

**ФГБОУ ВО «ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА»**

На правах рукописи



ГАВРИЛОВ Максим Владимирович

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ
СОСТАВЛЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТОВ
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)**

Научная специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, высшее образование)

ДИССЕРТАЦИЯ

**на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Сысоев П.В.**

Тамбов – 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ СОСТАВЛЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	23
1.1. Обучение составлению международных правовых документов в целях обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Юриспруденция»	23
1.2. Матрица технических решений на базе искусственного интеллекта в профессиональной подготовке студентов-юристов ...	47
1.3. Организационные, психологические и педагогические условия обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе технических решений на базе искусственного интеллекта	58
Выводы по первой главе	88
ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ СОСТАВЛЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	91
2.1. Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта	91
2.2. Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта.	121
2.3. Описание подготовки, проведения и результатов опытно- экспериментальной работы по обучению студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта.	132
2.4. Методические рекомендации по обучению студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного	

интеллекта.	145
Выводы по второй главе.	149
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.	152
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.	157

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Внедрение компетентного подхода в образование способствовало пересмотру традиционных подходов к отбору содержания, форм, методов, средств и результатов обучения. Такие изменения направлены на развитие у студентов необходимых компетенций, отражающих их готовность и способность использовать приобретенные в ходе обучения знания, умения и навыки в практической деятельности (Болотов В.А., Сериков В.В., 2003; Хуторской А.В., 2003; Зимняя И.А., 2003; Байденко В.И., 2005; Шадриков В.Д., 2006). В ФГОС ВО по направлению подготовки «Юриспруденция» (степень бакалавра) в качестве результата освоения студентами ОПОП определяется формирование ряда универсальных (УК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций. Овладение студентами-юристами иностранным языком для профессионального общения отражено в УК-4: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (2020, с. 7). При этом эффективность освоения УК-4 определяется методическим подходом, определяющим отбор содержания, средств и методов обучения профессиональному иностранному языку. Одним из наиболее распространенных и широко используемых в России выступает методический подход «Иностранный язык для специальных целей», направленный в первую очередь на формирование лексико-грамматических навыков речи студентов, обучение их переводческой деятельности и развитие видов речевой деятельности, преимущественно чтения и говорения (Huntinson T., Waters A., 1987; Поляков О.Г., 2003).

Постепенно повышающиеся требования к компетенции студентов в области профессионального общения на иностранном языке способствовали

разработке нового методического подхода – предметно-языкового интегрированного обучения, соединяющего в себе формирование у студентов одновременно профессиональных компетенций (ПК) и иноязычной коммуникативной компетенции (Салехова Л.Л., 2008; Салехова Л.Л., Григорьева К.С., 2014; Салехова Л.Л., Якаева Т.И., 2017; Крылов Э.Г., 2016, 2018, 2021; Сысоев П.В., 2019, 2021; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2021; Marsch D., 2002, 2010; Coyle D., Hood P., Marsh D., 2010). Ключевыми составляющими реализации интегрированного подхода, по утверждению П.В. Сысоева (2019), выступают: а) содержание обучения и б) практическая технология обучения, включающая систему упражнений и заданий и последовательность этапов обучения. Все они направлены на внутрипрофильную специализацию и должны отражать специфику профессиональной деятельности выпускников каждого конкретного направления подготовки или профиля обучения.

В нашей стране учеными было проведено несколько фундаментальных исследований, в которых обсуждались вопросы отбора предметно-тематического содержания обучения и/или разрабатывались этапы обучения в рамках интегрированного подхода. Адресной аудиторией таких исследований стали студенты технического вуза (Крылов Э.Г., 2016, 2021), аграрного вуза (Байдикова Т.В., 2020; Токмакова Ю.В., 2019; Соломатина А.Г., 2018), направлений подготовки «Математика» (Салехова Л.Л., 2008), магистранты управленческого профиля (Цимерман Е.А., Алмазова Н.И., 2021), ординаторы специальности «Клиническая лабораторная диагностика» (Беляев А.А., 2024).

Среди исследований, посвященных разработке предметно-тематического содержания интегрированных курсов и системы проблемных заданий и кейсов профессиональной направленности, есть работы, ориентированные на обучение студентов направления подготовки «Юриспруденция» (Завьялов В.В., 2018; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018). В

связи с выделением одновременно нескольких профилей обучения студентов-юристов (государственно-правовой, гражданско-правовой, судебно-правовой) в зависимости от сферы будущей специализации, авторы делали особый акцент на различиях в предметно-тематическом содержании и методической доминанте обучения между профилями. При этом авторы отмечали наличие объективных трудностей в отборе предметно-тематического содержания обучения ввиду существования нескольких национальных правовых систем (правовых семей), различие которых, в свою очередь, отражается на построении системы законодательства в России и других странах. В частности, правовая система Российской Федерации, Франции и Германии относится к романо-германской правовой семье, для которой характерно наличие основного источника права – нормативно-правового акта, единой иерархической и кодифицированной системы законодательства. В то же время правовая система Великобритании относится к англосаксонской правовой семье, для которой присуще наличие прецедентного права, казуистический характер правовых норм, ведущая роль в законодательной деятельности судебного органа.

Современные программы подготовки юристов основываются на теоретико-методологическом изучении романо-германской правовой семьи, так как она выступает доминантой российского законодательства. Именно эта правовая система легла в основу разработки П.В. Сыроевым и В.В. Завьяловым (Завьялов В.В., 2018; Сыроев П.В., Завьялов В.В., 2018) предметно-тематического содержания обучения в рамках интегрированного курса. Вместе с тем, практическая деятельность российских юристов по сопровождению международных проектов предопределяет необходимость учета не только специфики российского законодательства, но и основ правовых систем иностранных государств, которые могут иметь принципиальные различия и особенности построения юридической системы. Однако, как свидетельствует анализ учебных программ по дисциплине

«Профессиональный иностранный язык» для студентов направления подготовки «Юриспруденция» многих вузов страны, обучение студентов составлению международных правовых документов традиционно не включается в содержание обучения профессиональному ИЯ.

Настоящий этап информатизации общества отличается динамичной разработкой цифровых решений, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта (ИИ-инструментов), и их внедрением в профессиональную деятельность специалистов, включая и юристов-международников. Использование этих ИИ-инструментов в ходе интегрированного обучения позволит не только достичь двойственной цели интегрированного курса, но и практически подготовит студентов к использованию ИИ в своей будущей профессиональной деятельности для решения профессиональных задач. Вместе с тем, следует отметить, что разработка методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструментов до этого не представляло предмет отдельного изучения, что и обусловило актуальность данной работы.

Степень разработанности проблемы. В научной литературе сложилась определенная педагогическая и методическая база для изучения вопросов обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИЯ с использованием технических решений на базе ИИ. В центре внимания исследователей были следующие вопросы:

– определение компонентного состава моделей иноязычной коммуникативной компетенции (Бим И.Л., 1988; Барышников Н.В., 2021; Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2004; Пассов Е.И., 1985; Сафонова В.В., 2001; Bachman L.F., 1990; Canale M., Swain M., 1980; Canale M., 1983; Savignon S., Sysoyev P.V., 2002, 2005);

– разработка теоретических основ предметно-языкового интегрированного обучения (Крылов Э.Г., 2016, 2018, 2021; Салехова Л.Л.,

2008; Салехова Л.Л., Григорьева К.С., 2014; Салехова Л.Л., Якаева Т.И., 2017; Сысоев П.В., 2019, 2021; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2021; Marsch D., 2002, 2010; Coyle D., Hood P., Marsh D., 2010);

– разработка предметного содержания интегрированных курсов «Иностранный язык + профильная специальность» (Салехова Л.Л., 2008; Салехова Л.Л., Григорьева К.С., 2014; Салехова Л.Л., Якаева Т.И., 2017; Байдикова Т.В., 2020; Беляев А.А., 2024; Токмакова Ю.В., 2019; Соломатина А.Г., 2018; Завьялов В.В., 2018; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018; Цимерман Е.А., Алмазова Н.И., 2021; Прохоров А.В., 2024);

– разработка комплексов профессионально ориентированных заданий или кейсов в условиях предметно-языкового интегрированного обучения (Салехова Л.Л., 2008; Крылов Э.Г., 2016; Байдикова Т.В., 2020; Беляев А.А., 2024; Токмакова Ю.В., 2019; Соломатина А.Г., 2018; Завьялов В.В., 2018; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018);

– разработка методик обучения студентов-юристов иноязычному профессиональному взаимодействию (Петрищева Н.С., 2011; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018, 2019; Алейникова Д.В., 2022; Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В., 2023, 2024; Сысоев П.В., Харин В.В., Гаврилов М.В., 2024);

– изучение лингводидактического потенциала технических решений на базе искусственного интеллекта (Авраменко А.П., 2025; Титова С.В., 2024; Титова С.В., Барина К.В., 2021; Евстигнеев М.Н., 2023, 2024; Коренев А.А., 2024; Сысоев П.В., 2023, 2024, 2025; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2023, 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О., 2024; Прибыткова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И., 2024; Прибыткова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н., 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хмаренко Н.И., Мурунов С.С., 2024; Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В., 2024; Алейникова Д.В., 2022; Филатов Е.М., 2024; Сорокин Д.О., 2024, 2025; Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева

И.А., Сорокин Д.О., 2024; Клочихин В.В., 2024; Титова С.В., Темурян К.Т., 2024; Харламенко И.В., 2024; Титова С.В., Харламенко И.В., 2025).

Вместе с тем, несмотря на внушительный корпус исследований, неразрешенными остаются такие вопросы, как:

1) не определена номенклатура международных правовых документов, составление которых студентами-юристами может осуществляться на основе технических решений на базе искусственного интеллекта;

2) не разработана матрица технических решений на базе искусственного интеллекта, используемых юристами в профессиональной сфере для автоматизированного составления международных правовых документов;

3) не выявлены организационные, психологические и педагогические условия обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов ИИ;

4) не разработана методическая модель обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов ИИ;

5) не выделены этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов ИИ.

Таким образом, актуальность диссертационной работы определяется **противоречиями** между потребностью современных юристов во владении профессиональным ИЯ для решения задач в профессиональной сфере общения и не достаточной разработанностью методик предметно-языкового интегрированного обучения; между лингводидактическим и профессионально ориентированным потенциалом современных юридических ИИ-инструментов и их использованием в учебном процессе в целом и обучении профессиональному ИЯ в частности.

Проблема исследования: в чем состоит методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса? На основе сформулированной проблемы была определена тема настоящего диссертационного исследования: **«Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта (английский язык)»**.

Объект исследования – процесс обучения профессиональному иностранному языку студентов-юристов.

Предмет исследования – методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта.

Цель работы – разработать теоретически обоснованную и экспериментально апробированную методику обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта.

Задачи исследования:

1) определить номенклатуру международных правовых документов, составление которых студентами-юристами может осуществляться на иностранном языке на основе технических решений на базе искусственного интеллекта;

2) разработать матрицу технических решений на базе искусственного интеллекта, используемых юристами в профессиональной сфере;

3) выявить и обосновать организационные, психологические и педагогические условия обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ;

4) разработать методическую модель обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ;

5) выделить этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что обучение студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ будет эффективным, если разработка соответствующей методики обучения происходит с учетом:

– матрицы профессионально направленных инструментов ИИ, используемых юристами в профессиональной деятельности для составления правовых документов, разработанной на основе 12 профессиональных задач юристов-международников;

– организационных, психологических и педагогических условий: а) мотивация студентов-юристов использовать технические решения на базе искусственного интеллекта при составлении правовых документов на иностранном языке; б) владение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией на уровнях от Intermediate Mid до Advanced Mid; в) разделение студентов на группы по уровню владения иностранным языком и профилю обучения юриспруденции; г) учет особенностей внутрипрофильной специализации при отборе содержания обучения; д) интеграция заданий на составление правовых документов с заданиями на развитие речевых умений и формирование языковых навыков речи студентов; е) компетенция преподавателя в области искусственного интеллекта;

– выделенных этапов обучения: 1) изучение студентами структуры международного правового документа с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярном занятии в рамках интегрированного курса; 2) изучение/повторение студентами активной лексики и грамматического материала, используемых при составлении международного правового

документа; 3) объяснение студентам целей учебной практики по составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструмента, определение этапов и сроков практики с ИИ-инструментом; 4) обсуждение со студентами вопросов соблюдения информационной безопасности и авторской этики и недопустимости несанкционированных заимствований материалов генеративного ИИ; 5) внеаудиторная самостоятельная учебная практика студентов по составлению международных правовых документов с помощью инструментов ИИ; 6) взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью инструментов ИИ; 7) выборочная оценка преподавателем правовых документов, составленных студентами на основе практики с инструментом ИИ; 8) рефлексия студентов на полезность использования инструмента ИИ для составления международных правовых документов.

В работе для достижения цели и решения задач применялись следующие методы:

- теоретические: изучение и анализ научной педагогической, психологической и методической литературы по теме исследования, обобщение материала и практического опыта;
- эмпирические: подготовка и проведение опытно-экспериментальной работы, наблюдение за ходом обучения в соответствии с выделенными этапами;
- статистические: обработка и анализ данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, и их интерпретация.

Методологической базой работы послужили положения: **системного подхода** (Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г., 1978; Гарькина И.А., Данилов А.М., 2013; Афанасьев В.Г., 1981; Жилина А.И., 2007), **компетентностного подхода** (Болотов В.А., Сериков В.В., 2003; Зимняя И.А., 2003; Хуторской А.В., 2003, 2012, 2017; Байденко В.И., 2005; Зеер Э.Ф.,

2005; Шадриков В.Д., 2006), **личностно-деятельностного подхода** (Зимняя И.А., 2001; Леонтьев А.Н., 1975; Ломакина Е.А., 2019; Рубинштейн С.Л., 1989; Щедровицкий Г.П., 1995; Эльконин Д.Б., 1974), **проблемно-задачного подхода** (Бабанский Ю.К., 1989; Лернер И.Я., Скаткин М.Н., 1965; Матюшкин А.М., 1972; Ситаров В.А., 2009; Лернер И.Я., 1981; Коряковцева Н.Ф., 2002; Сафонова В.В., 2001), **коммуникативно-когнитивного подхода** (Барышников Н.В., 2003; Шамо́в А.Н., 2008; Щепилова А.В., 2003), **предметно-языкового интегрированного обучения** (Крылов Э.Г., 2013, 2016, 2018, 2021; Салехова Л.Л., 2008; Салехова Л.Л., Григорьева К.С., 2014; Салехова Л.Л., Якаева Т.И., 2017; Сысоев П.В., 2019, 2021; Беляев А.А., 2024; Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К., 2018; Coyle D., 2002; Marsh D., 1994), **концепции информатизации образования** (Роберт И.В., 2010).

Теоретической основой работы выступили положения, изложенные в работах российских и иностранных авторов по **методике обучения иностранному языку** (Соловова Е.Н., 2008; Гальскова Н.Д., Гез. Н.И., 2004; Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В., 2021; Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др., 1982; Сафонова В.В., 2014; Шамо́в А.Н., 2020; Щукин А.Н., 2007); **обучению профессиональному иностранному языку студентов-юристов** (Барышников Н.В., 2021; Петрищева Н.С., 2011; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018, 2019; Алейникова Д.В., 2022; Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В., 2024; Сысоев П.В., Харин В.В., Гаврилов М.В., 2024); **предметно-языковому интегрированному обучению** (Крылов Э.Г., 2013, 2016, 2018; Lorenzo F., Moore P., 2010; Салехова Л.Л., 2008; Marsch D., 2002, 2010; Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J., 2008; Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017; Сысоев П.В., 2019, 2021; Халяпина Л.П., 2017; Coyle D., 2002 Selinker L., 1992; Serra C., 2007; Алейникова Д.В., 2020; Байди́кова Т.В., 2020; Беляев А.А., 2024; Завьялов В.В., 2018; Соломатина А.Г., 2018; Ruiz de Zarobe Y., 2010; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018, 2019; Токмакова Ю.В., 2019; Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В., 2023;

Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U., 2010; Merisuo-Storm T., 2007); **внедрению современных информационных и коммуникационных технологий и технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку** (Раицкая Л.К., 2007; Клочихин В.В., 2024; Титова С.В., Темурян К.Т., 2024; Харламенко И.В., 2024; Авраменко А.П., 2025; Титова С.В., 2003, 2009; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010; Сысоев П.В., 2015; Титова С.В., 2024; Титова С.В., Баринова К.В., 2021; Евстигнеев М.Н., 2012, 2023, 2024; Коренев А.А., 2024; Сысоев П.В., 2023, 2024, 2025; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2023, 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О., 2024; Прибыткова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И., 2024; Прибыткова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н., 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хмаренко Н.И., Мурунов С.С., 2024; Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В., 2024; Алейникова Д.В., 2022; Филатов Е.М., 2024; Сорокин Д.О., 2024, 2025; Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О., 2024; Титова С.В., Харламенко И.В., 2025).

Экспериментальной базой выступил ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов в рамках интегрированного курса на основе ИИ-инструментов осуществлялась на базе кафедр лингвистики и лингводидактики Факультета педагогики и кафедры гражданского права Института права и национальной безопасности. Участниками исследования были студенты третьего курса государственно-правового профиля обучения (направление подготовки 40.03.01 «Юриспруденция»).

Этапы проведения исследования. Диссертационное исследование проводилось с 2022 по 2025 г. в три этапа.

Подготовительный этап (2022–2023 гг.). На первом этапе диссертант проводит изучение и анализ научной литературы по теме исследования,

формулирует цель, задачи, проблему исследования, определяет предмет и объект, гипотезу исследования.

Основной этап (2023–2024 гг.). На втором этапе осуществлялась разработка теоретических основ методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса (определялась номенклатура международных правовых документов, составление которых студентами-юристами может осуществляться на основе технических решений на базе искусственного интеллекта; разрабатывалась матрица технических решений на базе искусственного интеллекта, используемых юристами в профессиональной сфере; разрабатывались методическая модель и этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса; выявлялись и обосновывались психологические, организационные и педагогические условия).

Заключительный этап (2024–2025 гг.). На этом этапе диссертант проводил опытно-экспериментальную работу, статистическую обработку и анализ полученных данных, формулировал выводы и методические рекомендации, заключение диссертации.

Обоснованность и достоверность результатов подкрепляются анализом научной литературы по теме исследования; подтверждением результативности и эффективности предлагаемой автором методики в ходе опытно-экспериментальной работы; использованием в ходе работы теоретических и эмпирических методов исследования, методов статистического анализа данных; внедрением полученных результатов в методику преподавания профессионального ИЯ в ходе интегрированного курса студентам-юристам в Институте права и национальной безопасности ТГУ имени Г.Р. Державина.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем:

1) разработана методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта;

2) определена номенклатура международных правовых документов, составление которых студентами-юристами может осуществляться на основе технических решений на базе искусственного интеллекта;

3) разработана матрица технических решений на базе искусственного интеллекта, используемых юристами в профессиональной сфере;

4) выявлены и обоснованы психологические и педагогические условия обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ;

5) разработана методическая модель обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ;

6) выделены этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

1) *предложено* теоретическое обоснование обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса;

2) *доказано* положение о целесообразности использования практики студентов с техническими решениями на базе искусственного интеллекта с целью формирования профессиональной ИКК;

– *раскрыты* проблема исследования и лежащие в ее основе противоречия между потребностью современных юристов во владении профессиональным ИЯ для решения задач в профессиональной сфере общения и не достаточной разработанностью методик предметно-языкового

интегрированного обучения; между лингводидактическим и профессионально ориентированным потенциалом современных юридических инструментов искусственного интеллекта и их использованием в учебном процессе в целом и обучении профессиональному ИЯ в частности.

Практическая значимость работы:

1) *предложено* описание этапов методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса;

2) *предложены* методические рекомендации по организации интегрированных курсов с целью обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта;

3) результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке интегрированных курсов по обучению студентов-юристов профессиональному иностранному языку.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Предметно-языковое интегрированное обучение выступает методическим подходом, направленным на формирование одновременно иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональных компетенций студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей. Содержание обучения профессиональной письменной речи студентов-юристов на основе технических решений на базе искусственного интеллекта в рамках предметно-языкового интегрированного обучения будет включать развитие умений составления: а) претензий и жалоб в международные организации (Международное право), двусторонних соглашений между двумя государствами (Международное право); б) соглашений о сотрудничестве между государственным органом РФ и государственным органом иностранного государства (Международное

право); в) исковых заявлений, ходатайств, возражений, апелляционных и кассационных жалоб при защите интересов организации (или публичных образований) в зарубежных судах (Гражданский процесс, Предпринимательское право); г) трудовых договоров и дополнительных соглашений к трудовым договорам (Трудовое право); д) соглашений о сотрудничестве между отечественным и иностранным юридическими лицами (Гражданское право, Международное частное право); е) договоров купли-продажи, аренды с нерезидентами (гражданами иностранных государств) (Гражданское право, Международное частное право); ж) импортных контрактов (Гражданское право, Международное частное право). Данное содержание обучения письменной речи студентов в рамках интегрированного курса направлено на внутрипрофильную специализацию и соотносится с предметным содержанием обучения профильным дисциплинам (Международное право (3-4-й семестры), Гражданский процесс (6-й семестр), Предпринимательское право (6-й семестр), Трудовое право (6-й семестр), Гражданское право (4-й семестр).

2. Матрица технических решений на базе искусственного интеллекта, используемых юристами в профессиональной сфере, разработана на основе 12 профессиональных задач, обучение решению которых осуществляется в рамках профильных дисциплин ОПОП по направлению подготовки «Юриспруденция». Инструменты Legal AI, Legal Document Generator и DocZilla AI используются для составления договоров (аренды, купли-продажи, трудовых соглашений и т.п.), DocZilla AI и Genie AI – для анализа и сравнения редакций документов, Mistral AI и LexisNexis – для проверки документов на ошибки и противоречия, ROSS Intelligence и WestLaw – для поиска релевантных судебных решений и анализа прецедентов, TrademarkVision и PatentPal – для поиска сходных товарных знаков, Perplexity AI – для анализа лицензионных соглашений, Legalese Decoder, ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и DeepSeek – для упрощения

юридических терминов для клиентов (коллег, студентов), Canva и MidJourney – для визуализации процессов (например, судебных заседаний), LegalAI и Jasper AI – для консультаций по юридическим вопросам, Perplexity AI, ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и DeepSeek – для математических расчётов (налогов, страховых выплат и т.п.), MidJourney – для создания изображений подозреваемых, Legalese Decoder и Mistral AI – для проведения экспертиз (почерковедческих, баллистических и т.п.).

3. Эффективность обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта обеспечивает соблюдение следующих организационных, психологических и педагогических условий:

- а) мотивация студентов-юристов использовать технические решения на базе искусственного интеллекта при составлении правовых документов на иностранном языке;
- б) владение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией на уровнях от Intermediate Mid до Advanced Mid;
- в) разделение студентов на группы по уровню владения иностранным языком и профилю обучения юриспруденции;
- г) учет особенностей внутрипрофильной специализации при отборе содержания обучения;
- д) интеграция заданий на составление правовых документов с заданиями на развитие речевых умений и формирование языковых навыков речи студентов;
- е) компетенция преподавателя в области искусственного интеллекта.

4. Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ включает пять последовательных блоков: 1) предпосылки; 2) целевой; 3) теоретический; 4) операционный; 5) оценочно-результативный. В основе модели лежат компетентностный, системный, коммуникативный, когнитивный, проблемно-задачный, личностно-деятельностный, интегрированный подходы. Эти подходы реализуются на практике посредством ряда дидактических (активности и деятельностной основы обучения, сознательности,

доступности и посильности, наглядности и прочности, дифференциации и индивидуализации, учебной автономии, использования активных методов обучения, информатизации образования) и методических (коммуникативной направленности, взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности, ситуативно-тематической организации обучения, доминирующей роли проблемных заданий, интегрированной методики CLIL (4C), триады «обучающийся – искусственный интеллект – педагог», методической целесообразности, персонализации обучения, включенного оценивания) принципов.

5. Обучение студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта включает следующие этапы: 1) изучение студентами структуры международного правового документа с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярном занятии в рамках интегрированного курса; 2) изучение/повторение студентами активной лексики и грамматического материала, используемых при составлении международного правового документа; 3) объяснение студентам целей учебной практики по составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструмента, определение этапов и сроков практики с ИИ-инструментом; 4) обсуждение со студентами вопросов соблюдения информационной безопасности и авторской этики и недопустимости несанкционированных заимствований материалов генеративного ИИ; 5) внеаудиторная самостоятельная учебная практика студентов по составлению международных правовых документов с помощью инструментов ИИ; 6) взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью инструментов ИИ; 7) выборочная оценка преподавателем правовых документов, составленных студентами на основе практики с инструментом

ИИ; 8) рефлексия студентов на полезность использования инструмента ИИ для составления международных правовых документов.

Личный вклад соискателя определяется разработкой авторской методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта: а) определением номенклатуры международных правовых документов, составление которых студентами-юристами может осуществляться на основе технических решений на базе искусственного интеллекта; б) разработкой матрицы технических решений на базе искусственного интеллекта, используемых юристами в профессиональной сфере для автоматизированного составления международных правовых документов; в) выявлением и обоснованием психологических и педагогических условий обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов ИИ; г) разработкой методической модели и этапов обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИИ на основе инструментов ИИ.

Апробация основных положений диссертационного исследования и его результатов. Положения диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (2022–2025 гг.), на международной научной конференции «Язык и культура» (2023) (Национальный исследовательский Томский государственный университет), международном научном форуме «Ломоносов» (2025) (МГУ имени М.В. Ломоносова), международном научно-методическом форуме «Современные концепции профессионально ориентированного языкового образования» (2025) (МГУ имени М.В. Ломоносова), всероссийских научных конференциях «Державинские чтения» (2023, 2024) (ТГУ имени Г.Р. Державина).

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, библиографического списка.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ СОСТАВЛЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Обучение составлению международных правовых документов в целях обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Юриспруденция»

Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из целей обучения студентов юридических направлений подготовки иностранному языку (ИЯ) является многоаспектным феноменом, компонентный состав которого может претерпевать изменения в зависимости от требований к профессиональной подготовке специалиста определенной сферы. Все же у разных направлений подготовки прослеживается некая общность номенклатур знаний и умений/навыков, обусловленная существованием базиса иноязычной коммуникативной компетенции, на которую в свою очередь накладываются специфичные для конкретной профессии коммуникативные умения.

Концепт коммуникативной компетенции зародился в результате начатой американским социолингвистом Д. Хаймсом (Hymes D., 1966) дискуссии о точности теорий Н. Хомского касательно природы порождения речи, которые последний изложил в своей работе «Аспекты теории синтаксиса» (Chomsky N., 1965). Н. Хомский ввел понятие «дихотомия» – языковая компетенция и речевая деятельность. Она переносит предложенное Ф. Де Соссюром деление на язык и речь в рамки психолингвистики (de Saussure F., 2011), описывая внутренние когнитивные процессы языковой

коммуникации. Согласно теории Н. Хомского, носитель языка обладает абстрактной языковой компетенцией, являющейся следствием функционирования внутреннего механизма усвоения языка. Механизм определяет границы допустимых грамматических конструкций при рекомбинировании ранее услышанного языкового материала. При этом Н. Хомский обобщает все эти процессы, противопоставляя их речевой деятельности. Дж. Лайонс, указывая на недостатки этой теории, выделил, что из-за проведения такого четкого ограничения Н. Хомский упускает множество факторов, влияющих на формирование и развитие языковой компетенции (Lons J., 1977).

Д. Хаймс указал на непропорциональность языковой компетенции и речевой деятельности в психолингвистической теории Н. Хомского (Hymes D., 1966). В частности, он обратил внимание на взаимосвязь языковой компетенции и контекста коммуникации во втором типе языковой относительности. В таком типе речевая деятельность определяется не только потенциальной языковой компетенцией говорящего, но и социокультурными условиями коммуникации. Второй тип языковой относительности проявляется в диалектах, а также в профессиональных подязыках.

Развивая идею социальной обусловленности речевой деятельности, канадские ученые М. Каналь и М. Суэйн в 1980 году предложили модель ИКК, включающую сначала три компонента (Canale M., Swain M., 1980), а затем М. Каналь (Canale M., 1983) добавил четвертый компонент. Первый компонент – грамматический – соотносится с понятием языковой компетенции Н. Хомского. В него входят образцы построения речевых высказываний, состоящие из лексических единиц, грамматических правил и норм произношения. Грамматический компонент – это все то, чем ребенок неосознанно овладевает, пользуясь механизмом усвоения языка, согласно Н. Хомскому. Второй компонент – социолингвистический. Он состоит из знаний о языковой вариативности в различных контекстах общения и из

знаний о культуре страны изучаемого языка, необходимых для полноценной коммуникации. Социолингвистический компонент реализует взаимосвязь компетенции и контекста, описанную Д. Хаймсом. Третий компонент – стратегический. Данный компонент коммуникативной компетенции отражает процессуальную сторону коммуникации в условиях недостаточной сформированности языковых и речевых навыков и включает в себя навыки преодоления языковых лагун с помощью компенсаторных стратегий.

В 1983 г. М. Каналь переосмыслил трехкомпонентную модель коммуникативной компетенции, добавив четвертый компонент – дискурсивный (Canale M., 1983). В него входят умения создания и понимания когерентных текстов путем соединения его отдельных коммуникативных элементов. Взяв в качестве основы данную компонентную систему, американский методист С. Савиньен выдвинула свою теорию об аккумулятивной взаимозависимости развития элементов коммуникативной компетенции (Savignon S., 1983). В этой теории развитие умений коммуникативной компетенции является следствием всенаправленного изучения аспектов языка и практики речевой деятельности, ввиду чего отдельное развитие компонентов невозможно. Например, формирование грамматической компетенции подразумевает изучение коммуникативных единиц – слов, выражений, идиом. Эти единицы сами по себе несут социокультурное значение, поскольку неизменно имеют стилистический окрас, который предопределяет их социальный контекст использования, а также они могут обладать культурным значением ввиду их этимологии. Дискурсивный компонент не может быть реализован без грамматического, поскольку подразумевает комбинирование коммуникативных единиц. Стратегический – вовсе индивидуален и определяется общим уровнем коммуникативной компетенции, он не способен существовать отдельно. Данная взаимозависимость существует не только в масштабе компонентов,

но и в более мелком масштабе их аспектов: нельзя обучить грамматике без использования лексики, нельзя обучить лексике без использования фонетики.

В 1986 г. европейский ученый Дж.А. ван Эк составил более детализированную модель из шести элементов (лингвистического, социолингвистического, социального, социокультурного, дискурсивного и стратегического) (J.A. van Ek., 1986).

Отечественная методика обучения иностранным языкам адаптировала систему Дж.А. ван Эка, лишь немного изменив ее. И.Л. Бим ввела новый компонент – учебно-познавательный (Бим И.Л., 2001). Данный компонент содержит навыки организации самообразования и автономного корректирования своей образовательной траектории. Реализация учебно-познавательного компонента подразумевает, что обучение иностранному языку также имеет в качестве задачи предоставление обучающемуся инструментария самообучения различного предметного содержания.

Представленный состав коммуникативной компетенции является собирательным, применимым в равной степени в контексте разных методических условий. Однако обучение профессиональному иностранному языку любой специальности требует соблюдения конкретных специфических условий, поскольку каждое направление подготовки предоставляет свой перечень профессиональных коммуникативных задач. Поэтому термин «профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция» требует переосмысления.

Представленные в рассмотренной модели компоненты актуализируются при обучении профессиональному языку. Но из-за наличия predetermined предметного содержания и некоторых свойственных для профессии специфических способов коммуникации каждый компонент может быть более точно конкретизирован, поскольку профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция оперирует не общими навыками

коммуникации специалиста, а навыками профессиональной коммуникации при решении профильных задач.

В методике преподавания иностранных языков под иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией зачастую подразумевается двухкомпонентный конструкт, объединяющий традиционное понимание иноязычной коммуникативной компетенции и специфическую предметную компетенцию. Эти компоненты взаимопроникаемы: лингвистическая, социальная, социокультурная и социолингвистическая субкомпетенции Дж.А. ван Эка испытывают прямое влияние предметного содержания специальности, и их составляющие определяются именно через него. В то время как специфическое предметное содержание актуализируется в межкультурном общении через иноязычную коммуникативную компетенцию. Такое отношение компонентов подчеркивается в определении Э.Г. Крылова: «профессиональная коммуникативная компетенция – это особое качество личности, в котором интегрируются знания профессионального характера с коммуникативными компетенциями родного и иностранного языка» (Крылов Э.Г., 2016, с. 19). Ю.В. Токмакова, развивая данную концепцию, отметила функциональность иноязычной профессиональной компетенции, акцентировав в ней не только средство общения, но и «средство познания и средство решения профессиональных задач» (Токмакова Ю.В., 2020, с. 113).

Некоторые ученые используют термин «межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция». Добавление «межкультурной» составляющей наблюдается в работах О.В. Барышниковой и Л.К. Хахулиной, в них внимание также уделяется особым личностным качествам специалиста, способствующим эффективной коммуникации, – «широкий культурологический кругозор» и «готовность к построению диалога культур» (Хахулина Л.К., 2016, с. 98; Барышникова О.В., 2013, с. 12). Хотя такое понимание может показаться излишним, поскольку описываемые

качества пересекаются с иноязычной коммуникативной компетенцией, не привнося в компонентный состав ничего нового.

Однако существуют модели, в которых межкультурный компонент выполняет роль промежуточного звена между коммуникативным и предметным. Е.С. Дикова выделила в профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции второй уровень (первый совпадает с моделью Дж.А. ван Эка), в котором присутствуют следующие субкомпетенции: интеркультурная, интракультурная и инокультурная (Дикова Е.С., 2013, с. 67).

В таком понимании межкультурная часть профессиональной иноязычной компетенции выполняет роль инструмента сопоставительного анализа научно-профессионального дискурса родного и иностранного языков. С ее помощью обучающиеся изучают предметное и лингвистическое содержание курса профессионального ИЯ на базе уже имеющихся предметных и языковых знаний, полученных на родном языке. Такое сопоставление неизбежно, поэтому межкультурный компонент будет прослеживаться в любой итерации методики обучения профессиональному иностранному языку.

Т.В. Байдикова синтезировала многообразие компонентов профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции воедино и предложила новую модель, состоящую из четырех компонентов: ценностно-мотивационного, когнитивного, коммуникативного и рефлексивного (Байдикова Т.В., 2021, с. 41). Ценностно-мотивационный компонент представляет мотивационно-ценностную систему специалиста, ориентирующую его на совершенствование ОК, ПК и ИКК. В когнитивный компонент будут входить предметные знания и навыки решения профессиональных задач. В коммуникативный компонент входят способность и готовность общаться на ИЯ с представителями иных культур в контексте профессионально-научной деятельности. Рефлексивный

компонент выступает в качестве инструментария самооценивания и саморегуляции профессиональной и исследовательской деятельности специалиста.

Вышепредставленная модель Т.В. Байдиковой отличается тем, что не разделяет предметный, коммуникативный и межкультурный компонент, потому что, как было ранее написано, в профессиональной коммуникативной деятельности их взаимодействие неразделимо, соответственно, разграничение данных компетенций в преподавании профильного иностранного языка малоэффективно. Эти компоненты соответствуют первому уровню профессиональной компетенции по Е.С. Диковой, то есть они применимы при формировании общей коммуникативной иноязычной компетенции со специфическим предметным содержанием. Т.В. Байдикова предлагает разделение компонентов второго уровня на основании их функциональных характеристик при профессиональной коммуникативной деятельности, уподобляя ее этапированию проектной деятельности. Так, ценностно-мотивационный компонент необходим при целеполагании на подготовительном этапе, с его помощью определяются задачи в соответствии с ценностно-мотивационной системой будущего специалиста; когнитивный – при аналитической деятельности по поиску и синтезу информации, необходимой для достижения цели проекта; коммуникативный – при взаимодействии с партнерами при выполнении практических задач и при презентации результатов; рефлексивный – при оценивании результатов выполнения задач.

Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция является особой лингвометодической категорией, функционирующей на стыке сразу нескольких компетенций: коммуникативной иноязычной, межкультурной и предметной. Однако в профессиональной деятельности трудно произвести четкое разделение между ними, поскольку все они взаимосвязаны. Лингвистическая субкомпетенция определяется содержанием

обучения, то есть через содержание профильной предметной компетенции; межкультурная компетенция зависит от возможности и готовности вступать в межкультурный диалог, что в свою очередь определяется социолингвистической и социокультурной субкомпетенциями (предметное содержание является частью профессиональной субкультуры). Поэтому на таком уровне невозможно выделить самостоятельные элементы профессиональной ИКК, так как они будут совпадать с общей ИКК. Владение специальной терминологией и способность общаться на профессиональные темы можно отнести к первому уровню профессиональной ИКК. Студенты смогут участвовать в обсуждении профессиональных тем, но не смогут в полной мере реализовывать себя в научно-профессиональной деятельности. В этой связи целесообразно выделение второго уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, отражающей деятельностный характер общения при решении профессиональных задач. Компонентный состав данного уровня представлен в модели Т.В. Байдиковой, поскольку она фокусируется именно на интеграции коммуникативной деятельности в профессиональную.

Таким образом, *профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция – это многокомпонентная лингвометодическая категория, отражающая способность и готовность специалиста к общению на ИЯ в качестве средства достижения профессиональных целей.*

Методические подходы в профессиональном языковом образовании

Существует несколько методических подходов к обучению студентов профессиональному ИЯ и формированию у них профессиональной ИКК. В своем обзоре методических исследований, посвященных развитию методики

обучения ИЯ для решения профессиональных задач, П.В. Сысоев выделил «язык для специальных целей (Language for Specific Purposes), предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning) и преподавание на иностранном языке (English as a Medium of Instruction)» (Сысоев П.В., 2019). Подходы взаимосвязаны и представляют собой единый методический континуум, в котором по степени сложности решения методических задач один подход плавно переходит в другой. Соответственно, чем выше уровень иноязычной коммуникативной компетенции, тем меньше необходимость адаптации содержания.

При низком уровне владения иностранным языком обучающийся не может полноценно работать с аутентичными текстами, недостаточно сформированные языковые навыки будут препятствовать пониманию и продукции речи. Поэтому на низких уровнях иноязычной коммуникативной компетентности применяется иностранный язык для специальных целей. В рамках этого методического подхода студенты изучают профессиональную лексику, читают тексты профессиональной направленности, выполняют задания на развитие некоторых речевых умений иноязычного общения. При этом учебные тексты подвергаются сильной адаптации или же вовсе создаются искусственно для более удобной демонстрации профильного языкового материала ради развития профессиональной иноязычной лингвистической субкомпетенции.

Если обучающиеся обладают средним уровнем (B1-B2) иноязычной коммуникативной компетенции, при котором они способны понимать основную идею аутентичного текста, то уместным будет применение предметно-языкового интегрированного обучения. В нем изучение языка сопряжено с изучением предметного материала, поэтому акцент будет приходиться сразу на иноязычные речевые навыки и предметные знания, тем самым более полно реализуя связи между компонентами профессиональной ИКК.

При высокоразвитой коммуникативной компетенции необходимость в адаптации текстов отсутствует, обучающийся не встречает каких-либо лингвистических препятствий к пониманию текста, соответственно, изучение текста приносит лишь предметные знания. В таком случае применяется методический подход «Иностранный язык как средство обучения» (Language as a Medium of Instruction). Он мало связан с лингводидактикой, поскольку не направлен на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, но ориентирован на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции является постепенным процессом, этапы которого ввиду многообразия субкомпетенций сложно четко отделить на практике. Возможно существование промежуточных ступеней, поэтому представленный континуум является градацией, в которой элементы одного подхода могут быть использованы в рамках другого в зависимости от условий обучения. «Иностранный язык как средство обучения» относится, скорее, к методике преподавания профильных дисциплин, в то время как «Иностранный язык для специальных целей» и «Предметно-языковое интегрированное обучение» – к методике преподавания ИЯ. Закономерно, что для преподавания профильного ИЯ применяются именно последние два подхода.

Иностранный язык для специальных целей

В соответствии с изначально данному Т. Хатчинсоном и А. Уотерсом определению концепции, «Иностранный язык для специальных целей направлен на создание лингвометодической системы, в которой акцентируются лексико-грамматические навыки при взаимодействии с письменными текстами профессионального содержания» (Hutchinson T., Waters A., 1987). Чтение и письмо выступают основными развиваемыми

видами речевой деятельности. С их помощью студенты знакомятся с профессиональным языком и культурой. Со временем этот подход развивался, отходя от своего изначального определения, в результате чего появились авторские методики его реализации, которые в контексте современной лингводидактики размывают границы между «ИЯ для специальных целей» и «предметно-языковым интегрированным обучением».

В частности, исследователями предлагаются модели ESP, в условиях которых у студентов неязыковых специальностей развиваются иноязычные речевые умения говорения и слушания (Поляков О.Г., 2003; Серова Т.С., 2015). Это вполне оправдано, учитывая, что при поступлении в высшие учебные заведения первокурсники предположительно имеют уровень иноязычной компетенции «B1», на котором необходимо продолжать развивать устные речевые умения. Тем не менее, несмотря на возможное присутствие речевых заданий, первостепенной задачей «Иностранного языка для специальных целей» является развитие профильной лингвистической субкомпетенции, заключающейся в овладении студентами профессиональной лексикой.

На первых ступенях профессионального языкового образования этот методический подход критически важен не только ввиду своего общего лингводидактического потенциала, но и ввиду его влияния на ценностно-мотивационный компонент личности будущих специалистов. Как отмечали Ю.Н. Храмова и Р.Д. Хайруллин, предоставление тематически связанного с юридической специальностью лексико-грамматического материала способно скорректировать ценностные ориентации студентов касательно такой непрофильной дисциплины, как иностранный язык (Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д., 2022).

Актуальность избираемого лексико-грамматического материала напрямую зависит от выбранных учебных целей курсов и их соответствия социальному заказу. Одним из наиболее проблематичных направлений

создания курса иностранного для специальных целей является выбор содержания (Проскура Я.В., Захарова-Саровская М.В., 2021). Из-за акцентирования на формальной стороне речи применение полностью аутентичных текстов затруднено, поскольку найти подходящее для демонстрации лингвистического содержания словоупотребление в реальном контексте, которое бы к тому же совпадало с требованиями заданий, проблематично. В качестве основных положений создания методической системы на основе иностранного для специальных целей Ю.В. Токмакова выделяла:

1. Соответствие содержания обучения профильному дискурсу профессиональной и академической деятельности специалиста.
2. Тематическое согласование разделов курса с требованиями к иноязычной предметной компетенции.
3. Многообразие и релевантность профильного вокабуляра и дискурсивных конструкций.
4. Различение формы иностранного языка, применяемой в бытовых контекстах, от формы иностранного языка, применяемой в профессиональной и академической деятельности (Токмакова Ю.В., 2019).

Итак, особенности профессионального дискурса определяют изучаемый профильный вариант иностранного языка. Среди всех особенностей факторов можно выделить следующие, приведённые в работах В.Л. Наера:

1. Кодифицированность языка. Противопоставление нормированного и ненормированного языка. К нормированному относится литературность, к ненормированному – просторечность. К нормированному – терминология, к ненормированному – жаргон.
2. Способ реализации. Противопоставление синхронной и асинхронной коммуникации, устной и письменной речи.

3. Функциональность. Сферы применения подсистемы языка (профессиональные и универсальные контексты общения).
4. Эмотивность. Возможность наличия в языке отражения психоэмоциональных состояний говорящего.
5. Преобладающие социолингвистические контексты.
6. Диалектичность. Географическая локализация варианта языка (Наер В.Л., 1985).

Данные шесть переменных не являются изолированными по отношению друг к другу, а, скорее, взаимозависимыми и взаимоопределяемыми. Вариативность специалиста направления подготовки «Юриспруденция» будет склоняться к высокой кодифицированности, преобладанию письменной речи, функциональному контексту исследовательско-научной работы, к отсутствующей эмотивности и почти отсутствующей диалектичности (ввиду низкого влияния диалекта на применяемый вокабуляр, хотя диалект в юриспруденции может быть реализован в зависимости от системы права).

В совокупности описанные факторы характеризуют специфическую подсистему языка, которая реализуется в речи профессионалов. Однако основной задачей иностранного для специальных целей является именно усвоение языковых норм варианта языка, а не способность к полноценному участию в профессиональном дискурсе. В этой связи важность языковой формы преобладает над речевым содержанием, что приводит к необходимости создания системы языковых упражнений профильного характера, которая сможет отразить в себе формальные особенности профессионального дискурса. З. Грдличкова, например, в качестве одной из главных особенностей выделила обилие кодифицированных единиц, функционирующих подобно идиомам – «in order to», «in due course», «the court is adjourned», «the defense rests», «to plead not guilty» и так далее (Hrdlicková Z., 2020).

Так, языковые упражнения в рамках курса иностранного языка для специальных целей необходимы для системного усвоения отдельных формальных элементов профессионального варианта иностранного языка. Их усвоение в том числе опирается на фоновые профильные знания учащихся на родном языке, поскольку содержание иностранного для специальных целей обладает уникальной социокультурной составляющей, которой обучать с нуля совместно с иностранным языком очень трудозатратно. Поэтому обучение элементам во многом полагается на наличие предшествующих знаний, которые будут использоваться при сопоставительном анализе языковых средств выражения в родном и иностранном профессиональных дискурсах.

Профильные знания способствуют формированию базовых языковых знаний, тем самым предоставляя основу для развития первичных умений. Первичные языковые умения включают в себя способность и готовность пользоваться отдельными языковыми элементами для построения прескриптивно верных структур отдельной подсистемы языка. То есть первичные языковые умения можно разделить в соответствии с составляющими: фонетикой, лексикой и грамматикой (морфологией и синтаксисом). Упражнения на формирование первичных умений нацелены на контроль языковых навыков: артикуляции, использования вокабуляра, использования словоформ и построения фраз и предложений.

Сформированные первичные языковые навыки служат основой для вторичных умений – способности и готовности создавать языковой материал. То есть вторичные умения подразумевают комбинацию всех первичных для производства речевых конструкций (которые, однако, не синонимичны речи). В обучении иностранному для специальных целей важны два порога: первый порог – автоматизация первичных умений, второй – формирование речевых навыков. Автоматизация первичных умений происходит в рамках системы языковых упражнений, в то время как формирование и закрепление речевых

навыков сигнализируют о необходимости перехода к другой модели обучения, в которой преобладают условно-речевые и речевые задания, то есть к предметно-языковому интегрированному обучению.

Формирование вторичных речевых умений не всегда удается проконтролировать должным образом, из-за чего в коммуникативной компетенции обучающихся возможно появление артефактов – неправильных языковых навыков, которые уже были автоматизированы. По этой причине востребованность иностранного языка для специальных целей присутствует и на средних уровнях развития коммуникативной компетенции, поскольку с ее помощью преподавателю удастся предупредить фоссилизацию языковых навыков и скорректировать ранее сформированные первичные умения.

Предметно-языковое интегрированное обучение

Предметно-языковое интегрированное обучение (или интегрированный подход) – это относительно новый методический подход к обучению студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей. Его отличительной особенностью выступает двойственность цели обучения. Во-первых, в рамках интегрированного курса студенты должны сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию во всем многообразии составляющих субкомпетенций. Во-вторых, одновременно студенты должны продолжить формировать профессиональные компетенции, овладевая знаниями и развивая умения профессиональной деятельности (Салехова Л.Л., 2007; Крылов Э.Г., 2016, 2018, 2021; Marsch D., 2002, 2010; Coyle D., Hood P., Marsh D., 2010). Основоположником данного подхода считается финский ученый Дэвид Марш. В России методологическую основу реализации предметно-языкового интегрированного обучения разрабатывали такие ученые, как Л.Л. Салехова (2007) и Э.Г. Крылов (2016). Л.Л. Салехова (2007) предложила теоретические основы концепции двуязычного обучения математике в вузе, а Э.Г. Крылов (2016) – концепцию интегративного

билингвального обучения ИЯ и инженерным дисциплинам в техническом вузе.

Ключевым элементом предметно-языкового интегрированного обучения, по мысли Э.Г. Крылова (2016), выступает *интеграция*. При этом автор выделяет несколько ее видов. В целевом аспекте интеграция разделяется на внутриличностную и межличностную. Первый вид понимается как способность студента участвовать в профессиональной работе на ИЯ, а также способность формировать учебно-познавательные навыки в условиях двуязычного обучения. Межличностная интеграция – это способность студентов взаимодействовать на ИЯ для профессиональных целей.

Интеграция может быть также рассматриваться с позиции предметности. Под предметной интеграцией Э.Г. Крылов (2016) понимает «взаимосвязь между профессионально ориентированным предметно-тематическим содержанием интегрированного курса и лингвистическим компонентом содержания обучения (аспектами иностранного языка и видами иноязычной речевой деятельности)». Межпредметная включает «использование в условиях интегрированного курса знаний и умений, полученных студентами в ходе изучения ряда профильных дисциплин» (Крылов Э.Г., 2016).

Высокая вариативность способов применения предметно-языкового интегрированного обучения обусловлена колоссальным количеством факторов ввиду разнообразия профессиональных целей обучения. Профессиональные цели могут отличаться даже в рамках одного направления подготовки: конкретные ответвления дисциплины, различные профессиональные задачи (например, составление легального документа или написание научной работы).

Как утверждают Э.Г. Крылов (2016) и П.В. Сысоев (2019), отбор предметно-тематического содержания, в отличие от иностранного языка для

специальных целей, выполняет интегративную роль при составлении курса. При иностранном языке для специальных целей содержание обучения носит репрезентативную функцию – контент предоставляется, чтобы продемонстрировать определённые языковые явления. Отбор используемых текстов базируется на их языковых характеристиках и их соотношении с аспектами профессиональной иноязычной компетенции. При предметно-языковом интегрированном обучении содержание является способом реализации профессиональной контекстности коммуникативной деятельности. С помощью этой контекстности создаются условия для приобретения новых теоретических знаний и практических навыков профессиональной направленности. Привнесение элементов профессиональной деятельности в языковое образование позволяет реализовывать формы активного и продуктивного обучения, столь необходимые для развития иноязычных речевых умений. Постепенное повышение сатурации учебного процесса профессиональной деятельностью является способом преодоления языкового барьера, поскольку спроектированный таким образом учебный процесс имплицитивно задействует профессиональные языковые аспекты фонетики, лексики и грамматики. Так, развитие аспектов уходит на второй план, оставляя главное место речевой деятельности, поскольку профессиональная коммуникативная деятельность, задаваемая контекстностью, требует не столько лингвистической корректности, сколько коммуникативной функциональности в профессиональной сфере.

Отбор и адаптация учебных материалов выдвигают принципиально новые требования, связанные с междисциплинарной координацией. Для создания интегрированного курса отбор материалов должен отличаться особой систематизированностью и согласованием со всеми элементами получаемого образования. Содержание обучения должно не просто обладать языковой репрезентативностью, но и релевантными современному

юридическому дискурсу учебными материалами профессиональной направленности.

П.В. Сысоев и В.В. Завьялов определили юридический дискурс «как процесс и результат создания новых и интерпретации существующих юридических документов» (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2019). Юридический документ в своем формальном и функциональном аспектах играет важную роль при разработке учебных материалов для будущих юристов, делая предметно-языковое образование текстоцентричным подходом. Поэтому для лучшего понимания предмета исследования стоит дать характеристику свойственного юридическому дискурсу текста. В.И. Карасик выделял девять компонентов институализированного дискурса: «1) участники, 2) хронотип, 3) цели, 4) ценности, 5) стратегии, 6) материал (тематика), 7) разновидности и жанры, 8) прецедентные тексты и 9) дискурсивные формулы» (Карасик В.И., 2002, с. 209).

Участников юридического дискурса можно разделить на агентов и клиентов (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2019). Агентами выступают специалисты, реализующие экспертно-консультационную, правоохранительную, нормотворческую и правоприменительную деятельности в контексте своей профессии. Клиентами – участвующие в правовых отношениях лица, пользующиеся услугами агентов.

Хронотип юридического дискурса проблематично определить ввиду многообразия потенциальных сфер коммуникации, в которых реализуются правовые отношения между лицами. М.Н. Федулова приводила три разновидности хронотипов: законотворческий, судебный и законоприменительный (Федулова М.Н., 2015).

Целью юридического дискурса является регулирование взаимоотношений между правовыми субъектами (агентами и клиентами). *Ценности* юридического дискурса закрепляются в нормативных правовых

актах конкретного государства (например, Конституция Российской Федерации).

Стратегии юридического дискурса определяются задачами процесса регулирования правоотношений, в который входят создание, реализация и интерпретация правовых норм. Зачастую результатами урегулирования являются *материалы* дискурса – устные и письменные тексты. *Жанровая* принадлежность текстов разнообразна и определяется особенностями кодификации: дискурсивными и стилистическими маркерами, насыщенностью профессиональных терминов, коммуникативными задачами и так далее. М.М. Мушнина выделял три жанровых типа текстов:

1. Правотворческий. Используется для составления правовых норм и регуляции их исполнения: уставы, договоры, постановления.

2. Правоприменительный. Используется для осуществления правовых отношений: показания, судебные иски и решения, экспертные заключения.

3. Административный. Используется для внутриведомственного общения (Мушнина М.М., 2004, с. 25).

Прецедентными текстами в отечественном юридическом дискурсе выступает совокупность нормативных правовых актов: Конституция РФ и частные кодексы (Административный, Земельный, Лесной и т.д.).

Дискурсивные формулы, являющиеся свойственными определенному институализированному дискурсу оборотами речи, трудно поддаются конечному определению. Л.С. Бейлинсон к дискурсивным формулам относил: профессионально-маркированные высказывания (например, американское «I swear by the Bible»), профессионально-маркированные фразеологизмы (например, «A Law unto oneself») и профессионально-маркированные лексические единицы (Бейлинсон Л.С., 2008, с. 43).

Представленная выше характеристика описывает российский юридический дискурс. При предметно-языковом интегрированном обучении

задействуются сразу несколько дискурсов разных языков и стран, из-за чего следуют различия, не только связанные с дискурсивными формулами, стратегиями и жанрами, но и с общим дискурсивным содержанием. Поскольку дискурс каждой страны будет основываться на своих собственных ценностях, материалах и прецедентных текстах, отбор содержания интегрированного курса требует тщательного анализа и сопоставления дискурсов родного и изучаемого языков.

В контексте отечественного юридического дискурса выделяют три профильных направления содержания: государственно-правовой, уголовно-правовой и гражданско-правовой (Завьялов В.В., 2018). Каждое направление конкретизирует стратегии и материалы дискурса, тем самым определяя языковое и речевое содержание коммуникации. П.В. Сысоев и В.В. Завьялов (2019) предоставили объемное описание содержания обучения юридическому документообороту. Обобщая его, приведем в таблице 1 следующую характеристику профильного содержания.

Таблица 1

Предметное содержание письменного дискурса по трем профилям обучения по направлению подготовки «Юриспруденция»

Государственно-правовой	Уголовно-правовой	Гражданско-правовой
<ul style="list-style-type: none"> – Нормотворческие документы (указы, постановления, распоряжения). – Отчетная документация функционирования органов государственной власти. – Договоры между субъектами власти 	<ul style="list-style-type: none"> – Протоколирование правоприменительной деятельности агентов власти. – Уведомления, постановления и запросы, связанные с уголовным судопроизводством 	<ul style="list-style-type: none"> – Договоры, регулирующие имущественные и неимущественные правоотношения. – Разработка трудовых договоров. – Исковые заявления в органы власти. – Судебный документооборот

(составлено на основе: Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2019)

Следует отметить, что содержание обучения письменному дискурсу, представленное в таблице 1, опирается на российскую систему права. При изучении иноязычного дискурса обучающийся может встретиться с несоответствиями и лакунами, компенсация которых изначальными знаниями затруднительна. Проблема может касаться не только формальных показателей (различия в соотношении элементов терминологической системы), но и самих правовых концептов. На решении этой проблемы фокусируется внимание в учебном пособии Л.В. Яроцкой и Д.В. Алейниковой «Введение в межкультурное профессиональное общение». В нем особое внимание уделяется концепту «матрицы восприятия» – когнитивному конструкту специалиста, с помощью которого он может выделять проблемное поле в межкультурной коммуникации и выстраивать в нем конструктивный диалог на основании процессуального сравнения различий юридического дискурса (Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В., 2019, с. 4).

Представленный обзор направлений дискурса демонстрирует важность письменных материалов в контексте профессиональной коммуникации специалиста юриспруденции, поскольку документооборот неизменно сопровождает агентов правовых взаимоотношений в их профессиональной деятельности. В этой связи будущему юристу необходимо усвоить перечень особых профессиональных умений письменной речи, связанных с поиском, анализом и созданием правовых документов (Яроцкая Л.В., 2022).

В методической литературе есть много разных исследований, в которых авторы предлагали содержание обучения будущих юристов письменной речи. При этом П.В. Сысоев и В.В. Завьялов (2018, 2019) отмечали, что «в связи с особенностью профессиональной деятельности студентов каждого профиля обучения в рамках направления подготовки «Юриспруденция» содержание обучения студентов этих профилей должно различаться» (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018).

Во многих российских вузах предлагается обучение по трем профилям ОПОП «Юриспруденция»: а) уголовно-правовому, б) гражданско-правовому; в) государственно-правовому. Выделение отдельных профилей обусловлено необходимостью определения и одновременно ограничения сферы деятельности выпускников каждого конкретного профиля. В частности, в рамках *уголовно-правового профиля* обучающимся предлагается углублённое изучение уголовного права. Основной акцент в обучении делается на формировании знаний и компетенций в области уголовного процесса, грамотном выполнении обязанностей в сфере борьбы с преступностью, формировании способностей расследовать преступления и представлять стороны обвинения в суде. Выпускники данного направления могут осуществлять профессиональную деятельность в правоохранительных органах (Следственный комитет РФ, Прокуратура РФ, МВД РФ, ФСБ РФ и т.д.), судах, заниматься адвокатской практикой.

Гражданско-правовой профиль предполагает получение углубленных профессиональных юридических знаний блока гражданско-правовых дисциплин, изучающих правовое регулирование частных общественных отношений собственности, договорных отношений, предпринимательских и коммерческих, корпоративных и иных отношений. Выпускники данного направления могут осуществлять профессиональную деятельность в коммерческих и иных организациях (на должностях юриста, юрист-консультанта), нотариатах, судах, заниматься адвокатской практикой.

В рамках *государственно-правового профиля* ведется подготовка специалистов в области правового обеспечения деятельности органов государственной власти и местного самоуправления. Также нередко в рамках данного профиля отдельно готовят юристов-международников (специалистов международного права и по законодательствам иностранных государств). Выпускники данного направления могут осуществлять профессиональную

деятельность на государственной или муниципальной службе, в судах, заниматься адвокатской практикой.

Выпускники государственно-правового профиля в рамках своей юридической специализации должны уметь составлять и разрабатывать нормативные правовые акты, проводить экспертизы юридических документов, представлять интересы государства, муниципалитета или иного субъекта правоотношений в деловой сфере, судах и т.д., разрабатывать и составлять различные юридические документы в соответствии с профилем подготовки (указы, соглашения, распоряжения, постановления, решения, договоры и т.д.). Отдельного внимания заслуживает процесс подготовки юристов-международников, которые помимо всего вышеперечисленного должны разбираться в международном законодательстве, знать общие положения и специфику законодательства отдельных стран, особенно при разработке и подготовке юридических документов международного характера.

В центре нашего исследования находятся юристы-международники – обучающиеся государственно-правового профиля, – которые ввиду специфики своей профессиональной деятельности должны обладать умениями составлять международные правовые документы. В этой связи содержание обучения письменной речи студентов-юристов данного профиля обучения будет включать развитие умений написания и составления ряда профессиональных документов. Очевидно, что такое содержание обучения письменной речи студентов-международников может быть реализовано исключительно в рамках интегрированного подхода. В ходе интегрированного курса студенты, с одной стороны, овладевают профессиональным ИЯ, развивая все компоненты профессиональной ИКК. С другой стороны, продолжают развивать ПК в рамках профессиональных дисциплин. В таблице 2 представлено содержание обучения юристов-международников написанию/составлению международных правовых

документов на иностранном языке, а также перечень профессиональных дисциплин, в рамках которых студенты традиционно обучаются составлению данных документов.

Таблица 2

**Содержание обучения юристов-международников
составлению правовых документов**

Наименование правового документа	Наименование профильной дисциплины, в рамках которой студентов традиционно обучают составлению документа
претензии и жалобы в международные организации	Международное право (3–4-й семестры)
двусторонние соглашения между двумя государствами	Международное право (3–4-й семестры)
соглашение о сотрудничестве между государственным органом РФ и государственным органом иностранного государства	Международное право (3–4-й семестры)
исковые заявления, ходатайства, возражения, апелляционные и кассационные жалобы при защите интересов организации (или публичных образований) в зарубежных судах	Гражданский процесс (6-й семестр). Предпринимательское право (6-й семестр)
трудовой договор и дополнительные соглашения к трудовым договорам	Трудовое право (6-й семестр)
соглашение о сотрудничестве между отечественным и иностранным юридическими лицами	Гражданское право (4-й семестр). Международное частное право (4-й семестр)
договоры купли-продажи, аренды с нерезидентами иностранных государств	Гражданское право (4-й семестр). Международное частное право (4-й семестр)
импортные контракты	Гражданское право (4-й семестр). Международное частное право (4-й семестр)

1.2. Матрица технических решений на базе искусственного интеллекта в профессиональной подготовке студентов-юристов

Под «искусственным интеллектом» принято понимать «область компьютерных наук, изучающую создание интеллектуальных систем, которые способны выполнять задачи, решение которых традиционно требовало интеллекта человека» (Сысоев П.В., 2024). На основе таких технологий, как машинное обучение, анализ данных, обработка естественного языка, компьютерное зрение, распознавание речи и мн. др., создаются технические решения (или инструменты ИИ), которые способны взять на себя многие рутинные функции, выполняемые человеком. Этим они частично или полностью позволяют автоматизировать некоторые процессы, а также высвободить время для решения человеком других более важных и сложных вопросов. В условиях, когда взаимодействие специалистов с техническими решениями на базе ИИ для решения профессиональных задач постепенно становится повседневной практикой, совершенно очевидно, что **подготовка квалифицированных кадров в вузе к реалиям сегодняшнего дня невозможна без интеграции в процесс обучения профессионально ориентированных инструментов ИИ.**

За последние годы в педагогической литературе появился целый цикл работ, в которых отечественные и зарубежные ученые исследуют различные вопросы использования конкретных инструментов искусственного интеллекта в образовании. Е.Н. Ивахненко и В.С. Никольский (2023), И.В. Роберт (2024), П.В. Сысоев (2023), Е.И. Казакова и Я.И. Кузьминов (2025) разрабатывают вопросы методологии интеграции ИИ в образование; Д. Коттон, П. Коттон, Дж. Шипвей (2023) и П.В. Сысоев (2024) описывают проблему соблюдения учащимися и студентами правил академической этики при взаимодействии с искусственным интеллектом и получении материалов обратной связи от генеративного ИИ; М.Н. Евстигнеев (2025), П.В. Сысоев

(2025), С.В. Титова, К.Т. Темурян (2024) рассматривают вопросы разработки аспектов персонализированного обучения на основе технических решений на базе искусственного интеллекта или интеллектуальных систем обучения; Е.Н. Ивахненко и В.С. Никольский (2023), П.В. Сысоев и Е.М. Филатов (2023), П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев (2025) изучают возможности использования средств генеративного ИИ, включая нейросети, в исследовательской работе студентов; О.В. Михалева (2024), Д. Хендрикс, М. Мазеика, Т. Вудсайд (2023) описывают возможные риски для обучающихся при использовании технических решений на базе ИИ в образовании; А.П. Авраменко (2025), М.Н. Евстигнеев (2025) изучают потенциал ИИ в разработке индивидуализированных учебных материалов и разработке персонализированной траектории обучения.

Ряд работ посвящен формированию профессиональных компетенций студентов конкретных направлений подготовки или специальностей в вузе на основе инструментов ИИ. В частности, предметом исследования в работах К.С. Итинсона (2020), К. Чан и Н. Жари (2019), В. Жанг и др. (2024) выступает формирование профессиональных компетенций студентов медицинских вузов; Н. Вайсберг, А. Худека (Waisberg N., Hudek N., 2021), П.В. Сысоева, М.В. Гаврилова и В.В. Харина (2024), Д.В. Алейниковой (2022) – студентов-юристов; Б.А. Лёвина, А.А. Пискунова, В.Ю. Полякова, А.В. Савина (2022) – студентов инженерных специальностей, К.В. Паршиной и Г.М. Салтыковой (2021) – будущих дизайнеров и т.п. На настоящий момент сложно выделить какую-то сферу, в которой в той или иной степени не использовались бы технологии ИИ для создания дополнительных условий и возможностей для формирования предметных компетенций обучающихся.

Наиболее системно, на наш взгляд, к вопросу разработки методик обучения аспектам дисциплины на основе технических решений на базе ИИ подошли педагоги и методисты в области обучения иностранным языкам. В центре внимания работ И.В. Харламенко (2025), В.В. Ключихина (2020),

В.В. Ключихина и О.Г. Полякова (2023) выступает разработка практических методик формирования лексико-грамматических навыков речи обучающихся; П.В. Сысоева и М.И. Ивченко (2025), М.И. Ивченко и О.Г. Полякова (2025) – формирование фонетических навыков речи студентов; П.В. Сысоева и Е.М. Филатова (2024), П.В. Сысоева, Е.М. Филатова, Н.И. Хмаренко, С.С. Мурунова (2024), А.А. Коренева (2024) – развитие умений письменной речи студентов на основе корректирующей обратной связи от генеративного ИИ; А.П. Авраменко, А.А. Тарасова (2023), П.В. Сысоева и Е.М. Филатова (2023), Д.О. Сорокина (2024, 2025), Е.М. Филатова (2025) – развитие умений иноязычного устного и письменного общения посредством чат-ботов.

На основе этих и многих других работ группа ученых Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина в составе П.В. Сысоева, Е.М. Филатова, М.Н. Евстигнеева, О.Г. Полякова, И.А. Евстигнеевой и Д.О. Сорокина (2024) разработала матрицу инструментов ИИ, используемых в лингвометодической подготовке студентов-лингвистов. В ее основу легли шесть видов обратной связи от генеративного ИИ, ранее предложенных П.В. Сысоевым, Е.М. Филатовым и Д.О. Сорокиным (2024), – учебно-социальная, условно-творческая, информационно-справочная, оценочная, методическая и аналитическая. Более того, ученые разработали методическую систему лингвометодической подготовки будущих учителей ИЯ посредством технологий ИИ и начали ее внедрение на факультете педагогики ТГУ имени Г.Р. Державина (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2025). На настоящий момент это первый крупномасштабный реализуемый в России проект по широкой интеграции целой палитры профессиональных инструментов ИИ и нейросетей в подготовку студентов бакалавриата.

Очевидно, что разработка методической системы подготовки специалистов (уровень бакалавриата) любого профиля, включая

юриспруденцию, будет требовать целого корпуса частных методических исследований и матрицы инструментов ИИ, используемых в обозначенной профессиональной сфере.

Опираясь на опыт авторского коллектива под руководством проф. П.В. Сысоева и доц. М.Н. Евстигнеева (2024) по созданию матрицы технических решений на базе ИИ, используемых в лингводидактике, в данной работе необходимо было определить компонент, который послужил бы основой для разработки матрицы технических решений на базе ИИ, используемых в профессиональной подготовке будущих юристов. Таким компонентом выступили профессиональные задачи юристов, обучение решению которых осуществляется на профильных дисциплинах. Ввиду специфики юриспруденции как области знания, обучение решению каждой профессиональной задачи не ограничивается конкретной дисциплиной, а, скорее, отражает междисциплинарный характер формирования у студентов-юристов профессиональных компетенций. Например, составлению договоров, соглашений, правовых актов обучают в рамках общепрофессиональных дисциплин (юридическая техника, теория государства и права, введение в специальность и т.п.).

На основе анализа ОПК, УК и ПК, которые должны сформировать студенты в ходе освоения ОПОП, был сформулирован перечень профессиональных задач, состоящий из 12 позиций. В соответствии с данным перечнем предлагается матрица инструментов технических решений на основе искусственного интеллекта (табл. 3). Рассмотрим подробнее, какие инструменты ИИ можно использовать для решения каждой из профессиональных задач.

Задача 1. Составление договоров (аренды, купли-продажи, трудовых соглашений и т.п.). На таких дисциплинах, как «Юридическая техника», «Гражданское право» и «Трудовое право», студентов обучают составлению договоров и иных актов. Они изучают структуру

соответствующих документов, технику юридического письма и анализа, стандарты терминологии и систематизации правовых актов. Для автоматизированного составления документов студенты могут использовать инструмент ИИ «Genie AI», а для генерации шаблонов с возможностью персонализации – «Legal Document Generator». С помощью ИИ-платформы «Doczilla AI» студенты-юристы могут проверять согласованность, например, существенных условий договора с его другими структурными элементами (права и обязанности сторон, ответственность, реквизиты договора и иные условия договора).

Задача 2. Анализ и сравнение редакций документов. Студенты, изучающие дисциплину «Гражданское право», познают правовое регулирование имущественных отношений, институты собственности, обязательственного права и наследования, правовой статус субъектов. Анализ редакций документов и договорных конструкций, изучаемый в рамках этой дисциплины, а также в рамках дисциплины «Юридическая техника», эффективно осуществляется при помощи программных средств «Doczilla AI» и «Genie AI». Они способны выделять изменения между разными версиями документов и анализировать составленный правовой акт на соответствие правовым нормам. Это особенно важно при работе с поправками в нормативно-правовых актах.

Задача 3. Проверка документов на ошибки и противоречия является важной составляющей «Гражданского процесса». Студенты изучают процедуры разрешения споров с участием физических лиц, включая наследственные, семейные, трудовые и жилищные дела, а также споры между гражданами и организациями. Инструменты ИИ Mistral AI и LexisNexis позволяют мгновенно выявить логические несоответствия и проверить ссылки на нормативные акты.

Задача 4. Поиск релевантных судебных решений и анализ судебных прецедентов выступает одной из основных задач в «Уголовном

процессе», «Арбитражном процессе», «Административном процессе», «Гражданском процессе» и «Конституционном судопроизводстве». На этих дисциплинах студенты изучают принципы и процедуры решения экономических споров между юридическими лицами и индивидуальными предпринимателями, включая корпоративные конфликты, дела о банкротстве и административные споры в экономической сфере, а также регламент деятельности органов дознания, предварительного следствия, прокуратуры и суда по возбуждению, расследованию, рассмотрению и разрешению уголовных дел. ROSS Intelligence позволяет провести семантический поиск в базе прецедентов, а WestLaw даёт возможность найти схожие судебные решения, преимущественно в рамках иностранных уголовно-процессуальных систем.

Задача 5. Поиск сходных товарных знаков. Право интеллектуальной собственности включает в себя изучение основ регулирования авторских и патентных прав, средства индивидуализации и защиту результатов интеллектуальной деятельности. TrademarkVision позволяет юристам провести анализ товарных знаков на наличие визуальных сходств, а PatentPal автоматизирует процесс поиска и анализа патентов, позволяет быстро составить патентную заявку и защитить интеллектуальную собственность.

Задача 6. Анализ лицензионных соглашений рассматривается в гражданском праве, особенно в разделах о договорных отношениях и интеллектуальной собственности, а также в предпринимательском праве, где анализируются условия лицензионных договоров в бизнес-среде. Изучение анализа лицензионных соглашений включает как теоретический, так и практический подход. Теоретическая часть предполагает разбор структуры лицензионного договора, включая предмет соглашения, стороны, срок действия, территориальное распространение, вознаграждение, гарантии и ответственность. Практическая часть обучения строится на разборе реальных кейсов, включая анализ договоров крупных компаний, а также рассмотрение

судебных споров, связанных с нарушением лицензионных условий. Указанные задачи выполняются эффективнее при помощи системы Perplexity AI, сравнивающей условия разных лицензий.

Задача 7. Упрощение юридических терминов для клиентов.

Юридический дискурс отличается своей формальностью и использованием большого количества специальных терминов и понятий. При общении с клиентами юристам часто приходится адаптировать юридический язык, делая его более понятным и доступным для клиентов, не являющихся специалистами в данной области. Для перефразирования и лингвистического упрощения текста юристы могут использовать специальный инструмент Legalese Decoder, а также большие языковые модели ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, DeepSeek.

Задача 8. Визуализация процессов (например, судебных заседаний).

Наглядность выступает важной составляющей при изучении некоторых практико-ориентированных дисциплин, в частности «Криминалистики». Студенты изучают методы расследования преступлений, тактику следственных действий, криминалистическую технику и судебную экспертизу. Использование веб-приложения Canva позволит создать интерактивные и наглядные презентации с различными инфографиками. Генеративная нейросеть MidJourney позволит визуализировать события на месте преступлений и т.п., что значительно повышает наглядность на судебных заседаниях.

Задача 9. Консультации по юридическим вопросам, моделирование диалогов с клиентами. Консультирование коллег или клиентов выступает одной из составляющих деятельности любого юриста. В настоящее время существуют технические решения на базе ИИ, способные проводить консультирование клиентов по различным правовым вопросам. ИИ-ассистент LegalAI позволяет провести пошаговый анализ ситуаций через

интерактивный диалог с клиентом. Приложение Jasper AI способно сгенерировать типовые ответы клиентам по правовым вопросам.

Задача 10. Математические расчёты (налоговых ставок, бюджета, цен, страховых выплат, наследственной массы, конкурсной массы и т.п.). Налоговое право рассматривает систему налогов, права налогоплательщиков, налоговый контроль и порядок разрешения споров. Финансовое право изучает основы финансовой деятельности государства, бюджетный процесс, банковское регулирование и валютный контроль. Эти дисциплины формируют у будущих юристов не только теоретическую базу, но и практические навыки профессиональной деятельности. Указанные элементы расчёта изучаются в основном в рамках налогового и финансового права и используются юристами при работе в бюджетной, экономической, страховой и арбитражной сферах. Большие языковые модели ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, DeepSeek могут использоваться для сложных вычислений, а Perplexity AI для определения, например, налоговых ставок или размера страховых выплат.

Задача 11. Создание изображений подозреваемых на основе словесного описания свидетелей. В криминалистике и оперативно-розыскной деятельности создание фотороботов революционно изменилось благодаря MidJourney, который по словесному описанию создает и корректирует изображения подозреваемых. Это позволяет оперативно обновлять образы по новым показаниям свидетелей.

Задача 12. Проведение почерковедческой, баллистической, трасологической экспертиз, анализ цифровых доказательств (компьютерная экспертиза), оценка подлинности документов и подписей. На занятиях по судебной медицине студенты изучают способы решения и анализа медицинских и биологических вопросов, возникающих в процессе правосудия. Практика криминалистов и судмедэкспертов значительно продвинулся с внедрением Legalese Decoder для анализа

цифровых доказательств и Mistral AI для выявления подделок документов, где автоматизированный анализ почерка достиг высокой точности.

Предлагаемая матрица технических решений на базе ИИ может использоваться в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Юриспруденция» как на профильных дисциплинах, так и в ходе интегрированных языковых курсов, направленных одновременно на формирование ИКК и ПК студентов. При этом необходимо помнить, что все материалы обратной связи от генеративного ИИ должны подвергаться критическому осмыслению и анализу. В настоящее время ввиду ограниченного доступа к определенным базам данных генеративный ИИ способен галлюцинировать, выдавая пользователям несуществующие и вымышленные данные. В этой связи практика студентов-юристов с инструментами ИИ должна встраиваться в традиционную методику обучения, обогащая профессиональное взаимодействие студентов, но не заменяя классическое обучение с традиционными учебными средствами и преподавателем.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
8. Визуализация процессов (например, судебных заседаний)	«Гражданский процесс», «Уголовный процесс», «Арбитражный процесс», «Административный процесс», «Конституционное судопроизводство», «Международное право»	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
9. Консультации по юридическим вопросам, моделирование диалогов с клиентами	«Уголовное право», «Гражданское право», «Конституционное право», «Административное право», «Семейное право», «Трудовое право», «Транспортное право», «Финансовое право», «Налоговое право», «Право социального обеспечения», «Юридическое консультирование»	-	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+
10. Математические расчеты (налоговых ставок, бюджета, цен, страховых выплат, наследственной массы, конкурсной массы и т. п.)	«Гражданское право», «Страховое право», «Наследственное право», «Нотариат», «Коммерческое право», «Правовое регулирование сделок с недвижимостью», «Правовое регулирование рынка ценных бумаг», «Земельное право», «Налоговое право», «Финансовое право», «Бюджетное право», «Предпринимательское право»	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+
11. Создание изображений подозреваемых на основе словесного описания свидетелей	«Уголовное право», «Криминалистика», «Криминология», «Правоохранительные органы», «Правовое регулирование оперативно-розыскной деятельности»	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
12. Проведение почерковедческой, баллистической, трасологической экспертиз, анализ цифровых доказательств (компьютерная экспертиза), оценка подлинности документов и подписей	«Уголовное право», «Криминалистика», «Криминология», «Правоохранительные органы», «Правовое регулирование оперативно-розыскной деятельности», «Юридическая техника», «Судебная медицина», «Юридическая психология»	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+

**1.3. Организационные, психологические и педагогические условия
обучения студентов-юристов составлению
международных правовых документов на иностранном языке
на основе технических решений на базе искусственного интеллекта**

Эффективность и результативность любой авторской методики обучения иностранному языку в целом и методики обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке на основе технических решений на базе искусственного интеллекта в частности находятся в зависимости от учета ряда организационных, психологических и педагогических условий. Многие методисты при разработке технологий обучения ИЯ на базе определенных новых или нетрадиционных методов или средств обучения, обращались к вопросу выделения и обоснования соответствующих условий. В зависимости от ракурса рассмотрения эти условия могли быть организационными, психологическими, педагогическими или методическими.

Рассмотрим несколько наиболее ярких, на наш взгляд, исследований на предмет выделения условий обучения (табл. 4).

Таблица 4

**Условия успешного использования
инновационных методик обучения иностранному языку
на базе нетрадиционных методов или средств обучения**

№	Автор	Предмет изучения	Используемый в исследовании метод или средство обучения	Адресная аудитория обучающихся	Перечень условий
1	Клочихин В.В. (2023)	Коллокационная компетенция	Корпусные технологии	Студенты языкового вуза	- мотивация; - ИКТ-компетенция у преподавателя и

					студентов; - владение ИЯ – В1; - алгоритмизация обучения
2	Аксенова И.Н. (2023)	Виды иноязычной коммуникативной деятельности	Диктогloss	Студенты языкового факультета	- мотивация; - владение ИЯ – В1; - алгоритмизация обучения; - комбинированное использование смешанного формата обучения; - лингвокомпьютерная компетенция
3	Кретов Д.В. (2022)	Письменная речь	Метод взаимной оценки	Студенты языкового вуза	- мотивация; - обучение в сотрудничестве; - обучение написанию рецензий; - алгоритмизация обучения; - мониторинг проектной работы студентов с обратной связью
4	Юзбашева Э.Г. (2019)	Грамматические навыки	Интернет-проекты	Студенты языкового факультета	- мотивация; - сочетания теории и практики; - владение ИЯ – Intermediate; - ИКТ-компетенция студентов; - ИКТ-компетенция преподавателя; - алгоритмизация обучения
5	Хмаренко Н.И. (2022)	Письменная речь	Обучение в сотрудничестве	Студенты языкового факультета	- мотивация; - владение ИЯ – В1; - алгоритмизация обучения; - ИКТ-компетенция преподавателя и студентов
6	Токмакова Ю.В. (2019)	Иноязычное профессиональное общение	Интегрированный подход	Студенты аграрного вуза	- мотивация; - владение ИЯ – В1; - компетенция преподавателя в профильной сфере; - учет специфики проф. деятельности

					выпускников; - использование комплекса проф. ориентированных заданий
7	Дронов И.С. (2019)	Академический дискурс	Блоги	Магистранты-лингвисты	- мотивация; - владение ИЯ – С1; - обучение в сотрудничестве; - алгоритмизация обучения; - смешанный формат обучения
8	Данилин Р.А. (2020)	Межкультурное взаимодействие	Кейс-метод	Студенты-лингвисты	- владение ИЯ – В1; - способность преподавателя составлять кейсы; - способность и готовность студентов осуществлять взаимодействие; - последовательность в работе над кейсом
9	Белоусов А.С. (2021)	Профориентационное обучение	Интегрированный подход	Обучающиеся СПО	- мотивация; - профориентационные задания; - владение ИЯ – В2; - распределение учащихся по уровню владения ИЯ; - компетентность преподавателя в профильной сфере; - внутрипрофильное многообразие

Изучение материалов таблицы 4 и непосредственно работ приведенных авторов позволяет сделать несколько выводов относительно содержания выделяемых условий обучения.

Во-первых, перечень и содержание условий определяются конкретной тематикой работы: предметом обучения, нетрадиционным методом обучения и содержанием обучения.

Во-вторых, среди выделенных условий встречаются универсальные условия, присущие практически всем методикам обучения (наличие

мотивации у обучающихся принимать участие в обучении на основе инновационного метода или наличие поэтапной технологии обучения), а также встречаются специфические условия, подчеркивающие особенности и специфику использования конкретного метода или содержания обучения.

В-третьих, практически все авторы (Дронов И.С., 2019; Юзбашева Э.Г., 2019; Хмаренко Н.И., 2022; Клочихин В.В., 2023; Аксенова И.Н., 2023; Кретов Д.В., 2022; Данилин Р.А., 2020) выделили наличие мотивации у обучающихся и преподавателя использовать конкретный инновационный метод обучения. Действительно, от способности и внутренней готовности использовать авторскую методику обучения будет во многом зависеть ее эффективность.

В-четвертых, многими авторами в качестве условия выделялась алгоритмизация процесса обучения (Дронов И.С., 2019; Юзбашева Э.Г., 2019; Хмаренко Н.И., 2022; Клочихин В.В., 2023; Аксенова И.Н., 2023; Кретов Д.В., 2022; Данилин Р.А., 2020). Ученые разрабатывали последовательность конкретных этапов или шагов, отмечая, что именно в этой последовательности должна реализовываться авторская методика обучения. Данное условие представляется чрезвычайно важным, так как без алгоритма обучения или последовательности выполнения заданий обучение просто может не состояться. Особую актуальность алгоритмизация процесса обучения приобретает при использовании смешанной модели обучения, когда некоторые этапы обучения проходят в классе, а другие – внеаудиторно на базе интернет-платформы.

В-пятых, выделенные перечни условий включают условия, отражающие специфику конкретного метода обучения или содержания обучения. В частности, успешная реализации методики формирования грамматических навыков речи студентов языкового факультета требует сочетания теоретических сведений об использовании грамматических времен и практической работы по формированию грамматического навыка

(Юзбашева Э.Г., 2019); успешная реализация предметно-языкового интегрированного обучения требует компетентности педагога по ИЯ в профильной сфере общения (Токмакова Ю.В., 2019); успешная реализация профориентационного обучения иностранному языку студентов СПО требует учета специфики выбранных профилей обучения в вузе при отборе предметно-тематического содержания обучения (Белоусов А.С., 2021); успешная реализация методики на базе интернет-платформы требует компетентности преподавателя и студентов в области использования ИКТ (Дронов И.С., 2019; Юзбашева Э.Г., 2019; Хмаренко Н.И., 2022).

На основе анализа работ авторов и с учетом специфики нашего исследования в работе выделяются следующие организационные, психологические и педагогические условия обучения студентов-юристов составлению правовых документов на ИЯ на основе технических решений на базе ИИ:

- мотивация студентов-юристов использовать технические решения на базе ИИ при составлении правовых документов на ИЯ;
- владение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией на уровнях от Intermediate Mid до Advanced Mid;
- разделение студентов на группы по уровню владения иностранным языком и профилю обучения юриспруденции;
- учет особенностей внутрипрофильной специализации при отборе содержания обучения;
- интеграция заданий на составление правовых документов с заданиями на развитие речевых умений и формирование языковых навыков речи студентов;
- компетенция преподавателя в области ИИ.

Приведем описание каждого из условий

Мотивация студентов-юристов использовать технические решения на базе искусственного интеллекта при составлении правовых

документов на иностранном языке. Отправной точкой организации процесса обучения является *учебная мотивация*. Её можно определить как процесс применения различных элементов обучения для стимулирования мотивов студентов. Л.И. Божович выделила два типа фигурирующих в обучении мотивов: познавательные (внутренние) и социальные (внешние) (Божович Л.И., 1972). Познавательные мотивы определяются внутренней заинтересованностью учащегося в усвоении предметной составляющей обучения и в овладении навыками. Социальные мотивы проецируются извне и отражают социальный заказ. В рамках обучения по любой дисциплине (например, иностранному языку) предмет внутренней и внешней мотивации может быть единым – овладение студентами ИКК для удовлетворения своих потребностей, однако способы достижения цели будут различаться. Задачей преподавателя в таком случае является их гармоничное сочетание, способное отвечать социальным мотивам и одновременно реализовывать познавательные мотивы обучающихся.

Так, изначальное целеполагание, выражающееся в учебной мотивации, во многом предопределяет характеристики реализуемой системы: методы, содержание и средства обучения. По этой причине своевременное выявление потенциальных внутренних и внешних мотивов способно многократно повысить эффективность результатов проектирования курса языкового обучения.

При обучении иностранным языкам в вузах главенствующее значение имеет внешняя мотивация. Она определяется социальным заказом, соответственно, отражает востребованные знания и навыки на рынке труда. Внешняя мотивация осуществляется за счет предоставления конкурентоспособного образования. Поэтому способы стимулирования через внешнюю мотивацию легче предугадать и интегрировать в проектируемый курс, так как они объективны и определяются стандартами образования. В языковом обучении в вузах основным социальным мотивом выступает

профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, которая варьируется в зависимости от направления и профиля обучения.

Внутренняя мотивация менее стабильна ввиду своей индивидуальности: она отличается у каждого студента. К внутренним мотивам относятся факторы, влияющие на познавательные интересы: темперамент, особенности характера, предпочтения, таланты и так далее. Внутренняя и внешняя мотивации не являются взаимоисключающими. Их пересечение вполне вероятно, когда личные представления о результатах обучения пересекаются с социальным заказом (Донченко В.Е., Данышин А.С., Гуцин Д.Н., 2022). Поэтому в качестве одной из задач преподавателя иностранного языка выступает помощь в осознании роли профессиональной иноязычной компетенции как элемента профессионального самоопределения студента. Для этого необходимо согласовать виды внутренней познавательной мотивации со стандартами образования и социальным заказом.

Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова (1991) выделяли три вида внутренней познавательной мотивации в языковом обучении: коммуникативную, лингвопознавательную и инструментальную. Первая является первопричинным стимулом к изучению иностранного языка и основывается на личной потребности взаимодействия с иной лингвокультурой (общение с иностранцами, чтение литературы, просмотр фильмов и т.д.). Реализация коммуникативной мотивации осуществляется путем создания и поддержания соответствующих аутентичным условий общения в аудитории. Одним из этих условий является прямая заинтересованность всех участников в коммуникации, что приводит к необходимости отбора содержания обучения, способного быть лично значимым для каждого студента. Высокой индивидуализации содержания коммуникации в вузах достичь не удастся из-за размеров учебных групп. Однако благодаря возможности апеллировать к самоидентификации

студентов как специалистов выбранной ими профессиональной сферы можно задействовать межпредметные связи, тем самым актуализировав их иноязычные навыки общения в уже знакомом контексте профессиональной деятельности.

Лингвопознавательная мотивация проявляется непосредственно в изучении ИЯ. Будучи лингвопознавательльно замотивированными, студенты сопоставительно анализируют способы выражения семантической составляющей в разных языках. В обучении профессиональному языку потенциальными лингвопознавательными сферами интереса являются терминология и стилистика. Однако для обучающихся неязыковых направлений лингвопознавательная мотивация является маловажной, поскольку специалистам для иноязычной коммуникации в профессиональном контексте гораздо важнее функциональный аспект речевой деятельности.

Инструментальная мотивация реализуется, когда у обучающихся формируется позитивное отношение к обучению за счет многообразия и целесообразности учебных действий и средств. Если организуемый процесс обучения иностранному языку включает в себя широкий перечень свойственных направлению подготовки способов взаимодействия с учебными материалами и с другими обучающимися, то среднестатистическая заинтересованность в группе будет возрастать ввиду подражательного характера учебной деятельности. В условиях цифровизации инструментальная мотивация зачастую обеспечивается применением информационно-коммуникационных технологий. Перенос некоторых элементов обучения в цифровую среду с помощью применения интерактивных интернет-платформ положительно зарекомендовал себя как способ повышения вовлечения студентов (Рольгайзер А.А., Демиденко К.А., 2023; Мурдускина О.В., 2023). К тому же возможна интеграция нелингводидактических профильных цифровых ресурсов в обучение

иностранным языкам, например, онлайн-конструкторов юридических документов, что в еще большей степени способно повысить заинтересованность будущих специалистов (Мурунов С.С., Медведев Е.В., Шульц О.В., 2022).

Итак, внутренняя познавательная мотивация и внешняя социальная мотивация тесно взаимодействуют друг с другом в процессе обучения. Факт выбора студентом своего направления и профиля обучения является демонстрацией внутренней мотивации, которая, однако, может быть продиктована социальными мотивами (заработная плата, престиж и так далее). Поэтому идеализированный студент внутренне замотивирован в своем профессиональном самосовершенствовании, что также отвечает требованиям социального заказа. Преподаватель же должен скоординировать познавательную мотивацию обучающегося таким образом, чтобы она начала пересекаться в определенной степени с социальной.

Владение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией на уровнях от Intermediate Mid до Advanced Mid. Социальная мотивация в общеобразовательной средней школе унифицирована стандартами обучения, поэтому по окончании ее прохождения учащиеся должны обладать примерно одинаковым уровнем иноязычной коммуникативной компетенции. Предполагаемые результаты языкового обучения приведены в Примерных образовательных программах. Согласно этим документам, выпускники должны быть способны:

- вести разные функциональные виды диалогов на им известные темы, минимальный требуемый объем диалогов составляет девять реплик для каждого говорящего;

- анализировать звучащие тексты длительностью до двух с половиной минут с полным пониманием основного содержания и частичным пониманием сопутствующего, при этом компенсируя значение неизвестных им языковых элементов;

– изучать типовые аутентичные письменные тексты разных жанров объёмом до 800 слов, при этом демонстрируя различную глубину смыслового понимания в зависимости от ознакомленности с тематическим содержанием;

– Писать типовые тексты объемом до 180 слов с опорой на стороннее смысловое содержание (картинки, графики, диаграммы и т.д.); писать резюме с основными сведениями о себе объемом до 140 слов (Примерная рабочая программа среднего общего... с. 43–44).

Именно с этим уровнем владения иностранным языком должны приходиться в вуз абитуриенты. Помимо достижения определенного уровня речевых навыков, учащиеся еще должны обладать базовыми социокультурными знаниями о странах изучаемого языка, умениями коммуникативной компенсации, позволяющими преодолеть лакуны в понимании, а также метапредметными навыками пользования ИКТ-ресурсами для поиска информации и организации проектной деятельности.

Совокупность данных требований описывает определенный уровень коммуникативной компетенции, достигаемый по окончании средней школы и который можно условно обозначать как «пороговый» (Соловова Е.Н. 2005., с. 5). Однако стандартизированных подробных требований к языковой коммуникативной компетенции в высшей школе нет. Иноязычная подготовка студентов неязыковых направлений подготовки отражена в УК-4. Выпускник должен быть способен производить письменную и устную коммуникацию на родном и иностранном языке. Для более детального рассмотрения содержания обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки можно использовать отдельные стандарты и требования по иностранным языкам. В качестве таковых можно использовать международные системы оценивания иноязычной коммуникативной компетенции. Из-за ее разноуровневости методическое сообщество выделяет разные подходы к выдвиганию стандартов. Преобладающими являются две

системы: шкала Американского совета по преподаванию иностранных языков (American Councils on the Teaching of Foreign Languages) и Общеввропейская шкала коммуникативной компетенции (Common European Framework of Reference).

Шкала ACTFL насчитывает одиннадцать уровней коммуникативной компетентности для навыков чтения, слушания, письма и говорения. Определение уровня для каждого вида речевой деятельности проходит отдельно: тестирование навыков чтения (reading proficiency test), тестирование навыков слушания (listening proficiency test), тестирование навыков письма (writing proficiency test) и интервьюирование (oral proficiency interview). Возможно прохождение оценивания по модели «ACTFL TEP (Test of English Proficiency)», но по его окончании результаты оценки все так же будут делиться на виды речевой деятельности, соответственно, шкала ACTFL не дает однозначной оценки всех составляющих коммуникативной компетенции сразу.

Стандарты ACTFL разделены на пять основных уровней: начинающий, средний, продвинутый, превосходный и отличный (novice, intermediate, advanced, superior, and distinguished). В свою очередь первые три уровня делятся на низкий, средний и высокий (low, mid, and high).

Помимо дескрипторов речевых навыков, система оценивания ACTFL также имеет стандарты исполнительных коммуникативных навыков, которые делятся на три уровня: начинающий (novice), средний (intermediate) и продвинутый (advanced). С их помощью обучающийся коммуникативно взаимодействует с собеседниками, выполняя три основные функции: межличностную, интерпретационную и презентационную. Они напрямую связаны с речевыми навыками, однако не синонимичны им: их реализация требует также специфических поведенческих, когнитивных стратегий и информационно-коммуникационных стратегий, порой выходящих за рамки коммуникативной компетенции. Так, например, межличностные навыки

подразумевают умения пользования мессенджерами и социальными сетями для общения в сети Интернет; интерпретационные – умения работы с интернет-страницами и интернет-видеоматериалами; презентационные – умения пользования редакторами различного типа, например, для создания цифровых материалов для визуальной репрезентации или написания научных работ (Sandrock P., Swender E., 2012, p. 7).

Общеввропейская шкала коммуникативной компетенции отличается от АСТFL своей комплексностью, поскольку в ней речевые навыки представляются как аккумулятивный континуум, каждый элемент которого служит основанием для последующего. Поэтому стандарты общеевропейской шкалы не разделяют так однозначно речевые навыки, как в шкале АСТFL, поскольку коммуникативная компетенция воспринимается как единая целостность, а не как комплекс разрозненных навыков. Соответственно, по общеевропейской шкале коммуникативная компетентность оценивается на основании гармоничного сочетания компонентов, и по этой причине изучающему иностранный язык дается единая оценка. Данная шкала шестиступенчатая: А1 – «Beginner», А2 – «Elementary (или «Pre-intermediate)», В1 – «Intermediate», В2 – «Upper-intermediate», С1 – «Advanced», С2 – «Proficiency».

Градация навыков, применяемых при коммуникации, состоит из четырех типов: универсальные когнитивные компетенции, актуализируемые в любой умственной деятельности («savoir», «savoir-faire», «savoir-être», «savoir-apprendre»); коммуникативные компетенции (языковая, социолингвистическая и прагматическая); навыки речевых действий (рецептивные, продуктивные, интерактивные и медиационные) и навыки реализации коммуникативных стратегий (рецептивных, продуктивных, интерактивных и медиационных).

Речевые действия и стратегии в свою очередь могут быть реализованы в трех функциональных контекстах: интерактивном (interpersonal),

транзакционном (transactional) и практическом (problem-solving). Интерактивный контекст подразумевает, что коммуникация является самоцелью и происходит для межличностного взаимодействия или удовлетворения личных потребностей (чтение художественной литературы, просмотр фильмов). Транзакционный контекст реализуется, когда коммуникация является средством передачи конкретной информации (чтение научной литературы, монологи и презентации). Практический контекст задействуется, когда коммуникация является способом решения проблемной ситуации (решение кейса).

Исходя из рассмотренных шкал, можно предположить, что большинство студентов-первокурсников обладают речевыми компетенциями на уровне «Intermediate»: во-первых, потенциальные объемы производимых и анализируемых текстов ограничены ввиду недостаточных навыков установления когерентности текста; во-вторых, продуктивная деятельность сведена к типовым формам и базовому бытовому содержанию; в-третьих, вокабуляр и предметные знания не имеют ярко выраженной специализации в интересующих сферах.

Из-за отсутствия коммуникативной автономности студенты не смогут самостоятельно изучать иноязычные материалы, поскольку их речевые умения недостаточно развиты. Такие условия для профессионального языкового образования в высшей школе являются оптимальными, поскольку они позволяют реализовывать ряд принципов предметно-языкового интегрированного обучения (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2021). Изучаемые материалы в таком случае будут одновременно выполнять функцию языкового и предметного содержания обучения. Это делает возможным осуществление принципа профессиональной направленности, согласно которому содержание обучения должно функционально совпадать с потенциальными коммуникативными ситуациями, встречаемыми

специалистами при общении на иностранном языке. Осуществить это можно с помощью отбора содержания и с помощью разработки заданий к ним.

Смежным является принцип интегративности. Реализация этого принципа подразумевает осуществление языкового обучения в контексте специальности профиля студентов, при котором формируются личностные, коммуникативные и профессиональные навыки, необходимые для решения задач определенной сферы деятельности. Э.Г. Крылов выделяет два направления интеграции: 1) целевое, призванное поспособствовать профессиональной самоидентификации студента, позволяющей ему быть готовым выступать в качестве субъекта профессионального дискурса; 2) содержательно-организационное, подразумевающее согласование систем учебных материалов дисциплин профиля в рамках занятий по иностранному языку ради предоставления актуальных для специалиста языковых знаний и развития востребованных в сфере профессиональной коммуникации речевых навыков (Крылов Э.Г., 2016., с. 18).

Целевое направление интеграции напрямую связано с внутренней мотивацией студента, поскольку его результат выражается в рефлексивной готовности к познавательной и профильной деятельности в рамках своей профессии. В то время как содержательно-организационное задает социальную мотивацию, так как актуальность учебного материала определяется дискурсом научно-профессионального сообщества. Так, через актуализацию первичной познавательной мотивации обучающегося происходит сначала целевая интеграция, с помощью которой корректируется и закрепляется профессиональная самоидентичность, а после и содержательно-организационная, с помощью которой определяется содержание обучения. При этом первичная познавательная мотивация выражается в выборе направления подготовки и его профиле.

Эти два принципа были выделены, поскольку благодаря им может производиться отбор специализированных предметных знаний и лексических

средств, наличие которых свойственно уровню развития речевых навыков Intermediate (Mid) и выше. Интегративность и профессиональная направленность позволяют унифицировать сферы интереса на иностранном языке на основании профиля обучения. Акцентирование сфер интереса при изучении иностранного языка необходимо ввиду отсутствия автономности на данном уровне коммуникативной компетенции. Поэтому профильное обучение иностранному языку двунаправленно: с одной стороны, на базе совпадающих со сферами интересов материалов происходит совершенствование и закрепление речевых навыков; с другой стороны, закрепляемые речевые навыки и языковые знания тесно сопряжены с профильной сферой, поэтому по окончании языкового обучения студенты будут гораздо эффективнее участвовать в иноязычном профессиональном дискурсе.

Разделение студентов на группы по уровню владения иностранным языком и профилю обучения юриспруденции. Разделение учебных групп по уровню необходимо для формирования готовности студентов к межличностному взаимодействию в иноязычном дискурсе. Для обеспечения такого взаимодействия все субъекты должны иметь примерно одинаковый уровень речевых умений во избежание коммуникативных трудностей при общении или же для соблюдения общедидактического принципа посильности обучения. В практике обучения иностранным языкам в неязыковых вузах прослеживается тенденция к дифференциации на три уровня: «Elementary», «Pre-Intermediate» и «UpperIntermediate» согласно общеевропейской шкале (Динейкина Е.В., Кузнецова Н.В., 2020; Ваганова Е.В., Христолюбова А.А., 2018). Данное разделение согласуется с результатами обучения в средней школе: целевым является пороговый «Pre-Intermediate», который должен достигаться большинством выпускников; «UpperIntermediate» достигается выпускниками классов с углубленным изучением иностранного; «Elementary» необходим в том случае, если студент

в школе изучал другой иностранный язык. По поступлении на первый курс обучающиеся проходят входной тестовый контроль речевых навыков, после распределяются на основании его результатов.

Языковое обучение в вузе призвано оказывать сопровождение до обретения иноязычной коммуникативной автономности на уровне компетентности «Advanced(Mid)».

Разделение учебных групп по профильному содержанию обучения необходимо для внутриличностного интегрирования через актуализацию познавательной мотивации. Перечень профилей на направлении подготовки варьируется от одного учебного заведения к другому, однако всё же можно выделить стандартизированное разделение. Так, по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» выделяются отдельные профили (Завьялов В.В., 2021). В содержание гражданско-правового профиля входят коммерческие, предпринимательские, договорные, корпоративные и др. отношения; в содержание уголовно-правового – уголовная юстиция и порядки работы в правоохранительных органах; в содержание государственно-правового – публичное право и вопросы политического устройства государства. Следовательно, профессиональная самоидентичность у каждого представителя профиля будет различаться, поскольку в результате обучения они получают отличающиеся специализации: гражданско-правовой профиль готовит юристов-практиков; уголовно-правовой – прокуроров, судей, следователей; государственно-правовой – сотрудников органов государственной власти и органов местного самоуправления. В этой связи содержание обучения также определяет особенности развиваемых речевых умений, связанных с профильной сферой.

Учет особенностей внутрипрофильной специализации при отборе содержания обучения. Профильное языковое обучение подразумевает развитие коммуникативной компетенции в контекстах, свойственных профессиональному дискурсу. И в зависимости от дискурса варьируются не

только лексические и стилистические особенности языка, но также и перечень специфических речевых действий и социально-коммуникативных ролей. Особую актуальность данное организационно-педагогическое условие приобретает в тех случаях, когда в одном вузе в рамках одного направления подготовки осуществляется обучение студентов сразу по нескольким профилям обучения. Разные профили в рамках одного направления подготовки существуют для того, чтобы точно определить и ограничить сферу профессиональной деятельности выпускников каждого профиля. В центре внимания данного диссертационного исследования находится подготовка специалистов гражданско-правового профиля. Для данного профиля можно выделить два основных направления иноязычной коммуникации в профессиональной сфере деятельности: интервьюирование клиента и составление правовых документов.

Интервьюирование клиента комбинирует использование всех речевых умений в контексте своей профессиональной роли. В своей работе К. Бартон, К. Каннингхем, Дж. Джоунс, П. Махарг выделяют несколько критериев успешности коммуникации студента-юриста при интервьюировании (Barton K., Cunningham C.D., Jones G.T., Maharg P., 2006). Среди них авторы приводят: 1) умение расположить клиента к себе при знакомстве; 2) навыки активного слушания; 3) навыки корректного формирования вопросов; 4) навыки резюмирования информации, сказанной клиентом; 5) навыки доходчивого объяснения юридической составляющей ситуации; 6) навыки межличностного общения. Данные критерии не разрабатывались сугубо для оценивания студентов-юристов, пользующихся иностранным языком, они применимы к любому практикующему специалисту. В них явно прослеживается связь со стандартами иноязычной коммуникативной компетенции: критерии 1 и 2 отсылают к исполнительным коммуникативным навыкам, а оставшиеся – к навыкам говорения и слушания, в рамках которых применяются особенные коммуникативные стратегии. Отдельно стоит

выделить пятый критерий, поскольку он оценивает особое речевое действие специалиста – приведение дефиниции профессионального термина популярным языком. Так, устное речевое общение специалиста гражданско-правовой сферы юриспруденции зачастую принимает форму диалога, при котором юрист исполняет роль интервьюера. Для реализации этой роли от юриста требуется наличие навыков слушания или чтения уровня «Advanced(Low)», позволяющих ему детально понимать тексты, а также навыков говорения или письма как минимум «Intermediate(High)», позволяющих ему быть проактивным при коммуникации, корректно и уместно задавать вопросы для углубления понимания.

Другое направление профессиональной коммуникации специалиста гражданско-правового профиля – составление международных правовых документов. В качестве главной особенности юридического письменного дискурса можно выделить его высокую строгость в оформлении: составляемые документы отличаются четко выверенной структурой и высокой частотой используемых речевых конструкций. Содержание же характеризуется непредвзятостью: при составлении документов юрист должен стремиться объективно аргументировать свою позицию, ссылаясь на свои профильные знания и избегая оценочных суждений. П.В. Сысоев и В.В. Завьялов в жанровое разнообразие содержания обучения письменной речи студентов гражданско-правового профиля включают: исковые заявления по всем видам споров, договоры, претензии, жалобы и правовой анализ документов (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018). В таблице 2 представлен перечень международных правовых документов, обучение составлению которых студентов гражданско-правового профиля возможно в рамках предметно-языкового интегрированного обучения.

Интеграция заданий на составление правовых документов с заданиями на развитие речевых умений и формирование языковых навыков речи студентов. В рамках данного исследования основным

инновационным средством обучения студентов-юристов выступают технические решения на базе искусственного интеллекта, включая нейросети и конструкторы международных правовых документов. Онлайн-конструктор правовых документов – это цифровой ресурс создания шаблонных документов, который располагает интерактивными средствами заполнения вариативных частей, содержащих информацию конкретного юридического дела. Конструкторы и создаваемые с их помощью электронные документы входят в процессуальную практику, постепенно становясь неотъемлемой частью профессиональной деятельности юриста (Маркова Т.Ю., Максимова Т.Ю., 2023). По этой причине интеграция конструкторов в обучение профессиональному иностранному языку влияет на развитие разных видов мотивации: 1) коммуникативной мотивации, так как студенты узнают о делопроизводстве в стране изучаемого языка; 2) лингвопознавательной мотивации, так как студенты узнают о языковых и речевых средствах создания правовых документов; 3) инструментальной мотивации, так как студенты используют специализированные учебные средства из сферы будущей профессиональной деятельности.

На основе конструкторов можно составить ряд правовых документов: трудовые договоры, договоры купли-продажи, договоры доверительного управления и т.п. У каждой формы документа (договора) имеется инвариативная и вариативная части. Инвариативная часть является упорядоченной правовым дискурсом системой языковых и речевых средств, выполняющих особую коммуникативную функцию юридического акта. В рамках лингвистики инвариативную часть можно рассматривать как особую метакомплексную речевую единицу, поскольку сочетание ее элементов создает устойчивое и повторяющееся новое функциональное значение, которое нельзя вывести из отдельно взятых единиц. У инвариативной части можно выделить две составляющие: структурную и сегментную. Структурная часть формы включает в себя пространственное расположение

текста на странице (выравнивание, отступы, интервалы) и порядок представления языковых единиц (когерентность и когезия текста).

Вариативная часть состоит из пропусков в форме договора, отведенных для заполнения конкретизированными юридическим актом реквизитами. У конструкторов правовых документов присутствуют интерактивные средства заполнения реквизитов, которые самостоятельно интегрируют вариативную часть в инвариативную.

В качестве примера конструктора правовых документов рассмотрим инструмент «Easylegaldocs». Ресурс предоставляет доступ к формам документов гражданско-правовой сферы. Прежде чем приступить к конструированию документа, необходимо выбрать его тип из общего каталога или с помощью поиска через парсер сайта. После пользователю предоставляется возможность заполнить вариативную часть документа путем заполнения анкеты. Например, для того чтобы заполнить договор купли-продажи автомобиля, пользователю необходимо ответить на десять вопросов, указав: дату продажи, имя продающего, цену, производителя и марку машины, год производства, идентификационный номер транспортного средства, автомобильный номер, пробег и имя покупателя. По заполнении анкеты пользователю предоставляется макет документа, представленный в редакторе сайта, который позволяет внести корректировки перед скачиванием версии для печати.

В результате работы с конструктором пользователь получает документ (рис. 1). Фигурными скобками выделена структурная составляющая, которая в случае этого документа может быть условно разделена на: «шапку» документа, информацию о товаре, согласия сторон и личные данные сторон. Пунктиром отмечены вариативные части, заполняемые с помощью предварительного анкетирования. Неподчеркнутые языковые единицы являются сегментными элементами частей документа, которые и реализуют функцию формального правового документа.

В лингводидактическом плане подобные конструкторы имеют широкие возможности. Во-первых, банк форм и их инвариативная часть могут служить образцом письменного дискурса специальности для выполнения продуктивных заданий. Во-вторых, благодаря конструкторам у преподавателя появляется возможность создания нового вида учебных материалов. В-третьих, конструкторы позволяют задействовать инструментальную мотивацию путем предоставления аутентичных профессиональных ИКТ-средств.

Car Sale Receipt

Date: 13.10.2023

I, the undersigned seller, Joe Smith sell to the undersigned the following vehicle for the sum of \$ 30 000.

Vehicle Information

Make: Ford

Model: Mustang

Year: 2017

Vehicle Identification Number (VIN): 4W1CO25139X436113

License Plate Number: 137WEX

Odometer Reading (Mileage): 46,573

The undersigned seller affirms that the above information about this vehicle is accurate to the best his/her knowledge.

The undersigned buyer acknowledges receipt of the above vehicle in exchange for the sum of \$ 30,000, being the price agreed by the buyer with the seller for the above-named vehicle, receipt of which the seller hereby acknowledges.

It is understood the vehicle is sold as seen, tried, and approved by the buyer without any representations, warranties, or conditions expressed or implied whatsoever.

Joseph Smith (Seller)
 Signature: _____
 Telephone No: _____
 Address: _____

Stephen Miller (Buyer)

Рис. 1. Пример правового документа,
созданного с помощью конструктора «Easylegaldocs»

При проектировании курса иностранного языка конструкторы могут быть использованы для создания условно-речевых и речевых упражнений. Благодаря четко выверенной структуре и инвариантным сегментам, представленные в конструкторах формы отличаются высокой предсказуемостью: языковые единицы имеют строго предопределенный коллокационный потенциал, свойственный письменному юридическому дискурсу. Данную особенность можно использовать для обучения его лексическим и стилистическим особенностям (рис. 2).

Put the words from the table inside the gaps:

<i>Whatsoever, above-named, warranties, undersigned, hereby</i>

The _____ buyer acknowledges receipt of the above vehicle in exchange for the sum of \$ 30 000, being the price agreed by the buyer with the seller for the _____ vehicle, receipt of which the seller acknowledges.

It is understood the vehicle is sold as seen, tried, and approved by the buyer without any representations, _____, or conditions expressed or implied _____.

Рис. 2. Пример подстановочного упражнения
на базе конструктора правовых документов

Фрагмент, взятый из представленной на рисунке 2 формы, состоит в большей степени из инвариативной части созданного с помощью конструктора документов текста. Выделенные для подстановки слова выбраны специально для акцентирования юридического вокабуляра, который применяется как в качестве терминологической лексики, так и в качестве стилистических средств (hereby, whatsoever).

К тому же само заполнение вариативной части с помощью интерактивных средств конструктора может расцениваться как задание на подстановку. Однако в таком случае подставляемая лексика не будет профильной, поскольку она является частью реквизитов, которые содержат персональную информацию.

Из-за ярко выраженной профессиональной направленности созданных конструкторами документов их целесообразно использовать в репродуктивных условно-речевых упражнениях, когда для достижения коммуникативной цели необходимо использовать изучаемые языковые и речевые средства. Этому также способствует возможность использования конструктора для создания ситуаций профессиональной деятельности на иностранном языке (Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е., 2010, с. 374). В таком контексте инструмент ИИ будет выполнять функцию средства контроля понимания студентами письменного или устного текста. Студенты должны будут составить с помощью конструктора правовой документ на основе анализа устного или письменного кейса на иностранном языке. Генерация такого кейса может производиться с помощью средств искусственного интеллекта, например «perplexity.ai», так как в таком случае каждый студент получит уникальный, случайно сгенерированный текст кейса, который обладает строго заданной профессиональной направленностью [Perplexity]. Для создания материалов для аудирования можно воспользоваться такой нейросетью, как «Speechify» [Speechify]. Сервис «Speechify» позволяет создавать максимально приближенные к аутентичным записи озвучки текста с широким спектром настраиваемых характеристик голоса нейросети (интонация, скорость речи, размер пауз между синтагмами и т.д.).

Например, для создания примера «Perplexity» было дано задание: «Describe a car for sale with license plate and VIN». Искусственный интеллект сгенерировал текст, представленный на рисунке 3. Причем при повторном

запросе будет создан иной текст, поэтому составить уникальные для каждого участника курса тексты не составит труда.

☰ Answer

When describing a car for sale, it is important to provide potential buyers with as much information as possible. Here is an example of a car for sale description that includes the license plate and VIN:

For sale: 2019 Ford Mustang GT Coupe

- License plate: XYZ789
- VIN: 1FA6P8CF5K5123456
- 5.0L V8 engine
- 20,000 miles
- 6-speed manual transmission
- Excellent condition, no accidents, clean title
- Regularly maintained with all service records available
- Features: Apple CarPlay, Android Auto, backup camera, power windows and locks, cruise control, keyless entry, alloy wheels
- Asking price: \$35,000
- Reason for selling: moving to a different state

Рис. 3. Пример сгенерированного текста для условно-речевого упражнения с контролем через конструктор правовых документов

Таким образом, кейс, будучи примером действительной ситуации из практики специалиста, задает коммуникативный профессиональный контекст, в рамках которого студентам необходимо решить практическую профессионально ориентированную задачу.

Рассмотрим еще один пример. Текст кейса: «Joseph Smith has to move from Ohio to West Virginia due to work-related circumstances. Now he has to sell some of his possessions: an apartment, a vehicle, a few pieces of furniture, a guitar, and a dog. Descriptions of the aforementioned belongings are provided. Could you help him to prepare all the necessary documents?» В свою очередь описание

вещей на продажу может генерироваться с помощью чат-бота, как было продемонстрировано выше, либо же описание товара может быть заданием для отдельной части учебной группы. А кейс выдается другой части, которая готовит пакет документов с помощью конструктора. Студенты для получения справочной предметной информации могут также воспользоваться «perplexity.ai», поскольку чат-бот дает ответы, подкрепляя их множеством ссылок, которые могут быть полезны для корректного выполнения задания и углубления знаний по теме (рис. 4). Например, для недвижимости необходима форма «Purchase agreement», а не «Bill of sale», о чем студенты могут узнать с помощью запросов в чат-боте.

Заочно составляется пакет документов, в котором отсутствуют реквизиты покупателя. Его приносят на занятия для работы с другими студентами учебной группы. Они проверяют правильность заполненных документов, а также задают уточняющие вопросы по сделке, которые не оговариваются в договоре купли-продажи (порядок доставки покупки, неуказанные в документе характеристики товара и т.д.). Тем самым интервьюеры проверяют точность и глубину понимания усвоенного составителями документа описания товара.

What are the requirements for a bill of sale in Ohio?

☰ Sources

Ohio Bill of Sale Form Templates, Free Samples... pandadoc . 1	Free Ohio Motor Vehicle Bill of Sale Form - PDF ... eforms . 2	Ohio Bill of Sale GetJerry.com getjerry . 3	PDF - Free Ohio Bill of Sale Forms freeforms . 4
Free Ohio Bill of Sale Forms (4) - PDF Word -... eforms . 5	Free Ohio Bill of Sale Forms PDF Word -... esign . 6		

☰ Answer

In Ohio, a bill of sale is recommended to transfer ownership of a motor vehicle or boat ¹ ². While Ohio does not require a bill of sale for the purchase and registration of a vehicle, it is still a good idea to have one for your own records ³. If you decide to write your own bill of sale, you should understand the requirements you must meet in Ohio ¹. Here are some of the requirements for a bill of sale in Ohio:

- Language: Ohio doesn't have any language requirements for a bill of sale, but the state only offers documents in English. You can work with a state-certified translator to get your bill of sale officially translated ¹.

Рис. 4. Фрагмент ответа «perplexity.ai»
на вопрос с предметным содержанием

Таким образом, конструкторы правовых документов можно использовать в трехступенчатой модели изучения частных проявлений юридического письменного дискурса. В каждом типе задания функции будут отличаться, что говорит о гибкости возможностей интеграции данного средства. В таблице 5 представлена типология упражнений и заданий, основанных на использовании конструкторов правовых документов.

**Типология упражнений и заданий, основанных на использовании
конструкторов правовых документов**

Тип задания с конструктором	Лингводидактическая функция задания	Дидактическая функция конструктора
Подстановочный	Развитие лексических навыков и изучение функционально-стилистических особенностей дискурса	Аутентичный образец юридического дискурса
Репродуктивный	Развитие рецептивных навыков; развитие письменных навыков	ИКТ-средство контроля понимания устного и письменного текста
Профессионально-речевой	Развитие профессиональных навыков составления пактов юридических документов, развитие профессиональных навыков интервьюирования	ИКТ-инструмент профессиональной деятельности

Компетенция преподавателя в области искусственного интеллекта

Широкое распространение информационных и коммуникационных технологий, а также появление технических решений на базе ИИ, которые достаточно динамично интегрируются в образовательный процесс, послужило стимулом для методических исследований, посвященных использованию ИИ в языковом образовании. Благодаря искусственному

интеллекту преподаватель может в короткое время создавать большие объемы письменного и устного текста, которые с высокой степенью достоверности имитируют аутентичную иноязычную речь. Учитывая, что заполнение вариативной части правового документа требует анализа большого количества информации, перспективы применения искусственного интеллекта для проектирования заданий на базе конструкторов представляются обширными. Однако для реализации этих перспектив в полной мере ведущему курс преподавателю необходимо обладать должным уровнем компетентности в области использования искусственного интеллекта.

В своем исследовании М.Н. Евстигнеев (2023) выделил пять структурных компонентов компетентности педагога иностранного языка в области искусственного интеллекта. Ценностно-мотивационный компонент предполагает наличие у преподавателя намерения к использованию ИИ в преподавании ИЯ, которое сформировано путем осознания потенциала технических решений на базе ИИ при интегрировании их в процесс обучения. Когнитивный компонент включает в себя знания о возможностях использования ИИ в обучении. Операционный – знания и умения использования технических решений на базе ИИ для создания учебных материалов и организации учебного процесса. Коммуникативный компонент связан с участием в методическом обсуждении и обмене опытом интеграции инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс. Последний рефлексивный компонент рассматриваемой компетентности необходим для ретроспективного анализа методической деятельности и проектирования на основе собственного опыта авторских методик обучения иностранному языку с применением искусственного интеллекта.

Наибольший интерес в рамках настоящего исследования представляет содержание когнитивного компонента компетентности педагога в области ИИ. Под компетенцией педагога в области ИИ М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев

и И.А. Евстигнеева (2004) понимают «способность и готовность педагога использовать современные ИИ-технологии для разработки методик и организации обучения аспектам иностранного языка, видам иноязычной речевой деятельности, культуре стран родного и изучаемого языков и межкультурному взаимодействию на основе ИИ-инструментов, а также обучить учащихся и студентов проектировать индивидуальную траекторию обучения и осуществлять образование и самообразование на основе интеллектуальных систем обучения» (Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева, 2024, с. 91). Несмотря на достаточно большой корпус исследований, посвященных использованию технических решений на базе ИИ в обучении, можно выделить лимитированное количество работ, в которых ученые рассматривали компоненты содержания компетенции педагога в области ИИ. На основе анализа исследований (Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А., 2023, 2024; Титова С.В., Харламенко И.В., 2025) предлагаем следующий перечень содержательных компонентов компетенции педагога в области использования искусственного интеллекта:

- знания правовых основ использования конкретных технических решений на базе ИИ в преподавательской деятельности и легальное использование ИИ в преподавании;

- владение основными инструментами ИИ для формирования языковых навыков и развития речевых умений, профессиональных компетенций студентов;

- способность разработки соответствующих методик обучения на основе технических решений на базе ИИ;

- способность организации автоматизированного контроля сформированности языковых навыков, развития речевых умений и сформированности профессиональных компетенций на основе технических решений на базе ИИ;

- способность обеспечить соблюдение правил кибер-безопасности при работе с ИИ;

- способность объяснения студентам необходимости соблюдения правил академической этики при получении ответов от генеративного ИИ;

- «способность обучить студентов проектировать индивидуализированную / персонализированную траекторию обучения на основе ИИ» (Сысоев П.В., 2024).

Таким образом, обучение студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ будет эффективным при учете следующих организационных, психологических и педагогических условий: а) мотивация студентов-юристов использовать технические решения на базе ИИ при составлении правовых документов на ИЯ; б) владение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией на уровнях от Intermediate Mid до Advanced Mid; в) разделение студентов на группы по уровню владения иностранным языком и профилю обучения юриспруденции; г) учет особенностей внутрипрофильной специализации при отборе содержания обучения; д) интеграция заданий на составление правовых документов с заданиями на развитие речевых умений и формирование языковых навыков речи студентов; е) компетенция преподавателя в области ИИ.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В I главе «Теоретические основы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта» были решены следующие задачи.

Во-первых, было определено содержание обучения профессиональной письменной речи студентов-юристов на основе технических решений на базе искусственного интеллекта в рамках предметно-языкового интегрированного обучения, включающее в себя развитие умений составления: а) претензий и жалоб в международные организации (Международное право); двусторонних соглашений между двумя государствами (Международное право); б) соглашений о сотрудничестве между государственным органом РФ и государственным органом иностранного государства (Международное право); в) исковых заявлений, ходатайств, возражений, апелляционных и кассационных жалоб при защите интересов организации (или публичных образований) в зарубежных судах (Гражданский процесс, Предпринимательское право); г) трудовых договоров и дополнительных соглашений к трудовым договорам (Трудовое право); д) соглашений о сотрудничестве между отечественным и иностранным юридическими лицами (Гражданское право, Международное частное право); е) договоров купли-продажи, аренды с нерезидентами (гражданами иностранных государств) (Гражданское право, Международное частное право); ж) импортных контрактов (Гражданское право, Международное частное право). Данное содержание обучения письменной речи студентов в рамках интегрированного курса направлено на внутрипрофильную специализацию и соотносится с предметным содержанием обучения профильным дисциплинам (Международное право (3–4-й семестры), Гражданский

процесс (6-й семестр), Предпринимательское право (6-й семестр), Трудовое право (6-й семестр), Гражданское право (4-й семестр).

Во-вторых, в работе была разработана матрица технических решений на базе ИИ, используемых в профессиональной подготовке будущих юристов. В основу разработки матрицы легли 12 профессиональных задач, обучение решению которых осуществляется в рамках профильных дисциплин ОПОП по направлению подготовки «Юриспруденция». Блок дисциплин, изучаемый студентами-юристами, включает теорию и историю государства и права, конституционное, международное, уголовное, гражданское право, а также юридическую технику, делая основной акцент на формировании навыков работы с правовыми документами, анализе судебных решений и подготовке юридических текстов. В зависимости от профиля обучения или специализации, этот блок можно расширить различными узкоспециализированными (профильными) дисциплинами. Современные инструменты искусственного интеллекта значительно расширяют возможности студентов и юристов в решении профессиональных задач. Инструменты Legal AI, Legal Document Generator и DocZilla AI используются для составления договоров (аренды, купли-продажи, трудовых соглашений и т.п.), DocZilla AI и Genie AI – для анализа и сравнения редакций документов, Mistral AI и LexisNexis – для проверки документов на ошибки и противоречия, ROSS Intelligence и WestLaw – для поиска релевантных судебных решений и анализа прецедентов, TrademarkVision и PatentPal – для поиска сходных товарных знаков, Perplexity AI – для анализа лицензионных соглашений, Legalese Decoder, ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и DeepSeek для упрощения юридических терминов для клиентов (коллег, студентов), Canva и MidJourney – для визуализации процессов (например, судебных заседаний), LegalAI и Jasper AI – для консультаций по юридическим вопросам, Perplexity AI, ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и DeepSeek – для математических расчётов (налогов, страховых выплат и т.п.), MidJourney –

для создания изображений подозреваемых, Legalese Decoder и Mistral AI – для проведения экспертиз (почерковедческих, баллистических и т.п.).

В-третьих, на основе анализа научных источников было определено, что эффективность обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на ИЯ на базе технических решений на основе ИИ обеспечивает соблюдение следующих организационных, психологических и педагогических условий: а) мотивация студентов-юристов использовать технические решения на базе искусственного интеллекта при составлении правовых документов на иностранном языке; б) владение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией на уровнях от Intermediate Mid до Advanced Mid; в) разделение студентов на группы по уровню владения иностранным языком и профилю обучения юриспруденции; г) учет особенностей внутривузовской специализации при отборе содержания обучения; д) интеграция заданий на составление правовых документов с заданиями на развитие речевых умений и формирование языковых навыков речи студентов; е) компетенция преподавателя в области ИИ.

ГЛАВА II

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ СОСТАВЛЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта

За последние годы в сфере высшего образования наблюдается значительное смещение акцента в сторону интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс построения методических моделей обучения и формирования компетентности педагогических кадров. Зачастую изменения подобного рода приводят к разработке инновационных методологий и появлению новых подходов к обучению иностранным языкам. Моделирование образовательного процесса предусматривает совокупность методов, инструментов и технологий, предназначенных для исследования и анализа процессов, происходящих в образовательной среде. В свою очередь построение эффективной модели обучения позволяет, во-первых, лучше понимать, имитировать и оптимизировать образовательные процессы, во-вторых, отражать сложные взаимосвязи между участниками образовательного процесса и, в-третьих, предоставлять возможность исследовать различные варианты развития самой модели.

С целью создания методической модели обучения студентов-юристов составлению правовых документов на ИЯ посредством инструментов ИИ обратимся к общепринятой терминологии.

Под методической моделью понимается *совокупность процессов, процедур и стратегий для организации и проведения учебного процесса с целью достижения определенных образовательных результатов.*

Одним из авторов, который внес значительный вклад в развитие моделей обучения, является Дэвид Колб. В своей работе «Обучение на основе опыта: опыт как источник обучения и развития» автор предложил использовать модель «цикла обучения» (cycle of learning), состоящую из четырех последовательных стадий: новый опыт, рефлексия, теория и эксперимент (Kolb D.A., 1984). Модель Колба в педагогике и психологии представляет собой структурированный подход к обучению, направленный на достижение наилучших результатов за счет поэтапного формирования умственных действий и непрерывной практики.

Выдающийся американский философ и педагог Джон Дьюи разработал модель «обучения на практике» (Learning by doing), которая впоследствии стала фундаментальной в образовании. Согласно данной модели, обучение – это не пассивный процесс приобретения знаний, а активное конструирование смысла посредством личного опыта и взаимодействия с окружающей средой. Вовлекая студентов в активное решение проблем, модель Дьюи подчеркивает важность развития критического мышления, креативности и практических навыков. Сущность данной модели обучения заключается в смещении акцента с механического запоминания на активное участие, что способствует более глубокому пониманию концепций на основе непосредственного опыта (Dewey J., 1916).

Из этого следует, что методическая модель обучения представляет собой систему взаимосвязанных и иерархически выстроенных подходов и стратегий, которые помогают организовать и оптимизировать образовательный процесс. Традиционно модели обучения основывались на взаимодействии между субъектами образовательного процесса, учебниках и психологической обстановке в классе. Однако с развитием современных

информационных и коммуникационных технологий растет признание потенциала внедрения в систему образования цифровых инструментов и платформ, а также требуется пересмотр уже имеющихся моделей обучения (Евстигнеев М.Н., 2020; Титова С.В., 2022).

Моделирование позволяет обнаруживать взаимосвязи между различными элементами образовательной экосистемы, такими как обучающиеся, преподаватели, ресурсы учебной программы и среда обучения. Построение методических моделей имеет целый ряд преимуществ как для преподавателей, так и обучающихся. Во-первых, методическая модель дает более глубокое понимание того, как различные факторы влияют на процесс обучения. Моделируя взаимодействие между обучающимися, преподавателями и ресурсами, становится возможным находить наиболее эффективные стратегии обучения и соответствующим образом адаптировать методологию под конкретные учебные задачи. Во-вторых, моделирование позволяет значительно оптимизировать образовательные процессы. Преподаватели могут разрабатывать различные сценарии и анализировать результаты с целью определения наиболее эффективных условий и методов обучения, распределения ресурсов. Подобная оптимизация, как правило, приводит к улучшению результатов обучения, повышению вовлеченности обучающихся и накоплению у них общего образовательного опыта.

Кроме того, моделирование отражает персонализированный опыт обучения. Фиксируя индивидуальные характеристики и предпочтения обучающихся, модели могут рекомендовать индивидуальные траектории обучения и наиболее подходящие для этого образовательные ресурсы. При такой персонализации гарантируется, что каждый обучающийся получает образование, адаптированное к его конкретным потребностям, повышается мотивация и прививается любовь к обучению.

Таким образом, учитывая вышесказанное, можно определить в качестве основной цели создания методической модели – прогнозирование

результатов и последствий изменений в образовательной среде, а также выявление причин успеха или неудач. При этом моделирование позволяет ученым и педагогам проводить эксперименты, не нанося ущерба реальным образовательным процессам (Гребенков И.В., Чупрунов Е.В., 2007; Дахин А.Н., 2005; Лодатко Е.А. 2010; Ядровская М.В., 2013).

В работах многих исследователей структурно методические модели обучения представлены пятью взаимосвязанными компонентами: предпосылками, целевым компонентом, теоретическим, операционным, результативно-оценочным (Денисова С.А., 2015; Дронов И.С., 2020; Евстигнеев М.Н., 2011; Семич Ю.И., 2019; Хмаренко Н.И., 2023; Юзбашева Э.Г., 2023; и др.).

К **предпосылкам** следует отнести разработку стратегий, установление целей, определение необходимых ресурсов и противоречий, обуславливающих актуальность поставленной проблемы. Рассматривая вопрос о построении методической модели обучения студентов-юристов составлению правовых документов на ИЯ посредством инструментов ИИ, определяем в качестве предпосылок следующие аспекты:

1. Требования к результатам освоения студентами ОПОП 40.03.01 «Юриспруденция». В соответствии ними выпускник должен «быть способен к осуществлению деловой коммуникации в устной и письменной форме на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке» (УК-4 ФГОС ВО 40.03.01 «Юриспруденция», 2022).

2. Востребованность на рынке труда специалистов в области юриспруденции, которые знают ИЯ на достаточном уровне для осуществления профессионального общения. В связи с тем, что в настоящее время международное взаимодействие происходит в различных сферах жизнедеятельности, наблюдается потребность в юристах-международниках, корректно составлять правовые документы на иностранном языке с учетом особенностей правовых систем стран-участниц международного

взаимодействия. В соответствии с требованиями нормативных документов (ФГОС ВО, рабочая программа, учебный план) иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как составляющая профессиональной деятельностной компетенции.

3. Противоречия между дидактическим потенциалом технологий искусственного интеллекта и их интеграцией в систему высшего образования Российской Федерации.

Целью авторской методической модели выступает обучение студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта.

Теоретический компонент методической системы включает два ключевых блока: систему подходов и систему принципов. **Система подходов** является основообразующей для построения методологии обучения, определяет совокупность стратегий для достижения учебных целей. Благодаря тому или иному подходу определяется выбор компонентов, идущих по иерархии ниже, влияющих на процесс передачи знаний, развитие умений и формирование навыков. Правильно подобранный подход позволяет добиться эффективных результатов и обеспечить качественное усвоение учебного материала обучающимися. Рассмотрим систему подходов, имеющих актуальность в рамках нашего диссертационного исследования.

Компетентностный подход основан на способности обучающихся применять полученные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности. Сущность данного подхода заключается в том, что у обучающихся формируются компетенции, совокупности знаний, умений, навыков и опыта, позволяющих эффективно решать поставленные задачи в конкретном контексте. Концепция компетентностного подхода лежит в основе современного российского образования, поскольку помогает обучающимся формировать практические навыки и готовиться к их применению на практике (Болотов В.А., Сериков В.В., 2003; Давыдов Л.Д.,

2006; Зеер Э.Ф., 2005; Зимняя И.А., 2003; Коган Е.Я., 2001; Хуторской А.В., 2003).

Благодаря реализации компетентностного подхода у обучающихся формируется комплекс универсальных навыков, позволяющих использовать их в различных сферах жизнедеятельности: от мышления до коммуникации и сотрудничества. Из особенностей реализации компетентностного подхода следует выделить его *междисциплинарность*, поскольку обучающиеся получают предметные знания и развивают умения в комплексе. Второй особенностью компетентностного подхода выступает его *прикладная направленность*. Прежде всего, стоит учитывать, что освоение теории всегда подкрепляется практикой. Перечень актуальных компетенций (требований к специалисту) определяется социальным заказом. В зависимости от изменяющихся тенденций на рынке труда соответственно изменяются и требования к образованию, в частности содержание образования и средства обучения. Третьей особенностью компетентностного подхода является *непрерывность образования*. В условиях глобальной информатизации общества обучающиеся должны быть готовы к освоению новейших технологий обучения, постоянно заниматься своим обучением и повышением квалификации, а иногда и переквалификацией. К четвертой особенности компетентностного подхода следует отнести *построение индивидуальной траектории обучения*, определяющей баланс между учетом индивидуальных особенностей обучающихся и их будущей профессиональной деятельностью. Пятой особенностью выступает *формирование мягких навыков (soft skills)*, к которым относится развитие критического мышления, креативности, коммуникабельности, адаптивности, организаторских умений, умений работать в команде и т.д. (Локтаева Н.Н., 2019).

Системный подход предполагает, что образовательная система рассматривается как сложная сеть переплетенных процессов и элементов. На основе системного подхода проводится глубокое всестороннее изучение всех

компонентов образовательной системы и выявляются их взаимосвязи (Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г., 1970; Каган М.С., 1991; Камалеева А.Р., 2015; Кузьмина Н.В., 1980; Щедровицкий Г.П., 1981).

Системный подход позволяет анализировать систему образования и образовательные процессы с точки зрения их составляющих компонентов. Так, например, образовательная система – это не только учебные заведения, но и обучающиеся, преподаватели, нормативные документы, учебные программы, учебные пособия, социальные, психологические и экономические факторы и др. По аналогии учебный процесс следует рассматривать в разрезе его компонентного состава: подходы и принципы обучения, технологии и методы обучения, средства обучения, отбор содержания обучения, формы организации учебного процесса и т.д. Все перечисленные компоненты взаимодействуют друг с другом, образуют *иерархичные взаимозависимости и различные виды связей (управляющие и управляемые)*. Учитывая динамичность развития системы образования, изменение одного из компонентов влечет за собой изменения в системе. Динамика развития системы напрямую зависит от влияния новых технологий, общественных потребностей и экономических условий.

Положения системного подхода позволяют проводить анализ системы, а также изучать влияние конкретного компонента на другие и всю систему в целом, что влечет, прежде всего, изменение основной цели обучения. Реализация системного подхода на практике позволяет создавать методические модели обучения, обладающие всеми признаками системы: *системность, структурность, иерархичность, множественность, эмерджентность*. Таким образом, готовая к использованию методическая модель обучения будет направлена на эффективную и устойчивую образовательную систему, в рамках которой обеспечивается более полное и глубокое понимание процессов образования.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам реализуется за счет активного взаимодействия участников образовательного процесса в ситуациях реального общения (Миролюбов А.А., 2001; Пассов Е.И., 1991; Щепилова А.В., 2003; Hymes D.H., 1972; Savignon S.J., 1997; Swain M., Canale M., 1980). В рамках данного подхода большое внимание уделяется развитию умений говорения и восприятия иноязычной речи на слух, несмотря на то, что все виды речевой деятельности имеют равнозначный статус. Объясняется это тем, что ориентация поставлена на практическое использование ИЯ с целью решения коммуникативных задач. Обучающиеся формируют важные коммуникативные навыки: выражают собственные идеи, аргументируют свою позицию, задают вопросы и отвечают на них, участвуют в дискуссиях и т.д. В процессе обучения участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом. Таким образом, обратная связь становится обязательным компонентом коммуникативной методики обучения.

К особенностям реализации коммуникативного подхода следует отнести *использование аутентичного учебного материала*. Для развития коммуникативных умений у обучающихся наиболее эффективно использовать реальные монологи, диалоги, тексты, интервью, аудиозаписи, видеозаписи и т.д., которые демонстрируют живую натуральную речь и ее практическое использование в контексте. Также огромную роль играет *ситуативно-тематическая организация обучения*, при которой производится отбор содержания обучения в соответствии с интересами и индивидуальными особенностями обучающихся. Коммуникативный подход позволяет достаточно быстро освоить иностранный язык и использовать его на практике, формируя навыки общения.

Реализация коммуникативного подхода предполагает формирование ИКК (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2004; Сафонова В.В., 1993).

Когнитивный подход основан на изучении мыслительных процессов и познании человека. Основной задачей когнитивного подхода служит описание природы мыслительных процессов, их функциональности и построения ментальных схем. Ученые-когнитивисты полагают, что обучение – это процесс разума человека воспринимать, обрабатывать, хранить и в дальнейшем воспроизводить и использовать информацию для решения определенных задач. К когнитивным процессам традиционно относят память, мышление, мотивацию, абстрагирование, рефлекссию и метапознание (Алмазова Н.И., 2003; Барышников Н.В., 2003; Величковский Б.М., 2006; Bandura A., 1986; Neisser U., 1976).

В контексте образовательного процесса когнитивный подход направлен на создание стратегии, позволяющей студентам-юристам использовать новую информацию в профессиональной деятельности. Как правило, преподаватель вводит новую информацию, связывая ее с уже имеющейся у обучающихся, тем самым расширяя их кругозор. К особенностям реализации когнитивного подхода следует отнести *повышенную активность обучающихся* в учебной деятельности: формулировку вопросов, анализ информации, использование знаний на практике. При этом обучающиеся, работая с концептуальными структурами, развивают информационно-аналитические умения, такие как анализ и синтез языковых единиц, классификация и организация информации. За счет сознательного отношения к предмету изучения обучающиеся намного эффективнее запоминают правила и языковые закономерности. Метакогнитивный аспект играет большую роль в становлении личности обучающегося, поскольку позволяет проводить рефлекссию, размышлять о своих учебных действиях, определять свои цели и развивать индивидуальные стратегии изучения.

Проблемно-задачный подход часто используется в методике обучения, при которой внимание акцентируется на применении знаний в решении

реальных проблем. Сталкиваясь с конкретными проблемами, обучающиеся, опираясь на имеющийся опыт и знания, пытаются найти наиболее оптимальное решение. Данный подход позволяет развивать критическое мышление, формировать информационно-аналитические и коммуникативные навыки, а также навыки командной работы (Ковалевская Е.В., 1999; Лернер И.Я., 1974; Махмутов М.И., 1977; Оконь В., 1968; Хуторской А.В., 2003).

Обучение на основе проблемно-задачного подхода основывается на следующих положениях. Во-первых, решение проблемных заданий, имеющих практическое значение, требует активизации творческих способностей у студентов. Активность в использовании уже имеющихся знаний и опыта позволяет им понимать, как наиболее эффективно применять их на практике. Во-вторых, большую значимость играет коллективная работа при решении проблем и задач. Задачи решаются не индивидуально, а в мини-группах по 3–4 человека либо в командах по 5–10 человек. Благодаря коллективной работе у обучающихся развиваются умения работать в сотрудничестве, обмениваться знаниями и идеями, формировать информационно-аналитические и коммуникативные навыки. В-третьих, проблемно-задачный подход ориентирован на развитие критического мышления, формирование способности самостоятельно проводить анализ и оценку получаемой информации, вырабатывать стратегию по решению проблемы, аргументировать свои решения и сопоставлять их с другими. В-четвертых, необходимо поддерживать постоянную обратную связь с обучающимися. Роль преподавателя при проблемно-задачном подходе сводится к оказанию посильной помощи в процессе обучения, а также к формированию у студентов навыков самооценки.

Личностно-деятельностный подход представляет собой педагогическую концепцию, акцентирующую внимание на развитии личности обучающегося как целостной единицы в процессе его активной деятельности в обучении (Амонашвили Ш.А., 1990; Ананьев Б.Г., 1980;

Выготский Л.С., 1982; Зимняя И.А., 2001; Рубинштейн С.Л., 1989). Основная идея подхода заключается в том, что целью образования выступает развитие личности обучающегося, в то время как само обучение является лишь средством. В этой связи в задачи преподавателя входит создание оптимальных условий для проведения самостоятельной активной учебно-познавательной деятельности обучающимися, стимуляция развития их познавательных способностей и творческого мышления, повышение уровня учебной мотивации, стремление к саморазвитию.

Организация учебного процесса опирается на учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, его интересы, потребности и идеи. В центре подхода стоит сам обучающийся и его активные познавательные действия: решение задач, изучение нового учебного материала, проведение экспериментов, обсуждение результатов с другими участниками образовательного процесса и т.д. Переплетение личностных и деятельностных аспектов позволяет провести соотношение между учебной деятельностью и развитием личности. Обучение будет более эффективным, если обучающиеся участвуют в продуктивной деятельности. Это, в свою очередь, влияет на повышение уровня их мотивации и степень самостоятельности. При этом обучение строится по принципу диалога и сотрудничества с преподавателем: взаимодействуя друг с другом, они обмениваются знаниями и опытом, аргументируют свою точку зрения, обсуждают наиболее подходящее решение поставленной проблемы. Особую значимость при личностно-деятельностном подходе играет оценка учебной деятельности. Оценка носит развивающий характер, т.е. основана на развитии обучающегося, но не на сравнении его с другими обучающимися.

Интегрированный подход (предметно-языковое интегрированное обучение) объединяет обучение содержанию профильной дисциплины (или нескольких дисциплин) и ИЯ. Студенты через изучение языка овладевают предметным содержанием профильной дисциплины, и, наоборот, изучая

предметное содержание дисциплины, они формируют компоненты профессиональной ИКК (Борозенец Г.Л., 2005; Милехина Е.А., 2021; Салехова Л.Л., 2008; Салехова Л.Л., Григорьева К.С., 2014; Салехова Л.Л., Якаева Т.И., 2017; Крылов Э.Г., 2016, 2018, 2021; Сысоев П.В., 2019, 2021; Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В., 2017; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2021; Тарнаева Л.П., Баева Г.А., 2019; Coyle D., 2010; Marsh D., 2002).

В основе интегрированного подхода лежит реализация принципа 4C: а) Content – получение и продуцирование знаний; б) Communication – ИЯ выступает одновременно средством коммуникации и обучения; в) Cognition – осознанное овладение материалом и развитие критического мышления; г) Culture – основой обучения выступает предметно-тематическое содержание, отражающее культуру стран родного и изучаемого языков (Coyle D., 2010; Marsh D., 2002).

Интегрированный подход имеет ряд преимуществ по сравнению с иными подходами. Во-первых, он позволяет студентам «одновременно а) изучить иностранный язык и б) расширить свои знания и практические умения в профессиональной области» (Marsh D., 2002). Во-вторых, он нацелен на более глубокое изучение учебного материала, поскольку обучающиеся имеют возможность использовать контекстуальные подсказки, а также имеющийся у них опыт и знания для лучшего понимания изучаемого предмета или явления. В-третьих, обучающиеся могут применять полученные знания на практике в ситуациях реальной коммуникации, что позволяет им закрепить изученный материал и лучше запоминать новую информацию.

Говоря о требованиях, предъявляемых к преподавателю в рамках интегрированного подхода, необходимо обратить внимание на его компетентность не только в профильном предмете, но и в языковом образовании. Преподаватель играет роль менеджера, используя различные методы и учебные материалы, связывающие содержание предмета с

иностранным языком, тем самым стимулируя активное участие обучающихся в образовательном процессе.

Система принципов определяется в зависимости от выбранных подходов и отражает их основные идеи и правила, которые лежат в основе образовательного процесса. Традиционно все принципы обучения разделяют на два блока: дидактические и методические. Рассмотрим принципы обучения, обуславливающие процесс обучения студентов-юристов составлению правовых документов на ИЯ посредством инструментов ИИ.

Принцип активности и деятельностной основы обучения относится к дидактическим принципам. Согласно данному принципу методическая модель обучения носит активный динамичный характер, исполняя свои основные функции. Сущность реализации данного принципа заключается в том, что методическая модель, являясь гибким образованием, должна адаптироваться под современные условия и технологические изменения, создавая новые возможности для обучения.

В психологии и педагогике принцип активности предполагает, что обучающийся постоянно находится в поиске новых задач, вызовов и стимулов для своего развития. Активность – это главный фактор, способствующий развитию познавательных и эмоциональных процессов, повышению уровня мотивационной заинтересованности и проведению рефлексии. Спад активности либо ее отсутствие приводят к апатии у обучающихся и ухудшению результатов обучения.

Относительно методики обучения иностранным языкам под активностью понимается речевая и речемыслительная деятельность, а также под особым контролем находится увеличение времени активности за счет привлечения разных режимов работы. Самой распространенной методической ошибкой является использование только одной формы обучения, например, фронтальной.

Реализация деятельностной составляющей обучения происходит за счет увеличения удельного веса речевой активности через групповые и коллективные формы взаимодействия, моделирование коммуникативных ситуаций. Обучение – это деятельность коммуникативная и учебно-познавательная, отличающаяся высоким уровнем автономности обучающегося. Поставленные учебные задачи служат мотивами для обучающихся на проведение этих двух видов деятельности. Результатом деятельности выступает лично-значимый продукт, который несет непосредственную ценность для самого обучающегося.

Принцип сознательности, являясь дидактическим принципом, непосредственно связан с принципом активности и деятельностной основы обучения. Сущность данного принципа заключается в том, что обучающийся максимально сосредоточен на предмете изучения, сознательно подходит к изучению учебного материала и выявлению новых правил и закономерностей. В основе принципа сознательности лежит идея, что обучающийся – это активный участник образовательного процесса, а не пассивный слушатель. Реализация принципа сознательности на практике означает, что обучающийся постоянно задает себе вопросы, анализирует получаемую информацию, ищет дополнительные материалы для решения поставленных коммуникативных задач.

Сознательность определяет уровень знаний и уровень сформированности коммуникативных навыков, а также выбор методов, средств и стратегий для дальнейшего обучения и расширения кругозора. В сознании обучающегося лежит категория «ситуации успеха», поэтому он должен адекватно определять, какие цели ему необходимо достичь, каким образом он будет преодолевать препятствия и какой результат его ожидает. Опираясь на принцип сознательности, необходимо понимать, что обучение – это продолжительный процесс, требующий определенных усилий. В связи с этим особую роль приобретает самостоятельная деятельность, которая

является неотъемлемой частью образовательного процесса. В целом, принцип сознательности в обучении способствует эффективному усвоению учебного материала, развитию критического мышления, повышению уровня мотивации и результативности обучения.

Принцип доступности и посильности в обучении иностранным языкам реализуется путем создания таких условий, при которых обучающемуся, с учетом его уровня знания иностранного языка, индивидуальных потребностей и возможностей, максимально комфортно осваивать новый учебный материал.

Аспект доступности включает в себя использование широкого спектра разнообразных методов и средств обучения. Первостепенной задачей перед преподавателем ставится адаптация учебного материала и системы упражнений под уровень языковой подготовки обучающихся и их индивидуальных особенностей (возраст, пол, интересы, культурный фон и др.). Доступность определяется индивидуализацией обучения: учетом различных стилей преподавания и образовательных потребностей каждого обучающегося, включая использование дифференцированных методов. Благоприятная психологическая атмосфера также в значительной степени влияет на уровень доступности обучения, повышает мотивацию обучающихся, располагает к дружественному взаимодействию.

Аспект посильности предполагает организацию учебного процесса по принципу «от простого к сложному». Постепенное предоставление материала и увеличение его уровня сложности позволяет обучающимся осваивать иностранный язык и уверенно добиваться успешных результатов. Обеспечение регулярного повторения учебного материала направлено на закрепление полученных знаний и сформированных навыков. Многое зависит от стиля подачи учебного материала со стороны преподавателя. Содержание обучения должно носить функциональный характер и по возможности применяться в ситуациях реальной коммуникации. Роль

преподавателя при реализации принципа доступности и посильности заключается в учете прогрессивного обучения, наблюдении и анализе успехов каждого отдельного обучающегося, поддержке и оказании помощи на всех этапах обучения. Принцип доступности и посильности в методике обучения ИЯ направлен на создание благоприятной среды, способствующей успешному освоению ИЯ и формированию коммуникативных навыков.

Принцип наглядности и прочности в обучении ИЯ предполагает использование визуальных и аудиальных учебных материалов, а также практику повторения с целью более эффективного запоминания и усвоения новых знаний.

Говоря о наглядности, стоит отметить широкое использование визуальных материалов при обучении иностранному языку, таких как фотографии, иллюстрации, карты, графики, диаграммы, схемы и др., которые помогают обучающимся лучше воспринимать и запоминать новую информацию. Например, при обучении лексике часто используются картинки или карточки, которые иллюстрируют данные слова. В данном случае наглядность позволяет связывать слово с его значением и представлять его визуально в памяти.

Прочность в обучении связана с повторением и практикой запоминания информации. Повторение учебного материала позволяет обучающимся прочно запоминать новые слова, грамматический и иной языковой материал. Учебные упражнения на практику иноязычного общения, например, диалоги, позволяют студентам использовать сформированные языковые навыки в коммуникативных ситуациях.

Принцип дифференциации и индивидуализации обучения ИЯ предполагает учет индивидуальных потребностей, способностей и интересов каждого обучающегося, которые необходимо принимать во внимание при проектировании учебного процесса.

Дифференциация обучения направлена на учет уровня ИКК студентов-юристов, их ритма обучения, предпочтений в используемых методах и приемах. Дифференциация позволяет преподавателю адаптировать учебный материал и коммуникативные задания под конкретные задачи обучения.

Индивидуализацию обучения следует рассматривать как более глубокую форму дифференциации. В данном случае преподаватель учитывает не только различия между обучающимися, но и конкретные особенности каждого отдельного обучающегося. Перед каждым обучающимся ставится индивидуальная посильная задача, удовлетворяющая его интересам и потребностям. Преподаватель отслеживает прогресс каждого обучающегося и осуществляет индивидуальное оценивание. Принцип дифференциации и индивидуализации обучения иностранному языку обуславливает достижение наилучших результатов за счет учета индивидуальных особенностей обучающихся на протяжении всего процесса обучения. В результате преподаватель получает высокий уровень мотивации обучающихся и их относительную автономность, поскольку обучающиеся могут самостоятельно оценивать свой академический прогресс.

Принцип учебной автономии в педагогике находит отражение в проведении активной и самостоятельной работы обучающихся, их способности самостоятельно организовывать свое обучение, принимать решения, задавать вопросы и искать ответы, нести ответственность за принятые решения. В основе данного принципа лежит идея, что обучающийся является активным субъектом обучения и способен самостоятельно регулировать процесс обучения.

Учебная автономия включает в себя такие компоненты, как самостоятельность, ответственность и инициативность участников образовательного процесса. Роль преподавателя в рамках реализации данного принципа сводится к стимулированию и поддержке автономности и активности обучающихся, оказанию им посильной помощи в развитии

навыков самоорганизации, самоконтроля и самооценки. Каждый обучающийся обладает индивидуальными возможностями и потребностями в обучении, поэтому важно предоставлять им возможность выбора и саморазвития. Реализация данного принципа на практике способствует развитию критического и аналитического мышления, коммуникативных и проблемно-поисковых умений, позволяет обучающимся самостоятельно функционировать в современном информационном обществе.

Принцип использования активных методов обучения реализуется на практике путем активизации учебно-познавательной и исследовательской работы студентов при использовании активных методов обучения. Так, например, вместо пассивного прослушивания лекций, рекомендуется использовать активные методы обучения, к которым относятся различные интерактивные формы взаимодействия: дискуссии, ролевые игры, групповые проекты и т.д.

Активные методы обучения позволяют обучающимся формировать коммуникативные навыки: высказывать свои идеи, аргументировать свою точку зрения, сопоставлять ее с мнением друзей, принимать участие в обсуждении. Интерактивность играет большую роль в организации учебного процесса и, как правило, носит практическую направленность. Обучающиеся при интерактивном обучении имеют возможность применять имеющиеся у них знания на практике при выполнении заданий, решении проблемных ситуаций, проведении исследовательской работы. Активные методы обучения напрямую связаны с организацией групповых форм работы. Работа в группах предполагает создание групповых проектов, организацию дискуссии внутри учебной группы, сотрудничество над общими задачами и проблемами. Продуктивность обучения зависит от наличия обратной связи, которая стимулирует проведение рефлексивных действий, помогает понять свои сильные и слабые стороны, провести работу над своими ошибками.

Преимущественно активные методы обучения позволяют повысить мотивацию обучающихся, формировать высокоуровневые когнитивные и коммуникативные навыки, развивать умения работать в команде и выполнять проектную работу.

Принцип информатизации образования означает использование современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе для улучшения его качества, эффективности и доступности. Информатизация образования затрагивает такие процессы, как компьютеризация (создание электронного образовательного пространства учебного заведения, расширение компьютерных классов, обеспечение свободного доступа к сети Интернет) и цифровизация (использование дистанционных платформ обучения, разработка дистанционных образовательных технологий, использование электронных учебников и современных методик обучения, организация управления и оценка знаний и др.) (Роберт И.В., 2019, 2020).

Использование ИКТ в педагогической деятельности позволяет преподавателям вести активную исследовательскую деятельность, постоянно обновлять свои знания и обмениваться опытом с обучающимися. Одновременно с этим у субъектов образовательного процесса наблюдается развитие информационной грамотности: формирование навыков поиска и критической оценки информации в сети Интернет. Современные ИКТ способствуют индивидуализации образовательного процесса, предоставляя обучающимся возможность выбирать оптимальный для них темп обучения и время выполнения заданий. Принцип информатизации образования помогает приспособиться к быстро изменяющимся требованиям современности и позволяет эффективно использовать возможности ИКТ в обучении.

Информатизация языкового образования является важным фактором современной системы образования. Стоит отметить ряд преимуществ использования ИКТ относительно методики обучения иностранным языкам.

Во-первых, обучающиеся получают открытый доступ к разнообразным учебным материалам и источникам на иностранном языке: подкастам, видеозаписям, блогам, текстам, упражнениям и др. Многообразие информационных ресурсов способно удовлетворить потребности каждого обучающегося. Во-вторых, использование ИКТ в обучении иностранному языку повышает значимость самостоятельной работы – в удобное для пользователя время и любом месте использовать онлайн-платформы, платформы дистанционного образования, мобильные приложения, программное обеспечение и т.д. для практики речевых и языковых навыков. В-третьих, современные технологии позволяют проводить эффективную автоматизированную оценку знаний, адаптировать учебный материал, создавать индивидуальные программы обучения. Но, несмотря на большой дидактический потенциал ИКТ в обучении иностранному языку, следует отметить и негативные факторы, связанные с уровнем информационной компетентности как у преподавателя, так и у обучающихся, отсутствием компьютерной грамотности и невладением правилами соблюдения информационной безопасности (Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А., 2023).

Принцип коммуникативной направленности является основополагающим для коммуникативной методики. Коммуникативная направленность предполагает, что обучающийся использует иностранный язык в качестве средства решения коммуникативных задач, например, для выражения мыслей, участия в дискуссии, восприятия речи на слух и др. При этом ИЯ одновременно выступает и как цель обучения, поскольку во время коммуникации у обучающегося формируются необходимые навыки для взаимодействия с другими людьми в ситуациях реального общения либо максимально к ним приближенным.

Реализация коммуникативного метода обучения заключается в овладении иностранным языком через общение на нем, используя изучаемые

лексические единицы и грамматический материал. Предпочтение в коммуникативной методике обучения отдается аутентичным коммуникативным заданиям, повторяющим ситуации межличностного иноязычного общения из реальной жизни. Таким образом, обучающиеся знакомятся с языковыми и лингвострановедческими реалиями через практическое применение иностранного языка, подчеркивая его функциональную значимость. Обучающиеся выступают активными участниками образовательного процесса, в рамках которого могут свободно и непринужденно общаться на иностранном языке в дружественной атмосфере, созданной преподавателем.

Принцип взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности предполагает одновременное либо последовательное использование всех видов речевой деятельности в процессе обучения на этапе планирования. Преподаватель стимулирует обучающихся к производству речевой деятельности во время занятия. При изучении нового материала обучающимся перед чтением текста может быть предложено ответить на несколько вопросов, связанных с текстом. После прочтения текста обучающиеся в соответствии с заданиями могут проанализировать текст, обсудить его с другими обучающимися во время дискуссии, написать эссе и т.д. Таким образом, один вид речевой деятельности переплетается с другим и вместе они дополняют друг друга: например, за аудированием с целью закрепления новой информации следует говорение. При такой организации учебного процесса у обучающихся формируется целый спектр коммуникативных навыков, включая навыки оценивания и рефлексии.

Преподаватель использует пошаговые упражнения, постепенно увеличивая уровень сложности, мотивируя обучающихся двигаться от простого к сложному, накапливая личный коммуникативный опыт. Обратная связь со стороны преподавателя позволяет выявлять и корректировать

допущенные ошибки, направлять учебную деятельность и оценивать успехи обучающихся.

Принцип ситуативно-тематической организации обучения предполагает, что содержание и методы обучения связаны с ситуациями реального общения, в которых обучающиеся могут применять полученные знания. Данный принцип базируется на убеждении, что намного эффективнее проводить обучение в контексте реальных событий, чем в изолированных учебных ситуациях. Обучение направлено на решение конкретных проблем, которые повседневно встречаются в жизни или в профессиональной деятельности.

В рамках настоящего исследования в обучении используются ситуации, связанные с профессиональной деятельностью юристов-международников по составлению международных правовых документов на иностранном языке.

Принцип доминирующей роли проблемных заданий направлен на использование ИЯ как средства общения в различных видах деятельности. Этот принцип основан на учении коммуникативного подхода и принципа коммуникативной направленности, предполагающих, что основной целью обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативные профессионально ориентированные задания позволяют студентам использовать ИЯ как средство профессионального общения для решения профессиональных задач, в частности, для составления международных правовых документов. Также проблемные задания включают в себя игровые ситуации, диалоги, ролевые игры, дискуссии, кейсы. Объяснение нового учебного материала всегда должно быть закреплено упражнением и заданиями. При отработке языковых явлений в упражнениях и заданиях у обучающегося складывается представление функционирования языка как средства общения. Использование коммуникативных и проблемных заданий профессиональной направленности

ориентировано на использование изучаемого языка для решения профессиональных задач.

Принцип интегрированной методики CLIL (4C) основывается на интеграции предметных знаний и языкового развития в учебном процессе. Тесное взаимодействие между предметным и языковым обучением определяет основу интегрированного подхода к обучению иностранному языку. Согласно данному принципу обучающиеся изучают иностранный язык, работая над конкретными предметными учебными материалами. Наряду с традиционными учебниками, обучающиеся используют аутентичные учебные материалы, активно используют иностранный язык для коммуникации и анализа предметного содержания.

Принцип интегрированной методики CLIL (4C) направлен на изучение нового профильного материала на иностранном языке (Content), организацию взаимодействия между участниками образовательного процесса на иностранном языке (Communication), осознание сущности изучаемого предмета и критического отношения к нему (Cognition), формирование межкультурной компетенции (Culture).

Преимущественно реализация данного принципа предполагает групповую или парную работу. Обучающиеся совместно решают поставленные задачи, проводят анализ, обсуждают идеи, ищут наиболее оптимальный вариант решения, тем самым формируя одновременно навыки сотрудничества и коммуникации на иностранном языке.

Интеграция технологий ИИ в обучение иностранному языку способствовала разработке учеными новых методических принципов, которые выступают методологической основой новых инновационных методик обучения ИЯ. В 2024 г. были опубликованы две работы, в которых П.В. Сысоев (2024) и М.Н. Евстигнеев (2024) предлагали авторские принципы обучения ИЯ на основе технических решений на базе ИИ.

Некоторые из предложенных учеными принципов послужили основой при разработке нашей методической модели.

Принцип триады «обучающийся – искусственный интеллект – педагог» (Сысоев П.В., 2024). В соответствии с данным принципом практика студентов-юристов с техническими решениями на базе ИИ должна встраиваться в традиционную методику обучения. Более того, эта практика должна также соответствовать уровню владения студентами иностранным языком и предметно-тематическому содержанию обучения.

Принцип методической целесообразности (Сысоев П.В., 2024; Евстигнеев М.Н., 2024). Технические решения на базе ИИ используются в учебном процессе студентов-юристов в тех случаях, когда их применение способно создать дополнительные условия для профессиональной подготовки обучающихся. В рамках настоящего исследования студенты изучают современные технические решения на базе ИИ для решения профессиональных задач действующих юристов и применяют их на практике. Инструменты ИИ не заменяют преподавателя или традиционные средства, а дополняют их. После того как студенты овладевают знаниями о структуре конкретного международного документа, они начинают практиковаться и отрабатывать навыки составления данного документа с использованием технических решений на базе ИИ.

Принцип персонализации обучения (Евстигнеев М.Н., 2024). Использование инструментов ИИ для решения студентами-юристами профессиональных задач осуществляется во внеаудиторное время. В этой связи в зависимости от способностей, интересов и потребностей каждый студент может выбрать время участия в профессиональной практике с инструментом ИИ, темп освоения материала и его сложность. Некоторые инструменты способны адаптировать сложность материала в зависимости от уровня компетентности пользователя. Безусловно, в большей степени речь идет об использовании части потенциала персонализированного обучения.

По объективным причинам студенты будут находиться в ограниченных временных рамках освоения материала. Вместе с тем, опыт такой практики индивидуального и персонализированного взаимодействия с инструментами ИИ может быть перенесен на другие образовательные контексты, в которых студенты смогут использовать полный потенциал персонализированного обучения.

Принцип включенного оценивания (Евстигнеев М.Н., 2024). В соответствии с этим принципом некоторые инструменты ИИ и нейросети способны осуществлять оценку заданий, выполненных студентами. При этом оценочная обратная связь может быть как количественной, так и качественной и корректирующей. ИИ мгновенно может показать студенту ошибки, допущенные при составлении международных документов, и предложить рекомендации по их устранению.

Операционный компонент методической модели обучения студентов-юристов составлению правовых документов на ИЯ посредством инструментов ИИ представлен следующими структурными элементами: организационные и педагогические условия обучения, методы обучения, содержание обучения, средства обучения, система упражнений и заданий.

Психологические, организационные и педагогические условия определяют минимальные требования к субъектам образовательного процесса, особенностям его организации и вариативности средств обучения. В рамках данной работы на основе анализа методической литературы к организационным и педагогическим условиям относятся: а) мотивация студентов-юристов использовать технические решения на базе искусственного интеллекта при составлении правовых документов на иностранном языке; б) владение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией на уровнях от Intermediate Mid до Advanced Mid; в) разделение студентов на группы по уровню владения иностранным языком и профилю обучения юриспруденции; г) учет особенностей внутрипрофильной

специализации при отборе содержания обучения; д) интеграция заданий на составление правовых документов с заданиями на развитие речевых умений и формирование языковых навыков речи студентов; е) компетенция преподавателя в области искусственного интеллекта (Гаврилов М.В., 2023).

Система методов в методике обучения иностранному языку представлена группами способов, используя которые обучающиеся получают знания и развивают определенные умения. Выбор конкретного метода зависит от специфики области знаний и предпочтений преподавателя и обучающихся (Бабанский Ю.К., 1985).

Существует несколько групп методов обучения иностранному языку, которые отличаются друг от друга ориентацией на какой-либо аспект языка или вид речевой деятельности. На начальном этапе изучения иностранного языка актуальна группа грамматических методов, основанная на изучении грамматических закономерностей языка и их применении в речи. Более сложной является группа аудиовизуальных методов, направленных на использование аудио- и видеоматериалов с целью развития аудитивных умений. Коммуникативные методы раскрываются через отбор содержания обучения, соответствующего интересам обучающихся и построению на его основе коммуникативных заданий. Группа методов проблемного обучения направлена на развитие у студентов критического мышления посредством постановки проблемных задач и погружения их в ситуации реального общения. Эти группы методов не взаимоисключают друг друга, а, наоборот, дополняют и обогащают.

Систему методов, составляющих основу методической модели обучения студентов-юристов составлению правовых документов на ИЯ посредством инструментов ИИ, можно представить следующим образом:

1. Информационно-репродуктивные методы – способы передачи информации или знаний от одного человека другому с целью ее воспроизведения и дальнейшего использования. Данная группа методов

позволяет использовать различные формы обучения (лекции, тренинги, наставничество) и обмена информацией (инструкции, презентации, публикации и т.д.).

2. Информационно-продуктивные методы – способы эффективной обработки и использования информации с целью создания нового продукта. В данную группу методов следует отнести методы планирования, организации, контроля, координации, управления информацией, статистического анализа, SWOT-анализа и т.д. Информационно-репродуктивные и информационно-продуктивные методы в методике обучения иностранному языку используются при организации учебного процесса и выполнении поставленных учебных заданий.

3. Коммуникативные методы направлены на формирование ИКК, представляют собой способы организации учебного процесса, при котором производится отбор содержания обучения в соответствии с ситуативно-тематической направленностью обучения, а также индивидуальными особенностями обучающихся.

4. Группа интерактивных методов обеспечивает организацию взаимодействия между участниками образовательного процесса, наличие обратной связи, повышение уровня заинтересованности обучающихся.

5. Группа креативных методов связана с реализацией положений проблемно-задачного подхода, поиском неординарных решений поставленных задач, подготовкой и презентацией проекта.

6. Метод проектов актуализирует организацию поисково-исследовательской деятельности обучающихся и координирует групповые формы работы.

7. Группа контролирующих методов предполагает осуществление оценки сформированных навыков в соответствии с обозначенным критериальным аппаратом, самооценки и рефлексии.

Существует множество *средств обучения* иностранному языку, каждое из которых имеет свои преимущества и недостатки. Традиционными средствами обучения выступают учебно-методические комплекты и учебные пособия, предлагающие системный подход к изучению языка. Пособия по ИЯ для студентов-юристов направлены на формирование УК студентов в области использования ИЯ в профессиональной сфере.

Современные информационные и коммуникационные технологии, включающие программы, веб-приложения и технологии искусственного интеллекта набирают все большую популярность за счет открытого доступа к информационным ресурсам и интерактивным возможностям в режиме онлайн. Для решения основной задачи исследования в работе используются конструкторы правовых документов «Easylegaldocs», «Genie AI», «LegalAI», «Legal Document Generator». Генерация текста осуществлялась с помощью нейросети «perplexity.ai», для создания заданий для аудирования применялась нейросеть «speechify».

Содержание обучения определяется ситуативно-тематическим наполнением курса по направлению подготовки бакалавриата 40.03.01 «Юриспруденция» (профиль «Гражданско-правовой»).

На основе анализа дидактического потенциала конструкторов правовых документов с целью изучения юридического дискурса был разработан следующий *комплекс упражнений*: подстановочные, репродуктивные и профессионально-речевые.

При обучении студентов-юристов составлению правовых документов на ИЯ посредством инструментов ИИ можно использовать три организационные *формы обучения*: аудиторная, дистанционная и смешанная.

Результативно-оценочный компонент представлен критериями и показателями оценки и результатам обучения. Последним выступает

развитие у студентов-юристов умений составлять на ИЯ международные правовые документы с использованием технических решений на базе ИИ.

Схематично методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ представлена на рисунке 5.

ПРЕДПОСЫЛКИ		
Требования ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (профиль «Гражданско-правовой»)	Востребованность специалистов в области юриспруденции с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции	Противоречия между дидактическим потенциалом технологий ИИ и их интеграцией в систему профессиональной подготовки юристов
ЦЕЛЕВОЙ БЛОК		
Цель: обучение студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта		
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК		
Подходы: компетентностный, системный, коммуникативный, когнитивный, проблемно-задачный, личностно-деятельностный, интегрированный.		
Принципы:		
<i>дидактические:</i> активности и деятельностной основы обучения, сознательности, доступности и посильности, наглядности и прочности, дифференциации и индивидуализации, учебной автономии, использования активных методов обучения, информатизации образования;		
<i>методические:</i> коммуникативной направленности, взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности, ситуативно-тематической организации обучения, доминирующей роли проблемных заданий, интегрированной методики CLIL (4C), триады «обучающийся – искусственный интеллект – педагог», методической целесообразности, персонализации обучения, включенного оценивания		
ОПЕРАЦИОННЫЙ БЛОК		
Организационные и педагогические условия:		
а) мотивация студентов-юристов использовать технические решения на базе искусственного интеллекта при составлении правовых документов на иностранном языке; б) владение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией на уровнях от Intermediate Mid до Advanced Mid; в) разделение студентов на группы по уровню владения иностранным языком и профилю обучения юриспруденции; г) учет особенностей внутрипрофильной специализации при отборе содержания обучения; д) интеграция заданий на составление правовых документов с заданиями на развитие речевых умений и формирование языковых навыков речи студентов; е) компетенция преподавателя в области искусственного интеллекта		
Методы обучения: информационно-репродуктивные, информационно-продуктивные, коммуникативные, интерактивные, креативные, метод проектов, контролирующие методы		
Средства обучения: УМК, технологии искусственного интеллекта, конструкторы правовых документов «Easylegaldocs», «Genie AI», «LegalAI», «Legal Document Generator», нейросети «Perplexity.ai» и «Speechify»		
Система упражнений: подстановочные упражнения, репродуктивные упражнения, профессионально-речевые упражнения		
Формы обучения: аудиторная, дистанционная, смешанная		
Содержание обучения: предметно-тематическое наполнение интегрированного курса для студентов гражданско-правового профиля направления подготовки бакалавриата 40.03.01 «Юриспруденция»		
РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК		
<i>Критерии оценки</i>	<i>Показатели оценки</i>	
Результат: развитие у студентов-юристов умений составления правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта		

Рис. 5. Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта

2.2. Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта

Один из ключевых вопросов организации обучения учащихся или студентов на основе выбранного технического решения на базе ИИ связан с определением этапов реализации методики. За последние годы учеными было проведено несколько десятков эмпирических исследований, в которых авторы выделяли отдельные этапы обучения учащихся или студентов на основе новых информационно-коммуникационных технологий или инструментов искусственного интеллекта. При этом в зависимости от выбранного средства обучения его использование происходило или непосредственно в процессе овладения обучающимися новым материалом, или же в процессе его отработки, повторения и закрепления. В таблице 6 представлен краткий обзор некоторых исследований, посвященных развитию иноязычных видов речевой деятельности или формированию лексико-грамматических навыков обучающихся посредством ИКТ или технологий искусственного интеллекта.

Таблица 6

Обзор исследований, посвященных развитию иноязычных видов речевой деятельности или формированию лексико-грамматических навыков обучающихся посредством ИКТ или технологий искусственного интеллекта

Автор	Инновационное средство обучения (или методический прием)	Аспект обучения	Этапы обучения	Место практики обучающихся с инновационным средством обучения (или методическим приемом) в методике обучения
Капранчико	Мобильные	Виды речевой	Письменная речь:	внеаудиторная

ва К.В. (2014)	технологии	деятельности и аспекты языка	- подготовительный; - процессуальный; - оценочный. Говорение и аудирование: - установочный; - процессуальный; - оценочный	и аудиторная работа
Сысоев П.В. (2020)	Блоги, вики-платформа, подкасты	Продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности	- подготовительный; - процессуальный; - оценочный	внеаудиторная работа
Золотов П.Ю. (2020)	Корпусные технологии	Прагматическая компетенция	- целевой; - организационно-технический; - исследовательский; - коммуникативный; - оценочный	аудиторная и внеаудиторная работа
Юзбашева Э.Г. (2019, 2022)	Вики-платформа	Грамматические навыки	- подготовительный; - процессуальный; - оценочный; - комплекс упражнений и заданий	внеаудиторная работа
Шульгина Е.М. (2020)	Технология «Вебквест»	Иноязычные речевые умения	- подготовительный; - процессуальный; - оценочный; - процессуальный включает реализацию вебквеста	аудиторная и внеаудиторная работа обучающихся
Сысоев П.В., Аксенова И.Н. (2023)	Методический прием «Диктогloss»	Виды иноязычной коммуникативной деятельности	Детализация трех ключевых этапов: вводного, процессуального, оценочного	аудиторное и внеаудиторное иноязычное взаимодействие студентов в малых группах
Клочихин В.В. (2024); Клочихин В.В., Поляков О.Г. (2023)	Корпусные технологии искусственного интеллекта	Лексические навыки	- подготовительный; - процессуальный; - оценочный; - комплекс упражнений и заданий	аудиторная и внеаудиторная работа обучающихся
Черкасова Е.А. (2023)	Чат-боты с генеративным искусственным интеллектом	Грамматические навыки	- подготовительный; - процессуально-практический; - оценочно-итоговый	внеаудиторная практика с чат-ботом после изучения нового грамматического явления в аудитории
Сысоев	Нейросеть	Письменная	- овладение	внеаудиторная

П.В., Филатов Е.М. (2024)	ChatGPT 4.0	речь (эссе)	<ul style="list-style-type: none"> структурой эссе; - целеполагание; - знакомство с инструментом ИИ и платформой обучения; - изучение правил соблюдения авторской этики; - взаимодействие с платформой инструмента ИИ; - аудиторная работа с результатами практики с инструментом ИИ; - оценка эссе преподавателем 	практика студентов с ChatGPT с целью получения оценочной обратной связи для корректировки структуры и содержания эссе
Сорокин Д.О. (2024)	Голосовой помощник Google Assistant	Аудитивные умения и умения говорения	<ul style="list-style-type: none"> - изучение нового материала; - обучение студентов взаимодействовать с голосовым помощником; - целеполагание; - обсуждение правил кибер-безопасности; - внеаудиторная практика с инструментом ИИ; - обсуждение результатов внеаудиторной практики в классе; - оценка и самооценка 	внеаудиторная практика обучающихся с Google Assistant после овладения новым материалом
Филатов Е.М. (2024)	Нейросеть ChatGPT 4.0	Письменная речь (эссе)	<ul style="list-style-type: none"> - изучение структуры эссе; - целеполагание; - разработка промпта для ИИ; - обсуждение этических принципов; - взаимодействие студентов с инструментом ИИ; - доработка эссе; - повторное взаимодействие студентов с 	внеаудиторная практика студентов с ChatGPT с целью получения оценочной обратной связи для корректировки структуры и содержания эссе

			инструментом ИИ; - обсуждение результатов взаимодействия студентов с ИИ в малых группах; - обсуждение с преподавателем	
--	--	--	---	--

Изучение и анализ исследований отечественных ученых, представленных тезисно в таблице 6, позволяет сформулировать следующие выводы, необходимые для разработки в рамках нашего исследования этапов обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта.

Во-первых, все ученые единогласно отмечали, что в основе реализации инновационных методик обучения лежит метод проектов. Под этим термином понимается один из методов проблемного обучения. В России пристальное внимание данный метод получил в начале 2000-х гг. благодаря публикациям представителей научной школы по педагогике и методике обучения иностранным языкам на основе интернет-технологий Российской академии образования, возглавляемой профессором Е.С. Полат (2000). Отличительными особенностями метода проекта являются следующие: а) обучающиеся объединены единой целью проекта; б) проект по развитию иноязычных речевых умений или формированию языковых навыков должен иметь конечный результат в виде совместной работы (эссе, выступления, интернет-страницы и т.п.); в) в процессе участия в проекте руководитель группы обучающихся распределяет обязанности между членами проектного коллектива; г) по результатам завершения проекта и защиты финального результата вся группа обучающихся получает одну оценку за проектную работу. Как показывает в своей работе П.В. Сысоев (2020), в зависимости от доминирующего вида деятельности проекты могут быть

исследовательскими, информационными, творческими, ролево-игровыми и практико-ориентированными.

Во-вторых, все исследователи отмечали, что для достижения эффективности инновационной методики обучения проектная деятельность должна быть разбита на отдельные этапы или детализированные шаги. Преподаватель и обучающиеся должны четко понимать и представлять, что каждый из них делает на каждом этапе (шаге) обучения.

В-третьих, следует отметить, что в зависимости от средства обучения авторы выделяли в своих работах разные этапы и соответствующие шаги. Вместе с тем, все ученые придерживаются общего мнения, что проектную деятельность целесообразно разделить на три ключевых этапа: подготовительный, процессуальный и оценочный. На подготовительном этапе преподаватель объясняет обучающимся цель проекта, знакомит с платформой его реализации, объясняет критерии оценки и обозначает ожидаемый результат в виде конкретного продукта совместной деятельности. На этом этапе обучающиеся распределяют между собой роли участников проекта. На процессуальном этапе обучающиеся работают над проектом на базе выбранной инновационной платформы. В зависимости от специфики данной платформы будет изменяться практическая технология обучения и функции каждого обучающегося. На итоговом (оценочном) этапе осуществляется оценка преподавателем конечного продукта проектной работы и деятельности каждого из участников проекта. Также студенты могут заняться рефлексией и самооценкой.

В-четвертых, некоторые шаги процессуального этапа будут включать формирование определенных языковых навыков с целью их дальнейшего использования в коммуникативных заданиях. Как свидетельствуют исследования П.Ю. Золотова (2020), В.В. Клочихина и О.Г. Полякова (2023), И.Н. Аксеновой (2023), в большей степени это проявляется при формировании лексико-грамматических навыков на базе корпусных

технологий. Сначала обучающиеся формируют лексические или грамматические навыки речи в процессе выполнения тренировочных упражнений, а затем уже используют их в коммуникативных заданиях при учебном взаимодействии на базе инновационной платформы.

В-пятых, в зависимости от цели обучения и специфики платформы практическая методика обучения может реализовываться в смешанном формате, когда а) одни этапы обучения проводятся в аудитории, а другие – внеаудиторно или б) внеаудиторно, когда весь процесс выполнения проекта осуществляется на базе выбранной инновационной платформы. В частности, проекты по развитию иноязычных речевых умений в большей степени реализуются внеаудиторно. Это объясняется тем, что обучающиеся владеют грамматическими и лексическими навыками речи в достаточном объеме для решения учебных задач по развитию речевых умений. Проекты по формированию языковых навыков речи в большей степени реализуются в смешанном формате.

В-шестых, большинство авторов включили в алгоритмы и технологии обучения на основе инновационных платформ отдельный этап, на котором преподаватель обсуждает с учащимися или студентами вопросы обеспечения кибербезопасности в интернет-среде. С появлением и интеграцией генеративного искусственного интеллекта к вопросам обеспечения кибербезопасности добавились новые вопросы, связанные с этикой использования данных от технических решений на базе ИИ.

В-седьмых, после внеаудиторной работы студентов с ИИ необходимо, чтобы на последующее аудиторное занятие они принесли распечатки с результатами их взаимодействия с генеративным ИИ. В своих работах П.В. Сысоев и Е.М. Филатов (2024) утверждают, что «обсуждение в малых группах на аудиторном занятии результатов учебного взаимодействия с чат-ботом или нейросетью в процессе выполнения учебных заданий по развитию видов речевой деятельности, во-первых, сможет быть определенным

гарантом реально проведенной учащимися и студентами работы, а во-вторых, полезно для развития умений самостоятельной учебной деятельности с генеративным ИИ» (Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2024).

В-восьмых, особое внимание при реализации проектной работы обучающихся на базе инструментов генеративного искусственного интеллекта должно уделяться промпт-инжинирингу. От того, насколько корректно и точно обучающиеся и преподаватели смогут сформулировать свой запрос генеративному искусственному интеллекту, зависит качество выполнения инструментом ИИ работы и соответствие содержания обратной связи от ИИ поставленным задачам. П.В. Сысоев и Е.М. Филатов (2024) в исследовании, посвященном обучению студентов написанию эссе на основе внеклассной практики с техническими решениями на базе ИИ и использования полученной оценочной обратной связи, утверждают, что на начальном этапе использования этой методики важно, чтобы преподаватель сам подобрал необходимый промпт и предложил его студентам. Промпт должен включать все те аспекты контроля, по которым будет в дальнейшем оцениваться работа студентов. В этом случае обучающиеся во внеаудиторное время получают от генеративного ИИ оценочную обратную связь, на основе которой смогут улучшить качество написанной работы.

На основе анализа ряда отечественных исследований по интеграции ИКТ и ИИ в процесс обучения ИЯ в настоящей работе предлагается алгоритм обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов ИИ, состоящий из 8 последовательных этапов (Табл. 7). Рассмотрим подробнее каждый из них.

На первом этапе студенты изучают структуру международных правовых документов с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярных занятиях в рамках интегрированного курса. Преподаватель объясняет новый учебный материал или организует самостоятельную учебную деятельность студентов в зависимости от их способностей и уровня

сформированности профессиональных компетенций. Студенты овладевают материалом на основе методов репродуктивного или проблемного обучения. В зависимости от уровня владения студентами иностранным языком объяснение может происходить на иностранном или родном языках.

Второй этап обучения направлен на формирование лексико-грамматических навыков речи обучающихся. Преподаватель объясняет или повторяет со студентами новые лексические единицы и/или грамматический материал, используемые при составлении международных правовых документов. Студенты овладевают новым материалом или повторяют изученный материал, отрабатывают лексико-грамматические навыки речи в упражнениях.

Третий этап обучения посвящен целеполаганию. Преподаватель объясняет студентам цель учебной практики с инструментом ИИ Genie AI, обозначает этапы обучения и сроки участия в практике, ожидаемый конечный результат и критерии оценки. Студенты знакомятся с инструкциями преподавателя по участию в проектной деятельности во внеаудиторное время.

На четвертом этапе преподаватель обсуждает со студентами вопросы соблюдения информационной безопасности и авторской этики и недопустимости несанкционированных заимствований материалов генеративного ИИ.

Пятый этап посвящен внеаудиторной практике студентов по составлению международных правовых документов на иностранном языке. Преподаватель предварительно дает студентам кейс, а студенты разрабатывают соответствующих договор с помощью одного из инструментов ИИ по составлению правовых документов.

На шестом этапе происходит взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью инструментов ИИ. В основе обсуждения и оценки

находятся структурные компоненты документа и отражение в их содержании и структуре особенностей законодательства стран-участниц международного взаимодействия (данные аспекты для обсуждения предлагаются преподавателем).

На седьмом этапе преподаватель выборочно оценивает правовые документы, составленные студентами на основе практики с инструментом ИИ.

Восьмой этап посвящен рефлексии студентов на полезность использования профессиональных инструментов ИИ для составления международных правовых документов.

Таблица 7

Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов ИИ

Этап	Действия преподавателя	Действия студентов
1	Изучение студентами структуры международного правового документа с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярном занятии в рамках интегрированного курса	
	Объясняет новый учебный материал или организует самостоятельное овладение материалом студентами	Овладевают новым учебным материалом на основе методов репродуктивного или проблемного обучения
2	Изучение/повторение студентами активной лексики и грамматического материала, используемых при составлении международного правового документа	
	Объясняет новый материал (лексический или грамматический) или повторяет со студентами изученный материал, используемый при составлении правовых документов на иностранном языке	Изучают новый или повторяют ранее изученный лексико-грамматический материал. Выполняют тренировочные упражнения
3	Объяснение студентам целей учебной практики по составлению международных правовых документов	

	на основе ИИ-инструмента Genie AI, определение этапов и сроков практики с Genie AI	
	Объясняет студентам цель учебной практики с инструментом ИИ Genie AI, обозначает этапы обучения и сроки участия в практике, ожидаемый конечный результат и критерии оценки	Знакомятся с инструкциями преподавателя по участию в проектной деятельности во внеаудиторное время
4	Обсуждение со студентами вопросов соблюдения информационной безопасности и авторской этики и недопустимости несанкционированных заимствований материалов генеративного ИИ	
	Обсуждает со студентами вопросы соблюдения кибербезопасности и авторской этики при работе с инструментом ИИ	Знакомятся с правилами соблюдения кибербезопасности и авторской этики при работе с инструментом ИИ
5	Внеаудиторная самостоятельная учебная практика студентов по составлению международных правовых документов с помощью инструментов ИИ	
	-	Самостоятельно во внеаудиторное время работают над составлением международных правовых документов с помощью одного из специализированных приложений ИИ
6	Взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью инструментов ИИ	
	Осуществляет мониторинг учебного взаимодействия студентов в малых группах по обсуждению составленных правовых документов и опыта взаимодействия с инструментами ИИ	Студенты в малых группах обсуждают международные правовые документы, составленные на основе взаимодействия с инструментом ИИ
7	Выборочная оценка преподавателем правовых документов, составленных студентами на основе практики с инструментом ИИ	
	Преподаватель выборочно оценивает правовые документы,	-

	составленные студентами на основе практики с инструментом ИИ	
8	Рефлексия студентов на полезность использования инструмента ИИ для составления международных правовых документов	
	Организует обсуждение в классе	Студенты осуществляют рефлексию на предмет полезности использования инструментов ИИ для составления международных правовых документов

Приведенные выше этапы обучения студентов составлению международных правовых документов на основе практики с профессиональными инструментами ИИ для юристов носят условный характер. В зависимости от уровня владения студентами иностранным языком, а также от уровня сформированности их профессиональных компетенций некоторые этапы могут опускаться или, наоборот, расширяться. Это касается, например, второго этапа, связанного с формированием лексико-грамматических навыков студентов, или третьего этапа, посвященного обсуждению вопросов соблюдения правил кибербезопасности и авторской этики при составлении правовых документов.

2.3. Описание подготовки, проведения и результатов опытно-экспериментальной работы по обучению студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта

Апробация методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке в рамках интегрированного курса на основе технических решений на базе ИИ и определение ее эффективности проходили на базе кафедр лингвистики и лингводидактики Факультета педагогики и кафедры гражданского права Института права и национальной безопасности Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Участниками исследования были студенты третьего курса государственно-правового профиля обучения (контрольная группа – КГ (n = 45) и экспериментальная группа – ЭГ (n = 45)). Уровень владения ИЯ участниками КГ и ЭГ соответствовал В1-В2. Исследование проводилось в три этапа.

На **диагностирующем этапе** студентам КГ и ЭГ было предложено выполнить тест, заключающийся в составлении на английском языке: а) договора поставки и б) договора о международном сотрудничестве между двумя компаниями. Объектами контроля выступили: а) содержание правового документа; б) структура документа; в) лексическая сторона речи; г) грамматическая сторона речи.

На **формирующем этапе** студенты КГ и ЭГ проходили обучение в рамках интегрированного курса, который реализовывался в качестве обязательного за счет вузовского компонента учебного плана (4 академических часа в неделю). В качестве учебных материалов студенты КГ и ЭГ использовали учебное пособие Н.Ю. Ильиной, Т.А. Аганиной «Английский для юристов» (М.: Изд-во Проспект, 2012) и авторские учебные

разработки, на основе которых проходило обучение содержанию и структуре международных правовых документов. Варьируемой переменной выступала методика обучения. Участники КГ обучались по традиционной методике обучения профессиональному ИЯ, в рамках которой изучали составление международных правовых документов на иностранном языке. Участники ЭГ обучались по авторской методике с применением современных ИИ-инструментов, на основе которых практиковались в создании международных правовых документов. Этапы авторской методики представлены в таблице 8. В качестве ИИ-инструментов для создания правовых документов на английском языке использовались юридические помощники «Genie AI», «LegalAI» и «Legal Document Generator». В таблице 9 представлено предметно-тематическое содержание интегрированного курса (для КГ и ЭГ) и ИИ-инструменты, используемые участниками ЭГ в ходе внеаудиторной самостоятельной работы.

Таблица 8

**Этапы обучения студентов-юристов составлению
международных правовых документов
на английском языке на основе ИИ-инструментов**

Этап	Описание этапа
1	Изучение студентами структуры международного правового документа с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярном занятии в рамках интегрированного курса
2	Изучение/повторение студентами активной лексики и грамматического материала, используемых при составлении международного правового документа
3	Объяснение студентам целей учебной практики по составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструмента Genie AI, определение этапов и сроков практики с Genie AI

4	Обсуждение со студентами вопросов соблюдения информационной безопасности и авторской этики и недопустимости несанкционированных заимствований материалов генеративного ИИ
5	Внеаудиторная самостоятельная учебная практика студентов по составлению международных правовых документов с помощью ИИ-инструмента
6	Взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью ИИ-инструментов. В основе обсуждения и оценки находятся структурные компоненты документа и отражение в их содержании и структуре особенностей законодательства стран-участниц международного взаимодействия (данные аспекты для обсуждения предлагаются преподавателем)
7	Выборочная оценка преподавателем правовых документов, составленных студентами на основе практики с ИИ-инструментом
8	Рефлексия студентов на полезность использования ИИ-инструмента для составления международных правовых документов

Таблица 9

Предметно-тематическое содержание интегрированного курса

Период	Тема курса	Профильная дисциплина, в ходе которой изучается данная тема, и семестр	Вид международного документа	ИИ-инструмент по составлению документа в ЭГ
Сентябрь	Международно-правовой обычай и международный договор. Акты международных конференций и совещаний, нормативные резолюции	Международное право (3–4-й семестры)	Соглашение о международном сотрудничестве, коммюнике	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI»

	международных организаций			
Октябрь	Обязательства, вытекающие из договора купли-продажи	Гражданское право (4-й семестр), международное частное право (4-й семестр)	Договор поставки, договор контрактации, импортные контракты, международная оферта	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI», «Legal Document Generator»
	Защита персональных данных работника	Международное право (3–4-й семестры), правовое регулирование персональных данных (3–4-й семестры)	Международный договор о передаче персональных данных, соглашение на предоставление, обработку и передачу персональных данных	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI»
Ноябрь	Трудовой договор: понятие, содержание, признаки	Трудовое право (6-й семестр)	Трудовой договор с иностранным гражданином, заявление на трудовую визу в иностранном государстве, заявление работника о приеме на работу, дополнительные соглашения к трудовым договорам	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI»
	Международно-правовая ответственность	Международное право (3–4-й семестры), международное частное право (4-й семестр), гражданский процесс (6-й семестр)	Исковое заявление, ходатайство по делу, жалоба на решение иностранного суда	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI», «Legal Document Generator»
Декабрь	Международное уголовное право	Международное право (3–4-й семестры), уголовное право (4–5-й семестры)	Соглашение о сотрудничестве с иностранным государством по уголовно-правовым вопросам, жалоба на действие/бездействие правоохранительных органов, запросы на оказание	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI»

			правовой помощи	
Февраль	Обязательства, вытекающие из договора аренды	Гражданское право (4-й семестр)	Договор фрахтования, договоры аренды с нерезидентами иностранных государств	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI»
	Дисциплина труда	Трудовое право (6-й семестр)	Соглашение в области трудовой миграции и социальной защиты трудовых мигрантов, приказ о применении мер дисциплинарной ответственности, акт об отказе в предоставлении объяснения	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI», «Legal Document Generator»
Март	Обязательства, вытекающие из договора подряда	Гражданское право (4-й семестр), международное частное право (4-й семестр)	Договор строительного подряда, договор подряда на выполнение проектных и изыскательских работ с иностранным контрагентом, договор на выполнение научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ с иностранным контрагентом	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI», «Legal Document Generator»
	Материальная ответственность сторон трудового правоотношения	Трудовое право (6-й семестр)	Договор о полной материальной ответственности	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI»
Апрель	Обязательства, вытекающие из договора страхования	Гражданское право (4-й семестр)	Договор страхования жизни от несчастных случаев, договор кредитного страхования	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI», «Legal Document Generator»
	Международное морское право	Международное право (3–4-й семестры)	Таможенная декларация	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI»

Май	Индивидуальные и коллективные трудовые споры	Трудовое право (6-й семестр)	Заключение профсоюзной организации	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI»
	Наследственное право	Гражданское право (4-й семестр)	Завещание, наследственный договор	юридические помощники «Genie AI», «LegalAI», «Legal Document Generator»

Как свидетельствуют материалы таблицы 9, предметно-тематическое содержание интегрированного курса включает международные юридические документы, которые учитывают особенности правового регулирования нескольких законодательств и общепринятых положений международного права, а также отражают особенности правового статуса иностранного субъекта в рамках российского законодательства.

На *контрольном этапе* обучения участникам КГ и ЭГ было предложено пройти тот же тест, который они проходили на констатирующем этапе. Критерии оценки оставались теми же.

Результаты и обсуждение

Результаты выполнения студентами теста на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы были подвержены статистической обработке с помощью ПО IBM SPSS Statistics. В качестве метода статистического анализа данных выступил t-критерий Стьюдента.

Данные таблиц 10 и 11 свидетельствуют о том, что по каждому из четырех контролируемых в ходе опытно-экспериментальной работы аспектов при составлении студентами договора поставки и договора о международном сотрудничестве статистическая обработка данных не выявила наличие различий между средними ($p > 0,05$). Это значит, что в исследовании принимали участие студенты, владеющие иностранным языком и профильной специальностью (дисциплиной) на одинаковом уровне.

Таблица 10

**Результаты теста по составлению студентами договора поставки
в КГ и ЭГ на констатирующем этапе**

Аспект контроля	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	t-критерий Стьюдента
1. Организационная структура международного правового документа	3,8	3,84	1*
2. Содержание составленного документа	3,88	3,96	1,44*
3. Лексическое оформление	4,12	4,2	1,44*
4. Грамматическое оформление правового документа	4,12	4,24	1,81*

* $p > 0,05$

Таблица 11

**Результаты теста по составлению студентами
договора о международном сотрудничестве
в КГ и ЭГ на констатирующем этапе**

Аспект контроля	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	t-критерий Стьюдента
1. Организационная структура международного правового документа	2,84	2,8	1*
2. Содержание составленного документа	2,96	2,88	1,44*
3. Лексическое оформление	4,04	4,12	1,44*
4. Грамматическое оформление правового документа	4,04	4,12	1,44*

* $p > 0,05$

При равнозначности групп КГ и ЭГ до участия в опытно-экспериментальной работе следует также обратить внимание на неравнозначность в средних величинах по некоторым аспектам. В частности, данные средних величин по организационной структуре международного правового документа и содержанию составленного документа в КГ и ЭГ существенно различаются в зависимости от задания. На констатирующем этапе студенты значительно лучше справились с составлением договора поставки (организационная структура: КГ – $\bar{x} = 3,8$; ЭГ – $\bar{x} = 3,8$; содержание документа: КГ – $\bar{x} = 3,88$; ЭГ – $\bar{x} = 3,96$), чем с составлением договора о международном сотрудничестве (организационная структура: КГ – $\bar{x} = 2,84$; ЭГ – $\bar{x} = 2,8$; содержание документа: КГ – $\bar{x} = 2,96$; ЭГ – $\bar{x} = 2,88$). Подобные результаты можно объяснить тем, что к моменту участия в опытно-экспериментальной работе в 5-м семестре студенты КГ и ЭГ в ходе изучения профильных дисциплин уже в определенной степени ознакомились с особенностями гражданских правоотношений, возникающих в связи с реализацией юридического института купли-продажи. Вопросы международного сотрудничества между компаниями традиционно освещаются в рамках курсов по гражданскому и международному праву или международному и частному праву (4-6-й семестры). Отсутствие у студентов компетентности в данных вопросах обусловило различия в результатах выполнения двух заданий контрольного среза. При этом результаты оценки использования студентами активной лексики и грамматических структур при составлении двух типов правовых документов оставались на одном уровне. Это можно объяснить общностью и определенной ограниченностью активной лексики и используемых грамматических конструкций в правовых документах различных видов.

Таблицы 12 и 13 содержат данные сравнения результатов выполнения студентами теста на констатирующем и контрольном этапах по каждому из двух заданий. Данные показывают, что оба метода обучения – традиционный

(с использованием печатных учебных материалов) и инновационный (с использованием студентами инструментов ИИ при составлении международных правовых документов) – являются эффективными при реализации предметно-языкового интегрированного обучения. По каждому из четырех контролируемых аспектов статистическая обработка данных продемонстрировала значительный прирост ($p \leq 0,05$). Эти результаты соотносятся с выводами, полученными в ходе исследования П.В. Сысоева и А.С. Белоусова (2023), посвященного изучению профориентационного потенциала интегрированного курса. Ученые пришли к выводу о том, что как традиционный подход, так и предметно-языковое интегрированное обучение способствуют формированию профессиональной ИКК студентов и дальнейшему формированию их профессиональных компетенций.

Таблица 12

**Данные сравнения результатов теста
по составлению студентами договора поставки
в КГ и ЭГ на констатирующем и контрольном этапах**

Аспект контроля	КГ		ЭГ	
	t- критерий Стьюдента	p- значение	t- критерий Стьюдента	p- значение
1. Организационная структура международного правового документа	6,53	0,0001**	7,1	0,0001**
2. Содержание составленного документа	4,34	0,0001**	6,93	0,0001**
3. Лексическое оформление	3,36	0,001**	3,36	0,001**
4. Грамматическое оформление правового документа	4	0,001**	3,67	0,001**

** $p \leq 0,05$

**Данные сравнения результатов теста по составлению студентами
договора о международном сотрудничестве
в КГ и ЭГ на констатирующем и контрольном этапах**

Аспект контроля	КГ		ЭГ	
	t- критерий Стьюдента	p- значение	t- критерий Стьюдента	p- значение
1. Организационная структура международного правового документа	13,96	0,0001**	20,19	0,0001**
2. Содержание составленного документа	13,96	0,0001**	20,19	0,0001**
3. Лексическое оформление	3,36	0,001**	3,36	0,001**
4. Грамматическое оформление правового документа	4,34	0,0001**	4,34	0,001**

** $p \leq 0,05$

Эффективность авторской методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе ИИ-инструментов доказывается при сопоставлении результатов экспериментального среза в обеих группах. Данные таблиц 14 и 15 показывают, что студенты ЭГ значительно лучше по сравнению с участниками КГ справились с составлением договора поставки и договора о международном сотрудничестве в двух аспектах: организационной структуре международного правового документа (договор поставки: КГ – $\bar{x} = 4,4$; ЭГ – $\bar{x} = 4,8$; договор о международном сотрудничестве: КГ – $\bar{x} = 4,12$; ЭГ – $\bar{x} = 4,56$) и содержании составленного документа (договор поставки: КГ – $\bar{x} = 4,32$; ЭГ – $\bar{x} = 4,67$; договор о международном сотрудничестве: КГ – $\bar{x} = 4,24$; ЭГ – $\bar{x} = 4,64$).

**Результаты теста по составлению студентами договора поставки
в КГ и ЭГ на контрольном этапе**

Аспект контроля	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	t-критерий Стьюдента
1. Организационная структура международного правового документа	4,44	4,8	3,67**
2. Содержание составленного документа	4,32	4,67	4,34**
3. Лексическое оформление	4,44	4,52	1,44*
4. Грамматическое оформление правового документа	4,52	4,6	1,44*

* $p > 0,05$; ** $p \leq 0,05$

**Результаты теста по составлению студентами договора
о международном сотрудничестве
в КГ и ЭГ на контрольном этапе**

Аспект контроля	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	t-критерий Стьюдента
1. Организационная структура международного правового документа	4,12	4,56	4,34**
2. Содержание составленного документа	4,24	4,64	4**
3. Лексическое оформление	4,36	4,44	1,44*
4. Грамматическое оформление правового документа	4,48	4,56	1,44*

* $p > 0,05$; ** $p \leq 0,05$

Анализ данных не показал различий в значениях между КГ и ЭГ по 3 и 4 аспектам контроля. Подобные результаты можно объяснить двумя причинами. Во-первых, относительно ограниченным набором лексических

единиц и грамматических структур, используемых при составлении правовых документов. Во-вторых, как свидетельствуют материалы таблиц 10 и 11, к моменту обучения студенты уже владели лексической и грамматической стороной речи в области составления правовых документов на иностранном языке на достаточно высоком уровне.

Полученные результаты соотносятся с выводами, к которым пришли в своей работе П.В. Сысоев и Е.М. Филатов (2024). Исследователи утверждают, что практика студентов с ИИ-инструментом способствует повышению качества письменных работ исключительно в содержательном и структурном аспектах. Отсутствие преемственности в лексике и грамматике между разными темами и разделами курса затрудняет процесс формирования лексико-грамматических навыков речи обучающихся.

Обсуждая и интерпретируя результаты проведенного исследования, необходимо обратить внимание на взаимосвязь между такими аспектами, как структура и содержание правового документа на иностранном языке. Практика преподавания интегрированного курса показывает, что данные два аспекта взаимозависимы и взаимообусловлены. Если при обучении учащихся и студентов написанию эссе на иностранном языке сначала следует структура конкретного типа эссе, а затем она заполняется содержанием, то при составлении правовых документов это не всегда так. Если студенты не обладают профессиональными знаниями о том, как устанавливаются правовые отношения между участниками взаимодействия, то они могут пропустить некоторые важные аспекты, оформляемые в отдельные разделы составляемого ими документа. В частности, не владея профессиональной информацией о необходимости обозначения форс-мажорных обстоятельств, они могут пропустить это условие и не включить в структуру составляемого документа раздел, регламентирующий поведение сторон при форс-мажорных обстоятельствах.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет сделать выводы об эффективности методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструментов в рамках интегрированного курса. Во-первых, индивидуальная практика студентов с ИИ-инструментами правовой направленности способствует более лучшему по сравнению с традиционной методикой обучения овладению студентами структурой и содержанием международных правовых документов. Во-вторых, исследование не выявило эффективности в формировании лексико-грамматической стороны речи студентов в процессе использования ими ИИ-инструментов для составления международных правовых документов.

2.4. Методические рекомендации по обучению студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта

Проведенное исследование по обучению студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта позволила выделить несколько моментов, на которые необходимо обращать внимание преподавателям интегрированных курсов с целью достижения большей эффективности обучения. Данные положения мы изложили в виде методических рекомендаций.

1. Группирование студентов одновременно по уровню владения ИЯ и по профилю обучения. Анализ публикаций, посвященных описанию эмпирических результатов реализации предметно-языкового интегрированного обучения в российских вузах, показывает, что очень часто интегрированные курсы организуются на базе кафедр иностранных языков (Байдикова Т.В., 2021; Токмакова Ю.В., 2021). Преподаватели-лингвисты на профильных кафедрах осваивают дополнительную профильную специальность для преподавания интегрированного курса. Данные курсы реализуются как курсы ИЯ для профессиональных целей. Разделение обучающихся неязыковых специальностей на группы происходит по профилям обучения. С одной стороны, это оправдано тем, что интегрированный курс направлен на внутрiproфильную специализацию. Тематическое наполнение данного курса, созданного для обучающихся одного профиля обучения может отличаться от курса, созданного для обучающихся другого профиля. Вместе с тем, практика показывает, что при распределении студентов на группы по профилям обучения в одной группе для изучения интегрированного курса оказываются обучающиеся разного

уровня владения иностранным языком. Интегрированный подход ориентирован на обучающихся с уровнем B1-B2 сформированности ИКК. При владении языком на более низком уровне студенты не смогут понять профессионально ориентированное содержание на ИЯ, а при владении языком на более продвинутом уровне (C1 или C2) они не будут испытывать потребность в развитии речевых умений или формировании языковых навыков.

2. Взаимодействие преподавателя интегрированного курса с профильной кафедрой. Опыт подготовки и реализации интегрированного курса показывает, что для эффективности обучения преподаватель-лингвист должен контактировать с представителями профильной кафедры университета. Это взаимодействие должно быть направлено на: а) повышение компетентности преподавателя интегрированного курса в профильной специальности; б) совместную разработку предметно-тематического содержания интегрированного курса; в) разработку учебно-дидактических средств обучения; г) отбор технических решений на базе искусственного интеллекта, используемых специалистами в выбранной профессиональной области. Также преподаватели с профильной кафедры могут принимать участие в преподавании некоторых разделов интегрированного курса и контроле уровня сформированности у студентов профессиональных компетенций.

3. Повышение компетенции преподавателей в области искусственного интеллекта через взаимодействие с практикующими юристами. Интеграция технических решений на базе ИИ в процесс подготовки студентов-юристов требует от преподавателя компетенции в области ИИ. Многие исследователи отмечали, что в настоящее время студенты значительно более осведомлены в новых информационных технологиях и технологиях искусственного интеллекта, чем преподаватели. Для неформального повышения компетенции преподавателей

интегрированного курса приглашались действующие юристы, которые показывали педагогам те технические решения на базе ИИ, которые они используют в своей повседневной работе, и обучали педагогов их использовать для решения профессиональных задач. Опыт показывает, что такой путь повышения компетенции преподавателей в конкретной области ИИ оказался более эффективным, чем курсы повышения квалификации общей направленности.

4. Использование студентами родного языка при овладении инструментами ИИ. Многие российские исследователи в области предметно-языкового интегрированного обучения (Токмакова Ю.В., 2021; Байдикова Т.В., 2021) обсуждали вопрос, в каком объеме и с какой целью студентам может быть разрешено использовать русский язык на занятиях по ИЯ. С одной стороны, взаимодействие только на изучаемом (иностранном) языке на занятиях по ИЯ позволит студентам быстрее овладеть ИЯ как средством общения. Такая методика используется преимущественно в образовательных контекстах, когда в одной аудитории обучаются вместе носители разных языков и культур и для них изучаемый иностранный язык является единственным общим языком общения. С другой стороны, потенциал родного языка можно и даже следует использовать в обучении иностранному для повышения эффективности обучения, более быстрого решения организационных вопросов и лучшего понимания многих содержательных аспектов (например, культурных фактов или профессионально ориентированного материала и т.п.). В нашем исследовании при использовании студентами англоязычных технических решений на базе ИИ им было разрешено использовать родной язык для обсуждения технических и организационных вопросов, а также для лучшего понимания содержательной стороны текстов документов, составленных инструментами ИИ.

5. Обучение студентов критическому восприятию материалов обратной связи от генеративного ИИ. Во время опытно-экспериментальной работы многие студенты не подвергали сомнению сгенерированные искусственным интеллектом документы, в которых содержались фактические ошибки. Как показано в исследовании, методика обучения строилась на том, что сначала студенты овладевали учебным материалом, используя традиционные классические методы и средства обучения, а уже практика осуществлялась на базе технических решений ИИ. Во время работы в малых группах преподаватель показывал студентам а) ошибки, совершенные ИИ, а также б) обучал студентов действиям по исправлению данных ошибок, проверке информации, сгенерированной ИИ.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во II главе исследования были решены следующие задачи.

Во-первых, была разработана *методическая модель* обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта. Модель включает пять последовательных блоков: 1) предпосылки; 2) целевой; 3) теоретический; 4) операционный; 5) оценочно-результативный. В основе модели лежат компетентностный, системный, коммуникативный, когнитивный, проблемно-задачный, личностно-деятельностный, интегрированный подходы. Эти подходы реализуются на практике посредством ряда дидактических (активности и деятельностной основы обучения, сознательности, доступности и посильности, наглядности и прочности, дифференциации и индивидуализации, учебной автономии, использования активных методов обучения, информатизации образования) и методических (коммуникативной направленности, взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности, ситуативно-тематической организации обучения, доминирующей роли проблемных заданий, интегрированной методики CLIL (4C), триады «обучающийся – искусственный интеллект – педагог», методической целесообразности, персонализации обучения, включенного оценивания) принципов.

Во-вторых, с целью реализации авторской методики были выделены этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе технологий искусственного интеллекта: 1) изучение студентами структуры международного правового документа с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярном занятии в рамках интегрированного курса; 2) изучение/повторение студентами активной лексики и грамматического материала, используемых при составлении международного правового

документа; 3) объяснение студентам целей учебной практики по составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструмента Genie AI, определение этапов и сроков практики с Genie AI; 4) обсуждение со студентами вопросов кибер-безопасности; 5) внеаудиторная самостоятельная учебная практика студентов по составлению международных правовых документов с помощью инструментов ИИ; 6) взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью инструментов ИИ; 7) выборочная оценка преподавателем правовых документов, составленных студентами на основе практики с инструментом ИИ; 8) рефлексия.

В-третьих, проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет сделать выводы об эффективности методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструментов в рамках интегрированного курса. Индивидуальная практика студентов с ИИ-инструментами правовой направленности способствует лучшему по сравнению с традиционной методикой обучения овладению студентами структурой и содержанием международных правовых документов. Исследование не выявило эффективности в формировании лексико-грамматической стороны речи студентов в процессе использования ими ИИ-инструментов для составления международных правовых документов. Перспективность исследования заключается в дальнейшем изучении лингводидактического и профессионально ориентированного потенциала современных ИИ-инструментов.

В-четвертых, в ходе проведения исследования были сформулированы *методические рекомендации* по обучению студентов-юристов использованию технических решений на базе ИИ в профессиональной подготовке. К ним относятся: а) группирование студентов одновременно по уровню владения иностранным языком и по профилю обучения; б) взаимодействие преподавателя интегрированного курса с профильной

кафедрой; в) повышение компетенции преподавателей в области искусственного интеллекта через взаимодействие с практикующими юристами; г) использование студентами родного языка при овладении инструментами ИИ; д) обучение студентов критическому восприятию материалов обратной связи от генеративного ИИ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель проведенного диссертационного исследования заключалась в разработке теоретически обоснованной и экспериментально апробированной методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи.

Во-первых, было определено содержание обучения профессиональной письменной речи студентов-юристов на основе технических решений на базе искусственного интеллекта в рамках предметно-языкового интегрированного обучения, включающее в себя развитие умений составления: а) претензий и жалоб в международные организации (Международное право), двусторонних соглашений между двумя государствами (Международное право); б) соглашений о сотрудничестве между государственным органом РФ и государственным органом иностранного государства (Международное право); в) исковых заявлений, ходатайств, возражений, апелляционных и кассационных жалоб при защите интересов организации (или публичных образований) в зарубежных судах (Гражданский процесс, Предпринимательское право); г) трудовых договоров и дополнительных соглашений к трудовым договорам (Трудовое право); д) соглашений о сотрудничестве между отечественным и иностранным юридическими лицами (Гражданское право, Международное частное право); е) договоров купли-продажи, аренды с нерезидентами (гражданами иностранных государств) (Гражданское право, Международное частное право); ж) импортных контрактов (Гражданское право, Международное частное право). Данное содержание обучения письменной речи студентов в рамках интегрированного курса направлено на внутрипрофильную специализацию и соотносится с предметным содержанием обучения профильным

дисциплинам (Международное право (3–4-й семестры), Гражданский процесс (6-й семестр), Предпринимательское право (6-й семестр), Трудовое право (6-й семестр), Гражданское право (4-й семестр).

Во-вторых, в работе была разработана матрица технических решений на базе ИИ, используемых в профессиональной подготовке будущих юристов. В основу разработки матрицы легли 12 профессиональных задач, обучение решению которых осуществляется в рамках профильных дисциплин ОПОП по направлению подготовки «Юриспруденция». Блок дисциплин, изучаемый студентами-юристами, включает теорию и историю государства и права, конституционное, международное, уголовное, гражданское право, а также юридическую технику, делая основной акцент на формировании навыков работы с правовыми документами, анализе судебных решений и подготовке юридических текстов. В зависимости от профиля обучения или специализации этот блок можно расширить различными узкоспециализированными (профильными) дисциплинами. Современные инструменты искусственного интеллекта значительно расширяют возможности студентов и юристов в решении профессиональных задач. Инструменты Legal AI, Legal Document Generator и DocZilla AI используются для составления договоров (аренды, купли-продажи, трудовых соглашений и т.п.), DocZilla AI и Genie AI – для анализа и сравнения редакций документов, Mistral AI и LexisNexis – для проверки документов на ошибки и противоречия, ROSS Intelligence и WestLaw – для поиска релевантных судебных решений и анализа прецедентов, TrademarkVision и PatentPal – для поиска сходных товарных знаков, Perplexity AI – для анализа лицензионных соглашений, Legalese Decoder, ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и DeepSeek – для упрощения юридических терминов для клиентов (коллег, студентов), Canva и MidJourney – для визуализации процессов (например, судебных заседаний), LegalAI и Jasper AI – для консультаций по юридическим вопросам, Perplexity AI, ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и DeepSeek – для

математических расчётов (налогов, страховых выплат и т.п.), MidJourney – для создания изображений подозреваемых, Legalese Decoder и Mistral AI – для проведения экспертиз (почерковедческих, баллистических и т.п.).

В-третьих, было выявлено, что эффективность обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе технологий искусственного интеллекта обеспечивает соблюдение следующих организационных, психологических и педагогических условий: а) мотивация студентов-юристов использовать технические решения на базе искусственного интеллекта при составлении правовых документов на иностранном языке; б) владение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией на уровнях от Intermediate Mid до Advanced Mid; в) разделение студентов на группы по уровню владения иностранным языком и профилю обучения юриспруденции; г) учет особенностей внутрипрофильной специализации при отборе содержания обучения; д) интеграция заданий на составление правовых документов с заданиями на развитие речевых умений и формирование языковых навыков речи студентов; е) компетенция преподавателя в области искусственного интеллекта.

В-четвертых, была разработана *методическая модель* обучения студентов-юристов составлению правовых документов на ИЯ на основе инструментов ИИ. Модель включает пять последовательных блоков: 1) предпосылки; 2) целевой блок; 3) теоретический блок; 4) операционный блок; 5) оценочно-результативный блок. В основе модели лежат компетентностный, системный, коммуникативный, когнитивный, проблемно-задачный, личностно-деятельностный, интегрированный подходы.

В-пятых, с целью реализации авторской методики были выделены этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе технологий искусственного интеллекта: 1) изучение студентами структуры международного правового

документа с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярном занятии в рамках интегрированного курса; 2) изучение/повторение студентами активной лексики и грамматического материала, используемых при составлении международного правового документа; 3) объяснение студентам целей учебной практики по составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструмента Genie AI, определение этапов и сроков практики с Genie AI; 4) обсуждение со студентами вопросов соблюдения кибер-безопасности; 5) внеаудиторная самостоятельная учебная практика студентов по составлению международных правовых документов с помощью инструментов ИИ; 6) взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью инструментов ИИ; 7) выборочная оценка преподавателем правовых документов, составленных студентами на основе практики с инструментом ИИ; 8) рефлексия.

В-шестых, проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет сделать выводы об эффективности методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструментов в рамках интегрированного курса. Индивидуальная практика студентов с ИИ-инструментами правовой направленности способствует лучшему по сравнению с традиционной методикой обучения овладению студентами структурой и содержанием международных правовых документов. Исследование не выявило эффективности в формировании лексико-грамматической стороны речи студентов в процессе использования ими ИИ-инструментов для составления международных правовых документов.

В-седьмых, в ходе проведения исследования были сформулированы *методические рекомендации* по обучению студентов-юристов использованию технических решений на базе ИИ в профессиональной

подготовке. К ним относятся: а) группирование студентов одновременно по уровню владения иностранным языком и по профилю обучения; б) взаимодействие преподавателя интегрированного курса с профильной кафедрой; в) повышение компетенции преподавателей в области искусственного интеллекта через взаимодействие с практикующими юристами; г) использование студентами родного языка при овладении инструментами ИИ; д) обучение студентов критическому восприятию материалов обратной связи от генеративного ИИ.

Перспективность исследования заключается в дальнейшем изучении лингводидактического и профессионально ориентированного потенциала современных ИИ-инструментов и разработке методик формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции на их основе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авраменко А.П. Сравнительный анализ генеративных агентов для разработки индивидуализированных учебных материалов и заданий // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 22-26.
2. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т.28. №2. С. 386-394. <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>
3. Авраменко А.П., Тарасов А.А. Технология распознавания речи искусственным интеллектом для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 60–67.
4. Авраменко А.П., Тишина М.А. Дидактический потенциал лингвистических корпусов на базе технологий искусственного интеллекта для адаптации учебных материалов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 29–38.
5. Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В. Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 55–67. <http://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-4>
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
7. Аксенова И.Н. Организационно-педагогические условия обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1129-1141. <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1129-1141>

8. Алейникова Д.В. Актуальные вопросы отбора содержания обучения юристов межкультурному профессиональному общению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 4 (837). С. 19-28.
9. Алейникова Д.В. Особенности обучения студентов-юристов аргументативному дискурсу в условиях цифровизации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 2(843). С. 14-19. http://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_2_843_14
10. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Дис... докт. пед. наук. СПб, 2003. 446 с.
11. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике//Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134.
12. Амерханова О.О. Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 192. С. 33-43
13. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990. 560 с.
14. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1 / Под. ред. А.А. Бодалева Б. Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1980. 230 с.
15. Афанасьев Б.Г. Общество: системное познание, управление. М.: Политиздат, 1981. 310 с.
16. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Изд-во Просвещение, 1985. 208 с.

17. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 558 с.
18. Бабанский Ю.К., Лернер И.Я., Махмутов М.И. Методы обучения // Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Педагогика, 1983. 478, [1] с.
19. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
20. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки "Агроинженерия" на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>
21. Байдикова Т.В. Методика обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки "Агроинженерия" на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Тамбов, 2021. 225 с.
22. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
23. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом // Язык и культура. 2020. № 49. С. 175-185.
24. Барышников Н.В. Стратегическая компетенция профессионала по межкультурной коммуникации: содержание, условия приобретения и искусство владения // Язык и культура. 2021. № 55. С. 10-21.

25. Барышникова О.В. Межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция как составляющая профессиональной подготовки бакалавра в техническом вузе // Вестник МГЛУ. 2013. № 3(663). С. 9-17.
26. Белоусов А.С. Психолого-педагогические условия реализации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как метода профессиональной ориентации старшеклассников гуманитарного профиля обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 195. С. 164-172. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172>
27. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 254, [1] с.
28. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам. 1990. 288 с.
29. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) Учебное пособие. Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
30. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. М.: Мысль, 1970. С. 7-48.
31. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 1978. № 8. С. 39-52.
32. Борозенец Г.Л. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вызов средствами иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Тольятин. гос. ун-т. Тольятти, 2005. 434 с.
33. Ваганова Н.В., Христолюбова А.А. Разноуровневые группы гомогенного характера как фактор успешности освоения иноязычной компетенции в неязыковом вузе // Гуманизация образования. 2018. № 6. С. 96-102.
34. Вдовина Е.К. Профессиональный английский язык для экономистов. СПб.: Изд-во политехн. ун-та. 2013. 131 с.

35. Вдовина Е.К. Предметно-языковая интеграция: английский язык как дополнительный язык обучения в неязыковом вузе // Гуманитарный вестник. 2015. №. 4 (30). С. 7.
36. Величковский Б.М. Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2006.
37. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. Сбор. соч. в 6 т. Т. 1. М., 1982.
38. Гаврилов М. В. Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1452-1466. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1452-1466>
39. Гаврилов М.В. Мотивация студентов-юристов использовать технологии искусственного интеллекта в составлении правовых документов на иностранном языке // XXIX Державинские чтения. Материалы Всероссийской научной конференции. Тамбов: Издательский дом Державинский, 2023. С. 5-10.
40. Гаврилов М.В. Мотивация студентов-юристов составлять правые документы на иностранном языке посредством технологий искусственного интеллекта // Державинский форум. 2023. Т. 7. № 4(28). С. 436-441.
41. Гаврилов М.В. Организационные и педагогические условия обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 28. № 5. С. 1218-1235. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1218-1235>
42. Гаврилов М.В. Использование конструкторов правовых документов в методике обучения иностранному языку студентов-юристов // XXIX Державинские чтения. Материалы Всероссийской научной конференции. Тамбов: Издательский дом Державинский, 2024. С. 13-17.

43. Гаврилов М.В. Содержание обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов в ходе интегрированного курса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 390-402.
44. Гаврилов М.В. Технология обучения студентов-юристов использовать инструменты искусственного интеллекта при составлении правовых документов на иностранном языке // Державинский форум. 2024. Т. 8. № 3(31). С. 338-342.
45. Гаврилов М.В. Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 985-998.
46. Гаврилов М.В. Методические принципы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на базе технических решений искусственного интеллекта // Державинский форум. 2025. Т. 9. № 2. С. 156-161. – 0,6 п.л.
47. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2021. 390 с.
48. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 336 с.
49. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам Лингводидактика и методика М.: Изд. центр «Академия», 2009. 338 с.
50. Гарькина И.А., Данилов А.М. Системный подход к повышению качества образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 4. С. 4-7.

51. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
52. Гребенков И.В., Чупрунов Е.В. Теория обучения и моделирования учебного процесса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2007, №1, с.28-32
53. Давыдов Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 26 с.
54. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: монография. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.
55. Денисова С.А. Методика формирования учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе информационных и коммуникационных технологий (английский язык, направление подготовки «Лингвистика»). Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2015. 24 с.
56. Динейкина Е.В., Кузнецова Н.В. Организация процесса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе в рамках многоуровневого подхода // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 5 (5). С. 661-666.
57. Донченко В.Е., Даньшин А.С., Гущин Д. Н. Роль мотивации в профессиональном обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. С. 62-65.
58. Дронов И.С. Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 180. С. 61-69.
59. Дронов И.С. Методика обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы (английский язык,

языковой вуз). Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2020. 25 с.

60. Евдокимова М.Г. Инновационная система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Москва: Издательский дом «БИБЛИО-ГЛОБУС», 2017. 436 с.

61. Евстигнеев М.Н. Методическая система формирования информационно-коммуникационной компетентности учителей иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 4(16). С. 95-105.

62. Евстигнеев М.Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий. Москва: Глосса-Пресс, 2012. 157 с.

63. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных образовательных технологий на современном этапе // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 80-90.

64. Евстигнеев М.Н. Нейросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1428–1442. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442>

65. Евстигнеев М.Н. Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта / М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 18-24.

66. Евстигнеев М.Н. Учебная автономия в контексте развития и распространения технологий искусственного интеллекта в языковом образовании // Иностр. языки в школе. 2025. № 2. С. 13-21.

67. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А. Компетенция педагога иностранного языка в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта в обучении // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 88-96.

68. Евстигнеев М. Н., Сысоев П. В., Евстигнеева И. А. Компетенция педагога иностранных языков в области искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 90-96.
69. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. 2007. № 1-2. С. 15-20.
70. Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. № 6. С. 175-184.
71. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки "Юриспруденция" // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>.
72. Завьялов В. В. Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки "Юриспруденция" // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 2. С. 63-74 <https://doi.org/10.18721/JHSS.12205>.
73. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3. С. 27-40.
74. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5. С. 17-21.
75. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей редакцией И.А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 244-252.
76. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-44.

77. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20-26.
78. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16-31.
79. Золотов П.Ю. Формирование иноязычных прагматических навыков старшеклассников посредством обучения прагматическим маркерам с помощью лингвистических корпусов // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 13-19.
80. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угрозы или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9-22. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>.
81. Ивченко М.И., Поляков О. Г. Использование инструмента искусственного интеллекта ELSA Speak в обучении произношению // Иностр. языки в школе. 2025. № 2. С. 54-58
82. Итинсон К.С. Информатизация медицинского образования: системы искусственного интеллекта в обучении студентов и врачей // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 91-93. <https://doi.org/10.26140/bgz3-2020-0903-0021>
83. Казакова Е.И., Кузьминов Я.И. Мы должны воспитать культуру критического отношения к ответам искусственного интеллекта. Вопросы образования 2025. № 1. С. 8–24. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-25882>
84. Камалеева А.Р. Системный подход в педагогике // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. 3 (9). С. 13-23.
85. Капранчикова К.В. Мобильные технологии в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 84-94.

86. Капранчикова К. В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 46-55.
87. Капранчикова К.В., Завгородняя Е.Л., Саенко Е.С. Межкафедральное взаимодействие в аграрном вузе как основа для разработки курса профессионального иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 190. С. 69-78.
88. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
89. Клочихин В.В. Этапы формирования коллокационной компетенции студентов на основе лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 186. С. 14-24. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24>
90. Клочихин В.В. Психолого-педагогические условия формирования коллокационной компетенции студентов на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 395-404. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-395-404>
91. Клочихин В. В. Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе // Иностр. языки в школе. 2024. № 3. С. 39-46.
92. Клочихин В.В., Поляков О.Г. Технологии искусственного интеллекта: инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 24-30.
93. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Учебник для вузов. М.: МНПИ, 1996. 120 с.

94. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию/ Под ред. А. В. Великановой. Самара: Профи, 2001. 28-32.
95. Коренев А.А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 68-77. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5>
96. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
97. Кретов Д.В. Психологические и педагогические условия организации процесса обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 4. С. 999-1008.
98. Крылов Э.Г. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7 (49). С. 51-58.
99. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 450 с.
100. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: монография. Ижевск: Изд-во ИжГТУ имени М.Т. Калашникова, 2018. 376 с.
101. Крылов Э.Г. Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 20-29.

102. Крылов Э.Г., Халяпина Л.П., Архипова Е.И. Обучение студентов инженерных специальностей английскому языку как языку профессии: интегративный подход // Язык и культура. 2021. № 54. С. 203-223.
103. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях // Методология педагогических исследований / ред. А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. 165 с.
104. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
105. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: «Знание», 1974. 64 с.
106. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 184 с.
107. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Советская педагогика. 1965. Т. 3. С. 115-127.
108. Лёвин Б.А., Пискунов А.А., Поляков В.Ю., Савин А.В. Искусственный интеллект в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 79-95. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95>
109. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография. Славянск: СГПУ, 2010. 148 с.
110. Локтаева Н.Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание // Инновац. проекты и программы в образовании. 2019. № 4 (64). С. 28-35.
111. Ломакина Е.А. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков. 2019. С. 46-50.
112. Маркова Т.Ю., Максимова Т.Ю. Трансформация профессиональных навыков в условиях цифровизации уголовного судопроизводства // Право и политика. 2023. № 6. С. 25-37.
113. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка /

- П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева и др. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 559–588. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>
114. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 206 с.
115. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: «Просвещение», 1977. 240 с.
116. Мелехина Е.А. Предметно-языковое интегрированное обучение СЛП в вузе: цели, содержание, методология // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 81-90.
117. Миролубов А.А. Коммуникативный подход в отечественной методике обучения иностранным языкам // Проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам: традиции и стратегия общения. Тамбов, 2001. С. 5-6.
118. Михалева О.В. Искусственный интеллект в системе современного образования: перспективы и риски // Педагогическая информатика. 2024. № 2. С. 193-199.
119. Мурдускина О.В. Реализация принципов визуализации образовательного контента при смешанном обучении иностранным языкам студентов-лингвистов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 8 (4). С. 429-436.
120. Мурунов С.С., Медведев Е.В., Шульц О.Е. Использование интернет-ресурсов для проблематизации обучения иностранным языкам Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 4. С. 911-922. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922>.
121. Мушнина М.М. О правовой лингвистике в Германии и Австрии // Юрислингвистика-5: Юридические аспекты языка и

- лингвистические аспекты права: межвуз. сб. науч. статей [под ред. Н. Д. Голева]. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та. 2004. С. 18–31.
122. Обдалова О.А., Минакова Л. Ю. Проектная деятельность в реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 72-79.
123. Оконь В. Основы проблемного обучения: пер. с польск. М.: Просвещение, 1968. 208 с.
124. Паршина К.В., Салтыкова Г.М. Современные технологии в обучении студентов направления подготовки "дизайн" // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 1-1. С. 263-270. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.47.77.032>
125. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
126. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус.яз., 1989. 276 с.
127. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
128. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы. 2010. 568 с. ISBN 978-5-88337-186-7
129. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.
130. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация»; М-во образования Рос. Федерации. Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Науч.-исслед., информ.-изд. предприятие «Тезаурус». 2. изд., стер. Москва : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. 186 с.

131. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>
132. Прибыткова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н. Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке: результаты экспериментальной проверки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 378–389. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>
133. Прохоров А.В. Использование инструментов искусственного интеллекта в рамках профориентационного языкового элективного курса «Introduction to Media» // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 61-66.
134. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе. М.: МГИМО, 2007. 190 с.
135. Роберт И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования // Ученые записки ИИО РАО. 2010. № 33. С. 3-21.
136. Роберт И.В. Дидактика эпохи цифровых информационных технологий. // Профессиональное образование. 2019. № 3. С. 16-26.
137. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3-16.
138. Роберт И. В. Реализация возможностей искусственного интеллекта в образовании // Пространство педагогических исследований. 2024. № 1 (1). С. 60–75. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67005026>
139. Рогова Г.В. О методах и приемах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 74-80.

140. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение. 1991. 287 с.
141. Рольгайзер А.А., Демиденко К.А. Анализ влияния цифровых инструментов и сервисов на мотивацию обучающихся при изучении иностранного языка в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 4 (108). С. 142-147.
142. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В. 2х т. М.: Педагогика, 1989.
143. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 705 с.
144. Салехова Л.Л. Двухязычное образование в системе подготовки учителя. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. 172 с.
145. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед.наук. Казань, 2007. 47 с.
146. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Казань, 2008. 44 с.
147. Салехова Л.Л., Григорьева К.С. Реализация принципов предметно-языкового интегрированного обучения с помощью технологий WEB 2.0 в техническом вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 2. С.11-18.
148. Салехова Л.Л., Якаева Т.И. О разработке и реализации билингвального (англо–русского) CLIL–модуля «Economics» // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 319–321.
149. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. докт. дисс. М., 1993. 47 с.

150. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. №3. С. 17-24.
151. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М: Еврошкола, 2001. 271 с.
152. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2-13.
153. Семич Ю.И. Методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий. Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2019. 24 с.
154. Серова Т.С. Профессионально-ориентированное интегративное взаимосвязанное обучение иностранным языкам и дисциплинам естественнонаучного и общетехнического циклов на первом этапе бакалавриата в политехническом университете // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам: Опыт российских вузов. Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2018. С. 73-125.
155. Серова Т.С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально ориентированного чтения и методике его обучения в высшей школе (монография). Пермь: Изд-во Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2015. 441 с.
156. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических ВУЗах // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 182-196.
157. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148-157.

158. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. М.: Просвещение. 2005. 239 с.
159. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: АСТ, 2008. 239 с.
160. Сорокин Д.О. Использование голосовых помощников в развитии устных иноязычных речевых умений обучающихся // Иностр. языки в школе 2024. № 3. С. 73-77.
161. Сорокин Д.О. Использование веб-приложения Character.AI для развития умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 59-65.
162. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом “Либроком”, 2019. 264 с.
163. Сысоев П.В. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 169-178.
164. Сысоев П.В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 10-19.
165. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров для реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21-31.
166. 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.
<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>
167. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6-16.
168. Сысоев П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 672–690.
169. Сысоев П.В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 6-17.
170. 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.
<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>
171. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. №2. С. 51–71. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71>
172. Сысоев П.В., Аксенова И.Н. Методика обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 301-321., <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.18>
173. Сысоев П.В., Белоусов А.С. Методика профориентационного обучения иностранному языку обучающихся гуманитарного профильного класса на основе интегрированного подхода // Перспективы науки и образования. 2022. № 5 (59). С. 247-263.
174. Сысоев П.В., Белоусов А.С. Методика профориентационного обучения иностранному языку обучающихся системы среднего профессионального

- образования // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 244-261.
<https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.14>
175. Сысоев П.В., Гаврилов М.В., Булочников С.Ю. Матрица технических решений на базе искусственного интеллекта в профессиональной подготовке будущих юристов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 336-351.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-336-351> - 1,5 п.л., авторская доля 0,5 п.л.
176. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204–219.
<https://doi.org/10.17223/19996195/69/10>
177. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование технологий искусственного интеллекта в исследовательской работе студентов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 1. С. 85–101. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-6>
178. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326.
179. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62-72.
180. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39.
181. Сысоев П.В., Ивченко М. И. Формирование иноязычных фонетических навыков речи обучающихся на основе инструментов искусственного

- интеллекта // Перспективы науки и образования. 2025. № 2. С. 600-614. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.38>
182. Сысоев П.В., Токмакова Ю.В. Разработка методики предметно-языкового интегрированного обучения студентов аграрного вуза // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 221-235.
183. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>
184. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 66–72.
185. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // Перспективы науки и образования. 2023. № 3(63). С. 201-218. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>
186. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115-135. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>
187. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде “обучающийся - преподаватель - искусственный интеллект” // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 38-54.
188. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 300–317.
189. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей

- иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 559-588.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>
190. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242–261.
<https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>
191. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хмаренко Н.И., Мурунов С.С. Преподаватель vs искусственный интеллект: сравнение качества предоставляемой преподавателем и генеративным искусственным интеллектом обратной связи при оценке письменных творческих работ студентов // Перспективы науки и образования. 2024. № 5 (71). С. 694–712.
<https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.41>
192. Сысоев П.В., Харин В.В., Гаврилов М.В. Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса // Язык и культура. 2024. № 67. С. 272-289. <https://doi.org/10.17223/19996195/67/15>
193. Тарнаева Л.П., Баева Г.А. Предметно-языковая интеграция в системе лингвистического образования: proetcontra // Язык и культура. 2019. № 45. С. 280–289.
194. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. М.: МГУ, 2003. 263 с.
195. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики. М.: МГУ, 2009. 240 с.
196. Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 5. С. 133-149

197. Титова С.В. Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 84–99. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-6>
198. Титова С.В., Барина К.В. Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранным языкам // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 200–214.
199. Титова С.В., Темурян К.Т. Интеллектуальная система обучения иностранным языкам: типы, структура, принципы проектирования // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 25-32.
200. Титова С.В., Харламенко И.В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // Язык и культура. 2025. № 69. С. 220–246. <https://doi.org/10.17223/19996195/69/11>
201. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки "Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции" // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>
202. Токмакова Ю.В. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки "Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции" на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 181. С. 43-54. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-43-54>
203. Токмакова Ю.В. Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки

«Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 53-63.

204. Токмакова Ю.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 185. С. 107-118. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-107-118>

205. Токмакова Ю.В. Методика интегрированного предметно-языкового обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции»: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Токмакова Юлия Валерьевна. Тамбов, 2021. 245 с.

206. Тормышова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И. Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 99-108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>

207. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки «40.03.01 – Юриспруденция». Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudenciya-1011/>

208. Филатов Е. М. Использование оценочной обратной связи от нейросети ChatGPT в обучении учащихся и студентов написанию эссе на английском языке // Иностр. языки в школе. 2024. - № 3. - С. 78-83.

209. Филатов Е.М. Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1248–1260. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260>.
210. Халяпина Л.П. Междисциплинарная координация в системе профессионального-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149-157
211. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т.6. № 20. С.46-52.
212. Харин В.В., Гаврилов М.В., Агеев Д.В. Использование инструмента GenieAI в преподавании языкового элективного курса профориентационной направленности «Introduction to Law» // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 67-72.
213. Харламенко И.В. Чат-боты в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 55–59.
214. Харламенко И.В. Искусственный интеллект в помощь учителю иностранного языка при работе над лексическими навыками // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 55-60.
215. Харламенко И.В. Дополненная реальность в обучении лексике на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 27-32.
216. Хмаренко Н.И. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию студентов на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 3. С. 380-390.
217. Хмаренко Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с

использованием ИКТ (английский язык, языковой вуз): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Тамбов, 2023. 253 с.

218. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Английский язык как одно из условий профессиональной подготовки студентов юристов в современном мире // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 300-304.

219. Хуторский А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55-61

220. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

221. Хуторской А.В. Компетентностный подход как воплощение договора между социумом и личностью // Вестник Института образования человека. 2012. № 2. С. 16-16.

222. Хуторской А.В. Компетентностный подход с позиций человекообразного образования // Понятийный аппарат педагогики и образования. 2012. С. 76-86.

223. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91.

224. Цицерман Е.А., Алмазова Н.И. Реализация предметно-языкового интегрированного обучения в иноязычной подготовке магистрантов управленческого профиля // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 88-94.

225. Черкасова Е.А. Формирование грамматической компетенции посредством чат-бота на занятиях по английскому языку в техническом вузе // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 8-1. С. 182-190.,. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.79.83.018>

226. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.
227. Шамов А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 21-28.
228. Шамов А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс. Учебное пособие. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2020. 296 с.
229. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
230. Шульгина Е.М. Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квест // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 52-59.
231. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. М.: Наука, 1981. С. 193-227.
232. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит. 1995. С. 233-280.
233. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М.: Просвещение, 2003. 488 с.
234. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. М., 2003. 56 с.
235. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика. 3-е изд. М., Филоматис, 2007. 470 с.

236. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методол. пробл. соврем. науки. М.: Наука, 1978. 391 с.
237. Юзбашева Э.Г. Психолого-педагогические условия формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 182. С. 32-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-182-32-42>
238. Юзбашева Э.Г. Функции преподавателя в формировании грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Наука и школа. 2022. № 4. С. 231-238. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-4-231-238>
239. Юзбашева Э.Г. Методика обучения студентов грамматическим средствам общения на основе реализации иноязычных интернет-проектов (английский язык, языковой факультет). Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2023. 24 с.
240. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 139-143.
241. Яроцкая Л.В. К проблеме адекватности оценки преподавателем иностранного языка уровня развития умений межкультурного общения в специальной сфере // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 582. С. 35-51.
242. Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В. Введение в межкультурное профессиональное общение : Учебное пособие по английскому языку для студентов-юристов (уровень обучения: магистратура). Москва: ООО "Издательство ТРИУМФ", 2019. 88 с. ISBN 978-5-93673-246-1
243. Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В. Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта // Вестник Российского университета дружбы

- народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 145-162.
<https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>
244. Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В. Обучение юристов реферированию аудиовизуальных текстов: современные подходы. Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки, 2024, 17(10), 2027–2035.
245. ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES, 2012. Accessed on October the 23rd, 2024:
<https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf>.
246. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
247. Bachman L.F., Palmer A.S. The construct validation of some components of communicative proficiency // TESOL quarterly. 1982. Т. 16. № 4. Pp. 449-465.
248. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986. 617 pp.
249. Barrios E., Lara M. CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: an analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia //The Language Learning Journal. 2020. Vol. 48. № 1. P. 60-80.
250. Barton K., Cunningham C.D., Jones G.T., Maharg P. Valuing what clients think: standardized clients and the assessment of clinical competence // Clinical Law Review. 2006. №13 (1). Pp. 1-65.
251. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), Language and communication. London, England: Longman. 1983. P. 2–27.
252. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. Vol. I. Issue 1. Spring. 1980. P. 1-47.

253. Chan K., Zary N. Applications and Challenges of Implementing Artificial Intelligence in Medical Education: Integrative Review // JMIR Medical Education. 2019. Vol. 5. № 1. Article 13930. <https://doi.org/10.2196/13930>
254. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: M.I.T. Press. 1965. ISBN 9780262530071. 251 pp.
255. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment / Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.
256. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. 2023. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
257. Coyle D. Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms. Learning through a foreign language: models, methods and outcomes. London, United Kingdom: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1999. P. 46-62.
258. Coyle D. Against the odds: Lessons from Content and Language Integrated Learning in English secondary schools // Education and Society in Plurilingual Contexts, Brussels University Press. 2002. Pp. 37-55.
259. Coyle D. CLIL: Content and language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 170 p.
260. Coyle D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. 2015. Vol. 7. Pp. 235-258.
261. Coyle D. Relevance of CLIL to the European Commission language learning objectives //CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. European Commission, Public Services Contract DG 3406/001-001, 2002. 27-28 pp.
262. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press and Assessment, 2010. 184 p.

263. Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U. Charting policies, premises and research on content and language integrated learning // Language use and language learning in CLIL classrooms. 2010. T. 7. Pp. 1-19.
264. Dewey J. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. N.Y.: Macmillan, 1916. 434 p.
265. De Saussure F. Course in general linguistics. Eds. Charles Bally & Albert Sechehaye. Trans. Wade Baskin, subsequently edited by Perry Meisel & Haun Saussy. NY: Columbia University Press. 2011. 264 pp.
266. Granados A., Lorenzo F. English L2 connectives in academic bilingual discourse: A longitudinal computerised analysis of a learner corpus // Revista Signos. 2021. № 54 (106). Pp. 626-644.
267. Hendrycks D., Mazeika M., Woodside T. An overview of catastrophic AI risks. 2023. <https://arxiv.org/pdf/2306.12001>
268. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. A Learning-Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
269. Hymes D. Ethnography of Speaking. American Anthropologist. 1966. № 68(6). Pp. 13-53.
270. Hymes D. On communicative competence. Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin Books, 1972. Pp. 269-293
271. Kolb D.A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1984. 256 p.
272. Lacabex E.G., Gallardo-Del-Puerto F. Explicit phonetic instruction vs. implicit attention to native exposure: phonological awareness of English schwa in CLIL // IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2020. V.58. № 4. Pp. 419-442.
273. Llinares A., Morton T., Whittaker R. The roles of language in CLIL. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2012. 354 p.
274. Lochtman K. Does CLIL promote cultural sensitivity? // Journal of Immersion and Content-Based Language Education. 2021. V. 9. № 1. Pp. 31-57.

275. Lorenzo F., Moore P. On the natural emergence of language structures in CLIL //Language use and language learning in CLIL classrooms. 2010. T. 7. P. 23.
276. Marsh D. Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994. 421 p.
277. Marsh D. CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential. University of Jyväskylä, 2002. 203 p.
278. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential. Oxford: Oxford Uni. Press, 2002. 204 p.
279. Marsh D. et al. Framework for CLIL teacher education //A framework for the professional development of CLIL teachers. Graz, European Centre for Modern Languages, 2010. 203 p.
280. Marsh, D., Mehisto P., Wolff, D., Frigols-Martin, M. The European Framework for CLIL Teacher Education, Graz: European Centre for Modern Languages (ECML), 2010.
281. Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education, 2008. 240 p.
282. Merisuo-Storm T. Pupil's Attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. Teaching and Teacher Education. 2007. № 23. Pp. 226-235.
283. Milla R., de Pilar Garcia Mayo M. Teachers' oral corrective feedback and learners' uptake in high school CLIL and EFL classrooms // Vigo International Journal of Applied Linguistics. 2021. V.18. Pp. 149-176.
284. Neisser U. Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology. WH Freeman. 1976. 230 p.

285. Ruiz de Zarobe Y. Written production and CLIL: An empirical study. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2010. Pp. 191-209.
286. Sandrock P., Swender E. ACTFL: Performance Descriptors for Language Learners. The American Council on the Teaching of Foreign Languages. Alexandria, VA. 2012. 22 p. ISBN: 978-1-942544-06-7
287. Savignon S. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. 322 p.
288. Savignon S.J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. N.Y.: McGraw-Hill, 1997. 288 p.
289. Savignon S., & Sysoyev P. Sociocultural strategies for Dialogue of Cultures // *The Modern Language Journal*. 2002. No 86(4). Pp. 508-524.
290. Savignon S., & Sysoyev P. Cultures and comparisons: Strategies for learners // *Foreign Language Annals*. 2005. N 38(3). Pp. 357-365.
291. Selinker L. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman, 1992. 288 p.
292. Serra C. Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007. № 10. Pp. 582-602.
293. Tagnin L., NíRíordáin M. Building science through questions in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms // *International Journal of STEM Education*. 2021. Vol. 8. Article 34.
294. Van Ek J. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
295. Waisberg N., Hudek A. *AI for lawyers: how artificial intelligence is adding value, amplifying expertise, and transforming careers*. Hoboken: Wiley, 2021. 208 p.
- URL: <https://www.wiley.com/enus/AI+For+Lawyers:+How+Artificial+Intelligence+is+Adding+Value,+Amplifying+Expertise,+and+Transforming+Careers-p-9781119723844>

296. Xhaferi B., Xhaferi G. The English language skills in ESP for law course // Revista de lenguas para fines específicos. 2011. Vol. 17. P. 431-448.
297. Zhang W., Cai M., Lee H., Evans R., Zhu C., Ming C. AI in Medical Education: Global situation, effects and challenges // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. Pp. 4611–4633. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12009-8>