

**Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»**

На правах рукописи

НЕЧИПАС ПОЛИНА ЮРЬЕВНА

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В
ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

5.8.2. Теория и методика воспитания

(иностранные языки, высшее образование, профессиональное обучение)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискателя ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук

Петрова Марина Георгиевна

Москва
2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	23
1.1. Цифровые тенденции и компетенции в современной методике иноязычного обучения	23
1.1.1. Актуальные компетенции в современной методике иноязычного обучения	34
1.2. Искусственный интеллект: виды, инструменты и функции	45
1.3. Способы внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам.....	53
1.3.1. Использование искусственного интеллекта для формирования навыков и умений в рамках профессионально-методической компетенции.....	53
1.3.2. Использование искусственного интеллекта для формирования навыков и умений в рамках информационно-адаптивной компетенции	62
1.3.3. Использование искусственного интеллекта для формирования навыков и умений в рамках речевой компетенции	64
1.3.4. Использование искусственного интеллекта для формирования навыков и умений в рамках языковой компетенции	69
1.3.5. Использование искусственного интеллекта для формирования навыков и умений в рамках учебно-познавательной компетенции.....	72
Выводы по главе 1.....	77
ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	81
2.1. Критерии оптимизации процесса обучения иностранному языку с использованием технологий искусственного интеллекта	81
2.2. Методико-дидактическая модель обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта.....	85
2.3. Методико-дидактические особенности формирования рецептивных речевых умений с использованием искусственного интеллекта	106
2.3.1. Методико-дидактические особенности обучения аудитивному умению с использованием ИИ-технологий.....	106
.....	117

2.3.2 Методико-дидактические особенности обучения умению чтения с использованием ИИ-технологий.....	118
2.4. Методико-дидактические особенности формирования продуктивных речевых умений с использованием искусственного интеллекта	127
2.4.1 Методико-дидактические особенности обучения умению говорения с использованием искусственного интеллекта.....	127
2.4.2 Методико-дидактические особенности обучения умению письма с использованием искусственного интеллекта.....	133
Выводы по главе 2.....	142
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ БАКАЛАВРОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	144
3.1 Экспериментальное внедрение методики обучения студентов-бакалавров иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта.....	144
3.2.1 Потенциальные риски и ограничения использования ИИ в иноязычном образовании.....	165
3.2.2 Педагогические условия минимизации выявленных рисков.	176
3.2.3 Педагогические стратегии формирования критического отношения к ИИ-контенту у студентов	188
Выводы по главе 3	193
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	195
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	200
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	217
ПРИЛОЖЕНИЕ А	
Входящее тестирование для проведения опытно-экспериментальной работы..	217
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Part 2. Translation.	224
ПРИЛОЖЕНИЕ В Part 3. Discussion.....	226
ПРИЛОЖЕНИЕ Г	
Итоговое тестирование для проведения опытно-экспериментальной работы...	227
ПРИЛОЖЕНИЕ Д Part 2. Translation.....	235
ПРИЛОЖЕНИЕ Е Part 3. Discussion.....	237
ПРИЛОЖЕНИЕ Ё.....	239

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последнее десятилетие в современной методике обучения иностранным языкам преобладают тенденции цифровизации иноязычного обучения. После глобальной пандемии COVID-19 потребность в повсеместной интеграции цифровизации в образование была закреплена на государственном уровне Указом Президента РФ от 10 октября 2019 г. N 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями), в котором уже были намечены стратегии по развитию и внедрению технологий искусственного интеллекта на период до 2030 года.

Высшее образование является одной из ключевой сфер, нуждающихся в модернизации с точки зрения методического сопровождения образовательного процесса и организации образовательного процесса как такового. Процесс иноязычного обучения требует значительных временных затрат как со стороны преподавателя, включающих разработку материалов, проверку работ и контроль, так и со стороны студента, включающих отработку речевых умений, языковых навыков и внеаудиторную работу. Технологии искусственного интеллекта обладают потенциалом для решения указанных задач, позволяя автоматизировать данные операции, генерировать учебные материалы с учетом персонификации образовательного процесса и обеспечивать персонализированную обратную связь. В современных условиях стремительного технологического процесса преподаватели должны овладеть новыми технологиями для постоянного повышения качества обучения и подготовки будущих специалистов в рамках своей специальности. Вместе с тем анализ современной методической литературы свидетельствует о существенном разрыве между дидактическим потенциалом ИИ-технологий и степенью их научно-методического обоснования. На сегодняшний день в методике преподавания иностранных языков отсутствуют: 1) систематизированные данные о дидактических возможностях и ограничениях использования ИИ для решения конкретных методических задач;

2) научно обоснованные модели и методики интеграции ИИ в процесс обучения иностранным языкам в языковом вузе; 3) педагогические стратегии формирования критического отношения к ИИ-контенту у субъектов образовательного процесса, что позволяет выделить следующие противоречия:

- между государственным заказом на цифровизацию и отсутствием научно-обоснованных частных методик использования ИИ в преподавании иностранного языка;
- между высоким дидактическим потенциалом ИИ и сопротивлением педагогов, обусловленным недостатком методической подготовки и четких алгоритмов действий;
- между необходимостью формирования критического мышления у студентов и риском слепого доверия к ИИ-контенту.

Так, технические возможности искусственного интеллекта допускают использование данной технологии для решения ряда методических задач: разработки учебного материала; контроля и оценивания; разработки ФОС (фонда оценочных средств); календарно-тематического плана; поурочного плана занятий и многих других методических компонентов преподавательской деятельности, которые занимают большое количество внеаудиторного времени работы.

Данное противоречие усугубляется отсутствием единой позиции в научном сообществе относительно педагогической целесообразности использования ИИ в сфере образования: сторонники цифровизации акцентируют его потенциал для повышения эффективности учебного процесса, критики указывают на риски снижения критического мышления обучающихся, нарушения академической этики и подмены педагогической деятельности технологией. Однако, как показывает анализ, аргументы обеих сторон не в полной мере подкреплены системными методическими исследованиями.

Неуверенность в техническом аспекте использования ИИ-инструментов и отсутствие четких алгоритмов их применения в образовательной практике

создают дополнительный барьер для реализации государственных стратегий цифровизации образования.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется необходимостью разрешения указанного противоречия путем разработки научно обоснованной методико-дидактической в рамках частной методики использования искусственного интеллекта, направленных на оптимизацию двустороннего процесса обучения иностранным языкам. Предлагаемое исследование призвано восполнить существующий пробел в методической теории и практике, предложив преподавателям языкового вуза проверенный инструментарий для осознанной и методически безопасной интеграции ИИ в образовательный процесс.

Степень разработанности проблемы. В методике обучения иностранным языкам к настоящему времени сформировался целый комплекс научно-исследовательских работ, изучающих и анализирующих вопрос внедрения искусственного интеллекта как в иноязычный образовательный процесс, так и в методику обучения иностранным языкам с целью ее последующей модернизации и оптимизации. Анализ данных работ позволяет выделить несколько направлений, значимых для настоящего исследования.

- формирование и трансформация современных компетенций в условиях цифровизации образования [Азаренко, Иванова, Лебедева, Пегасова, 2017; Арадахова, Плиева, 2022; Долженко, 2016; Зимина, Фахрутдинова, 2017; Руденко, 2007; Титова, 2017; Титова, 2018; Титова, 2022; Титова, 2023]. В данных работах обосновывается необходимость пересмотра требований к профессиональной подготовке педагогических кадров, выделяются ключевые ИКТ-компетенции, определяется их структура и содержательное наполнение. При этом компетенции, связанные с методически обоснованным использованием искусственного интеллекта как дидактического инструмента, в указанных исследованиях не выделяются в качестве самостоятельного компонента профессиональной готовности преподавателя, что свидетельствует о наличии

пробела в теоретическом обосновании данного аспекта педагогической подготовки.

- анализ перспектив использования искусственного интеллекта в иноязычном образовании и его последствий [Авраменко, 2022; Авраменко, Буланова, 2024; Власова, Ляпунцова, 2024; Ворожихин, Константинова, Петров, Титова, Штыхно, 2023; Ивахненко, Никольский, 2023; Савушкин, Ярошенко, 2023; Сысоев, 2023; Сысоев, 2024; Сысоев, Филатов, 2023; Сысоев, Е.М. Филатов, 2024; Harry, 2023; Huang, Saleh, Liu, 2021; Selwyn, 2024; Krstić, Krstić, 2022]. В данных работах акцентируются внимание на дидактическом потенциале ИИ, возможностях автоматизации педагогических функций, а также на рисках, связанных с его применением, включая снижение критического мышления обучающихся и нарушение академической этики. Вместе с тем дискуссия о педагогической целесообразности использования ИИ в образовании ведется преимущественно на теоретическом уровне и не подкрепляется системными методическими разработками, что затрудняет переход от обсуждения возможностей и рисков к практической реализации ИИ-инструментов в образовательном процессе.

- технология использования искусственного интеллекта для обучения речевым умениям и языковым навыкам иностранного языка с помощью авторских методик [Аржановская, Елтанская, 2024; Авраменко, Ахмедова, Буланова, 2023; Лавицкая, Сидёлкина, 2024; Сысоев, Филатов, Сорокин, 2023; Рего, Рего, 2024]. В данных работах предлагаются отдельные технологические решения для формирования речевых умений и языковых навыков. Однако указанные разработки носят фрагментарный характер, не объединены в целостную методическую систему и не учитывают двустороннего характера процесса обучения, ограничиваясь преимущественно рассмотрением учебной деятельности студентов без анализа изменений в педагогической деятельности преподавателя.

- применение искусственного интеллекта для решения методических задач в преподавательской деятельности [Боголепова, Бабасян, 2024; Титова, 2023; Титова, 2022; Титова, Данилина, 2018]. Авторы рассматривают возможности автоматизации подготовки учебных материалов, разработки контрольно-измерительных материалов и проектирования занятий с использованием ИИ-инструментов. При этом, как правило, сосредотачиваются на отдельных аспектах методической работы преподавателя, не предлагая целостного алгоритма интеграции ИИ в процесс методической подготовки к занятию, что оставляет открытым вопрос о системном использовании ИИ для оптимизации методического труда преподавателя.

Таким образом, анализ степени разработанности проблемы позволяет констатировать, что, несмотря на наличие значительного числа исследований по отдельным аспектам использования ИИ в иноязычном образовании, на сегодняшний день остаются недостаточно изученными следующие вопросы:

1. не выявлены и не систематизированы дидактические возможности и методические ограничения использования ИИ для решения конкретных методических задач в процессе подготовки преподавателя к практическому занятию по иностранному языку и организации учебной деятельности студентов;
2. не разработана научно обоснованная методико-дидактическая модель, интегрирующая учебную деятельность студентов по овладению речевыми умениями и языковыми навыками и методическую деятельность преподавателя по подготовке к занятиям с использованием ИИ;
3. отсутствуют целостные методики использования ИИ в обучении иностранным языкам, учитывающие специфику российского образовательного контекста и двусторонний характер образовательного процесса;
4. не разработаны педагогические стратегии формирования критического отношения к ИИ-контенту у субъектов иноязычного обучения;

5. отсутствуют практико-ориентированные руководства по отбору и применению ИИ-инструментов для решения базовых методических задач в преподавательской и учебной деятельности.

Следовательно, решение данных вопросов поспособствует устранению противоречий между предвзятым отношением к необходимости использования искусственного интеллекта для ускорения процесса цифровизации иноязычного образования и его дидактическим потенциалом как в методическом аспекте преподавательской деятельности, так и в обучении языковым навыкам иностранного языка в стенах специализированных высших учебных заведений.

Проблема исследования: заключается в необходимости разрешения противоречия между объективной потребностью в оптимизации процесса обучения иностранным языкам (в единстве учебной деятельности студентов и методической деятельности преподавателя) на начальном этапе языкового вуза и недостаточной разработанностью научно-методического инструментария использования искусственного интеллекта, позволяющего эффективно решать данную задачу.

Объект исследования – процесс обучения иностранным языкам студентов-бакалавров языкового вуза в единстве учебной и преподавательской деятельности.

Предмет исследования – методика использования искусственного интеллекта как средства оптимизации указанного процесса.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить методику использования искусственного интеллекта, направленную на оптимизацию процесса обучения иностранным языкам в языковом вузе.

Гипотеза исследования. Оптимизация процесса обучения иностранному языку будет достигнута, если разработанная методика базируется на авторской методико-дидактической модели, а также соблюдается комплекс следующих условий:

- сформированы теоретические знания о дидактическом потенциале искусственного интеллекта в рамках иноязычного обучения;
- теоретико-методологическим фундаментом процесса оптимизации выступает методико-дидактическая модель, структурно представленная целевым, содержательным, процессуальным и оценочно-результативным компонентами, отражающими двусторонний характер обучения иностранному языку как взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента и реализующей дидактический потенциал технологий искусственного интеллекта.
- процессуальным инструментом оптимизации выступает методика использования искусственного интеллекта, выстроенная на основе предложенной модели и включающая: а) организацию рецептивной и продуктивной речевой деятельности студентов с применением ИИ-инструментов; б) алгоритм рационализации методической подготовки преподавателя к практическим занятиям с использованием ИИ; в) целенаправленное формирование у субъектов образовательного процесса теоретических знаний о дидактическом потенциале и границах применения технологий искусственного интеллекта в иноязычном образовании.
- эффективность разработанной методики достигается при соблюдении совокупности педагогических условий: поэтапного внедрения ИИ-инструментов в учебный процесс, методически обоснованного отбора ИИ-ресурсов в соответствии с этапом формирования речевых умений и языковых навыков, интеграции ИИ в аудиторную и внеаудиторную работу студентов, систематического мониторинга результатов учебной деятельности и методической работы, а также формирования у студентов и преподавателей критического отношения к результатам, полученным с помощью ИИ, и понимания этических аспектов его применения.

Реализация данных положений позволит достичь оптимизации двустороннего процесса обучения иностранным языкам, что найдет выражение в: повышении уровня сформированности рецептивных и продуктивных речевых

навыков у студентов-бакалавров; сокращении временных и трудовых затрат на методическую подготовку преподавателя; повышении цифровой и методической грамотности преподавателя в области ИИ; улучшении качества обратной связи в учебном процессе.

Задачи исследования:

1. определить цифровые тенденции и актуальные компетентности в современном иноязычном обучении;
2. описать технические возможности использования искусственного интеллекта и способы его внедрения в процесс обучения иностранному языку в единстве аудиторной учебной деятельности обучающихся и методической подготовки преподавателя.
3. определить и теоретически обосновать структурно-содержательные компоненты методико-дидактической модели как концептуальной основы методики использования ИИ в оптимизации двустороннего процесса обучения иностранным языкам
4. выявить и проанализировать потенциал и ограничения использования искусственного интеллекта в иноязычном образовательном процессе;
5. разработать и описать педагогические стратегии комплексного обучения иностранному языку с использованием технологий искусственного интеллекта;
6. проверить эффективность авторской методики в процессе обучения студентов и подготовки преподавателей к практическим занятиям в ходе экспериментальной работы.

Для достижения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретические методы: анализ и синтез научной литературы, классификация теоретического материала, прогнозирование дальнейших перспектив на основе изученных и проанализированных источников информации по теме исследования;

- эмпирические методы: педагогический эксперимент, ранжирование и шкалирование исследуемого методического материала.

Методологическая основа исследования. В данном исследовании использовались ключевые положения *компетентного подхода* [Зимняя, 2003; Хуторской, 2004; Шадриков 2004]; *личностно-деятельностного и личностно-ориентированного подхода* [Зимняя, 2000; Якиманская, 2001; Бондаревская, 2000]; *коммуникативного подхода* [Пассов, 1991, 2007; Зимняя, 2003; Бим, 2001]; *коммуникативно-когнитивного подхода* [Бим, 2001; Щепилова 2003]; *деятельностного подхода* [Гальперин, 1966; Выготский, 1934; Леонтьев, 1975; Талызина, 1984].

Теоретическая основа исследования представлена научными исследованиями, включающие *положения цифровизации иноязычного образования* [Сысоев, Курипта, Проскурин, 2013; Ивахненко, Никольский, 2023; Авраменко, 2022; Авраменко, 2024]; *концепции цифровизации образования* [Huang, Saleh, Liu, 2021; Сысоев, Филатов, 2023; Титова, 2021, 2022, 2023; Ивахненко, Никольский, 2023; Константинова, Ворожихин, Петров, Титова, Штыхно, 2023; Ляпунцова, Власова, 2024; Selwyn, 2024; Авраменко, Буланова, 2024; Harry, 2023; Ярошенко, Савушкин, 2023; Krstić, Krstić, 2022; Li, Xu, Zhang, Chen, Liang, Fan, Li, Tang, Wen, 2024; Lee, Choe, Zou, & Jeon, 2025; Weng, Fu, 2025]; *исследования и стратегии в использовании технологий искусственного интеллекта в обучения иностранным языкам* [Сидёлкина, Лавицкая, 2024; Сысоев, Филатов, Сорокин, 2023; Сысоев, Филатов, 2024; Рего, Рего, 2024; Елтанская, Аржановская, 2024; Авраменко, Ахмедова, Буланова, 2023].

Экспериментальная база. Экспериментальная проверка предлагаемой автором методики проводилась на базе Института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы в 2023/2024 и 2024/2025 учебных годах в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка» и «Реферирование и аннотирование текстов на первом иностранном языке». В 2023/2024 учебном году была осуществлена подготовка к

проведению и осуществление необходимых этапов эксперимента. В 2024/2025 учебном году была осуществлена обработка полученных результатов экспериментальной проверки. В исследовании принимало участие 60 обучающихся 1-2 курсов бакалавриата по специальности 45.03.02 «Лингвистика» по двум профилям: «Перевод и переводоведение» и «Теория и методика обучения иностранным языкам и культур».

Построение логики и организации исследования. В период с 2023 г. по 2025 г. велась работа над диссертационным исследованием. Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап (2023г.) – отбор, тщательное изучение и анализ необходимой научной литературы, определение цели и задач исследования, разработка гипотезы и выявление проблемы исследования.

Второй этап (2023-2024г.) – изучение и анализ механизма работы технологии искусственного интеллекта; апробация его технических возможностей для использования в рамках методического аспекта педагогической деятельности; поиск учебно-методических разработок по корректному взаимодействию с искусственным интеллектом для решения методических задач в процессе иноязычного обучения. Разрабатывается методико-дидактическая модель использования искусственного интеллекта для оптимизации методического процесса иноязычного обучения. На данном этапе выявляется потенциал и ограничения технологии искусственного интеллекта и делаются выводы о возможности его использования исключительно в качестве дополнительного методического инструмента.

Третий этап (2024-2025г.) – проведение экспериментальной работы для проверки эффективности гипотезы диссертационного исследования и предлагаемой в ней авторской методики.

Обоснованность и достоверность результатов обусловлена сопоставлением с результатами изученных и проанализированных научных исследований, выбором методологических основ, адекватных условиям

исследования, и применением методов, соответствующих заявленной цели и поставленным задачам, а также полученным положительным опытом в ходе проведения эксперимента на основе предлагаемых автором учебно-методических рекомендаций по использованию искусственного интеллекта в процессе оптимизации методического аспекта преподавательской деятельности.

Научная новизна:

1. уточнена периодизация, предложена авторская интерпретация этапов цифровизации обучения в Российской Федерации и обоснована ее целесообразность с учетом актуальных цифровых тенденций и компетенций в иноязычном образовании;

2. впервые в научный оборот введены и систематизированы компетенции в педагогической и учебной деятельности, освоение которых оптимизируется посредством технологий искусственного интеллекта, а также определены направления применения данных технологий для их формирования;

3. выявлен, изучен и описан дидактический потенциал инструментов искусственного интеллекта, что позволило обосновать целесообразность их применения и содержательно охарактеризовать способы интеграции в двусторонний процесс иноязычного обучения с целью его оптимизации в российском образовательном контексте;

4. впервые разработаны и описаны педагогические стратегии формирования критического отношения к ИИ-контенту у всех субъектов иноязычного обучения, обеспечивающие осознанное восприятие дидактических возможностей и границ ИИ, развитие навыков самостоятельной верификации и рефлексивной оценки генерируемых материалов, а также безопасность их использования в образовательном процессе.

5. описан методически обоснованный отбор наиболее универсальных инструментов искусственного интеллекта, направленный

на формирование языковых навыков и речевых умений студентов и рационализацию методической подготовки преподавателя в целях оптимизации двустороннего процесса обучения;

6. разработана и научно обоснована методика использования искусственного интеллекта в оптимизации обучения иностранному языку, основанная на авторской методико-дидактической модели и реализуемая через систему приемов и алгоритмов работы с ИИ-инструментами, направленными на формирование языковых навыков и речевых умений студентов и рационализацию методической подготовки преподавателя, что обеспечивает целостность и системность оптимизации двустороннего процесса обучения;

7. экспериментальным путем доказана эффективность разработанной методики использования искусственного интеллекта и разработаны методические рекомендации по ее применению в практике языкового вуза.

Ключевым вопросом настоящего диссертационного исследования является разработка методико-дидактического модели обучения иностранному языку с использованием искусственного интеллекта с учетом российской специфики обучения в языковом вузе, а именно на базе института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы в рамках российского образовательного контекста.

Теоретическая значимость:

1. доказана необходимость дополнения существующих этапов цифровизации образования и актуальных компетентностей в Российской Федерации в силу текущих цифровых тенденций и реалий;

2. предложено теоретическое обоснование использования искусственного интеллекта как для оптимизации методического аспекта преподавательской деятельности, так и иноязычного обучения в Российской Федерации в целом;

3. предложены методико-дидактические рекомендации по обучению рецептивных и продуктивных навыков иностранного языка с применением искусственного интеллекта;

4. разработана типология педагогических стратегий использования технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку, а также развития у обучающихся критического отношения к ИИ-контенту, умения верификации ИИ-информации и ее редактирования в зависимости от поставленных образовательных целей.

Практическая значимость:

1. разработана методико-дидактическая модель обучения рецептивным и продуктивным навыкам иностранного языка и оптимизации методической подготовки к практическим занятиям (специальность «Лингвистика») с использованием искусственного интеллекта с последующим внедрением в учебный процесс ИИЯ РУДН в рамках дисциплин «Практический курс первого иностранного языка» и «Реферирование и аннотирование текстов на первом иностранном языке» на 1–2 курсах бакалавриата.

2. предложены рекомендации по техническому использованию систем искусственного интеллекта для решения методических и образовательных задач;

3. предложен и апробирован список необходимых в работе преподавателя базовых инструментов искусственного интеллекта для решения основных методических и образовательных задач;

Результаты диссертационного исследования могут быть использованы для подготовки курсов обучения иностранному языку по специальности «Лингвистика», а также при составлении учебных пособий.

Апробация исследования. Основные положения диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, а также в ходе участия в международных и всероссийских научных конференциях:

- XI Международная научная междисциплинарная конференция с международным участием «Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода» – Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 22 ноября 2023г.
- XI Международная научная междисциплинарная конференция с международным участием «Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода» – Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 22 ноября 2024г.
- XVII Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук» – Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 3–4 апреля 2025г.
- The International Academic Summer School “Smart Learning: Enhancing Foreign Language Teaching Competence through Linguodidactics and Digital Tools” – M. Auezov South Kazakhstan University, 9-20 June 2025.

Результаты исследования отражены в 4 научных публикациях РИНЦ и 4 ВАК РФ – в изданиях, рекомендованных Перечнем ВАК / РУДН (ВАК K2).

Перечень ВАК РФ:

1. Формирование коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в условиях коммуникативной игры // Научный рецензируемый журнал открытого доступа KAN. №3(48). 2023. С. 225-230.
2. Формирование фонда оценочных средств в языковых вузах с использованием технологий искусственного интеллекта // Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения», Московский педагогический журнал. №1. 2025. С. 91-107.

3. Особенности обучения умению чтения на иностранном языке с использованием инструментов искусственного интеллекта // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2025. №5 (май). ART 3509.

4. Искусственный интеллект в обучении стратегиям смыслового чтения на иностранном языке // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет». Сибирский учитель. №2. 2026. С.43-54.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Уточненная периодизация цифровизации иноязычного образования в Российской Федерации включает четыре этапа: компьютеризации, внедрения электронных образовательных ресурсов и интеграции искусственного интеллекта; современный этап интерпретируется автором как *личностно-интерактивный*, ключевой характеристикой которого выступает персонализация обучения на основе ИИ-технологий, обеспечивающая учет индивидуальных образовательных траекторий, личностных предпочтений и темпа освоения материала, а также интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса в цифровой среде. Личностно-интерактивный этап цифровизации иноязычного образования не сводится к предшествующим этапам и не является их суммой; его системообразующим признаком выступает переход от использования цифровых инструментов как средств доступа к информации к их применению как агентов персонализации обучения, что закреплено институционально появлением полностью дистанционных образовательных программ и цифровых кафедр в российских вузах.

2. Обязательные к освоению образовательные компетенции профессорско-преподавательским составом на материале предложенной С.В. Титовой карте компетенций преподавателя иностранного языка в высшем учебном заведении, включают в себя *информационно-коммуникативную*,

профессионально-коммуникативную, методико-педагогическую и универсальную компетенции. Учитывая актуальный этап цифровизации, предлагается новая компетенция – информационно-адаптивная, понимаемая как готовность преподавателя к осознанному и методически обоснованному отбору и интеграции ИИ-инструментов в образовательный процесс, адаптируя их дидактический потенциал для решения конкретных методических задач (формирование речевых умений и языковых навыков, контроль, проектирование занятий), а также как способность формировать у студентов аналогичные навыки критического взаимодействия с ИИ. Данная компетенция обеспечивает оптимизацию двустороннего процесса обучения иностранному языку, поскольку позволяет преподавателю не подстраиваться под технологию, а использовать ее как средство достижения педагогических целей. Информационно-адаптивная компетенция преподавателя иностранного языка не сводится ни к одной из известных компетенций, поскольку интегрирует ценностно-смысловой, когнитивный и рефлексивный компоненты и обеспечивает не столько владение инструментарием, сколько психологическую и профессиональную готовность к перманентному обновлению деятельности в ответ на появление новых ИИ-технологий.

3. Дидактический потенциал искусственного интеллекта в иноязычном образовании реализуется не в замещении педагогических функций, а в перераспределении их между субъектами образовательного процесса: ИИ берёт на себя операциональный уровень (генерация, проверка, анализ шаблонных ошибок), преподаватель сохраняет стратегический (целеполагание, коррекция, организация речевого взаимодействия), что исключает рассмотрение ИИ как самостоятельного агента обучения и закрепляет его статус вспомогательного инструмента.

4. Оптимизация двустороннего процесса обучения иностранному языку с использованием искусственного интеллекта достигается за счет дифференцированного применения ИИ-инструментов в педагогической и

учебной деятельности: в педагогической деятельности – через автоматизацию таких операций как разработка тестирования, формирующее оценивание, выявление проблемных зон, генерация материалов, планирование и повышение адаптивности преподавателя к изменениям профессиональной среды; в учебной деятельности – через персонализацию формирования речевых умений и языковых навыков, развитие учебно-познавательной самостоятельности (самоанализ, рефлексия, верификация ИИ-контента) и адаптацию студентов к цифровым условиям профессиональной деятельности. Предложенное разделение позволяет рассматривать ИИ не как универсальное средство, а как инструмент, применение которого определяется характером решаемых педагогических и учебных задач.

5. Авторская методико-дидактическая модель обучения иностранному языку на основе ИИ имеет блочно-иерархическую структуру, в которой методологический блок включает не только общедидактические и методические принципы, но и принципы, производные от самой технологии (интерактивности второго порядка, динамической адаптации, «прозрачного использования»), что отличает её от существующих моделей, не учитывающих генеративную природу современных ИИ-систем. Педагогические стратегии формирования критического отношения к ИИ-контенту (критико-рефлексивная, деавторизационная и коммуникативно-контекстная) образуют не сумму разрозненных приёмов, а систему, в которой каждая последующая стратегия опирается на результат предыдущей: от идентификации ИИ-контента через выявление слабых мест аргументации к осознанному промпт-инжинирингу, что позволяет обучающимся перейти от пассивного потребления к активному редактированию генерируемых материалов.

6. Эффективность предложенной методики подтверждается не просто положительной динамикой, а статистически значимым различием в приросте между экспериментальной и контрольной группами (величина эффекта Коэна $d = 0,43-0,93$, $p < 0,05$) при одновременном сокращении временных затрат преподавателя на подготовку к занятиям на 66,7 %, что доказывает достижение

оптимизации именно как комплексного эффекта, а не как улучшения по отдельно взятому показателю.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности

Содержание диссертационного исследования соответствует паспорту специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания: иностранные языки, уровень высшего образования (педагогические науки), группа научных специальностей – 5.8. Педагогика:

- п. 2. Закономерности, тенденции, модели и стратегии развития предметного образования, в том числе при использовании информационных и коммуникационных технологий.
- п. 5. Методические концепции содержания обучения и его проектирования (по областям и уровням образования).
- п. 14. Эволюция содержания предметного обучения, в том числе в условиях цифровой трансформации образования.
- п. 19. Теория, методика и практика разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса.
- п. 20. Теория, методика и практика разработки и использования в обучении и воспитании электронных образовательных ресурсов.

Личный вклад соискателя определяется рядом следующих факторов: 1) дополнены существующие этапы цифровизации образования в Российской Федерации; 2) дополнены актуальные образовательные компетенции в условиях цифровизации образования в Российской Федерации; 3) проведен анализ потенциала и ограничения использования искусственного интеллекта для решения основных методических задач в обучении иностранному языку; 4) выделена классификация основных ограничений использования искусственного интеллекта по группам: *социальные (ценностно-этические), профессиональные (методические), правовые и технические*; 5) разработана методико-дидактическая модель внедрения технологий искусственного интеллекта в методический аспект преподавательской деятельности и в процессе иноязычного

обучения в целом, включая технические особенности работы искусственного интеллекта; 6) разработана типология педагогических стратегий обучения иностранному языку с использованием искусственного интеллекта; 7) разработаны педагогические стратегии формирования критического отношения к ИИ-контенту.

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, выводов, заключения и библиографического списка (145 наименований), таблиц (14), рисунков (13), диаграмм (1), приложений (7). Общий объем работы без приложений – 216 страниц.

ГЛАВА 1. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

1.1. Цифровые тенденции и компетенции в современной методике иноязычного обучения

Последнее десятилетие во всем мире и, в частности, в Российской Федерации было обусловлено влиянием активного технологического прогресса, нашедшее свое отражение в таких ключевых социально-общественных сферах жизни как медицина, наука, образование и т.д. Пандемия COVID-19 предопределила стремительную динамику цифровых преобразований, предоставив безграничные возможности для качественного улучшения ряда рабочих процессов, ознаменовавших появление искусственного интеллекта и его повсеместное укоренение.

До момента стремительного развития ИИ в 2019 году цифровизация уже успела прочно охватить едва ли не каждый аспект повседневной жизни, автоматизируя процесс за процессом, что не могло не коснуться сферы науки и образования. Уже с начала 00-ых предпринимались первые попытки внедрения мультимедийных (видео/аудио-сопровождение материала, слайд-шоу) и интерактивных (презентации PowerPoint) технологий [Дмитриева, 2022]. Так, И. В. Кичева отмечает, что информатизация сыграла ключевую роль в развитии терминологической системы дидактики, что обусловило переход дидактики на новую ступень развития, послужило толчком к образованию новых терминов (интернет-обучение, интерактивное обучение, мультимедийные технологии, виртуальный урок и т.д.), характеризующих последующую интеграцию информационных технологий и педагогики в образовательный процесс [Кичева, 2004]. Однако стоит отметить, что цифровизация или как некоторое время назад

было принято говорить – компьютеризация, берет свои истоки еще в конце XX века [Сиволапов, 2005]. Существует несколько классификаций этапов цифровизации обучения в России: базовая и ее дополненные варианты, одна из которых была предложена в 1997 году Марком Воршером [Титова, 2023] – современным прикладным лингвистом и основателем лаборатории цифрового обучения Калифорнийского университета. Автором второй дополненной классификации М. Воршара выступила С.В. Титова – доктор педагогических наук и профессор МГУ им. М.В. Ломоносова.

Согласно базовой классификации, российское образование прошло через три этапа цифровизации [Пушкарёва, Санько, 2020]:

1. Первый этап (1980г. – 1990г.) – первое появление компьютеров в стране, повлекшее за собой необходимость обучения компьютерной и информационной грамотности. На данном этапе применение новых и незнакомых компьютерных технологий ограничивается занятиями по информатике.

2. Второй этап (2000г. – 2010г.) – внедрение цифровых технологий в обучение постепенно набирает обороты и выходит за рамки специальных дисциплин. На уроках литературы, истории, математики используются мультимедийные презентации, демонстрируются документальные фильмы, отрывки художественных фильмов, а также апробируется использование тестов в рамках формирующего оценивания успеваемости обучающихся.

3. Третий этап (2010г. – настоящее время) – повсеместное использование компьютеризированных технологий, в корне изменивших традиционную систему обучения, методологический аппарат и роль преподавателя и обучающегося в рамках образовательного процесса. Третий этап характеризуется появлением электронных версий учебников, электронных журналов и т.д.

М. Воршар в своей классификации также выделяет три этапа – *бихевиористский, коммуникативный и интеграционный* [Титова, 2023].

Бихеовиористский этап датируется 1950–1970 годами и характеризуется первыми попытками внедрения компьютерных технологий [Титова, 2023]. В рамках одноименного метода преподавания бытующего в то время, задания были нацелены на изолированную проработку грамматики и лексики по типу метода 3P: (presentation – practice – production).

Пришедшая на смену бихеовиористской теории преподавания в 1980-1990гг. *коммуникативная* методика ознаменовала новый этап цифровизации иноязычного обучения, нацеленная на необходимость обучения речевому общению, превалирование содержания над формой языковой единицы, преобладание индуктивного метода над дедуктивным и максимальное внедрение изученного материала в речь [Соснина, 2020]. Появившиеся в то время компьютерные программы и задания создавали условия для самостоятельного поиска верного ответа, основываясь на уже имеющемся лингвистическом опыте.

Финальным этапом по Воршеру является *интеграционный* (1990 – по настоящее время), который автор связывает с резким появлением и развитием Интернета в 1991 году, что позволило внедрить в иноязычный процесс обучения новые электронные ресурсы, зарождающиеся социальные сети и дать толчок к началу полной интеграции информационных технологий в сферу образования [Рыманова, 2015].

Однако данная классификация поверхностно отражает течение и развитие технологического процесса на третьем этапе. С 1990 года по настоящий момент цифровизация зашла намного дальше, чем внедрение электронных журналов и электронных учебников в школьное образование. С 2019 года постепенно появляется ряд мобильных приложений с элементами искусственного интеллекта, которые уже на тот момент были нацелены на решение ряда новых задач, которые были не под силу их предшественникам. В качестве примера возможно выделить автоматическую коррекцию орфографических, пунктуационных, стилистических и грамматических ошибок (приложение Grammarly), синхронизированный и секундинутный перевод бегущей строки

субтитров в сериале или фильме (LinguaLeo), и с 2022 года появление ChatGPT от компании OpenAI, изменивший не только сферу образования, но и привычную жизнь. В силу этого более логично было бы выделить четвертый этап цифровизации обучения в России – с 2019 по настоящее время, где компьютерные технологии вышли на принципиально новый и ранее недостижимый уровень.

Так, С.В. Титова справедливо отмечает, что, принимая во внимание стремительное развитие цифровых технологий за последнее десятилетие, данную классификацию можно расширить двумя новыми этапами: *социально-коммуникативным* и *деятельностно-коммуникативным* [Титова, 2023].

Согласно С.В. Титовой *социально-коммуникативный* этап датируется 2010–2015 годами и ознаменован широким распространением и использованием мобильных технологий и социальных сетей. Последнее дало развитие пользовательскому контенту, обмену информацией между обучающимися и преподавателями, что по своей сути и является «социальным обучением» (Титова С.В., 2023).

Деятельностно-коммуникативный этап охватывает период с 2015 по настоящее время и характеризуется возможностью получить ответ на интересующий вопрос здесь и сейчас. Облачные хранилища, оффлайн и онлайн сервисы хранения информации, а также искусственный интеллект – отличительные особенности данного этапа.

В условиях стремительного роста технологий целесообразно расширить данную классификацию, добавив *лично-интерактивный этап*. Однако прежде, чем перейти к обоснованию необходимости модификации существующих классификаций, следует учесть важный методологический момент. В педагогических исследованиях выделение новых этапов развития может осуществляться по следующим основаниям:

1. хронологическому (по временным периодам) – базовая классификация этапов цифровизации образования;

2. технологическому (по доминирующим средствам обучения) – классификация М.Воршара;

3. методологическому (по изменению подходов к обучению) – дополнения С.В. Титовой к классификации М.Воршара.

Таким образом, предлагаемый *личностно-интерактивный этап* выделяется по антропологическому и организационному основанию, что отличает его от предшествующих этапов рассмотренных выше классификаций.

Личностно-интерактивный этап охватывает период с 2020 по настоящее время и включает в себя дистанционные технологии обучения, с недавних пор занимающие прочные позиции альтернативной формы обучения и имеющие все шансы в скором времени вытеснить традиционное оффлайн образование. Возникновение данного этапа связано с глобальной пандемией COVID-19, подчеркнувшей общую неподготовленность к проведению занятий в цифровом формате. Именно с 2020 года стали повсеместно появляться образовательные онлайн-продукты, обучение которым не требовало очного присутствия в силу отсутствия такой возможности как таковой (Skillbox Media Edtech, 2021).

Однако следует уточнить, что в данном случае пандемия рассматривается не как причина, а как катализатор, который обнажил ряд современных проблем в образовании, основная из которых – неготовность системы образования к цифровому формату. Пандемия создала вынужденную практику массового использования дистанционных технологий, которая после снятия ограничений не исчезла, а трансформировалась в устойчивый запрос на гибридные форматы. В дополнении это послужило толчком к массовым инвестициям в EdTech и развитию отечественных цифровых платформ (Skillbox, Skyeng и др.), которые стали полноценными игроками образовательного рынка.

Другими словами, пандемия выступила тем самым «стресс-тестом», который показал, что традиционная система может функционировать в цифровом формате, и это открыло путь к его легитимации.

Анализируя содержательный компонент предлагаемого этапа, заметим, что личностно-интерактивный этап совмещает в себе черты личностно-ориентированного подхода и интерактивной составляющей концепта цифровизации образования как такового.

Личностный элемент данного этапа заключается в индивидуальном подходе к каждому обучающемуся, а также в учете личностных качеств, предпочтений в технике, методах, времени и продолжительности обучения, что стало возможным исключительно благодаря широкому выбору онлайн-курсов на разнообразных платформах: Skillbox, Contended, Skyeng, Inglex и т.д. Здесь каждый обучающийся может выбрать преподавателя, темы, изучение которых являются приоритетными, количество домашних заданий, а также удобное время для прохождения курса. Ключевым отличием обучения на онлайн-платформах от традиционного оффлайн-обучения является возможность проходить курс в любое время: либо в формате онлайн-вебинаров в прямом эфире, либо путем просмотра записанных лекций и отработки материала постфактум. В современном турбулентном и быстром мире – это именно то, что отвечает актуальным запросам людей по всему миру.

Интерактивный элемент данного этапа обусловлен вынужденной мерой продолжать обучение в период всемирного локдауна с помощью цифровых технологий. Предполагалось, что после пандемии все должно вернуться к традиционному обучению, но события 2019 года в корне изменили последующее технологическое развитие мира (Digital Report, 2023). Испытав на своем опыте все преимущества дистанционных технологий, все больше и больше как сотрудников, так и работодателей переходят на удаленный формат работы, что не могло не затронуть образовательную сферу, в частности – сферу высшего образования. Так, с 2020 года в России в ряде высших учебных заведений начала внедряться дополнительная форма обучения наряду с очной, заочной и очно-заочной – цифровая или же дистанционная, где обучение и все итоговые выпускные аттестационные мероприятия полностью происходит в онлайн-

формате, что 7 лет назад было невозможным [Смирнова, 2022]. Примерами таких высших учебных заведений могут послужить Высшая школа экономики, которая, к примеру, совместно с Яндекс предлагает цифровую магистратуру «Искусственный интеллект в маркетинге и управлении продуктом» как в очном, так и в дистанционном формате; совместная программа магистратуры РАНХиГС и Нетологии «Управление ИТ-продуктом» в дистанционном формате и Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, где за короткий период времени открылось сразу несколько цифровых кафедр: по направлению «Менеджмент», программа «Цифровые технологии в управлении» в Высшей школе управления совместно с Альфа-Банком, по направлению «Государственное и муниципальное управление», программа «Государственное и муниципальное управление: социально-экономическое развитие» на Факультете гуманитарных и социальных наук (RUDN University, 2024). Более того, в сентябре 2024 года в РУДН открылся Институт искусственного интеллекта, что на уровне высшего академического образования укрепило позиции и роль искусственного интеллекта в жизни современного человека, подчеркнув острую необходимость обучению данной цифровой технологии без привязки к определенной профессиональной деятельности [Зиновьева, 2023].

Достаточно очевидным и логичным будет предположение о том, что в последующее десятилетие дистанционный формат обучения в рамках обязательного школьного и в особенности высшего академического образования, а также дополнительного образования, если не вытеснит привычное традиционное оффлайн обучение с интегрированными элементами ИКТ, то станет привычной альтернативной формой обучения во всех образовательных учебных заведениях страны, что повлечет за собой острую необходимость в повышении информационной грамотности, в первую очередь, профессорско-преподавательского состава [Архипова, 2022].

Предоставив первичную характеристику предлагаемого актуального этапа цифровизации образования, рассмотрим его существующие отличия с

деятельностно-коммуникативным, предложенным С. В. Титовой. Для наглядности представим сравнительный анализ в форме таблицы.

Таблица 1 – Отличия между личностно-интерактивным и деятельностно-коммуникативным этапами

Критерий	Деятельностно-коммуникативный этап (Титова С.В., 2015 – н.в.)	Личностно-интерактивный этап (авторский, 2020 – н.в.)
<i>Доминирующий признак</i>	Доступ к информации «здесь и сейчас» (облачные технологии, онлайн-сервисы)	<u>Адаптивность образовательной среды</u> под личность обучающегося
<i>Роль обучающегося</i>	Активный пользователь, потребитель информации	<u>Просьюмер</u> (prosumer) – одновременно потребитель и создатель образовательного контента, проектировщик собственной траектории
<i>Характер взаимодействия</i>	Преподаватель → студент (с использованием цифровых инструментов)	<u>Многосубъектное взаимодействие</u> : студент ↔ ИИ ↔ преподаватель ↔ другие студенты в гибридной среде
<i>Организационная форма</i>	Интеграция цифровых инструментов в аудиторную работу	<u>Синхронизация аудиторного и дистанционного форматов</u> как равноправных, появление полностью цифровых образовательных программ
<i>Технологический драйвер</i>	Облачные сервисы, мобильные приложения	<u>Искусственный интеллект</u> как инструмент персонализации и адаптивного обучения
<i>Степень индивидуализации</i>	Вариативность выбора ресурсов	<u>Динамическая адаптация</u> контента под когнитивные особенности, темп, стиль обучения студента

Продолжение Таблицы 1

Критерий	Деятельностно-коммуникативный этап (Титова С.В., 2015 – н.в.)	Личностно-интерактивный этап (авторский, 2020 – н.в.)
<i>Нормативное закрепление</i>	Рекомендательный характер использования цифровых технологий	<u>Институционализация</u> цифровых форматов (цифровые кафедры, дистанционные магистратуры, приказы Минобрнауки)

На личностно-интерактивном этапе происходит смена организационной парадигмы от дополнения к альтернативе. Так, на деятельностно-коммуникативном этапе цифровые технологии выступали как дополнение к традиционному образовательному процессу. Обучение мыслилось как преимущественно аудиторное, а онлайн-инструменты использовались для расширения его возможностей. На данном же этапе наблюдается принципиально иная ситуация: дистанционный формат стал полноценной альтернативой традиционному, что закреплено институционально благодаря появлению в российских вузах цифровых кафедр и дистанционных магистерских программ (ВШЭ, РАНХиГС, РУДН). Закрепление дистанционного формата как альтернативной формы образования послужило первопричиной изменения онтологии образования, когда физическое место перестает быть обязательным атрибутом учебного процесса. На данный момент существует реальная возможность получения онлайн-обучения и защиты выпускной квалификационной работы без физического присутствия в высшем учебном заведении.

Рассматривая технологическую составляющую сравниваемых этапов, отметим, что деятельностно-коммуникативный этап характеризовался развитием облачных технологий и онлайн-сервисов, которые обеспечивали доступ к информации. Однако эти технологии были инструментами доступа, но не агентами обучения.

На личностно-интерактивном этапе технологическим драйвером становится искусственный интеллект, который обладает рядом ключевых функций:

1. не просто предоставляет информацию, а генерирует персонализированный контент (адаптивные упражнения, тексты под уровень студента);
2. выступает в роли виртуального тьютора, обеспечивающего мгновенную обратную связь (Elsa Speak, Replika);
3. позволяет реализовать динамическую адаптацию учебной траектории на основе анализа Big Data.

Именно ИИ делает возможным то, что было недоступно на предыдущих этапах: массовую персонализацию обучения, когда индивидуальный подход перестает быть ресурсозатратным и становится технологически воспроизводимым.

Одним из основных отличий личностно-интерактивного и деятельностно-коммуникативного этапов заключается в изменении субъектной позиции обучающегося. На предшествующих этапах студент оставался преимущественно потребителем образовательного контента, создаваемого преподавателем или издательствами. На личностно-интерактивном этапе студент становится просьюмером (совмещает потребление и производство), что проявляется в возможности формирования собственной образовательной траектории и генерировании учебных материалов в формате самостоятельной работы (создание диалогов для отработки лексики). Кроме того, с помощью искусственного интеллекта студент может выступать в роли критического аналитика, оценивая качество и достоверность полученного ИИ-контента. Это формирует принципиально иную учебно-познавательную компетенцию, связанную с управлением собственным обучением в цифровой среде.

Еще одним отличием служит появление интерактивности нового типа на личностно-интерактивном этапе.

Интерактивность на предшествующих этапах понималась как взаимодействие «человек – интерфейс» (навигация по сайту, выполнение тестов), что принято считать интерактивностью первого порядка. На личностно-интерактивном этапе мы имеем дело с интерактивностью второго порядка, приближающейся к имитации живого общения и характеризующаяся:

1. возможностью вести диалог с ИИ-ассистентом, который понимает контекст и эмоции (NLP-технологии, эмоциональный ИИ в новых версиях YandexGPT);
2. иммерсивной средой, создаваемой с помощью генеративных моделей;
3. возможность вести естественную беседу на иностранном языке с виртуальным собеседником 24/7.

Таким образом, характеризуя деятельностно-коммуникативный этап, С. В. Титова акцентирует внимание на: возможности получить ответ «здесь и сейчас», облачных хранилищах и онлайн-сервисах и искусственном интеллекте как одной из технологий. Однако в данной характеристике отсутствуют следующие ключевые для современного этапа признаки:

1. институционализация дистанционной формы как равноправной формы обучения (цифровые кафедры, дистанционные программы;
2. генеративный характер ИИ (создание нового контента, а не только поиск и обработка существующего);
3. просьюмерная позиция студента;
4. интерактивность второго порядка;
5. гибридизация как устойчивый тренд, сохранившийся после пандемии.

Другими словами, деятельностно-коммуникативный этап корректно описывает период становления технологий «здесь и сейчас», но не охватывает качественных изменений, произошедших после 2020 года, когда эти технологии

стали не просто доступны, а встроены в структуру образовательных отношений на институциональном уровне.

Следовательно, выделение личностно-интерактивного этапа цифровизации иноязычного образования представляется методологически обоснованным, поскольку фиксирует не хронологическое или технологическое уточнение, а смену образовательной парадигмы.

Предложенная периодизация не отменяет и не подменяет классификацию С. В. Титовой, а дополняет и развивает ее применительно к новым реалиям, что является нормальной научной практикой. Каждый новый этап вбирает в себя черты предыдущих, но приобретает системное качество, отсутствовавшее ранее.

1.1.1. Актуальные компетенции в современной методике иноязычного обучения

Упоминая об этапах цифровизации обучения в России нельзя не затронуть тему компетенций. Необходимо обозначить, что современные ФГОС ВО по ряду направлений подготовки разработаны на основе системно-деятельностного подхода, в то время как компетентностный подход выступает в качестве сопутствующего. Так, в трактовке И. А. Зимней компетенция рассматривается как «внутреннее потенциальное образование», которое в деятельности проявляется как компетентность – интегративное личностное качество [Зимняя, 2000]. В свою очередь, А. В. Хуторской предложил иерархию компетенций: ключевые, общепредметные, предметные, отмечая смещение акцента с усвоения знаний на способность применять их для решения реальных задач [Хуторской, 2004]. В. Д. Шадриков обосновал деятельностную природу компетенций, предложив модели их формирования через овладение универсальными учебными действиями [Шадриков, 2004]. Данный подход позволил выделить и содержательно охарактеризовать компетенции в педагогической и учебной деятельности, освоение которых может быть оптимизировано с использованием ИИ-

инструментов. Другими словами, первостепенными факторами освоения материала являются навыки, умения и знания, представляющие планируемые результаты обучения по каждой дисциплине и характеризующие этапы формирования компетенций. В актуальных на данный момент ФГОС ВО основными понятиями являются «знать», «уметь» и «владеть».

Так, А. С. Лавриошин и Н. А. Лесникова отмечают некоторые навыки и умения в рамках ФГОС ВО по дисциплине «Иностранный язык»: *знание* лексического и грамматического минимума в объёме, необходимом для работы с иноязычными текстами профессиональной направленности и осуществления коммуникации на иностранном языке; *знание* основ системы лингвистических знаний; *умение* читать и переводить иноязычную литературу профессиональной направленности, взаимодействовать и общаться на иностранном языке; *умение* выражать собственное мнение по поводу полученной информации; *владение* одним из иностранных языков на уровне основ профессиональной коммуникации [Лавриошин, Лесникова, 2016].

Однако целесообразность использования термина «компетенции» сохраняется в том случае если мы говорим о профессиональной личности педагога. Так, национальные образовательные программы (к примеру, «Цифровая экономика Российской Федерации»), а также Указы Президента Российской Федерации на юридическом уровне регламентирует перечень компетенций, которыми должен обладать современный преподаватель. Так, в Указе Президента РФ от 10 октября 2019 г. N 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) уже были намечены стратегии по развитию и внедрению технологий искусственного интеллекта на период до 2030 года, таких как включение федерального проекта «Искусственный интеллект» в национальный проект по формированию экономики данных на период до 2030 года, а также проведения научных исследований в области искусственного интеллекта, повышения доступности информации и вычислительных ресурсов для пользователей, совершенствования системы

подготовки кадров в этой области [Указ Президента РФ, 2019]. Кроме того, для преподавателя должно быть крайне важно следить за актуальными тенденциями в сфере образования, чтобы поддерживать уровень профессиональной компетенции и реализовывать качественную, своевременную подготовку кадров, навыки и знания, которых соответствовали бы современным реалиям мира. Так, Н.В. Барышников отмечает, при формировании «индивидуального методического кредо» современному преподавателю необходимо учитывать как компетентностный, так и рефлексивный подходы к процессу обучению, что позволит адекватно оценить текущую педагогическую ситуацию и принять верное методическое решение [Барышников, 2018].

В одной из своих работ С. В. Титова предложила карту компетенций преподавателя иностранного языка в высшем учебном заведении, включающую в себя *информационно-коммуникативную, профессионально-коммуникативную, методико-педагогическую и универсальную* [Титова, 2022].

Полагаем целесообразным указать, что под методической компетенцией в научной литературе по методике обучения иностранным языкам следует понимать более устоявшийся термин, а именно профессионально-методическую компетенцию. Таким образом здесь и далее будет использован вышеобозначенная терминологическая единица.

Профессионально-коммуникативная компетенция предполагает наличие у преподавателя профессиональных *знаний*: высокий уровень иноязычной культуры, высоких навыков межкультурной коммуникации, высокого уровня владения языком и т.д. [Тимохина, 2015].

Профессионально-методическая компетенция, в свою очередь, подразумевает четкое *владение* не только теоретической составляющей преподаваемой дисциплины, но и технологией процесса иноязычного обучения [Люботинский, 2014].

Универсальная компетенция трактуется как наличие у преподавателя так называемых “soft skills”: *умений* анализировать информацию для принятия

обоснованных решений (наличие аналитического и критического мышления); *умений* распознавать и учитывать эмоциональное состояние других людей (наличие эмоционального интеллекта); *умений* сохранять продуктивность в условиях высокого психологического давления (наличие стрессоустойчивости и желания профессионального развития) [Заводчиков, Лебедева, Березина, 2022].

И, наконец, информационно-коммуникативная компетенция, которая на данный момент времени считается едва ли не основополагающей. Суть ИК компетенции заключается в умении преподавателя внедрять в процесс обучения актуальные цифровые технологии для оптимизации всего образовательного процесса [Игнатъев, Шахурдин, 2021]. Отметим, что в рамках информационно-коммуникативной компетенции выделяют три уровня ее овладения: общепользовательскую, общепедагогическую и предметно-педагогическую, совокупность которых и составляет профессиональную характеристику современного преподавателя [Титова, 2022].

Действительно, ИК компетенцию можно считать связующим звеном между вышеперечисленными прочими компетенциями.

Рассматривая современный этап развития технологического процесса, становится возможным выделить не только новый актуальный этап цифровизации, но и предложить релевантную компетенцию, освоение которой невозможно оставить незамеченной в наше время – *информационно-адаптивную компетенцию*.

Отметим в чем заключается разница между классическими *цифровой, информационно-коммуникативной компетенциями* и предлагаемой авторской *информационно-адаптивной компетенцией*.

Информационная, или как ее еще называют *цифровая компетенция* охватывает лишь уровень владения электронными и информационными ресурсами, гаджетами и прочими интерактивными технологиями [Замбровская, 2020]. В рамках данной компетенции выделяют как минимум 5 уровней, располагающихся в иерархичном порядке: 1. навигация в цифровой среде; 2.

коммуникация в цифровой среде; 3. решение технических проблем в цифровой среде; 4. взаимодействие с ПО; 5. навыки программирования. Другими словами, сущность данной компетенции заключается исключительно в технической стороне взаимодействия с современными технологиями и гаджетами.

Информационно-коммуникативная компетенция, предлагаемая С. В. Титовой, предполагает совокупность умений преподавателя взаимодействовать с современными цифровыми технологиями для реализации основных образовательных целей: осуществления оценивания, контроля и планирования образовательного процесса. В рамках поставленных целей можно говорить о таких аспектах педагогической деятельности как: создание веб-портала с информационными ресурсами и образовательными материалами; использование технологий для коммуникации между преподавателями и обучающимися; использование веб-портала как площадки для научно-исследовательской деятельности и т.д. [Титова, Самойленко, 2017].

Так, формирование информационной компетенции подразумевает получение необходимых знаний касательно особенностей использования той или иной технологии. В свою очередь формирование информационно-адаптивной компетенции определяет цель, ради которой необходимо осваивать новую технологию и внедрять ее в педагогическую деятельность.

Предложенная С. В. Титовой информационно-коммуникативная компетенция описывает взаимодействие преподавателя с технологией, но информационно-адаптивная компетенция описывает процесс цифровой трансформации профессиональной идентичности преподавателя в ходе данного взаимодействия. Описывая уровни овладения информационно-коммуникативной компетенцией, С. В. Титова не включает в структуру ценностно-смысловой компонент, обеспечивающий мотивацию к переходу на эти уровни, в то время как информационно-адаптивная компетенция восполняет этот пробел.

Представим более детальный сравнительный анализ отличий данных компетенций в Таблице 2.

И наконец, анализируя отличия предлагаемой авторской компетенции от универсальной компетенции, подчеркнем, что цель последней – формирование общих личностных качеств в любой сфере деятельности, в то время как информационно-адаптивная компетенция охватывает сферу профессионально-специфичного образования, а именно педагогическую деятельность в цифровой академической среде. При наличии “soft skills” преподаватель все еще может испытывать трудности в процессе внедрения новых цифровых технологий в обучение, в нашем случае ИИ-технологий, поскольку это требует не просто общих навыков, а специфических методических знаний о том, как именно изменить занятие, как перестроить взаимодействие, как сохранить качество обучения в новых условиях.

Таблица 2 – Сравнительный анализ отличий информационной, информационно-коммуникативной и информационно-адаптивной компетенций.

Критерий	Информационная компетенция	Информационно-коммуникативная компетенция (Титова С.В.)	Информационно-адаптивная компетенция (авторская)
<i>Предмет</i>	Техническая сторона взаимодействия с цифровыми устройствами и программами	Совокупность умений взаимодействовать с цифровыми технологиями для реализации образовательных целей (оценивание, контроль, планирование)	<u>Готовность, адаптивность и способность</u> к изменению профессионального поведения в ответ на цифровую трансформацию
<i>Содержание</i>	Навыки навигации, коммуникации в цифровой среде, решения технических проблем, взаимодействия с ПО, программирования	Организация образовательного процесса с помощью технологий	<u>Ценностное отношение</u> к изменениям, психологическая готовность к перестройке деятельности, способность к самообучению в быстро меняющейся среде

Продолжение Таблицы 2.

Критерий	Информационная компетенция	Информационно-коммуникативная компетенция (Титова С.В.)	Информационно-адаптивная компетенция (авторская)
<i>Функция</i>	Техническое обеспечение работы с цифровыми технологиями	Обеспечение дидактической эффективности интеграции цифровых технологий в процесс обучения	<u>Обеспечение психологической и профессиональной готовности</u> к освоению и интеграции цифровых технологий
<i>Характер</i>	Операционально-технический (hard skills в цифровой сфере)	Деятельностно-педагогический	Ценностно-мотивационный + метакогнитивный (soft skills)
<i>Временный вектор</i>	Актуальный / Синхронный (освоение существующих инструментов «здесь и сейчас»)	Синхронный (работа с актуальными технологиями)	<u>Диахронный</u> (готовность к перманентному обновлению компетенций в ответ на появление новых технологий)
<i>Результат</i>	Владение инструментарием, решение технических задач	Создание веб-порталов, использование технологий для коммуникации, организация НИР	<u>Сокращение дистанции</u> между преподавателем и студентом, принятие новой роли, готовность к отказу от устаревших методов

Проведенный сравнительный анализ рассматриваемых компетенций позволяет выделить уникальные характеристики информационно-адаптивной компетенции, которые обуславливает ее несводимость к существующим.

Информационно-адаптивная компетенция носит: интегративный, метакогнитивный и опережающий характер, а также обладает профессионально-методической спецификой. Интегративная природа рассматриваемой компетенции характеризуется наличием таких компонентов как:

- ценностно-мотивационный (принятие ценности цифровой трансформации, понимание ее неизбежности);
- когнитивный (знание о современных технологиях и тенденциях их развития);

- операциональный (умение интегрировать технологии в педагогическую практику);
- рефлексивный (способность оценивать эффективность этой интеграции и корректировать ее);
- прогностический (готовность предвидеть появление новых технологий).

Ни одна из существующих компетенций не охватывает этот комплекс в полном объеме.

Метакогнитивный характер информационно-адаптивной компетенции объясняется способностью обучению педагогическим стратегиям в цифровой среде. Освоение данной компетенции не ограничивается знаниями о новых цифровых технологиях, а обуславливается обучением новым технологиям, способам выстраивания индивидуальной траектории профессионального развития в условиях перманентных изменений.

С учетом стремительного развития ИИ-технологий, особенно важно быть готовым к изменениям в сфере образования, что обеспечивает овладение информационно-адаптивной компетенций в виду ее опережающего и проективного характера, в отличие от других компетенций, которые ориентированы на актуальное состояние.

Одним из основных преимуществ предлагаемой авторской компетенции является ее профессионально-методическая специфика. В методике преподавания иностранных языков она проявляется в возможности реструктуризации, адаптации и оптимизации занятия с учетом функционала ИИ-инструментов (разработка дополнительного учебного материала; корректировка системы оценивания; трансформация характера взаимодействия между субъектами процесса обучения и т.д.), что можно назвать методически оснащенной адаптивностью.

Освоение этой компетенции подразумевает не столько владение технической стороной взаимодействия с современными технологиями в

образовательных целях, сколько развитие у преподавателей навыка адаптивности, гибкости и готовности к изменениям в традиционном и привычном образовательном процессе. Именно это зачастую служит причиной для нежелания большинства преподавателей с большим стажем работы модернизировать свои занятия как с методической, так и цифровой точки зрения.

Современное цифровое развитие в мире диктует свои правила, игнорирование которых приведет к неэффективному и устаревшему процессу иноязычного обучения [Серостанова, Чопорова, 2020]. Так, современную технологию и методику преподавания невозможно представить без уверенного пользования ПК, облачными хранилищами, электронными ресурсами и онлайн образовательными платформами, нацеленных на обогащение знаниями не только обучающихся, но и на совершенствование профессиональных навыков самих преподавателей [Ваганова, Дворникова, Кутепов, Лунева, Трутанова, 2017]. Более того, свободное использование и внедрение ИКТ технологий, в частности ИИ-технологий в рамках занятий, сокращает дистанцию между преподавателем и студентом, что также благотворно влияет на микроклимат в аудитории и является ярким примером наличия навыка адаптивности у самого преподавателя, чему ему же и следует научить студентов. Следовательно, можно резюмировать, что эффективность освоения информационной компетенции становится возможным исключительно благодаря информационно-адаптивной компетенции, а именно готовности адаптироваться к изменениям и постигать новые грани своей профессиональной квалификации.

В продолжении темы о неготовности многих преподавателей как высшей школы, так и общих образовательных учреждений адаптироваться к постоянным изменениям, требующих перманентного повышения навыков в сфере ИКТ, и рассматривающих в них не только угрозу традиционному укладу образовательного процесса, но и ухудшению показателей эффективности усвоения обучающимися материала, стоит упомянуть о том, как же было воспринято появление и повсеместное несанкционированное использование

искусственного интеллекта школьниками и студентами высших или специальных учебных заведений.

Отечественные и зарубежные преподаватели, методисты, филологи и академики разделились на два лагеря. Первые с энтузиазмом отнеслись к появлению искусственного интеллекта, разумно и дальновидно просчитав его возможности для выполнения ряда задач в разных сферах повседневной жизни, в особенности в преподавании. Так, среди представителей данной группы преподавателей П. В. Сысоев и Е. М. Филатов выступают за интеграцию искусственного интеллекта в методику преподавания и предлагающие концепцию внедрения ИИ-технологий как дополнительного методического инструмента для преподавателя [Сысоев, Филатов, 2023].

Однако вторая группа преподавателей выступают категорически против использования ИИ-технологий в рамках образовательного процесса и всячески подчеркивают вред и ущерб, которые несут за собой применение ИИ в сфере образования. Более того, преподаватели, придерживающиеся данной точки зрения, постулируют строгий запрет для обучающихся на использование технологий искусственного интеллекта в контексте обучения [Абдусаламов, 2024].

На этот счет П. В. Сысоев отмечает, что запрет на использование обучающимися искусственного интеллекта не только не принесет видимого и ожидаемого эффекта, но и негативно повлияет на современный процесс иноязычного обучения [Сысоев, Филатов, 2023]. Действительно, влияние искусственного интеллекта и его стремительная интеграция во все процессы современной повседневной жизни неоспоримы. Следовательно, намеренный отказ и даже запрет на использование новой цифровой технологии идентичен отказу использовать Интернет и компьютер в 2000-2010 годы в рамках образовательного процесса – этому невозможно помешать, но вполне возможно этому обучиться и грамотно обучить, подготавливая будущих специалистов реализовывать на местах работы не только профессиональные и языковые

компетенции, которых уже будет мало в перспективе последующих 5 – 10 лет, но и иметь достаточный уровень информационной и информационно-адаптивной компетенции, повышая уровень конкурентоспособности на рынке труда будущего.

Следовательно, мы можем определить практическую значимость выделения данной компетенции, которая позволит объяснить сопротивление преподавателей с высоким уровнем ИК-компетенции внедрению ИИ-технологий в процесс обучения, а также позволит наметить актуальные цели в необходимости повышения ИК-квалификации преподавателей.

Ключевая причина сопротивления ИИ-технологиям в академической среде заключается не в нехватке технических навыков и знаний, обусловленной уровнем владения информационной компетенции, а отсутствием адаптивности, гибкости, психологической устойчивости к стремительным изменениям, готовности модернизировать устоявшуюся методическую систему. Именно решение этих проблем и является уникальной спецификой информационно-адаптивной компетенции.

Анализируя значимость данной компетенции в целеполагании необходимости повышения ИК-квалификации преподавателей, был сделан вывод о том, что содержательный компонент программ должен быть нацелен не столько на просвещение преподавателей о новых технологиях, сколько на формирование ценностного отношения к изменениям; развитие психологической готовности и адаптивности к цифровым нововведениям; обучение стратегиям самообразования в быстро меняющейся цифровой среде; создание условий для преодоления профессиональных стереотипов.

Более того, информационно-адаптивная компетенция предоставляет возможность выделения критериев психологической и профессиональной готовности преподавателя к внедрению инноваций в процесс обучения: низкий, средний, высокий и продвинутый. Низкий уровень характеризуется отрицанием необходимости внедрения ИИ-технологий и стремлением сохранить

традиционные методы обучения. Средний уровень – поверхностным использованием ИИ-технологий без методической перестройки. Высокий уровень – принятием необходимости модернизации, готовностью учиться и искать новые способы и варианты взаимодействия с ИИ-системами. Продвинутый уровень – способностью прогнозировать изменения в ИИ-сфере и готовностью делиться опытом. Данные критерии не могут быть напрямую выведены из существующих компетенций.

Таким образом, можно заключить, что выделение информационно-адаптивной компетенции является методологически обоснованным в силу проанализированных отличий с информационной, информационно-коммуникативной и универсальной компетенциями, а также благодаря наличию четких критериев самостоятельности (предмета, уникального набора компонентов, функции, характера, специфики и временного вектора). Предлагаемая компетенция не дублирует и не подменяет существующие компетенции, а напротив заполняет существенный пробел в объяснении и формировании готовности преподавателя к работе в изменчивых условиях цифровой академической среды. Ее выделение отвечает потребностям современной педагогической науки и практики и имеет как теоретическое, так и прикладное значение.

1.2. Искусственный интеллект: виды, инструменты и функции

Прежде чем приступить к анализу видов, функций и инструментов искусственного интеллекта, стоит дать определение данному понятию и привести краткую историческую справку для более правильного понимания принципов работы этой технологии.

Искусственный интеллект – это технология, основанная на ряде методов обучения, целью которой является решение сложных задач, которые до этого

были подвластны лишь человеческому разуму [Чомаев, 2021]. Если оперировать официальной терминологией, то согласно Федеральному закону от 24 апреля 2020 г. № 123-ФЗ, искусственный интеллект определяется как комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека [Федеральный закон № 123, 2020].

Сам термин «искусственный интеллект» или с английского «Artificial Intelligence» был впервые представлен американским математиком Джоном Маккарти в 1956 году [Остроух, 2020]. Последующие же разработки в этой сфере были тесно связаны с формированием математической теории вычислений и появления первых вычислительных машин. Однако на тот момент, идея создания искусственного интеллекта и его возможности имели околочеловеческие ожидания. Высказывались предположения о том, что искусственный интеллект сможет стать полной копией человеческого разума, стоит лишь дать правильную команду и описать точный запрос компьютеру [Сирл, 1990]. Спустя почти 70 лет данное предположение звучит также нереально, ведь на данный момент несмотря на стремительное технологическое и цифровое развитие, технология искусственного интеллекта имеет достаточно ограниченные функции и возможности [Вешнева, 2023]. Именно исходя из этого заблуждения, вышеупомянутые определения рассматриваемой технологии достаточно исчерпывающи и туманны. Чтобы избежать путаницы в реальных возможностях и функциях искусственного интеллекта, необходимо иметь представление о принципах его работы.

Итак, искусственный интеллект основывается на большом количестве методов обучения, основными из которых являются *нейросеть, машинное обучение, глубокое обучение и обработка естественного языка* [Казанцев, 2020].

Нейросеть – это математические модели, которые имитируют принцип работы человеческого мозга. Нейросеть представляет собой иерархичную структуру нейронов, которые принимают входную информацию, обрабатывают ее, генерирует ответ и передают результаты своей работы следующему пласту нейронов [Кузнецова, Малютов, 2024]. Именно нейросети содействуют глубокому обучению, так как их фундаментальным преимуществом среди прочих методов обучения ИИ является способность обучаться, считывая закономерности предложенных данных.

Машинное обучение (Machine Learning) – это принцип решения ряда задач компьютерными системами, исходя из изученных ими закономерностей [Авраменко, 2024]. То есть, в данном типе обучения не прописывается алгоритм действий, которому должна следовать компьютерная система для успешного решения задачи. Для того, чтобы научиться распознавать закономерности, технологии машинного обучения работают с огромным количеством данных, называемым BigData [Царькова, Смолянов, 2016].

Глубокое обучение (Deep Learning) – подвид машинного обучения, который отличается большим диапазоном действий, основанном на искусственной нейронной связи, что делает данный метод одним из самых эффективных на данный момент времени [Пальмов, Артюшкина, 2020]. Другими словами, имитируя нейронные связи человеческого мозга, метод глубокого обучения способен более точно прогнозировать информацию на базе имеющихся данных.

Работу искусственного интеллекта в том понимании, которое есть у нас сейчас (в рамках GPT чата, голосовых помощников по типу Яндекс.Алиса, Маруся, Siri и т.д.) невозможно представить без метода обработки естественного языка (NLP – natural language processing) [Азина, Пьянкова, 2022]. Суть данного метода заключается в обучении компьютерных систем понимать, обрабатывать и работать с человеческим языком. Для этого необходимо научиться распознавать и анализировать структуру и смысл человеческой речи. Более того, отличительной чертой человеческой речи является эмоциональность, что до

последнего времени оставалось непосильным для технологии искусственного интеллекта. Однако благодаря тщательной работе над техниками NLP, в 2024 году компанией Яндекс было анонсировано обновление для умных колонок с поддержкой голосового помощника Алиса, благодаря которому будет возможно не только распознавать речь, но и считывать эмоции человека и подстраивать свой ответ под его настроение.

Таким образом, исходя из вышеизложенных принципов работы искусственного интеллекта, наиболее подходящим и исчерпывающим пояснением данной технологии нам видится определение, предложенное А. П. Авраменко, которая под искусственным интеллектом подразумевает «междисциплинарное научное направление, в рамках которого разрабатываются нейронные сети, способные к машинному обучению на базе больших данных и как результат решению эвристических задач в конкретных областях» [Авраменко, 2022].

В продолжении темы о принципах работы искусственного интеллекта, большую часть внимания стоит уделить NLP, в частности, его использования алгоритмами ИИ для обучения языковой модели. Языковой моделью можно назвать паттерн человеческой речи, которой должны обучиться компьютерные системы [Яндекс Практикум, 2024]. Иными словами, языковая модель нацелена на обучение пониманию и распознаванию человеческого языка. Среди применяемых методов обучения языковой модели алгоритмами ИИ выделяются: обучение с учителем (использование данных, отобранных специалистом), неконтролируемое обучение (использование неотобранных данных нацеленных на считывание закономерностей) и обучение с подкреплением (подбор алгоритмами верного ответа самостоятельно) [Авраменко, 2024].

Функции языковой модели также достаточно разнообразны. Так, А. П. Авраменко дает следующий перечень: категоризация контента, тематическое моделирование, семантическое составление текста (один из главных компонентов

любого поискового браузера), суммаризация текстов, анализ тональности и т.д. [Авраменко, 2024].

Кроме того, языковые модели имеют разные типы и характеристики в зависимости от их поколения. Так, последнее поколение языковых моделей, среди которых BERT (Bidirectional Encoder Presentation from Transformers), использующийся Google в своей поисковой строке, основан на последнем типе нейронных сетей, а всем известный Chat GPT от компании AI работает на модели-трансформере GPT, который наметил переход от узкоспециализированному ИИ к универсальному [Авраменко, 2024]. Вообще, с 2018 года вектор развития языковых моделей в рамках NLP перешел на принципиально новый уровень, в результате чего стало возможно говорить о новом термине – большой языковой модели, что означает языковую модель, основанную на современных нейронных связях с огромным количеством функций и параметром, обученных на базе немаркированных специалистов данных, то есть – без учителя. На базе большой языковой модели с 2018 года была выпущено огромное количество цифровых продуктов на базе ИИ, среди которых YandexGPT от отечественной компании Яндекс, на базе которого работает умная колонка Алиса, GigaChat от отечественной компании-монополиста в мире банковского дела Сбербанк, GPT 1/2/3 и анонсированный выход GPT 4 от компании Open AI, AlexaTM от компании Amazon и другие [Skillbox Media, 2023].

В дополнении к информации касательно типологии искусственного интеллекта стоит также упомянуть, что на данный момент принято выделять три вида искусственного интеллекта: слабый (Narrow AI), сильный (универсальный) (AGI) и супер-сильный (Super AI) [Афонин, 2024].

Слабый ИИ или ИИ узкого назначения – наиболее распространенный вид, которым мы пользуемся ежедневно. Слабый ИИ способен выполнять ряд повседневных задач, которые ранее выполнялись исключительно человеком, но его функции и возможности достаточно далеки от возможностей человеческого интеллекта [Худайбедиева, Чарыев, Азадов, 2024]. Яркими примерами слабого

ИИ могут быть любые голосовые помощники по типу Siri, Маруся, Алиса, электронные переводчики и словари такие как Google Translate, Yandex Translate и т.д., а также чат-боты в социальной сети Telegram, обученные выполнять поставленные пользователями задачи только в рамках одной сферы или направления. К примеру, в вышеупомянутой социальной сети Telegram существуют тысячи чат-ботов выполняющие ряд узконаправленных задач. Так, чат-бот Бот Алеша может преобразовать текстовые сообщения в голосовые, чат-бот InMind помогает учить слова на английском, AndyRobot также может использоваться как ресурс для обучения новой лексики, но только через диалог или игровые техники, чат-бот ruDALL-E Malevich от компании СберБанк может сгенерировать изображение на основе текстового описания. Данные технологии ИИ, выполняющие совершенно отличные друг от друга задачи, схожи между собой тем, что они не смогут выполнить задачу, которая будет выходить за рамки функционала, алгоритмам которого они обучены. Именно поэтому подобные технологии искусственного интеллекта называют слабым ИИ.

Сильный ИИ или универсальный ИИ более приближен к когнитивным функциям человеческого интеллекта. Технология сильного ИИ должна уметь решать задачи и проблемы, выходящие за рамки маркированных алгоритмов и корпуса данных, на которых она была обучена, и находить новые решения, прогнозировать их риски и делать то, что в обычной ситуации бы сделал любой человек. Для этого сильный или как его еще называют общий ИИ должен обладать следующими навыками: мышление, память, планирование и обучение. [Ватьян, Гусарова, Добренко, 2022]. На данный момент времени сильного ИИ не существует. Человечество стоит на пороге перехода от слабого ИИ к переходному. По мнению экспертов в области искусственного интеллекта Фредерико Берутти, Питера Нела и Роба Вайтмена полноценный универсальный искусственный интеллект сформируется только к 2075 году, и приблизительно еще через 30 лет можно будет говорить о появлении супер-искусственного интеллекта [Berruti, Nel, Whiteman, 2020].

Супер-ИИ – еще более самостоятельная и мощная система, появление которой так все остерегаются, ожидая от нее больше рисков и проблем, чем технологического прорыва для человека. От этого вида ИИ ожидают способности не только уподобиться человеческому разуму, но и полностью превзойти когнитивные возможности любого человека в любой сфере жизни. Н. Бостром, философ из Оксфорда описывает супер-ИИ как сущность значительно превосходящую когнитивные способности человека практически во всех областях [Артамонов, Артамонова, 2022]. Н. Бостром считает, что появление супер-ИИ стоит ожидать уже в 2060 году, сразу после появления сильного ИИ. Конечно же, невозможно назвать точную дату открытия сверхразума, так как это зависит от дальнейшего технологического и цифрового развития, колоссальных финансовых вложений, требующихся для обучения ИИ на большом количестве корпусов, содержащих громадные объемы информации и многих других факторов, но ученые и специалисты в области ИИ и цифровых технологий сходятся в том, что возникновения супер-искусственного интеллекта стоит ожидать в течение этого столетия [Никифорова, 2024]. И здесь, разумеется, вопрос о том не повредит ли это самому человечеству остается открытым, так как предсказать поведение компьютерной системы на основе супер-ИИ будет практически невозможным.

Следовательно, исходя из вышеуказанных видов ИИ-технологий и его инструментов, можно сделать вывод о том, что на данный момент существует огромное множество приложений, чат-ботов и онлайн-ассистентов, основанных на ИИ, чей функционал и возможности, в целом, схожи между собой. Именно поэтому в данной работе мы будем рассматривать возможности внедрения искусственного интеллекта в сферу образования, а именно в методику обучения иностранных языков на основе нескольких глобальных нейросетей семейства GPT: аналог Chat GPT от компании Open AI – ChatGPT на русском (TryChatGPT.ru), нейросети Twee и ряда других производных ИИ-инструментов (Midjourney и т.д.)

Несмотря на то, что ИИ технологии от компании Open AI считаются наиболее продвинутыми и современными, пользователи из России, к сожалению, не могут в полной мере использовать их на практике, так как для российских пользователей возможно тестирование только бесплатной демо-версии, и которые не содержат многие из перечисленных языковых моделей, что делает работу над задачей более затруднительной. Для того, чтобы иметь неограниченный доступ ко всем продуктам компании, необходима регистрация аккаунта через карты иностранных банков, что не для всех пользователей является возможной альтернативой.

Именно поэтому со временем стали появляться отечественные аналоги ChatGPT от AI, которые имеют весьма ограниченные функции и возможности по сравнению с оригинальной версией, но могут похвастаться более понятным и удобным для российских пользователей интерфейсом, и набором функций. Примером таких чатов может послужить ChatGPT на русском (TryChatGPT.ru), а также ряд чат-ботов в социальной сети Telegram. К сожалению, главным недостатком таких технологий является ограниченная база данных, которая в отличие от оригинального ChatGPT постоянно обновляется, что вызывает трудности в корректировке заданных промтов для получения итогового результата (Барченков И., 2025).

Одним из самых популярных российских сайтов, представляющих доступ к чату GPT, является ChatGPT на русском (TryChatGPT.ru), который работает на языковой модели GPT-4o mini. Среди описываемых функций, данный вид чата GPT поможет справиться с поиском общей информации в сферах науки, медицины, искусства и так далее. Кроме того, заявляется о том, что чат может осуществлять контекстуально и грамматически верный перевод на ряд иностранных языков, производить ряд текстовых трансформаций, и даже выступать в роли продвинутого ГДЗ для школьников средней и старшей школы. Большим преимуществом использования именно этого ИИ ресурса является

бесплатный доступ для российских пользователей, не требующий подключения VPN – сервисов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что несмотря на быстрое технологическое и цифровое развитие и ажиотаж, вызванный резким появлением и стремительным внедрением искусственного интеллекта во все аспекты повседневной жизни, технология ИИ на данный момент находится на первых этапах своего развития – слабого искусственного интеллекта (Narrow AI), имеет ограниченный ряд выполняемых задач и функций, а также может генерировать непроверенную или заведомо ложную информацию. Как правило, это зависит от года обучения нейросети. Тем не менее, нельзя недооценивать перспективу последующего развития искусственного интеллекта и больших языковых моделей на базе NLP-техник [Dilmegani, 2024].

Именно поэтому внедрение ИИ-инструментов в процесс обязательного академического образования имеет первостепенное значение как для преподавателей, так и для обучающихся, так как его использование обоими субъектами, в особенности, иноязычного обучения способствует освоению сразу ряда компетенций и навыков, речь о которых более детально пойдет в следующем пункте данной работы.

1.3. Способы внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам

1.3.1. Использование искусственного интеллекта для формирования навыков и умений в рамках профессионально-методической компетенции

Анализируя возможные способы внедрения искусственного интеллекта в процесс иноязычного обучения, необходимо четко определить навыки и умения, в освоении которых может помочь данная технология. На наш взгляд, для

преподавателей – это те навыки и умения, освоение которых предполагается в рамках *профессионально-методической и информационно-адаптивной компетенций*. Для студентов – в рамках *речевой, языковой, учебно-познавательной и информационно-адаптивной*.

Профессионально-методическая компетенция подразумевает структурное и четкое владение знаниями о технологии процесса, в данном случае, иноязычного обучения [Люботинкий, 2014]. Навыки и умения, характеризующие этапы формирования данной компетенции сформулированы следующим образом:

1. умение осуществления отбора учебного материала и планирования учебных мероприятий в соответствии с ФГОС ВО и уровнем знаний обучающихся;
2. умение диагностики уровня знаний обучающихся и оценивания результатов их обучения;
3. знание методик и технологий обучения;
4. знание способов реализации индивидуальных образовательных программ с учетом личных особенностей и потребностей обучающихся.

В рамках текущего этапа цифрового развития невозможно отрицать будущее повсеместное внедрение искусственного интеллекта во все сферы нашей жизни, включая образование. Следовательно, необходимость видоизменения методики обучения иностранным языкам для оптимизации, упрощения и качественного улучшения уровня эффективности обучения не заставит себя ждать [Кирюшина, 2016]. Разумеется, базовые методологические основы и истины останутся неизменным фундаментом, но методы и подходы к обучению со временем изменятся, как это происходило на первых этапах цифрового развития с появлением первых персональных компьютеров и глобальной сети Интернет в 90-е годы прошлого столетия.

Учитывая обязательные к освоению навыки и умения, могут быть предложены следующие варианты использования искусственного интеллекта:

1. входящее тестирование на уровень владения языком;
2. разработка календарно-тематического плана;
3. формирующее оценивание;
4. контроль проблемных мест в процессе освоения языкового материала;
5. разработка дополнительного и контрольного языкового материала.

Для точного распределения студентов в языковые группы необходимо провести входящее тестирование на определение уровня владения языком. Несмотря на то, что существует большое количество уже готовых материалов от различных изданий, не все предложенные тесты в действительности составлены подходящим образом и, следовательно, не всегда предлагают точный результат, что влечет за собой ошибочное распределение обучающегося в неподходящую ему языковую группу, потерю мотивации к учебе и неудовлетворительные академические показатели по итогу обучения. Во избежание подобных ситуаций каждый преподаватель вынужден формировать индивидуальное входящее аттестационное испытание и включать задания, которые направлены на проверку необходимых языковых навыков.

Разумеется, финальный вид входящего тестирования – только лишь пример того, как преподавателями может использоваться искусственный интеллект и ряд его инструментов для оптимизации работы и всего образовательного процесса. Языковой материал, тестируемый в данном аттестационном испытании, может быть абсолютно любого характера и сложности, в зависимости от отдельно взятого индивидуального запроса пользователя. Совершенно необязательно, чтобы это был именно fill-in task, это может быть и multiple-choice task (тест со множественным выбором), а также и все возможные вариации развернутых, открытых ответов: от написания эссе до подготовки вопросов для индивидуального собеседования.

Все, что требуется от преподавателя – выборка языкового материала, который планируется быть использованным в тестировании, вид тестирования,

который тот или иной преподаватель планирует провести, а также умение четко и грамотно формулировать промт, чтобы сократить количество попыток, которые могут понадобиться искусственному интеллекту для подготовки финального продукта. Однако стоит помнить, что современные технологии искусственного интеллекта не всегда выдают правильную информацию, поэтому перед внедрением данного материала в процесс обучения необходимо его выверить на предмет ошибок. Но тем не менее, современные инструменты искусственного интеллекта помогают преподавателям сэкономить время и качественно оптимизировать процесс подготовки к занятиям [Широколобова, 2024].

В продолжении Чат GPT не только может применяться при составлении тестов или любых других аттестационных заданий, но и упрощать процесс проверки. Более того, чат не только укажет на ошибки, но и объяснит в чем они состоят и какой ответ был бы верным.

Искусственный интеллект также может применяться для помощи в проверке заданий разного характера: от тестовых до развернутых письменных заданий. Безусловно, нельзя в полной степени перекладывать проверку работ обучающихся на искусственный интеллект, не проводя самостоятельную проверку его результатов, но все же использование чата GPT для данных целей облегчает процесс проверки и выставления аргументированных и адекватных оценок, предоставляя готовый комментарий и список пояснений.

Использование технологий искусственного интеллекта может оказать фундаментальную помощь в контроле проблемных мест в процессе обучения отдельным взятым аспектам и языковым навыкам. К примеру, в своей статье П. В. Сысоев и Е. М. Филатов предлагают методику обучения студентов написания эссе в триаде «Обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» [Сысоев, Филатов, 2024]. Авторами отмечается, что данная методика не подразумевает вытеснения роли преподавателя в образовательном процессе, а подчеркивает использование искусственного интеллекта в качестве дополнительного подспорья. Процесс обучения написания эссе в рамках данной

парадигмы, авторы делят на одиннадцать этапов. Первый этап представляет собой подготовительную работу и сбор необходимой информации по корректному написанию эссе как вида письменной работы, включая его структуру, стиль языка и т.д. Второй, третий и четвертый этапы направлены на знакомство студентов с технологией искусственного интеллекта: правила взаимодействия, использование верных промтов, а также обсуждение правил авторской этики. На пятом и шестом этапе предлагается использование искусственного интеллекта для генерирования эссе и последующей его оценки обучающихся в рамках предложенных критериев. На седьмом этапе студентам предлагается написание собственного эссе, учитывая опыт взаимодействия с ИИ и ознакомление с результатами его оценивания самим ИИ уже на восьмом этапе. Заключительные этапы включают в себя рефлексию над проделанной работой с учетом использования искусственного интеллекта и дальнейшую доработку эссе [Сысоев, Филатов, 2024].

Предложенная методика кажется эффективной и наиболее подходящей для работы с обучающимися начиная со 2 курса языковых вузов. Так как к данному периоду обучения у студентов уже сформированы основные навыки написания письменных заданий, включающие в себя структуру текста, корректный стиль его написания, имеются представления о способах достижения когезии и когерентности текста, процесс обучения будет направлен на их отработку, а также формирования информационно-адаптивной компетенции у самих обучающихся. [Кульгильдинова, Балгазина, 2014].

Аналогично внедрению систем искусственного интеллекта в процессе обучения написанию эссе, возможно его внедрение в обучение абсолютно любому навыку, к примеру – грамматическому навыку. Так, в своей статье Ю. Г. Сидёлкина и Ю. В. Лавицкая предлагают авторскую стратегию обучения грамматическим навыкам с использованием ИИ [Сидёлкина, Лавицкая, 2023]. Авторами отмечается важность точного следования этапам формирования грамматического навыка, а именно: 1) ориентировочно-подготовительного –

первичное ознакомление; 2) стереотипизирующе-ситуативного – работа с одинаковым контекстом; 3) варьирующе-ситуативного – работа с различными контекстами [Сидёлкина, Лавицкая, 2023]. Кроме того, необходимо учитывать набор упражнений, подходящий каждому из перечисленных этапов: на первом этапе – переводные, включающие в себя субституции и трансформации; на втором этапе – условно-речевые; на заключительном – речевые упражнения. [Сидёлкина, Лавицкая, 2023]. Итак, финальная стратегия использования ИИ для генерации корректных и эффективных грамматических упражнений представляет собой пять основных этапов [Сидёлкина, Лавицкая, 2023]. Первый этап – следование базовым этапам формирования грамматических навыков; второй этап – личностно-ориентированный подход к тематике упражнений; третий этап – увеличение количества речевых упражнений, которых не хватает в одобренных учебных пособиях для работы в образовательных учреждениях; четвертый этап – разнообразный банк заданий; пятый этап – использование ресурсов ИИ, с помощью которых возможно сгенерировать не только текстовые задания, но и аудио и видео-материалы, а также картинки для более красочного визуального восприятия или как основного материала в рамках ролевых игр на отработку тех или иных грамматических навыков.

Одним из самых проблемных для обучения и освоения языковых навыков является аудирование. В рамках образовательного процесса работа с аудиоматериалами зачастую ограничивается повторяющимся прослушиванием (стандартно два раза) и проверки корректности выполнения задания на понимание аудиоматериала. Однако зачастую этап проработки возникших ошибок и трудностей в восприятии и понимания речи на слух либо полностью отсутствует, либо же перекладывается на самостоятельное изучение и отработку обучающимися дома. В своей статье Г. Й. Рего и Е. В. Рего предлагают варианты совершенствования навыков аудирования с применением технологий искусственного интеллекта [Рего, Рего, 2024].

Во-первых, для эффективной работы необходимо определить основные критерии для оценки результативности процесса обучения аудированию: 1) способность распознавать основную мысль; 2) способность выделять необходимую информацию; 3) умение отслеживать связь между элементами аудиоматериала [Рего, Рего, 2024]. Безусловно, работа с технологиями искусственного интеллекта дает возможность модернизации заданий с точки зрения их интерактивности и разнообразия материала, но что более важно, помогает наиболее эффективно отработать сложные моменты, возникающие в процессе распознавания речи. Так, авторы статьи предлагают использовать ИИ для обучения определения основной мысли аудиоматериала. Алгоритмы NLP, на базе которых функционируют системы ИИ, помогают в определении ключевых слов и высказываний, указывающих на главную мысль [Рего, Рего, 2024]. Для того, чтобы отработать понимание конкретной доли информации и уметь вычленять только нужные элементы из аудиотекста, технологии ИИ могут быть использованы для генерирования заданий на пропуски, превращая аудиоматериал в текстовый. И наконец, технологии искусственного интеллекта могут быть использованы для мгновенного формирования субтитров, что послужит дополнительным инструментом как к пониманию и распознаванию речи, так и проверки корректности восприятия информации обучающимся в рамках самоподготовки.

Однако данная стратегия более применима в рамках предварительной работы, например, в случае с оттачиванием навыка определения главной мысли текста, или же – в рамках оценивающего этапа с обратной связью и работой над ошибками. Таким образом, получается, что основной этап работы над распознаванием речи говорящего остается без внимания. Ни для кого не секрет, что аудитивное умение неразрывно связан с умением говорения [Ничай, 2016]. Руководствуясь современными технологиями ИИ, в данной ситуации можно задействовать использование приложений, направленных на оттачивание произношения обучающихся. Одним из таких является ELSA Speak (британский

вариант английского языка) или же Speakit (американский вариант английского языка). Особенность этих приложений заключается в том, что ИИ - ассистент корректирует произношение обучающимися слов, максимально приближая их к естественному звучанию. Стоит помнить и о том, что стандартное произношение слов и произносительная норма устной речи в естественных условиях разительно отличается, что зачастую и является основной проблемой для обучающихся в процессе аудирования [Сергеева, 2020]. Слова не произносятся четко, а сливаются между собой или вовсе имеют иную форму произношения: слияние предлогов с последующими словами, преобладание форм [didgju:], [wotcha] и т.д. С этим могут помочь такое ИИ-приложение как FluentU. Данное приложение использует любые видео, начиная от ток-шоу, заканчивая ситкоммами и имеет функцию интерактивных субтитров. Используя предлагаемые приложением материалы на занятиях, возможно не только отработать привыкание к естественно звучащей английской речи, но и обучить разговорной произносительной норме, отточить фонетику и интонационное обрамление речи.

Важным моментом в работе с аудированием является ее соотнесение с необходимостью освоения профессиональной компетенции. Другими словами, для чего необходимо формирование аудитивного умения, на каком уровне и в рамках какого варианта языка. Так, при подготовке к международным экзаменам IELTS, TOEFL, Cambridge Exam важно обучить студентов распознавать фонетические особенности британского варианта, американского, австралийского варианта английского языка [Соболева, Юзмухаметова, 2020]. В последнее десятилетие в ELS English появился курс на принятие разных акцентов английского языка [Пилюгина, 2020]. Следовательно, появились аудиоматериалы с арабским акцентом, индийским и так далее. Для неподготовленного студента или студента, обучающегося только в рамках стандартной произносительной нормы BBC English, выполнение такого рода заданий будет осложнено в несколько раз. Именно в этом случае использование возможностей искусственного интеллекта играет чуть ли не главенствующую роль. Системы ИИ

могут не только найти нужный аудиоматериал, включающий в себя запрашиваемые акцент или вариант языка, а также уровень сложности, но и сгенерировать аудиозапись на основе выбранных преподавателем лексических и грамматических структур, того же уровня сложности, коммуникативной ситуации, использования необходимого акцента или варианта языка. Одним из таких ИИ-инструментов является платформа для онлайн-занятий ProgressMe. Встроенный ИИ-инструмент умеет не только генерировать изображения, но и аудио, текстовые материалы.

Все это в связке с описанными Г. Й. Рего и Е. В. Рего вариантами использования ИИ-систем послужит эффективным и качественным развитием аудитивного умения.

Обучение иностранным языкам в государственных образовательных учреждениях, регламентируется рядом обязательных документов, главным из которых является ФГОС. В свою очередь в рамках ФГОС реализуется разработка рабочей программы обучаемой дисциплины, календарного учебного графика и календарно-учебного плана. Последний представляет собой детальное тематическое и поурочное планирование этапов представления учебного материала. Составление КТП обязательный и трудоемкий процесс для любого преподавателя, однако без него реализация учебного процесса не представляется возможной. КТП включает в себя две части: тематическое планирование – количество тем и объем навыков, которые планируются к изучению и освоению в течение академического года, и поурочное планирование – детализация тематического плана с указанием конкретных шагов и методов [АНО ДПО Единый Всероссийский Институт, 2023]. Структура КТП включает в себя следующие элементы: наименование темы занятия, количество аудиторных и внеаудиторных часов работы, вид занятия, техническое обеспечение занятия, задание для обучающихся, форма итоговой аттестации и список рекомендованной литературы [Бондаренко, 2017]. Как правило, в государственных образовательных учреждениях в рамках рабочей программы

дисциплины прописан КТП, а также рекомендованное в работе учебное пособие, но в случае, если КТП является неактуальным или преподаватель намерен детализировать существующий КТП в контексте своей работы, данная задача перекладывается на плечи самого преподавателя. В этом случае мы также можем прибегнуть к помощи технологий искусственного интеллекта. Для реализации поставленной задачи был использован российский сервис ChatGPT на русском (TryChatGPT.ru).

Однако стоит вновь подчеркнуть, что, принимая во внимание актуальное развитие систем искусственного интеллекта, их использование без последующей ручной проверки и внесения необходимых изменений не представляется возможным. Так как ранее нами уже отмечалось, что в данный период времени ИИ-технологии все еще не совершенны и могут предоставлять не верифицированную информацию. Во многом, это зависит от базы данных, на которых они обучались и от года, которым ограничивается информационная составляющая этой базы данных.

В противном случае это не только не оптимизирует методический процесс, но и окажет на него негативное влияние.

1.3.2. Использование искусственного интеллекта для формирования навыков и умений в рамках информационно-адаптивной компетенции

Помимо методико-педагогической компетенции использование систем искусственного интеллекта может помочь в освоении как преподавателями, так и обучающимися *информационно-адаптивной компетенции*, предложенной нами в первом пункте данной работы. Навыки и умения, характеризующие этапы формирования данной компетенции могут быть сформулированы следующим образом с учетом информационного и адаптивного аспекта:

1. умение анализировать, отбирать и обрабатывать получаемую информацию;
2. умение систематизировать и преобразовать разные виды информации (из текстовой в графическую; из аудиальной в текстовую и т.д.);
3. умение адаптироваться к появлению новых информационных технологий;
4. умение применять новые информационные технологии для решения ряда учебных и методических задач.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования требуют от преподавателей достаточно высокий уровень информационно-коммуникативной компетенции. В своей статье Е. Н. Иванова и Е. А. Пегасова определяют содержание информационно-коммуникативной компетенции как владение общедоступными программными средствами на уровне грамотного пользователя и знание актуальных цифровых ресурсов необходимых для работы в рамках преподаваемой дисциплины [Иванова, Пегасова, 2017]. ФГОС ВО от 2020 года в пункте 1.5 постановляет возможность использования дистанционного обучения, а в пункте 3.3 и вовсе определяет способность работать с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией для решения профессиональных задач как общепрофессиональную компетенцию в рамках подготовки обучающихся по направлению «Лингвистика» [ФГОС ВО, 2020].

Однако здесь стоит отметить, что актуальный этап цифровизации уже давно не предполагает умение грамотно пользоваться компьютером или сетью Интернет, напротив на первый план выходит умение преподавателей адаптироваться к молниеносно меняющейся электронной среде, которая за прошедшие пять лет представила нам дистанционные образовательные технологии и искусственный интеллект [Вовк, Супрун, 2022].

Как справедливо отмечается А. В. Долженко в своей работе о содержании информационной компетентности педагога в электронной среде обучения,

существует ряд противоречий и проблем в повышении качества обучения в рамках внедрения данного вида обучения, так как в силу отсутствия непрерывного обучения педагогических кадров использование новых технологий либо не наблюдается вообще, что отрицательно сказывается на структуре, качестве и концепции современного образовательного процесса, либо же цифровые технологии используются не по назначению, ради галочки, что не решает педагогических и методических задач [Долженко, 2016].

Принимая во внимание, что технологии искусственного интеллекта на данный момент времени являются наиболее актуальными и передовыми, нам видится, что предлагаемые нами в данной работе варианты использования ИИ в процессе оптимизации методического процесса обучения окажут качественную помощь и в освоении информационно-адаптивной компетенции преподавателей, опишут простые способы его внедрения в учебный процесс и помогут в ряде педагогических задач, указанных нами в рамках методико-педагогической компетенции.

1.3.3. Использование искусственного интеллекта для формирования навыков и умений в рамках речевой компетенции

Ранее потенциал технологий искусственного интеллекта был нами рассмотрен с точки зрения дополнительного методического инструмента для преподавателя, однако для обучающихся его использование также может иметь качественное влияние в процессе обучения. В частности, использование искусственного интеллекта помогает в освоение важнейшей иноязычной компетенции – *речевой*.

Под речевой компетенцией понимают владение видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Ю. Ю. Панченко определяет данное понятие как умение обучающихся свободно говорить на иностранном языке, не испытывая сложности в повседневном общении и умение поддерживать разговор на общие темы [Панченко, 2022]. Помимо развитого умения говорения в речевую компетенцию входит и способность хорошо воспринимать информацию на слух в процессе естественного общения, то есть – аудитивное умение [Говорун, 2011]. А. О. Плиева и М. Б. Арадахова отмечают комплексный характер сущности речевой компетенции, а именно совокупность лингвистической, психо-когнитивной и социальной природы человеческой деятельности [Плиева, Арадахова, 2022]. Как правило акцент на освоение речевой компетенции наблюдается в рамках коммуникативного подхода, основной целью которого является обучение не языку и его системе как таковой, а общению на этом языке. Иными словами, формирование речевой компетенции наблюдается в рамках *коммуникативной компетенции*, которая в свою очередь является интегральной компетенцией, включающей *языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную* субкомпетенции. Следовательно, в рамках данной компетенции принято выделять следующие навыки и умения обязательных к освоению:

1. умение четко и логично формулировать мысль на иностранном языке;
2. навык диалогической речи;
3. навык восприятия и обработки речи других людей на слух;
4. умение выделять главную мысль и формулировать на их основе тезисы.

Освоение данных навыков и умений возможно с помощью коммуникативной методики с поддержкой ИИ-инструментов. Существует несколько способов применения коммуникативной методики в процессе обучения языку. Как правило, это проекты, ролевые игры, дискуссии и коммуникативные игры [Нечипас, 2023]. Так, В. В. Аверьянова выделяет ролевые и деловые игры, где под ролевыми понимается вид учебного взаимодействия, когда на базе ролевых карточек или сценария воспроизводится реальная

практическая деятельность людей, а под деловыми – взаимодействие в профессиональной сфере [Аверьянова, 2022]. В свою очередь Ю. В. Филимонова придерживается более широкой классификации, выделяя дидактические игры, социализирующие, воспитывающие, имитационные, операционные и т.д., классифицируя их по принципу построения и взаимодействия участников [Филимонова, 2006]. Ключевой целью внедрения ролевых или деловых игр в процесс иноязычного обучения является необходимость обучения студентов прагматическому характеру коммуникации с учетом стилистических регистров. Так, А. М. Акопянц было предложено внедрение инновационного методического направления прагмалингводидактики, рассматривающего содержание иноязычного обучения с межкультурной и социокультурной точки зрения и нацеленного на обучение коммуникативно-речевому вживанию в иностранную языковую среду с последующим развитием всех компонентов иноязычной речевой компетенции [Акопянц, 2009].

Итак, в случае если речь идет о занятиях General English, ролевые игры более применимы нежели деловые. Ролевая игра предполагает наличие проблемы, не профессионального конфликта, что является характерной чертой деловой игры, а затруднительной ситуации, к решению которой и должны прийти студенты. И как раз в этом случае возможно применение технологий искусственного интеллекта, который способен сгенерировать проблему, а также задать тематику всей коммуникативной ситуации. К примеру, ИИ-ресурс Twee предлагает следующие инструменты, использование которых напрямую влияет на освоение студентами речевой компетенции: Four Opinions, Create a Communicative Situation With Your Vocabulary, Find Interesting Facts, Find Quotes by Famous People. В рамках коммуникативных ролевых игр нам подойдет второй инструмент, который может сгенерировать любую тему коммуникативной ситуации, основываясь на заданном лексическом минимуме. Таким образом, обучающиеся не только уделят внимание разговорным и аудиальным навыкам в

ситуации максимально приближенной к естественной, но и дополнительно тренируют и закрепляют необходимый лексический запас.

Однако перед внедрением ИИ-ассистента в методический процесс, необходимо учитывать тот факт, что ни одна коммуникативная игра не может вводиться в учебный процесс без предварительной подготовки студентов. В.Н. Смирнова выделяет следующий алгоритм подготовки:

1. инструктаж;
2. предоставление необходимого лингвистического материала;
3. демонстрация части игры между преподавателем и студентом;
4. пробная игра;
5. игра группы с опорным материалом;
6. игра группы без опорного материала;
7. обратная связь [Смирнова, 2018].

Данный алгоритм, действительно, логичен и последователен, но не предполагает предварительную отработку лексического материала, чтобы освежить изученный материал в памяти. Использование опорного материала подразумевает использование коммуникативной игры не для закрепления изученной информации, но для внедрения и предварительной отработки нового. Принимая во внимание рекомендации, согласно которым использование коммуникативных игр более эффективно в качестве систематизации уже изученного материала, мы предложим алгоритм, опробованный нами в процессе обучения студентов-первокурсников:

1. мозговой штурм изученной лексики;
2. представление темы игры;
3. жеребьевка ролей и дополнительных директив;
4. пробная мини-игра;
5. ролевая игра;
6. обратная связь.

Подчеркнем, что представление темы игры также возможно провести в коммуникативной методике. Можно вновь обратиться к ИИ-вебресурсу Twee и воспользоваться инструментом “Find Quotes by Famous People”.

Коммуникативные игры как один из инструментов в освоении речевой компетенции нацелены на отработку и улучшение всех продуктивных и рецептивных языковых навыков. Игровая форма коммуникативного задания является эффективным методом снятия психологического барьера у студентов, положительно влияет на их мотивацию и уровень заинтересованности. [Чаплина, 2006]. Кроме того, использование коммуникативных игр делает для преподавателя возможным разнообразить процесс обучения, максимально приблизить его к естественному процессу коммуникации и наиболее эффективно закрепить постепенно изучаемый материал [Будакова, 2012]. Однако важно помнить, что несмотря на игровую форму задания, коммуникативные игры в комбинации с ИИ-технологиями должны быть внедрены в процесс обучения только при соблюдении строгого алгоритма, иначе уровень эффективности будет либо значительно снижен, либо не достигнут вообще.

Помимо использования технологий искусственного интеллекта в работе над освоением обучающимися речевой компетенции в рамках аудиторных часов, ИИ обладает лингводидактическим потенциалом и в рамках самостоятельной работы. Так, Е. И. Бурина отмечает возможность создания искусственным интеллектом интерактивных и адаптивных систем обучения как его главное преимущество, так как это способствует освоению языкового материала в комфортном для каждого обучающегося темпе [Бурина, 2023].

Действительно, использование чат-ботов помогает в работе над продуктивными навыками. К примеру, голосовые ИИ-ассистенты могут быть использованы для тренировки произношения или аудирования, а спроектированные искусственным интеллектом виртуальные среды могут воссоздавать ситуацию повседневного естественного общения собеседников на иностранном языке. Обучающиеся могут тренировать как письменное общение в

формате переписки с чат-ботами (Yandex GPT, Chat GPT и прочие аналоги в Telegram), так и устное общение. Для этого существуют такие приложения как Pi, который обладает эмоциональным интеллектом, вероятнее всего его базовыми основами, а также уже знакомые нам Siri и Alexa.

1.3.4. Использование искусственного интеллекта для формирования навыков и умений в рамках языковой компетенции

Помимо речевой компетенции использование технологий искусственного интеллекта может содействовать в более быстром освоении *языковой* компетенции. Зачастую речевую и языковую компетенцию ошибочно принимают за взаимозаменяемые термины, однако если вернуться к основам языкознания, станет понятно, что речь и язык тесно связаны, но все же являются различными понятиями, где язык – система символов для передачи информации, а речь – особая форма общения между людьми или же, другими словами, расшифровка системы символов в процессе общения [Каплун, 2014].

Аналогичным образом понятие языковой компетенции отличается от речевой. Под языковой компетенцией следует понимать владение языковыми средствами (лексикой, грамматикой, фонетикой).

Т. П. Руденко определяет термин языковой компетенции как владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи, а также способность с помощью этих знаний понимать и правильно интерпретировать мысли другого человека и выражать собственные мысли в устной и письменной форме [Руденко, 2007]. Более точную трактовку языковой компетенции дает А. С. Зими́на определяя ее умение обучающихся формулировать грамматически и синтаксически верные предложения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с нормами, и использованием их в значении, в котором они употребляются носителями языка

[Зими́на, 2017]. Согласно американскому лингвисту Л. Ф. Бахману, структура языковой компетенции состоит из двух основных элементов: грамматическая и текстуальная компетенция и социолингвистическая компетенция [Нестерук, 2020]. Другими словами, языковая компетенция подразумевает владение языковыми средствами (лексикой, грамматикой, фонетикой) и имеет цель обучить корректному использованию языковых единиц в речи, то есть привить и развить у обучающихся языковые навыки.

Прежде чем описать возможности искусственного интеллекта в этом вопросе, были проанализированы основные сложности, с которыми могут сталкиваться обучающиеся в процессе формирования правил функционирования языковых единиц в иностранном языке. Зачастую, данные сложности охватывают лексический строй языка, грамматический и синтаксический.

Лексический строй английского языка отличается многозначностью лексических единиц, а также их сочетаемостью друг с другом. Во многом на неумение обучающимися комбинировать слова в словосочетания семантически верно влияет интерференция их родного языка, так как имея уже закрепленный лингвистический опыт, студенты ошибочно полагают, что словосочетание, используемое в родном языке, может быть переведено на иностранный без потери его значения [Барышникова, 2018]. Обычно большая часть ошибок встречается в попытке построить словосочетание «прилагательное + существительное» и «глагол + существительное».

Грамматический и синтаксический строй английского языка осложняется большим количеством грамматических времен, развитой системой предлогов времени и места, а также аналитический строем самого языка, что тяжело для понимания русскоговорящих обучающихся в силу того, что родной язык имеет синтетический строй. Здесь также прослеживается интерференция родного языка, по аналогии которого обучающиеся пытаются перевести то или иное высказывание или донести свою мысль.

Проанализировав данную информацию и возможности искусственного интеллекта в этом вопросе, нами могут быть предложены следующие способы использования чат-ботов обучающимися во внеаудиторное время с целью формирования навыков и умений касательно функционирования языковых единиц в языке:

1. выявление семантически верного использования лексической единицы в заданном контексте;
2. определение верной структуры предложения;
3. анализ предложения на предмет верного использования грамматического явления;
4. корректировка структуры и грамматики высказывания в зависимости от заданного стиля речи.

В режиме реального времени с виртуальным ИИ-собеседником обучающиеся могут проверять насколько корректно ими было составлено то или иное словосочетание, семантически ли верно оно сочетается с другими членами предложения и точно ли передает выбранное лексическое значение. Кроме того, чат-бот способен исправить грамматические и синтаксические ошибки, дать рекомендации по упрощению текста или предложения в рамках выбранного функционального стиля и, как было приведено в примерах результатов работы чат-бота по заданным нами промтам, предоставить доступное объяснение и даже несколько возможных вариаций ответов в зависимости от контекста.

Рассматривая возможности применения информационно-коммуникативных технологий при обучении грамматике в ситуации неоднородности в уровне владения иностранным языком в учебной группе, Г. А. Краснощекова справедливо отмечает, что использование ИКТ в рамках личностно-ориентированного подхода способствует ликвидации сложностей, дополнительной практике и тщательному освоению материала более слабыми студентами, а в случае с более сильными обучающимися служит мотивацией к

освоению усложненного материала и последующему продвижению в процессе иноязычного обучения [Краснощекова, 2009].

Однако, рассматривая потенциал использования искусственного интеллекта со стороны обучающихся как субъекта образовательного процесса, мы четко придерживаемся точки зрения П. В. Сысоева о том, что ИИ – мощный помощник как для преподавателей, так и для студентов, но только в качестве дополнительного инструмента, так как его самооценочность и технические возможности еще слишком ограничены для его использования в отрыве от триады «Обучающийся-преподаватель-искусственный интеллект» [Сысоев, 2024].

Детальнее о потенциале и ограничениях использования искусственного интеллекта будет изложено в четвертом пункте данной главы.

1.3.5 Использование искусственного интеллекта для формирования навыков и умений в рамках учебно-познавательной компетенции

Работа над освоением обучающимися речевой и языковой компетенции с помощью технологий искусственного интеллекта охватывает и непосредственно *учебно-познавательную* и *информационно-адаптивную* компетенции.

Под учебно-познавательной компетенцией следует понимать совокупность навыков обучающихся в самостоятельной познавательной деятельности [Карташова, 2013].

Традиционный подход к обучению нацеленный на формирование учебно-познавательной компетенции предполагает использование коммуникативных ролевых игр, дискуссий, проектов, а также внедрение интерактивных технологий. Как было описано нами выше, методическое сопровождение в организации данных видов деятельности может быть оптимизировано с помощью искусственного интеллекта.

Среди основных умений в рамках данной компетенции можно выделить следующие:

1. самоанализ и самооценка проделанной работы;
2. анализ и рефлексия уровня восприятия и понимания учебного материала;
3. формирование и описание выводов по итогам самостоятельной работы;
4. планирование личного времени;
5. получение навыка исследовательской деятельности.

Ранее были детально рассмотрены возможности использования обучающимися искусственного интеллекта, и исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что все они отвечают основным умениям в рамках учебно-познавательной компетенции.

Так, обращаясь за помощью к искусственному интеллекту в случае трудностей в освоении определенной темы, как правило касающейся грамматики или синтаксиса, обучающийся уже первично провел анализ и рефлексию понимания учебного материала.

Кроме того, используя чат-бот GPT для проверки корректности предложения или даже текста с точки зрения лексического, грамматического и синтаксического строя языка, обучающийся не только проводит самоанализ проделанной работы, но и подмечает слабые и сильные места, над которыми еще стоит поработать или, наоборот, которые больше не вызывают сложностей. [Лавриненко, 2023].

Обращаясь к голосовым ИИ-помощникам для тренировки произношения или аудиальных навыков, получив обратную связь, обучающийся в состоянии проследить успехи в улучшении навыков и сформировать определенные выводы по результатам самостоятельной работы.

Говоря об *информационно-адаптивной компетенции* со стороны обучающихся как главных субъектов иноязычного образования, следует

обратиться к Указу Президента РФ от 9 мая 2017 г. N 203 "О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы", отмечающий такие важные положения как обеспечение доступа к знаниям, достижениям современной науки и культуры; использование и развитие различных образовательных технологий, в том числе дистанционных и электронного обучения [Указ Президента РФ, 2017]. Но более того, курс на получение государством и гражданами новых технологических преимуществ, использования и обработки информации, доступа к ней, получения знаний, формирования новых рынков и обеспечения лидерства на них, среди которых выделяется отдельным пунктом искусственный интеллект.

То есть, необходимость обучения студентов и школьников грамотному пользованию новых технологий, а именно искусственному интеллекту, является задачей государственной важности. Умения и навыки будущих специалистов не должны ограничиваться рамками профессиональной компетенции, так как реалии современного мира слишком изменчивы и, соответственно, конкурентоспособный кандидат – не тот, кто в совершенстве овладел и усвоил профессиональные компетенции, но тот, кто адаптивен, гибок к внешним изменениям, а также уверенно пользуется новейшими технологиями.

Именно поэтому запрет на использование искусственного интеллекта обучающимися не только не несет пользы, но и качественно усугубляет положение на отечественном рынке труда будущего. Безусловно, искусственный интеллект имеет столько же преимуществ, сколько и недостатков, одним из которых является вопрос авторской этики, но обучая корректному взаимодействию с данной технологией, мы вносим большой вклад в цифровое развитие нашего государства в будущем.

Важным теоретическим основанием настоящего исследования выступает переосмысление роли искусственного интеллекта в образовательном процессе не как автономного агента обучения, а как элемента системы гибридного интеллекта (hybrid intelligence). В отличие от распространённой в современной

методической литературе трактовки триады «преподаватель – студент – искусственный интеллект» [Сысоев, 2024], предполагающей равноправное взаимодействие трёх субъектов, мы рассматриваем ИИ как инструмент, встроенный в деятельность человека на уровне распределения функций.

Ключевым отличием предлагаемого подхода является чёткое разделение стратегического и операционального уровней педагогической и учебной деятельности. Под стратегическим уровнем понимаются функции, требующие ценностно-смыслового участия субъекта: целеполагание, методическое проектирование, коррекция образовательной траектории, эмоциональная поддержка обучающегося, организация живого речевого взаимодействия и рефлексивная оценка результатов. Эти функции остаются исключительной прерогативой преподавателя и не могут быть делегированы технологии без ущерба для качества образования.

Под операциональным уровнем понимаются алгоритмизируемые, рутинные операции, не требующие творческого или эмоционального участия: сбор и первичная обработка информации, генерация тренировочных упражнений по заданному шаблону, проверка типовых письменных заданий, выявление статистических паттернов ошибок, адаптация текстового материала под заданный уровень сложности. Эти функции целесообразно делегировать искусственному интеллекту, что позволяет преподавателю перераспределить временные и когнитивные ресурсы в пользу стратегических задач.

Такое распределение функций определяет статус ИИ не как третьего субъекта образовательного процесса, а как интеллектуального ассистента, включённого в систему гибридного интеллекта. Гибридный интеллект в данном контексте понимается как способ взаимодействия человека и машины, при котором каждая сторона решает те задачи, для которых она наилучшим образом адаптирована: ИИ: задачи, требующие быстрой обработки больших массивов данных и выполнения шаблонных операций; преподаватель: задачи, требующие понимания контекста, учёта индивидуальных особенностей, педагогической

интуиции и эмоционального интеллекта. Именно синтез этих уровней, а не замена одного другим, обеспечивает оптимизационный эффект, фиксируемый в экспериментальной части настоящего исследования.

Выводы по главе 1

Теоретическая глава работы **«Искусственный интеллект как инновационный подход в обучении иностранным языкам»** была посвящена общей информации о появлении, развитии и внедрении технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс. Глава состояла из трех пунктов, каждый из которых был посвящен анализу применения инструментов искусственного интеллекта для решения ряда методических задач.

Первый пункт теоретической главы был посвящен вопросу о цифровизации образования в Российской Федерации. Были предложены и проанализированы предлагаемые Титовой С. В. и Воршаром М. классификации этапов цифровизации обучения, среди которых по Воршару М. выделялись *бихевиористский, коммуникативный и интеграционный*, дополненные Титовой С. В. *социально-коммуникативным и деятельностно-коммуникативным* этапами. В ходе последующего анализа нами были дополнены существующие классификации и предложен новый этап – *лично-интерактивный*, датируемый 2020 годом и продолжающимся до сих пор. Начало данного этапа связывается с началом пандемии COVID-19, поставивший мир перед задачей продолжать все рабочие процессы, в том числе и образовательный, в условиях дистанционных технологий. На данном этапе отмечается повсеместное появление образовательных онлайн-продуктов, обучение которым не требует очного присутствия. Лично-интерактивный подход описывается как комбинация черт лично-ориентированного подхода и интерактивной составляющей концепта цифровизации образования как такового. Личностный элемент данного этапа объясняется индивидуальным подходом к каждому обучающемуся, а также учетом личностных качеств, предпочтений в технике, методах, времени и продолжительности обучения. Интерактивная составляющая заключается в использовании цифровых технологий.

Далее в данном пункте были рассмотрены обязательные к освоению образовательные компетенции профессорско-преподавательским составом на материале предложенной Титовой С. В. карте компетенций преподавателя иностранного языка в высшем учебном заведении, включающую в себя *информационно-коммуникативную, профессионально-коммуникативную, методико-педагогическую и универсальную* компетенции. Учитывая актуальный этап цифровизации, нами была предложена новая компетенция – *информационно-адаптивная*. Информационная составляющая данной компетенции заключается в уверенном пользования ПК, облачными хранилищами и электронными ресурсами и онлайн образовательными платформами, нацеленных на обогащение знаниями не только обучающихся, но и на совершенствование профессиональных навыков самих преподавателей. Адаптивная составляющая заключается в готовности преподавателей к модернизации образовательного процесса с использованием цифровых технологий для повышения уровня его качества и доступности. Более того, было отмечено, что свободное использование и внедрение ИКТ технологий, в частности ИИ-технологий в рамках занятий, сокращает дистанцию между преподавателем и студентом, что благотворно влияет на микроклимат в аудитории и является ярким примером наличия навыка адаптивности у самого преподавателя, чему ему же и следует научить студентов.

Второй пункт данной работы был посвящен общей информации о механизме работы систем искусственного интеллекта для более четкого понимания их функционала и возможностей с целью их использования в образовательной сфере для оптимизации методического процесса педагогической деятельности, а также учебной деятельности самих обучающихся. Было выявлено, что искусственный интеллект основывается на большом количестве методов обучения, основными из которых являются *нейросеть, машинное обучение, глубокое обучение и обработка естественного языка*. В дополнении к информации касательно типологии искусственного интеллекта, было отмечено, выделяют три вида искусственного интеллекта: слабый (Narrow AI), сильный

(универсальный) (AGI) и супер-сильный (Super AI). Было выявлено, что на данный момент технология ИИ находится на первых этапах своего развития – слабого искусственного интеллекта (Narrow AI), имеющий ограниченный ряд выполняемых задач и функций, а также свойство представлять непроверенную или заведомо ложную информацию, что связывается с годом обучения технологии, типом корпусов с онлайн-данными и их количеством, задействованные в процессе обучения той или иной языковой модели. В рамках данного исследования было отмечено, что ряд зарубежных ИИ-сервисов являются недоступными в Российской Федерации. Однако были указаны аналогичные отечественные сервисы, которые были нами использованы в ходе исследования: YandexGPT, Chat GPT (TryGPT.ru), DeepSeek.

В третьем пункте данного исследования нами были предложены и проанализированы способы освоения обязательных к освоению навыков и умений в рамках ФГОС ВО по дисциплине «Иностранный язык» с использованием технологий искусственного интеллекта. Нами были протестированы возможности искусственного интеллекта в этой области и результаты приведены в тексте работы. В педагогической деятельности данные навыки и умения были выявлены в *методико-педагогической* и *информационно-адаптивной компетенциях*, в учебной деятельности – *речевой, языковой, учебно-познавательной* и *информационно-адаптивной компетенциях*. В рамках *методико-педагогической компетенции* использование ИИ-технологий было описано для формирования входящего тестирования на уровень владения языком; формирующего оценивания; контроля проблемных мест в процессе освоения языкового материала; разработки дополнительного материала и разработки календарно-тематического плана. В контексте *информационно-адаптивной компетенции* – для повышения качества электронного образования; адаптивности к изменениям в профессиональной среде и сокращения дистанции между преподавателем и обучающимся. *Речевая компетенция* предлагается к освоению с помощью ИИ путем тренировки произношения и аудирования и работы над

устранением психологического барьера в устном и письменном общении с собеседником. Помощь в освоении *языковой компетенции* обучающимися с помощью ИИ возможно в рамках выявления семантически верного использования лексической единицы в заданном контексте; определения верной структуры предложения; анализа предложения на предмет верного использования грамматического явления; корректировки структуры и грамматики высказывания в зависимости от заданного стиля речи. *Учебно-познавательная компетенция* достигается в процессе самоанализа и самооценки проделанной работы; анализа и рефлексии уровня восприятия и понимания учебного материала при использовании инструментов искусственного интеллекта. Достижение информационно-адаптивной компетенции с использованием технологий искусственного интеллекта предлагается нами в рамках адаптивности к цифровым изменениям в будущей профессиональной среде и улучшения уровня конкурентоспособности на рынке труда.

В результате нами делается вывод о том, что описанный функционал и технические способности технологий искусственного интеллекта делают возможным их применение для оптимизации методического процесса, а также учебного процесса со стороны его субъекта, а именно обучающегося. Нами подчеркивается идея о том, что применение искусственного интеллекта в образовательном процессе не должно запрещаться, так как это противоречит государственной программе о цифровизации образования.

ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Критерии оптимизации процесса обучения иностранному языку с использованием технологий искусственного интеллекта

Переход к описанию разработанной в исследовании методики предполагает предварительное уточнение содержания ключевого понятия «оптимизация» применительно к процессу обучения иностранному языку, а также определение системы критериев, позволяющих оценить эффективность предлагаемых решений. В педагогике категория «оптимизация» традиционно трактуется в широком диапазоне значений: от упрощения организационных процедур до повышения академической успеваемости. В контексте настоящего исследования необходимо зафиксировать то значение, которое определяет целесообразность внедрения предлагаемой модели обучения.

Под оптимизацией процесса обучения иностранному языку в данном исследовании понимается целенаправленное изменение организации и содержания аудиторной и внеаудиторной работы, в результате которого достигается повышение результативности и персонализации обучения при сокращении временных затрат как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов за счет рационального перераспределения педагогических функций, при котором часть рутинных операций (подбор материалов, генерация упражнений, проверка типовых заданий) делегируется технологическому инструменту, в данном случае – искусственному интеллекту при сохранении за преподавателем функций методического проектирования, контроля, коррекции и организации речевого взаимодействия. Как результат, подобный подход непосредственно влияет на повышение результативности учебной деятельности студентов и качество формирования их речевых умений и языковых навыков.

Подобное понимание оптимизации обуславливает необходимость разработки четкой системы критериев, позволяющих зафиксировать факт ее достижения, и показателей, доступных для эмпирической верификации. Поскольку оптимизация рассматривается как двусторонний процесс, отражающий единство педагогической и учебной деятельности, критерии целесообразно структурировать по двум основаниям: критерии, характеризующие деятельность преподавателя, и критерии, характеризующие деятельность студентов.

1) Критерии оптимизации педагогической деятельности преподавателя:

Данная группа критериев относится к изменению содержательных и временных характеристик методической работы преподавателя и включает два основных направления.

- Сокращение временных затрат на рутинные виды методической подготовки.

Как свидетельствуют анализ педагогической практики, существенную долю внеаудиторного рабочего времени преподавателя иностранного языка занимают действия, имеющие ярко выраженный алгоритмический и временно-затратный характер: подбор текстовых и аудиоматериалов, разработка лексико-грамматических упражнений, составление тестовых заданий, подготовка визуального ряда и раздаточных материалов.

Показателем выступает фактическое время, затрачиваемое преподавателем на подготовку к одному практическому занятию. Фиксация осуществляется методом хронометража на констатирующем этапе эксперимента (до внедрения ИИ-инструментов) и на контрольном этапе (после освоения предлагаемой модели обучения). Сопоставление полученных данных позволяет оценить динамику трудозатрат.

- Повышение качества и вариативности учебных материалов.

Сокращение временных затрат не должно достигаться за счет ухудшения и унификации содержания обучения. Напротив, применение ИИ-инструментов

предоставляет возможность персонификации процесса обучения путем гибкого подбора учебных материалов, адаптации текстов к уровню подготовки обучающихся, генерации дополнительных заданий для студентов с различными образовательными потребностями и т.д. В результате преподаватель получает возможность перераспределить внимание с рутинных процессов на критический отбор и методическую обработку полученных материалов, а также контроль и организацию речевого взаимодействия обучающихся.

Показателем служит оценка качества разработанных материалов, включающая такие компоненты как оригинальность, методическая обоснованность и разнообразие форматов, а также соотношение количества уникальных заданий, созданных с использованием ИИ-инструментов, и заданий, разработанных традиционными методами.

2) Критерии оптимизации учебной деятельности студентов

Данная группа критериев отражает изменения, происходящие в организации учебной работы студентов по овладению иностранным языком.

- Динамика уровня сформированности речевых умений и языковых навыков.

В данном случае, ключевым показателем эффективности обучения является положительная динамика качества подготовки обучающихся. Предполагается, что использование ИИ-инструментов позволяет интенсифицировать процесс формирования рецептивных и продуктивных навыков за счет увеличения объема и разнообразия языковой практики.

Таким образом, показателем служит сравнительный анализ результатов входного, текущего и итогового тестирования, проведенного в экспериментальной и контрольной группах по дисциплинам «Практический курс первого иностранного языка» и «Реферирование и аннотирование текстов на первом иностранном языке».

- Качество и оперативность обратной связи.

Применение ИИ-инструментов позволяет автоматизировать проверку письменных и лексико-грамматических заданий, предоставляя обучающемуся развернутый комментарий о характере ошибок и способах их исправления. При этом участие преподавателя не исключается, однако техническая нагрузка снижается, а время ожидания результата сокращается.

Следовательно, показателем выступает сокращение среднего времени проверки письменных работ, а также оценка студентами информативности получаемых комментариев.

- Уровень автономии и учебной мотивации студентов.

Использование ИИ-тренажеров и чат-ботов создает условия для организации самостоятельной работы в индивидуальном темпе и формате. Это способствует снижению психологического барьера, нередко возникающего при устном иноязычном общении в аудиторных условиях, и увеличению объема языковой практики во внеаудиторное время.

Показателем выступают данные об активности студентов на платформах с ИИ-функционалом в процессе самостоятельной работы, а также результаты педагогического наблюдения за их участием в устных видах речевой деятельности на занятиях.

Таким образом, представленная система критериев не предполагает изолированного рассмотрения каждого из них. Оптимизация представляет собой комплексную характеристику процесса обучения при условии одновременного положительного изменения по всем выделенным направлениям. В случае если сокращение времени методической подготовки преподавателя сопровождается снижением качества учебных материалов или ухудшением успеваемости студентов, следует говорить об отсутствии оптимизационного эффекта. Именно данное комплексное условие положено в основу опытно-экспериментальной проверки, результаты которой представлены в третьей главе настоящего исследования.

2.2. Методико-дидактическая модель обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта

Обучение иностранному языку, в особенности английскому языку, в рамках подготовки кадров лингвистических специальностей отличается глубиной и объемом изучаемого материала и сопряжено с необходимостью формирования ряда образовательных компетенций: профессиональной, коммуникативной, языковой, информационной и т.д. В связи с государственным курсом на постепенную, но всеохватывающую цифровизацию образования, владение и внедрение современных цифровых технологий в процесс обучения является первостепенной задачей, вызывающей сложности, как у преподавателей, так и у обучающихся, чей уровень информационной компетенции не всегда отвечает заявленным требованиям современным ФГОС ВО. Следовательно, недостаточный уровень сформированности информационных навыков является сдерживающим фактором цифровой модернизации образовательного процесса и, как результат, улучшения его качества и повышения его эффективности. Так, вопрос внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс до сих пор не встретил единого мнения, несмотря на очевидный факт его потенциала для усовершенствования времени и качества подготовки преподавателей к занятиям, а также же повышения уровня результативности освоения лингвистического материала обучающимися в силу усиления побудительно-мотивационной составляющей образовательного процесса и его адаптивности силами инструментов искусственного интеллекта. Как результат, государственная программа цифровизации образования не находит отклика на практике, а качество иноязычного образования в стране остается на прежнем уровне без перспектив на дальнейшее развитие. Однако для изменения сложившейся ситуации в сфере высшего образования и достижения эффективных результатов иноязычного обучения необходимо разработать методико-

дидактическую модель комплексного обучения иностранному языку с использованием технологий искусственного интеллекта.

Под термином «модель обучения» в методике следует понимать строгую иерархичную систему, состоящую из совокупности последовательных действий, направленных на достижение общих и/или частных образовательных целей. К. А. Баханов определяет модель обучения как обобщенную схему ключевых составляющих процесса обучения [Баханов, 2007)]. В. В. Гузеев трактует понятие модели обучения как системы, включающей в себя дидактическую основу и педагогической технологии, использующейся в данный период обучения [Гузеев, 1996]. А. А. Беляев рассматривает модель обучения как теоретическую конструкцию, включающую в себя необходимые компоненты процесса обучения, такие как его цель, задачи, методы, принципы, подходы и так далее [Беляев, 2024].

В методике обучения также фигурирует понятие дидактической модели обучения, которое ошибочно принимают за синонимичный термин модели обучения как такового. Однако, это не совсем так. Н. А. Протасова связывает эффективность поурочного планирования и выбора технологии обучения иностранному языку с корректно разработанной дидактической моделью обучения, которая объясняется автором моделью, описывающей закономерности дидактики в инвариативных и вариативных характеристиках процесса обучения [Протасова, 2019]. Другими словами, Н. В. Папуловская проводит четкое различие между двумя понятиями, отмечая, что модель обучения – разрабатывает и описывает вопросы организации образовательного процесса, а дидактическая модель обучения – делает акцент на его содержательном блоке, а именно его целях, средствах, методах, подходах и закономерностях [Папуловская, 2009]. По мнению И. М. Осмоловской (2021) дидактическая модель основывается на дидактической системе знаний и реализуется в качестве идеализированного проекта обучения, исключая незначительные компоненты педагогической практики, на стадии его разработки. Среди отличительных характеристик дидактической модели И. М. Осмоловская выделяет следующие:

1. наличие объекта работы, на основе которого разрабатывается дидактическая модель;
2. упрощение объекта до единственно существенных его компонентов;
3. фокусирование на единственно существенных его компонентов [Осмоловская, 2021].

Описывая принципы построения дидактической модели обучения, К. А. Баханов (2007) отмечает целостность, структурность и иерархичность. Учитывая сложный механизм построения и взаимодействия содержательных компонентов дидактической модели друг с другом, К. А. Бахановым (2007) высказывается мнение о том, что дидактическая модель может описывать отдельно взятые аспекты дидактической системы. Основными функциями дидактической модели обучения, по мнению Л. М. Перминовой (2015), являются теоретическая и конструктивная (нормативная) функции. Рассматривая ключевые функции дидактической модели непрерывного образования молодежи, М. Ф. Каримов и В. Р. Мукимов выделяют дидактические функции обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития в рамках формирования отдельных образовательных компетенций [Каримов, Мукимов, 2018]. Описываемые автором компоненты дидактической модели охватывают: аксиологический (ценность, мотивация и предпосылки обучения); описательный (цель обучения); содержательный (содержания образовательного процесса); технологический (методы и подходы обучения); результативный (ожидаемый результат обучения, отражающий внедрение описанной дидактической модели на практике) [Перминова, 2015].

Проанализировав ряд работ, посвященных разработке дидактических моделей обучения иностранному языку в высшей школе как лингвистических специальностей, так и нелингвистических, с подавляющим большинством использующих информационных технологий для их реализации, был сделан вывод о том, что несмотря на следование общей строгой структуре

взаимодействия компонентов дидактической модели, ее вариативные характеристики разнились.

К примеру, структура методической модели обучения ординаторов-диагностов иноязычной профессиональной компетенцией, предложенной А. А. Беляевым в его диссертационном исследовании включает следующие элементы: предпосылки (аксиологический компонент); блок целеполагания (описательный компонент); содержательный блок; операционно-деятельностный блок (технологический) и оценочно-результативный блок [Беляев, 2024]. В диссертационном исследовании Е. А. Орлова описываемая лингводидактическая методическая модель обучения аспирантов технического вуза русскому академическому дискурсу имеет более сжатую структуру. Так, автор выделяет всего три компонента: содержательно-целевой, организационно-технологический и контрольно-оценочный [Орлов, 2024]. Содержательно-целевой компонент является самым обширным в рассматриваемой структуре и включает предпосылки, цель и содержание обучения, которое в свою очередь описывает методы, подходы, принципы и тематическое наполнение курса. В исследовании Н. Н. Сергеевой и М. В. Ермолаевой (2020), описывающих разработанную авторами модель обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой в профессионально ориентированном плане, также наблюдаются отличия в организации структуры модели. Так, аксиологический компонент отсутствует и на первое место выдвигается интенциональный компонент, охватывающий цели обучения. Содержательный блок включает только методические требования к отбору содержания обучения, в то время как методические подходы, приемы и принципы авторами выделяются в отдельный компонент – методологический [Сергеева, Ермолаева, 2020]. В разработанной модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в инженерном вузе А. Р. Нурутдиновой и Г. В. Романовой (2014) отсутствует методологический компонент, а содержательный компонент отвечает за отбор необходимого учебного материала. Более того, было отмечено наличие

мотивационного компонента, следуемого за целевым. Подобная нетипичная организация структурных компонентов модели обучения объясняется авторами спецификой работы с обучающимися нелингвистических специальностей. Ознакомившись с дидактической моделью языковой подготовки обучающихся с использованием информационных технологий, предлагаемой А. В. Конышевой и Н.А. Качаловым (2011) было обращено особое внимание на выведенный финальный компонент модели обучения, целью которого является создание условий для развития творческой реализации полученных знаний – рефлексивный компонент [Конышева, Качалов, 2011]. Особый интерес с точки зрения структурной организации модели обучения иностранному языку представляют научные работы, включающие использование информационных технологий в рамках образовательного процесса. Так, предлагаемая модель организации обучения иностранным языкам В. А. Казинец и О. А. Тринадцатко (2021) включает целевой компонент и оценочно-контрольный – наличие содержательного компонента подкреплено планированием учебной и внеучебной деятельности, не включающей список методических подходов и принципов содержания обучения. Противоположная ситуация наблюдается в комплексной модели обучения иностранному языку с использованием Интернет-технологий, разработанной С. И. Тамбиевой (2012): помимо традиционных компонентов цели и результативности обучения, автор четко не выделяет содержательный блок, вместо этого предлагается отдельный блок принципов обучения, отвечающий за методологическую сторону образовательного процесса, и блок деятельности обучающегося, отвечающий за организационно-технический компонент обучения.

Принимая во внимание проанализированные научные работы, можно сделать вывод о том, что при разработке дидактической модели обучения иностранным языкам необходимо соблюдать организационные основы данной структуры, однако, ее наполняемость может иметь вариативные характеристики,

в зависимости от рассматриваемого аспекта обучения, видения автора и используемых технологий обучения.

Следовательно, предлагаемая в данном диссертационном исследовании модель обучения иностранному языку студентов-бакалавров языковых вузов с использованием технологий искусственного интеллекта также будет иметь определенные вариативные характеристики.

Под *методико-дидактической моделью обучения* студентов-бакалавров языковых вузов с использованием искусственного интеллекта следует понимать систему, обладающую основными дидактическими свойствами, а именно целостностью, структурностью и иерархичностью, описывающую содержание процесса обучения и предписывающую его организацию. Предлагаемая модель состоит из шести блоков: аксиологического, блока целеполагания, методологического блока, содержательного, операционно-деятельностного, оценочно-результативного и реализационного. Данная модель обучения имеет комплексный характер и охватывает два ключевых аспекта образовательного процесса: обучение иностранному языку средствами искусственного интеллекта и использование средств искусственного интеллекта в методическом аспекте педагогической деятельности.

Предпосылками к разработке данной методико-дидактической модели стал социальный и государственный запрос на стремительное внедрение систем искусственного интеллекта в сферу образования, а также анализ нормативных документов, регулирующих на юридическом уровне данную необходимость. Приказ Минобрнауки 19.07.2022 № 662 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» предписывает изменения в обязательных профессиональных компетенциях по каждому направлению программ бакалавриата в стране.

К примеру, в рамках информационной культуры рассматриваемый нормативный документ предписывает внесение изменений в трактовке следующих ОПК:

1. ОПК-1. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности;

2. ОПК-2. Способен разрабатывать алгоритмы и компьютерные программы, пригодные для практического применения.

Внедрение и использование систем искусственного интеллекта отвечает заявленным требованиям в рамках ОПК-1 и ОПК-2.

В дополнении, решающий фактором для разработки описываемой модели обучения стали непримиримые противоречия относительно потенциала и ограничений возможности использования технологий искусственного интеллекта в иноязычном обучении в силу недостаточного уровня сформированности ИК компетенции как у преподавателей, так и у обучающихся, осложненные недостатком теоретической информации о корректном взаимодействии с новой передовой технологией. В рамках данного диссертационного исследования будет предпринята попытка ослабить данные противоречия путем детального описания возможного потенциала и ограничений систем искусственного интеллекта в сфере образования, а также пошаговой стратегии его использования для решения ряда методических и учебных задач в процессе иноязычного обучения.

Таким образом, внедрение искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам обусловлено:

- антропоцентричностью – смещением фокуса на индивидуальные потребности обучающегося;
- технологизацией образования – необходимостью интеграции цифровых инструментов в педагогический процесс;
- гуманистическим подходом – созданием комфортной и мотивирующей среды за счет персонализации;
- эффективностью – повышением качества обучения через мгновенную обратную связь и адаптацию.

Однако стоит отметить, что предлагаемая методика сохраняет приоритет персонификации над персонализацией, где *персонализация* – это адаптация темпа и объема под студента, а *персонификация* – это учет личностных смыслов, мотивов и эмоционального интеллекта.

Блок целеполагания состоит из четырех основных целей обучения: образовательной, развивающей, воспитательной, практической. Образовательная цель заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в рамках основных навыков и умений речевой деятельности. Развивающая цель заключается в развитии когнитивных навыков (анализ и критическое мышление), а также самостоятельности. Воспитательная цель обусловлена необходимостью формирования мотивации, цифровой культуры и межкультурной осведомленности. Практическая цель затрагивает необходимость автоматизации рутинных процессов таких как проверка заданий, подбор учебных материалов и т.д.

Методологический блок описывает основные методы, технологии, подходы, а также принципы необходимые для реализации образовательного процесса.

Методологическую основу предлагаемой модели составляет принцип гибридного интеллекта, реализуемый через распределение педагогических и учебных функций между преподавателем и ИИ-инструментами по уровням деятельности.

В рамках содержательно-процессуального блока модели это распределение выглядит следующим образом:

Стратегический уровень (преподаватель): постановка целей занятия в соответствии с ФГОС ВО и уровнем подготовки группы; отбор и методическая обработка материалов, сгенерированных ИИ (верификация, адаптация, контекстуализация); организация речевого взаимодействия обучающихся (дискуссии, ролевые игры, коммуникативные ситуации); коррекция образовательной траектории на основе промежуточных результатов;

эмоциональная поддержка и формирование учебной мотивации; рефлексивная оценка результатов обучения, не сводимая к формальным баллам.

Операциональный уровень (ИИ): генерация вариативных упражнений по заданным параметрам (лексика, грамматика, уровень сложности, тематика); первичная проверка письменных работ с выделением типовых ошибок; адаптация текстового и аудиоматериала под индивидуальные запросы обучающихся; создание сценариев для ролевых и коммуникативных игр; предоставление мгновенной обратной связи по результатам выполнения шаблонных заданий.

Такое разделение позволяет, с одной стороны, сохранить антропоцентричный характер обучения (преподаватель остаётся главным субъектом, определяющим стратегию), а с другой — использовать технологический потенциал ИИ для освобождения преподавателя от рутинных операций, что и составляет суть оптимизации, понимаемой в рамках данного исследования.

Среди *основных методов и технологий* предлагаемой модели обучения были выделены следующие:

1. Адаптивное обучение

- анализ успеваемости и подбор индивидуальных заданий ИИ-алгоритмами (Duolingo, Busuu, DeepSeek, ChatGPT);
- динамическая корректировка сложности упражнений.

2. Использование виртуальных тьюторов и чат-ботов

- диалоговые системы для отработки спонтанной речи (Replika, ChatGPT);
- ситуативные симуляторы.

3. Анализ данных и рекомендации

- сбор статистики допущенных обучающимися ошибок, времени изучения материала и его сложности;
- формирование индивидуальных рекомендаций для преподавателей и обучающихся.

Технологии, с помощью которых возможна реализация данной модели обучения включает NLP – обработка естественного языка, к примеру, для анализа сочинений и генераций диалогов; ASR – распознавание речи для оценки произношения; ML (Machine Learning) – прогнозирование возможных трудностей в освоении материала обучающимся; TTS (Text-to-Speech) – создание аудиоматериалов.

Среди ключевых методологических подходов были выделены *коммуникативно-когнитивный*; *лично-ориентированный* и *деятельностный*.

Коммуникативно-когнитивный подход заключается в осознанном изучении и последующем использовании языковых явлений, учитывая ситуативные, коммуникативные и социокультурные факторы [Перепелко, 2022]. Когнитивная составляющая, по мнению И. Л. Бим, основывается на сознательном сопоставлении элементов родного и иностранного языков и направлена на формирование в сознании учащегося системы языка [Бим, 2001]. К примеру, в своих работах А. В. Щепилова трактует коммуникативно-когнитивный подход как целостную методическую систему, ориентированную на осознанное овладение иностранным языком через органичное соединение коммуникативной деятельности и познавательных процессов [Щепилова, 2003]. Использование коммуникативно-когнитивного подхода помогает обучающимся сформировать не только структурно-системную значимость языка, но и целостное, глубоко представление о механизме взаимодействия языка и речи, их психолингвистических и когнитивных закономерностях [Пальмова, 2022]. В рамках коммуникативно-когнитивного подхода необходимо изучение социокультурного аспекта; развитие метакогнитивных навыков обучающихся, направленных на формирование осознанного выбора языковых средств в процессе коммуникации; использование языка в воссозданных коммуникативных ситуациях, имитирующих реальные [Гулько, 2023]. В контексте описываемой в данной работе модели обучения коммуникативно-когнитивный подход

используется в планировании и разработке ролевых/деловых игр с помощью технологий искусственного интеллекта, направленных на развитие навыков взаимодействия языкового и когнитивного обучения и использования языка в коммуникативной ситуации близкой к реальности. В дополнении данный подход применяется в рамках разработки заданий и последующей отработки рецептивных навыков обучающихся, а именно аудирования и чтения, с использованием таких инструментов искусственного интеллекта как Tweek, ChatGPT.

Личностно-ориентированный подход, впервые представленный К. К. Роджерсом, предполагает обучение, направленное на развитие личности обучающегося с использованием его индивидуальных качеств для ускорения усвоения преподаваемого материала [Лучникова, 2021]. В концепции И. С. Якиманской личностно-ориентированное обучение понимается как такой тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты, а целью образования является развитие личности, ее индивидуальности и неповторимости [Якиманская, 2001]. В концепции Е. В. Бондаревской личностно-ориентированное образование трактуется как образование культурологического типа, фундаментальным ядром которого является воспитание гражданина, человека культуры и нравственности [Бондаревская, 2000]. Р. Ф. Салахов, Р. И. Салахова и Г. Р. Ахметшина (2015) рассматривают личностно-ориентированный подход как единство его трех компонентов: личностного, деятельностного и технологического. Личностный компонент подразумевает учет преподавателем индивидуальных особенностей и предпочтений субъекта обучения, способствующих личной свободе при реализации академического потенциала. Деятельностный компонент предполагает организацию образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей субъекта, направленного на развитие и реализацию его академического потенциала. Технологический компонент заключается в построении педагогической деятельности для

улучшения эффективности процесса обучения [Салахов, Салахова, Ахметшина, 2015] – другими словами, построении модели обучения. В рамках предлагаемой в данном диссертационном исследовании модели обучения, личностно-ориентированный подход заключается в учете индивидуальных особенностей студентов-бакалавров 1-2 курсов языковых вузов, их персональных предпочтений и увлечений для использования полученных данных в процессе формирования комплекса упражнений с использованием технологий искусственного интеллекта, направленных на формирование языковой, речевой, информационно-адаптивной и учебно-познавательных компетенций.

Деятельностный подход заключается в способствовании формирования лингвистического знания обучающихся самостоятельно, путем участия в исследовательской деятельности. Деятельностный подход трактует обучение как активную, целенаправленную деятельность, в которой психическое развитие происходит через присвоение общественно-исторического опыта [Выготский, 1934; Леонтьев, 1975]. Данный подход позволяет рассматривать формирование речевых навыков как поэтапный процесс и встраивать использование ИИ-инструментов в логику этого процесса [Гальперин, 1966; Талызина, 1984].

Считается, что использование данного подхода способствует лучшему усвоению и запоминанию материала обучающимися, чем если бы языковой материал преподносился в готовом виде. Отмечается [Латкина, 2013; Хакимова, 2015], что деятельностный подход ставит своей целью формирование различных видов речевой деятельности путем участия субъектов обучения в исследовательской деятельности. Реализация деятельностного подхода возможна с помощью ролевых/деловых игр, проектов, коммуникативных игр [Латкина, 2013]. Предлагаемая модель обучения студентов-бакалавров 1–2 курсов языковых вузов с использованием искусственного интеллекта подразумевает коммуникативные игры, а также описанные выше ролевые и деловые игры. Реализация деятельностного подхода путем проведения коммуникативных игр, сгенерированных искусственным интеллектом в рассматриваемой модели

обучения предполагается в рамках обучения продуктивному умению говорения на побудительно-мотивационном и исполнительных этапах, а также рецептивному умению чтения на предтекстовом этапе. В дополнении деятельностный подход используется в авторской модели обучения в процессе обучения продуктивному умению письма на подготовительном, побудительно-мотивационном, экспериментальном уровне, предполагающих самостоятельный анализ и рефлекссию сгенерированного эссе чатом GPT для определения структурно-организационных элементов текста и критериев его успешного написания.

Среди основных *методологических принципов*, используемых в предлагаемой методико-дидактической модели, автором выделяются *общедидактические* и *методические* принципы. *Общедидактические принципы* включают принцип развивающего обучения; принцип наглядности; принцип доступности; принцип систематичности; принцип дифференцированного подхода. Кроме того, описывая дидактический компонент данной модели обучения, следует отметить принцип интерактивности, заключающийся в использовании чат-ботов, голосовых ассистентов и симуляторов диалогов; принцип обратной связи с целью мгновенной корректировки ошибок и принцип мотивации, выражающийся геймификацией образовательного процесса, введением системы поощрений и трекинга процесса обучения. *Методические принципы* охватывают коммуникативную направленность обучения; принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности; принцип адаптации учебного материала.

Принцип развивающего обучения, впервые представленный в 1950–1960 годах В. В. Давыдовым (1986), Л. В. Занковым (1999) и Д. Б. Элькониной, подразумевает обучение, целью которого является развитие познавательных навыков и навыков понимания, а не запоминания и многократного повторения материала. Обучение, технология и организация которого придерживается принципа развивающего обучения, включает в себя такие методы, как: дискуссии,

семинары и дебаты. Использование дискуссий, вопросы и темы которых разработаны с использованием искусственного интеллекта, предполагаются в рамках данной модели обучения для формирования навыков говорения (побудительно-мотивационный и исполнительный этап), а также навыков чтения и аудирования (побудительно-мотивационный этап).

Принцип наглядности предполагает использование визуального материала для улучшения процесса освоения преподаваемого материала. С. В. Матюшенко, О. О. Князева в дополнении к традиционному видению принципа наглядности, сформулированным Я. А. Коменским, предложили актуальные этапы реализации данного принципа: классический, визуальный, когнитивно-визуальный и инфографический [Матюшенко, Князева, 2022]. Реализация принципа наглядности на современном этапе цифрового развития возможна с помощью интеллект-карт; ленты времени, предложенной М. Монтессори; скрайбинга – иллюстрирование речи в картинках [Быстрова, Белова, 2020].

Принцип доступности обучения заключается в соответствии формы, методов и содержания обучения возрастным особенностям обучающихся, а также возможности обучения в любое время через мобильные и веб-приложения. В сфере высшего образования принцип доступности подкреплён такими нормативными актами как ФГОС ВО++; РПД (рабочая программа дисциплины) и календарно-тематический план, разработанные в соответствии с курсом обучающихся и уровнем владения иностранным языком. Р. И. Абдурахмонов (2014) отмечает, что принцип доступности допускает дидактическое противоречие между трудностью языкового материала и возможностями обучающихся в силу их типологических характеристик. Целью обучения является поэтапное устранение данных противоречий для повышения уровня владения иностранным языком. Предлагаемая модель обучения реализует принцип доступности путем составления календарно-тематического плана и комплекса упражнений на формирование речевых и языковых навыков для обучающихся уровня Upper-Intermediate (B2) с использованием искусственного интеллекта.

Принцип систематичности подразумевает формирование знаний и умений в строгой логической последовательности, элементы и компоненты связаны друг с другом. В вопросе иноязычного обучения принцип систематичности имеет первостепенное значение, особенно в аспекте представления грамматического материала. В сфере высшего образования принцип систематичности прослеживается в планировании и организации учебного времени в рамках академического года. Так, Н. В. Сидакова (2016) отмечает эффективность использования принципа систематичности в технологии модульного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях.

Принцип дифференцированного подхода заключается в дифференцировании академического потенциала, пробелов и сложностей в процессе обучения отдельно взятого обучающегося в академической группе. Реализация данного принципа возможна с помощью разнообразия формы работы внутри общей группы: работа в парах, в мини-группах, индивидуальная работа. Таким образом каждый может высказать своё мнение, активно участвовать в решении учебных программ, в соответствии с возможностями и интересами. Основу принципа дифференцированного подхода составляют теория познания; высокий уровень профессиональной компетенции преподавателя; эмпирические знания об обучающихся [Петров, 2017]. Использование принципа дифференцированного подхода в процессе обучения студентов-бакалавров языковых вузов с использованием искусственного интеллекта реализуется путем работы в мини-группах, в парах и индивидуально, что нашло отражение в содержательно-операционном блоке рассматриваемой модели обучения.

Коммуникативная направленность обучения предполагает обучение общению на иностранном языке, то есть, другими словами, формирование у обучающихся навыка общения в реальных коммуникативных ситуациях. Н. А. Лукьянова (2021) главной особенностью коммуникативной направленности обучения отмечает отсутствие необходимости «правильного» говорения на начальных этапах изучения иностранного языка. Главной задачей подобного

обучения является устранить языковой барьер, допуская возможность совершения ряда значительных и незначительных ошибок. Е. И. Пассов, являющийся родоначальником коммуникативной методики в нашей стране отмечает, что главной целью коммуникативного обучения является обучение общению [Пассов, 1991]. В предлагаемой модели обучения студентов-бакалавров иностранному языку с использованием искусственного интеллекта, данный методический принцип является фундаментальным и основополагающим, на основе которого разработан комплекс речевых упражнений в рамках обучения продуктивным и рецептивным навыкам.

Принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности заключается в комплексном обучении речевым навыкам иностранного языка, в силу их тесной взаимосвязи друг с другом. И. В. Соболева (2011) определяет данный принцип как продуманную организацию образовательного процесса, включающего логически обусловленное и гармоничное обучение навыкам речевой деятельности иностранного языка. В рамках рассматриваемой методико-дидактической модели предусмотрено комплексное и логическое обучение рецептивным и продуктивным навыкам иностранного языка с использованием технологий искусственного интеллекта.

Принцип адаптации учебного материала предполагает усовершенствование или упрощение языкового материала, преподаваемого обучающимся разных типологических характеристик для достижения наиболее эффективного результата. Данный принцип реализуется с помощью сокращения инструкций для выполнения заданий, упрощения/усовершенствования уровня сложности изучаемых текстов/правил/лексики и т.д. Используемые в предлагаемой модели обучения технологии искусственного интеллекта делают возможным оптимизировать данный процесс с учетом любых требуемых вводных данных.

Содержательный блок включает информацию о содержании обучения, его средствах и формах. *Содержанием обучения* является комплексное обучение

основным видам речевой деятельности студентов по специальности 45.03.02 «Лингвистика» профиль «Перевод и переводоведение»; «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» с использованием ИИ-инструментов и методов, а именно:

1. Аудитивное умение
 - генерация диалогов с разными акцентами (ElevenLabs, PlayHT, Speechify);
 - упражнения на распознавание речи (Elsa Speak).
2. Умение говорения
 - ИИ-тренажеры для тренировки произношения (Elsa Speak, Rosetta Stone);
 - диалоговые боты для реализации спонтанной иноязычной практики (ChatGPT, Replika).
3. Умение чтения
 - адаптивные тексты с подсказками (LingQ);
 - NLP-анализ сложности предложений, подбор лексики.
4. Умение письма
 - проверка грамматики и стиля (Grammarly, DeepL, Write);
 - генерация эссе с последующим анализом (ChatGPT, DeepSeek).
5. Работа с лексикой
 - персонализированные подборки слов на основе частотности ошибок (Anki).
6. Работа с грамматикой
 - создание адаптивных упражнений (Busuu);
 - разбор допущенных ошибок с помощью чат-ботов (Tutor AI).
7. Работа с фонетикой
 - визуализация артикуляции (Google Pronunciation Tool);
 - тренировка произношения (Elsa Speak, Rosetta Stone).

Средства обучения, задействованные в предлагаемой модели обучения, включают УМК «Close Up» Upper-Intermediate Level; сгенерированный учебный материал ИИ-инструментами (ChatGPT; Tweek; Midjourney etc.), а также авторское учебное пособие по дисциплине «Реферирование и аннотирование текстов на первом иностранном языке», включающее в себя собрание аутентичных художественных текстов и сгенерированных искусственным интеллектом речевых упражнений, проверенных и адаптированных для внедрения в образовательный процесс автором.

Организационные формы обучения, предполагаемые данной методико-дидактической моделью, определяют организационную структуру образовательного процесса. В зависимости от места реализации модели обучения выделяется аудиторная и внеаудиторная форма. В зависимости от уровня владения иностранным языком и степенью вовлеченности в образовательный процесс выделяется индивидуальная и групповая работа. Внедрение методико-дидактической модели обучения студентов-бакалавров иностранному языку с использованием искусственного интеллекта не ограничивается модульной системой и возможна к реализации в течение всего академического года.

Операционно-деятельностный блок содержит этапы работы предлагаемой модели обучения:

1. Диагностика – входное тестирование с использованием ИИ-инструментов для определения уровня CEFR.
2. Планирование – формирование индивидуальной траектории обучения (алгоритмы Knewton).
3. Реализация – сочетание автономного обучения, включающее в себя использование ИИ-тренажеров и ботов, и смешанного формата обучения, включающее совместную работу преподавателя и ИИ-инструментов.
4. Интеракция – коммуникация с ИИ-агентом в режиме реального времени для мгновенного получения обратной связи.

5. Коррекция – динамическое изменение контента на основе полученной аналитики.

Оценочно-результативный блок определяется разработанным ФОС по контролю формирования отдельных языковых навыков в рамках дисциплин «Практический курс первого иностранного языка»; «Реферирование и аннотирование текстов на первом иностранном языке» с помощью технологий искусственного интеллекта.

Методы контроля предполагают входящий, текущий, промежуточный и итоговый. *Оценка* результативности внедрения модели обучения охватывает уровень эффективности формирования языковых навыков обучающихся и уровня оптимизации методического аспекта педагогической деятельности с использованием технологий искусственного интеллекта.

Критерии оценки результативности внедрения модели подразделяются на *объективные* и *субъективные*. *Объективные критерии* оценки обусловлены:

- прогрессом в тестах (LEXILE для умения чтения, CEFR для умения говорения);
- точностью выполнения заданий в процентном соотношении.

Субъективные критерии выражены удовлетворенностью обучающегося (опросы, шкала мотивации) и экономией времени преподавателя (сравнение ручной и ИИ-проверки).

Форма обратной связи для обучающихся предполагает визуализацию прогресса (графики, Notion-шаблоны) и общие рекомендации; для преподавателя – отчеты по группе (Tableau) и сбор статистики самых частых ошибок обучающихся.

В рамках методико-дидактической модели были выделены и дополнены типологии педагогических стратегий использования технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку. Предлагаемая типология содержит как классические педагогические стратегии, так и авторские, разработанные и модернизированные с учетом ИИ-среды:

1. стратегия адаптивного инструктора;
2. стратегия адаптивного речевого релизинга;
3. стратегия информационной селекции (information selection method)/информационного просеивания;
4. иммерсивно-практический опыт в GenAI-среде.

Данные педагогические стратегии универсальны и могут быть использованы для разных уровней владения иностранным языком и в рамках нескольких компетенций. К примеру, *речевой* – с целью формирования видов речевой деятельности; *языковой* – для отработки лексико-грамматических, фонетических и синтаксических навыков; *учебно-познавательной* и *информационно-адаптивной* – для повышения уровня критического отношения к ИИ-контенту и общего уровня пользования современными цифровыми технологиями.

Рассмотрим типологию педагогических стратегий использования ИИ в обучении иностранному языку в высшей школе в рамках речевой компетенции:

Аудитивное умение:

1. *перевернутый класс*: генерирование аудиоматериала с использованием изученных лексических и грамматических единиц для вторичной консолидации информации.
2. *адаптивный инструктор*: генерирование аудиоматериала для начитки с разными акцентами с целью отработки фонетических умений.

Умение говорения:

1. *метод кейсов/проблемный метод*: генерирование кейсов для решения поставленной социально-значимой задачи.
2. *геймификация*: генерирование сценариев тематических ролевых и деловых игр для комплексной отработки видов речевой деятельности.
3. *адаптивный речевой релизинг*: постепенная ликвидация психологического барьера социально-коммуникативного взаимодействия на

иностранном языке путем отработки речевых умений с помощью ИИ-собеседников (тренажеров).

Умение чтения:

1. *персонализированное обучение*: генерирование/поиск материала, отвечающего индивидуальному запросу обучающихся (уровень сложности, интересы, объем, жанр)

2. *информационная селекция (information selection)/информационного просеивания*: обучение беглости чтения и селективного отбора необходимой информации для формирования оценочных суждений в рамках предмета обсуждения и минимизации потока потребляемой информации.

3. *иммерсивно-практический опыт в GenAI-среде*: обучение активному взаимодействию с ИИ-технологиями и формированию критического отношения к ИИ-контенту.

Умение письма:

1. *иммерсивно-практический опыт в GenAI-среде*: обучение активному взаимодействию с ИИ-технологиями и формированию критического отношения к ИИ-контенту.

2. *адаптивный инструктор*: обучение корректному взаимодействию с ИИ-технологиями для контроля и оценивания структурного и содержательного компонента письменного задания.

Результат заключается в развитии побудительно-мотивационного компонента образовательного процесса со стороны его субъекта – обучающегося; повышении эффективности формирования языковых навыков у обучающихся, а также оптимизации методического аспекта педагогической деятельности преподавателя.

Таким образом, предлагаемая модель обучения демонстрирует системное включение искусственного интеллекта во все аспекты обучения от целеполагания до оценки. Ключевыми преимуществами данной модели являются гибкость, выражающаяся подстройкой под индивидуальные запросы обучающегося;

эффективностью, обусловленной развитием всех видов речевой деятельности через персонализацию используемых учебных материалов; синергию – сочетание технологий и традиционной методики.

2.3. Методико-дидактические особенности формирования рецептивных речевых умений с использованием искусственного интеллекта

2.3.1. Методико-дидактические особенности обучения аудитивному умению с использованием ИИ-технологий

Данный пункт настоящего диссертационного исследования будет посвящен вопросу внедрения технологий искусственного интеллекта в процессе обучения определенным языковым навыкам: рецептивным и продуктивным. Однако, прежде чем приступить к описанию методико-дидактических особенностей их обучения, стоит проанализировать методическую основу их структуры и формирования в рамках иноязычного обучения в высшей школе.

Итак, рецептивные навыки – навыки, функционирующие при аудировании и чтении [Щукин, 2009]. Аудитивное умение заключается в умении понимать аутентичную речь на слух, чтобы соответствующим образом отреагировать на речь собеседника в процессе коммуникации.

Как правило, формирование аудитивного умения считается наиболее затруднительным и долгим процессом в сравнении с прочими речевыми навыками. Действительно, умение воспринимать иноязычную речь на слух является первостепенной задачей в процессе обучения любого языка как иностранного, так и родного. Так, И. А. Малярова (2018) в своей статье отмечает, что с формирования аудитивного умения начинается работа над всеми прочими языковыми навыками. Согласно автору, освоение родного языка также начинается с аудирования – поначалу ребенок слышит речь родителей, привыкает

к ее звуковой стороне, осваивает ее значение и только потом учится воспроизводить речь на основе уже имеющегося лингвистического опыта [Малярова, 2018]. То есть, другими словами, только освоив аудитивное умение, возможно начать процесс освоения умения чтения, говорения и письма. В процессе аудирования обучающиеся естественным образом перенимают корректное произношение лексических единиц, что напрямую связано с артикуляционными особенностями конкретного языка. Ознакомившись с фонетической стороной речи, обучающиеся постигают ее графическую составляющую путем работы с текстами (умение чтения и письма).

В работе над формированием аудитивного умения, в первую очередь, стоит определить основные барьеры, которые могут возникнуть у обучающихся, для выявления подходящей стратегии к их ликвидации. Итак, Е. В. Соловова и В. Г. Альпаков (2006) выделяют три группы наиболее распространённых сложностей в процессе овладения аудитивным умением:

1. *трудности, обусловленные условиями аудирования*: внешние шумы, помехи, плохая акустика, качество звукозаписи, качество техники, видимое наличие или отсутствие источника речи;

2. *трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи*: отсутствие практики восприятия на слух речи людей противоположного пола, разного возраста; особенности дикции, тембра, темпа, паузации, а также возможные нарушения артикуляции; различные диалекты иностранного языка;

3. *трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала*: большое количество незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, аббревиатур, эллиптических конструкций, прецизионных слов.

К перечисленным барьерам восприятия аутентичной речи на слух обучающимися, также можно добавить сложности, описываемые Е. В. Хоменко (2022) а именно: краткая продолжительность концентрации внимания обучающихся на информацию без визуального ее подкрепления; от природы

слабая слуховая память в отличие от зрительной памяти; однократное и кратковременное представление информации без возможности изменить последовательность ее представления [Хоменко, 2022].

Определив ключевые проблемы в процессе восприятия информации на слух, необходимо выстроить соответствующую стратегию по их ликвидации, обеспечивающую наиболее эффективный способ овладения аудитивным умением. Е. В. Хоменко (2022) связывает это с умением преподавателя давать обучающимся четкую инструкцию к действию, а точнее *зачем* необходимо выполнить то или иное задание на аудирование:

1. для ответов на поставленные вопросы;
2. для выполнения задания после аудирования;
3. для обсуждения личного мнения по теме прослушанного материала;
4. для удовольствия.

Далее автор предлагает строить поэтапный процесс работы над формированием аудитивного умения, выделив три основных их этапа: *побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический и исполнительный* [Хоменко, 2022].

Побудительно-мотивационный этап характеризуется автором как инструктаж обучающихся о цели и задачах выполнения аудиального задания. На данном этапе обучающиеся должны иметь четкое представление о том, что именно от них требуется и в каком виде.

Аналитико-синтетический этап характеризуется обработкой полученной аудиальной информацией в процессе аудирования. На данном этапе обучающиеся работают над восприятием, пониманием и реагированием на полученный материал. Данный этап представляет собой достаточно сложный мыслительный процесс, в ходе которого обучающиеся выявляют семантические связи между лексическими единицами, расшифровывают невербальную информацию (интонацию, тон и эмоции говорящего), а также работают над выявлением общей темы и идеи аудирования.

Исполнительный этап представляет собой формирования финального мнения обучающегося по итогам прослушанного аудиального материала, а также проверки корректности восприятия смысла, идеи и деталей аудиозаписи.

Однако рассматриваемая поэтапная стратегия обучения аудитивному умению может быть расширена и дополнена.

Итак, в рамках *побудительно-мотивационного этапа* предлагаем выделить следующие действия:

1. представление темы аудирования;
2. обсуждение мнений обучающихся касательно выбранной темы аудирования;
3. прогнозирование курса повествования в аудиоматериале;
4. инструкции к выполнению задания.

Первые три подэтапа реализуются в рамках подготовительного этапа (*pre-listening task*).

В ходе выполнения преподавателем описанных выше подготовительных действий возможно использование инструментов искусственного интеллекта для оптимизации данного процесса в рамках подготовки материала, а также для реализации *подготовительного этапа* работы над аудитивным умением. Выбор представленных ИИ-инструментов в таблице обусловлен их доступностью для российских пользователей, понятным набором функций, а также определенными дидактическими преимуществами. Так, Twee – специализированный конструктор работы для преподавателя, который представляет возможность создания готовых материалов на основе широкого ассортимента их вариативности (готовые рабочие листы; создание комплекса упражнений на основе запрашиваемой темы и т.д.). Выбор ChatGPT/DeepSeek обуславливается широким функционалом возможностей данных генеративных моделей как для преподавателей, так и для студентов. К примеру, функция глубокой персонализации материала для конкретных запросов студента представляет интерес для преподавателя, в то

время как функция универсального языкового ассистента с поддержкой имитации живого общения – для студента.

Для демонстрации стратегии использования ИИ в процессе оптимизации обучения аудированию, за основу было взято учебное пособие New Close Up B2, Unit 7 «Law and Order».

Таблица 3 – Способы использования инструментов ИИ на побудительно-мотивационном этапе

Этап	Действие	ИИ-инструмент	Результат
<i>Побудительно-мотивационный</i>	<i>Выборка лексических единиц из текста аудирования</i>	Twee: Extract Collocations from the Text.	<i>to deal with organized crime; to operate across nations; to shoplift; to be a burglar; to make a fool of myself; to get away with something; to take for granted; to be involved with the police; to be found guilty of shoplifting.</i>
<i>Побудительно-мотивационный</i>	<i>Представление темы: использование изображений</i>	Midjourney/Kandinskiy 2.0 от «Сбербанка».	См. в приложениях

Продолжение таблицы 3.

<i>Побудительно-мотивационный</i>	<i>Обсуждение темы: общая дискуссия в группе</i>	Twee: Find discussion questions (with target vocabulary). / Chat GPT.	How do you think society should <i>deal with organized crime</i> effectively? Have you ever heard of cases where criminals <i>operate across nations</i> ? What do you think motivates someone to be a <i>burglar</i> ? Can you share an experience where you felt like <i>you made a fool of yourself in public</i> ? Do you believe some people can <i>get away with</i> something illegal without facing consequences? How does <i>being found guilty of shoplifting</i> affect someone's future opportunities? What do you think about the fairness of having a <i>court case for minor offenses</i> compared to serious crimes?
-----------------------------------	--	---	---

Принимая во внимание комплексность и многоуровневость *аналитико-синтетического этапа*, его возможно разделить на несколько подэтапов соответственно, а именно:

1. первичное прослушивание на понимание общей идеи;
2. контроль по итогам первичного прослушивания;
3. вторичное прослушивание на понимание деталей;
4. контроль по итогам вторичного прослушивания.

Говоря о реализации функций инструментов искусственного интеллекта в контексте рассматриваемого этапа добавим, что по большей части это возможно в рамках контроля понимания обучающимися прослушанной информации.

Для *контроля и оценивания итогов первичного прослушивания* необходимо разобраться в целях, преследуемых преподавателем на этом этапе. Как правило, первичное прослушивание ставит перед обучающимися следующие задачи:

1. умение определять проблему в аудиотексте;

2. умение выделять основные идеи в аудиотексте;
3. умение отделять главную информацию от второстепенной.

Учитывая поставленные задачи, возможно сделать выборку наиболее эффективных заданий, нацеленных на контроль описанных выше аспектов аудирования:

1. выбор подходящего названия аудиотекста;
2. выбор подходящего резюмирующего отрывка текста (summary);
3. развернутые вопросы на общее понимание текста.

Для реализации данных заданий и оптимизированной их подготовки возможно воспользоваться инструментами искусственного интеллекта, перечисленных в таблице 4, а именно: ранее упомянутым ИИ-сервисом Twee и универсальным инструментом Chat GPT.

Следующим шагом в рамках аналитико-синтетического этапа работы над аудированием, подразумевающий внедрение технологий искусственного интеллекта для оптимизации процесса является *контроль вторичного прослушивания аудиоматериала*.

Таблица 4 – Внедрение ИИ на аналитико-синтетическом этапе обучения аудированию

Этап	Действие	ИИ-инструмент	Результат
<i>Аналитико-синтетический</i>	контроль по итогам первичного прослушивания	Twee / Chat GPT: Choose the Right Summary	Question 8: Radio Announcement about Court Case A: Gary Cale was sentenced to five years in prison for computer hacking after multiple previous offenses failed to reform his behavior, according to the judge's comments during sentencing. B: Gary Cale received only community service for his computer hacking charges because it was deemed his first serious offense by the court. C: Gary Cale was acquitted of all charges related to computer hacking after presenting evidence that he had been wrongly accused.

Продолжение Таблицы 4

<i>Аналитико-синтетический</i>	контроль по итогам вторичного прослушивания	Twee: Create True and False Statements for a Text	Instructions: Read each statement carefully and determine whether it is True or False based on the information provided in the text. Write "T" for True and "F" for False next to each statement. Organised crime is primarily a local issue that can be easily managed by law enforcement.	
			The father in the conversation expresses disappointment in his daughter for her illegal activities, including graffiti and shoplifting.	
			A neighbor reports a suspicious man loitering outside a house, suspecting he might be a burglar.	
			The woman who witnessed a robbery chose to ignore the situation and continued walking without helping the victim.	
			The youth worker believes that teenagers involved with the police are often victims of their circumstances rather than inherently bad individuals.	
			One friend in the discussion about shoplifting thinks that the woman should receive a harsher punishment than just a fine for her actions.	
			The Bolton Against Crime Festival will include interactive activities aimed at engaging young people in community safety efforts.	
			Gary Cale was sentenced to five years in prison for computer hacking due to his previous offenses, which indicated he had not reformed his behavior.	

Основными целями, преследуемыми повторным прослушиванием, лежат в плоскости более точного и полного понимания аудиотекста. Рассматривая данный вопрос более детально, возможно сформулировать следующие умения, развитию которых уделяется непосредственное внимание в процессе вторичного прослушивания, а именно:

1. умение извлекать необходимую детальную информацию;
2. умение выделять информацию в соответствии с поставленными вопросами и заданиями;
3. умение определять причинно-следственную связь событий повествования.

Как правило для достижения поставленных целей наиболее подходящими и распространенными заданиями являются следующие:

1. верные и неверные утверждения (True / False);
2. заполнение пропусков в тексте;
3. развернутые вопросы на проверку понимания детальной информации;
4. вопросы с множественным выбором.

Для реализации данных заданий и оптимизированной их подготовки возможно воспользоваться теми же инструментами искусственного интеллекта, которые были использованы в процессе контроля первичного прослушивания: ИИ-сервиса Twee и Chat GPT, что отражено в таблице 4 выше.

Говоря о тестовых заданиях на проверку понимания аудиоматериала, стоит перечислить основные его преимущества, определяющие их приоритетность в сравнении с прочими формами контроля освоения разного типа лингвистического материала, а именно:

1. минимальная времязатратность;
2. комплексная проверка рецептивных навыков;
3. минимальное задействование преподавателя.

Таблица 5 – Пример сгенерированных сервисом Twee / Chat GPT вариантов заданий на аналитико-синтетическом этапе

Этап	Действие	ИИ-инструмент	Результат
<i>Аналитико-синтетический</i>	контроль по итогам вторичного прослушивания	Twee / Chat GPT: Create a fill-in-the-gap task	Fill-in-the-Gap Task You hear a radio announcement about a court case. A local man, Gary Cale, _____ for computer hacking. Twenty-five-year-old Cale was described by the judge as a danger to society. Over the past five years, he _____ for his behaviour on six occasions. Due to his _____, Cale was given the maximum prison sentence available for this crime. The judge commented that previous punishments, including stopping Cale's internet connection, had failed to make him _____. So, she had no choice but to remove his freedom this time. It is hoped that the experience of prison will finally make a difference to his behaviour.

Финальный *исполнительный этап*, нацеленный на закрепление понимания материала непосредственно после первичного и вторичного прослушивания, имеющий в западной методике название “post-listening tasks” может быть реализован с помощью таких же функций ИИ-сервисов, как и на аналитико-синтетическом этапе, что отражено в таблице 6.

Основным способом оптимизированного закрепления понимания аудиоматериала, а также содержащихся в нем новых лексических и грамматических единиц, отработанных на первых двух этапах рассматриваемой стратегии, является выражение личного мнения по теме прослушанного материала в форме открытых вопросов.

Таблица 6 – Пример сгенерированных заданий на исполнительном этапе обучения аудированию

Этап	Действие	ИИ-инструмент	Результат
<i>Исполнительный</i>	закрепление материала по итогам прослушивания	Twee: Find Discussion Questions Chat GPT.	What strategies do you think law enforcement should implement to effectively <i>deal with organised crime</i> that tends <i>to operate across nations</i>? How can we better support young people who may be <i>involved with the police for minor offenses</i>, such as <i>shoplifting</i>? In your opinion, what factors contribute to someone deciding to shoplift? Do you think individuals who <i>commit a first offence</i>, like shoplifting, should face the same consequences as repeat offenders who have a <i>long criminal record</i>? When someone is <i>found guilty of shoplifting and has to face a court case</i>, what do you think should be considered when determining their punishment?

Кроме того, на данном этапе возможна реализация автономного обучения над аспектом аудирования как для консолидации изученного материала в классе, так и для организации самостоятельной работы обучающихся для улучшения аудитивного умения с использованием таких ИИ-инструментов как DeepSeek (генерация аудиоскрипта) и ElevenLabs (TTS с разными акцентами).

К примеру, нами был сгенерирован аудиоскрипт на тему Law and Order, включающий уже изученные в классе лексические единицы с помощью DeepSeek. Далее полученный материал был использован для дальнейшего озвучивания ИИ-голосом с британским/американским акцентом в приложении ElevenLabs.

Нам кажется методически важным уточнить характер роли преподавателя и ИИ-ассистента на этапе обучения аудитивному умению.

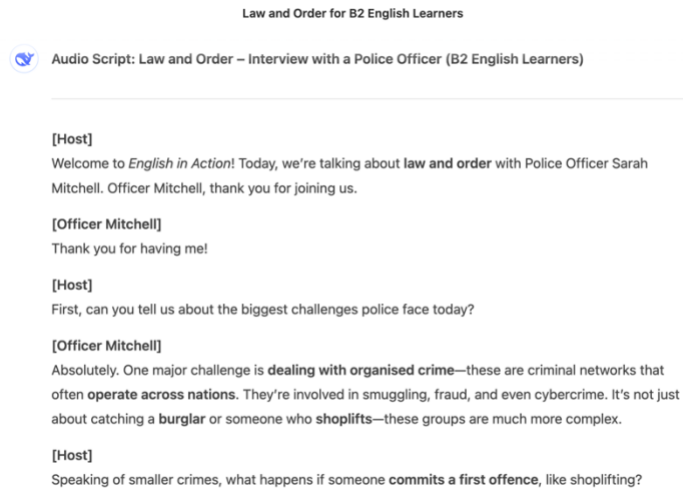


Рисунок 1 – Генерирование аудиоскрипта с помощью DeepSeek

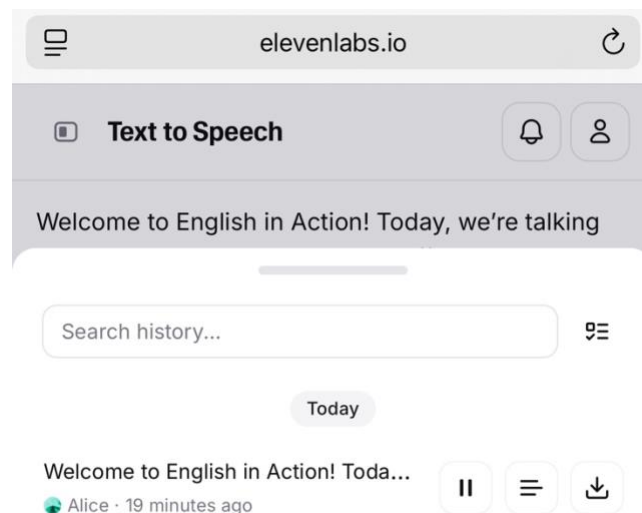


Рисунок 2 – Генерирование диалога с американским акцентом с помощью ElevenLabs

Роль преподавателя в данном случае сводится не столько к финальной проверке ИИ-контента, сколько в выполнении управленческой функции в процессе взаимодействия с ИИ-технологией. Другими словами, преподаватель выступает в роли модератора, стратега и аналитика. Обладая необходимыми методическими знаниями, преподаватель выстраивает индивидуальную траекторию обучения аудитивному умению, на основе которой формируется промт, определяющий работу ИИ-ассистента. Преподаватель модерирует вектор

работы ИИ-технологии в соответствии с поставленными задачами на каждом из этапов обучения, анализирует и вносит изменения при необходимости.

Рассматривая вариант самостоятельного взаимодействия студентов с ИИ-технологией, их автономное использование обучающимися значительно повысит мотивационную составляющую иноязычного обучения, прогресс в формировании аудитивного умения за счет дополнительной внеаудиторной работы и значительно повысит уровень информационных навыков и умения обучающихся.

2.3.2 Методико-дидактические особенности обучения умению чтения с использованием ИИ-технологий

Формирование у обучающихся умения чтения на иностранном языке происходит в соответствии со строгой структурой и подразделяется на несколько этапов. Однако стоит отметить, что стратегия обучения чтению как навыку зависит от его вида. Так, в статье Ю. С. Черняковой рассматривается два плана чтения: смысловой и технический, где цель смыслового чтения заключается в понимании текста, а цель технического плана – извлечение информации из текста [Чернякова, 2023]. В методике обучения ключевым видом чтения является смысловое чтение, основной задачей которого является обучение анализу содержания. Г. Р. Садрыева (2017) предлагает более детальную формулировку целей, преследуемых обучением смысловому чтению на иностранном языке:

1. осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели;
2. извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров;
3. определение основной и второстепенной информации;
4. свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей;
5. понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации.

Более того, в рамках смыслового чтения принято выделять дополнительные четыре типа в зависимости от характера извлечения информации из текста: *ознакомительное, просмотровое, поисковое и изучающее*. *Ознакомительное чтение* направлено на получение общей информации о содержании текста. *Просмотровое* – на выявление темы и идеи текста. Целью *поискового чтения* является извлечение необходимой информации, в то время как *изучающее чтение* нацелено на целостное понимание содержания текста, включая все его детали.

Как правило работа со смысловым чтением осуществляется на трех основных этапах: *предтекстовом, текстовом и послетекстовом* (pre-reading; reading; post-reading task). В. Н. Рыжикова (2015) определяет следующие цели работы на каждом из перечисленных этапов:

1. предтекстовый этап: подготовка обучающихся к восприятию текста;
2. текстовый этап: понимание и осмысление содержания текста;
3. послетекстовый этап: корректировка интерпретации содержания текста обучающимися в соответствии с авторским замыслом.

Для достижения целей предтекстового этапа обучающихся необходимо ознакомить с тематикой текста, облегчить восприятие языковых единиц, которые будут использованы в тексте на последующих этапах работы, а также смотивировать непосредственно к процессу чтения, то есть, предоставить четкие инструкции к выполнению задания. Другими словами, провести необходимую подготовку, от которой будет напрямую зависеть эффективность текстового этапа чтения.

Выполнение задач послетекстового этапа предполагает контроль понимания содержания текста, его корректировка и закрепление полученных знаний.

В Таблице 7 представлены ИИ-инструменты и сгенерированные ими задания, предлагаемые к выполнению обучающимися на *предтекстовом этапе*.

Таблица 7 – Примеры сгенерированных заданий ИИ-инструментами на предтекстовом этапе

Этап	Действие	ИИ-инструмент	Результат:
Предтекстовый	представление темы	Chat GPT	Step 1: Visual Stimulus Materials Needed: Display a series of striking images of rare birds, beautiful feathers, and artifacts related to fly tying. You can use a projector or printouts. Instructions: Show these images to the class without any context. Ask students to take a moment to observe and reflect on what they see. Step 2: Think-Pair-Share Instructions: Ask students to think individually about the following questions: <i>What do you think makes these birds or feathers valuable? How do you feel about collecting natural items like these? What might motivate someone to steal such items?</i> After a few minutes, have them pair up with a partner to discuss their thoughts. Finally, invite pairs to share their ideas with the whole class. Step 3: Introduce the Story Introduce Edwin Rist's Story: Briefly summarize Edwin Rist's actions without revealing all details. For example: "In 2009, a young man named Edwin Rist broke into a museum in England and stole hundreds of stuffed birds. His motivations were tied to a unique hobby called fly tying, where rare feathers are used to create artificial flies for fishing. But what does this act say about our relationship with nature and our responsibility towards it?" Discussion Questions: After introducing the story, engage students with these questions: <i>Why do you think Edwin Rist chose to steal from a museum rather than purchase feathers legally? What are some potential consequences of his actions for science and conservation? How does this story challenge our perceptions of value—both monetary and ethical—when it comes to natural specimens?</i>

Продолжение Таблицы 7

Этап	Действие	III-инструмент	Результат:
<i>Предтекстовый</i>	первичный этап работы с языковыми единицами	Twee: Find definitions Chat GPT.	Find the phrases from the text to fit the following definitions: <u>the art of fly tying:</u> The craft of creating artificial fishing flies using materials like feathers to attract fish. <u>stuffed birds</u> Taxidermied birds preserved for display or study in museums. <u>smash the glass with the rock</u> To break glass forcefully with a rock, often for illegal entry. <u>artistic designs</u> Creative and visually appealing patterns made with skill, especially in fly tying. <u>to blow a huge hole in</u> To cause significant damage or disruption to something, often figuratively.

На *текстовом этапе* был рассмотрен контроль ознакомительного и поискового чтения и его оптимизация путем использования искусственного интеллекта. На данном этапе стоит уделить внимание контролю общего понимания текста, а также поиску лексико-семантических связей и закономерности использования грамматических единиц. Наиболее подходящим способом для решения данной задачи являются *упражнение на выбор подходящего названия текста, упражнение на поиск соответствий / трансформацию предложения* с целью перефразирования с сохранением смысла высказывания.

Так, на этапе контроля поиска лексико-семантических связей и закономерности использования грамматических единиц целью сгенерированного чат-ботом задания является работа обучающихся над активной лексикой, представленной в тексте, а также репрезентативное представление ключевой грамматической структуры (Страдательного залога), рассматриваемой в выбранном тематическом уроке.

Таблица 8 – Примеры сгенерированных заданий ИИ-инструментами на текстовом этапе

Этап	Действие	ИИ-инструмент	Результат
Текстовый	контроль ознакомительного чтения	Chat GPT; Twee: Create Three Titles for a Text.	1. <i>"The Great Museum Heist: Edwin Rist and the Stolen Birds"</i> (The Correct Title) 2. <i>"Feathers and Theft: The Art of Fly Tying"</i> 3. <i>"Breaking Glass: A Journey into the World of Taxidermy"</i>
Текстовый	контроль поискового чтения (поиск лексико-семантических связей; закономерность использования грамматических единиц)	Chat GPT; Twee: Rephrase Using the Word Given	Paraphrase the sentences using active vocabulary from the text: 1. Many fishermen are encouraged to express their creativity and develop their skills by the practice of creating fishing flies . (The art of fly tying inspires many anglers to be creative and skilled). 2. A collection of preserved birds representing different species from across the globe was exhibited by the museum. (The museum displayed a collection of stuffed birds that showcased various species from around the world). 3. In a moment of desperation, he chose to break the glass using a stone . (He decided to smash the glass with a rock in a moment of desperation). 4. Complex patterns that successfully attracted fish were designed by the individuals who craft fishing flies. (The fly tiers created intricate artistic designs that attracted fish effectively). 5. Our knowledge of bird diversity could be significantly undermined by the removal of these specimens. (The theft of these specimens could blow a huge hole in our understanding of avian biodiversity).

И наконец, в рамках послетекстового этапа технологии искусственного интеллекта могут быть применены для контроля и закрепления изученного материала. Одним из возможных речевых упражнений является дискуссия на

материале четырех противопоставленных мнений на заданную тему. Эффективность выбранного речевого упражнения заключается в возможности не только закрепить полученную информацию из текста, проработанном на предшествующих этапах, но и в дополнительном оттачивании умения говорения с использованием лексических единиц и грамматических структур из того же текста, так же проработанном на предыдущем этапе.

Таблица 9 – Примеры сгенерированных заданий ИИ-инструментами на послетекстовом этапе

Этап	Действие	ИИ-инструмент	Результат
<i>Послетекстовый</i>	контроль изучающего чтения	Chat GPT; Twee: Create ABCD Questions for a Text;	Here are five multiple-choice questions (A, B, C, D) based on the provided text: - What did Edwin Rist steal from the Natural History Museum? A) Rare gemstones B) Priceless paintings C) Stuffed birds D) Ancient artifacts - Why did Edwin Rist break into the museum? A) To vandalize the exhibits B) To steal birds' feathers for fly tying C) To collect rare coins D) To take photographs for a project - What is the significance of the collection at the Tring museum? A) It is the largest collection of fish in the world. B) It has contributed to important scientific research. C) It contains only artificial flies. D) It is primarily a tourist attraction. - What was one of the consequences of Edwin Rist's theft? A) He became famous for his art. B) He was able to keep all the stolen items.

Этап	Действие	ИИ-инструмент	Результат
			C) He had to pay back a large sum of money. D) He successfully sold all the feathers without being caught. 5. Who brought birds of paradise to England in the 19th century? A) Charles Darwin B) Alfred Russel Wallace C) Edwin Rist D) A group of collectors
Послетекстовый	закрепление полученных знаний	Chat GPT; Twee: Four Opinions.	Here are four comments that people might share regarding the main idea of the text about Edwin Rist's theft of stuffed birds: <u>Comment on Artistic Expression:</u> "I can understand why Edwin Rist felt compelled to steal those birds for his fly tying. Art is such a powerful form of expression, and sometimes people go to extreme lengths to create something beautiful. While I don't condone theft, I think we should have a conversation about the value of art versus legality. Maybe there's a way to support artists without resorting to crime." <u>Comment on Conservation Needs:</u> "This incident is a wake-up call for all museums! We need stronger security measures to protect our natural history collections. These specimens are not just artifacts; they are crucial for research and education about biodiversity. If we don't take better care of them, we risk losing valuable knowledge that could help us understand and protect our environment." <u>Comment on Public Education:</u> "It's shocking how little people know about the importance of natural history collections! This theft shows that we need to do a better job educating the public about why these specimens matter. If more people understood their

Этап	Действие	ИИ-инструмент	Результат
			significance in scientific research and conservation, maybe incidents like this wouldn't happen. Let's push for more awareness campaigns!" <u>Comment on Legal Consequences:</u> "I think it's essential that Edwin Rist faces serious consequences for his actions. Theft like this can't be taken lightly; it sets a dangerous precedent if people think they can just take what they want without repercussions. We need strict penalties to deter others from committing similar crimes against our cultural and scientific heritage."

Рассмотрим вариант реализации автономной работы обучающихся над умением чтения с использованием доступных ИИ-инструментов, к примеру сервиса LingQ. Использование данного сервиса для реализации самостоятельной работы возможно благодаря функции NLP-анализа сложности предложений и подборки лексики согласно заданному уровню сложности и желаемой тематики. Так, на рисунке 3 представлена новостная статья на тему Law and Order, подобранная данным сервисом под продвинутый уровень владения иностранным языком и предлагающая функцию мгновенного перевода лексики и последующего ее сохранения в интерактивный электронный словарь.

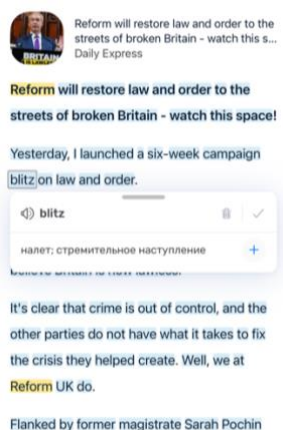


Рисунок 3 – Автономная работа над умением чтения с помощью сервиса LingQ

На основе представленного учебного материала коммуникативной направленности, сгенерированного инструментами искусственного интеллекта, можно сделать вывод о том, что его применение в рамках пошаговой стратегии обучения умению чтения на иностранном языке отвечает поставленным целям на каждом из этапов работы, а также оптимизирует общее время подготовки преподавателя к практическому занятию. В дополнении стоит подчеркнуть, что функционал искусственного интеллекта также допускает его использование для генерирования текстов любой сложности, стилистической направленности, лексической и грамматической наполненности. Следовательно, обучение умению чтения, как и других речевых навыков, в данном случае, представляет собой комплекс нескольких аспектов для формирования всех сопутствующих навыков.

К примеру, сервис LingQ предлагает функцию заучивания новой лексики, добавленной в словарь из прочитанных обучающимися текстов. Для создания собственных лексических карточек также возможно использовать сервис Anki, предлагающий выбор уровня сложности и варианта изучаемого языка (британский/американский/канадский и т.д.). Более того, сервис предлагает подборку лексических единиц на любую тематику для последующей тренировки с возможностью оценки прогресса самим обучающимся, благодаря чему алгоритмы сервиса упрощают или усложняют режим изучения, что представлено на рисунке 4.



Рисунок 4 – Изучение лексики в сервисе Anki

2.4. Методико-дидактические особенности формирования продуктивных речевых умений с использованием искусственного интеллекта

2.4.1 Методико-дидактические особенности обучения умению говорения с использованием искусственного интеллекта

Продуктивные виды речевой деятельности представляют собой умение выражать мысли устным и письменным путем. К продуктивным навыкам относят умение говорения и письма. Однако стоит уточнить, что говорение и письмо имеют разные способы воздействия на реципиентов. Говорение ориентированно на контактную речь, что характерно для непосредственной передачи информации. В свою очередь, письмо подразумевает дистантную речь, характеризующую опосредованную передачу информации. Содержательным компонентом обоих навыков является наличие произносительных, лексических и грамматических умений.

Итак, обучение умению говорения является ключевой целью, преследуемой в образовательном процессе в рамках преподавания иностранного языка, так как совершенствование навыка общения на иностранном языке имеет показательный характер эффективности процесса обучения. Методика формирования данного умения зависит от формы говорения: выделяют диалогическую и монологическую речь. Т. А. Сенькова (2014) отмечает диалог как один из эффективных способов развития и совершенствования умения говорения в силу использования вербальных и невербальных средств общения, менее строгих норм синтаксической и грамматической стороны речи, а также формирования умений реагировать на речь собеседника с целью запроса информации, выражения согласия и несогласия и так далее. В процессе обучения монологической речи большее внимание уделяется выработке так называемых языковых автоматизмов – умения быстрого выбора необходимых фонетических, лексических и грамматических единиц.

Как в случае с аудитивным умением, структура формирования умения говорения практически идентична. Выделяют *побудительно-мотивационный этап*, характеризующийся наличием потребности в устном выражении мысли; *аналитико-синтетический*, подразумевающий процесс формирования мысли и выбора лексических и грамматических единиц, а также произносительных норм; *исполнительный* – непосредственный коммуникативный процесс. Кроме того, Т. А. Сенькова (2014) выделяет четвертый этап – *контролирующий*, нацеленный на исправление ошибок и формирования «эталона речи». Н. Г. Лаврентьева и Е. В. Орлова (2021) выделяют следующий поэтапный процесс обучения умению говорения на иностранном языке:

1. подготовительный этап – формирование лексических, грамматических и фонетических навыков;
2. этап подготовленной речи – выражение содержания речевой деятельности;
3. этап неподготовленной речи.

Предлагаемая стратегия обучения умению говорения подразумевает логически последовательный и постепенный процесс, характеризующийся плавным переходом от одного этапа к другому. В рамках высшего образования в специализированных языковых вузах нами видится применение данной стратегии в контексте отдельного взятого практического занятия, позволяющего задействовать развитие и совершенствование сразу двух форм говорения: диалогический и монологической.

Так, целью *подготовительного этапа* станет выбор необходимых для последующего задействования лексических и грамматических единиц. На *этапе подготовленной речи* – использование ранее отобранного лексического и грамматического материала в процессе работы над диалогом. На *этапе неподготовленной речи* – последующее нативное закрепление данного материала в формате спонтанной монологической речи. Использование же технологии ИИ, в данном случае, будет обусловлено подготовкой и разработкой учебного

материала для использования на каждом из описанных этапах обучения умению говорения. Учитывая поставленную задачу, оптимальным ИИ-инструментом для ее решения станет чат GPT. Рассмотрим механизм его использования на каждом из упомянутых выше этапов.

Итак, *подготовительный этап* характеризуется выбором темы и соответствующего лексико-грамматического материала для его закрепления на последующих этапах обучения. В качестве примера возьмем тему “Law and Order”, целевой аудиторией послужат обучающиеся первого курса языкового вуза уровня B2. В результате данного запроса был получен сгенерированный список лексики, отраженный в таблице 10.

Таблица 10 – Генерирование списка лексических единиц чатом GPT

<i>Theft</i>	кража
<i>Assault</i>	нападение
<i>Murder</i>	убийство
<i>Kidnapping</i>	похищение
<i>Fraud</i>	мошенничество
<i>Embezzlement</i>	растрата
<i>Cybercrime</i>	киберпреступление
<i>Terrorism</i>	терроризм
<i>Court</i>	суд
<i>Judge</i>	судья
<i>Jury</i>	присяжные
<i>Prosecutor</i>	прокурор
<i>Defense attorney</i>	адвокат защиты
<i>Verdict</i>	вердикт
<i>Sentence</i>	приговор
<i>Hearing</i>	слушание
<i>Bail hearing</i>	слушание по делу о залоге
<i>Cross-examination</i>	перекрестный допрос
<i>Commit a crime</i>	совершить преступление
<i>Serve a sentence</i>	отбывать наказание
<i>File a lawsuit</i>	подать иск
<i>Gather evidence</i>	собирать доказательства
<i>Testify in court</i>	давать показания в суде
<i>Plead guilty/not guilty</i>	признать себя виновным/невиновным
<i>Appeal a decision</i>	обжаловать решение
<i>Impose a fine</i>	наложить штраф
<i>Conduct an investigation</i>	проводить расследование

Целью этапа подготовленной речи является отработка умения говорения в формате диалога, с использованием введенной ранее лексики и грамматики. Возможность подготовки устного материала в парах послужит лучшему запоминанию материала, а также поможет воссоздать коммуникативную ситуацию, приближенную к ситуации реального общения. Наиболее подходящим видом упражнения в этом случае является ролевая игра. Для сохранения логической последовательности этапов занятия, а также освоения лексико-грамматического материала, ролевая игра должна быть основана на уже знакомом языковом материале:

Role Play: "Court Hearing for the Robbery Case"

Participants: Prosecutor; Defense Attorney.

Scenario:

You are in a courtroom for a robbery case involving a jewelry store. The prosecutor represents the prosecution, while the defense attorney defends the suspect.

Tasks:

Prosecutor: Present the facts: robbery at 3 PM, suspect caught at the scene. Mention evidence: surveillance footage confirming guilt. State charges and potential serious sentence. Present witness testimonies of the suspect leaving the store. Urge the court for a fair verdict.

Defense Attorney: Assert the suspect's innocence and insufficient evidence for conviction. Highlight flaws in evidence, such as unclear surveillance footage. Argue possible misidentification by witnesses. Emphasize the suspect's clean criminal record and request leniency. Urge the court to acquit the suspect.

Additional Instructions:

Use your own words based on the facts.

После этапа подготовленной речи в рамках работы обучающихся над ролевой игрой перейдем к последнему этапу обучения умению говорения – *этапу неподготовленной речи*. Целью данного этапа является тренировка спонтанной речи вследствие задействования так называемых языковых автоматизмов и

умении производить оперативный выбор лексико-грамматических средств без предварительной подготовки. Как правило обсуждение открытых вопросов в режиме реального времени – наиболее эффективный способ тренировки сформированности монологической речи. Содержательная часть вопросов для обсуждения аналогична содержательной части ролевой игры на этапе подготовительной речи. Иными словами, вопросы должны содержать знакомый лексико-грамматический материал для его финального закрепления в процессе аудиторной работы.

1. What factors do you think contribute to the rise of crimes such as theft and robbery?
2. What are the consequences for society if crimes like fraud and embezzlement go unpunished?
3. What measures can be taken to prevent cybercrime in modern society?
4. If you had the opportunity to change the laws regarding punishments for crimes, what changes would you propose and why?
5. How do you believe witnesses play a role in the judicial process when they testify in court?

С целью усложнения поставленной задачи на данном этапе возможно предложить альтернативу ролевой коммуникативной игры, но с ИИ-собеседником, где обучающимся предстоит практика спонтанной речи с использованием изученной лексики и идей по заданной тематике на более ранних этапах. В данном случае ИИ-сервис Elsa Speak предлагает широкий выбор сценариев для спонтанного диалога от собеседования на должность до пользовательских запросов. Более того пользователь может выбрать количество участников в игре, назначить свою роль и скорректировать сюжет. В процессе выполнения данного задания обучающиеся не только отработают умение говорения, но и аудитивное умение. Ключевым преимуществом данного сервиса является возможность его использования в процессе самостоятельной работы.

Альтернативой данному ИИ-инструменту может послужить Replica – сервис, который предлагает широкий функционал (выбор аватара, имени и внешности виртуального собеседника) и поддерживающий диалог на любые темы в формате мессенджера и аудиочата. Использование данного сервиса значительно повысит мотивированность обучающихся, коммуникативные навыки, а также улучшит фонетическую сторону речи. Как и в случае с ИИ-сервисом Elsa Speak, данный ИИ-тренажер также возможно использовать во внеаудиторное время.

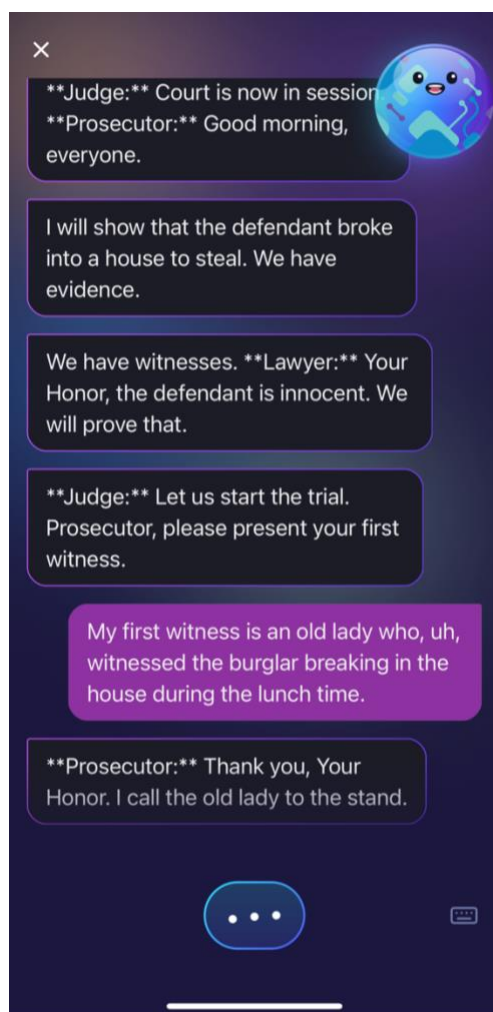


Рисунок 5 – Интерактивная ролевая игра с ИИ-ассистентом Elsa Speak

Описывая этапы работы над умением говорения, невозможно не затронуть необходимость сопутствующей работы над фонетикой. Современные ИИ-тренажеры произношения, такие как Elsa Speak, Replica и др. эффективно помогают в решении данной задачи и могут быть использованы обучающимися в режиме автономной работы.

К примеру, ИИ-инструмент Elsa Speak может быть использован как для тренировки отдельных слов, так и целых предложений и даже для анализа и корректировки спонтанной речи в режиме онлайн-диалога с ИИ-ассистентом. Для дополнительной тренировки в случае возникновения сложностей с произношением Google Pronunciation Tool предоставит изображение визуальной артикуляции в зависимости от заданного слова.

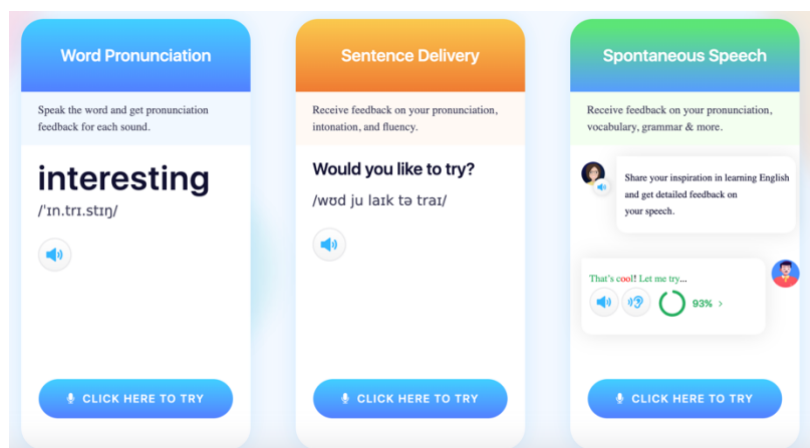


Рисунок 6 – Варианты использования ИИ-тренажера Elsa Speak для работы над фонетикой

2.4.2 Методико-дидактические особенности обучения умению письма с использованием искусственного интеллекта

Цель умения письма на иностранном языке — формирование навыков и умений выражать мысли в письменной форме, то есть пользоваться письмом как средством общения [Шайбокова, 2021]. Также письмо помогает прочному усвоению языкового материала и формированию навыков в чтении и устной речи. Специфика обучения умению письма в языковых вузах заключается в формировании умений выражать мысли в определенной письменной форме: эссе, публицистической статьи, официального письма, отчета, отзыва и т.д. Следовательно, в данной работе особенности использования ИИ в обучении

умению письма будут рассматриваться исключительно в рамках вышеупомянутой специфики.

Обратим внимание на то, что возможность внедрения чат-ботов в образовательный процесс с целью обучения умению письма был уже рассмотрен в одной из работ П. В. Сысоевым (2024) 11-этапную стратегию по обучению написанию эссе с использованием искусственного интеллекта которого мы рассмотрели в первой главе. Данная стратегия кажется нам эффективной и оптимальной, предполагающей равное задействование как технических ресурсов, так и традиционного элемента обучения особенностям написания эссе. В данном пункте работы мы предлагаем расширить вышеупомянутую стратегию и взглянуть на нее под другим углом, а именно – с точки зрения определения и описания критериев оценивания для полного понимания обучающимися мотивации и алгоритма письменной работы, обладающей определенной спецификой. В качестве примера возьмем технологию написания публицистической статьи.

Предлагаемая поэтапная стратегия обучения навыку письму на материале публицистической статьи была детально описана в статье «Формирование фонда оценочных средств в языковых вузах с использованием технологий искусственного интеллекта» [Нечипас, 2025].

1. *подготовительный этап* – сбор информации о характерных чертах публицистической статьи как формы письменного задания (наличие заголовка, использование описательного языка, полуформального стиля, эксплицитно выраженного личного мнения и т.д.);
2. *побудительно-мотивационный этап* – анализ критериев оценивания публицистической статьи как формы письменного задания;
3. *экспериментальный этап* – генерирование и анализ публицистической статьи с использованием ИИ-бота на основе выявленных ранее критериев оценивания;

4. *исполнительный этап* – написание собственной публицистической статьи на основе полученных знаний в ходе анализа критериев оценивания и ИИ-варианта статьи;

5. *этап сбора обратной связи* – оценивание написанной статьи с помощью ИИ-бота и дополнительной проверки преподавателем.

Первый этап рассматриваемой стратегии включает в себя традиционные элементы обучения умению письма. Данный этап предполагает знакомство обучающихся со спецификой публицистического функционального стиля и его реализации в формате статьи. На данном этапе необходимо охватить материал, касающийся структуры статьи, используемого языка, допустимых лексико-грамматических форм, средств связности и содержательного наполнения.

На втором этапе обучающихся следует ознакомить с критериями оценивания. Данный компонент зачастую игнорируется на занятиях иностранного языка, в основном из ошибочного предположения о том, что данная информация предназначена исключительно для преподавателя, так как является элементом ФОС, что в свою очередь входит в методический аспект педагогической деятельности. Однако на наш взгляд, ознакомление обучающихся с критериями оценивания повышает эффективность их работы, так как обеспечивает прозрачный и понятный взгляд на специфику работы с данным видом письменной деятельности. Для реализации целей побудительно-мотивационного этапа следует прибегнуть к помощи чат-бота для генерирования критериев оценивания публицистической статьи.

В процессе работы над формулировкой запроса чату, следует указать аспект задания, который должен подлежать проверке, шкалу оценивания по каждому из критериев, а также при необходимости уточнить примечания по каждому критерию. Например: *«Составь критерии оценивания статьи как письменного задания в рамках дисциплины "Практический курс иностранного языка". Критерии должны охватывать содержание, стиль, языковое оформление. Содержание должно оцениваться от 0 до 3, стиль от 0 до 2, языковое*

оформление от 0 до 4». В случае с критерием, касающегося языкового оформления необходимо также указать количество допустимых ошибок в рамках выбранной шкалы оценивания.

На основании полученного результата работы чаты GPT была составлена таблица критериев оценивания статьи в рамках формирующего контроля.

Таблица 11 – Критерии оценивания статьи в рамках формирующего контроля

Критерий	Расшифровка	Балл
<i>Содержание</i>	Тема не раскрыта	0
	Содержание минимально, тема затронута, но не раскрыта.	1
	Содержание присутствует, основные идеи изложены, но недостаточно аргументированы.	2
	Содержание полностью соответствует заданной теме, идеи четко и логично изложены.	3
<i>Структура</i>	Текст не организован.	0
	Структура присутствует, но логические переходы отсутствуют или неясны.	1
	Четкая и логичная структура, все части текста связаны и плавно переходят друг в друга.	2
<i>Стиль</i>	Стиль неуместен, текст не соответствует жанру.	0
	Стиль в целом приемлем, но есть неуместные выражения или конструкции.	1
	Стиль полностью соответствует жанру, текст написан с учетом целевой аудитории.	2
<i>Языковое оформление</i>	Много ошибок (более 10), текст труден для понимания.	0
	Много ошибок (более 10), текст труден для понимания.	1
	Некоторые ошибки (3-5), которые могут отвлекать, но общий смысл ясен.	2
	Некоторые ошибки (3-5), которые могут отвлекать, но общий смысл ясен.	2
	Небольшое количество ошибок (1-2), которые не мешают пониманию текста.	3
	Практически безошибочное языковое оформление, текст легко читается.	4

Таким образом общая сумма баллов за все три критерия составляет 11 баллов, которые для удобства оценивания возможно перевести в пятибалльную

шкалу. Для решения данной задачи был также использован чат GPT, сгенерировавший следующую шкалу оценивания:

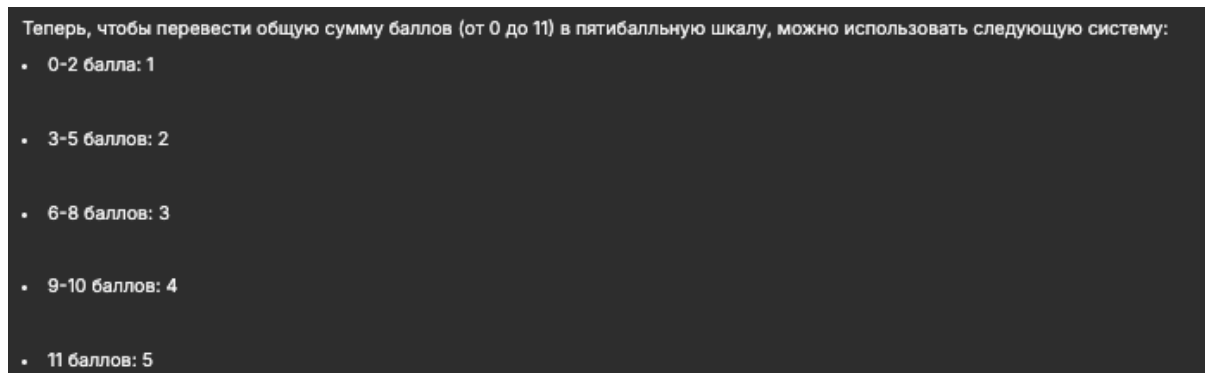


Рисунок 7 – Перевод критерий оценивания статьи в рамках формирующего контроля по пятибалльной шкале чатом GPT

Следовательно, на основе данного ответа можно составить таблицу с переводом количественных баллов в привычную систему оценивания.

Таблица 11 – Перевод критерий оценивания статьи в рамках формирующего контроля по пятибалльной шкале

0-2 балла	1 балл
3-5 баллов	2 балла
6-8 баллов	3 балла
9-10 баллов	4 балла
11 баллов	5 баллов

Далее, на *экспериментальном этапе* возможно генерирование примера публицистической статьи на основе выведенных ИИ ранее критериев оценивания. Для этого необходимо составить следующий запрос: *«На основе выведенных критериев оценивания напиши статью на максимальных балл по каждому из*

критериев». Так, чат-ботом была сгенерирована следующая публицистическая статья, продемонстрированная на рисунке 8:

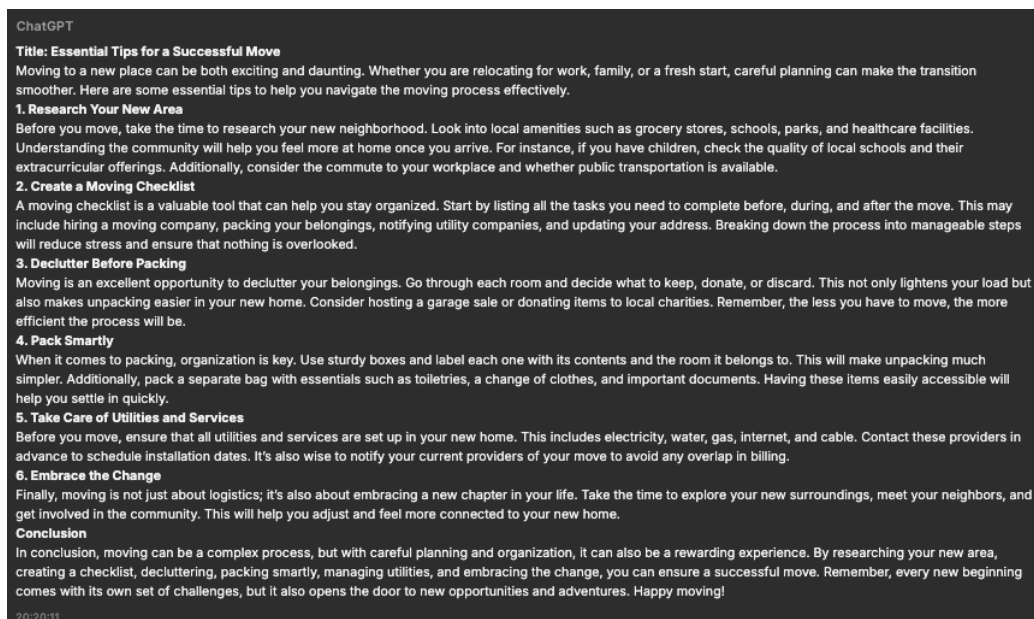


Рисунок 8 – Сгенерированная статья чат-ботом на основе сгенерированных ранее критериев оценивания

Как видно из примера, структурная и содержательная часть статьи, действительно отвечает заявленным требованиям критериями оценивания. Стил письменного задания соответствует публицистическому, язык носит описательный характер и полужурнальный стиль. Более того, можно заметить использование заголовка и подзаголовков в тексте статьи, что является необходимым атрибутом данного вида задания. Следовательно, сгенерированный текст можно использовать в качестве материала для анализа, выводы в ходе которого, будут применены на последующих этапах, нацеленных на написание обучающимися собственной статьи.

На *исполнительном этапе* обучающимся составят собственный вариант статьи на основе полученных знаний в ходе анализа на предыдущих этапах работы, успешность которой будет оценена на заключительном этапе – *этапе сбора обратной связи*.

В ходе данного этапа также возможно использование чат-бота, однако на этот раз в рамках контроля и оценивания.

Для апробации процесса проверки чатом GPT статьи в соответствии с сгенерированным ранее критериями, была взята работа обучающегося первого курса языкового вуза уровня B1. Запрос чату содержал полный вариант статьи и комментарий: *«Оцени статью в соответствии с критериями выше и выставь оценку на основе полученных баллов по каждому из них».*

В результате проверки количество набранных баллов составило 6: 2 балла за содержание, 1 балл за структуру, 1 балл за стиль и 2 балла за языковое оформление. В переводе на пятибалльную шкалу была получена оценка 3. Как видно из примера, при проверке данного задания были учтены все требуемые критерии. Балл за языковое оформление текста соответствует количеству совершенных ошибок – 4 ошибки.

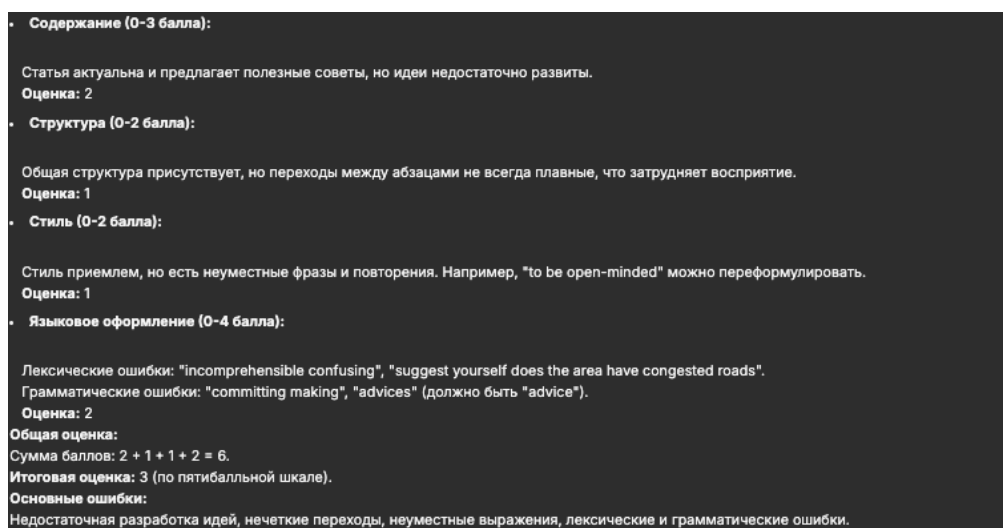


Рисунок 9 – Результат оценивания статьи чатом GPT в рамках формирующего оценивания на основе ранее сгенерированных критериев

Указанные чатом лексические и грамматические ошибки действительно были допущены обучающимся. Однако комментарий относительно стиля текста не является объективным и логически обоснованным, так как остается непонятным что имеется в виду под трактовкой «неуместные фразы» и «можно переформулировать "open-minded"». Следовательно, по данному критерию требуется дополнительный этап проверки преподавателем во избежание необъективного оценивания. Кроме того, необходимо уточнение по критерию

касающегося структуры текста, указывающего на отсутствие плавных переходов. Вероятнее всего имеется в виду отсутствие связующих и вводных фраз, что требует дополнительной перепроверки преподавателем.

В процессе работы над умением письма в соответствии с заданной поэтапной стратегией следует также рассмотреть формат работы над аспектом грамматики в целом. После получения обратной связи по итогам проверки письменного задания чатом, следует провести дополнительную работу над грамматическими ошибками. Данная задача может быть решена с помощью таких ИИ-сервисов как Busuu для отработки адаптивных грамматических упражнений и Tutor AI для разбора ошибок. К примеру, в результате ИИ-проверки статьи выше были выявлены грамматические ошибки в использовании Герундия. Для разбора допущенной ошибки нами был использован чат-бот Tutor AI, который предоставил полное объяснение грамматической темы. Для отработки и закрепления полученной информации возможно использовать сервис Busuu, предлагающий набор грамматических упражнений под заданный уровень сложности, либо создать собственные упражнения с помощью DeepSeek с последующем оцениванием эффективности их выполнения и корректировки ошибок.



Рисунок 10 – Использование Tutor AI для разбора ошибок

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование данной стратегии по внедрению ИИ-бота в процессе обучения умению письма возможно в рамках любого письменного задания. Отличительной особенностью данной стратегии является ее аналитический характер, предполагающий наличие базовых письменных умений и знаний. Следовательно, ее применение нацелено на аудиторию обучающихся высших учебных заведений языковых специальностей. В остальном можно сделать вывод о том, что результат проверки и разработки данного задания чатом GPT отвечает требованиям, заданным критериями оценивания, и соотносится с оценкой, полученной в рамках ручной проверки преподавателем. Технические возможности чата, как было выявлено и описано в статье, предоставляют возможность его использования для разработки, контроля и проверки заданий. Качество итогового результата напрямую зависит от корректной формулировки запроса чату. Однако в силу технических недочетов, выявленных в процессе работы с чатом GPT, данная технология в праве рассматриваться исключительно в качестве дополнительного инструмента для оптимизации процесса контроля и проверки заданий, но не как самостоятельный инструмент. На сегодняшний день все действия чат-ботов на основе ИИ должны тщательно контролироваться и проверяться специалистами.

Выводы по главе 2

Во второй главе **«Проектирование методики комплексного обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта»** был решен ряд следующих задач.

Во-первых, была разработана и описана методико-дидактическая модель комплексного обучения студентов-лингвистов иностранному языку с использованием технологий искусственного интеллекта. В структурном плане предлагаемая модель состоит из пяти блоков: 1) предпосылки, объясняющие актуальность проводимого исследования; 2) блок целеполагания, описывающий глобальную, общую и частную цель данного исследования; 3) методологический блок, охватывающий основные подходы (коммуникативно-когнитивный, личностно-ориентированный, деятельностный) и принципы, а также педагогические условия задействованные в процессе реализации модели обучения; 4) содержательный блок (содержания обучения, его организационные формы, методы и средства); 5) оценочно-контрольный блок (ФОС и показатели достигнутых результатов).

Во-вторых, была представлена поэтапная стратегия интеграции данной модели обучения в образовательный процесс с использованием средств и инструментов искусственного интеллекта (Chat GPT, Midjourney, Twee) для обучения рецептивным навыкам (аудированию и чтению) и продуктивным навыкам (говорению и письму). Цели этапов обучения отдельно взятому навыку (побудительный, аналитико-синтетический, исполнительный и экспериментальный) были разработаны в соответствии с методическими основами, регламентированные ФОС ВО по направлению специальности 45.03.02 «Лингвистика».

В ходе исследования делается вывод о том, что для обучения рецептивным навыкам наиболее подходящим ресурсом является инструмент Twee в силу своей специфики работы над задачами методического характера. В работе над

продуктивными навыками оптимальным инструментом искусственного интеллекта был признан Chat GPT, решающий текстовые задачи широкого спектра и предоставляющий возможность непосредственного вовлечения студентов в работу с данной технологией в рамках обучения навыку письму (эссе, статья, бизнес-корреспонденция).

Однако подчеркивается, что использование инструментов искусственного интеллекта происходит исключительно в триаде «преподаватель-обучающийся-искусственный интеллект» (Сысоев П.В., 2024), где последний имеет дополнительную функцию в силу того, что его использование в качестве самостоятельного методического инструмента может иметь негативные последствия и влияние на качество образования в целом.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ БАКАЛАВРОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

3.1 Экспериментальное внедрение методики обучения студентов-бакалавров иностранным языкам на основе технологий искусственного интеллекта

Экспериментальная проверка эффективности предлагаемой к внедрению в иноязычное обучение методики обучения проводилась на базе Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, института иностранных языков в 2023/2024 учебном году в рамках двух дисциплин: «Практический курс первого иностранного языка» и «Реферирование и аннотирование текстов на первом иностранном языке». В эксперименте принимали участие 60 студентов 1 и 2 года обучения по специальности бакалавриата 45.03.02 «Лингвистика» по программам «Перевод и переводоведение» и «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Контрольная группа (КГ) составила 30 студентов, экспериментальная группа (ЭГ) также составила 30 студентов. Студенты контрольной группы обучались с применением традиционной методики обучения. Студенты экспериментальной группы обучались с применением предлагаемой методико-дидактической модели обучения с использованием ИИ-технологий. Размер выборки количества обучающихся, задействованных в эксперименте, обосновывается объемом нагрузки за выбранный академический год, а именно 4 академические группы – 2 группы 1 года обучения и 2 группы 2 года обучения. Среднее количество студентов в одной академической группе в выбранные академические года составляло 15 человек.

Объем преподаваемых дисциплин составлял: 10 академических часов в неделю в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка»

и 2 академических часа в неделю в рамках дисциплины «Реферирование и аннотирование текстов на первом иностранном языке». Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа.

Основной задачей данного эксперимента стало определить эффективность предлагаемой к внедрению в иноязычное обучение методики обучения. Эффективность оценивалась по двум группам показателей: *в отношении педагогической деятельности преподавателя* (временные затраты на подготовку к занятиям, качество разработанных учебных материалов, динамика методических компетенций в области использования ИИ) и *в отношении учебной деятельности студентов* (динамика уровня сформированности речевых умений и языковых навыков). Измерение осуществлялось посредством статистического метода сравнения средних значений двух независимых групп, а также с использованием таких статистических методов анализа, как Gain Score Analysis (основной) и t-тест Уэлча (дополнительный). Оценка деятельности преподавателя при этом фиксировалась методом хронометража, экспертной оценки и анкетирования.

Следовательно, *нулевая гипотеза H_0* , проверяемая в ходе эксперимента звучит следующим образом – применение предлагаемой методики обучения иностранному языку с использованием ИИ-технологий не оказывает статистически значимого влияния на повышение уровня сформированности лексических, грамматических и коммуникативных навыков в сравнении с традиционной методикой обучения.

Сформулируем *альтернативную гипотезу H_1* – использование разработанной методики обучения на основе ИИ позволит повысить уровень сформированности лексических, грамматических и коммуникативных навыков студентов бакалавриата по сравнению с традиционным обучением.

Тестовый материал входящего и итогового контроля, применяемый на констатирующем и контрольном этапах эксперимента был разработан с помощью технологий искусственного интеллекта (DeepSeek, ChatGPT (ru)) в соответствии

со спецификой направления и программы обучения 45.03.02 «Лингвистика»; «Перевод и переводоведение» и «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», и включал лексический, грамматический, переводной и устный контрольные блоки. Пример тестового материала предложен в приложении к настоящему диссертационному исследованию.

I. Оценка эффективности деятельности преподавателя и его готовности к применению ИИ-инструментов

Оценка деятельности преподавателя в рамках опытно-экспериментальной работы проводилась последовательно на трех этапах эксперимента: констатирующем, формирующем и контрольном и осуществлялась по трем группам показателей, соответствующих критериям оптимизации, выделенным в пункте 2.1:

- временные затраты на подготовку к занятиям;
- качество разработанных учебных материалов.

Кроме того, в ходе опытно-экспериментальной работы оценивалась динамика методических компетенций преподавателя в области использования технологий искусственного интеллекта.

Констатирующий этап. Данный этап проводился в период с 01.09.2023 г. по 08.09.2023 г. На данном этапе осуществлялась фиксация исходных показателей деятельности преподавателя до внедрения ИИ-инструментов.

Оценка временных затрат. Методом хронометража было зафиксировано время, затрачиваемое преподавателем на подготовку к одному практическому занятию по дисциплинам «Практический курс первого иностранного языка» и «Реферирование и аннотирование текстов на первом иностранном языке», с разделением по видам выполняемых операций: подбор текстовых и аудиоматериалов; разработка лексико-грамматических упражнений; составление тестовых заданий; подготовка раздаточных материалов; разработка заданий для самостоятельной работы студентов. Хронометраж проводился в течение двух недель с фиксацией времени по каждому виду операций и позволил

зафиксировать средние затраты времени на каждый вид методических операций: подбор материалов – 1,2 часа; разработка упражнений – 1,5 часа; составление тестовых заданий – 0,8 часа; подготовка визуальных опор и раздаточных материалов – 0,7 часа; разработка заданий для самостоятельной работы – 0,6 часа. Таким образом, среднее время подготовки к одному занятию составило 4,8 академических часа.

Оценка качества учебных материалов. Экспертами выступали два преподавателя кафедры иностранных языков, имеющие стаж работы не менее 10 лет и не участвовавшие в эксперименте. Экспертам предоставлялись комплекты учебных материалов, разработанных преподавателем без использования ИИ-инструментов. Оценка проводилась по трехбалльной шкале по трем критериям: *аутентичность материалов; методическая релевантность; разнообразие форматов заданий.* Средний балл качества учебных материалов на констатирующем этапе составил 2,07 из 3.

Оценка методических компетенций. Было проведено анкетирование преподавателя, направленное на выявление уровня сформированности компетенций в области использования технологий искусственного интеллекта. Анкета включала четыре параметра: *знание дидактических возможностей и ограничений ИИ; умение отбирать ИИ-инструменты для решения методических задач; умение формулировать эффективные запросы к ИИ-сервисам; умение верифицировать и адаптировать ИИ-генерируемый контент.* Оценка проводилась по пятибалльной шкале. Результаты анкетирования на констатирующем этапе показали следующие средние баллы по каждому параметру: знание возможностей и ограничений ИИ – 1,8; умение отбирать инструменты – 1,2; умение формулировать запросы – 0,8; умение верифицировать контент – 1,5. Средний балл по всем параметрам составил 1,33 из 5.

Формирующий этап. Данный этап проводился в период с 11.09.2023 г. по 17.05.2024г. На данном этапе преподаватель экспериментальной группы

осуществлял подготовку к занятиям с использованием ИИ-инструментов в соответствии с разработанной методикой.

Подготовка методических материалов, разработка дополнительных заданий, адаптация и персонификация упражнений осуществлялись с использованием сервисов и инструментов искусственного интеллекта строго на основе руководства, разработанного в рамках данного диссертационного исследования. На подготовку методического материала было затрачено 4 академических часа в неделю, что за указанный период составило 120 академических часов.

В процессе работы с ИИ-инструментами преподаватель осваивал практические навыки формулирования запросов, отбора инструментов, верификации и адаптации генерируемого контента.

По окончании формирующего этапа была проведена вторичная фиксация показателей деятельности преподавателя. Общее время подготовки к одному занятию сократилось до 1,6 академических часов. Однако наиболее значительное сокращение времени было отмечено при разработке упражнений и подборе материалов: с 1,5 до 0,5 часа и с 1,2 до 0,4 часа.

Средний балл качества учебных материалов, разработанных с использованием ИИ, повысился до 2,70 из 3, что составило прирост на 0,63. Однако наиболее значительный прирост был отмечен по критерию «разнообразие форматов заданий» и составил с 1,8 до 2,6.

Средний балл сформированности компетенций повысился до 4,45 из 5, что составило прирост на 3,12. Наибольший прирост зафиксирован в умении формулировать запросы к ИИ-сервисам – +3,8 балла.

Контрольный этап. Контрольный этап проводился в период с 20.05.2024г. по 24.05.2024 г. На данном этапе осуществлялась итоговая фиксация показателей деятельности преподавателя и оценка достигнутых результатов.

Был проведен финальный хронометраж подготовки к одному занятию. Зафиксировано устойчивое сокращение времени до 1,6 академических часов, что

подтвердило стабильность достигнутого результата. В результате была отмечена возможность перераспределить внимание с рутинных процессов на критический отбор и методическую обработку полученных материалов, а также контроль и организацию речевого взаимодействия обучающихся.

Согласно итоговой экспертной оценки разработанных учебных материалов средний балл качества материалов вырос с 2,70 до 3, что подтвердило повышение качества и вариативности учебных материалов при использовании ИИ-инструментов засчет их персонификации.

Было проведено повторной анкетирование, направленное на выявление субъективной оценки эффективности ИИ-инструментов и готовности продолжать их использование. В ходе анкетирования было отмечено существенное сокращение времени на рутинные операции, повышение разнообразия материалов и готовность рекомендовать предложенную методику коллегам. Пример анкетирования предложен в приложении данного диссертационного исследования.

Результаты исследования. Сопоставление данных, полученных на констатирующем, формирующем и контрольном этапах, позволяет представить динамику показателей деятельности преподавателя в сводной таблице.

Таблица 12 – Оценка эффективности деятельности преподавателя и его готовности к применению ИИ-инструментов

Показатель	Констатирующий	Формирующий	Контрольный	Динамика
Время подготовки	4,8	1,6	1,6	- 66,7%
Качество материалов	2,07	2,70	2,70	+ 0,63
Сформированность компетенций	1,33	4,45	4,45	+ 3,12

Следовательно, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность разработанной методики с точки зрения оптимизации педагогической деятельности преподавателя и его готовности к

применению нового инструментария, что полностью соответствует критериям и показателям оптимизации, выделенным в теоретической части исследования.

II. Оценка эффективности внедряемой методики обучения в отношении учебной деятельности

Констатирующий этап. Данный этап проводился в период с 04.09.2023г. по 08.09.2023г., что равняется одной учебной недели. Частота занятий в данную неделю составила 3 раза в неделю: 04.09.2023г. – 2 академических часа и 06.09/08.09.2023г. – 4 академических часа в день. Следовательно, общая продолжительность констатирующего этапа эксперимента для ЭГ и КГ составила 10 академических часов.

На данном этапе взаимодействие с ИИ-инструментами заключалось в разработке входящего тестирования. Следовательно, обучающиеся в ЭГ и КГ не имели активного взаимодействия с ИИ, а выступали как потребители учебного материала, разработанного с помощью данных технологий. Количество часов методической работы с ИИ-инструментами при разработке материала составило 4 академических часа.

В рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» для определения уровня владения лексическими и грамматическими единицами по теме 7 урока учебного пособия New Close Up B2 (Law and Order) студентам было предложено пройти входящее тестирование, состоящее из трех основных блоков. Прохождение данных блоков было разделено по дням в течение одной учебной недели в указанный период.

Первый блок входящего тестирования состоял из 30 тестовых вопросов, контролирующий уровень знаний лексического и грамматического минимума, который соответствовал бы выбранному тематическому уроку. Прохождение данного блока входящего тестирования у ЭГ и КГ было проведено в первый день занятий 04.09.2023г. в течение 2 академических часов.

Второй блок содержал задание на письменный перевод предложений с русского на английский, объясняющийся спецификой работы со студентами

лингвистического направления, в особенности, обучающихся по программе «Перевод и переводоведение». Прохождение данного блока входящего тестирования у ЭГ и КГ было проведено во второй день занятий 06.09.2023г. в течение 4 академических часов.

Третий блок представлял собой набор открытых вопросов, предполагающих знание лексического и грамматического минимума не ниже Upper-Intermediate B2, для устной беседы в рамках изучаемой темы. Прохождение данного блока входящего тестирования у ЭГ и КГ было проведено в третий день занятий 08.09.2023г. в течение 4 академических часов.

Полученные результаты входящего тестирования констатировали не только уровень владения языковым материалом в контексте одного тематического урока, но и их соответствие общему уровню владения английским языком, не ниже Upper-Intermediate B2.

Нам кажется важным обосновать выбор темы «Law and Order» для проведения эксперимента.

Выбор данной темы объясняется рядом факторов: уровнем сложности изучаемого материала (лексическая, грамматическая, синтаксическая и дискурсивная сложность); возможностью комплексного использования всех видов речевой деятельности; уникальными дидактическими возможностями использования ИИ-технологий в рамках данной темы.

Выбранная тема характеризуется наличием сложной, узконаправленной, специфической лексики и терминами, а также необходимостью использования сложных грамматических конструкций для обсуждения вопросов юриспруденции (сослагательного наклонения, модальных глаголов логического предположения и долженствования, смешанных условных предложений, страдательного залога). В случае освоения учебного материала подобной сложности, можно утверждать о возможности переноса результатов применения предлагаемой методики обучения на более простые и бытовые темы.

Кроме того, обучающиеся должны научиться навыкам аргументации, корректному построению дискуссии и логических доводов. В этом вопросе ИИ-технологии обладают широким спектром дидактических возможностей, так как последние генеративные модели позволяют создавать множество вариантов дискуссионных заданий (допрос свидетеля, заседание суда, перекрестный допрос), моделировать деловые коммуникативные игры и предоставлять мгновенную обратную связь по поводу корректного использования юридических терминов.

Прохождение обучающимися последнего контрольного среза по теме «Law and Order» могло быть возможным только с учетом сформированности комплексной иноязычной компетенции по всем видам речевой деятельности. Следовательно, целью среза было оценивание не фрагментарность знаний по изученной теме, а способность обучающихся применить комплекс сформированных навыков и умений для решения социальных и профессиональных задач в рамках заданного контекста / коммуникативной ситуации.

Таким образом, выбор темы «Law and Order» для проведения эксперимента не является случайным. В рамках данной темы представляется возможным не только подтвердить или опровергнуть выводимую альтернативную гипотезу настоящего эксперимента, но и продемонстрировать такие ключевые преимущества использования ИИ-технологии как адаптивность, персонализированность и интерактивность, что было бы менее показательным в случае выбора темы сниженной лексической, грамматической и дискурсивной сложности.

Формирующий этап. Данный этап проводился в период с 11.09.2023г. по 17.05.2024г. Количество академических часов, затраченных для проведения данного этапа эксперимента для ЭГ и КГ, составило 360–432 академических часов. Частота занятий – 10/12 академических часов в неделю; занятия проводились 2/3 раза в неделю.

Работа с технологиями ИИ, на данном этапе, имела два аспекта: количество часов, потраченных на разработку и модификацию заданий преподавателем; количество часов активного и пассивного взаимодействия обучающихся в ЭГ с ИИ-инструментами.

В рамках предлагаемой методики обучения разработка учебного материала, направленного на комплексное обучение видам речевой деятельности с использованием ИИ, составило 4 академических часа в неделю, с учетом понедельного планирования занятия. Следовательно, в период с 11.09.2023г. по 17.05.2024г. на подготовку методического материала было затрачено 120 академических часов.

В случае с подсчетом количества часов активной работы с ИИ у обучающихся в ЭГ, следует принимать во внимание стандарты, регламентирующие допустимое количество часов работы обучающихся высших учебных заведений с цифровыми технологиями. Согласно СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 "Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы" (с изменениями на 21 июня 2016 года), для студентов 1 курса оптимальное время работы с цифровыми устройствами не должно превышать 1 академического часа, т.е. 45 минут; для студентов 2 курса – 2 академических часов, т.е. 90 минут.

В рамках одного занятия количество активной работы с ИИ не превышало 25–30 минут за 2 академических часа: по 15 минут на отработку каждого вида речевой деятельности вариативно, в соответствии с целями и задачами проводимого занятия. К примеру, практика аудитивного умения и умения говорения – по 15 минут каждый за одно занятие; практика умения письма и чтения – по 15 минут каждый за второе занятие.

В дополнении к аудиторной нагрузке, обучающиеся в ЭГ взаимодействовали с ИИ-инструментами в формате самостоятельной работы для последующей отработки видов речевой деятельности, согласно стратегиям, описанным в предлагаемой методико-дидактической модели.

Продолжительность самостоятельной работы с ИИ-инструментами не превышала 15 минут на каждый вид речевой деятельности соответственно в неделю.

Следовательно, количество активной аудиторной работы обучающихся ЭГ с ИИ-инструментами составило 4 академических часа в неделю – 120 академических часов за период с 11.09.2023г. по 17.05.2024г.

Количество самостоятельной работы обучающихся ЭГ с ИИ-инструментами составило 1,5 академических часа в неделю – 45 академических часов за период с 11.09.2023г. по 17.05.2024г.

Общее количество часов взаимодействия обучающихся ЭГ с ИИ-инструментами в указанный период – 165 академических часов, что составляет 16.18% от общего количества затраченного времени на проведение формирующего этапа настоящего эксперимента.

Содержательный компонент формирующего этапа. Студенты КГ проходили обучение в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» по программному учебному пособию New Close Up B2 / National Geographic Learning, Jeremy Day, 2022. Обучение в рамках дисциплины «Реферирование и аннотирование текстов на первом иностранном языке» проводилось по учебному пособию English Through Reading / Антология, Маилова В.Г.; Николаева В.С.; Дроздова Т., 2022. В обоих случаях подготовка методических материалов, дополнительных заданий, а также процесс обучения проводился без применения инструментов искусственного интеллекта.

В рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» студенты ЭГ также проходили обучение по программному учебному пособию New Close Up B2 / National Geographic Learning, Jeremy Day, 2022. Однако в ходе подготовки методических материалов, дополнительного материала, а также адаптации предлагаемых к выполнению заданий, как и весь комплексный процесс обучения, были использованы сервисы и инструменты искусственного интеллекта строго на основе описанного в данном диссертационном

исследовании руководства. Для обучения ЭГ в рамках дисциплины «Реферирование и аннотирование текстов на первом иностранном языке» было использовано авторское учебное пособие, содержащее 8 аутентичных художественных текстов английских и американских авторов и комплекс упражнений к каждому из них. Структура заданий включает в себя четыре блока: на общее понимание текста, работа с лексикой, работа с переводом на основе изученной лексики во втором блоке, коммуникативный блок.

Первый блок состоит из двух заданий: тестовое задание на контроль понимания содержания текста и выбор подходящего краткого изложения (summary) из трех возможных вариантов.

Второй блок делает акцент на работу с устойчивыми выражениями и словосочетаниями (collocations), содержащиеся в тексте, и включает в себя два задания. Первое задание – на соответствие словосочетания и его значения, второе – на поиск эквивалентных фраз из текста к их эквивалентам на русском языке.

Третий блок посвящен работе над переводом с русского на английский и с английского на русский и состоит из трех заданий. Первое задание – перевод предложений из текста с английского на русский, содержащие словосочетания из второго блока упражнений. Второе задание – перевод с русского на английский предложений с использованием активной лексики из текста. Третье задание – художественный перевод отрывка из текста.

Четвертый блок представляет собой обсуждение темы, содержания и общих впечатлений о прочитанном тексте, на основе проделанной лексической и переводной работы. Данный блок состоит из двух заданий: дискуссия на материале подобранных по теме текста цитат выдающихся личностей и обсуждение открытых вопросов по теме прочитанного текста.

Блок упражнений, в предлагаемом для работы учебном пособии, был полностью сгенерирован сервисами и инструментами искусственного интеллекта. Выбор текстов и дальнейшее редактирование комплекса упражнений к ним было сделано вручную.

Контрольный этап. Данный этап проводился в период с 20.05.2024г. по 24.05.2024г. На данном этапе обучающимся КГ и ЭГ было предложено пройти финальное тестирование на контроль усвоенного языкового материала в ходе работы в рамках двух дисциплин. На момент контрольного этапа количество участников составило 60 человек, что идентично исходному количеству обучающихся на формирующем этапе данного эксперимента. Частота занятий в данную неделю составила 3 раза в неделю: 20.05.2024г. – 2 академических часа и 22.05/24.05.2024г. – 4 академических часа в день. Следовательно, общая продолжительность контрольного этапа эксперимента для ЭГ и КГ составила 10 академических часов.

На данном этапе взаимодействие с ИИ-инструментами заключалось в разработке итогового тестирования. Следовательно, обучающиеся в ЭГ и КГ не имели активного взаимодействия с ИИ, а выступали в роли потребителей учебного материала, разработанного с помощью данных технологий. Количество часов методической работы с ИИ-инструментами при разработке материала составило 4 академических часа.

Содержательная часть данного этапа заключалась в идентичном наполнении итогового теста, предлагаемом на констатирующем этапе, но в этом случае, обучающимся был предложен второй вариант тестирования. Пример выбранного тестового материала, используемый на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, прилагается в приложении к настоящему диссертационному исследованию. Прохождение данных блоков было разделено по дням в течение одной учебной недели в указанный период.

Студенты ЭГ и КГ выполняли задания первого лексико-грамматического блока 20.05.2024г. в течение 2 академических часов.

Второй переводного блок упражнений был выполнен студентами ЭГ и КГ 22.05.2024г. в течение 4 академических часов.

Третий блок в формате устных ответов на предоставленные открытые вопросы был выполнен студентами ЭГ и КГ 24.05.2024г. в течение 4 академических часов.

По итогам полученных результатов прохождения итогового тестирования в ЭГ и КГ, был проведен ряд расчётов с целью подтверждения выдвигаемой гипотезы об эффективности внедрения предлагаемой методики обучения иностранному языку в высшей школе.

Таблица 13 – Прирост КГ и ЭГ на начальном и заключительном этапах эксперимента

Блок тестирования	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Разница
Первый блок	$23.6 - 17.6 = +6.0$	$25.7 - 18.5 = +7.2$	+1.2
Второй блок	$6.7 - 5.67 = +1.03$	$7.8 - 6.73 = +1.07$	+0.04
Третий блок	$3.9 - 3.33 = +0.57$	$4.6 - 3.67 = +0.93$	+0.36

Блок тестирования	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Разница
Первый блок	$78.57\% - 58.67\% = +19.90\%$	$85.67\% - 61.67\% = +24\%$	+4.10%
Второй блок	$67.00\% - 56.67\% = +10.33\%$	$78.33\% - 67.33\% = +11\%$	+0.67%
Третий блок	$78.00\% - 66.67\% = +11.33\%$	$92\% - 73.33\% = +18.67\%$	+7.34%

Результаты исследования. В качестве метода статистического анализа первоначальных и финальных данных контрольной (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ) были использованы такие статистические методы анализа как Gain Score Analysis (основной) и t-тест Уэлча (дополнительный). С помощью применения Gain Score Analysis был высчитан прирост баллов, а также разница в

процентах между относительными изменениями ЭГ и КГ по каждому из блоков итогового тестирования в сравнении с полученными ранее результатами во входящем тестировании у КГ и ЭГ.

Для подтверждения полученных данных с точки зрения статистической значимости был проведен дополнительный t-тест Уэлча (односторонний для независимой выборки). Нулевая гипотеза была сформулирована следующим образом: прирост в ЭГ после обучения с использованием ИИ не больше. Альтернативная гипотеза – прирост в ЭГ после обучения с использованием ИИ больше. Согласно полученным данным, представленным в таблице 16, статистическая значимость подтвердилась для значений блока 1 (лексико-грамматический тест) и блока 3 (устная беседа). Статистическая значимость не подтвердилась в блоке 2 (переводной тест) в силу маленькой разницы в показателях КГ и ЭГ.

Для оценки практической величины различий прироста в контрольной и экспериментальной группах к объединенному стандартному отклонению вне зависимости от объема выборки была использована величина эффекта Коэна (Cohen's d).

Интерпретация полученных результатов была основана на общепринятой шкале, где $d \approx 0.2$ – малый эффект, $d \approx 0.5$ – средний эффект, $d \approx 0.8$ – большой эффект. Для оценки точности полученных показателей и учета вариативности выборки были рассчитаны 95% доверительные интервалы (ДИ) для величины эффекта: Блок 1 – [0.08; 0.78]; Блок 2 – [-0.31; 0.37]; Блок 3 – [0.48; 1.21].

Различия результатов между контрольной и экспериментальной группы являются статистически значимыми, так как полученная величина находится в диапазоне средних значений. В контексте педагогического эксперимента можно говорить о стабильной и практической эффективности предложенной методики для формирования навыков в Блоке 1.

Таблица 14 – Расчет величины эффекта Коэна для оценки прироста значений КГ и ЭГ на начальном и заключительном этапах эксперимента

Блок тестирования	Прирост КГ	Прирост ЭГ	p-value	Значимость
Блок 1	+6.0	+7.2	0.018	значимо
Блок 2	+1.03	+1.07	0.429	незначимо
Блок 3	+0.57	+0.93	0.0002	значимо

Величина эффекта (Cohen's d) для прироста

Блок 1: $d = 0.43$ (средний эффект)

Блок 2: $d = 0.03$ (очень маленький эффект)

Различия результатов между контрольной и экспериментальной группы являются статистически значимыми, так как полученная величина находится в диапазоне средних значений. В контексте педагогического эксперимента можно говорить о стабильной и практической эффективности предложенной методики для формирования навыков в Блоке 1.

Однако результаты оценивания сформированности навыков в Блок 2 не являются статистически значимыми, так как величина эффекта близка к нулю, а доверительный интервал включает отрицательные значения, что указывает на отсутствие систематического влияния экспериментального воздействия. В контексте настоящего эксперимента можно отметить, что для развития переводческих навыков традиционные методы на текущий момент сохраняют свою значимость, а потенциал ИИ в этой области требует дополнительного изучения.

В Блоке 3 зафиксирована высокая статистическая значимость, так как величина эффекта превышает 0.8. Следовательно, предлагаемая методика оказала

сильное влияние на развитие навыков Блока 3 и имеет существенное преимущество перед традиционной методикой обучения.

Интерпретация и обсуждение результатов. Результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на выявление зависимости улучшенного восприятия материала обучающимися-лингвистами по программам бакалавриата, от использования преподавателем инструментов искусственного интеллекта в ходе иноязычного обучения, подтвердили альтернативную гипотезу, а именно эффективность предлагаемой автором методики обучения иностранному языку. Об этом свидетельствуют показатели, представленные в таблицах и на рисунках.

В ходе входящего тестирования обе испытуемые группы показали примерно одинаковый уровень знаний. Единственными показателями, которые подчеркнули значимый отрыв в численных значениях КГ и ЭГ стали задания на перевод по теме изучаемого урока, где результаты ЭГ превышали результаты КГ почти на единицу. Однако данный факт может свидетельствовать о разной степени подготовки студентов даже в рамках одного уровня, в нашем случае, Upper-Intermediate.

Игнорирование отрыва экспериментальной группы от контрольной группы на этапе входящего тестирования могло оказать существенное влияние на чистоту всего педагогического эксперимента. В связи с этим, в качестве основного критерия оценки эффективности нами был выбран не абсолютный результат итогового среза, а показатель относительного прироста (нормированное изменение знаний). Данный показатель рассчитывается как разница исходного и конечного значения.

Выбранная формула позволяет продемонстрировать индивидуальный прогресс каждого обучающегося вне зависимости от исходных данных.

Это доказывает, что зафиксированная на выходе разница обусловлена именно применением методики с использованием ИИ, а не исходным преимуществом группы.

Используемые критерии оценивания были выбраны с точки зрения удобства процентных и статистических подсчетов.

Контрольная группа (30 человек)		
Входящее тестирование		
Первый блок (30 вопросов)	Второй блок: перевод	Третий блок: устная беседа
20	7	3
15	6	3
20	6	3
12	4	4
14	5	4
15	8	3
21	3	2
21	6	2
20	5	5
18	5	3
13	7	5
21	8	4
15	3	3
20	4	4
19	4	2
18	6	3
16	5	4
19	7	3
14	4	3
17	6	4
15	5	2
22	8	4
20	7	3
16	5	3
18	6	4
21	7	5
19	6	3
17	5	4
20	8	3
18	6	4
17.6	5.67	3.33
58.67%	56.67%	66.67%

Экспериментальная группа (30 человек)		
Входящее тестирование		
Первый блок (30 вопросов)	Второй блок: перевод	Третий блок: устная беседа
20	8	4
16	5	3
18	7	3
18	8	4
21	6	5
20	8	4
13	4	2
13	5	2
15	6	3
20	7	4
17	6	3
19	6	4
22	8	3
18	5	4
16	5	3
19	7	4
17	6	3
21	8	4
16	5	3
20	7	4
18	6	3
22	9	5
19	7	4
17	6	3
21	8	4
20	7	4
18	6	3
23	9	5
19	7	4
20	8	4
18.5	6.73	3.67
61.67%	67.33%	73.33%

Рисунок 11 и 12. – Входящее тестирование КГ и ЭГ.

Соответственно, за каждый правильно отвеченный вопрос обучающийся мог получить 1 балл. Таким образом, максимальное количество баллов в первом блоке – 30, во втором блоке – 10, а в третьем – 5 баллов.

В течение всего экспериментального периода, КГ и ЭГ обучались в рамках одного учебного пособия и одного тематического урока. КГ обучались исключительно по программным материалам, в то время как в процесс обучения ЭГ, кроме обязательного учебного пособия, внедрялся дополнительный материал, сгенерированный инструментами искусственного интеллекта, и адаптированный под конкретные запросы в конкретный момент образовательного процесса, содержание которого отвечало личным предпочтениями студентов, благоприятно влияющее на процесс восприятия языкового материала.

Так, при генерировании дополнительных заданий по теме урока, особый акцент делался на когнитивно-коммуникативный подход при изучении грамматики, лексики, тренировки навыков аудирования и говорения. Каждый аспект тематического урока, посвященный одному из речевых навыков, дополнялся заданиями, нацеленными на комплексное обучение новому материалу и его интеграции с уже изученным, для задействования всех четырех речевых навыков.

Детальный план работы с содержащимся сгенерированными упражнениями представлен в приложениях к данному диссертационному исследованию. Подготовка дополнительного материала без помощи искусственного интеллекта возможна, но является крайне временно затратным процессом.

Контрольная группа (30 человек) Итоговое тестирование			Экспериментальная группа (30 человек) Итоговое тестирование		
Первый блок (30 вопросов)	Второй блок: перевод	Третий блок: устная беседа	Первый блок (30 вопросов)	Второй блок: перевод	Третий блок: устная беседа
26	9	5	27	9	5
23	7	4	23	7	4
24	8	4	24	7	4
24	6	4	26	8	5
23	5	4	28	9	5
22	9	3	25	9	5
26	5	3	23	6	4
23	7	3	24	7	4
26	7	5	20	6	4
25	9	4	26	9	5
21	6	5	24	6	4
27	10	5	25	7	4
20	5	4	29	10	5
24	6	4	27	8	5
24	6	4	26	7	4
22	7	4	26	9	5
23	6	3	24	6	4
23	7	4	28	9	5
21	5	3	25	7	4
24	6	4	27	10	5
21	7	3	23	7	4
25	8	4	29	9	5
21	6	3	26	7	5
24	5	4	24	7	4
22	7	4	27	9	5
20	6	3	25	7	4
26	8	5	28	10	5
23	7	4	26	8	5
21	7	3	24	7	4
22	6	4	27	9	5
23.6	6.7	3.9	25.7	7.8	4.6
78.57%	67.00%	78.00%	85.67%	78.33%	92.00%

Рисунок 13 – Результаты итогового тестирования

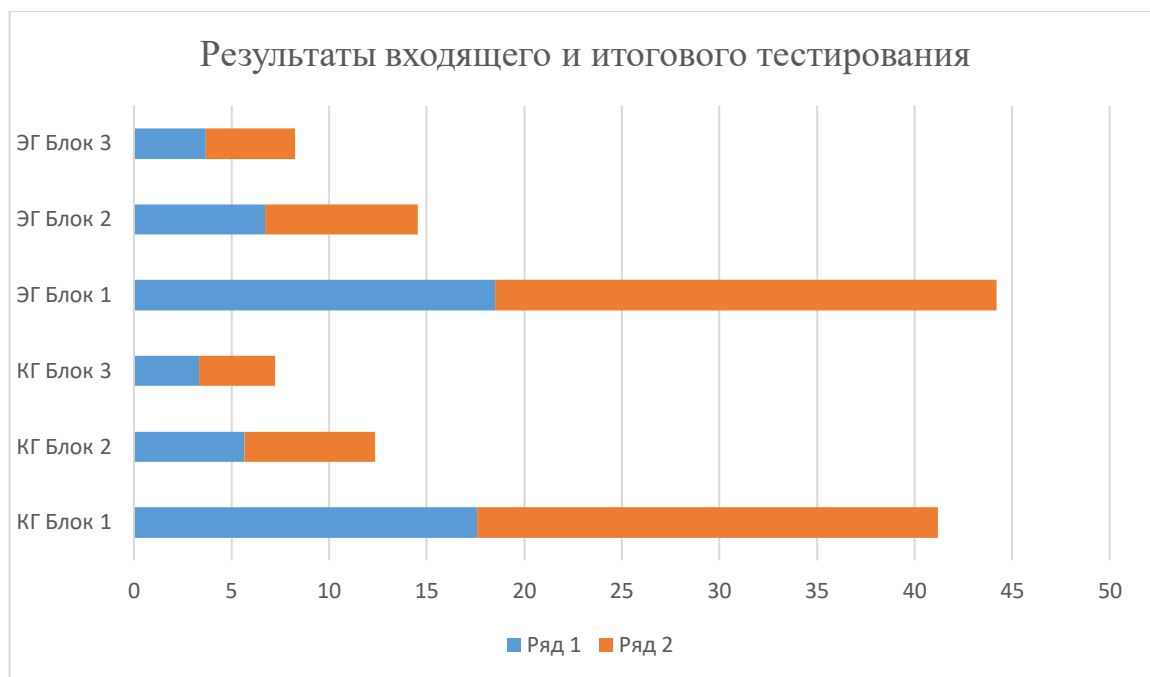


Диаграмма 1 – Результаты входящего и итогового тестирования

Применение инструментов искусственного интеллекта качественно улучшает процесс обучения студентов с минимум затраченных ресурсов времени.

По итогам проведенного эксперимента показатели ЭГ превышали показатели КГ. Разница в усвоении лексического и грамматического материала, в сформированности навыков перевода и в коммуникативных навыках представлены в таблице 14.

Показательными значениями эффективности предлагаемой методики являются первая и третья категории итогового контроля. Направленные на дополнительную проработку лексического и грамматического материала в комплексном задействовании всех речевых навыков, и отвечающие интересам обучающихся, сгенерированные упражнения обеспечили надлежащее освоение необходимого в рамках тематического урока языкового материала. Адаптированный под пробелы в знаниях, выявленные в ходе работы, а также сложности, возникающие в ходе изучения темы, данные упражнения значительно улучшили результат овладения материалом по итогам изученного тематического урока. В дополнении факт использования преподавателем современных цифровых технологий для упора на качественную проработку, требующих

особого внимания, языковых моментов, по причине отсутствия в программном пособии обширного комплекса заданий в рамках изучаемых тематических уроков, значительно повышает мотивацию студентов к обучению, что также имеет благоприятный эффект.

Отсутствие статистически значимых отличий переводных навыков КГ и ЭГ может свидетельствовать о том, что для развития переводческих навыков традиционные методы пока сохраняют свою значимость, а потенциал ИИ в этой области требует дополнительного изучения.

В заключении подчеркнем, что преимущество ИИ-технологии заключается в том, что преподаватель может усложнить/облегчить, дополнить и видоизменить ход иноязычного обучения в жестких рамках программных учебных пособий, принятых в высшей школе, затрачивая на это минимум ресурсов (времени и энергии) в несколько раз улучшая качество образовательного процесса. Так, в процессе разработки плана работы в рамках выбранного для эксперимента тематического урока, подготовка комплекса дополнительных упражнений, сгенерированных искусственным интеллектом в соответствии с описанной в данном диссертационном исследовании стратегий, заняло не больше 30 минут для одного занятия, механическая разработка и реализации которых заняла бы больше двух часов для преподавателя с небольшим опытом работы.

Следовательно, опираясь на полученные статистические данные и при условии соблюдения необходимых рекомендаций по применению предлагаемой методики обучения, можно говорить об ее эффективности в рамках комплексного обучения студентов-бакалавров 1–2 курсов языковых специальностей.

3.2. Рекомендации по обучению студентов-бакалавров иностранному языку с использованием технологий искусственного интеллекта

3.2.1 Потенциальные риски и ограничения использования ИИ в иноязычном образовании

В начале данного диссертационного исследования была кратко затронута проблема использования искусственного интеллекта обучающимися учреждений разных уровней образования. Однако в данном пункте мы более детально рассмотрим вопрос о потенциале и ограничениях использования искусственного интеллекта в сфере обязательного образования.

На данный момент зарубежными исследователями уже выявлены основные роли искусственного интеллекта: *feedback provider*, *learning tutor*, *cognitive stimulator*, *interaction facilitator*, *conversation partner*; и ограничения: точность/надежность, критическое мышление, влияние на развитие, технические ограничения и этические проблемы [Ли, Чхве, Цзоу, Чон, 2025]. Данная группа китайских исследователей рассмотрели возможности использования генеративного искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку и выделили следующие его роли: стимулятор когнитивного процесса; источник обратной связи; источник ресурсов; – а также некоторые из ограничений его использования: конфиденциальность данных; чрезмерная зависимость; информационная предвзятость и неравенство в обучении [Ли, Чхве, Цзоу, Чон, 2025].

В ходе педагогического эксперимента обучающиеся взаимодействовали с ИИ-технологиями в роли *feedback provider* (получение обратной связи в процессе обучения продуктивным видам речевой деятельности); *learning tutor* (самостоятельная внеаудиторная работа над грамматическими навыками); *conversation partner* (обучение говорению как в аудиторные, так и внеаудиторные часы). Однако использование ИИ в качестве стимулятора когнитивного процесса

не оказало видимого эффекта, а напротив подтвердило один из существенных рисков применения ИИ-технологий в обучении – чрезмерная зависимость от сгенерированного контента и, как результат, возникновение проблемы академической этики. Возможным решением мы видим использование методики «прозрачного использования» и «перевернутого класса» с ИИ-технологиями. Разработка регламента использования ИИ-контента в учебном процессе, а также обучение корректному взаимодействию с ИИ-технологиями для освоения широкого спектра технического функционала может существенно снизить данные риски.

Говоря о критике технологий искусственного интеллекта, стоит отметить, что среди зарубежного академического сообщества есть ученые, которые выражают крайнюю степень обеспокоенности стремительным развитием и внедрением ИИ в сферу образования. Так, Австралийский профессор Н. Селвин дает критическую оценку попыткам чрезмерной популяризации искусственного интеллекта, ставя под сомнение его эффективность и отмечая, что обучение становится упрощенным, а преподаватели вынуждены подстраиваться под алгоритмы ИИ [Selwyn, 2024]. Однако китайские ученые, напротив, подчеркивают такие преимущества использования ИИ в образовании как: повышение общей мотивации обучающихся, развитие межкультурной коммуникации, а также доступность для разных социальных групп [Вэнг, Фуо, 2025].

Данную гипотезу подтверждают результаты эксперимента, проводимого другой группой китайских ученых, которые выявили умеренную эффективность (SMD: 0,45) применения ИИ в образовательном процессе, по сравнению с традиционными методиками обучения [Сяоли, Пэн, Лю, 2025]. Другая группа китайских ученых отмечает существенные образовательные перспективы в области адаптивного и персонализированного обучения с помощью искусственного интеллекта, а также выделяет его новые возможности, такие как:

симуляция учебного класса и роль интеллектуального субъекта в образовательном процессе [Ли, Ху, Чанг, 2024].

Результаты педагогического эксперимента настоящего диссертационного исследования подтверждают результаты эксперимента китайских коллег и уточняют, что выявленный уровень эффективности применения ИИ в обучении сохраняется при учете ряда условий: наличия навыка корректной формулировки «промта»; методической обоснованности использования ИИ-технологии во время занятия; использования ИИ-инструментов не больше 25–30 минут за 2 академических часа; наличия критического отношения к ИИ-контенту, требующего дополнительной проверки преподавателем/студентом. Так, в ходе эксперимента было выявлено, что при обучении навыкам перевода применение ИИ-технологий на данный момент не является в полной мере методически обоснованным, так как традиционная методика сохраняет свою значимость.

В книге У. Холмса, М. Биалик и Ч. Фадела авторы провели комплексный обзор ИИ в образовании и выделили его функциональные компоненты, среди которых можно выделить основные: интеллектуальная обучающая система, диалоговая обучающая система, автоматическое оценивание [Holmes, Bialik, Fadel, 2019]. Все из перечисленных компонентов были апробированы в ходе педагогического эксперимента, однако, функциональный компонент интеллектуальной обучающей системы все еще требует последующего уточнения, так как использование ИИ в данной роли сопряжено с риском получения непроверенной или фальсифицированной информации в силу ограниченных технических возможностей ИИ-технологий в генерировании собственного контента на данный момент времени.

В настоящем исследовании подчеркивается необходимость локализации всех перечисленных ролей, функций и ограничений ИИ в российском образовательном контексте, выявленных в ходе педагогического эксперимента. Кроме того, выделяется дополнительные роли ИИ и дополнительная методическая группа ИИ-ограничений наряду с существующими, а также

предлагаются разработанные педагогические стратегии, направленные на обучение критического отношения к ИИ-контенту у обучающихся.

Основные риски и ограничения ИИ-технологий можно выделить в следующие группы: *социальную, профессиональную, правовую*.

Говоря о *социальной* группе, Г. В. Ярошенко отмечает, что использование обучающимися систем искусственного интеллекта имеет ряд серьезных социальных последствий таких как социальная дискриминация [Ярошенко, Савушкин, 2023]. Под социальной дискриминацией автор подразумевает расизм и социальное неравенство в виду источников, содержащих стереотипную и ошибочную информацию, на которых обучались используемые в работе технологии искусственного интеллекта.

Кроме того, Г. В. Ярошенко отмечает существующие в академических кругах опасения касательно ухудшающихся навыков социализации у обучающихся, напрямую связанных с их когнитивными способностями [Ярошенко, Савушкин, 2023]. Так, виртуальное общение с чат-ботами на базе ИИ-технологий может со временем заменить реальное живое общение. Современные чат-боты в состоянии стать интересными виртуальными собеседниками и поддерживать разговор с пользователем на ряд различных тем.

В дополнение Е. Н. Ивахненко и В. С. Никольский отмечают фальсификацию данных и интеграцию поддельного общественного мнения как одно из самых серьезных негативных последствий использования искусственного интеллекта, так как это влечет за собой массовую дезинформацию (Ивахненко, Никольский, 2023]. Ранее в данной главе уже было отмечено, что в виду ограниченной базы данных, на которых обучались современные системы искусственного интеллекта, не находя нужной информации, чат-бот может сгенерировать ее самостоятельно и выдать за достоверные и проверенные данные.

В ходе эксперимента настоящего диссертационного исследования были обнаружены случаи генерирования ошибочной информации, касающейся особенностей западной законодательной системы, а именно отличия некоторых

юридических терминов (solicitor/attorney). Однако случаев ухудшения навыков социализации у обучающихся в ходе виртуального диалогового общения с чат-ботами замечено не было. Напротив, для обучающихся с более низким уровнем сформированности иноязычной речевой компетенции, испытывающих дискомфорт в реальном общении, виртуальный собеседник стал возможностью эффективнее и продуктивнее практиковать говорение.

Тем не менее, нельзя не согласиться с исследованиями психологов о том, что чрезмерное полагание на функции виртуального помощника негативно влияет на когнитивные возможности человека.

Традиционно под когнитивными способностями принято понимать такие компоненты как внимание, память, воображение и логика [Шмырина, 2024]. Когнитивные последствия чрезмерного полагания на искусственный интеллект вызывают много споров и дискуссий. Так, психолог А. Н. Фирсов выдвинул термин «ленивый мозг», описывая негативное влияние ИИ-систем на мозговую активность современных людей [Фирсов, 2024]. Кроме того, им был детально описан механизм формирования «ленивого мозга», который охватывает следующие стадии: привыкание к готовым решениям; снижение когнитивной нагрузки; потеря навыков критического мышления; ослабление памяти; потеря творческого потенциала [Фирсов, 2024].

Полагаясь на функции искусственного интеллекта, человек перестает утруждать себя решением даже мельчайших бытовых вопросов, что, согласно А. Н. Фирсову постепенно приводит к отвыканию мозга находить сложные решения самостоятельно, то есть – к потере когнитивной нагрузки мозга [Фирсов, 2024]. Это касается и ухудшения памяти, так как данный навык перестает быть нужным, когда под рукой виртуальный чат-бот, знающий ответ на любой вопрос. Помимо текстовой информации, искусственный интеллект способен генерировать визуальный материал в виде картинок и фото, а также аудиоматериал – музыку и песни, что в свою очередь несет угрозу творческому потенциалу человека. Как отмечает в данном случае А. Н. Фирсов чрезмерное пользование искусственным

интеллектом подавляет творческие качества человека, превращая его из активного создателя в пассивного потребителя контента [Фирсов, 2024]. Для минимизации риска ухудшения когнитивных возможностей обучающихся в ходе эксперимента во время аудиторной и внеаудиторной работы время использования ИИ было строго регламентировано и не превышало 25-30 минут в течение 2 академических часов.

Профессиональная группа опасений касательно использования искусственного интеллекта охватывает вопросы образования (школьного, среднего профессионального и высшего), а также непосредственной работы профессиональных кадров. Основные сомнения в рамках данной группы возможно разделить на следующие пункты:

1. ухудшение качества освоения преподаваемого материала;
2. ухудшение мотивации к самостоятельному получению знаний;
3. ухудшение навыков критического и аналитического мышления.

[Ярошенко, Савушкин, 2023].

Действительно, неоспорим тот факт, что получив доступ к такому мощному инструменту как чат GPT и осознав весь спектр его возможностей, тяжело противостоять соблазну сэкономить время на трудоемком процессе получения профессиональных знаний и нажатием одной кнопки мыши, задав необходимый запрос, в считанные секунды получить ответ.

Так, шведское исследование влияния ИИ-технологий на качество обучения школьников показало, что 14,8% школьников младших классов (ориентировочно до 14 лет) использовали искусственный интеллект для выполнения домашнего задания, тогда как среди старших школьников (до 17 лет) показатель вырос до 52,6 % [Дигиталов, 2024]. С одной стороны, это говорит о гибкости и адаптивности подрастающего поколения к технологическим изменениям современного мира. Однако, с другой стороны, это может негативно влиять на качество освоения учебного материала, а также на формирование обязательных образовательных компетенций. В свою очередь, это связано с качественной

подготовкой будущих профессиональных кадров, где навыки критического и аналитического мышления необходимы для решения ряда профессиональных задач.

Следующая группа охватывает вопросы *правового поля* использования искусственного интеллекта в сфере образования, а именно, как отмечает П. В. Сысоев академической этики обучающихся [Сысоев, 2023].

Фабрикация научных работ, начиная от рефератов и заканчивая более серьезным форматом итоговой аттестации как курсовой работы и выпускной квалификационной работы количественно участились с 2022 года, после того как уже известный студент РГГУ Александр Жадан написал и защитил выпускную квалификационную работу с помощью чата GPT. С одной стороны – это технологический прорыв, породивший большое количество дискуссий о последующем развитии нейросетей и их влияние на образование. С другой стороны – это большая угроза традиционной системе академического образования [Сысоев, 2023].

Л. В. Константинова и В. В. Ворожихин отмечают, что стремительное развитие генеративного искусственного интеллекта постепенно меняет парадигму образования [Константинова, Ворожихин, 2023]. Так, ими отмечается, что способность технологий ИИ выполнить формальные требования, предъявляемых к написанию курсовых и дипломных работ, обесценивает и дискредитирует их роль как средств оценки знаний обучающихся, а значит в скором времени потребуются пересмотр существующих требований к формату итоговой аттестации в высших учебных заведениях. Л. В. Константинова и В. В. Ворожихин предполагают, что в скором будущем фокус на содержании курсовой работы или ВКР будет смещен на умение ставить задачи перед искусственным интеллектом. Авторская оригинальность больше не будет касаться самого содержания, а охватывать уникальность поставленной задачи перед ИИ-системой [Константинова, Ворожихин, 2023]. Более того, прогнозируется, что с развитием ИИ-технологий компетентностный подход, принятый на данный момент в сфере

образования, будет смещен творчески-ориентированным, а роль преподавателя как неотъемлемого компонента в методической организации учебного процесса будет изменяться в сторону творческой организации данного процесса [Константинова, Ворожихин, 2023].

Важно зафиксировать, что прогнозируемые изменения в программе обучения и формате оценивания обучающихся не является поводом к запрету использования искусственного интеллекта в сфере образования. Напротив, мы разделяем мнение П. В. Сысоева о том, что любой запрет ИИ противоречит современным тенденциям цифрового образования общества и не решит острую проблему с плагиатом и фабрикацией данных обучающимися [Сысоев, 2023].

Дело в том, что основное ограничение искусственного интеллекта в сфере образования лежит в плоскости правового регулирования его использования. Другими словами, на данный момент времени юридически неясно, что считается ИИ-плагиатом, а что нет. П. В. Сысоев отмечает, что на текущий момент искусственный интеллект можно считать соавтором, так как его можно использовать для решения ряда подготовительных задач таких как поиск необходимой для исследования научной литературы, постановку целей и задач исследования, оформление списка литературы по требуемому ГОСТу, а также формулировки актуальности, гипотезы и проблемы исследования [Сысоев, 2023].

Более того, использование ИИ зачастую связано с проверкой орфографических, грамматических и лексических ошибок, которые могут возникать в процессе работы над научным исследованием.

Так, в ходе эксперимента были приняты превентивные меры по несанкционированному использованию ИИ с целью плагиата и подмены работы обучающихся ИИ-контентом, включающие в себя методику «прозрачного использования» ИИ-технологий, обучение навыку грамотной формулировки промта и ИИ-функционалу в ходе совместной работы обучающихся с ИИ-технологиями на этапе обучения письменному умению.

Однако отметим, что в ходе педагогического эксперимента нами был выявлен ряд рисков и ограничений, которые были выделены в три основные группы: *техническую, ценностно-этическую и методическую*.

Так, одним из *технических ограничений* является сложность с доступом к некоторым ИИ-инструментам. К примеру, Chat GPT от компании Open AI технически не может быть использован пользователями из России даже с помощью VPN-сервисов, так как регистрация предполагает наличие зарубежных банковских карт и номеров телефонов. Е. Н. Ивахненко и В. С. Никольский выделяют курс на доступ к чатам GPT по подписке, а также блокировка ИИ-сервисов в некоторых странах одной из ключевых технических сложностей использования ИИ-сервисов в процессе обучения [Ивахненко, Никольский, 2023]. Действительно, сложность к доступу к новым технологиям и необходимость искать обходные пути служит негативным катализатором ситуации, в которой преподаватели заочно настроенные враждебно к бесчисленным цифровым нововведениям в образовании, отказываются даже предпринимать попытки к модернизации учебного процесса.

Следующим техническим ограничением в использовании систем искусственного интеллекта для преподавателей является сложность выбора необходимого ИИ-сервиса среди большого их разнообразия. На данный момент существует огромное количество ИИ-сервисов, выполняющих ряд различных функций, а иногда и дублирующие друг друга, что дополнительно осложняет выбор подходящего для той или иной цели. Обобщенно говоря, выделяют ИИ-инструменты, работающие с текстом, видео и аудио-информацией. Это может быть генерирование видео на основе статей, например сервис Fliki; генерирование изображений от картинок до фотографий – приложение Midjourney, генерирование музыки из текста – ИИ-инструмент Udio; преобразование текста в аудио с возможностью выбора персонажа, чьим голосом будет проговорен текст – SteosVoice; работа с текстом и пользовательскими текстовыми запросами – чаты GPT. Разумеется, для преподавателя, впервые

столкнувшегося с подобным многообразием передовых технологий, выбор подходящего сервиса будет вызывать ощутимые трудности, а в большинстве случаев и вовсе вызовет негативную реакцию и нежелание разбираться в цифровых тонкостях новых технологий.

Среди прочих технических ограничений в работе с ИИ-технологиями можно выделить сложность в корректной формулировке запроса. Качество и эффективность полученного результата на 90% зависит от того насколько точно и емко был задан «промт» (от английскойго “prompt” – подсказка).

Рассмотрим следующую группу ограничений в работе с искусственным интеллектом, а именно *ценностно-этические*. В рамках этой группы можно выделить как минимум два основных пункта: *предубеждения* касательно ИИ-технологий и *нежелание* осваивания новых технологий в силу низкого уровня ИК-компетенции.

Природу этого неодобрения Е. Н. Ивахненко и В. С. Никольский связывают с «неопределенностью в сложившихся статус-кво – профессии, престижа, завоеванных позиций и образа жизни» [Ивахненко, Никольский, 2023]. Появление искусственного интеллекта наряду с технологический прорывом привнесло в социум тревогу, неопределенность и даже риски. Ведь, если мы говорим об образовательном процессе, то годами оно претерпевало цифровые изменения – появление сети Интернет и персональных компьютеров, появление электронных журналов и форм отчетности, но тем не менее какое-то время до 2020 года особых изменений цифрового характера не приносилось. С появлением дистанционных технологий преподаватели были поставлены перед срочной задачей не только обучить профессиональной компетенции, но и сделать процесс обучения в буквальном смысле доступным в период пандемии, что подразумевало наличие высокого уровня информационно-коммуникативной компетенции. С появлением же искусственного интеллекта и государственной программой цифровизации обучения в стране, от преподавателей стали требовать

наличие компетенцией и в этой области, что не может не вызывать тревогу и напряжение.

Согласно исследованию, описанному в своей статье А. В. Логиной по статистике около 65% преподавателей высказывают опасения касательно необходимости цифровизации обучения и постепенному отказу от привычной, традиционной формы [Логинова, 2015]. Кроме того, А. В. Логинова выделяет следующие причины отказа некоторых преподавателей от использования цифровых технологий в обучении:

1. забота об образовательном благополучии обучающихся;
2. ухудшение социальных навыков обучающихся и как результат появление социальной изоляции;
3. убеждение в кратковременности тенденции к цифровизации образования [Логинова, 2015].

Интересен тот факт, что категоричные настроения в сторону освоения цифровых технологий с целью модернизации обучения наблюдаются не только у отечественных преподавателей, но и у зарубежных коллег. Так, в статье Лоры Худ подчеркиваются прочие причины отказа от цифровых тенденций среди британских работников образования:

1. ненадлежащий уровень технической оснащенности учебной аудитории;
2. цифровой след в правовой плоскости;
3. низкий уровень ИКТ-компетенции [Hyndman, 2018].

Подчеркнем, что вопрос о цифровом следе обучающихся и преподавателей в процессе работы с цифровыми и ИИ-технологиями, действительно важный, который нуждается в обязательном освещении. Используя данные технологии для образовательных целей, необходимо обучиться конфиденциальности персональных данных, корректному поведению в сети и общей осмотрительности. Следовательно, это становится дополнительным видом нагрузки для преподавателя, в должностные инструкции которого входит

обучение профессиональной компетенции, а также освоение и обучение ИК-компетенции.

Наконец, рассмотрим последнюю группу ограничений в работе с искусственным интеллектом – *методическую*. В данном случае ограничения следует рассматривать в рамках двух аспектов педагогической деятельности, которые были указаны пунктом выше: контроль и оценивание; работа с официальными документацией.

Говоря об использовании ИИ-инструментов, а именно чата GPT для *проверки и контроля* выполненных обучающимися заданий, нами были обнаружены следующие сложности, с которыми чат не всегда справлялся:

1. тонкости в использовании грамматических времен, связанных с выражением эмоций;
2. ситуации-исключения в использовании “will / would” после “if” в условном предложении;
3. ситуации-исключения в использовании согласования времен в косвенной речи.

Другими словами, чат GPT не распознавал детали и случаи-исключения в использовании ряда английских грамматических структур, опираясь лишь на стандартные правила. Особые сложности для чата вызывал эмоциональный аспект использования некоторых грамматических времен.

Проанализировав перечень рисков и ограничений технологий искусственного интеллекте выделенные в ходе эксперимента, в следующем пункте мы более детально рассмотрим педагогические условия вариантов минимизации данных рисков.

3.2.2 Педагогические условия минимизации выявленных рисков.

Основываясь на результатах проведенного педагогического эксперимента, в данном пункте будут рассмотрены способы проблемы решения возникших

ограничений в работе с ИИ-технологиями. Так, для урегулирования взаимодействия обучающихся с искусственным интеллектом не нарушая авторской этики и не противореча государственной программе цифровизации общества, нам видится необходимость просветительской работы с обучающимися в рамках использования технологий искусственного интеллекта в процессе обучения, а также разработки единых правил, регулирующих процентное соотношение оригинального авторского текста и возможности использования ИИ-систем в сфере общего и высшего образования.

К примеру, П. В. Сысоев предлагают стратегию работы со студентами для достижения их понимания термина авторской этики в процессе взаимодействия с технологиями искусственного интеллекта:

1. общее понимание студентами вопросов авторской этики и проблемы плагиата в академической среде;
2. опыт учебного взаимодействия студентом с ИИ-инструментами;
3. понимание студентами проблемы ИИ-плагиата;
4. действия преподавателя по предупреждению ИИ-плагиата среди студентов;
5. политика образовательной организации относительно соблюдения студентами авторской этики и ИИ-плагиата [Сысоев, 2024].

Особенное внимание стоит уделить четвертому пункту данной стратегии, так как он имеет непосредственную связь с методическими основами современного образовательного процесса. Безусловно, преподавателям необходимо проводить беседы с обучающимися на предмет важности соблюдения авторской этики. Однако как показывает практика, в большинстве случаев это скорее неэффективно и заставляет задуматься лишь небольшой процент от общего количества обучающихся. Как нам кажется, в данном вопросе стоит начинать с основ, а именно с объяснения возможных способов использования обучающимися технологий искусственного интеллекта в тех рамках, которые кажутся отдельно взятому преподавателю дозволенными. К

примеру, в рамках научной работы возможно обучить студентов упрощению задач подготовительного характера с использованием ИИ:

1. формулировка тематики работы;
2. формулировка плана работы;
3. приблизительный список используемой литературы;
4. формулировка проблематики работы.
5. оформление работы в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Другими словами, преподаватель может продемонстрировать студентам варианты правомерного в рамках каждого образовательного учреждения использования искусственного интеллекта для упрощения работы над отдельно взятыми задачами в рамках осваиваемой профессиональной компетенции. Кроме того, важна разработка регламента использования ИИ с четкими правилами цитирования и допускаемым процентом сгенерированного контента; использование методики «прозрачного использования» и «перевернутого класса» с ИИ-технологиями.

Одним из способов минимизации технических рисков использования ИИ является выбор отечественных аналогов ИИ-систем, ряд которых был детально рассмотрен во втором пункте данной главы, и использование которых не вызывает никаких сложностей. Возможно, в сравнении с оригинальными зарубежными ИИ-сервисами отечественные технологии могут в чем-то уступать, но в рамках применения их в сугубо методических целях, их производительной и генеративной мощности будет более чем достаточно. Так, в рамках предлагаемой методико-дидактической модели, апробированной в ходе педагогического эксперимента, были использованы российские сервисы (AliceAI; TryChatGPT.ru), китайская передовая генеративная модель DeepSeek, и сервис для преподавателей Twee, которые не вызывают технических сложностей в ходе использования благодаря понятному и простому интерфейсу и функционалу.

Как было отмечено в пункте выше, выбор подходящей нейросети также вызывает трудности как у преподавателей, так и у обучающихся. В связи с этим,

решением данной проблемы может стать понятное для преподавателей руководство использования ИИ-технологий в методических целях, которое будет нами предложено и детально описано в данном пункте диссертации. Потенциал ИИ-систем в методике охватывает три аспекта:

1. этап подготовки учебного материала;
2. этап подготовки формальной документации (КТП, отчеты и т.д.)
3. этап контроля и оценивания.
4. В рамках данных аспектов и следует искать подходящие ИИ-инструменты.

Так, отечественная компания Popsters, специализирующаяся на аналитике социальных сетей, разработала ИИ-поисковик «I Look AI», помогающий в выборе необходимых ИИ-сервисов на основе пользовательских ключевых слов. С одной стороны данный поисковик упрощает задачу выбора необходимого ИИ-сервиса, но с другой стороны предполагает наличие хотя бы базовых знаний о механизме работы ИИ для более точного и быстрого выбора единственно подходящего сервиса.

Так как все три аспекты объединяет работа с текстом, для общей работы с поставленными задачами будет достаточно воспользоваться чат-ботом GPT, так как среди его функций выделяют многопрофильное взаимодействие с текстом: поиск, генерирование, проверка и редактирование. С его помощью возможно генерирование любых упражнений, письменных заданий и текстов любой заданной сложности с учетом любых запрашиваемых пользователем критериев. В дополнении чат-бот может провести контроль и оценивание заданий, опираясь на заданные требования и критерии оценки. Простыми с точки зрения интерфейса, пользования и доступа, а также содержащие информацию в рамках массивных баз данных являются YandexGPT и Chat GPT (TryGPT.ru), на основе которых тестируются предлагаемые нами методические стратегии в рамках данной работы.

Сервис Midjourney – отличный выбор для работы с генерированием изображений. Использование данного ИИ-инструмента способно качественно оптимизировать процесс поиска необходимой картинке для подготовки ряда коммуникативных заданий:

1. задание на сравнение и сопоставление картинок;
2. задание на описание картинок с целью отработки лексического и грамматического материала;
3. задание на сопоставление картинок с изображаемыми лексическими единицами (слова, фразы, словосочетания);
4. задание на сопоставление картинок в правильном порядке в соответствии с событиями, описанными в тексте.

Как правило коммуникативных заданий, предлагаемых учебным пособием, не всегда достаточно для глубинной и тщательной отработки речевых, лексических и грамматических навыков всех обучающихся в академической группе. Поиск подходящего визуального материала может отнимать большое количество времени. Следовательно, предлагаемый ИИ-инструмент станет надежным и простым в использовании для быстрого поиска необходимых изображений.

Сервис SteosVoice также может пригодиться в работе преподавателя в рамках этапа подготовки учебного материала. Данный ИИ-инструмент работает на синтезе речи, то есть озвучивает любой текст, заданный пользователем. В библиотеке сервиса более 60 уникальных русских и английских голосов начиная от дикторских, заканчивая персонажами из игр, фильмов и сериалов. Предлагаемый ИИ-сервис может быть использован преподавателями в следующих аспектах:

1. тренировка аудитивного умения;
2. тренировка произношения в рамках британского варианта английского языка;

3. тренировка произношения в рамках американского варианта английского языка;
4. тренировка последовательного устного перевода на основе сгенерированного аудио с использованием заданной лексики и тематики;
5. тренировка синхронного устного перевода.

Безусловно, возможно прибегнуть к материалам, находящимся в общем пользовании - платформам BBC Council, Cambridge International Exam и др., содержащим проверенный материал, отвечающий международным требованиям в сфере иноязычного образования. Однако, с другой стороны, данный способ не всегда будет отвечать задачам коммуникативного обучения, а именно необходимости действовать в рамках персонализированного и личностно-ориентированного подхода. Используя ИИ-сервис SteosVoice для данных целей, преподаватель не только помогает обучающимся в освоении языковой, речевой и профессиональной компетенции, а также делает процесс обучения более интерактивным, познавательным и интересным для обучающихся, повышая их мотивацию к обучению.

Однако ключевой трудностью работы с ИИ-инструментами является отсутствие навыка формулировки грамотного промта. Так, некоторые разработчики, тестировщики и активные пользователи нейросетей вывели инструкцию по грамотному составлению запросов для чата GPT, которая состоит из 6 шагов: 1) задача; 2) контекст; 3) пример; 4) роль; 5) формат; 6) тон (Алехнович А., 2023).

Ключевым шагом разработчики считают задачу, без которой искусственный интеллект не сможет верно истолковать характер поставленного пользователем задания. Очень важно детально прописывать задачу, избегая общих слов и фраз. К примеру, вместо: «Проверь это предложение на наличие ошибок», лучше сформулировать следующий запрос: «Проверь это предложение на наличие грамматических ошибок». Иногда контекст запроса предполагает

более детального уточнения: «Проверь корректно ли использован модальный глагол “could” в этом предложении».

В работе с чат-ботом следует помнить, что он сохраняет историю ваших запросов. Следовательно, отвечая на все последующие вопросы пользователя, чат будет использовать предыдущий контекст задачи для выполнения новой. Поэтому, если контекст задач, которые пользователь ставит перед чат-ботом, отличаются, важно очищать историю прошлых запросов.

Указания примера для достижения более точных результатов также помогает оптимизировать работу с искусственным интеллектом. Например, при использовании чата GPT для написания новостной статьи о спорте лучше привести пример реально существующей спортивной статьи: «Напиши текст статьи про спорт на английском на примере статьи The Guardian “Ruben Amorim says team worst ‘maybe in the history of Manchester United’»». Таким образом, чат-бот сможет, верно, выдержать стилистику и структуру новостной статьи, что позволит преподавателю использовать результат его работы для обучения написанию спортивных статей: анализу структуры текста, особенностям синтаксиса, грамматики и лексических единиц, используемых в подобного рода текстах.

Указание роли, формата и тона задачи также является важной деталью в работе с искусственным интеллектом. Роль в данном случае – это то, кем могла бы быть выполнена та или иная задача без использования сервисов искусственного интеллекта. К примеру, в ситуации внедрения искусственного интеллекта в методический процесс – это преподаватель и обучающийся: «Представь, что ты преподаватель английского языка в институте. Проверь данный текст...»; «Представь, что ты обучающийся 1 курс языковой специальности. Напиши эссе...» и т.д.

Уточнение формата запроса к чат-боту может понадобиться, если пользователю необходим ответ в определенном стиле: список, таблица, тезисы и т.д. В дополнении необходимо указать тон, в котором чат-боту следует

представить результаты выполнения поставленной задачи. Как правило — это применимо в ситуациях, когда нужно сгенерировать официальное письмо, отчет, характеристику или электронное письмо коллеге/другу/родственнику. То есть, другими словами, любой текст решение коммуникативной задачи которого будет напрямую зависеть от использования верного функционального стиля и тональности.

Предложенная стратегия работы с ИИ-запросами, в целом, достаточно понятна и проста в использовании. Однако, основываясь на опыте применения искусственного интеллекта в ходе педагогического эксперимента, возможно предложить более доступное и облегченное поэтапное руководство к формулированию задач для ИИ для преподавателей иностранных языков:

1. роль;
2. задача;
3. (пример);
4. формат;
5. тон.

Учитывая сферу применения технологий искусственного интеллекта, а именно образовательную, следует помнить, что в учебном процессе есть два субъекта — преподаватель как субъект педагогической деятельности, и обучающийся как субъект учебной деятельности. Следовательно, искусственный интеллект может применяться для решения запросов педагогической деятельности: составление заданий, контроль и оценивание, работа с документацией; а также запросов учебной деятельности: поиск актуальной научной литературы, формулировка целей и задач научного исследования; написания эссе, статей, писем для обучения продуктивным навыкам языка и т.д. Для достижения эффективности полученного от чат-бота результата запроса, первостепенным должно быть указание роли того или иного субъекта деятельности.

После указания роли необходимо четко сформулировать задачу. Здесь необходимо принимать во внимание аспект деятельности. К примеру, если мы рассматриваем аспект *контроля и оценивания*, задача должна содержать следующие пункты:

1. тип ошибок;
2. критерии оценивания;
3. формат обратной связи.

В случае, если чат GPT используется для помощи в работе с официальной документацией (КТП, отчет, характеристика) пункты запроса будут следующие:

1. перечень структурных компонентов;
2. формат;
3. объем.

В ситуации с работой над составлением рабочих материалов, необходимо учесть следующие аспекты:

1. тип задания;
2. уровень сложности задания;
3. тематика;
4. список необходимых лексических единиц;
5. список необходимых грамматических структур.

Придерживаясь данного плана и четко указывая информацию по всем предложенным пунктам, будет возможно оптимизировать эффективность работы с ИИ-инструментами и избежать повторных попыток с целью корректировки неподходящих результатов работы чата.

Как видно из приведенного выше руководства, пункт «пример» приводится в скобках, что говорит о его опциональности. Как правило, указания примера не всегда является необходимым этапом в работе с чатом GPT, а скорее несет вспомогательный характер для дополнительного уточнения характера запроса. Однако все еще может служить ключевым элементом в работе с генерированием специфического по структуре и когезии текста. К примеру, в случае

генерирования литературных текстов (стихотворения, поэмы, песни) или же новостных статей и заголовков.

Формат и тон – финальные элементы запроса. Здесь под форматом можно понимать формат задания (множественный выбор, развернутый вопрос, задание на заполнение пропусков), графический формат текста (список, таблица, письмо).

Тон, зачастую, будет коррелировать с функциональным стилем речи – официальный, неофициальный и полуофициальный, что обычно необходимо для работы с письмами, статьями, отчетами, эссе, историями и прочими текстами в рамках обучения продуктивным навыкам иностранного языка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что несмотря на существующие технические ограничения в работе с искусственным интеллектом, придерживаясь понятного и доступного руководства в использовании отечественных ИИ-инструментов, их возможно избежать, тем самым привести изменения в традиционный учебный процесс и модернизировать его в рамках цифрового развития обучения в стране.

Рассмотрим способы минимизации ценностно-этических рисков. Если обобщить описанные выше многочисленные опасения преподавателей, то можно вывести первостепенную причину – *ненадлежащий уровень ИК-компетенции*. Преподавателям не хватает теоретического материала и практического опыта в работе с новыми технологиями. Единицы находят время для самостоятельного освоения ИИ-сервисов и инструментов, остальная же часть коллег может попросту не иметь временного и физического ресурса к овладению новыми навыками в жестком рабочем графике, в котором вынуждены работать подавляющее большинство педагогов и преподавателей.

Таким образом, нам видится, что первоначальные изменения должны проводиться в следующем виде:

1. введение непрерывного обучения преподавателей цифровым технологиям на рабочем месте;
2. надлежащее техническое оснащение учебных аудиторий;

3. введение поддерживающей-мотивационной системы для преподавателей, внедряющих в учебный процесс цифровые технологии нового поколения.

Освещая важность цифровизации образования для качественного обучения будущих профессиональных кадров и предлагая возможности непрерывного обучения преподавателей взаимодействию с новыми технологиями, как в теоретическом, так и в практическом плане, процент категорично настроенных представителей профессорско-преподавательского состава будет возможно снизить. Более того, необходимо рассмотреть возможность введения поддерживающей-мотивационной системы в виде, допустимом для отдельного взятого образовательного учреждения. К примеру, дополнительная поддержка в рамках конкурса на переизбрание на кафедру в высшем учебном заведении. Только предоставляя возможность преподавателям для профессионального роста, возможно добиться ускорения цифровизации образования в стране.

И наконец, определим пути решения методических ограничений работы ИИ-систем, выявленных в ходе эксперимента.

Ключевым моментом, безусловно, является методическая обоснованность использования ИИ-технологий и исключительно в качестве вспомогательного инструмента для преподавателя, который должен сохранить за собой антропоцентричный подход, выступая в роли модератора, стратега и аналитика. Обладая необходимыми методическими знаниями, преподаватель выстраивает индивидуальную траекторию обучения аудитивному умению, на основе которой формируется промт, определяющий работу ИИ-ассистента. Преподаватель модерирует вектор работы ИИ-технологии в соответствии с поставленными задачами на каждом из этапов обучения, анализирует и вносит изменения при необходимости.

В таблице 14 представлен анализ рисков, ограничений использования искусственного интеллекта в процессе обучения и способов их минимизации в более наглядной форме.

Таблица 14 – Ограничения в работе с ИИ и пути их решения

Ограничение	Пояснение	Решение
<i>Технические</i>	доступ к ИИ-сервису; сложность в выборе подходящего ИИ-инструмента; сложность в формулировании запроса для ИИ-инструмента.	использование отечественных ИИ-сервисов; использование прилагаемого доступного руководства к использованию необходимых ИИ-инструментов.
<i>Ценностно-этические</i>	предубеждения касательно цифровизации образования; нежелание осваивать новые технологии в силу низкого уровня ИИ-компетенции; нарушение академической честности; ухудшение когнитивной самостоятельности обучающихся.	необходимость непрерывного ИКТ-обучения преподавателей; введение поддерживающей мотивационной системы для преподавателей; надлежащее техническое оснащение учебной аудитории; разработка регламента использования ИИ с четкими правилами цитирования и допускаемым процентом сгенерированного контента; методика «прозрачного использования» и «перевернутого класса» с ИИ-технологиями; разработка дифференцированных заданий для обучающихся разного уровня.
<i>Методические</i>	контроль: тонкости в использовании грамматических времен, связанных с выражением эмоций; ситуации-исключения в использовании “will/would” после “if” в условном предложении; ситуации-исключения в использовании согласования времен в косвенной речи; оценивание: неверное истолкование критериев к оцениванию развернутых письменных заданий; документация: сложности формулирования запроса; фальсификация данных научной литературы; снижение методического творчества; дегуманизация педагогической деятельности.	использование ИИ-инструментов для контроля и оценивания работ обучающихся не должно быть использовано как самостоятельный инструмент, а как дополнительный, требующий последующей проверки результатов преподавателем; сохранение антропоцентричного подхода с акцентом на soft skills.

3.2.3 Педагогические стратегии формирования критического отношения к ИИ-контенту у студентов

В продолжении утверждения о том, что основной причиной критического отношения к вопросу использования искусственного интеллекта в сфере образования является проблема верификации ИИ-продукта, нами были разработаны три педагогических стратегии, направленных на развитие у обучающихся критического отношения к ИИ-контенту в ходе взаимодействия с данной технологией в образовательных целях.

В предлагаемой методико-дидактической модели обучения, у обучающихся подразумевается как активное так и пассивное взаимодействие и потребление ИИ-контента, в особенности, в рамках обучения умению письма, чтения и формирования лексико-грамматических навыков. Следовательно, обучающимся необходимо уметь верифицировать полученную информацию, распознавать так называемые ИИ-hallucinations (ложная информация, генерируемая ИИ-чатами) и как результат, повышать общий уровень критического анализа потребляемой информации.

Среди самых распространённых ИИ-hallucinations: *фактологические ошибки* (даты, имена ученых/исследователей, факт проведения опроса/исследования/эксперимента и т.д.) и *содержательные* (чрезмерная генерализация, использование клишированных фраз/идей/мыслей, отсутствие свежего взгляда на проблему).

Следовательно, фундаментом разработанных педагогических стратегий является первоначальная установка о несовершенстве ИИ-контента и необходимости тщательной перепроверки фактической информации, полученной подобным способом – *Verification before Ratification*. Общая цель заключается в смещении фокуса с пассивного и изолирующего взаимодействия обучающихся с ИИ на активное и критически анализируемое

Рассмотрим данные педагогические стратегии обучения верификации ИИ-контента.

1. *Критико-рефлексивная стратегия в работе с ИИ-контентом: Verification before Ratification*: обучение умению идентифицировать аутентичный (человеческий) и ИИ-контент.

Цель: сформировать навык фильтрации ИИ-контента.

Задачи:

- выявить аутентичный и ИИ-контент (эссе, статья, история и т.д.);
- сравнить аутентичный и ИИ-контент и выделить отличительные характеристики ИИ-продукта;
- выявить и описать ИИ-hallucinations и системность отличительных характеристик ИИ-контента: *клишированность фраз и идей* (engine of innovation; prime example); *отсутствие должной степени детализации*; *повторяемость безличных предложных фраз* (it is not about... but about...); *стилистические несоответствия в выборе лексических единиц* (cutthroat culture; status quo; bureaucratic inertia).

Этапы реализации: Данная стратегия относится к базовой, применимой на начальных этапах знакомства обучающихся с ИИ-технологиями с целью формирования адекватного и критического отношения к ИИ-контенту.

- поиск фактических ошибок (поиск несоответствий ИИ-контента с материалом из учебника/образовательного портала и т.д.);
- поиск смысловых ошибок (поиск содержательных ошибок / ИИ-hallucinations);
- корректировка ошибок (масштабная редакция ИИ-контента);
- экспертиза (оценка ИИ-контента по критериям польза/коммуникативная цель/содержательность).

Ожидаемые результаты:

- формирования навыка идентифицирования ИИ-контента и аутентичного;

- формирования навыка проверки фактов (fact-checking);
- минимизация риска подмены обучающимся ИИ-контента и аутентичного.

2. *Деавторизация ИИ-контента: In the Search of the Weak Link:* обучение умению применения критического подхода к ИИ-аргументации.

Цель: сформировать рефлексивную позицию по отношению к ИИ-контенту, обучить алгоритмам проверки фактов и умению выявления шаблонности сгенерированных текстов.

Задачи:

- проведение дебатов, в ходе которых одна из групп защищает сгенерированный ИИ аргумент;
- поиск слабых мест ИИ-аргументации.

Этапы реализации: Совместно либо в качестве последовательного этапа после применения критико-рефлексивной стратегии.

- экспертная оценка ИИ-контента (сравнение ответа ИИ и нескольких экспертов на вопрос сложного профессионального характера);
- оценка содержательности ИИ-контента (генерирование рекомендаций на бытовые темы с целью выявления обобщенных и тривиальных идей/фраз);
- поиск источника (сложность ИИ-систем в поиске исходного источника сгенерированного контента).

Ожидаемые результаты: формирование понимания об ограниченном функционале ИИ-систем и его роли в качестве обработчика информации, полученной из больших данных (Big Data).

3. *Коммуникативно-контекстная стратегия обработки ИИ-контента: Means but not Ends:* обучение умению верификация и редактирования ИИ-контента, исключая его отличительные черты и ИИ-hallucinations.

Цель: обучить контекстному программированию (промт-инжинирингу) с целью повышения релевантности выходных данных.

Задачи:

- сгенерировать ИИ-продукт (эссе, статью, историю и т.д.);
- выявить и исправить ИИ-hallucinations;
- отредактировать ИИ-контент в соответствии с описанным списком отличительных ИИ-характеристик.

Этапы реализации: Данная стратегия является технической и может применяться после формирования критического отношения к ИИ-контенту на базовом уровне и пониманию ограниченности его функционала.

- *работа над формулировкой промта:* роль, контекст (объяснение ситуации/задачи/цели), эмоциональный компонент (генерирование текста разной эмоциональной окраски), последующая корректировка в формате диалогового общения.

Ожидаемые результаты: улучшение качества ИИ-контента; улучшение “soft skills” в контексте постановки задачи; психологическая готовность взаимодействия с инновационной технологией.

Подчеркнем, что описываемые ограничения и разработанные педагогические стратегии ни в коей мере не доказывают невозможность внедрения ИИ-инструментов в методическую работу преподавателя, а лишь подчеркивают моменты, которые требуют дополнительной проверки преподавателем, что в очередной раз доказывает разделяемую нами теорию Сысоева П. В. о том, что использование ИИ-систем возможно только в триаде «Преподаватель – обучающийся – искусственный интеллект» (Сысоев П.В., 2024), но не в отрыве друг от друга.

Проведенный анализ возможных рисков использования искусственного интеллекта в сфере образования позволяет заключить, что внедрение предлагаемой методико-дидактической модели обучения иностранному языку связано с рядом рисков, охватывающих технологическую, педагогическую, и этическую сферы. Наиболее критичными представляются риски снижения

когнитивной самостоятельности обучающихся, нарушения академической честности и дегуманизации преподавательской деятельности.

Однако, каждый из выявленных рисков может быть минимизирован или полностью устранен при условии учета следующих ключевых моментов: приоритета методической обоснованности над технологическими инновациями; прозрачности взаимодействия обучающихся с ИИ-технологиями и институциональной поддержки благодаря внутривузовскому регламенту, предписывающему правила и этические аспекты использования ИИ; сохранения антропоцентричного подхода, где ИИ – это инструмент в руках преподавателя и студента, а не симулятор живого общения и заменитель субъектов учебного процесса; адаптивности и гибкости преподавателей, заключающейся в готовности оперативно корректировать ИИ-контент и регламент взаимодействия в рамках аудиторной работы.

Только при соблюдении этих условий предлагаемая модель сможет реализовать свой дидактический потенциал, оптимизируя процесс обучения иностранному языку без ущерба для его качества и фундаментальных педагогических ценностей.

Выводы по главе 3

В третьей главе «Опытно-экспериментальная работа по обучению бакалавров-лингвистов иностранному языку с использованием искусственного интеллекта» были решены следующие задачи.

В первом пункте главы была проведена и детально описана опытно-экспериментальная работа по внедрению предлагаемой методики обучения в процесс обучения, которая подтвердила эффективность использования технологий искусственного интеллекта в рамках комплексного обучения иностранному языку студентов-лингвистов 1-2 курсов (B2 уровень), а также в рамках оптимизации процесса подготовки преподавателя к практическим занятиям.

Проведенный корреляционный анализ подтвердил сильный коэффициент зависимости значений от использования/неиспользования инструментов искусственного интеллекта, особенно в рамках обучения лексическому и грамматическому материалу, а также основам перевода с русского языка на английский. Отсутствие видимых отличий в уровне коммуникативных навыков объясняется их первоначальной сформированностью в силу специфики обучения в лингвистическом вузе, требующий высокий уровень умения говорения. Кроме того, эффективность обучения с использованием технологий искусственного интеллекта объясняется возможностью адаптации учебного материала при условии, если это необходимо в отдельно взятой академической группе, а также повышением уровня мотивированности студентов к обучению с внедрением новых цифровых технологий.

Во втором пункте были рассмотрены основные рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку. Возникшие ограничения использования ИИ в образовании были распределены в три группы: *социальные, профессиональные и правовые*. В рамках методической работы в следующие три группы: *технические, ценностно-*

этические и методические. Технические ограничения характеризуются сложностью в доступе к ИИ-сервису; в выборе подходящего ИИ-инструмента и в формулировании запроса для ИИ-инструмента. Для ценностно-этических характерны предубеждения касательно цифровизации образования и нежелание осваивать новые технологии в силу низкого уровня ИКТ-компетенции. В случае с методическими ограничениями основные трудности были обнаружены в аспекте контроля: невозможность чата GPT определить тонкости в использовании грамматических времен, связанных с выражением эмоций; ситуаций-исключений в использовании “will / would” после “if” в условном предложении и в использовании согласования времен в косвенной речи. В аспекте оценивания ограничения коснулись неверного истолкования критериев к оцениванию развернутых письменных заданий. В процессе работы над документацией сложности возникли при формулировании запроса, а также была обнаружена фальсификация данных научной литературы.

Кроме того, были разработаны педагогические стратегии формирования критического отношения к ИИ-контенту, умения верификации, взаимодействия и редактирования ИИ-информации, предложены пути решения описываемых ограничений, предложено руководство к получению доступа к отечественным ИИ-сервисам, выбору подходящего ИИ-инструмента той или иной методической задачи, а также описаны правила для формулировки наиболее эффективного и результативного запроса чату GPT, состоящего из 5 шагов: роль; задача; (пример); формат и тон.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ результатов данного диссертационного исследования показал, что поставленная цель – разработать и научно обосновать методику использования искусственного интеллекта в целях оптимизации двустороннего процесса обучения иностранным языкам студентов-бакалавров 1–2 курсов языкового вуза, построенную на основе авторской методики комплексного формирования речевых умений и методической подготовки преподавателя – была выполнена. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты исследования подтвердили выдвигаемую гипотезу и обоснованность положений, выносимых на защиту.

Перед началом исследования был определен ряд противоречий, усложняющий процесс иноязычного обучения для всех его субъектов: обучающихся и преподавателей:

- 1) отсутствие систематизированных данных о дидактических возможностях и ограничениях использования ИИ для решения конкретных методических задач;
- 2) отсутствие научно обоснованной модели и методики интеграции ИИ в процесс обучения иностранным языкам в языковом вузе;
- 3) отсутствие педагогических стратегий формирования критического отношения к ИИ-контенту у субъектов образовательного процесса.

Таким образом, необходимость разрешения указанных противоречий путем разработки научно обоснованной методико-дидактической модели в рамках частной методики использования искусственного интеллекта, направленных на оптимизацию двустороннего процесса обучения иностранным языкам, призванная восполнить существующий пробел в методической теории и практике, предложив преподавателям языкового вуза проверенный инструментарий для осознанной и методически безопасной интеграции ИИ в образовательный процесс подтвердилась.

В связи с этим, для начала была уточнена периодизация этапов цифровизации и предложен современный этап – *лично-интерактивный*, ключевой характеристикой которого выступает персонализация обучения на основе ИИ-технологий, обеспечивающая учет индивидуальных образовательных траекторий, личностных предпочтений и темпа освоения материала, а также взаимодействие участников образовательного процесса в цифровой среде.

В рамках данного этапа была предложена новая компетенция – *информационно-адаптивная*, понимаемая как готовность преподавателя к осознанному и методически обоснованному отбору и интеграции ИИ-инструментов в образовательный процесс, адаптируя их дидактический потенциал для решения конкретных методических задач, а также как способность формировать у студентов аналогичные навыки критического взаимодействия с ИИ. Было отмечено, что данная компетенция обеспечивает оптимизацию двустороннего процесса обучения иностранному языку, поскольку позволяет преподавателю не подстраиваться под технологию, а использовать ее как средство достижения педагогических целей.

Разработанная авторская методика получила практическую реализацию в соответствующей модели обучения.

В структурном плане предлагаемая модель состоит из пяти блоков: 1) предпосылки, объясняющие актуальность проводимого исследования; 2) блок целеполагания, описывающий глобальную, общую и частную цель данного исследования; 3) методологический блок, охватывающий основные подходы (коммуникативно-когнитивный, лично-ориентированный, деятельностный) и принципы, а также педагогические условия задействованные в процессе реализации модели обучения; 4) содержательный блок (содержания обучения, его организационные формы, методы и средства); 5) оценочно-контрольный блок (ФОС и показатели достигнутых результатов). Кроме того, были поэтапно описаны особенности взаимодействия преподавателя с инструментами искусственного интеллекта (Chat GPT; Tweek; Midjourney) для подготовки

поурочных планов к практическим занятиям на материале разработанного плана тематического урока 7 учебного пособия New Close UP B2 Level “Law and Order” с применением искусственного интеллекта. В рамках предлагаемой модели была разработана типология педагогических стратегий обучения иностранному языку с использованием ИИ, а именно: стратегия адаптивного инструктора; стратегия адаптивного речевого релизинга; стратегия информационной селекции (information selection method)/информационного просеивания; иммерсивно-практический опыт в GenAI-среде.

Для внедрения данной модели обучения иностранному языку в высшую школу были проанализированы существующие противоречия в научном сообществе относительно целесообразности использования искусственного интеллекта и связанных с этим рисков. В связи с этим, были разработаны и описаны педагогические стратегии формирования критического отношения к ИИ-контенту: критико-рефлексивная стратегия; деавторизация ИИ-контента и коммуникативно-контекстная стратегия обработки ИИ-контента, целью которых является формирование рефлексивной позиции к ИИ-контенту и обучение контекстному программированию (созданию промтов) для повышения релевантности выходных данных.

Эффективность предлагаемой методико-дидактической модели была подтверждена в ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной со студентами-лингвистами 1–2 курсов. Проведенный корреляционный анализ подтвердил сильный коэффициент зависимости значений от использования/неиспользования инструментов искусственного интеллекта, особенно в рамках обучения лексическому и грамматическому материалу. Оценка эффективности использования искусственного интеллекта в педагогической деятельности также показал положительный результат, заключающийся в значительном сокращении временных затрат на рутинные процессы а также в улучшении качества и вариативности материала за счет его адаптации и персонификации.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила сформулировать ряд рекомендаций и условий для успешной реализации модели обучения:

1. поэтапное внедрение ИИ-инструментов в учебный процесс;
2. методически обоснованный отбор ИИ-ресурсов в соответствии с этапом формирования речевых умений и языковых навыков;
3. интеграция ИИ в аудиторную и внеаудиторную работу студентов не больше 16.8% времени от общей продолжительности занятия;
4. систематический мониторинг преподавателем результатов учебной деятельности и методической работы;
5. формирование у студентов и преподавателей критического отношения к результатам, полученным с помощью ИИ, и понимания этических аспектов его применения.

Таким образом, описанный функционал и технические способности технологий искусственного интеллекта делают возможным их применение для оптимизации процесса обучения иностранному языку в отношении всех его субъектов: учебной и педагогической деятельности. Подчеркивается идея о том, что применение искусственного интеллекта в образовательном процессе не должно запрещаться, так как это противоречит государственной программе о цифровизации образования. Однако обнаруженные ограничения в работе ИИ-инструментом доказывают разделяемую нами теорию П.В. Сысоева о том, что его внедрение должно происходить исключительно в триаде «преподаватель-обучающийся-искусственный интеллект», где последний имеет дополнительную функцию в силу того, что его использование в качестве самостоятельного методического инструмента может иметь негативные последствия и влияние на качество образования в целом.

Перспективность последующих исследований заключается в более детальном изучении потенциала искусственного интеллекта для создания

специализированной методики обучения умению говорения на иностранном языке на более низком уровне его владения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Монографии, учебники, учебные пособия, научные статьи

а) на русском языке

1. Абдурахмонов Р.И. Пути и способы реализации принципа доступности обучения // Ученые записки. – 2014. – № 4 (41) – 6 с.
2. Абдусаламов Р.А. Основные направления правового регулирования использования искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Юридический вестник ДГУ. – 2024. – Т. 52. – № 4 (72). – С. 135-143.
3. Аверьянова В.В. Коммуникативные игры на занятиях по английскому языку // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – № 5 (134). – 2022 – С. 5-8.
4. Авраменко А.П. Психолого-педагогические аспекты индивидуализации обучения иностранным языкам средствами искусственного интеллекта // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – № 2 (235). – С. 60-65.
5. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. – 2023. – Т. 28. – № 2. – С. 386-394.
6. Авраменко А.П., Буланова Е.Р. Перспективы развития самостоятельной работы студентов в контексте интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное образование. – 2024. – № 1. – С. 80-91.
7. Азина Д.Б., Пьянкова П.А., Козицына М.О., Потапов Д.А., Иванова В.В., Кулагина Е.В., Кузнецова А.С. Речевое взаимодействие между человеком и

искусственным интеллектом посредством чат-ботов и умных устройств // Социальные и гуманитарные науки. Языкознание. – 2022. – № 1. – С. 54-65.

8. Акопянц А.М. Прагмалингводидактика – современная парадигма обучения // Иностранный языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 17-21.

9. Артамонов В.А., Артамонова Е.В. Искусственный интеллект и безопасность: проблемы, заблуждения, реальность и будущее // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2022. – № 17. – С. 585-594.

10. Архипова И.А. Концептуальные основы общих общеобразовательных программ на основе использования информативных коммуникационных технологий как условие формирования общих компетенций // Молодой ученый. – 2022. – № 7 (402). – С. 158-160.

11. Ахметова Л.В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 7 (85) – С. 48-52.

12. Барышников Н.В. Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Преподаватель XXI века. – 2018. – № 1 – С. 55-65.

13. Барышникова Ю.В., Емец Т.В., Вторушина Ю.Л. Система работы по предотвращению интерференции родного языка при обучении английскому языку студентов-бакалавров педагогического направления // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 6 (36). – С. 174-181.

14. Баханов К.А. Система, технология и модель обучения как дидактические категории // Вестник ТГПИ. – 2007. – № 2. – С. 127-132.

15. Берсанова С.Ю. Компетентностный подход в обучении иностранному языку в вузе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2022. – Т. 16. – № 2. – С. 137-142.

16. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 2001. – 254 с.

17. Боголепова С.В., Бабасян Е.Р. Возможности искусственного интеллекта для разработки учебных и оценочных заданий по иностранным языкам // Наука, образование, культура. – 2024. – № 1. – С. 137-154.
18. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 351 с.
19. Буланова С.В. Проблемы использования коммуникативного подхода и пути их решения на занятиях английского языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 23. – С. 354-359.
20. Бурина Е.В. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 323-236.
21. Быстрова Н.В., Белова И.Л. К вопросу о применении технологии визуализации информации в учебном процессе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69. – С. 30-33.
22. Ватьян А.С., Гусарова Н.Ф., Добренко Н.В. Системы искусственного интеллекта // Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере в качестве учебного пособия для реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования бакалавриата – СПб: Университет ИТМО, 2022. – 186 с.
23. Вешнева И.В. Технологии искусственного интеллекта: классификация, ограничения, перспективы и угрозы // Известия Саратовского университета. – 2023. – Т. 23. – № 4. – С. 430-438.
24. Вовк Е.В., Супрун А.А. Искусственный интеллект и цифровая педагогика как тренд современной образовательной среды высших учебных заведений // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77. – С. 84-86.
25. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский; – М.: Издательство АСТ, 2023. – 297 с.

26. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
27. Говорун С.В. Сопоставление навыков и умений учебного аудирования и понимания иноязычной речи на слух в процессе общения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2011. – № 3. – С. 159-166.
28. Горохова И.Ю. О подготовке педагогических кадров к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Известия ВГПУ. – 2006. – № 4. – С. 70-75.
29. Гулько И.В. Основные положения когнитивно-коммуникативного подхода в обучении иностранному языку // Вестник науки. – 2023. – Т. 4 – № 12 (69). – С. 919-927.
30. Давыденко Ю.А. Деятельностный подход при обучении английскому языку // Трубы БГТУ. – 2016. – № 5 (187). – С. 224-227.
31. Джакаева А.А. Лексический подход в обучении английскому языку как иностранному: теория и практика // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 128-130.
32. Дмитриева Е.К., Пигарева Е.А. Цифровизация образования в России // Вестник науки. – 2022. – Т. 4. – №. 11 (56) – С. 75-81.
33. Долженко А.В. Содержание информационной компетентности педагога в среде электронного обучения // Вестник Таганрогского университета имени А.П. Чехова. – 2016. – № 1. – С. 121-123.
34. Евдокимова Н.Б. Современные методы и модели в преподавании иностранных языков и культур // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2013. – № 8. – С. 190-195.
35. Елтанская Е.А., Аржановская А.В. Технологии применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1. – С. 43-46.

36. Заводчиков Д.П., Лебедева Е.В., Березина В.А. Теоретико-методологическая основы диагностики SOFT-компетенций педагога профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77. – С. 176-179.
37. Зими́на А.С., Фахрутдинова Р.А. Формирование лингвистических компетенций в процессе обучения иностранному языку // Интерактивная наука. – 2017. – №. 12. – С. 89-91.
38. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
39. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
40. Иванова Е.Н., Пегасова Н.А., Лебедева С.Ю., Азаренко А.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетентность педагога // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 2. – С. 40-44.
41. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 4. – С. 9-22.
42. Игнатьев В.П., Шахурдин В.Д. Модель формирований цифровых компетенций современного педагога // Известия ВГПУ. – 2021. – № 7 (160). – С. 4-10.
43. Казанцев Т. Искусственный интеллект и машинное обучение. Основы программирования на Python. – «ЛитРес: Самиздат», 2020. – 123 с.
44. Казарьянц К.Э. Личностно-деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 2. – С. 121-124.
45. Казинец В.А., Тринадцатко О.А. Модель организации обучения иностранным языка с использованием информационно-коммуникационных технологий // Современные наукоемкие технологии. – № 11. – 2021 – С. 344-348.

46. Каплун О.А. Сравнительная характеристика понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранных языков // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. – Т. 4. – № 4. – С. 277-279.
47. Каримов М.Ф., Мукимов В.Р. Дидактические функции учебного информационного моделирования действительности // Вестник Челябинского педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 112-113.
48. Карташова Ю.В. Формирование учебно-познавательной ключевой компетентности учащихся на уроках иностранного языка // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 134-135.
49. Кирюшина О.В. К вопросу о повышении эффективности преподавания иностранного языка в контексте интерактивного обучения // Молодой ученый. – 2016. – № 14 (118). – С. 546-548.
50. Кобзева Н.А. Компетентностный подход как основа в обучении иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый. – 2011. – № 2 (25). – С. 89-92.
51. Колесниченко А.Н. Применений цифровых технологий при обучении лексике иностранного языка в высшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 2. – С. 298-303.
52. Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штыхно Д.А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. – 2023. – Т. 27. – № 2. – С. 36-48.
53. Конышева А.В., Качалов Н.А. Дидактическая модель языковой подготовки обучающихся с использованием информационных технологий // Вестник ТГПУ. – 2011. – №. 10 (112) – С. 64-67.
54. Краснощекова Г.А. Роль информационно-коммуникационных технологий в осуществлении дифференцированного подхода к обучению грамматике // Известия Южного Федерального университета. Технические науки.

55. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского университета бизнеса и информационных технологий. – 2023. – Т. 12. – № 2. – С. 18-25.
56. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
57. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – 8-е изд. – М.: Ленанд, 2014. – 211 с.
58. Логинова А.В. Смешанное обучение: причины нежелания преподавателей использовать современные технологии в образовательном процессе // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1399-1402.
59. Лучникова Е.В. Личностно-ориентированный подход как методологическая направленность в развитии личности учащихся 5-6 классов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70. – С. 233-235.
60. Люботинский А.А. Характеристика методической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка // Молодой ученый. – 2014. – С. 154-157.
61. Ляпунцова Е.В., Власова В.В. Некоторые аспекты взаимовлияния искусственного интеллекта и когнитивной науки // Известия ТулГУ. – 2024. – № 5. – С. 113-116.
62. Макарова Ю.В. Идеи гуманной педагогики в трудах отечественных и зарубежных ученых // Молодой ученый. – 2016. – № 21. – С. 880-883.
63. Малярова И.А. Обучение аудированию на уроках английского языка и типология упражнений для развития этого вида речевой деятельности // Молодой ученый. – 2018. – № 48 (234). – С. 311-313.

64. Матюшенко С.В., Князева О.О. Новый формат принципа «наглядность в обучении» // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2022. – Т. 11. – № 4. – С. 59-66.
65. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Молодой ученый. – 2012. – 3 с.
66. Мишинева Ю.И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Концепт. – 2014. – № 8. – С. 1-5.
67. Муртазина Э.М., Амирова Г.Г. Современные теоретические подходы к обучению иностранным языкам: смена парадигм // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 12. – С. 276-279.
68. Нечипас П.Ю. Особенности обучения умению чтения на иностранном языке с использованием искусственного интеллекта // Эмиссия.онлайн – 2025. – № 4. – 6 с.
69. Нечипас П.Ю. Формирование коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в условиях коммуникативной игры // KANT. – 2023. – № 3 (48). – С. 225-230.
70. Нечипас П.Ю. Формирование фонда оценочных средств в языковых вузах с использованием технологий искусственного интеллекта // Московский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 91-107.
71. Нурутдинова А.Р., Романова Г.В. Модели и структура профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в инженерном вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 10. – С. 289-291.
72. Осмоловская И.М. Дидактика / учебное пособие. – Москва, 2021. – 233 с.
73. Остроух А.В. Введение в искусственный интеллект // Монография. – Красноярск, 2020 – 252 с.

74. Пальмов С.В., Артющкина Е.С. Глубокое обучение: определение и отличительные особенности // Форум молодых ученых. – 2020. – № 3 (43). – С. 311-316.
75. Пальмова Е.А. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении грамматике иностранного языка в вузе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2022. – № 1. – С. 99-104.
76. Панченко О.А. Формирование рецептивных умений как цель и средство обогащения коммуникативной компетенции и культуры англоязычной речи // Наука через призму времени. – 2017. – № 6. – 3 с.
77. Панченко Ю.Ю. Речевая компетенция как объект овладения при обучении иноязычному письменному диалогическому общению студентов бакалавриата (на примере английского языка) // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 1. – С. 58-65.
78. Папуловская Н.В. Модель преподавания учебной дисциплины: дидактический аспект // Образование и наука. – 2009. – № 11 (68). – С. 96-103.
79. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
80. Перепелко Д.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на основе коммуникативно-когнитивного подхода // Молодой ученый. – 2022. – № 46 (441). – С. 132-134.
81. Перминова Л.М. Конструктивно-техническая функция дидактики: дидактическая модель обучения (методология, структура) // Проблемы современного образования. – 2015. – № 5. – С. 59-69.
82. Петров И.Ф. Дифференцированный подход: сущность и особенности применения // Наука без границ. – 2017. – № 6 (11). – С. 160-164.
83. Плиева А.О., Арадахова М.Б. Формирование иноязычной речевой компетенции обучающихся посредством моделирования учебно-речевых ситуаций // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №. 5 (96). – С. 48-50.

84. Протасова Н.А. Дидактические модели в обучении / Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в УВО: материалы V Международного научно-практического онлайн-семинара (вебинара). – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова. – 2019. – С. 35–38.
85. Путистина О.В., Овчаренко Н.В. Интерактивные технологии обучения в системе подготовки лингвистов-переводчиков // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 1 (224). – С. 35-40.
86. Пушкарева А.С., Санько А.М. Цифровизация образования в России: этапы и препятствия // Человек в информационном обществе – Сборник материалов второй международной научно-практической конференции. Самара: Издательство Самарского университета. – 2023. – С. 748-751.
87. Рего Г.Й., Рего Е.В. Совершенствование навыков аудирования в английском языке с применением технологий искусственного интеллекта // Студенческий научный электронный журнал. – 2024. – Т. 9. – № 2. – С. 100-110.
88. Розанова Я.В., Кукурина О.С. Модель обучения иностранному языку для специальных целей в условиях углубленной языковой подготовки студентов // Молодой ученый. – 2010. – № 7 (18). – С. 295-297.
89. Романова М.В., Ваничкина А.С., Смольяникова И.А., Хахалева А.Ю., Сухина Н.Н. Внедрение сквозных цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку профессиональной направленности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – №. 5. – С. 1-23.
90. Ртищева Л.И. Развитие рецептивных умений как цель и средство формирования нескольких компетенций. – 2009. – № 3 (3). – С. 191-194.
91. Руденко Т.П. К вопросу формирования лингво-социокультурной компетенции в контексте глобального образования // Вестник Омского университета. – 2007. – № 2. – С. 115-120.
92. Сенькова Т.А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Труды БГТУ. – 2014. – № 5. – С. 196-198.

93. Сергеева Н.Н., Ермолаева М.В. Модель обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой в профессионально ориентированном контексте // Язык и культура. – 2020. – №.50 – С. 258-272.

94. Сергеева П.С. Проблемы обучения аудированию на иностранном языке и пути их решения // Столыпинский вестник. – 2020. – № 2. – С. 428 – 433.

95. Сиволапов А.В. Компьютеризация образования: современные проблемы и перспективы развития // Образование и наука. – 2005. – № 2 (32). – С. 39-48.

96. Сидакова Н.В. Принцип системности в технологии модульного обучения иностранным языкам // Педагогические науки. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17) – С. 213-16.

97. Смирнова В.А. Развитие системы дистанционного обучения в вузовском образовании в период пандемии // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 41-46.

98. Соболева Н.П., Юзмухаметова Л.Н. Использование материалов международных экзаменов по английскому языку для подготовки студентов гуманитарных специальностей // Казанский лингвистический журнал. – 2022. – Т. 3 – № 1. – С. 135-146.

99. Сосина Н.Г. Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1 (30). – С. 268-271.

100. Сысоев Д.В., Курипта О.В., Проскурин Д.К. Введение в теорию искусственного интеллекта // учебное пособие – Воронеж, 2013. – 170 с.

101. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 10. – С. 9-33.

102. Сысоев П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в

процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 2. – С. 31-53.

103. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» // Вестник Московского университета. – 2024. – Т. 27. – № 2 – С. 38-54.

104. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. – 2024. – Т.22. – №2. – С. 300-317.

105. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Т.28 – № 2. – 2023. – С. 276-301.

106. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся // Язык и культура. – 2023. – № 63. – С. 272-289.

107. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп., испр. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 345 с.

108. Тамбиева С.И. Построение дидактических моделей для реализации занятия по иностранному языку на основе интернет-технологий // Вестник государственного Ленинградского университета имени А.С. Пушкина. – 2009. – № 5. – С. 223-234.

109. Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. – 2022. – Т.31. – №5. – С. 133-149.

110. Титова С.В. Контроль и оценивание в языковом классе с помощью мобильных приложений // Вестник Московского университета. – 2017. – № 1. – С. 24-35.

111. Титова С.В. Проектирование цифрового учебника как инновационного средства обучения // Вестник Московского университета. – 2022. – № 3. – С. 41-60.
112. Титова С.В., Данилина Е.К. Экспериментальное внедрение модели организации формирующего и текущего контроля письменно-речевых умений на базе мобильных технологий студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. – 2018. – Т. 23. – № 172. – С. 35-42.
113. Титова С.В., Староверова М.В. Этапы цифровизации языкового образования в XX-XXI вв. // Вестник Московского университета. – 2023. – Т. 26 – № 3. – С. 25-45.
114. Титова С.В., Самойленко О.Ю. Структура информационно-коммуникативной компетенции преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. – 2017. – Т. 22. – № 3 (167). – С. 39-47.
115. Хоменко Е.В. Психолого-педагогические основы формирования навыков аудирования у учащихся основной школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77. – С. 305-308.
116. Худайбедиева Н.А., Чарыев М.С., Азадов А.А. Слабый и сильный искусственный интеллект: различия и перспективы развития // Вестник науки. – 2024. – Т. 1. – № 4 (73) – С. 443-446.
117. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
118. Царькова Н.И., Смолянов А.С. BIGDATA. Развитие, анализ и технологии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №. 7–10 с.
119. Чернякова Ю.С., Будашкина Л.А. Эффективные приемы обучения смысловому чтению на английском языке на послетекстовом этапе // Концепт. – 2023. – № 6. – С. 91-100.

120. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

121. Широколобова А.Г. Искусственный интеллект как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т.9 – № 2. – С. 138-145.

122. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Историческая социально-образовательная мысль. – 2011. – № 4 (9). – С. 1-4.

123. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному : Теоретические основы / А. В. Щепилова. – М. : Школьная книга, 2003. – 488 с.

124. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2001. – 176 с.

125. Ярошенко Г.В., Савушкин И.А. Социальные последствия применения искусственного интеллекта в образовании // Государственное и муниципальное образование. Ученые записки. – 2023. – № 3. – С. 278-284.

б) на иностранных языках

126. Alexandara Harry. Role of AI in Education // Injuruty: Interdisciplinary Journal and Humanity. – 2023. – V. 2. - № 3. – Pp. 260-268.

127. Han X., Peng H., Liu M. The impact of GenAI on learning outcomes: A systematic review and meta-analysis of experimental studies. // ScienceDirect, – 2025. – Pp.1-37.

128. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence In Education Promises and Implications for Teaching and Learning // The Center for Curriculum Redesign, Boston. – 2019. – Pp. 89-136.

129. Jiahui Huang, Salmiza Saleh, Yufei Liu. A Review on Artificial Intelligence in Education // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. – 2021. – V. 1. – Pp. 206-217.

130. Lazar Krstik, Marija Kristik. Artificial Intelligence in Education: A Review // Education and Practice. – 2022. – Pp. 223-228.

131. Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. // Interactive Learning Environment. – 2025. – Pp. 1-25.

132. Li H., Xu T., Zhang C., Chen E., Liang J., Fan X., Li H., Tang J., Wen Q. Bringing Generative AI to Adaptive Learning in Education // Arxiv:2402.14061.– 2024. – Pp. 1-14.

133. Neil Selwyn. On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education // Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. – 2024. – V. 10. – Pp. 3-14.

134. Weng, Z., Fu, Y. Generative AI in language education: Bridging divide and fostering inclusivity // International Journal of Technology in Education. – 2025. – Pp. 1-27

Диссертации и авторефераты диссертаций

135. Беляев А. А. Методика обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода (клиническая лабораторная диагностика, английский язык): специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень высшего образования): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Беляев Антон Алексеевич. – Тамбов, 2024. – 212 с.

136. Кичева И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-ые годы XX века: специальность 13.00.01: автореферат

диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Кичева Инна Васильевна. – Пятигорск, 2004. – 39 с.

137. Орлов Е.А. Интегративная лингво-дидактическая модель обучения иностранных аспирантов технического вуза русскому академическому дискурсу: специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень высшего образования): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Орлов Евгений Александрович. – Москва, 2024. – 270 с.

Нормативно-правовые акты

138. Приказ Минобрнауки 19.07.2022 № 662 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. – 19.07.2022. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210070025> (дата обращения: 12.09.2023)

139. Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. N 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) // Президент России. – 10.10.2019. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 12.09.2023)

Электронные ресурсы

140. Боголепова С.В. Современные подходы к обучению иностранному языку: общее и частное [Электронный ресурс] // Евразийская интеграция: современные тренды и перспективы направления. – Режим доступа: https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2020_13_2/9.pdf (дата обращения: 03.03.2023).

141. Лавреньтева Н.Г., Орлова Е.В. Обучение нативному говорению на иностранном языке: методы и приёмы // Современные проблемы науки и

образования. – 2022. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32039> (дата обращения: 12.02.2023).

142. Лактина Н.В. Специфика деятельностного подхода в аспекте обучения иностранному языку // Студенческий научный форум. – 2013. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013007851> (дата обращения: 23.03.2024).

143. Методы и приемы системно-деятельностного подхода на уроках иностранного языка // раздел 3. – Режим доступа: do.kpfu.ru (дата обращения: 24.02.2023).

144. Салахов Р.Ф., Салахова Р.И., Ахметшина Г.Р. Личностно-ориентированный подход как методологическая основа развития способности к творческой самореализации у студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19663> (дата обращения: 13.04.2023).

145. Сидёлкина Ю.Г., Лавицкая Ю.В., Крупнова М.Д. Использование искусственного интеллекта для создания упражнений, развивающих англоязычные грамматические навыки у старшеклассников // PurePortalSPB. – Режим доступа: <https://pureportal.spbu.ru/files/128183373/.pdf?ysclid=m9yc3qys66182784898> (дата обращения 12.03.2023).

ПРИЛОЖЕНИЯ**ПРИЛОЖЕНИЕ А****Входящее тестирование для проведения опытно-экспериментальной работы****Part 1. Multiple-Choice Task: Law and Order.**

Instructions: Choose the correct option (A, B, C, or D) to complete each sentence.

1. The suspect was _____ by the police after they found him at the crime scene.
 - a) accused of
 - b) arrested
 - c) sentenced to 10 years in prison
 - d) investigated
2. The jury _____ the defendant of theft after reviewing the evidence.
 - a) was found guilty
 - d) found guilty
 - c) accused of
 - d) was arrested for
3. The police _____ an investigation into the robbery last week.
 - a) launched
 - b) were initiated
 - c) conducted
 - d) had conducted
4. The evidence presented in court was mostly _____ and not direct.
 - a) circumstantial
 - b) peripheral
 - c) guilty
 - d) incriminating
5. After a lengthy trial, the defendant was _____ to 10 years in prison.
 - a) sentenced

- b) accused
 - c) arrested
 - d) investigated
6. Many criminals believe they can _____ without facing any consequences.
- a) break the law
 - b) get away with the crime
 - c) commit the crime
 - d) see through
7. The detective managed to _____ the suspect's alibi during questioning.
- a) see through
 - b) see to
 - c) hold
 - d) launch
8. The police were able to _____ the case quickly due to new evidence.
- a) investigate
 - b) hold
 - c) accuse
 - d) confess
9. It is important for a lawyer to _____ all aspects of a case before going to trial.
- a) see through
 - b) see to
 - c) break
 - d) commit
10. The judge decided to _____ a new trial after discovering misconduct during the first one.
- a) hold
 - b) launch
 - c) order
 - d) investigate

11. He was _____ of murder after several witnesses testified against him.
- a) found guilty
 - b) sentenced
 - c) arrested
 - d) charged
12. The police had no choice but to _____ him when they found him at the scene of the crime.
- a) accuse
 - b) arrest
 - c) investigate
 - d) detain
13. She decided to _____ her involvement in the crime during her testimony.
- a) find guilty of
 - b) confess to
 - c) acknowledge
 - d) get away with
14. The defense attorney argued that there was not enough _____ to convict his client.
- a) circumstantial evidence
 - b) direct evidence
 - c) jury
 - d) crime scene
15. After reviewing all testimonies, the jury reached a verdict and decided he was not _____ of any wrongdoing.
- a) guilty
 - b) innocent
 - c) arrested
 - d) accused

16. The police were able to gather enough _____ from witnesses at the crime scene.
- a) circumstantial evidence
 - d) direct evidence
 - c) jury
 - d) investigation
17. It is crucial for law enforcement agencies to _____ every lead in a case thoroughly.
- a) investigate
 - b) hold
 - c) accuse
 - d) confess
18. If someone is caught trying to _____, they will face serious legal consequences.
- a) follow the law
 - b) get away with the crime
 - c) commit a crime
 - d) see through
19. The prosecutor had enough evidence to _____ him of fraud in court.
- a) find guilty of
 - b) accuse of
 - c) arrest
 - d) confess
20. During her testimony, she claimed she _____ by her accomplices.
- a) broke the law
 - b) was forced to commit a crime
 - c) is forced to commit a crime
 - d) got away with a crime
21. After being found guilty, he received a lengthy prison sentence that would change his life forever; he _____ for 15 years in prison.

- a) sentenced
 - b) was arrested
 - c) accused
 - d) was sentenced
22. The detective needed more time to have all aspects of this complicated case thoroughly _____
- a) investigated
 - b) held
 - c) launched
 - d) see through
23. Witnesses at the scene provided crucial information that helped authorities gather direct evidence; this allowed them to quickly _____ their investigation into what happened that night.
- a) see through
 - b) launch
 - c) hold
 - d) carry out
24. In many cases, it is difficult for juries to distinguish between direct and circumstantial evidence when making their decisions; they must carefully consider what they have been presented with before reaching a verdict; this is why it is essential for lawyers and judges alike to have all aspects of each case _____ thoroughly before proceeding further with legal action against defendants involved in criminal activities such as theft or fraud!
- a) seen through
 - b) seen
 - c) held
 - d) launched
25. If he is ever _____ breaking any laws, it's best not only for your own safety but also for those around him!

- a) being suspected of
- b) accused of
- c) arrested for
- d) investigating

26. When someone is _____ committing serious offenses like robbery or assault, they can expect severe penalties if caught!

- a) found guilty of
- b) sentenced
- c) being arrested
- d) confessed to

27. In order for justice system processes such as trials and investigations run smoothly, it's important that everyone involved _____ their roles effectively! a) see through

- b) see
- c) holds
- d) launches

28. If you are ever _____ any crimes, remember that honesty is always your best policy; lying will only make things worse!

- a) accused of
- b) been arrested for
- c) being investigated
- d) found guilty

29. After being _____ by authorities of his involvement in organized crime syndicates operating throughout various cities across America, he finally decided it would be better off just coming clean about everything rather than trying desperately hide behind false alibis!

- a) suspected of
- b) accused
- c) arrested

d) investigated

30. Once all necessary procedures have been followed correctly during trials involving serious offenses like murder or drug trafficking, judges will often have culprits _____ based on recommendations made by juries who have carefully considered both sides' arguments before reaching conclusions about guilt or innocence!

a) found guilty

b) sentenced to prison

c) been detained

d) arrested

Answer Key:

1-B, 2-B, 3-A, 4-A, 5-A, 6-B, 7-A, 8-A, 9-B, 10-B, 11-B, 12-B, 13-B, 14-B, 15-A, 16-B, 17-A, 18-C, 19-B, 20-C, 21-A, 22-A, 23-B, 24-D, 25-A, 26-A, 27-C, 28-A, 29-B, 30-B

ПРИЛОЖЕНИЕ Б
Part 2. Translation.

Translate the sentences using active vocabulary and grammar structures.

1. После того как подозреваемым был нарушен закон, полиция его арестовала, чтобы убедиться, что он больше не сможет совершить преступлений.
2. Место преступления было тщательно обследовано судебными экспертами, которые собрали важные улики, для последующего использования в суде.
3. Считается, что он избежал наказания за преступление, потому что против него не было достаточных улик.
4. В результате проведения судебного заседания, подсудимый был приговорен к тюремному заключению сроком в десять лет.
5. Признание в совершении преступления было получено от него после нескольких часов допроса детективами.
6. Жюри было проинструктировано учитывать как прямые, так и косвенные улики перед тем, как вынести вердикт о том, виновен ли подсудимый в преступлении.
7. После того как улики были собраны, детективы провели тщательное расследование дела, чтобы убедиться, что ни одна важная деталь не была упущена.
8. После того как его обвинили в краже, он был признан виновным в совершении преступления.
9. Власти начали тщательное расследование, чтобы выяснить, кто виновен в преступлении.
10. После того как его обвинили в хищении средств, компанией было инициировано официальное расследование для выявления любых неправомерных действий с его стороны.

Answer Key:

1. After the law was broken by the suspect, the police had him arrested to ensure that he could not commit any further crimes.
2. The crime scene was carefully examined by forensic experts, who had crucial evidence collected that would later be used in court.
3. It is believed that he got away with the crime because there was insufficient evidence against him.
4. A prison sentence of ten years was given to the defendant after the trial was held.
5. The confession to the crime was obtained from him after several hours of questioning by detectives.
6. The jury was instructed to consider both direct and circumstantial evidence before reaching a verdict on whether the defendant was guilty of the crime.
7. Once the evidence was gathered, the detectives had the case investigated thoroughly to ensure that no crucial details were overlooked.
8. After being accused of theft, he was found guilty of committing the crime.
9. A thorough investigation was launched by the authorities to find out who was guilty of the crime.
10. After being accused of embezzlement, a formal investigation was launched by the company to uncover any wrongdoing on his part.

ПРИЛОЖЕНИЕ В**Part 3. Discussion.**

Answer the questions using active vocabulary.

1. What do you think are the most common reasons people break the law, and how can society work to prevent individuals from committing crimes in the first place?
2. In cases where a suspect is accused of a serious crime, what factors should be considered before making an arrest, and how can law enforcement ensure they have enough direct evidence to support their actions?
3. How do you feel about the use of circumstantial evidence in court? Do you believe it is sufficient for a jury to find someone guilty of committing a crime, or should direct evidence always be required?
4. What impact does a public trial have on the perception of justice, especially when high-profile cases are held? Do you think it influences the jury's decision-making process when they hold the trial?
5. In your opinion, what should happen if someone confesses to a crime but later claims that their confession was coerced? How should authorities investigate such cases to ensure justice is served fairly?

ПРИЛОЖЕНИЕ Г**Итоговое тестирование для проведения опытно-экспериментальной работы****Part 1. Multiple-Choice Task: Law and Order.**

Instructions: Choose the correct option (A, B, C, or D) to complete each sentence.

1. The police were able to _____ the suspect after a thorough investigation.
 - a) accuse of
 - b) arrest
 - c) interrogate
 - d) investigate

2. The jury _____ the defendant after hearing all the evidence presented in court.
 - a) found guilty
 - b) was found guilty
 - c) accused of
 - d) was arrested for

3. The detective _____ new leads in the case that could change everything.
 - a) launched
 - b) initiated
 - c) followed up on
 - d) conducted

4. The evidence collected at the scene was primarily _____ and required further analysis.
 - a) circumstantial
 - b) direct
 - c) incriminating
 - d) irrelevant

5. After deliberating for hours, the jury _____ him to life in prison.

- a) sentenced
- b) accused
- c) arrested
- d) investigated

6. Many criminals think they can _____ without being caught by law enforcement.

- a) break the law
- b) get away with it
- c) commit crimes
- d) see through

7. The detective was able to _____ the suspect's story during questioning.

- a) see through
- b) hold
- c) launch
- d) accuse

8. The police were quick to _____ the case once they received new information.

- a) investigate
- b) hold
- c) accuse
- d) confess

9. It is essential for lawyers to _____ every detail of their cases before trial.

- a) see through
- b) break down
- c) commit
- d) analyze

10. The judge decided to _____ a mistrial due to procedural errors during the trial.

- a) hold
- b) declare
- c) order
- d) investigate

11. He was _____ of robbery after several witnesses identified him at the scene.

- a) found guilty
- b) sentenced
- c) arrested
- d) charged

12. The police had no choice but to _____ him when they discovered he had an outstanding warrant.

- a) accuse
- b) arrest
- c) investigate
- d) detain

13. She chose to _____ her role in the crime during her testimony in court.

- a) find guilty of
- b) confess to
- c) acknowledge
- d) get away with

14. The defense attorney argued that there was insufficient _____ to convict his client.

- a) circumstantial evidence
- b) direct evidence

- c) witness testimony
- d) all of the above

15. After reviewing all testimonies, the jury concluded he was not _____ of any crime.

- a) guilty
- b) innocent
- c) arrested
- d) accused

16. The police were able to gather enough _____ from surveillance footage at the crime scene.

- a) circumstantial evidence
- b) direct evidence
- c) witness statements
- d) investigation reports

17. It is crucial for investigators to _____ every lead thoroughly in order to solve cases effectively.

- a) investigate
- b) hold
- c) accuse
- d) confess

18. If someone is caught trying to _____, they will face serious legal repercussions.

- a) follow the law
- b) get away with it
- c) commit an offense
- d) see through

19. The prosecutor had enough evidence to _____ him of embezzlement in court.

- a) find guilty of
- b) accuse of
- c) arrest for
- d) confess

20. During her testimony, she claimed she _____ by her accomplices into committing the crime.

- a) broke the law
- b) was coerced
- c) is forced
- d) got away with it

21. After being convicted, he received a lengthy prison sentence; he was _____ for 20 years in prison.

- a) sentenced
- b) arrested
- c) accused
- d) investigated

22. The detective needed more time to have all aspects of this complex case thoroughly _____

- a) investigated
- b) held
- c) launched
- d) seen through

23. Witnesses at the scene provided crucial information that helped authorities gather direct evidence; this allowed them to quickly _____ their investigation into what happened that night.

- a) see through
- b) launch
- c) hold
- d) carry out

24. In many cases, juries must carefully consider what they have been presented with before reaching their verdict; this is why it is essential for lawyers and judges alike to have all aspects of each case _____ thoroughly before proceeding further!

- a) seen through
- b) seen
- c) held
- d) launched

25. If he is ever _____ breaking any laws, it's best not only for your own safety but also for those around him!

- a) suspected of
- b) accused of
- c) arrested for
- d) investigating

26. When someone is _____ committing serious offenses like robbery or assault, they can expect severe penalties if caught!

- a) found guilty of
- b) sentenced
- c) being arrested
- d) confessed to

27. In order for justice system processes such as trials and investigations run smoothly, it's important that everyone involved _____ their roles effectively!

- a) see through
- b) see
- c) holds
- d) launches

28. If you are ever _____ any crimes, remember that honesty is always your best policy; lying will only make things worse!

- a) accused of
- b) been arrested for
- c) being investigated
- d) found guilty

29. After being _____ by authorities regarding his involvement in organized crime syndicates operating throughout various cities across America, he finally decided it would be better off just coming clean about everything rather than trying desperately hide behind false alibis!

- a) suspected of
- b) accused
- c) arrested
- d) investigated

30. Once all necessary procedures have been followed correctly during trials involving serious offenses like murder or drug trafficking, judges will often have culprits _____ based on recommendations made by juries who have carefully considered both sides' arguments before reaching conclusions about guilt or innocence!

- a) found guilty

- b) sentenced to prison
- c) been detained
- d. arrested

Answer Key:

1-B, 2-A, 3-C, 4-A, 5-A, 6-B, 7-A, 8-A, 9-D, 10-B, 11-D, 12-B, 13-B, 14-D, 15-A, 16-B, 17-A, 18-C, 19-B, 20-B, 21-A, 22-A, 23-B, 24-A, 25-A, 26-A, 27-A, 28-A, 29-D, 30-B.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д
Part 2. Translation.

Translate the sentences using active vocabulary and grammar structures.

1. После того как подозреваемый был пойман на месте преступления, полиция немедленно его задержала, чтобы предотвратить дальнейшие преступления.
2. Судебные эксперты тщательно исследовали улики, которые были найдены на месте преступления, для их использования в судебном процессе.
3. Считается, что он уклонился от ответственности за свои действия из-за недостатка доказательств против него.
4. В результате судебного разбирательства подсудимый получил максимальный срок наказания — пятнадцать лет лишения свободы.
5. Его признание в совершении преступления было получено после длительного допроса следователями.
6. Жюри было обязано учитывать все собранные улики перед тем, как вынести окончательное решение о виновности подсудимого.
7. После сбора всех улик детективы начали углубленное расследование, чтобы не упустить ни одной важной детали.
8. После того как его обвинили в мошенничестве, он был признан виновным в совершении данного преступления.
9. Правоохранительные органы инициировали масштабное расследование, чтобы выяснить обстоятельства дела.
10. После того как его обвинили в коррупции, была начата официальная проверка для выявления любых нарушений с его стороны.

Answer Key:

1. After the suspect was caught at the crime scene, the police immediately detained him to prevent further crimes.

2. Forensic experts thoroughly examined the evidence found at the crime scene for use in the trial.
3. He is believed to have evaded responsibility for his actions due to a lack of evidence against him.
4. As a result of the court proceedings, the defendant received the maximum sentence of fifteen years in prison.
5. His confession to the crime was obtained after a lengthy interrogation by investigators.
6. The jury was required to consider all collected evidence before reaching a final decision on the defendant's guilt.
7. After all the evidence was gathered, detectives began an in-depth investigation to ensure that no important detail was overlooked.
8. After he was accused of fraud, he was found guilty of committing that crime.
9. Law enforcement agencies initiated a large-scale investigation to clarify the circumstances of the case.
10. After he was accused of corruption, an official inquiry was launched to uncover any wrongdoing on his part.

ПРИЛОЖЕНИЕ E**Part 3. Discussion.**

Answer the questions using active vocabulary.

1. How does having a criminal record impact an individual's ability to reintegrate into society after serving their time, and what measures can be taken to support their rehabilitation?
2. In your opinion, should minor offences be treated with more leniency in the legal system, or do you believe that even small crimes should carry significant consequences to deter future violations?
3. What criteria do you think should be used to differentiate between a major offence and a minor offence, and how should the legal system reflect these distinctions in sentencing?
4. When authorities decide to launch an investigation, what factors should they consider ensuring that the process is thorough and fair, especially in cases involving serious crimes?
5. What are your thoughts on capital punishment as a form of justice for heinous crimes? Do you believe it serves as an effective deterrent, or are there ethical concerns that outweigh its potential benefits?

ПРИЛОЖЕНИЕ Ё**АНКЕТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Оцените каждое утверждение по 5-балльной шкале.

Знание дидактических возможностей и ограничений ИИ.

1. Я знаю, какие методические задачи могут быть эффективно решены с помощью ИИ-инструментов.

1 2 3 4 5

2. Я осознаю ограничения ИИ-инструментов (невозможность определить грамматические нюансы, эмоциональный контекст, стилистические тонкости и др.).

1 2 3 4 5

3. Я могу оценить, в каких случаях использование ИИ в обучении целесообразно, а в каких — нет.

1 2 3 4 5

Умение отбирать ИИ-инструменты для решения методических задач.

4. Я знаю, по каким критериям следует отбирать ИИ-инструменты для конкретных методических задач.

1 2 3 4 5

5. Я могу подобрать подходящий ИИ-инструмент для разработки упражнений по формированию языковых навыков.

1 2 3 4 5

6. Я могу подобрать подходящий ИИ-инструмент для проверки письменных работ студентов.

1 2 3 4 5

Умение формулировать эффективные запросы к ИИ-сервисам.

7. Я знаю, из каких элементов должен состоять эффективный запрос к ИИ-сервису (роль, задача, пример, формат, тон).

1 2 3 4 5

8. Я могу сформулировать запрос для генерации упражнения на отработку конкретного грамматического явления.

1 2 3 4 5

9. Я могу сформулировать запрос для генерации текста на определенную тему с учетом уровня студентов.

1 2 3 4 5

Умение верифицировать и адаптировать ИИ-генерируемый контент.

10. Я всегда проверяю контент, сгенерированный ИИ, на предмет фактических и методических ошибок.

1 2 3 4 5

11. Я могу адаптировать ИИ-генерируемый контент под уровень и потребности конкретной группы студентов.

1 2 3 4 5

12. Я могу отредактировать ИИ-генерируемый материал, сохранив его методическую ценность и аутентичность.

1 2 3 4 5