

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

На правах рукописи



МУРУНОВ Сергей Сергеевич

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

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	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	16
1.1. Содержание лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на современном этапе.....	16
1.2. Технологии искусственного интеллекта в формировании лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки	45
1.3. Организационно-педагогические условия формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий искусственного интеллекта	71
Выводы по первой главе.....	94
ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	97
2.1. Методическая модель формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий искусственного интеллекта	97
2.2. Типология заданий на формирование лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе искусственного интеллекта.....	120
2.3. Экспериментальное обучение, направленное на формирование лингвометодической компетенции у студентов языковых специальностей с использованием ИИ-технологий	141
Выводы по второй главе	155
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	157
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	161
Приложение	184

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность диссертационного исследования. Одной из доминирующих тенденций развития системы образования на современном этапе выступает интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) (Ивахненко Е.Н., Никольский В.С., 2023; Роберт И.В., 2024; Сысоев П.В., 2003; Казакова Е.И., Кузьминов Я.И., 2025; Кузьминов Я.И., Кручинская Е.В., Груздев И.А., Наумов А.А., 2025; Резаев А.В., Трегулова Н.Д., 2025). Технические решения на базе ИИ способны, во-первых, взять на себя решение некоторых организационных и методических задач, которые до этого являлись прерогативой преподавателей, а во-вторых, значительно обогатить учебный процесс, создавая дополнительные условия для обучающихся продолжить формировать универсальные и профессиональные компетенции посредством внеаудиторной практики с инструментами ИИ (Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В., 2023; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2023, 2024, 2025; Титова С.В., 2024; Титова С.В., Харламенко И.В., 2025; Титова С.В., Чикризова К.В., 2025).

Особую актуальность интеграция технологий ИИ в учебный процесс приобретает в условиях вузовского образования, когда в процессе формирования профессиональных компетенций студенты также должны овладеть теми новыми средствами решения профессиональных задач, в частности профессиональными инструментами ИИ, которые в настоящее время начинают активно внедряться в различных сферах профессиональной деятельности. В научной литературе уже начинает формироваться корпус исследований, посвященных интеграции технологий ИИ в подготовку специалистов в вузе – будущих работников сферы здравоохранения (Итинсон К.С., 2020; Zhang W., Cai M., et al., 2024), студентов-юристов и экономистов (Гаврилов М.В., 2023, 2024), дизайнеров (Булатова А.В., Журавлева Н.И., Мельникова С.В., 2025), педагогов (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., Сорокин Д.О., 2025), студентов социально-гуманитарного профиля (Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В., 2023) и т.д. Каждая из сфер профессиональной

деятельности имеет свою специфику и требует разных по своей функциональной направленности инструментов ИИ для решения профессиональных задач.

Методика обучения иностранному языку выступает одной из сфер педагогической деятельности, отличающейся содержанием, средствами и методами обучения. На настоящий момент в России проводятся пилотные исследования по использованию конкретных инструментов ИИ в формировании аспектов иностранного языка и развитию видов иноязычной речевой деятельности. В частности, предметом исследования в работе М.И. Ивченко и О.Г. Полякова (2025) выступает формирование фонетических навыков речи обучающихся; И.В. Харламенко (2024) и А.П. Авраменко, А.С. Ахмедова и Е.Р. Булановой (2023) – лексических и грамматических навыков речи учащихся; А.А. Коренева (2024), П.В. Сысоева и Е.М. Филатова (2024), Д.О. Сорокина (2025) – развитие умений устной и письменной речи студентов. При этом системная и эффективная интеграция технологий ИИ в процесс обучения иностранному языку предъявляет новые требования к действующим педагогами и будущим учителям иностранного языка – студентам языковых направлений подготовки – в области лингвометодической компетенции.

У студентов языковых направлений подготовки («Лингвистика» (профиль: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»), «Педагогическое образование» (профиль: «Иностранный язык»), «Филология» (профиль: «Зарубежная филология») лингвометодическая компетенция формируется в рамках методических дисциплин («Методика обучения иностранному языку» и «Современные технологии обучения иностранному языку» и т.п.). В содержательном плане данный вид компетенции в большей мере включает методики обучения аспектам языка и видам речевой деятельности на основе традиционных средств обучения. Использование инновационных инструментов ИИ привносит свои изменения как в содержание обучения, так и в методы и приемы обучения на основе ИИ. Все это обуславливает необходимость переосмысления методики формирования лингвометодической компетенции

студентов языковых направлений подготовки, интегрирующей традиционные средства с инновационными технологиями ИИ.

Степень разработанности проблемы. В научной литературе уже представлен корпус работ, посвященный аспектам формирования лингвометодической компетенции студентов и использования технологий ИИ в обучении иностранному языку. Анализ этого корпуса позволяет определить следующие поднятые отечественными и зарубежными исследователями вопросы:

- теоретические основы концепции информатизации образования и их воплощение в методике обучения иностранным языкам (Роберт И.В., 2010; Кузнецов А.А., Суворова Т.Н., 2014; Сысоев П.В., 2019; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010; Титова С.В., 2009);

- состав и структура лингвометодической компетенции (Малев А.В., 2013, 2015; Бредихина А.Н., 2004, 2015; Казакова О.П., 2015; Сысоев П.В., 2016; Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Осколкова В.Р., 2011; Дубровина Т.С., 2011; Ломакина О.Е., 1998; Люботинский А.А., 2014; Махмурян К.С., 2007; Drakulić M., 2020; Thomas A., 1987);

- дидактический и лингводидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий и ИИ технологий в обучении иностранному языку (Титова С.В., Харламенко И.В., 2024; Харламенко И.В., 2023; Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р., 2023; Авраменко А.П., Тарасов А.А., 2023; Авраменко А.П., Тишина М.А., 2023; Фадеева В.А., Щедромирская А.И., 2023; Бганцева И.В., Астафурова Т.Н., 2025; Астафурова Т.Н., 2024, 2025; Шульгина Е.М., 2024; Буров В.А., Попова Н.В., 2023);

- методы применения технологий ИИ в обучении ИЯ (Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В., 2023, 2024; Сысоев П.В., 2023, 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2023; Сысоев П.В., Твердохлебова И.П., 2025; Вдовина Е.К., Попова Н.В., Мильская Е.А., 2025; Титова С.В., 2023; Евстигнеев М.Н., 2023; Коренев А.А., 2024; Авраменко А.П., 2025; Харламенко И.В., 2025; Шульгина Е.М., Кубрицкая С.А., 2024; Dong Y., 2023; Chen X., Wu D., 2024; Koraiishi O., 2023; Kehoe F., 2023);

- содержание компетенции субъектов образовательного процесса в сфере ИКТ (Евстигнеев М.Н., 2011; Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., 2015; Алмазова Н.И., Попова Н.В., 2014; Алмазова Н.И., Коган М.С., Попова Н.В., 2014; Титова С.В., 2023; Титова С.В., Харламенко И.В., 2018);

- содержание компетенции преподавателя иностранного языка в сфере использования ИИ в обучении (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О., 2023; Титова С.В., Харламенко И.В., 2024; Евстигнеев М.Н., 2024; Сысоев П.В., 2025; Тихонова Н.В., Сабирова Д.Р., 2025; Коренев А.А., 2025 Mikeladze T., Meijer P., Verhoeff R.P., 2024; Kim K., Kwon K., 2024);

- методы проблемно-задачного обучения (Махмутов М.И., 1977; Полат Е.С., 2000; Ситаров В.А., 2009; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2021; Хмаренко Н.И., 2023, Мурунов С.С., 2023).

Вместе с тем, несмотря на представленный перечень исследований, посвященных разным аспектам обучения иностранному языку на основе ИИ-технологий, можно констатировать наличие ряда ранее не решенных вопросов:

- не определено содержание лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ;

- не определен перечень инструментов ИИ для формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки;

- не выявлены и не обоснованы организационно-педагогические условия формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ;

- не разработана методическая модель формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ;

- не разработана типология заданий, направленных на формирование у студентов языковых направлений подготовки лингвометодической компетенции на основе технологий ИИ.

Недостаточная разработанность вышеуказанных вопросов свидетельствует о наличии ряда теоретико-практических **противоречий** между:

- современным социальным заказом на подготовку педагогических кадров в области методики обучения иностранным языкам, владеющих современными средствами обучения иностранному языку, включая технологии ИИ, и отсутствием системной интеграции технических решений на базе ИИ в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка;
- лингводидактическим потенциалом современных инструментов ИИ и системным их использованием в качестве инновационных средств в обучении иностранному языку;
- значительным лингвометодическим потенциалом технологий ИИ и отсутствием у педагогов компетенции использовать современные технические решения на базе ИИ в профессиональной деятельности.

Данные противоречия определяют **проблему** настоящего диссертационного исследования: в чем состоит методика формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ? Проблема определила **тему исследования**: «Методика формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий искусственного интеллекта».

Объектом исследования выступает педагогический процесс формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки.

Предметом исследования – методика формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе ИИ технологий.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить методику формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что формирование лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки

на основе технологий ИИ будет эффективным, если учебный процесс выстраивается с учетом:

- соотношения дидактических свойств и методических функций ИИ-инструментов (ChatGPT, DeepSeek, Mistral, Claude, GigaChat, Twee, Eduaide, Nolej, Gamma, Canva, Sora, Luma.AI, Midjourney, Dalle, Pictory, Charley.AI, Speechify, ElevenLabs, и т.д.) и способов применения видов обратной связи от ИИ (учебно-социальной, информационно-справочной, методической, аналитической, оценочной и условно-творческой) в процессе обучения иностранному языку;
- организационно-педагогических условий (наличие мотивации этического использования ИИ в учебных целях у обучающихся; компетентность субъектов учебного процесса в сфере ИИ и ИКТ; проектная методика как доминанта организации учебного процесса; применение смешанного формата обучения);
- типологии практических заданий по методике, основанных на стратегиях применения ИИ для решения профессиональных методических задач педагога (консультационных, исследовательских, оценочно-аналитических и генеративно-методических).

Задачи исследования:

1. Определить содержание лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки в условиях интеграции технологий ИИ в процесс обучения иностранному языку.
2. Выявить методический потенциал инструментов генеративного ИИ для формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки.
3. Выявить и обосновать организационно-педагогические условия формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ.
4. Разработать модель обучения лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ.

5. Разработать типологию заданий для формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ.

В работе использовались следующие **методы исследования**:

- **теоретические методы**: анализ научной литературы в области педагогики, психологии и методики преподавания ИЯ; обобщение опыта отечественных и зарубежных ученых по теме исследования; систематизация полученных данных и последующее моделирование процесса интеграции ИИ в лингвометодическое образование;

- **эмпирические методы**: планирование и реализация эксперимента; количественный и качественный анализ результатов эксперимента, наблюдение за ходом участия в эксперименте; статистическая обработка результатов эксперимента.

Методологическую основу исследования составили положения *системного* (Блауберг И.В., 1997; Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г., 1970; Юдин Э.Г., 1978), *лично-деятельностного* (Загвязинский В.И., 2006; Бондаревская Е.В., 1999; Выготский Л.С., 1982; Леонтьев А.Н., 1977), *проблемно-задачного* (Ситаров В.А., 2009; Лернер И.Я., Скаткин М.Н., 1965; Матюшкин А.М., 1972), *когнитивно-коммуникативного* (Шепилова А.В., 2003; Шамов А.Н., 2008; Буружева Т.М., 2019; Ситнов Ю.А., 2005) и *компетентностного* (Болтов В.А., Сериков В.В., 2003; Хуторской А.В., 2003; Зимняя И.А., 2003, 2006; Шадриков В.Д., 2006) подходов, а также *концепции информатизации образования* (Роберт И.В., 2010, 2019, 2020).

Теоретическая основа представлена корпусом отечественных и зарубежных научных работ по направлениям: *использование ИКТ в обучении ИЯ* (Авраменко А.П., Давыдова М.А., 2020; Сысоев П.В., 2011, 2013, 2014; Евстигнеев М.Н., 2011; Соломатина А.Г., 2011; Евстигнеева И.А., 2013; Титова С.В., 2023; Титова С.В., Харламенко И.В., 2018; Бганцева И.В., Астафурова Т.Н., 2025; Астафурова Т.Н., 2023, 2024, 2025), *формирование лингвометодической компетенции* (Малев А.В., 2015; Бредихина А.Н., 2004, 2015; Казакова О.П., 2015;

Сысоев П.В., 2016; Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Осколкова В.Р., 2011; Дубровина Т.С., 2011; Ломакина О.Е., 1998; Люботинский А.А., 2014; Махмурян К.С., 2007; Drakulić M., 2020; Thomas A., 1987), *использование ИИ в обучении иностранному языку* (Сысоев П.В., 2023, 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2023; Титова С.В., 2023; Евстигнеев М.Н., 2023; Коренев А.А., 2024, 2025; Dong Y., 2023; Chen X., Wu D., 2024; Koraishi O., 2023; Kehoe F., 2023), *использование ИИ для развития лингвометодической компетенции* (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О., 2023; Евстигнеев М.Н., 2024; Mikeladze T., Meijer P., Verhoeff R.P., 2024; Kim K., Kwon K., 2024).

Экспериментальная база диссертационного исследования. Исследование производилось на базе кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. В экспериментальном обучении участвовали студенты третьего курса направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль: «Английский язык»).

Обозначение этапов и организация диссертационного исследования. Диссертационное исследование проводилось в период с 2023 по 2025 г. и включало в себя три этапа.

Подготовительный этап (2023 г.). На подготовительном этапе проводилось изучение, систематизация и анализ научно-исследовательской литературы по теме диссертационного исследования, постановка проблемы, цели и задач, а также выдвижение гипотезы.

Основной этап (2023–2024 гг.) На втором этапе осуществлялись разработка теоретических основ методики обучения лингвометодической компетенции на основе ИИ-технологий; определение лингводидактических свойств ИИ-технологий; выявление организационно-педагогических условий процесса формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе ИИ; разработка методической модели формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе ИИ; разработка типологии заданий на

формирование лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе ИИ.

Заключительный этап (2024–2025 гг.) На финальном этапе производились апробация результатов исследования и проведение экспериментального обучения, математическая обработка полученных данных, формулировка выводов и заключения.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обусловлены выбором изначальных обоснованных теоретико-методологических позиций, использованием широкого перечня источников по теме диссертационного исследования, применением ряда теоретических и эмпирических методов и их последующей интерпретацией, внедрением результатов исследования в практику преподавания методики обучения иностранным языкам в ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Научная новизна исследования:

1) *разработана* методика формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ;

2) *определено* содержание лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки в условиях интеграции ИИ в обучение иностранному языку;

3) *определены* инструменты генеративного ИИ и их функциональные возможности в контексте формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки;

4) *выявлены и обоснованы* организационно-педагогические условия, способствующие повышению эффективности формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ;

5) *разработана* методическая модель формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ;

б) *разработана* типология заданий на основе ИИ для формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

1) *предложено* теоретическое обоснование формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий ИИ;

2) *доказано* положение о целесообразности использования инструментов ИИ для формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки;

3) *раскрыты* проблема исследования и лежащие в ее основе противоречия между современным социальным заказом на подготовку педагогических кадров в области методики обучения иностранным языкам, владеющих современными средствами обучения иностранному языку, включая технологии ИИ, и отсутствием системной интеграции технических решений на базе ИИ в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка; лингводидактическим потенциалом современных инструментов ИИ и системным их использованием в качестве инновационных средств в обучении иностранному языку; значительным лингвометодическим потенциалом технологий ИИ и отсутствием у педагогов компетенции использовать современные технические решения на базе ИИ в профессиональной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

1) разработан комплекс заданий для обучения студентов языковых направлений подготовки методике обучения иностранному языку на основе технологий ИИ;

2) предложены методические рекомендации по организации процесса формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки с помощью ИИ;

3) результаты исследования могут быть использованы для разработки учебных и методических пособий по методике преподавания ИЯ.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Лингвометодическая компетенция студентов языковых направлений подготовки в условиях интеграции ИИ-технологий в процесс обучения иностранным языкам – это их способность и готовность проектировать и реализовывать курс обучения иностранному языку путем применения технологий ИИ, что подразумевает: планирование и разработку целостного курса обучения иностранному языку; создание языковых упражнений на овладение различными аспектами языка (фонетика, лексика, грамматика); создание заданий для развития видов речевой деятельности (чтение, слушание, письмо и говорение); осуществление контроля и оценивания процесса выполнения упражнений и заданий; соблюдение правовых и этических норм в преподавании. Содержание лингвометодической компетенции в контексте интеграции ИИ-технологий включает в себя следующие компоненты: целевой – способность формулировать цели курса, осуществлять календарно-тематическое планирование и проектировать отдельные занятия; методический – способность с помощью ИИ-технологий создавать и использовать тренировочные упражнения (фонетические, лексические, грамматические) и коммуникативные задания (чтение, слушание, письмо, говорение), направленные на развитие языковых и речевых компетенций обучающихся, а также осуществлять их последующее оценивание; менеджмент учебного процесса – способность организовывать, координировать и контролировать учебный процесс с помощью ИИ-технологий; промпт-инжиниринг – способность корректно и эффективно формулировать промпты, направленные на решение профессиональных задач с помощью ИИ-технологий; правовой – способность применять ИИ-технологии в контексте актуального законодательного поля; этический – способность соблюдать нормы академической этики при использовании ИИ-технологий в профессиональной деятельности.

2. Средства генеративного ИИ обладают функциональными отличиями, из-за чего их можно классифицировать по признакам эффективности предоставления обратной связи: учебно-социальной (Replika, Character.AI, Paradot, Nomi.AI, ChatFAI, ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat,

DeepSeek); информационно-справочной (Elicit, Perplexity, ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek); методической (Nolej, Quizizz, MagicSchool, Brisk Teaching, Twee, Claude, Monsha.AI, Eduaide.AI, ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek); аналитической (ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek); оценочной (Grammarly, Quillbot, ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek); условно-творческой (Gamma, Canva, Sora, Luma.AI, Midjourney, Dalle, Pictory, Charley.AI, Speechify, ElevenLabs, ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek).

3. Процесс формирования лингвометодической компетенции на основе ИИ-технологий будет эффективным, если при построении учебного процесса соблюдается ряд организационно-педагогических условий: наличие мотивации этического применения ИИ обучающимися, компетентность субъектов в сфере ИКТ и ИИ, проектная методика как доминанта организации учебного процесса и использование смешанного формата обучения.

4. Методическая модель формирования лингвометодической компетенции на основе ИИ представляет собой систему взаимосвязанных элементов, выстроенных в иерархической последовательности. Модель состоит из четырех блоков: целевого, теоретического, организационно-деятельностного и оценочно-результативного. Методологическая основа модели включает в себя системный, личностно-деятельностный, проблемно-задачный, компетентностный и коммуникативно-когнитивный подходы. Эти подходы реализуются посредством ряда дидактических (сознательности, активности, проблемности, системности, индивидуализации, цифровизации обучения) и методических принципов (интерактивности, включенного оценивания, триады субъектов, мультимодальности, контекстуального обучения).

5. Реализация методики обучения лингвометодической компетенции на основе ИИ предполагает создание условий для применения ряда стратегий, являющихся повторяемыми алгоритмами комбинированного использования типов обратной связи (учебно-социальной, информационно-справочной, методической, аналитической, оценочной, условно-творческой). На основе этих стратегий

проектируются задания различных типов: консультационные, исследовательские, оценочно-аналитические и генеративно-методические. Данные типы заданий соответствуют направлениям профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка.

Личный вклад соискателя заключается в разработке методики формирования лингвометодической компетенции на основе ИИ, включающей: 1) определение методических свойств ИИ-технологий, применяемых для формирования лингвометодической компетенции на их основе; 2) определение и обоснование перечня организационно-педагогических условий обучения лингвометодической компетенции на основе ИИ-технологий; 3) разработку методической модели обучения лингвометодической компетенции на основе ИИ-технологий; 4) разработку типологии заданий для формирования лингвометодической компетенции на основе ИИ-технологий.

Апробация основных положений диссертационного исследования и его результатов. Ключевые положения данной диссертационной работы проходили обсуждение на заседаниях кафедры лингвистики и лингводидактики (2023–2025 гг.) ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», а также были представлены на всероссийской научной конференции преподавателей «Державинские чтения» (2024, 2025 гг.).

Структура работы. Диссертация включает в себя введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, библиографический список и приложения. Количество таблиц – 16. Количество рисунков – 2.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Содержание лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на современном этапе

Формирование лингвометодической компетенции является одной из основных целей педагогического языкового образования. Интерпретация ее содержания и компонентов напрямую влияет на организацию учебного процесса. В научной литературе представлено множество равнозначно важных вариантов понимания лингвометодической компетенции.

В своей диссертации А.В. Малев определил профессионально-методическую компетенцию преподавателя иностранного языка как «...систему сформированных теоретических знаний в области методики преподавания иностранных языков и комплексных методических умений, обеспечивающих осуществление основных педагогических функций учителя» (Малев А.В., 2015: 22). Эта система многогранна, но все же она неизменно основывается на базовых иноязычных коммуникативных компетенциях, которые впоследствии будут транслироваться в профессиональную деятельность студентов лингвометодических направлений подготовки. Общепринятый компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции представлен в положениях документа «A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», разработанных Советом Европы для систематизации и стандартизации данной компетенции (Picardo E. et al, 2018). Согласно этому документу, иноязычная коммуникативная компетенция состоит из:

- лингвистической субкомпетенции, включающей в себя владение языковыми знаниями и умениями фонетики, морфологии, лексики, грамматики, синтаксиса и стилистики;
- социолингвистической субкомпетенции, включающей в себя умения адаптироваться к коммуникативным, социальным и культурным контекстам стран изучаемого языка;
- прагматической субкомпетенции, включающей в себя навыки реализации всей знаниевой системы в речевой деятельности.

Соответственно, лингвометодическая компетенция может быть интерпретирована как часть прагматической субкомпетенции, поскольку преподавание является такой же коммуникативной деятельностью, которая специализируется, обретая новые качества, вследствие влияния контекста профессиональной деятельности.

В работе А.Н. Бредихина (2015) предложена модель лингвометодической компетенции, состоящую из пяти элементов: самообразовательного, коммуникативно-культурологического, общенаучного, психолого-педагогического и личностного. Самообразовательный компонент является основополагающим, он во многом определяет уровень профессиональной методико-педагогической деятельности специалиста, поскольку с его помощью происходит автономная актуализация всех остальных элементов. Все последующие компоненты формируются непосредственно через самообразовательный, поскольку он обеспечивает основу для самостоятельного познания и применения аспектов лингводидактики. Коммуникативно-культурологический компонент оперирует знаниями и навыками медиации иноязычной культуры через иностранную речь, в значительной степени этот компонент совпадает с иноязычной коммуникативной компетенцией с той лишь разницей, что он учитывает авторитетную роль преподавателя в учебном классе. Общенаучный компонент отвечает за научно-исследовательскую деятельность: поиск информации, связанной с методикой иностранного языка, самостоятельное проведение исследований и последующую апробацию авторских методик.

Психолого-педагогический компонент обеспечивает передачу опыта путем реализации психологических, педагогических и методических навыков специалиста в условиях обучения. Личностный компонент выступает в качестве элемента контроля своей собственной педагогической деятельности, располагающего к педагогической рефлексии. Предложенная модель детализированно описывает функциональные аспекты педагогической деятельности преподавателя иностранного языка и расширяет предложенное А.В. Малевым понимание лингвометодической компетенции, добавляя к ней выходящие за рамки иноязычной коммуникативной компетенции навыки.

На основе анализа образовательных стандартов и проведения опроса среди студентов О.П. Казакова (2016) привела перечень наиболее актуальных по мнению респондентов знаний, умений и навыков преподавателя иностранного языка, чтобы определить современный социальный заказ к содержанию лингвометодической компетенции. Среди знаний были выделены: профессиограмма преподавателя иностранного языка; лингвистические, культурологические, психологические и методические основы преподавания иностранного языка; современные тенденции лингводидактики; принципы, методы и средства обучения иностранному языку. Среди умений были выделены: анализ готовых методических материалов; адаптация и создание авторских методических материалов; использование научно-исследовательских ресурсов для повышения собственного уровня методической компетентности. Среди навыков были выделены: методическая рефлексия; использование библиотечно-информационных ресурсов для решения практических методических задач. Результаты опроса продемонстрировали первичность именно методических навыков над иноязычными коммуникативными.

М. Дракулич (2020) представила авторскую модель компетенции преподавателя иностранного языка, отличающуюся своей детализированностью. В ней она разделила лингвометодическую компетенцию на две главные составляющие: предметную и образовательную. В предметную субкомпетенцию входят знания и навыки, связанные непосредственно с изучаемым языком

(иноязычная коммуникативная компетенция и межкультурная компетенция преподавателя), а также знания и навыки, связанные с преподаванием этого языка (знания о методиках оценивания сформированности навыков студентов, навыки применения методик обучения ИЯ, знания о закономерностях овладения языком и т.д.). В образовательную субкомпетенцию входят психолого-педагогические – навыки (навыки межличностного общения, навыки организации учебного пространства, навыки сопровождения учебного процесса и т.д.) и навыки непрерывного образования (ауторефлексия, самооценка, самообучение и т.д.). М. Дракулич провела эксперимент, нацеленный на выявление значимых качеств преподавателя ИЯ путем опроса студентов. Результаты были распределены между четырьмя факторами: навыки проведения занятий, межкультурные навыки, иноязычные коммуникативные навыки и навыки межличностного взаимодействия. Среди этих факторов были выявлены наиболее важные качества: спокойствие и оптимизм – для первого фактора, межкультурная компетенция – для второго, высокий уровень иноязычной коммуникативной компетентности – для третьего, энтузиазм и эмпатичность – для четвертого.

На основе анализа широкого корпуса публикаций по теме лингвометодической компетенции А. Дерезо (2022) определила перечень наиболее часто встречающихся позиций в системе компетенции преподавателя иностранного языка. Она выделила:

- планирование уроков в соответствии с индивидуализированными требованиями обучающихся;
- отбор учебных материалов в соответствии с интересами и фоновыми знаниями обучающихся;
- мотивирование студентов к учебе;
- проведение и процессуальная коррекция занятий;
- предоставление обратной связи;
- предоставление возможности для саморефлексии с помощью оценивания;
- применение актуальных технологий для эффективного обучения;

- межличностное взаимодействие в контексте обучения;
- мониторинг и корректирование деятельности обучающихся во время занятий.

Представленное содержание лингвометодической компетенции призвано предвосхитить профессиональные задачи в будущем. Они рассматривают подготовку студентов лингвометодических направлений подготовки с перспективой переноса знаний и навыков в условия практической деятельности, поэтому перечень приоритетных методических задач, с которыми может столкнуться специалист, определяется во многом через стандартизированное содержание обучения. В работе «Методическая подготовка преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования» П.В. Сысоев (2016) привел список лингвометодических дисциплин, направленных на развитие лингвометодической компетенции будущих специалистов. В нем он выделил: «психологию и педагогику, общую теорию обучения, методику преподавания иностранного языка и культуры, информационные технологии в обучении иностранному языку, современный учебно-методический комплекс и педагогическую практику (Сысоев П.В., 2016: 219)».

В работе «Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание» П.В. Сысоев (2025) приводит свою интерпретацию содержания лингвометодической компетенции на основе ИИ-технологий, предлагая модель, содержащую восемь элементов. Данная структура призвана всецело описать применяемые преподавателями высшей школы знания и умения разного порядка для осуществления обучения с помощью ИИ на современном этапе. Так автор выделил следующие компоненты: мотивационно-целевой, нормативно-правовой, информационная безопасность, этический, промпт-инжиниринг, обучение и контроль, управление учебным процессом и профессиональное развитие. Данные компоненты включают в себя как умения, имеющие непосредственное отношение к обучению ИЯ, так и те умения, которые можно расценивать как общепрофессиональные. Но все они так или иначе пронизаны ИИ-технологиями.

Мотивационно-целевой компонент содержит понимание и готовность реализовывать потенциал ИИ-технологий для привнесения новых форм организации учебного процесса. Нормативный правовой компонент необходим для обеспечения профессиональной деятельности преподавателя легальностью и нормативностью в соответствии с правовыми и локальными регламентирующими актами. Информационная безопасность призвана предотвратить возможные проблемы, связанные с утечкой персональных данных или вредоносным программным обеспечением. Этический компонент позволяет регулировать авторство генерируемых материалов с помощью осуществления на практике принципов академической этики. Промпт-инжиниринг используется для решения профессиональных задач разного порядка с помощью текстового взаимодействия с нейросетями путем специальных команд – промптов. Обучение и контроль состоит из совокупности знаний и умений, используемых для решения конкретных учебных задач с привлечением ИИ-технологий. Управление учебным процессом применяется для организации учебного процесса с помощью ИИ-технологий, преимущественно для обеспечения средствами индивидуального и группового взаимодействия для внеаудиторных заданий. Профессиональное развитие является метакомпонентом, необходимым для актуализации всех вышеперечисленных, оно используется для овладения новыми ИИ-технологиями и методиками их применения.

Систематизировав проанализированные интерпретации лингвометодической компетенции, можно привести следующую модель (табл. 1). Она схожа с содержанием лингвометодической компетенции, представленным в работе П.В. Сысоева, но имеет ряд структурных изменений, направленных на более точное отображение самого процесса преподавания ИЯ.

Таблица 1

**Компоненты и умения лингвометодической компетенции
на основе ИИ-технологий**

№	Компоненты лингвометодической	Умения лингвометодической компетенции на основе ИИ-технологий
---	-------------------------------	---

	компетенции на основе ИИ-технологий	
1	Целевой компонент	Целеполагание
2		Календарно-тематическое планирование курса
3		Планирование урока
4		Отбор и создание содержания обучения
5	Методический компонент	Адаптация аутентичных текстов
6		Создание фонетических упражнений
7		Создание лексических упражнений
8		Создание грамматических упражнений
9		Создание устных речевых заданий
10		Создание упражнений на чтение
11		Создание упражнений на слушание
12		Создание заданий на развитие умений письма
13		Формальный контроль и оценка закрытых упражнений
14		Контроль, оценка и предоставление обратной связи для открытых заданий
15	Менеджмент учебного процесса	Реализация учебных материалов внеаудиторно / в формате смешанного обучения
16		Применение учебных материалов аудиторно
17		Ситуационная адаптация учебных материалов при проведении занятий
18		Поиск и работа с лингвометодическими источниками
19	Промпт-инжиниринг	Написание промптов для решения профессиональных задач посредством применения ИИ-технологий
20	Правовой компонент	Использование ИИ-технологий для решения профессиональных задач в соответствии с актуальным законодательным и/или нормирующим полем
21	Этический компонент	Использование ИИ-технологий для решения профессиональных задач с соблюдением академической и авторской этики

Представленное содержание универсально, автор диссертации пытался включить в него преимущественно практические умения, необходимые для проведения занятий по иностранному языку. Эти умения разделены на шесть соответствующих практическим функциям компонентов. Умения целевого компонента используются для планирования всего курса обучения и поддержания преемственности между отдельными занятиями. С их помощью преподаватель определяет учебные цели и задачи, интегрирует их в календарно-тематическое планирование и в дальнейшем на их основе планирует занятия. Умения методического компонента направлены на создание упражнений (фонетических, лексических и грамматических) и заданий (чтение, слушание, письмо, говорение), а также их последующие контроль, корректирование и оценивание. Менеджмент учебного процесса представляет собой совокупность умений, применяемых для практической организации процесса реализации упражнений и заданий и для поиска справочно-методической литературы. Промпт-инжиниринг является специфическим метакомпонентом, который задействуется опосредованно при использовании ИИ-технологий для решения профессиональных задач, связанных с тремя вышеописанными компонентами. Правовой компонент необходим для гарантирования нормативной корректности профессиональной деятельности преподавателя согласно локальным регламентам и общему законодательному полю. Этический компонент нужен для обеспечения академической этичностью процесса разработки курса обучения ИЯ.

Все компоненты, кроме промпт-инжиниринга, могут осуществляться в преподавательской деятельности без привлечения ИИ-технологий. То есть некоторые из них представляют собой линейное развитие одних и тех же умений, но на основе разных средств обучения. Так, можно отделить, например, базовое, традиционное умение «создание заданий на чтение», когда преподаватель самостоятельно, вручную делает задания, от такого же умения, но на основе ИИ-технологий, когда преподаватель проммптом прописывает критерии генерируемого задания, а потом отбирает наиболее подходящие полученные варианты.

Смежной лингвометодической компетенции категорией является методическая компетентность. А.А. Зимняя (2010) охарактеризовала компетенцию и компетентность как соотношение потенциального и актуального. Хуторской А.В. (2003) под компетентностью понимает индивидуальная степень эффективности реализации компонентов компетенции на практике (Хуторской А.В., 2003). Соотношение компетентности к компетенции определяет готовность специалиста к педагогической деятельности. Поэтому оценка сформированности лингвометодической компетентности студентов языковых направлений подготовки основывается на компонентах лингвометодической компетенции. То есть следствием сформированности лингвометодической компетенции является приобретение лингвометодической компетентности, из-за чего обе категории очень важны в контексте подготовки специалистов лингвометодических направлений.

Компонентный состав интерпретируется по-разному. Г.К. Селевко (2003: 13) предложил использовать для определения готовности специалиста следующие 6 компонентов: этический, поведенческий, социальный, мотивационный, операционально-технологический и когнитивный. И.А. Зимняя (2004: 25) выделяла в качестве составляющих такие характеристики, как: готовность к деятельности (мотивационный аспект); владения знаниями (когнитивный аспект); опыт деятельности (поведенческий аспект); отношение к деятельности (ценностно-смысловой аспект); эмоционально-волевая регуляция (рефлексивный аспект).

Рассмотренные модели дополняют друг друга, большинство отличий между ними сугубо терминологические. Однако в модели Г.К. Селевко отсутствует рефлексивный компонент, который, по мнению А.В. Хуторского (2017), является основополагающим при формировании компетентности. У И.А. Зимней отсутствует социальный компонент. В дальнейшем по причине функциональной схожести в работе будут использоваться преимущественно термины Г.К. Селевко, но стоит учитывать, что они фактически совпадают с моделью И.А. Зимней.

Этический компонент лингводидактической компетентности оперирует с мировоззренческими суждениями специалиста. Этика специалиста регулирует общие моральные принципы взаимоотношения субъектов социума (Харчёва И.С., 2010). Через соответствие действий личности этическим нормам определяется нравственность ее поступков. При этом мораль не существует в изоляции от практической деятельности, поскольку в обществе этичность поведения личности определяется поступками (Гусейнов А.А., Апресян Р.Г., 2000: 20).

В качестве практических задач развития этической компетенции Т.А. Нестеренко (2013) указывает формирование мотивации к нравственному самосовершенствованию и готовность к диалогу с носителями иных мировоззрений. Основной акцент в большинстве случаев делается на универсальных конвенциональных этических нормах. Наличие таких норм необходимо для успешной коммуникации с представителями своей собственной и иных культур, что проявляется в углубленном рассмотрении таких этических категорий, как деликатность, чуткость, тактичность (Троцкая Е.С., 2018).

Причиной акцента на этих нормах является необходимость подготовки обучающегося к переходу на постконвенциональный уровень морали по Л. Кольбергу (1963). На данном уровне этического развития личность сама решает нравственные задачи исходя из собственного опыта и выработанных на его основе принципов. Поскольку разрыв между конвенциональными нормами и собственными этическими принципами личности неизбежен (Двойнин А.М., 2013), целесообразным представляется культивирование понимания общечеловеческих максим, универсально свойственных различным идеологическим системам и культурам.

Этический компонент напрямую проявляется в лингвометодической компетенции через одноименный этический и правовой компоненты. Нравственность и конвенциональность профессиональной деятельности специалиста гарантируют нормативное соответствие контексту применения всего перечня умений.

Второй рассматриваемый компонент – поведенческий. Это способность транслировать свои мировоззренческие суждения с помощью решений и действий. Поведенческий компонент согласуется с этикетом – predetermined порядком поведения личности, который регулируется сводом этических норм (Курочкина И.Н., 2004).

Взаимодействие опыта и личностных качеств приводит к реализации перечня особых навыков, которые в западной литературе называются «soft-skills» (мягкие навыки). Их порой противопоставляют профессиональным и техническим навыкам, поскольку их актуализация не требует специфических знаний и умений (Jackson D., Chapman E., 2012). Но, например, в исследовании Г. Альбино (2018) было выявлено, что в производственных условиях четкое разделение между поведенческими и техническими навыками порой затруднительно. Поэтому мягкие навыки регулируют поведение личности, определяя возможности адаптации к различным профессиональным сценариям.

В научной литературе консенсуса по поводу номенклатуры элементов поведенческого компонента достигнуто не было. Н. Грюден и А. Стейр (2018), обобщая, привели следующий универсальный перечень: лидерство, самоконтроль, открытость, креативность, самомотивация, отдых, ответственность, разрешение конфликтов и коммуникация. С.Н. Бацунов (2018) и др. выделили четыре группы мягких навыков: коммуникативные, самоорганизационные, когнитивные и управленческие. Е.В. Гетманская и Ф.В. Чертов (2023), проанализировав корпусные зарубежные исследования, привели следующие наиболее релевантные для педагога мягкие навыки: настойчивость, эмпатия, практикоориентированность, стрессоустойчивость и социальная открытость.

В своем исследовании Л.Р. Газизулина (2019) отмечает, что развитие «мягких» навыков сопряжено с изучением иностранных языков, потому что коммуникативная компетенция по своей природе является особой стратегией поведения в контексте иноязычного общения. Соответственно, обучение иностранному языку подразумевает развитие в той или иной степени «мягких» навыков, поскольку коммуникативные, самоорганизационные и когнитивные

умения и навыки являются самоцелью языкового образования, управленческие же могут быть отнесены к медиационной субкомпетенции.

Поведенческий компонент лингвометодической компетентности, в отличие от этического, поддается коррекции, хоть и в ограниченной форме. Изменить опыт, качества и этическую систему личности не удастся, но возможно создать условия, в которых будет поощряться применение и закрепление определенных поведенческих стратегий. Это отражается, например, в универсальных компетенциях ФГОС ВО, так как в них присутствуют блоки: реализации проектов, коммуникации, системного и критического мышления, саморазвития и самоорганизации (ФГОС ВО 3++). Развитие поведенческого компонента опосредовано профессиональной деятельностью, поскольку самоактуализация через мировоззренческие позиции не может существовать отдельно от требований общества к представителям профессии (Богуславская М.М., 2022).

Поведенческий компонент преподавателя обладает прямым влиянием на учебный процесс. В анализе корпуса научной литературы, выполненном Э. Ботес и др. (2020), была отмечена стойкая обратная корреляция между успехами в усвоении иностранного языка и уровнем тревожности в учебном классе (Foreign Language Classroom Anxiety). Наибольшее влияние тревожность оказывает на навыки устной речи, в особенности на слушание (Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L., 2019). Поэтому одной из функций преподавателя иностранного языка является своеобразный стресс-менеджмент, регулирующий уровень тревожности обучающихся. И осуществление данного стресс-менеджмента является прямым следствием реализации определенных поведенческих стратегий.

В работе Дж.М. Девэлэ и др. (2022). приводится анализ лонгитюдного исследования зависимости применения определенных поведенческих стратегий преподавателя иностранного языка и уровня тревожности в классе. Эксперимент выявил, наиболее статистически значимой корреляцией с уровнем тревожности обладает частота случаев неформального поведения с обучающимися, в то время

как изолированно частота использования ИЯ и предсказуемость преподавателя не смогли достичь статистической значимости.

Особое внимание к психоэмоциональному состоянию студентов прослеживается в ряде работ, так как создаваемая поведением преподавателя среда напрямую влияет на успеваемость. Ю.Н. Фатуева (2023), например, приводит перечень речевых поведенческих стратегий, выражающих позитивные эмоции в ответ на действия обучающихся. Такие стратегии, вызывая позитивный отклик, не только повышают мотивацию, но и потенциально приводят к улучшению усвояемости материала. В диссертации Е.Н. Трегубовой (2001: 25) отмечено, что трансляция позитивных эмоций в учебные материалы приводит к более быстрому и надежному закреплению навыков.

Данные поведенческие стратегии уникальны для каждого преподавателя. Они являются следствием накопления практического опыта профессиональной деятельности и отбора индивидуализированных приемов и способов организации обучения. Здесь также следует провести разделение между когнитивным и поведенческим компонентами. Когнитивный компонент подразумевает совокупность абстрактных, декларативных теоретических знаний, в то время как поведенческий компонент вмещает в себя декларативные навыки. Отчасти по этой причине делается акцент на «мягких» навыках, поскольку они зачастую формируются индуктивно – от практики к теории, а профессиональные же формируются дедуктивно – от теории к практике.

Поведенческий компонент лингвометодической компетентности можно соотнести с умениями компетенции, связанными с менеджментом учебного процесса, а именно с реализацией и адаптацией учебных материалов на практике.

Третий рассматриваемый компонент лингвометодической компетентности – социальный. Социальный компонент можно определить как осведомленность о функционирующих в обществе процессах (Красношлыкова О.Г., Кошечкина О.Г., 2019). Некоторые ученые в контексте подготовки специалистов рассматривают социальный и поведенческий компоненты вместе, поскольку функционально они смежны (Федосова И.В., 2009). Но все же можно отчетливо выявить различие

между поведенческими особенностями и усвоенными социальными нормами, следуя пониманию С.Х. Гончарова (2004), согласно которому социальный компонент является, прежде всего, социальным знанием.

Социальный компонент в контексте лингвометодической компетентности заметно отличается от такового других профессий. Это обусловлено тесным взаимодействием разноязычных культур в учебном классе. Фактически преподавателю иностранного языка нужно обладать социальными знаниями и навыками нескольких разных лингвокультур и быть способным их реализовывать при обучении. Поэтому отчасти данный компонент не является в полной мере индивидуализированным, поскольку к нему выдвигаются конкретные профессиональные требования. Интеграция нескольких культур происходит на всех уровнях: аксиологическом, гносеологическом, субъектном и праксиологическом. Преподаватель должен быть способен сопоставлять культуры и явственно демонстрировать во время учебного процесса их схожести и различия, что и отличает этот компонент от аналогов других специальностей. По этой причине понятия «социальная компетентность» и «социокультурная компетентность» для преподавателя иностранного языка фактически синонимичны.

Следуя пониманию П.В. Сысоева (2003), социокультурная компетенция обладает четырьмя составляющими: знания, опыт, отношение и применение. При этом знания зачастую выступают целевым компонентом языкового поликультурного образования.

В методике обучения иностранному языку существует несколько моделей компонентного состава социокультурной знаниевой системы. Одна из первых таких моделей была предложена Э.Т. Холл (1956; 1966). Она включает в себя десять первичных систем сообщения (Primary Message System). Она содержит следующие первичные системы общения: взаимодействие (Interaction), взаимоотношение (Association), самообеспечение (Subsistence), гендерные стереотипы (Bisexuality), территориальность (Territoriality), временность

(Temporality), обучение (Learning), игра (Play), самозащита (Defense), средства производства (Exploitation).

Н. Брукс (1968) предложил пересмотреть некоторые первичные системы, объединив их со смежным, в то же время добавляя несколько других культурно важных аспектов. Модель также насчитывает десять систем: символизм (Symbolism), ценности (Value), авторитет (Authority), порядок (Order), церемонии (Ceremony), любовь (Love), честь (Honor), юмор (Humor), красота (Beauty), духовность (Spirit).

Такие антропологические модели сыграли важную роль в развитии поликультурного образования. На их основе был разработан концепт лингвокультурной грамотности, определяющий минимальные требования к способности коммуниканта вступать в межкультурное общение. Автор концепта – Э.Д. Хирш. (2002) – подразумевал под лингвокультурной грамотностью обладание общими для носителей культуры знаниями, позволяющими производить «коллективное сотрудничество». Эти знания можно систематизировать в виде своеобразного словаря, вмещающего в себя выражающие важные для определенной культуры концепты слова и словосочетания. Объем и глубина лингвокультурных познаний определяют степень развития межкультурной компетенции, которая по своему уровневому делению вторит компетенции коммуникативной (уровень выживания, уровень вхождения, уровень присвоения, уровень самореализации).

Социокультурный компонент лингвометодической компетентности во многом схож с таковым у обучающихся, поскольку в условиях отсутствия прямого контакта с носителями преобладающей формой межкультурного обучения является академическая. То есть от преподавателя требуется наличие превосходных лингвокультурных знаний, необходимых для эксплицитного объяснения культурных феноменов, встречаемых в учебным материалах.

Важность социокультурных знаний преподавателя в контексте языкового образования не вызывает сомнений, однако в рамках данного исследования акцент на поликультурном или культурологическом подходах не ставится.

Накопление таких знаний становится дедуктивным – от теоретической информации к практической деятельности. По этой причине данный компонент уместно соотнести с когнитивным по причине их функциональной смежности (использование знаний преподавателя для организации учебного процесса) и по причине применяемых для их формирования методов.

Социальный компонент реализуется почти во всех умениях компетенции, поскольку социокультурные знания фактически являются основной составляющей содержания обучения, они задействуются при планировании, создании упражнений и заданий, их последующей реализации в равной степени.

Мотивационный компонент относится к специфическим из-за прямой связи с атрибутами конкретной профессии, восприятие и интерпретация которых специалистом позволяют соединить личное идеальное с практическим социальным. Мотивация в определенной степени лучше поддается корректировке: при наличии желания достичь высоких профессиональных результатов у обучающегося преподаватель способен изменить представление и перенаправить внимание в соответствии с актуальными требованиями о специалисте сферы. Феномен такого взаимопроникновения описан в работе Е.Г. Гуцу (2012): динамика развития мотивационного компонента неизменно приобретает линейное направление, при котором отправной точкой являются социальные качества, обеспечивающие изначальную индивидуализированность выбора профессии, однако со временем индивидуализация уступает место коллективной ассоциации с требованиями социального заказа.

Процесс реализации мотивационного аспекта профессиональной компетентности специалиста проходит несколько стадий интернализации внешних требований. На основе работы В.Р. Сагитовой (2015) автор настоящей диссертации вводит перечень этапов развития мотивационного компонента: ознакомление с нормализующими требованиями к специалистам, представляемыми через процесс обучения (например, с помощью ФГОС ВО); оценочное соотнесение представляемых требований с личными предпочтениями; самоидентификация обучающегося как специалиста определенной

профессиональной сферы; выявление приоритетных направлений профессионального самосовершенствования специалиста в рамках непрерывного образования; мониторинг уровня собственной профессиональной компетентности специалиста и поддержание ее актуальности в рамках непрерывного образования.

Наличие внешней обусловленности мотивационного компонента подразумевает необходимость применения особых методик формирования и корректировки мотивации. Т.В. Седых и др. (2022) в качестве комплекса мер, способствующих профессиональной самоидентификации обучающегося, предлагают: привнесение в учебный процесс элементов профессиональной или квазипрофессиональной деятельности для ознакомления с особенностями и условиями труда, повышение академической вовлеченности путем организации и проведения дополнительных научно-исследовательских проектов, позволяющих обучающимся реализовать свои собственные сферы интересов, развитие института наставничества, направленного на передачу личного профессионального опыта старших товарищей или преподавателей.

Факторы мотивации обучающегося делятся на две категории: внутренние и внешние. Вышеперечисленные способы относятся к внешним, при которых на обучающегося оказывается влияние извне для переосмысления и дополнения ориентиров. Однако также присутствуют и внутренние факторы, которые реализуются без непосредственного вмешательства третьих лиц. Они регулируются либо любопытством, банальным желанием найти и проанализировать новую информацию, либо же стремлением утвердиться в качестве специалиста (Каримова М.М., Исроилова Д.Ш., 2019). Все же внутренние факторы подвергаются влиянию деятельности преподавателя, но они исполняют проактивную функцию, то есть преподаватель не самостоятельно задает контекст обучения, а видоизменяет его согласно внутренней мотивации обучающегося.

Мотивационный уровень лингвометодической компетентности вмещает в себя перечень знаний и представлений о роли преподавателя иностранного языка в современном обществе. Сама информация о профессиональной деятельности

регламентируется во ФГОС ВО. Являясь требованиями к результатам усвоения образовательной программы, ФГОС ВО определяют те самые предметы факторов внешней мотивации, ожидаемые от создания и реализации курса.

Во ФГОС ВО направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 45.03.02 «Лингвистика» приводится список общепрофессиональных компетенций (ФГОС ВО. 44.03.01 Педагогическое образование, 2018; ФГОС ВО 45.03.02 Лингвистика, 2020). Проанализировав и обобщив его элементы, можно выделить следующие направления процесса внешнего мотивирования: овладение системой лингвистических знаний; овладение системой культурологических знаний; овладение системой методических знаний, овладение навыками поиска, анализа и преобразования информации с помощью ИКТ.

Соответственно, деятельность преподавателя должна быть направлена на демонстрацию актуальности данных знаний и навыков в профессиональной деятельности специалиста путем определенного способа организации учебных занятий.

Мотивационный компонент четче всего прослеживается в умениях целевого блока, так как последние направлены на поддержание актуальности содержания и средств обучения. Мотивационный компонент эту релевантность поддерживает благодаря культивированию активности к применению современных методик и технологий.

Операционно-технологический компонент профессиональной компетентности включает в себя знания и навыки, направленные на практическое применение средств производства. Закономерно, что составляющие этого компонента сильно отличаются у разных профессий ввиду различных условий труда. Поскольку преподаватель взаимодействует, прежде всего, с информацией, его средства производства напрямую связаны с ее обработкой, анализом и представлением. В таком контексте можно четко разграничить несколько составляющих. Использование средств подразумевает использование информационно-коммуникационных технологий, что позволяет ассоциировать

этот компонент с информационно-технологической или информационно-коммуникационной компетенцией (которые между собой смежны). Информационно-технологическая компетенция – способность и готовность преподавателя применять информационные технологии в профессиональной деятельности (Баранова Е.В., Симонова И.В., 2004). Информационно-коммуникационная технологическая компетенция – способность и готовность применять такие информационные и коммуникационные технологии, как интернет-ресурсы и социальные сервисы, в своей профессиональной деятельности (Евстигнеев М.Н., 2013). Фактическая разница между ними, конечно, присутствует, но поскольку обучение иностранному языку носит коммуникативную природу, в настоящем исследовании более релевантной будет ИКТ-компетенция.

В границы данного компонента можно включить все умения специалиста, направленные на применение материальных методических средств, среди которых можно выделить следующие: создание и адаптация предметных материалов с помощью ИКТ; создание и применение средств контроля с помощью ИКТ; создание и применение иллюстративных материалов с помощью ИКТ; организация и управление учебным процессом с помощью ИКТ; поиск и анализ научно-методической литературы.

Цифровизация образования делает информационно-коммуникационную компетентность преподавателя одним из ведущих показателей его профессионализма, поскольку с ее помощью специалист способен эффективно вести курс, применяя современные методические инструменты, а также постоянно обновлять актуальность своей профессиональной компетентности путем поиска и интеграции новых методик обучения в сети Интернет (Алипханова Ф.Н., Пивнева С.В., Квитовская А.А., 2024).

В контексте формирования лингвометодической компетентности можно выделить конкретные примеры информационных ресурсов, которые необходимы для проектирования и реализации курса иностранного языка. Соответственно, можно провести прямые параллели между операционально-технологическим

компонентом лингвометодической компетенции и ИКТ-компетенцией преподавателя иностранного языка. Так, П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев (2014) выделяли множество составляющих ИКТ-компетенции, среди которых были указаны: навыки обеспечения информационной безопасности образовательного процесса, навыки поиска и отбора иноязычных материалов, навыки создания авторских методических материалов, навыки использования средств интернет-коммуникации для координации учебного процесса, навыки применения научно-исследовательских ресурсов и программного обеспечения при подготовке и проведении занятий.

Данный перечень дает общее представление об используемых ресурсах (поисковые системы, мессенджеры, библиотечно-справочные системы и т.д.), однако перечень этих ресурсов, а также способов их организации в учебном процессе более утратили свою актуальность за прошедшим временем. С.С. Мурунов предложил классифицировать цифровые ресурсы согласно их функциональной роли в учебном процессе. В контексте проблемного обучения он выделил упорядочивающие, контролирующие, поисковые, коммуникативные и продуктивные (Мурунов С.С., 2023). Уместно было бы выделить дополнительный вид ресурсов, уверенно приобретающий свою актуальность в новейшей педагогической парадигме, – генерационный. К данному типу ресурсов относятся нейросети, с помощью которых преподаватель способен генерировать учебные материалы. В таблице 2 представлен перечень возможных ресурсов согласно этой классификации.

Таблица 2

Классификация ИКТ-ресурсов в преподавании ИЯ

Тип ресурса	Пример
Упорядочивающие	Moodle, Google Classroom
Контролирующие	Moodle, Google Forms, Kahoot, Quizlet
Коммуникативные	Zoom, Skype, Telegram
Продуктивные	British National Corpus, Natural Reader
Генеративные	ChatGPT, GigaChat, DeepSeek

Представленные категории операциональных ресурсов охватывают подавляющее большинство случаев подготовки и использования методических материалов при обучении иностранному языку.

Операционально-технологический компонент соотносится с умениями методического блока и с промпт-инжинирингом лингвометодической компетенции. В связи с тем, что для преподавателя ИЯ информация является первостепенным производственным фактором, технологии, которые он задействует, неизменно связаны с ее созданием, обработкой и преобразованием. Соответственно, в этот компонент входят умения текстового, графического и смыслового взаимодействия с информацией: преимущественно умения использования ИКТ и на данном этапе набирающие свою актуальность умения использования ИИ-технологий.

Когнитивный компонент характеризуется самой высокой специфичностью среди всех других, его можно описать как профильную знаниевую систему специалиста, которую он способен и готов реализовать в профессиональной деятельности. У педагогов в эту систему входят принципы, методы, методики и приемы организации обучения (Данилова Н.Ю., 2020). При этом когнитивный компонент обладает прямым практическим применением в контексте, из-за чего систему можно разделить на декларативную и процессуальную части. Декларативная вмещает в себя совокупность теоретических знаний, необходимых для эффективной реализации трудовых обязанностей специалиста. Она в большей степени универсальна, требования к ней регламентируются стандартизирующими документами. Процессуальная вмещает в себя перечень способов и приемов реализации теоретических знаний в практической деятельности. Она уникальна и формируется исходя из личного опыта.

Когнитивный компонент отличается наибольшей динамичностью – его функционирование в компетентностной системе специалиста подразумевает постоянное переосмысление получаемой информации и непрерывный поиск способов повышения профессиональной эффективности (Гилев А.А., 2014).

В одной из своих статей А.А Гилев (2010) предложил оценивать степень сформированности когнитивного компонента исходя из индикаторов поведения специалиста. Данные индикаторы основываются на реализации особых познавательных стратегий:

- восприятие и хранение информации: накопление и организация профильных и фоновых знаний, навыки работы с поисковыми инструментами, навыки работы с текстами, когнитивные навыки анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации и т.д.;

- целеполагание и планирование: анализ качеств профессиональной ситуации, оценка релевантности применения профессиональных инструментов, навыки построения, навыки структурирования планов действий по достижению поставленных задач, прогнозирование требований к продукту деятельности;

- осмысление и применение информации: построение ассоциативных связей между имеющейся и получаемой информацией, моделирование профессиональной проблемы причинно-следственными и функциональными связями, навыки проверки выдвигаемых гипотез, навыки реализации продуктов деятельности;

- сообщение полученной информации: навыки доходчивого выстраивания устной и письменной речи, навыки критического анализа своих собственных результатов и результатов коллег, навыки прогнозирования эффекта передачи результатов деятельности третьим лицам.

Также А.А. Гилев (2011) выделил два способа совершенствования когнитивного компонента: развитие когнитивных структур и формирование операционных навыков когнитивного компонента. В первом случае обучающийся усваивает и репродуцирует устоявшиеся алгоритмы решения задач. Когнитивные структуры – это штампы способов решения профессиональных проблем. Они могут обладать разным порядком, однако базовые структуры рекуррентны, и после их усвоения специалист лишь рекомбинирует их в зависимости от условий. Поскольку когнитивные структуры являются законченным продуктом мыслительной деятельности и обладают декларативной формой, их усвоение

может миновать непосредственное накопление личного опыта через практическую деятельность, то есть изучать когнитивные структуры возможно умозрительно с помощью специализированной литературы. Во втором случае обучающийся обобщает свой практический опыт решения учебных и профессиональных задач путем скрупулезного ретрофлексивного анализа, на основе которого выстраивает свою собственную авторскую систему подхода к преодолению проблем. Так, процесс и результат становятся неотделимы, поэтому обучающийся усваивает не столько универсальную умозрительную когнитивную структуру, сколько практический уникальный алгоритм операций.

В контексте преподавания лингводидактики существует относительно устойчивый перечень когнитивных структур актуального дискурса. Декларативное усвоение готовых структур является первоначальной ступенью формирования когнитивного компонента. По этой причине можно говорить об определении актуальной лингвометодической системы как структурной совокупности подходов, принципов, методов и приемов обучения иностранному языку. В данной когнитивной лингвометодической системе отсутствуют средства обучения, поскольку они отнесены к иному компоненту лингвометодической компетенции. Естественно, этот список отличается своей обширностью, из-за чего в данной диссертации придется ограничиться лишь описанием актуальных универсалий лингвометодических систем.

Для удобства систематизации более подходящей представляется дедуктивная модель, в качестве начальной точки использующая подходы обучения, а последней – прием. Так как фактически использование определенных подходов не прямо ограничено реализуемыми принципами, легче упорядочить эти приемы исходя из принципов, а не наоборот.

Уровень подходов лингвометодической системы оперирует изначальными положениями выстраиваемой методической модели. И.Л. Бим (2008: 194) определила подход как «исходную концептуальную позицию» создаваемой преподавателем методической системы. А.Н. Щукин (1995) воспринимал подход как особую концепцию, транслирующую определенные точки зрения на предмет

обучения и на закономерности овладения этим предметом. В рамках подхода комбинируются и реализуются различные принципы, образующие единую модель интерпретации практического способа обучения. В лингвометодической парадигме можно выделить несколько доминирующих подходов, определяющих текущее состояние лингводидактики. Среди современных можно выделить: коммуникативный, личностно ориентированный, компетентностный, интегрированный, межкультурный, когнитивный, деятельностный (Нефедова М.А., 2023; Швецова О.А., 2023).

Уровень принципов оперирует базовыми положениями, вокруг которых выстраивается процесс обучения. Он стабилен и аккумулятивен: принципы не исключают друг друга, сдвиги в парадигме происходят очень медленно, знание принципов ведет к увеличению общего понимания закономерностей процесса обучения иностранному языку. В научной литературе содержание, количество и систематизация принципов варьируются в разных источниках. Например, Н.И. Гез (1982: 58) выделяла двухступенчатую систему, состоящую из общедидактических и лингвометодических принципов. Общедидактические принципы применимы для педагогики в целом и реализуются при преподавании иных дисциплин. К ним Н.И. Гез относил принципы: сознательного обучения, практичности, систематичности, доступности, наглядности, творческой самореализации и т.д. Лингвометодические принципы применимы только в контексте обучения иностранным языкам. В свою очередь лингвометодические могут подлежать дальнейшей субкатегоризации на общие, частные и специальные, которые варьируются в зависимости от конкретного используемого в обучении метода. К общим Н.И. Гез отнесла речевую направленность, учет родного языка и доминирующую роль упражнений; к частным – обучение на речевых образцах (моделях), взаимодействие видов речевой деятельности, аппроксимации, речевой интенсивности, устного опережения; а специальные принципы относятся к отдельным аспектам языка, потому они очень многочисленны (принцип стилистики устной или письменной речи, принцип соответствия фонетическим потребностям общения и т.д.).

Другой подход к систематизации универсальных принципов можно встретить в работах А.Н. Щукина (2004: 148). В них упорядочивание принципов основывается на аспектах обучения иностранному языку, и выделяются такие группы принципов, как дидактические, лингвистические, психологические и методические. В такой системе дидактические принципы совпадают с общедидактическими из модели Н.И. Гез. Лингвистические принципы описывают языковые и речевые закономерности в контексте обучения ИЯ. Психологические принципы – мотивационную составляющую процесса обучения. Методические принципы – особенности преподавания иностранного языка как отдельной дисциплины.

Обобщим принципы из упомянутых источников в одну систему (табл. 3).

Таблица 3

**Принципы обучения, входящие
в когнитивную субкомпетенцию преподавателя ИЯ**

Категория	Принципы
Общедидактические	Посильность, доступность, проактивность, сознательность, межпредметная координация, поэтапность, учет индивидуальных особенностей
Методические	Структурность (системность языка), функциональность, стилистическая дифференциация, коммуникативность, учет родного языка, профессиональная направленность, ситуативность, аппроксимация

Третьим уровнем когнитивной лингвометодической системы являются методы. Метод обучения – это практический способ достижения образовательных задач. Как и принципы, их можно разделить на обще- и частнодидактические. Общедидактические используются при преподавании любых дисциплин: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, исследовательский, игровой, метод проблемного обучения, метод проектов, метод ассоциативных карт, метод геймификации, кейс-метод и т.д. Эти методы используются повсеместно, но не

учитывают специфики преподаваемого предмета. В контексте лингводидактики это критично, поскольку обучение иностранному языку практико-ориентированно и требует выработки коммуникативных навыков, из-за чего некоторые традиционные общедидактические методы могут терять свою релевантность и эффективность в данном контексте. По этой же причине частнодидактические методы лингводидактики уникальны и не применимы в других образовательных контекстах. Среди актуальных можно выделить: прямой метод, тандем-метод, метод симуляции речевой ситуации, метод погружения и коммуникативный метод (Альмурзаева П.Х., Усманов Т.И., 2022; Жаркова Т.И., 2014).

Последним уровнем выступают приемы. Прием – это минимальный структурный элемент процесса обучения иностранному языку, принимающий форму действия субъекта. Этот уровень можно назвать самой многочисленной категорией, поскольку он вмещает в себя фактически все способы взаимодействия субъектов и средств обучения. Являясь базовой методической единицей, методические приемы вездесущи, поэтому обычно их систематизируют с помощью категорий высшего порядка – методов и подходов. Из-за столь малого размера под сомнение попадает необходимость изучать приемы отдельно от методов, соответственно, и проводить классификацию в отрыве от них. Будущий преподаватель овладевает приемами операционально, по мере накопления практического опыта использования методов, поэтому более целесообразно не рассматривать приемы в рамках знаниевой системы, они ближе к системе навыков.

Таким образом, знаниевая система преподавателя иностранного языка обладает тремя уровнями. Эти три уровня обеспечивают всей необходимой для критического анализа методических материалов информацией. Соответственно, в процессе формирования когнитивного компонента лингвометодической компетенции она должна актуализироваться эксплицитно или имплицитно.

Операциональные алгоритмы когнитивного компонента необходимы будущему специалисту для критического анализа и поиска информации. Когнитивные навыки призваны обеспечить автономность специалиста при

участии в научно-методической деятельности, когда субъект, опираясь на свою собственную экспертизу, способен самостоятельно проводить исследования различного рода для систематизации теоретических знаний и поиска практических решений. Когнитивные навыки не обладают лингвометодической специфичностью, они универсальны по отношению к видам и контекстам мыслительной деятельности исследования.

В обзорной статье Л.Л. Васильевой (2021) приводится обобщение взглядов на проблему содержания когнитивных навыков. Так, в этой работе были выделены следующие аспекты: внимание, долговременный и кратковременный виды памяти, скорость мышления, воображение (креативность) и индуктивность мышления. М.В. Герман, М.С. Каз и А.А. Левина (2023) предложили модель когнитивных навыков в виде трехступенчатого механизма разработки информации, каждый элемент которого включает в себя аспекты, обладающие схожим функциональным предназначением. Модель содержит следующие ступени: восприятие, память и мышление. Такой порядок отражает процесс интеграции новой информации в знаниевую систему субъекта: сначала информация декодируется из внешней среды, потом ассоциируется с уже существующей информацией, после чего анализируется и интегрируется в знаниевую систему.

В целом когнитивные навыки неизменно совершенствуются в контексте любого обучения, поэтому фокусирование на их развитии в условиях формирования такой объемной компетенции, как лингвометодическая, нерелевантно. Достаточно лишь обеспечить обучающихся должной автономией при выполнении задач, чего вполне хватит для реализации когнитивных механизмов.

Рефлексивный компонент был определен Ю.В. Кушеверской (2007) как системообразующее качество профессиональной личности, обеспечивающее саморазвитие и достижение высокой результативности в деятельности. Н.Г. Алексеев (2002) выделил цепочку функциональных этапов рефлексии, состоящую из четырех шагов: остановка, фиксация, объективация и остранение.

При остановке обучающийся дистанцируется от деятельности и мыслительного процесса; во время фиксации обучающийся восстанавливает последовательность своих действий и устанавливает их причинно-следственные связи с результатом; на этапе объективации происходит построение объекта анализа – недочета, ошибки, малоэффективного действия; остранение призвано беспристрастно произвести анализ объекта и найти способы решения учебной или профессиональной проблемы, вызванной несоответствующей компетентностью.

Соответственно, рефлексивный компонент необходим для самодиагностики актуальности лингвометодической компетентности преподавателя, поэтому он неразрывно связан с мотивационным компонентом. Мотивационный компонент обеспечивает наличие представления о целях профессионального самосовершенствования, в то время как рефлексивный предоставляет средства для его достижения. Но все же между ними проводится четкое различие, обусловленное практикоориентированностью рефлексивного компонента. Рефлексивный компонент – это набор специфических умений самоанализа, он осуществляется именно в действии, в то время как мотивационный компонент – это умозрительный набор представлений о профессии, который отражается в деятельности.

Рассмотренные компоненты предлагается интерпретировать для практико-ориентированной модели, с высокой точностью совпадающую с выполняемыми преподавателем действиями во время учебного процесса. По причине функциональной смежности некоторые компоненты предлагается объединить воедино:

- социальный компонент как систему знаний о функционировании общества стран изучаемого языка можно объединить с когнитивным, поскольку лингвокультурные знания входят в перечень профессионально специфических знаний специальности;
- поведенческий компонент как систему умений реализовывать учебные материалы на занятиях предлагается объединить с операционально-

техническим в деятельностный компонент, отвечающий за умения и готовность использовать средства и методики на практике;

- этический компонент предлагается упразднить как отдельный элемент, но все же он опосредованно будет прослеживаться во всех оставшихся компонентах, в большей степени в компоненте мотивационном.

Таким образом, предлагается использовать модель лингвометодической компетентности, состоящей из четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного. Их описание представлено в таблице 4.

Таблица 4

Компоненты лингвометодической компетентности на основе ИИ-технологий

Компоненты лингвометодической компетентности на основе ИИ-технологий	Критерии
Мотивационный	Осознание потребности и наличие стойкой мотивации к профессиональному саморазвитию
Когнитивный	Совокупность языковедческих, социокультурных и лингвометодических знаний
Деятельностный	Умения организовывать учебный процесс, осуществлять обучение ИЯ и использовать средства обучения
Рефлексивный	Самодиагностика уровня компетентности и последующая самокоррекция

1.2. Технологии искусственного интеллекта в формировании лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки

Интеграция технологий искусственного интеллекта является одним из наиболее актуальных направлений современной лингводидактики. За последние несколько лет было опубликовано большое количество работ, посвященных использованию нейросетей в образовательном процессе. А.В. Резаев и Н.Д. Трегубова (2023), анализируя ряд состоявшихся случаев использования искусственного интеллекта в образовании, указали несколько основных направлений интеграции:

- разработка чат-ботов для совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности;
- создание моделей обобщения, позволяющих резюмировать и адаптировать тексты под параметры запросов;
- генерация тематического текста для выполнения письменных заданий (эссе, реферат, письмо и т.д.);
- поиск и систематизирование фактической информации для ответов на вопросы.

Представленные способы применения характеризуют ИИ как вспомогательный инструмент организации учебного процесса, являющийся принципиально новым средством обучения. Его функциональность достаточно широка, чтобы использовать его в ряде различающихся контекстов, что придает ему универсальность. Однако на современном этапе развития ИИ надежность технологии вполне оправданно вызывает ряд сомнений. К явным недостаткам можно отнести ложное содержание и ограниченность некоторых функций. При генерации ответа ИИ может опираться на сомнительные или устаревшие источники, тем самым предоставляя пользователю неверные данные. Также при недостаточности информации ИИ может сгенерировать заведомо ложное содержание. К тому же множество нейросетей имеют ряд ограничений, которые

препятствуют получению общего доступа. К таким ограничениям можно отнести: ограничение доступа в определенных регионах; семантические проблемы, связанные с переводом на оригинальный язык модели (в большинстве случаев английский); недоступность исходного кода модели, не позволяющая адаптировать нейросети под частные нужды (Ивахненко Е.Н., Никольский В.С., 2023).

Эти ограничения являются временными препятствиями, но потенциал интеграции даже при учете нынешних ограничений представляется очень многообещающим. Вычислительные мощности позволяют эффективно персонализировать образование, поскольку при использовании ИИ содержание и количество учебного текста больше не ограничивается возможностями преподавателя. Большой объем загруженных в нейросеть знаний синтезируется через языковой интерфейс в виде диалога, поэтому отчасти нейросеть перенимает функционал библиотечно-справочных систем. Возможность преобразовывать информацию согласно промптам пользователя делает из ИИ индивидуального помощника, которому можно делегировать часть профессиональных задач.

На основе анализа функциональных возможностей ИИ-технологий П.В. Сысоев (2023) выделил в образовании пять векторов его применения: управление образованием, индивидуализация обучения, оптимизация процесса подготовки к занятиям, оптимизация обучения конкретным дисциплинам и организация учебного процесса.

Выделенные П.В. Сысоевым направления демонстрируют гибкость способов применения нейросетей в обучении, обусловленную высоким количеством функциональных возможностей. В контексте лингводидактики все векторы могут быть потенциально реализованы, но стоит отметить, что назначенные векторы отражают аспекты применения ИИ в обучении иностранному языку абстрактно, поэтому при практическом применении их элементы будут неизменно смешиваться. Например, занятие по методике преподавания иностранным языкам может одновременно задействовать:

- вектор индивидуализации, поскольку подготовленные с помощью ИИ материалы могут учитывать уникальные потребности и пожелания обучающихся;
- вектор оптимизации процесса подготовки к занятиям, поскольку материалы могут быть созданы или адаптированы с помощью нейросетей;
- вектор оптимизации обучения конкретным дисциплинам, поскольку нейросети могут выступать в качестве инструмента выполнения заданий;
- вектор организации учебного процесса, поскольку нейросети могут быть использованы для автоматизированного контроля и корректирования хода выполнения учебных задач.

В работе «Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований» П.В. Сысоев (2023) определил ряд популярных в методике преподавания иностранного языка тематик исследований по внедрению ИИ-технологий. Среди них наибольший интерес для настоящего исследования представляют:

- использование чат-ботов для развития речевых навыков;
- автоматизация процесса контроля развития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции;
- использование генеративного потенциала нейросетей для обучения иностранному языку;
- использование нейросетей обучающимися для исследовательской деятельности;
- компетенция преподавателя иностранного языка в области ИИ.

Приведенные тематики являются дискретными направлениями применения ИИ в языковом образовании, они, безусловно, взаимосвязаны, но пока недостаточно систематизированы. Формирование лингвометодической компетенции может выступать контекстом, в котором как раз можно смоделировать единую систему обучения конкретным дисциплинам с использованием ИИ.

Прежде чем начать систематизировать способы использования ИИ для формирования лингвометодической компетенции, необходимо определить его место в нынешней образовательной парадигме. П.В. Сысоев и Е.М. Филатов (2023) предлагают воспринимать ИИ не в качестве обычного средства обучения, а в качестве дополнительного третьего субъекта, образующего триаду «обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект». В такой триаде ИИ отчасти вторит функциям преподавателя, что позволяет ему взять на себя часть работы, но при этом отличается повышенной производительностью в ущерб качеству (на современном этапе развития технологий ИИ не способен в полной мере имитировать мыслительный процесс человека). Поэтому обучение производится не путем применения ИИ как отдельного средства обучения, а путем интеграции ИИ как отдельного участника процесса обучения.

Искусственный интеллект при проектировании и осуществлении курса взаимодействует с преподавателем и студентом путем предоставления им обратной связи ввиду отсутствия изначальной проактивности ИИ (Мурунов С.С., Поляков О.Г., 2024). ИИ можно функционально воспринимать как ассистента преподавателя. Обратная связь в зависимости от ее целей может разделяться на несколько типов. П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин (2024) выделили шесть типов обратной связи от ИИ:

- учебно-социальная обратная связь. ИИ используется в качестве виртуального собеседника для развития навыков иноязычной коммуникативной компетенции;
- информационно-справочная обратная связь. ИИ используется в качестве библиотечно-справочной поисковой системы для предоставления специфического предметного содержания;
- методическая обратная связь. ИИ используется в качестве помощника для создания учебно-методических материалов;
- аналитическая обратная связь. ИИ используется в качестве инструмента анализа и систематизации больших объемов данных;

- оценочная обратная связь. ИИ используется в качестве инструмента проведения автоматизированной оценки работ обучающихся по заранее определенным критериям;
- условно-творческая обратная связь. ИИ используется в качестве инструмента создания специфического предметного содержания.

Данные типы обратной связи предоставляют информацию о функциональной матрице способов применения искусственного интеллекта при формировании лингвометодической компетенции. Поскольку развитие данной компетенции комплексно, уместна перспектива применения всех видов обратной связи при прохождении курса. Все же условия обучения подразумевают преобладание одних видов обратной связи над другими. Обучение профессиональным дисциплинам зиждется на специфичности содержания, поэтому явственна первостепенная роль учебно-методических материалов в курсе. Соответственно, методическая обратная связь в большинстве случаев будет выполнять центральную функцию, объединяющую вокруг себя оставшиеся пять видов обратной связи.

Учебно-социальная связь, призванная создавать квазиаутентичные коммуникативные ситуации, представляется эффективным способом ролевого взаимодействия, при котором прагматические особенности могут быть заранее предопределены, что позволяет охарактеризовать такой тип связи как способ совершенствования поведенческого и социокультурного компонентов лингвометодической компетентности. Так, П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин (2023) в одной из своих работ подчеркнули факт культурной репрезентативности чат-ботов, объясняемый большим количеством социокультурно значимой информации в базе знаний. Чат-бот с помощью команд через языковой интерфейс можно запрограммировать на исполнение социально-коммуникативной роли, тем самым позволяя создать прагматический контекст, который традиционными способами достичь затруднительно. Регуляция этого контекста позволяет акцентировать аспекты поведенческого и социокультурного компонентов.

В работе «Role-play with Large Language Models» М. Шэнахан, К. МакДоннел и Л. Рейнолдс (2023) рассматривается потенциал большой языковой модели как полноценного диалогового агента в акте коммуникации. Большая языковая модель способна выполнять заданную коммуникативную роль, но отличающимся от человека способом. Наблюдается эффект «китайской комнаты», из-за которого ИИ фактически не понимает семантики высказываний, а его ответы являются следствием тщательно рассчитанных комбинаций элементов, уподобляющихся математическому уравнению. Поэтому с помощью удачного промпта преподаватель или обучающийся способны задавать прагматику генерируемых реплик диалога, которые при этом наделены высокой репрезентативностью. Однако большая языковая модель при выполнении социокоммуникативной роли не способна проявлять некоторые особенности человеческого поведения в полной мере, такие как: предоставление умышленно ложной информации (из-за предвзятости) и присутствие реальной субъектности.

Чат-боты в сугубо лингвометодическом контексте полезны для предугадывания проблем. То есть ChatGPT способен выполнять роль ассистента или советника для будущего преподавателя, к которому он может обратиться, чтобы выявить возможные недостатки учебных материалов или же попросить смоделировать потенциальный ход урока на основе тех же материалов, что, по сути, делает учебно-социальную связь отчасти похожей на аналитическую обратную связь.

Учебно-социальная обратная связь в условиях формирования лингвометодической компетенции не отличается своей эффективностью в развитии ее компонентов, но все же ею нельзя пренебрегать, поскольку ввиду рекурсивности лингвометодической компетенции специалист может ее эффективно использовать в дальнейшей профессиональной деятельности для развития иноязычной коммуникативной компетенции своих обучающихся. Поэтому целесообразно включить учебно-социальную связь на ранних стадиях комплекса дисциплин в качестве средства обучения, которое позволит обучающимся познакомиться с технологией в качестве собеседника. На поздних

же стадиях следует обучать методикам применения учебно-социальной связи, но использовать ее в качестве средства совершенствования лингвометодической компетенции проблематично.

Существует перечень ИИ-инструментов, разработанный специально для предоставления учебно-социальной связи. В него входят такие ресурсы, как: Replika, Character.AI, Paradot, Nomi.AI, Chatfai и т.д. Их отличительной особенностью является ролевая составляющая взаимодействия с ИИ по умолчанию. Пользователь выбирает или создает специального бота, особенности поведения которого задаются заранее, вне непосредственного диалогового взаимодействия, а при настройке модели бота. Однако данный функционал не является уникальным, чат-боты общего назначения – ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek – способны выполнять те же задачи. Причем порой они могут превосходить ролевые ИИ, поскольку у последних отсутствуют поисковые модули, поэтому они обладают меньшими базами данных. Однако они отличаются простотой пользования, так как промпт отделен от диалогового языкового интерфейса, поэтому нет даже необходимости этот промпт прописывать самостоятельно, его можно найти в виде уже прописанного бота.

В рамках формирования лингвометодической компетенции использование специализированных ролевых ИИ возможно, но не столь релевантно, поскольку боты в таких нейросетях создаются, прежде всего, для имитации межличностной коммуникации, а не для выполнения каких-либо профессиональных задач. Также из-за стандартизированной настройки ботов прописать особые требования промптом может быть затруднительно. Для преподавателя поэтому подойдут больше ИИ общего назначения ввиду наличия возможности детализированного составления промпта, который позволит задать уникальные ролевые характеристики нейросети для консультирования по поводу решения профессиональных задач путем диалогового общения.

Информационно-справочная обратная связь акцентирует содержание базы знаний ИИ при взаимодействии с ним через языковой интерфейс. Поскольку эти базы очень обширны, а их тематическое содержание разнопланово, использование

БЯМ представляется эффективным способом поиска информации. ИИ также самостоятельно анализирует найденные объемы данных для систематизирования предоставляемой информации. Такой функционал создает условия для задействования деятельностного и когнитивного компонентов лингвометодической компетенции. Деятельностный компонент закономерно применяется при непосредственном взаимодействии с ИИ, так как осуществление поиска с его помощью требует применения специализированных навыков написания промпта, а также потенциально может вовлечь навыки фактчекинга информации. Когнитивный компонент актуализируется при анализе предоставляемой справочной информации.

В работе «ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать?» П.В. Сысоев и Е.М. Филатов (2023) представили пример взаимодействия с чат-ботом ChatGPT в рамках исследования в области методики обучения иностранным языкам. Алгоритм работы состоял из нескольких этапов: определение актуальности темы исследования, обзор научной литературы, систематизация информации. Будучи языковой моделью, ChatGPT способен рекомбинировать доступную ему информацию в релевантные тексты, поэтому нейросеть может описать общую актуальность исследования, соблюдая конвенциональные особенности научного функционального стиля и доходчиво суммируя располагаемую информацию. Проблемы возникают при конкретизации источников информации и проверки их качества. Так как базы знаний моделей ограничены и некоторые нейросети не имеют прямого доступа в интернет, далеко не все источники находятся в распоряжении ИИ. Особенность ИИ, не позволяющая ошибаться «по-человечески», приводит либо к скудности результатов поиска, когда ответ не отвечает всем требованиям промпта, либо к фиктивности результатов, когда ответ содержит ложную информацию, сгенерированную по запросу, но без достоверного источника.

По причине нехватки точной фактической информации в базах данных ИИ на современном этапе применение нейросети именно для поиска новой информации может оказаться не совсем эффективным способом использования.

Безусловно, чат-боты способны предоставить относительно достоверный обзор по теме исследования, но в нем все равно не будет хватать глубины. По этой причине в современной исследовательской литературе ИИ зачастую позиционируется как «research manager» (исследовательский менеджер), то есть как еще один субъект исследовательской работы, что вновь вторит упомянутой выше триаде П.В. Сысоева.

В работе «On the use of AI-based tools like ChatGPT to support management research» Б. Бургер и др. (2023) подробно описывается роль ИИ как исследовательского менеджера. Главной причиной вовлечения ИИ называются не его поисковые возможности, а аналитические мощности. Аналитические способности ИИ повторяют таковые обычного человека, но при этом превосходят его в стабильности результатов и скорости обработки данных. По этой причине роль ИИ как исследовательского менеджера заключается в уменьшении влияния человеческого фактора на результаты исследования: 1) ИИ способен без усталости анализировать информацию, в отличие от человека вероятность совершения ошибки не увеличивается пропорционально объему работы; 2) ИИ, будучи технической системой, отличается объективной стабильностью результатов, исключая влияние субъективности факторов на результаты исследования, тем самым повышая непредвзятость понимания данных; 3) ИИ, являясь еще одним субъектом исследования, способен выступать в качестве своеобразного рецензента, предоставляя возможность взглянуть на исследование «со стороны».

Как можно заметить, в рамках исследовательской деятельности происходит смещение обратных связей. Информационно-справочная обратная связь реализуется по предоставлению данных по запросу пользователя, но исследовательское применение ИИ не ограничивается ею. В равной степени применяется аналитическая обратная связь, которая становится более важной по ходу исследования. Изначально обучающемуся будет полезна справочная информация от ИИ, которая может послужить ему в качестве ориентира выполнения собственного исследования. Но проведение исследования не ограничивается поиском информации, оно требует дальнейшего анализа

литературных источников или результатов экспериментов, что и осуществляется через предоставление пользователю обратной аналитической связи. Условно информационно-справочная и аналитическая обратная связи различаются, можно выделить специализированные ресурсы. Но эти ресурсы неизменно будут использоваться в тандеме при выполнении одного типа задания, поэтому они функционально смежны. Следовательно, их можно отнести к одному типовому способу применения ИИ в прагматическом контексте исследовательской деятельности, которая в свою очередь разделяется на справочную и аналитическую.

Зачастую один ресурс может предоставлять оба типа связи. ChatGPT, GigaChat, Gemini, DeepSeek, Claude способны как предоставлять искомую информацию, так и анализировать предоставляемую пользователем. Функциональное разделение происходит из-за наличия специализированных ИИ, нацеленных на поиск информации в определенных базах данных. Для настоящего исследования актуальны те, что осуществляют поиск в академических базах: Elicit, Perplexity, Semantic Scholar и т.д. Они ищут научные статьи по теме запроса, анализируют и предоставляют краткий пересказ. При этом их аналитический потенциал ограничен существующей базой данных, языковой интерфейс не предоставляет возможности загрузить собственные базы. В этой связи роль исследовательского менеджера может возлагаться сразу на два ИИ – выполняющего информационно-справочную роль и выполняющего аналитическую. Это разделение вовсе не обязательно, но специализированные поисковые ИИ выдают более точные и достоверные результаты за счет включения в них прямых ссылок на научные работы.

Совокупность информационно-справочной и аналитической обратных связей от ИИ способна выполнять роль исследовательского менеджера при формировании лингвометодической компетенции. ИИ как исследовательский менеджер является, прежде всего, вспомогательным инструментом, поэтому возложить на него ответственность за автономное исследование или написание научного текста невозможно (Christou P., 2023). Однако возможно делегировать

ему ряд задач. В работе «Use of Artificial Intelligence Tools for Research by Medical Students: A Narrative Review» К.С. Джали и др. (2024) приводится модель использования ИИ для проведения исследования в рамках медицинских специальностей. Способы применения можно разделить на несколько категорий: поиск научной литературы (Literature search tools), систематизация научной литературы (literature mapping), работа со списком источников (reference management), написание и проверка текста (writing and finalizing). В этот список можно добавить еще одну категорию – подсчет данных.

Категории операций при выполнении исследовательских задач могут быть разделены на справочные и аналитические. Справочные операции – поиск и систематизация научной литературы – актуальны на начальных стадиях исследования, когда обучающемуся необходимо собрать корпус источников по теме и ознакомиться с текущим дискурсом. ИИ как БЯМ способен преобразовывать естественный язык под критерии запроса, что позволяет ему создавать рефераты с кратким пересказом содержания статей.

Работа со списком источников и проверка текста может помочь обучающемуся при непосредственном анализе научной литературы и фиксации собственных результатов. Пользователь может воспользоваться ИИ для выполнения ряда трудоемких и утомляющих задач, которые зачастую подвергаются влиянию человеческого фактора: оформление литературных источников, оформление внутритекстовых ссылок, проверка стиля и орфографии исследования, проверка логики изложения материала и так далее. Также ИИ способен предоставить математически точную интерпретацию результатов эксперимента.

Оценочная обратная связь схожа с аналитической в плане алгоритма взаимодействия с языковым интерфейсом ИИ, но отличается своей первостепенной целью. Оценочная обратная связь призвана анализировать результаты учебной деятельности: тесты, эссе, проекты и т.д. Если аналитическая обратная связь при выполнении исследовательской деятельности направлена на выявление закономерностей, то оценочная обратная связь направлена на

выявление степени соответствия продуктов учебной деятельности критериям оценивания. Смежность таких двух способов применения ИИ-технологий явна, но все же в рамках лингвометодической компетенции их разделение представляется обязательным.

В рамках типологии педагогической обратной связи использование ИИ-технологий подразумевает акцентирование определенных ее аспектов. Используя классификацию А.А. Коренева (2018), можно выделить такие ее качества, как: 1) внеурочность – на современном этапе интеграция ИИ в аудиторную работу затруднена, поэтому нейросети преимущественно используются для формата смешанного обучения; 2) уникальная беспристрастность адресанта – обезличивание источника обратной связи при прямом использовании ИИ учеником для оценивания позволяет снизить уровень языковой тревожности; 3) преобладание личной письменной формы – нейросеть взаимодействует преимущественно через интерфейс текстового диалога, возможность устного диалога представлена очень ограниченно. В содержательном плане обратная связь от ИИ легко поддается адаптации под конкретный контекст путем конкретизации требуемых от нейросети критериев. Она может быть: корректирующей – напрямую указывает на совершенные ошибки в тексте; описательной – обобщает сделанные ошибки и дает описание проблемных зон языковой и речевой компетентностей; фокусированной, направленной на определенный языковой аспект или тему, и нефокусированной, затрагивающей сразу все аспекты и темы в тексте; краткой и развернутой; индивидуальной и групповой.

Стабильность и непредвзятость оценивания ИИ обратили на себя внимание множества методистов, поскольку его интеграция в учебный процесс потенциально позволит снизить нагрузку на преподавателя и при этом повысить качество оценки и объем обратной связи. В обзорной статье «Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic Review» В. Гонзалес-Калатаюд и др. (2021) представлен анализ 454 публикаций по теме оценивания искусственным интеллектом работ обучающихся в контексте разных дисциплин. В большинстве случаев ИИ используется для автоматизации формального контроля, а также при

оценивании формальной языковой составляющей эссе в рамках изучения иностранных языков.

Рассмотрев проблему автоматизированного контроля ИИ, Х. Чжай и Р.Н. Нехм пришли к выводу, что, несмотря на возможность нейросети частично анализировать семантику текста, все же лучше ИИ справляется с формальным контролем заданий, предоставляющих множественный выбор (multiple choice tasks). При проверке ответов на открытые вопросы ИИ может произвести неадекватную оценку, поскольку ИИ неспособен адекватно оценивать процесс «emergent sensemaking» (возникающего осмысления). Данный процесс является взаимодействием нескольких коммуникативных субъектов, порождающим новое семантическое значение. Проблема заключается в том, что ИИ, несмотря на возможность генерировать текст, является, прежде всего, аналитическим инструментом, из-за чего ответы будут отличаться фактичностью и точностью, и это ограничивает вероятность создания уникальных идей, необходимых для возникающего осмысления (Li T. et al, 2023). По этой причине оценивание и последующее предоставление обратной связи на развернутые ответы преподавателем все же дает более глубокую и осмысленную обратную связь.

Проведенный в исследовании П.В. Сысоева, Е.М. Филатова, Н.И. Хмаренко и С.С. Мурунова (2024) эксперимент выявил, что при оценивании эссе ИИ способен более точно и глубоко анализировать языковую правильность написанного обучающимися текста, логичность его структуры, а также в определенной степени оригинальность, по сравнению с преподавателем. При этом ИИ во много раз превосходит преподавателя в плане быстродействия: за более короткий промежуток времени нейросеть способна проверить большее количество эссе. А генерируемая ИИ обратная связь ввиду этого быстродействия отличается большим объемом и детализированностью.

А.А. Корнев (2024) предложил использовать пятиэтапный алгоритм при итоговом оценивании работ, выполненных в формате эссе. Первой ступенью выступает принятие решения о приеме эссе к оцениванию на основе совпадения его качеств с формальными критериями при просмотром анализе

преподавателем. На втором этапе преподаватель формулирует для нейросети промпт, устанавливая целевые аспекты оценивания и прописывая детали анализа. Третий этап содержит непосредственно сам машинный анализ содержания и формы текста и генерацию комментария ИИ. На четвертом этапе преподаватель изучает полученный от ИИ ответ и корректирует для последующего его использования в виде комментария обратной связи. На финальном этапе принимается решение об окончательной оценке и обучающемуся предоставляется обратная связь.

Однако, как отметил А.А. Коренев, итоговое оценивание эссе с помощью ИИ-технологий обладает рядом недостатков: 1) ИИ при проверке не способен идентифицировать индивидуальные особенности обучающихся, поскольку ему недоступен контекст процесса обучения целиком; 2) несмотря на способность находить и объяснять ошибки, нейросеть не способна объективно оценивать работы по заданным критериям, порой она склонна завышать или занижать баллы; 3) результаты проверки ИИ зачастую содержат комментарии, направленные на усреднение, унификацию речи, следовательно, они негативно влияют на развитие авторского стиля. По этим причинам, представленным А.А. Кореневым, алгоритм подчеркивает доминирующую роль преподавателя при оценивании, так как нейросеть не может сделать это самостоятельно, она выступает лишь как вспомогательный инструмент, способный повысить стабильность и скорость проверки.

Ю. Донг (2023) предлагает использовать ИИ в качестве инструмента процессуальной коррекции текста путем применения БЯМ в роли инструктора письменных работ (Writing Instructor). Так как ИИ способен предоставлять мгновенную обратную связь на любом этапе написания работы, каждый студент может получить от него индивидуализированные комментарии касательно как языковой, так и смысловой составляющих текста при выполнении задания.

Пример процессуальной коррекции ИИ эссе представлен в работе П.В. Сысоева и Е.М. Филатова (2024) «Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от

искусственного интеллекта». В данной научной статье представлен эксперимент, в ходе которого сравнивались показатели написания эссе в двух группах. В экспериментальной группе обучающиеся получали обратную связь от ИИ во время активного этапа написания, в то время как в контрольной – консультировались с одноклассниками или преподавателем. В результате контрольного оценивания было выявлено, что показатели по критериям «содержание», «структура» и «аргументирование» в экспериментальной группе превосходили контрольную, в то время как разница «лексического компонента» и «грамматического компонента» не достигла статистически важных значений, хотя все же небольшой прирост наблюдался.

Недостатком процессуальной коррекции с помощью ИИ можно назвать затруднение различения вклада обучающегося от вклада ИИ при конечном оценивании. Продолжительное пользование ИИ для поэтапного контроля задания обучающимся может привести к тому, что фактический личный вклад студента может быть сведен к нулю, поскольку для выполнения задания он следовал инструкциям ИИ, не актуализируя тем самым свои знания и навыки. Этот вопрос станет все более и более актуальным с неизбежной интеграцией ИИ в повседневную жизнь, но пока что такая перспектива воспринимается довольно негативно, она способна воспрепятствовать традиционным способам оценивания компетентности будущих специалистов.

Из этого следует, что процессуальная обратная связь отличается от итоговой обратной связи от ИИ. Поскольку во втором случае сохраняется аутентичная репрезентативность знаний и навыков обучающихся, которые оцениваются ИИ с математической точностью и машинным быстродействием, позволяя выдавать индивидуализированные аналитические отзывы каждому обучающемуся. Тогда как в первом случае обратная связь не столько предоставляет оценку знаний и навыков, сколько предоставляет рекомендации по доработке текущего проекта, что делает данные два типа обратной связи функционально различающимися в рассматриваемом контексте.

Существуют специализированные нейросетевые ресурсы, направленные на оценивание и корректирование письменных работ, вроде Grammarly или Quillbot. Их пользование хорошо интегрируется в процессуальное оценивание ИИ, поскольку данные ресурсы одновременно являются текстовыми редакторами и предоставляют моментальную обратную связь при выполнении письменных речевых заданий непосредственно в них. Итоговое оценивание может осуществляться тоже с их помощью или с ИИ общего назначения – ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek. Однако стоит учитывать, что у ИИ общего назначения есть изначальный язык, на котором представлено большинство баз данных, и, соответственно, каждый ИИ лучше справляется с оцениванием своего оригинального языка: ChatGPT, Gemini, Claude – английский, Mistral.Ai – французский, DeepSeek – китайский. Конечно, каждая нейросеть способна анализировать большинство естественных языков благодаря модулю перевода, но все же из-за неравномерности распределения баз данных репрезентативность корректировки оригинального языка ИИ выше.

Условно-творческая и методическая обратная связи при формировании лингвометодической компетенции имеют смежные функции. Условно-творческая обратная связь призвана генерировать определенное предметное содержание по заранее заданным критериям. Методическая обратная связь используется для создания учебно-методических средств. При этом предметное содержание, транслируемое звучащими или письменными текстами, является наиболее распространенным учебно-методическим средством. Сами тексты выступают в качестве средства трансляции социокультурной информации, и зачастую на их основе создаются комплексы упражнений по развитию навыков различных видов речевой деятельности. Такая смежность позволяет предположить, что эти два вида обратной связи будут использоваться в одном и том же прагматическом контексте, когда специалисту необходимо подготовить учебные материалы для занятия.

В контексте методики преподавания ИЯ промпты могут быть связаны с тематическим содержанием текста, стилистическими особенностями языка,

употребляемые грамматическими и синтаксическими конструкциями и т.д. Если ИИ употребляется для создания системы учебно-методических материалов разного масштаба с нуля, то первой ступенью будет генерация контента, что осуществляется путем предоставления условно-творческой обратной связи.

Возможность генерации специфического контента ИИ способна улучшить процесс отбора и создания учебных материалов. Данный способ применения ИИ не является принципиально новым, Н. Фатима и др. (2022), проанализировав корпус научных работ, посвященных вопросу генерации текста ИИ, указали генерацию устных и письменных текстов в качестве одного из основных способов применения нейросетей. При этом в статье было подчеркнуто, что вероятность генерации релевантных текстов зависит от актуальности и точности располагаемых ИИ баз данных.

Создание текста ИИ-технологиями обеспечивает высокую языковую репрезентативность, что для учебно-методических материалов по иностранному языку является одним из основных критериев оценивания применимости средств обучения. В исследовании Б. Ли и др. (2024) были выделены несколько типов генерируемых ИИ текстов: служебные (utility-based), креативные (creative) и эмотивные (emotive).

Служебные тексты генерируются ИИ с соблюдением ряда predetermined пользователем правил и требований. Креативные тексты, наоборот, генерируются в условиях отсутствия указанных пользователем правил или требований, для таких текстов важны лишь задачи. Эмотивные тексты генерируются с целью подражания человеческому поведению и эмоциям.

При обучении ИЯ в большинстве случаев применяются служебные тексты, инкорпорирующие элементы креативных и эмотивных. Это обусловлено тем фактом, что акт генерации предопределяется уже существующими требованиями учебного процесса – изучаемым содержанием, из-за чего генерируемый текст неизменно будет регулироваться детализированными запросами пользователя. Однако это не исключает применения креативных и эмотивных текстов. Так, креативные тексты могут быть использованы для создания

индивидуализированных комплексов на чтение, а эмотивные – для развития речевых навыков с чат-ботами.

Создание контента ИИ условно-творческой обратной связью не ограничивается генерацией текста. Современные ИИ-инструменты позволяют создавать структурно более сложные средства обучения, такие как изображения (Canva, Midjourney, Gamma, Pictory, DallE), аудиозаписи (Speechify, ElevenLabs), видеоматериалы (Sora, Luma.AI). Text-to-speech ресурсы, использующие технологию глубокого обучения, способны с высокой степенью убедительности подражать звучащей речи человека, включая не только интонационный рисунок, но и особенности артикуляции определенных акцентов (Ивченко М.И., Поляков О.Г., 2025; Khanam F. et al, 2022). Это потенциально можно использовать для создания авторских материалов для аудирования. Также развитие ИИ открывает возможности авторского нейросетевого видеомейкинга (Chen X., Wu D., 2024).

Для создания комплекса преподавателю не обязательно использовать сгенерированный ИИ текст, основу комплекса могут выполнять уже существующие материалы. На базе этих существующих материалов с помощью ИИ можно в свою очередь адаптировать текст под определенные языковые требования и создать задания различных форматов. Поэтому процесс создания учебно-методических материалов с помощью ИИ можно разделить на два этапа: этап генерации текста, при котором используется условно-творческая обратная связь, и этап создания комплекса упражнений, при котором используется методическая обратная связь.

Методическая обратная связь, таким образом, выходит за пределы содержательной стороны конкретного текста, так как она фактически генерирует метатекст – несамостоятельный, зависимый от основного текст, который в данном конкретном случае несет функцию обучения иностранным языкам. Таким метатекстом могут выступать задания (тестирования, проекты, квесты и т.д.), планы урока, календарно-тематическое планирование, тезаурусы, сводки с пояснениями грамматических правил и т.д. У этого метатекста имеются свои собственные рекуррентные алгоритмы, поскольку бесконечную совокупность

возможных заданий можно типологизировать конечным перечнем видов заданий или правил составления планов урока (тезаурусов и т.д.).

Процесс разработки учебно-методических материалов и последующего методического сопровождения курса многоаспектен. Е.Н. Потапова (2021) на основе компаративного анализа методической литературы по теме предложила семиступенчатое этапирование процесса разработки курса: 1) определение методических принципов согласно потребностям обучающихся и согласно образовательным стандартам; 2) анализ методического контекста, позволяющий выявить условия обучения; 3) концептуализация содержания обучения, необходимая для составления перечня критериев релевантности отбираемых материалов; 4) формулирование целей и задач обучения; 5) отбор и адаптация содержания обучения; 6) создание материалов обучения; 7) сопровождение курса. Все эти этапы представляются как неоднократно повторяющиеся преподавателем действия, направленные на диагностирование недостатков и поддержание эффективности реализации материалов курса. Поэтому обнаружение каких-либо изменений на любом из этапов влечет за собой изменения всех последующих.

Корректирование является точечным и затрагивает элементы комплекса, соотносящиеся с единичными занятиями, последовательность и взаимосвязанность которых уже определена готовыми рабочими программами дисциплин заведения. Это приводит к первичности анализа учебных существующих материалов по отношению к новым. Согласно Дж. Грэй (2012), взаимодействие преподавателя с учебными материалами курса может быть условно разделено на два вида деятельности: на анализ и интерпретацию уже существующих материалов и на разработку новых материалов в обучении. Анализ материалов необходим для определения влияния учебных материалов на субъекты обучения, а разработка – для оказания влияния на учебные материалы. К. Грейвз (2019) предложила также выделять третий вид деятельности – использование материалов. Под этим термином она понимает фактический способ применения разработанных материалов в различающихся контекстах обучения, что занимает промежуточную ступень между анализом и разработкой. Анализ в

понимании Дж. Грэй не учитывает обратное влияние обучающихся на материалы, которое очевидно присутствует, поскольку курс должен составляться исходя из их потребностей. А разработка не учитывает результаты использования материалов, поэтому она несколько абстрагирована от практического применения.

ИИ способен осуществлять все три типа взаимодействия с учебными материалами, но преобладающим все же останется разработка. Анализ учебных данных можно отнести к консультационному способу применения ИИ, когда преподаватель просит «совета» у нейросети для того, чтобы скорректировать свое мнение с помощью внешней точки зрения, отличающейся математической точностью и обширной эрудицией. Использование материалов сильно ограничено, поскольку современные ИИ не обладают аутентичной субъективностью – они могут использовать эти материалы только при направлении преподавателем. Зачастую использование материалов инкорпорируется в оценочную обратную связь, сами материалы применяются для определения критериев оценивания успеваемости. В данном случае спорным является квалификация ИИ как средства обучения, при которой нейросеть с помощью детализированного промпта способна взаимодействовать со студентом, выстраивая самостоятельно урок. Вероятно, что в будущем ИИ как третий субъект будет способен осуществлять третий вид деятельности по К. Грейвз (2019), но на современном этапе ввиду технических ограничений данный вид рассматриваться не будет.

Разработка же новых методических материалов представляется наиболее релевантным типом взаимодействия, к тому же она является логическим продолжением условно-творческой связи в контексте применения ИИ для образовательных целей. По сути, ИИ может интегрироваться в пятую и шестую ступени по Е.Н. Потаповой (2021): вместо поиска и отбора материалов – генерация с помощью ИИ материалов и их последующий отбор, вместо ручного создания материалов обучения (метатекстовой методической части) – генерация упражнений и заданий с помощью ИИ и их последующий отбор. Поскольку

условно-творческая связь соседствует с методической, порой разделять их не имеет смысла. Можно объединить их в единый генеративно-методический способ использования ИИ, который направлен на создание (генерацию) учебных текстов по заданным параметрам и составление средств контроля (метатекстовой части) к ним (Мурунов С.С., 2025).

Например, О. Кораиши (2023) выделял создание и модификацию текстов в качестве одного из основных способов применения ИИ для лингводидактических целей и интеграции вокабуляра. Кухайл М.А. и др. установили, что промпты способны задать параметры подражания речи большой языковой модели, тем самым предопределяя характеристики будущих текстов, в том числе и лексические (Kuhail M.A. et al, 2023). По-настоящему учебными такие материалы назвать нельзя, поскольку они не интегрированы в единую методическую систему и, не обладая соответствующим контекстом, не могут быть однозначно интерпретированы в качестве средств обучения иностранному языку. Создание этого контекста и является следствием применения методической связи. Так, О. Кораиши описывал процесс интеграции изучаемого вокабуляра как двухэтапный процесс: генерация текста, содержащего необходимые слова, и создание средств контроля, оценивающих навыки владения целевым вокабуляром.

Помимо использования неспециализированной большой языковой модели, также возможно применение специализированных нейросетей для создания метатекстовой части учебно-методических материалов: Nolej, Quizizz, MagicSchool, Brisk Teaching, Twee, Monsha.AI, Eduaide.AI. М.Н. Евстигнеев (2023) рассмотрел потенциал одной такой нейросети – “Twee”. “Twee” является платформой, призванной помочь преподавателям иностранного языка преобразовывать аутентичные материалы в учебно-методические, создавать средства контроля иноязычной коммуникативной компетенции и предоставлять помощь в календарно-тематическом планировании и планировании уроков.

Адаптация аутентичных материалов в учебно-методические с помощью “Twee” происходит путем преобразования звучащей речи видеоматериалов в

текст и последующего создания на его основе серии вопросов на точность и глубину смыслового понимания. “Twee” способно предоставлять условно-творческую связь, генерируя учебные тексты с заданными параметрами, но, в отличие от стандартных больших языковых моделей, “Twee” сразу же создает средства контроля к ним. “Twee” располагает и средствами создания упражнений для контроля конкретных аспектов языковой компетенции. М.Н. Евстигнеев определил десять типов лексико-грамматических упражнений, создаваемых этой нейросетью: заполнение пропусков слов в тексте; соотнесение слова с дефиницией; создание предложений с целевым вокабуляром; словообразование; генерация ИИ текста с целевым вокабуляром для чтения; извлечение и анализ коллокаций; сопоставление слова с его переводом; соединение частей предложения; восстановление порядка слов в предложении; преобразование слова в нужную грамматическую форму.

Отдельно следует выделить применение ИИ для создания учебных планов. Путем его применения преподаватель может сгенерировать структуру и примерное содержание урока согласно predetermined им условиям и задачам. Ф. Кехоу (2023) указывал, что генеративный ИИ способен выступать в качестве средства обучения для начального развития методических навыков будущих преподавателей. Условно-творческий потенциал нейросетей позволяет генерировать структурированные и детализированные планы с устойчивой регулярностью под любые условия контекста обучения, будущий преподаватель может использовать их в качестве образца, индивидуализированного промпта.

Однако Ф. Кехоу подчеркивает, что ИИ уместен для начального развития методических навыков, поскольку фактическая точность генерируемого материала и его качество постоянством не отличаются, из-за чего креативный потенциал нейросети упирается в опытность преподавателя. Бывалому преподавателю, составившему за свою карьеру далеко не один учебный план, в любом случае придется корректировать результаты ИИ. К тому же эти результаты вполне могут не соответствовать предпочтениям преподавателя вне зависимости от точности формулирования промпта. Такая особенность приводит к тому, что

релевантность генерируемых ИИ учебных планов снижается по мере развития лингвометодической компетенции, хотя она никогда не достигает нуля, поскольку ИИ способен предоставить внешнюю точку зрения на методические вопросы, выполняя тем самым специфическую консультирующую функцию.

Предыдущие виды обратной связи были рассмотрены с позиции преподавателя как субъекта учебного процесса, пользующегося искусственным интеллектом для подготовки и проведения занятий. Таким способом преподаватель может в разных комбинациях реализовать все шесть видов обратной связи. Однако отдельно можно выделить контекст, при котором ИИ используется не в качестве инструмента создания методических материалов и методического сопровождения курса, а в качестве непосредственного инструмента обучения. В таком случае реализуется межсубъектная связь «ученик – ИИ», при которой преподаватель напрямую не вмешивается во взаимодействие, а лишь создает условия для его успешного протекания. Необходимость отделить такой способ применения ИИ заключается в инновационности привлечения БЯМ в качестве третьего субъекта, такая модель пока не нашла должного отражения в типологиях заданий, поэтому ее можно считать принципиально новым видом упражнений.

Данный способ применения ИИ активно изучается П.В. Сыроевым и Е.М. Филатовым (2024). В их работах представлены разнообразные стратегии организации письменного взаимодействия обучающегося с ИИ для развития комплекса коммуникативных навыков. Разработанные ими методики зачастую включают алгоритмы создания контекста взаимодействия с ИИ для выполнения ряда коммуникативных или исследовательских задач. В таком контексте ИИ обладает большей субъектностью, сам процесс общения между обучающимся и ИИ не контролируется преподавателем и напрямую зависит только от обучающегося. Преподаватель же производит лишь конечную оценку речевого взаимодействия, что заметно снижает его прямую вовлеченность в учебный процесс при выполнении таких заданий.

Суммируя вышенаписанное, систематизируем в таблице 5 перечень ИИ-ресурсов по видам обратной связи, которые они могут предоставлять.

Таблица 5

Перечень ИИ-инструментов, применяемых для формирования лингвометодической компетенции по видам обратной связи

Вид обратной связи от ИИ	ИИ-инструменты
Учебно-социальная	Replika, Character.AI, Paradox, Nomi.AI, ChatFAI, ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek
Информационно-справочная	Elicit, Perplexity, Semantic Scholar ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek
Методическая	Nolej, Quizizz, MagicSchool, Brisk Teaching, Twee, Claude, Monsha.AI, Eduaide.AI, ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek
Аналитическая	ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek
Оценочная	Grammarly, Quillbot, ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChat, DeepSeek
Условно-творческая	Gamma, Canva, Sora, Luma.AI, Midjourney, Dalle, Pictory, Charley.AI, Speechify, ElevenLabs, ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral.AI, GigaChaet, DeepSeek

Взяв во внимание рассмотренные особенности ИИ-технологий, можно определить эффективность делегирования функций преподавателя нейросети (табл. 6.) Отсутствие истинной субъективности ИИ приводит к ряду ограничений, не позволяющих ему выполнять функции целеполагания, реализации учебных материалов и их процессуальной адаптации.

Таблица 6

Содержание лингвометодической компетенции и ее соотношение с возможностью делегирования функций ИИ

№	Компоненты и умения лингвометодической компетенции	Возможность
----------	---	--------------------

	на основе технологий искусственного интеллекта	развития с помощью ИИ
Целевой компонент		
1	Целеполагание	-
2	Календарно-тематическое планирование курса	+
3	Планирование урока	+
4	Отбор и создание содержания обучения	+
Методический компонент		
5	Адаптация аутентичных учебных текстов	+
6	Создание фонетических упражнений	+
7	Создание лексических упражнений	+
8	Создание грамматических упражнений	+
9	Создание устных речевых заданий	+
10	Создание упражнений на чтение	+
11	Создание упражнений на слушание	+
12	Создание заданий на развитие умений письма	+
13	Формальный контроль и оценка закрытых упражнений	+
14	Контроль, оценка и предоставление обратной связи для открытых упражнений	+
Менеджмент учебного процесса		
15	Применение учебных материалов внеаудиторно / в формате смешанного обучения	-
16	Применение учебных материалов аудиторно	-
17	Ситуационная адаптация учебных материалов при проведении занятий	-
18	Поиск и работа с лингвометодическими источниками	+
Промпт-инжиниринг		
19	Написание промптов для решения профессиональных задач посредством применения ИИ-технологий	-
Правовой компонент		
20	Использование ИИ-технологий для решения профессиональных задач в рамках актуального нормативно-правового поля	-
Этический компонент		
21	Использование ИИ-технологий для решения профессиональных	-

	задач с соблюдением академической и авторской этики	
--	---	--

1.3. Организационно-педагогические условия формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий искусственного интеллекта

Процесс формирования лингвометодической компетенции обладает плавной последовательностью развития своих элементов, предопределяющей используемые средства и методики обучения. Теоретически ИИ-технологии можно применять с самого начала развития таких навыков, но все же целесообразнее интегрировать ИИ на средних и завершающих этапах обучения, поскольку дальнейшее корректное развитие компетенции во многом зависит от базовых фундаментальных знаний. По этой причине начальные стадии лучше доверить преподавателю, реализующему классические методики. Несмотря на превышающую эрудицию, ИИ не может в полной мере заменить преподавателя, поскольку преподаватель может:

- лучше персонализировать обучение в долгосрочной перспективе, чем ИИ, так как с помощью неформального контроля он способен подмечать уникальные особенности и предпочтения и в дальнейшем актуализировать их в обучении. Алгоритмы ИИ способны персонализировать обучение, но они не обладают должной гибкостью мышления и эмпатией, чтобы конкурировать с человеком;
- корректировать учебный процесс с помощью эмоционального интеллекта. ИИ не способен понять человеческие эмоции, что может негативно сказаться на процессе обучения, в особенности на условиях коммуникативной деятельности;
- выполнять наставническую роль. ИИ не способен транслировать свою личность в учебный процесс, что может потенциально снизить эмоциональный отклик и уровень мотивации у обучающихся. К тому же преподаватель, будучи ролевой моделью, способен умышленно культивировать определенные личностные качества у студентов: креативность, усердие, толерантность и т.д.

Отсутствие этих трех качеств преподавателя может привести к формированию неправильных основ лингвометодической компетенции, которые в дальнейшем будут лишь сильнее укрепляться использованием ИИ. По этой причине эффективная модель интеграции ИИ в процесс формирования лингвометодической компетенции должна осуществлять постепенное внедрение ИИ не как полноценного третьего субъекта с самых первых этапов подготовки, а как средство информационного анализа и текстовой генерации на более поздних стадиях. Современные ИИ-технологии пока не позволяют предоставить машине истинную субъектность в учебном процессе, поэтому предполагается использовать инструментальную субъектность, контролируруемую преподавателем.

Интеграция ИИ-технологий в процесс формирования лингвометодической компетенции представляется постепенным процессом, поэтому одно из главных условий – это обеспечение перехода от классических средств к средствам на основе ИИ. Следует, прежде всего, определить наиболее оптимальные этапы внедрения элементов ИИ в учебный процесс.

Как было обозначено в предыдущем параграфе, лингвометодическая компетенция является высококомплексной метакомпетенцией, вмещающей в себя большое количество компонентов. Ее формирование осуществляется через систему дисциплин, посвященных конкретным аспектам преподавания иностранного языка. Причем, учитывая рекурсивность языкового образования, в перечень таких дисциплин входят не только непосредственно методические, но и языковые. Поскольку языковые дисциплины напрямую влияют на компоненты лингвометодической компетенции, поведенческий компонент формируется в контексте взаимодействия между участниками обучения, благодаря которому вырабатываются коммуникативные стратегии; социокультурный обогащается за счет изучения и анализа культурно значимой информации из учебных материалов; мотивационный регулируется исходя из воспринимаемого актуального иноязычного дискурса; информационно-коммуникационный определяется через распространенные средства коммуникации и анализа информации при изучении иностранного языка; когнитивный предвосхищает

подходы, принципы и методы путем прямого участия в их осуществлении с позиций обучающихся. К тому же явственна прямая преемственность между иноязычной коммуникативной компетенцией и лингвометодической. Иноязычная коммуникативная предшествует лингвометодической, но первая не предопределяет последнюю.

Из-за этого перечень дисциплин, связанных с формированием лингвометодической компетенции, очень обширен. В него можно включить следующие предметы, представленные в учебных планах направления 44.03.01 «Педагогическое образование» (Профиль: «Английский язык») (табл. 7).

Таблица 7

Дисциплины направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование» (Профиль: Английский язык)

Код	Дисциплина	Семестры	Тип дисциплины
Б1.О.1	Английский язык	1-8	Лингвистический
Б1.О.6	Цифровая культура	2	Исследовательский
Б1.О.10	Проектный семинар	3-6	Исследовательский
Б1.О.13	Педагогика	5	Общеобразовательный
Б1.О.14	Информационные технологии в профессиональной деятельности	5	Исследовательский
Б1.О.16	История и культура страны изучаемого языка	1	Культуроведческий
Б1.О.17	Основы межкультурной коммуникации	3	Культуроведческий
Б1.О.18	Введение в языкознание	1	Лингвистический
Б1.О.19	Теория иностранного языка	2-5	Исследовательский
Б1.О.20	Методика преподавания иностранного языка	6-7	Лингвометодический
Б1.О.22	Практическая грамматика	3	Лингвистический
Б1.О.23	Практическая фонетика	3	Лингвистический
Б1.В.1	Литература на иностранном языке	4	Культуроведческий
Б1.В.2	Лексика и фразеология иностранного языка	4	Лингвистический, исследовательский

Б1.В.4	Основы прикладной лингвистики	6	Исследовательский, лингвометодический
Б1.В.5	Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка	6-7	Лингвометодический

Представленный перечень дисциплин демонстрирует комплексность процесса формирования лингвометодической компетенции, поскольку каждый элемент системы, вопреки отличающимся функциям, оказывает на него прямое влияние. Дисциплины лингвистического типа, нацеленные на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией и аккумуляцию лингвистических знаний, закономерно преобладают на уровне бакалавриата, поскольку развитие языковых и речевых навыков обладает первым приоритетом при подготовке преподавателя иностранного языка. Однако это не исключает возможности использования этих дисциплин для развития лингвометодической компетенции. Гибкость данных предметов позволяет адаптировать их содержание для акцентирования определенных компонентов лингвометодической компетенции, но задействовать весь перечень нецелесообразно. Вполне достаточно использовать дисциплину Б1.О.1 «Английский язык» для создания условий практики ИИ. Она же способна предоставлять культурологический материал и возможности для социокультурной практики. Такие условия благоприятны для использования чат-ботов, что позволяет создать контекст аутентичного общения, в котором ИИ выполняет роль носителя языка, так как технически ИИ ничем не уступает настоящему человеку в языковых способностях и культурной осведомленности.

Исследовательские дисциплины важны для формирования оперативной и декларативной составляющих когнитивного компонента. С их помощью студенты смогут овладеть анализирующим функционалом ИИ. Например, ChatGPT может самостоятельно создать исследовательский текст с помощью внутреннего модуля поиска, что способно упростить начальные стадии исследования, предоставив обучающимся краткий обзор направлений дальнейших научных изысканий. Но

исследовательский потенциал ИИ пока ограничен, поскольку достоверность генерируемых текстов не гарантирована, они требуют дальнейшего фактчекинга (Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2023). Для интеграции ИИ подходят такие исследовательские дисциплины, как Б1.О.10 «Проектный семинар» и Б1.О.18 «Теория иностранного языка».

Культуроведческие дисциплины призваны предоставить обучающимся большое количество тематической культурологической информации. С их помощью преподаватель способен транслировать актуальное содержание, овладение которым необходимо для корректного взаимодействия с другими субъектами в различных прагматических контекстах. Поскольку базовые лингвистические дисциплины также являются способом передачи культурологической информации, социокультурные дисциплины зачастую отличаются своей специфичностью и затрагивают определенные сферы, например, историю или литературу. Интеграция ИИ в такие дисциплины для развития лингвометодической компетенции ограничена, поскольку целесообразнее ее проводить в рамках лингвистических дисциплин. Условия таких дисциплин предоставляют такие же возможности проведения культурологических исследований.

Лингвометодические дисциплины являются непосредственными целевыми дисциплинами для интеграции ИИ при формировании лингвометодической компетенции. В учебных планах лингвометодические дисциплины начинают появляться с 5-го семестра обучения, что и объясняет необходимость синергетического взаимодействия с предшествующими типами. Гармоничная интеграция нейросетей требует постепенности и аккумулятивности, поэтому осуществить переход на триадную модель обучения в рамках нескольких дисциплин одного типа, которые к тому же появляются в расписании относительно поздно, очень затруднительно. Контекст лингвометодических дисциплин способен актуализировать функциональный потенциал ИИ, поскольку такие дисциплины предоставляют широкий перечень способов межсубъектного взаимодействия. Лингвометодические дисциплины, обладая обширной

теоретической частью, унаследуют от исследовательских аналитические стратегии применения ИИ. Однако упомянутый потенциал ролевого маркирования ИИ как субъекта позволяет создавать уникальные учебные контексты.

Подходящими для интеграции представляются такие лингвометодические дисциплины, как: Б1.О.20 «Теория и методика преподавания иностранного языка», Б1.В.4 «Основы прикладной лингвистики» и Б1.В.5 «Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка».

Таким образом, перечень дисциплин этого направления позволяет создать структурированную модель интеграции ИИ для аккумулятивного процесса формирования лингвометодической компетенции (табл. 8). Взаимодействие лингвистических, исследовательских и лингвометодических дисциплин создает систему накопления знаний и овладения навыками, которые объединяются единой целью.

Таблица 8

**Перечень дисциплин, пригодных для развития
лингвометодической компетентности с помощью ИИ-технологий**

Код дисциплины	Название дисциплины	Семестры	Тип дисциплины
Б1.О.1	Английский язык	1-8	Лингвистический, социокультурный
Б1.О.18	Теория иностранного языка	2-5	Исследовательский
Б1.О.10	Проектный семинар	3-6	Исследовательский
Б1.В.4	Основы прикладной лингвистики	6	Исследовательский, лингвометодический
Б1.О.20	Методика преподавания иностранного языка	6-7	Лингвометодический
Б1.В.5	Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка	6-7	Лингвометодический

Представленный список дисциплин в своей совокупности формирует благоприятную для интеграции ИИ среду. Однако закономерно, что не все дисциплины функционально равнозначны. Каждая из них предоставляет свой уникальный контекст для реализации средств на основе ИИ, но при этом каждая из них способна сформировать должный уровень компетентности студента с помощью классических средств. По этой причине для облегчения дальнейшего исследования необходимо несколько абстрагироваться и создать две условные модели компетенций: лингвометодическую компетенцию, сформированную на основе сугубо классических средств, и лингвометодическую компетенцию, сформированную с применением средств на основе ИИ.

Выделим несколько общих составляющих для данных условных моделей компетенций (на основе предложенной в настоящей работе модели лингвометодической компетентности): деятельностная и когнитивная.

Деятельностный и когнитивный компоненты рассматриваемых компетенций по своей сути формируют одну и ту же компетентность у обучающихся, разница заключается в усвояемых профессиональных стратегиях. По этой причине можно сказать, что каждый элемент можно рассматривать не синкретично, а в виде спектра: на каком-либо этапе классические средства и методики могут быть заменены средствами и методиками на основе ИИ, при этом сама компетентность как совокупность знаний и навыков не претерпит радикальных изменений.

Преимственность классических средств и средств на основе ИИ реализуется на стыке этих двух компонентов, вмещающих в себя ряд твердых навыков, с компетенцией в использовании ИИ. Деятельностный компонент реализует преимущество путем перехода от ИКТ-компетенции к общей технологической компетенции в использовании ИИ, когнитивный – путем наложения на фундамент классических знаний и навыков пласта частной методической компетенции в использовании ИИ.

Т. Микеладзе, П. Майер, Р.П. Верхоев (2024) предложили интегрировать умения использования ИИ-технологий в содержание ИКТ-компетенции.

Смежность ИКТ-компетенции и ИИ -компетенции очевидна: они обе отвечают за навыки использования данных в цифровом формате. Распространение ИИ в какой-то степени даже стирает границы, поскольку нейросети фактически являются информационно-коммуникационной технологией. Соответственно, возникает необходимость определения наступления момента в процессе формирования лингвометодической компетенции, когда обучающиеся могут начать целенаправленно использовать элементы ИИ-технологий при выполнении заданий.

В ставшем уже классическим понимании ИКТ-компетенции преподавателя иностранного языка П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева (2014) указывается обширный перечень знаний и навыков, необходимых для интеграции ИКТ-средств в образовательный процесс. В данной компонентной модели ИКТ-компетенции особенно интересными представляются навыки, поскольку они отражают прямое прагматическое применение компетентности в профессиональном контексте. Часть из них можно связать с компетенцией в сфере использования ИИ на основании их смежности:

- 1) поиск и отбор интернет-ресурсов на иностранном языке для учебных целей;
- 2) оценивание релевантности информации для учебных целей;
- 3) использование сетевых средств обучения, таких как, например, тесты для контроля и самоконтроля;
- 4) организация среды для эффективного взаимодействия субъектов обучения посредством ИКТ-средств.

Данные навыки в равной степени необходимы при использовании технологий ИИ, хоть и приобретают особую специфику. Все же, несмотря на возможные различия, их сформированность необходима для реализации заданий на основе ИИ, поскольку во многом они выступают в качестве фундамента для осуществления таких прогрессивных методик. Так, поиск и отбор интернет-ресурсов важны для формирования у обучающихся правильного представления о вариативности средств обучения, что позволит лучше оценивать предлагаемые

ИИ средства. Определение релевантности информации позволяет более критически относиться к сгенерированному ИИ контенту, тем самым точнее подбирать применяемые материалы и лучше определять их достоверность. Навыки использования сетевых средств обучения отвечают за применение цифровых инструментов для создания метатекстовой части учебных материалов, что сближает их с генеративно-методическими стратегиями применения ИИ. Организация среды для взаимодействия является одним из главных кластеров навыков, необходимых для реализации методик обучения на основе ИИ, поскольку работа с ИИ всегда осуществляется непосредственно в цифровой среде.

Вопрос общего состава компетенции в использовании ИИ все еще является предметом разногласий ввиду новизны методик, применяющих данное средство обучения. Наиболее детальное описание в корпусе современной научной литературы было представлено К. Ким и К. Квон (2023). Ими было предложено содержание компетенции, состоящее из технологических, педагогических и содержательных элементов (Technological Pedagogical Content Knowledge Framework). Данная модель направлена на устранение проблем реализации ИИ в учебных условиях путем последовательной ликвидации лакун в кластерах предметных знаний (Content Knowledge), технологических знаний (Technological Knowledge) и педагогических знаний (Pedagogical Knowledge) в представленном порядке. Полная модель в свою очередь состоит из двух уровней: базового, подразумевающего синкретическое понимание элементов, и интегрированного, подразумевающего навыки практического применения ИИ в педагогической деятельности (табл.9).

Таблица 9

**Содержание компетенции преподавателя в использовании ИИ
по К. Киму и К. Квону**

Элементы компетенции	Содержание элементов
Предметные знания и навыки (Content Knowledge)	- Навыки пользования компьютерными технологиями; - знания о функционировании ИИ; - понимание этики применения ИИ
Педагогические знания и навыки	- Навыки организации учебного процесса онлайн,

(Pedagogical Knowledge)	<p>офлайн и в смешанном формате;</p> <ul style="list-style-type: none"> - навыки реализации и авторской адаптации/разработки проектных заданий (преимущественно исследовательского типа); - навыки предоставления обратной связи и создания условий для коллегиальной взаимооценки (peer-review); - навыки создания условий обучения, снижающих языковую тревожность
Технологические знания и навыки (Technological Knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> - Открытость к применению ИИ; - навыки поиска инструментов на базе ИИ для занятий; - умения реализации инструментов на базе ИИ как средств обучения
Знания и навыки интеграции генерируемого ИИ предметного содержания (Pedagogical Content Knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> - Навыки разработки календарно-тематического планирования с помощью ИИ; - навыки применения актуальных и релевантных учебных материалов для занятий с помощью ИИ (в целях повышения вовлеченности); - навыки обеспечения интеграции ИИ-средств в соответствии с учебными потребностями студентов
Знания и навыки технологического сопровождения интеграции ИИ (Technical Content knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> - Знания и навыки кодирования и дата сайнс; - навыки обучения ИИ-моделей авторскими базами данных; - навыки решения профессиональных и академических проблем посредством программируемого ИИ
Знания и навыки интеграции ИИ-средств в учебный процесс (Technological Pedagogical knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> - Навыки применения ИИ-средств для оценивания; - навыки организации учебных занятий на основе применения ИИ-средств

Вышерассмотренное содержание отчетливо изображает момент перехода от нынешнего традиционного понимания методической компетенции к пониманию методической компетенции с интегрированными ИИ знаниями и навыками. Первые три элемента – предметный, технологический и педагогический –

являются поверхностными, отображая начальный уровень формирования изучаемой компетентности. При этом упомянутый переход отображается в описании педагогической компетенции:

- для преподавания в современных условиях специалисту необходимо уметь пользоваться инструментарием цифровых платформ;
- для организации учебного процесса с интеграцией ИИ преподавателю необходимо привлекать проектную методику;
- для создания условий дальнейшего автономного контроля применения ИИ преподаватель должен обеспечить студентов набором умений само- и взаимоконтроля.

Данные требования не основываются на знаниях или навыках, специфически связанных с ИИ, поэтому данный набор умений и следует воспринимать в качестве минимума классической лингвометодической компетенции, на базе которого будет выстраиваться компетенция в сфере использования ИИ. Предметная и технологическая компетенции, будучи на том же начальном уровне, уже не соотносятся напрямую с классической лингвометодической, поскольку они подразумевают формирование первичного представления об ИИ-технологиях. Это представление является обобщенным и может даже формироваться стихийно на основе несистематизированного опыта пользования ИИ-инструментами, что особенно применимо для предметной компетенции. Формирование умений использования инструментов ИИ как средств обучения ознаменует переход к формированию специализированных компетенций, поскольку их содержание зависит от контекста профессионального применения ИИ. Все же в целом предметная и технологическая компетенции состоят из базовых навыков пользования ИИ путем взаимодействия через языковой интерфейс и не требуют углубленного знания устройства ИИ-технологий, соответственно, ими относительно легко овладеть.

Знания и навыки интеграции генерируемого ИИ предметного содержания, знания и навыки технологического сопровождения интеграции ИИ и знания и навыки интеграции ИИ средств в учебный процесс подразумевают более

комплексные стратегии реализации ИИ-технологий в обучении. Так, интеграция содержания требует от специалиста навыков методического анализа учебного контекста и навыков анализа потенциальных учебных материалов для успешного применения ИИ. Поскольку в этом случае учебный контекст и материалы относятся к определенной дисциплине (в данной работе – к иностранному языку), эти навыки нельзя считать обобщенными и универсальными по отношению к контекстам других дисциплин. Из-за чего эти три элемента можно рассматривать в рамках продвинутого уровня компетентности в использовании ИИ.

Технологическое сопровождение выходит за рамки языкового интерфейса взаимодействия с ИИ, оно осуществляется через непосредственное вмешательство в код нейронной сети, ручное обучение ИИ или ручную загрузку баз данных. Такие навыки требуют специальной дополнительной подготовки в сфере программирования. Однако, несмотря на полезность данной компетенции, ею можно пренебречь при массовой подготовке специалистов в сфере преподавания ИЯ. Большинство представленных в свободном доступе нейросетей является большими языковыми моделями, написанными изначально на английском языке и имеющими модуль нейросетевого перевода. По этой причине нужды в направленном изменении кода нейросети в большинстве случаев нет. Преподавателю не нужно создавать специализированное программное обеспечение для распознавания и категоризации данных, поскольку существующие большие языковые модели и так нацелены на анализ и переработку языковых текстов. То же самое и с генерацией – потенциальные требования к учебным материалам для занятий по иностранному языку не выходят за рамки возможностей современных больших языковых моделей. Конечно, компетентность в технологическом сопровождении ИИ не повредит преподавателю иностранного языка, но все же современный этап развития доступных широкому пользователю больших языковых моделей делает трату ресурсов на направленное развитие данной компетенции нецелесообразной.

Знания и навыки интеграции генерируемого ИИ-технологиями предметного содержания необходимы преподавателю для подготовки учебно-методических

материалов для занятий. Универсальность возможностей генерации больших языковых моделей позволяет подготавливать широкий спектр разноформатных текстов, которые можно использовать в обучении ИЯ: генерация специфического содержания по параметрам промпта, создание планов урока по темам содержания или по грамматическим темам, создание заданий для оценивания успеваемости, адаптация существующих текстов и т.д. Помимо больших языковых моделей, преподавателю также доступны иные ИИ-инструменты, способные дополнить и расширить уже существующие материалы, как, например, ИИ для озвучивания письменного текста или для создания видеоматериалов.

Знания и навыки интеграции ИИ в учебный процесс можно наравне с компетенцией в сфере интеграции генерируемого ИИ-технологиями предметного содержания считать целевыми в обучении будущих преподавателей ИЯ на основе ИИ. Если интеграция содержания выполняет функции, связанные с подготовкой учебно-методических материалов для занятий, при которых прямой контакт студентов с ИИ отсутствует, то интеграция ИИ в учебный процесс подразумевает вовлечение ИИ в качестве третьего субъекта, который непосредственно взаимодействует со студентами и/или результатами их учебной деятельности. Интеграция в учебный процесс требует от преподавателя организации условий обучения, в которых студенты решают поставленные учебные задачи через применение ИИ. Вариантов такой интеграции множество, но, как было указано выше, зачастую они принимают форму, близкую к проекту. Это обусловлено невмешательством преподавателя в процесс взаимодействия обучающегося и ИИ, что требует автономности при выполнении таких заданий. Такую автономность могут обеспечить элементы проектной методики. Обучающиеся могут, например, пользоваться ИИ для поиска информации, для симуляции диалога с ИИ, для оценивания своих собственных работ и так далее. Во всех подобных случаях от преподавателя требуется создать план проекта, инструктирующий подробно обучающихся, как надлежит выполнять поставленное задание.

Таким образом, исходя из содержания ИИ-компетенции по К. Киму и К. Квону, в работе производится линия разграничения между классической

лингвометодической компетенцией и лингвометодической компетенцией с вовлечением ИИ-средств по двум компонентам – деятельностному и когнитивному. Переход на дополненную ИИ лингвометодическую компетенцию осуществляется преимущественно с помощью проектной методики.

Е.С. Мирошниченко (2023) предложила перечень навыков компетентности преподавателя в проектной методике. Адаптируя ее под контекст настоящей работы, приведем минимальный перечень навыков преподавателя, необходимых для осуществления перехода на модель обучения с применением ИИ (табл. 10).

Таблица 10

**Перечень навыков компетентности преподавателя
в проектной методике по Е.С. Мирошниченко**

Навыки организации занятий по проектной методике	Описание навыков
Навыки конструирования проекта	Создание предварительного алгоритма выполнения проекта, выделение промежуточных задач и определение цели
Навыки моделирования продукта проекта	Определение критериев конечного продукта учебной деятельности
Навыки координации процесса выполнения проекта	Обеспечение координации выполнения проекта путем коммуникации преподавателя и обучающихся
Навыки организации процесса выполнения проекта	Создание условий для выполнения проекта путем предоставления релевантных средств
Суггестивные навыки	Навыки корректирования хода выполнения проекта
Предметные навыки (и знания)	Предметные знания преподавателя о предмете проекта и навыки их применения для процессуальной оценки и корректировки хода выполнения проекта
Когнитивные навыки	Способность направлять мыслительную и исследовательскую деятельность обучающихся при выполнении проекта

Данный перечень навыков выступает в качестве минимального требования к компетентности преподавателя в сфере проектной методики, необходимой для

перехода на дополненное применением ИИ-технологий обучение ИЯ. В таком частном контексте приоритетными будут выступать навыки конструирования, моделирования и организации выполнения проекта. Изначально при переходе большой разницы в проведении проекта наблюдаться не будет, поскольку искусственный интеллект на начальных этапах используется преимущественно эпизодически, для реализации элементов разных стратегий. Поэтому необходимость вносить поправки в содержание навыков отсутствует. Дальнейшие возможные изменения же будут напрямую соотноситься с выделенными выше лингвометодическими стратегиями применения ИИ.

При выполнении задания с привлечением ИИ-технологий нейросеть, являясь условным третьим субъектом, будет способна выполнять функции, соответствующие навыкам координации, суггестии, предметной эрудиции и когниции. Причем благодаря обширности знаний и общей скорости выполнения задач ИИ однозначно превосходит преподавателя в предметных знаниях и когниции. В плане суггестии и координации ИИ вряд ли превосходит преподавателя-человека, поскольку нейросетям чужды человеческие эмоции. Однако так как часто задания с применением ИИ выполняются внеаудиторно, удобнее будет делегировать данные функции нейросети. Только из-за отсутствия аутентичной проактивной субъективности функции придется активизировать соответствующими промптами пользователя, в то время как преподаватель способен реализовать эти навыки автономно в подходящие для этого моменты.

Поэтому проектная методика должна выступать в качестве доминанты организации процесса обучения с применением ИИ. Поскольку компетентность преподавателя в данной сфере входит в его общую компетентностную систему, выделять отдельно соответствующие навыки преподавателя представляется нецелесообразным. Однако предложенный Е.С. Мирошниченко перечень может выступать в качестве опоры для реализации данной доминанты на практике, так как она отображает требуемый от преподавателя перечень действий при организации процесса обучения на основе этой методики.

Смежным условием является применение смешанного формата обучения. Так как доминанта проектной методики подразумевает высокую автономность студентов при выполнении заданий и ИИ-средства проблематично использовать синхронно с ходом занятий в аудиториях, смешанный формат предоставляет искомые качества, позволяющие работать с заданиями в наиболее эффективной манере (Мурунов С.С., 2022).

И.В. Руднев (2022) выделил несколько качеств смешанного формата, среди которых особенно важны индивидуализация образовательного процесса и обеспечение внедрения инноваций в рамках уже сложившейся традиционной системы образования. Эти качества дополняют особенности организации обучения с применением ИИ-технологий, поскольку нейросети, подразумевая автономное взаимодействие, индивидуализируют процесс в высшей степени, вводя в него всегда доступный условный третий субъект. И сама технология, будучи все еще внедряемой инновацией, может быть интегрирована только на базе традиционных способов обучения в виде дополнительной, внеаудиторной работы.

К.Э. Безукладников и З.Н. Арзютова (2022) также подметили, что смешанный формат обучения позволяет сгладить недостатки дистанционного обучения с помощью цифровых платформ. ИИ-ресурсы, будучи доступными сугубо в цифровой среде, не могут быть в полной мере использованы очно из-за проблем интерфейсов (хотя в будущем данная проблема может исчезнуть). Но и выполнение сугубо внеаудиторных проектов не представляется продуктивным, поскольку в их рамках развиваются уникальные для ИИ-ресурсов навыки, требующие прямого контроля от преподавателя. Соответственно, смешанный формат позволяет нивелировать эти трудности, поскольку с его помощью преподаватель может создать учебную цифровую среду, продукты которой в дальнейшем используются для очных занятий (Астафурова Т.Н., 2023).

Таким образом, переход на аугментированное ИИ-обучение иностранному языку определяется тремя основными факторами:

- проектная методика как доминанта учебного процесса;

- ИКТ- и ИИ-компетентность субъектов учебного процесса;
- реализация смешанного формата обучения.

Все факторы напрямую соотносятся с деятельностным и когнитивным компонентами лингвометодической компетентности. Расхождение с классическим деятельностным компонентом проявляется только во втором факторе. Так, ИКТ-компетентность фактически уже стала его частью, в то время как ИИ-компетентность – нет. Однако это не воспринимается как существенная проблема. Поскольку ИКТ-компетентность предшествует ИИ-компетентности, у обучающихся должны иметься фундаментальные навыки первой, поверх которых и будут развиваться навыки последней.

На рисунке 1 представлено схематическое изображение перехода на дополненный ИИ-технологиями процесс формирования лингвометодической компетенции. Схема одновременно демонстрирует условия и этапы интеграции ИИ в обучение. Так, этап перехода фокусируется на первом уровне развития ИИ-компетенции будущего преподавателя согласно К. Киму и К. Квону. На этом этапе применение ИИ эпизодично и направлено на решение частных промежуточных задач и часто сопряжено с компонентами общей лингвометодической компетенции, связанными с предметными и педагогическими знаниями и навыками обучающихся. Технологические знания и навыки использования ИИ в данном случае усваиваются и развиваются опосредованно – путем применения нейросетей для формирования преимущественно лингводидактической компетенции.



Рис 1. Алгоритм перехода на дополненное ИИ-технологиями формирование лингвометодической компетенции

Позже, на втором этапе, у обучающихся уже целенаправленно формируются операциональные навыки использования нейросетей. Так, интеграция становится более плавной за счет предварительного накопления технологических знаний и навыков ИИ для общих целей, которые в дальнейшем послужат основой для навыков интеграции содержания и навыков интеграции ИИ-средств. Как было написано выше, навыки технологического сопровождения ИИ могут не входить в дополненную ИИ-технологиями лингвометодическую компетентность ввиду недостатков интерфейсов современных больших языковых моделей. В этой связи такие навыки можно воспринимать как опциональные углубленные, они могут пригодиться при создании преподавателем авторских средств, но ресурсозатратность и высокие требования к компетентности преподавателя препятствуют их повсеместной реализации.

Очевидно, что переход на дополненное ИИ-технологиями обучение является двухсторонним процессом, и если мотивация преподавателя применять ИИ легко прослеживается и объясняется повышением эффективности подготовки учебно-методических материалов, то мотивация обучающегося этично применять ИИ является вопросом более комплексным.

В современных статистических исследованиях зачастую подчеркивается высокая заинтересованность в применении технологии ИИ для решения учебных задач. Например, в работе Е. Юрт и И. Карасчи (2024) в результате опроса 1068 студентов было выявлено исключительно положительное отношение к интеграции ИИ, среди наиболее часто выбираемых утверждений встречались: «Искусственный интеллект помогает мне с учебой» и «Я предпочту потратить время на изучение искусственного интеллекта другим занятиям». В научной статье Л. Уэй (2023) описывается эксперимент, проведенный с участием 60 студентов, целью которого было определение эффектов дополненного ИИ технологиями процесса обучения английскому языку. Пройдя такой курс, участники эксперимента выделили следующие преимущества:

- Повышенная вовлеченность из-за индивидуализации. Благодаря интерактивности платформы, позволяющей напрямую взаимодействовать с

текстом через языковой интерфейс, пользователи фактически работают с индивидуализируемыми на ходу учебно-методическими материалами.

- Предоставляемая автономность. Неполная субъективность ИИ может быть и преимуществом при интеграции, так, обучающиеся способны развивать «мягкие» навыки селф-менеджмента.

- Снижение языковой тревожности. Отсутствие настоящей личности у ИИ создает среду обучения, отличающуюся непредвзятостью и отсутствием осуждения, что положительно влияет на психоэмоциональный аспект обучения ИЯ.

- Гибкость практики ИЯ. Доступность ИИ в качестве цифрового средства обучения на различных устройствах позволяет практиковать ИЯ вне класса в любое время и в любом месте.

Следствием данных преимуществ закономерно является повышенная мотивация к выполнению заданий. Причем применение ИИ многоаспектно влияет на мотивацию ввиду разнородности эффектов, упомянутых выше. Данные факторы можно в дальнейшем интерпретировать в контексте различных психоэмоциональных сфер обучающегося. Так, например, С. Ризви (2023: 23) повышенную вовлеченность через индивидуализированность учебно-методических материалов понимает по-иному: он описывает ее применение в рамках геймификации процесса обучения, подразумевающей особенную форму организации учебного процесса путем создания различных «уровней» и распределения «наград» при взаимодействии с ИИ, а также приводит адаптивную обратную связь в качестве способа повышения креативности. А. Мойбека и др. (2023) тоже подчеркивают геймификацию как одно из преимуществ автономного взаимодействия с ИИ-платформами и объединяют ее с индивидуализированной обратной связью. В совокупности данные качества позволяют создавать параллельные основному субкурсы.

Приведенные исследования демонстрируют однозначно положительное влияние привлечения ИИ на мотивацию. Вопрос соотношения внешней и внутренней мотивации в случае организации дополненных ИИ-технологиями

занятий имеет ярко выраженную тенденцию: даже если изначально использование ИИ регулируется внешней мотивацией через преподавателя и его задания, то со временем неизменно такая мотивация будет переходить во внутреннюю. Это обусловлено преимуществами ИИ при выполнении учебных и/или профессиональных задач, поскольку его применение значительно облегчает учебный процесс. Учитывая общие тенденции, можно предположить, что со временем практика применения ИИ станет повсеместной, поэтому в контексте исследования возникает новая проблема – мотивация к этическому использованию ИИ в обучении.

Поскольку наличие внутренней мотивации обучающегося к применению ИИ можно воспринимать как данность, у преподавателя возникает новая задача – сформировать и поддерживать у обучающегося мотивацию этично использовать ИИ. Проблема авторской этики, являющейся следствием взаимодействия ИИ, стала предметом исследования в ряде работ П.В. Сысоева. (2024). В этих работах автор характеризует ИИ-плагиат как характерную для недобросовестных студентов академическую стратегию, появление которой обусловлено, прежде всего, недостаточным информированием обучающихся о тлетворном влиянии этой практики. П.В. Сысоев выделяет пять аспектов понимания этического использования ИИ в академической среде:

- общее понимание концепции авторства и этического использования материалов;
- наличие опыта контролируемого преподавателем применения ИИ в учебных целях;
- частное понимание проблемы авторского использования генерируемых ИИ материалов;
- целенаправленное предупреждение неэтичного плагиата ИИ-материалов преподавателем;
- политика образовательной организации в сфере ИИ-плагиата.

Предупреждение плагиата и политика образовательной организации выступают в качестве источника внешней мотивации, направленной на

интернализацию первых трех аспектов, которые в свою очередь послужат структурным основанием для мотивации внутренней. Так, действия преподавателя должны быть направлены на постепенное накопление опыта этического применения ИИ в контекстах различных учебных и профессиональных задач, которые впоследствии можно ретроспективно объяснить исходя из понимания проблем авторства и плагиата.

С. Акган и К. Гринхау (2022) систематизировали ресурсы, выделив несколько подходов к формированию этически верного представления применения ИИ: отдельный образовательный курс, который можно вести как самостоятельную дисциплину; спроектированный семинар, подразумевающий культивацию правильного представления через практическое взаимодействие с ИИ; обобщенный тьюториал, нацеленный на создание условий для рефлексии касательно генерируемой ИИ информации. В рассматриваемых в данной статье условиях наиболее подходящим представляется форма семинара, так как ее легче интегрировать в календарно-тематическое планирование, а ее прагматичность позволяет развивать представление параллельно формированию навыков практического использования.

Вопрос мотивации при привлечении ИИ в образовательный процесс заключается не столько в ее наличии, сколько в формировании правильного представления о процессе и продукте работы с ИИ. Такое представление будет выступать в качестве этического регулятора внутренней мотивации. При обращении к описанной в первом параграфе структуре лингвометодической компетенции Г.К. Селевко можно проследить эту прямую взаимосвязь: этический компонент является исходной точкой, и его состав пронизывает все последующие пять компонентов. Интернализация авторской этики приводит к изменению поведения, поскольку обучающийся начинает пользоваться этическими стратегиями поведения. Осознание же преимуществ данных стратегий (что объективно обусловлено изначальной целью ИИ – помощью при выполнении задач, определенных человеком, а не полным переключением ответственности) приводит к соединению индивидуализированных компонентов – понимания

правильности тех или иных действий – с коллективными, которые отражают требования общества к специалисту.

Таким образом, в процессе формирования лингвометодической компетенции с помощью ИИ были выделены четыре организационно-педагогических условия. Первым условием является наличие мотивации у обучающихся к этичному использованию ИИ-средств. Вторым условием – сформированность ИКТ- и ИИ-компетентностей субъектов учебного процесса. Третьим – проектная методика как доминанта организации занятий. Четвертым – использование смешанного формата обучения.

Выводы по первой главе

В первой главе были выполнены первые три задачи диссертационного исследования.

В первом параграфе были рассмотрены интерпретации лингвометодической компетенции. Лингвометодическая компетенция была определена как способность и готовность студента использовать ИИ-технологии для решения методических задач путем комплексного применения ряда компонентов: целевого – для формулирования целей курса ИЯ; методического – для создания с помощью ИИ языковых упражнений на овладение аспектами языка (фонетика, лексика, грамматика), заданий для развития видов речевой деятельности (чтение, слушание, письмо, говорение) и их последующего оценивания; менеджмента учебного процесса – для организации, проведения, контроля и коррекции хода учебного процесса путем применения ИИ-технологий; промпт-инжиниринга – для корректного написания промптов нейросети в целях решения профессиональных задач; правового – для использования ИИ-технологий в актуальном законодательном поле; этического – для соблюдения академической этики при применении ИИ-технологий в профессиональной деятельности. В рамках обозначенных составляющих суммарно было выделено 21 умение.

Результатом усвоения данных умений является формирование лингвометодической компетентности. Она разделяется на четыре составляющие: мотивационную, когнитивную, деятельностную и рефлексивную. Мотивационный компонент компетентности подразумевает активность в использовании ИИ-технологий в профессиональной деятельности. Когнитивный компонент содержит совокупность теоретических знаний в области использования ИИ-технологий для организации и осуществления учебного процесса. В деятельностный компонент входит перечень практических умений использования ИИ-технологий для решения профессиональных задач разных типов (планирование, проектирование, организация, осуществление, контролирование, оценивание). Рефлексивный компонент используется для

оценивания преподавателем эффективности применения методик обучения ИЯ с привлечением ИИ-технологий.

Во втором параграфе был проанализирован дидактический потенциал ИИ-технологий. Были рассмотрены виды обратной связи от ИИ в образовательном контексте: учебно-социальная, информационно-справочная, методическая, аналитическая, оценочная и условно-творческая. Установлено, что данные типы обратной связи приобретают особенные свойства в контексте методики преподавания ИЯ, ввиду чего было предложено пересмотреть и конкретизировать их функции в соответствии с условиями языкового образования. В случае учебно-социальной связи акцентируется ролевая функция наставника или коллеги для получения конструктивной критики касательно авторских методических материалов. Информационно-справочная и аналитическая связи могут быть использованы для проведения исследований: информационно-справочная связь позволяет миновать этап просмотрового чтения научной литературы и сразу тематически упорядочить источники, аналитическая связь позволяет быстрее анализировать и систематизировать текстовые и цифровые массивы данных. Оценочная обратная связь при преподавании ИИ позволяет автоматизировать процесс оценивания закрытых упражнений, делая его намного быстрее и точнее, а также помогает увеличить объем и стабильность обратной связи для открытых заданий. Условно-творческая и методическая применяются попеременно – с помощью условно-творческой преподаватель может сгенерировать аутентичный письменный или звучащий текст по прописанным критериям, после чего с помощью методической обратной связи создать к нему метатекстовую часть в виде упражнений на развитие умений использования аспектов языка (фонетика, лексика и грамматика) и заданий на развитие умений видов речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо).

В третьем параграфе были определены организационно-педагогические условия формирования лингвометодической компетенции с помощью ИИ: ИКТ- и ИИ-компетентности субъектов учебного процесса, проектная методика как

доминанта организации занятий, использование смешанного формата обучения и наличие мотивации этического использования ИИ у обучающихся.

ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Методическая модель формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий искусственного интеллекта

Под термином «методическая модель» понимается совокупность элементов обучения, образующая единую динамичную систему, ориентированную на достижение цели обучения. Согласно В.Н. Сагатовскому (1980), система представляет собой конечный перечень элементов, вступающих в функциональные взаимоотношения. Стоит упомянуть существование смежного термина – «методическая система». Методическая модель призвана отобразить аспекты проектирования учебного процесса, в то время как методическая система описывает иерархическую структуру образовательного процесса в деталях. В некоторых контекстах данные понятия могут быть синонимичны, однако автор настоящей диссертации проводит их четкое разграничение, воспринимая методическую модель как практико-ориентированный элемент методической системы.

Условия изначально определяют свойства и элементы создаваемой модели. Они были обозначены в предшествующей главе, поэтому для создания методической модели формирования лингвометодической компетенции на основе технологии ИИ необходимо, прежде всего, определить конвенциональную структуру модели, принятую в педагогике, а после соотнести выделенные условия обучения с уже существующими в методике концепциями.

Вопрос определения структуры методической модели является дискуссионным, ученые по-разному интерпретируют типологические признаки

модели как системы. Например, И.Я. Лернер (1980: 30) указывал действия преподавателя в качестве исходной характеристики акта процесса обучения. Р.К. Миньяр-Белоручев (1990) также рассматривал приемы обучения (то есть операции, совершаемые преподавателем) в качестве базового элемента обучения, который является двуединой совокупностью обучающего действия (например, показ или объяснение) и стимулирующего действия (например, побуждение или контроль). В.И. Загвязинский (2006) системообразующими считал задачи обучения, преодолевающие разрыв между желаемым результатом обучения и текущей компетентностью обучающегося.

Все интерпретации имеют место быть, они дополняют друг друга, тем самым более объемно и детально характеризую концепцию методической модели. Понимание В.И. Загвязинским задач обучения в качестве исходной точки позволяет воспринимать всю модель в диалектическом ключе. Так наличие несоответствия определяется исходя из социального заказа, который транслирует в процесс обучения желаемые критерии специалиста (Беспалько В.П., 1995). В последствии этот заказ трансформируется в конкретный перечень требований к обучающемуся, которому необходимо соответствовать во время учебного процесса. Данный разрыв задает динамику целей и задач внутри модели: социальный заказ определяет личное отношение к специальности, личное отношение определяет цели функционирования методической системы, цели определяют задачи методической модели на разных ее уровнях, задачи определяют используемые элементы учебного процесса (приемы и средства). Интерпретация В.И. Загвязинского описывает модель дедуктивно – через мотивационный компонент лингвометодической компетенции.

Интерпретация Р.К. Миньяра-Белоручева наоборот фокусируется на индуктивном построении модели, изначально акцентируя знания и навыки на личном уровне. В таком случае можно выделить обобщенный перечень культивируемых с помощью приемов обучения (действий преподавателя) качеств обучающегося. И.Я. Лернер (1973) классифицировал задачи, выделив развивающие и воспитывающие. В контексте нынешнего исследования важнее

развивающие, поскольку в вузах воспитательная функция преподавателя не стоит в приоритете. У приемов обучения могут быть следующие развивающие задачи:

- овладение умственными действиями (сравнивать, соотносить, распознавать);
- овладение мыслительными операциями (анализ, синтез, систематизация, классификация);
- овладение типовыми стратегиями решения учебных задач.

Данные задачи представляются первостепенными, они в дальнейшем конкретизируются и становятся более точными исходя из социального заказа и условий обучения, тем самым они восходят к более абстрактному уровню глобальных целей обучения. Поэтому методическую модель можно анализировать двунаправленно – и индуктивный, и дедуктивный способ построения являются равноценно важными. Однако ввиду наличия большого количества готовых методических моделей необходимость в построении принципиально новой отсутствует. Из-за чего методическая модель в данной работе будет восприниматься целиком, синергетично.

Превосходство синергетичного восприятия методической модели обусловлено многочисленностью ее возможных элементов. Детализированно строить модель, принимая во внимание каждый элемент в отдельности, довольно затруднительно, а порой даже и неэффективно: каждый субъект обучения, по сути, является таким элементом, поэтому вариативность поведения субъектов во время учебного процесса будет требовать непрерывной переработки всей модели целиком. Более действенно было бы, как писал А.Н. Щукин (2004), выделить «базисные компоненты», которые смогли бы направлять учебный процесс, но оставлять место для процессуальной адаптации.

Эти базисные компоненты, лежащие в основе методической модели, и можно воспринимать в качестве типологических признаков структуры. В научной литературе представлены разные подходы к выделению типологических признаков методических систем. П.К Анохин (1973) предложил функциональный подход к системе, в котором содержание и методы обучения подчиняются общей

цели системы. Е.И. Загвязинский подчеркивал прямую взаимосвязь цели с компонентами системы, в зависимости от цели меняются компоненты различного уровня. Он приводил такой пример: «Если целью обучения является усвоение фактов... то ведущим психологическим механизмом будет ассоциация, а основными видами деятельности – восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Соответствующими методами обучения выступают изложение, чтение, воспроизводящая беседа, просмотр иллюстраций» (2001: 48). Совокупность таких признаков позволяет характеризовать описываемую методическую модель как объяснительно-иллюстративную, или воспроизводящую.

Л.В. Занков (1999), помимо непосредственных функциональных компонентов, также подчеркнул важность концептуальной составляющей методической модели. Так, методическая модель может рассматриваться с позиции применяемых в обучении дидактических принципов. Они ни в коем случае не обладают большей значимостью, чем цели, виды деятельности и методы, но тем не менее являются критически важным элементом, который позволяет гармонично сочетать составные части. Порой при построении или подборе методической модели именно совокупность избираемых принципов может предопределить компоненты. В таком случае модель строится не функционально, поскольку первичной при построении выступает педагогическая идея, которая в свою очередь определяет дидактические принципы. Такой подход можно назвать дидактическим. Однако в данной работе отсутствует необходимость разделять подходы к конструированию методических моделей, так как подход Л.В. Занкова никак не исключает понимание Е.И. Загвязинского, а дополняет его.

Поскольку процесс выбора и адаптации методической модели, как было указано выше, основывается на конкретных условиях обучения, целесообразно прежде выделить алгоритм определения предпочтительных типовых методических моделей. Можно выделить следующие шаги:

- определение цели курса и общих задач обучения;

- подбор критериев содержания обучения;
- анализ изначальной компетентности и мотивационной сферы субъектов учебного процесса;
- определение конкретных задач этапов учебного процесса;
- выбор типовых признаков модели обучения;
- процессуальная коррекция модели обучения.

Данный алгоритм подчеркивает многообразие факторов, влияющих на выбор типовой модели обучения. Так, общие задачи обучения и критерии могут свободно меняться, чтобы отвечать требованиям мотивационной сферы субъектов, что закономерно влечет за собой перемену конкретных задач. Или же в ходе учебного процесса ввиду определенных причин некоторые методы могут показать низкую эффективность в учебной группе, что опять же потребует процессуальной коррекции всей системы. Поэтому динамичность является неотъемлемой характеристикой любой реализуемой на практике модели обучения.

Типовые методические модели выступают в качестве усредненных описаний среднестатистического курса и не отражают в полной мере многоаспектность процесса обучения. Компоненты подстраиваются под условия, даже предпосылки модели – цели и общие задачи – варьируются от одного частного случая к другому. В этой связи позиция Л.В. Занкова позволяет выделить у методической модели относительно стабильные элементы – дидактические принципы. Они выступают в качестве стержневого элемента, который соединяет компоненты.

Теоретический блок методической модели, включающий в себя подходы и принципы, наиболее устойчив, так как он выступает в качестве интерпретационного инструмента условий и способов обучения. Но прежде чем перейти к разработке методической модели формирования лингвометодической компетенции с помощью ИИ-технологий, необходимо проанализировать представленные в научной литературе типовые методические модели, ведь

формирование частной методической модели происходит дедуктивно – путем эклектики компонентов уже готовых методических систем.

В научной литературе приведено большое количество типовых методических моделей: догматическое обучение, репродуктивное обучение, суггестопедия, гипнопедия и т.д. Они все обладают разными компонентами и отличающимися между ними системными отношениями, которые, однако, соединены стержневой концепцией. Для настоящей работы выделим три наиболее важные модели обучения– сообщающую, программированную и проблемную. Выбор объясняется динамикой развития лингвометодической компетенции на основе ИИ-технологий, в создаваемом автором модели обучения будут применяться на разных этапах компонентных этих трех обозначенных типовых методических моделей.

Сообщающее, оно же репродуктивное, обучение является традиционной методической моделью, используемой повсеместно. Оно нацелено на культивацию знаний обучающегося и развитие навыков путем предоставления готовой фактической информации или же путем предоставления готового алгоритма действий. В такой модели приемы обучения направлены на непосредственную передачу информации: рассказ, чтение текстов, демонстрация, тестирование и упражнения с типовыми задачами. Л.И. Осипенко (2012) выделила высокий темп обучения и качество передачи фактологических знаний в качестве преимуществ такой модели. В действительности, высокая концентрация методических материалов и целенаправленный акцент на них позволяют в сжатые сроки обучить необходимому минимуму. Однако такая модель не позволяет в должной степени индивидуализировать процесс обучения, что негативно сказывается на мотивации и объемности обратной связи между субъектами. Поэтому частная методическая модель, выстроенная преимущественно по типовой модели сообщающего обучения, слабо поддается процессуальной корректировке – внутренняя мотивация студентов мало учитывается, поэтому учебные материалы не подстраиваются под интересы; недостаточное количество обратной связи препятствует выявлению и подбору наиболее эффективных в

конкретном учебном контексте методик. К тому же такие особенности негативно сказываются на возможностях проявления творческой активности, столь необходимой преподавателю при составлении и реализации курса.

В рамках формирования лингвометодической компетенции с помощью искусственного интеллекта элементы обучающего обучения могут играть эпизодическую роль на различных этапах курса. В частности, в начале при переходе на дополненную ИИ-технологиями модель обучающее обучение позволяет в краткие сроки предоставить обучающимся необходимую информацию о порядке функционирования ИИ-технологий в контексте обучения ИЯ. Также нейросети могут быть применены для устранения возможных лакун знаниевой системы когнитивного компонента лингвометодической компетентности.

В какой-то степени противоположной обучающему методической моделью является программированное обучение. В нем акцентируются отношения между обучающимся как субъектом учебного процесса и учебными материалами, а преподаватель обладает гораздо меньшим прямым присутствием по сравнению с предыдущей типовой моделью. Программированное обучение выстраивается вокруг идей кибернетики – обучающиеся следуют детально прописанному алгоритму действий для достижения результатов. Задачей преподавателя выступает разработка данного алгоритма и отбор содержания обучения для него. В своих истоках программированное обучение ориентировалось на применение примитивных машин, таких как машина Пресси. Отличительной особенностью машин в программированном обучении является преобладание безличного контроля при реализации обучающимся алгоритма: ответ тем или иным способом анализируется машиной, после чего она дает обратную связь для необходимой корректировки знаний и навыков обучающегося.

В.Н. Малоземов (2000) выделил следующие характеристики программированного обучения:

- строгая систематизация учебного материала, необходимая для выделения составных частей программы;
- постепенное представление учебного материала в тщательно продуманной преподавателем последовательности;
- обеспечение активной реакции обучающихся путем предоставления новой информации и обратной связи от программы;
- обеспечение незамедлительной и автономной обратной связи, позволяющей обучающимся работать с программой без помощи преподавателя.

Такие качества позволяют особым, кибернетическим образом сконструировать учебный процесс, в котором образуется замкнутая система передачи информации. Управляющий объект в виде программы предоставляет информацию напрямую управляемому объекту в виде обучающегося, обучающийся предоставляет обратную связь в виде ответа. В зависимости от правильности ответа последующий шаг алгоритма через прямую связь от управляющего объекта становится либо подкреплением, либо коррекцией.

Сами составляемые программы можно разделить на два вида в зависимости от вариативности составных частей:

- линейные программы по типу модели Б.Ф. Скиннера подразумевают задействование всех элементов в строго прогрессивной последовательности;
- разветвленные программы по типу модели Н.А. Краудера обладают варьирующимися при прохождении конечными элементами, которые непосредственно зависят от ответов обучающегося.

Недостатком программируемого обучения является невозможность построения прямых коммуникативных связей между субъектами, что критично в контексте иностранных языков. Вне зависимости от проработанности программы, обучающиеся не смогут в полной мере овладеть целевыми знаниями и навыками: получаемая обратная связь от программы обычно не может быть индивидуализирована; в учебном процессе транслируется лишь точка зрения составителя программы, что не позволяет критически анализировать

информацию; высокая важность соблюдения алгоритмов приводит к невозможности реализовать творческий потенциал обучающихся.

Все же данная типовая модель обладает достаточно высокой применимостью для обучения в рамках формирования лингвометодической компетенции с помощью ИИ. Создаваемые преподавателем линейные и разветвленные программы отлично подходят для культивирования практических навыков пользования нейросетями на начальных этапах обучения. Так, тщательно продуманные алгоритмы способны дополнить сообщающее обучение, предоставив студентам возможность самостоятельно решить типовую задачу, следуя инструкциям управляемого элемента программы.

Третья рассматриваемая типовая модель – проблемное обучение – дополняет предшествующие, предоставляя обучающимся необходимую для творческого самовыражения автономность в принятии решений при работе с учебными задачами. Главной характеристикой проблемного обучения является процессуальное получение знаний и навыков, не ограничивающееся ни алгоритмами, ни предоставляемыми преподавателем учебными материалами. Учебные приемы в таком случае становятся чрезвычайно малочисленными, поскольку у преподавателя нет задачи активно вмешиваться в учебный процесс. Присутствие преподавателя во время учебного процесса фактически сводится к подготовке учебных материалов для проблемного задания в виде моделирования проблемной ситуации, к подбору средств, распределению ролей и корректированию хода выполнения задания.

Несмотря на упомянутую автономность, в проблемном обучении присутствует схожая с программированным обучением алгоритмичность. Отличие заключается в ее универсальности и низкой детализированности. Так, С.С. Мурунов (2023) обобщил структуру проблемных заданий и выделил семь присущих им этапов:

- Осознание проблемной ситуации.
- Определение проблемы.
- Анализ способов решения.

- Постановка и систематизация гипотез.
- Постановка исследовательских или практических целей.
- Подтверждение гипотез.
- Синтез и систематизация решений.

Во многом данный алгоритм представляет собой противоположность программируемого обучения: обучающимся необходимо самостоятельно выявить продуктивный алгоритм решения проблемы, а не решить проблему, следуя готовым инструкциям программы. В этой связи можно говорить о синергетичности программируемого и проблемного обучения, поскольку между ними наблюдается прямая преемственность.

Проблемное обучение компенсирует недостаток низкой социальной и коммуникативной вовлеченности двух предыдущих типовых моделей. Автономность от авторитарных приемов обучения, совершаемых преподавателем, при выполнении проблемных заданий приводит к необходимости кооперации обучающихся, тем самым создавая почти аутентичные условия коммуникации.

Также стоит отметить смежность проблемного и проектного обучения, замеченную рядом авторов (Темина С.Ю., Портнова Т.А., 2013; Опрышко А.А., Волошин А.В., 2021). Схожесть этапов учебного процесса, общность способов взаимодействия с учебными материалами, параллели динамики отношений субъектов позволяют говорить об их методическом родстве. Однако зачастую их разделяют по нескольким признакам: 1) длительность – проекты занимают больше времени, чем проблемные задания, и могут занимать целый курс; 2) продукт – проект зачастую подразумевает создание материального продукта, в то время как проблемное задание требует только нахождения способа решения. В данной работе четкое разграничение проводиться не будет, поэтому некоторые задания из предложенной в следующем параграфе типологии могут быть категоризированы как проектные, но рассматриваться они все же будут в рамках типовой проблемной модели обучения.

Сообщающая, программируемая и проблемная типовые модели обучения послужат в качестве фундамента предлагаемой частной модели формирования

лингвометодической компетенции посредством ИИ. Она будет вмещать в себя их элементы, причем прогрессия доминирующей типовой модели будет соответствовать порядку их представления в данном параграфе.

Исходной точкой построения частной методической модели обучения является определение внешних требований к ней. Данные предпосылки не всегда рассматриваются в качестве непосредственной составляющей. Например, Л.В. Шелехова (2008) писала, что включение целеполагающего блока в методическую систему (и модель, соответственно) обучения меняет ее иерархические качества, перенося ее в категорию «образовательных систем». Образовательная система является гораздо более прагматичной методической категорией, она включает в себя все возможные дидактические аспекты обучения: методические материалы, содержание обучения, субъекты обучения и т.д. (Чечель И.Д., Потемкина Т.В., 2012). В то время как методическая система выступает в качестве обобщенного регулятивного инструмента образовательного процесса. Даже создаваемая частная методическая модель формирования лингвометодической компетенции с помощью ИИ по своей сути является системой дескриптивной, несущей рекомендации по организации учебного процесса, а не практической, определяющей досконально составные элементы и технологии учебного процесса.

Тем не менее внешние требования являются неизменными предпосылками, во многом определяющими методическую систему, поэтому избежать их анализа при построении модели нельзя. Закономерно, предпосылки являются ретрансляцией социального заказа и, следовательно, на самом общем уровне предопределяют внешнюю мотивацию обучающихся. В рамках данного исследования можно выделить несколько категорий внешних требований: требования стандартов образования, потребность в формировании современных компетенций на основе ИИ, противоречие между реализуемыми традиционными методиками и потенциалом ИИ-технологий. Эти категории взаимообусловлены и взаимопроникаемы, поскольку все они фактически отражают социальный заказ, но через разные аспекты обучения.

Анализируемые требования стандартов образования в этой работе представлены направлением 43.03.01 «Педагогическое образование» (Профиль: «Английский язык») (ФГОС ВО. 44.03.01 Педагогическое образование, 2018). Использование ИИ-технологий для формирования лингвометодической компетенции является сложно структурированным процессом, поэтому при рассмотрении этого процесса в рамках системы компетенции можно выделить множество требований в виде описания компетенций. Для данной деятельности в большей степени могут быть характерны:

- УК-1. Системное и критическое мышление. Обучающемуся необходимо критически воспринимать генерируемое ИИ содержание и систематизировать получаемую от него информацию.

- УК-2. Разработка и реализация проектов. Задания по методике обучения ИЯ с использованием ИИ зачастую подразумевают самостоятельный поиск способов решения поставленных проблем, что номинально соответствует форме проекта.

- ОПК-2. Разработка образовательных программ. В перспективе ИИ-технологии станут революционным средством обучения, соответственно, их изучение в лингвометодическом контексте актуально.

- ОПК-9. Применение информационно-коммуникационных технологий для решения профессиональных задач. Преподаватель может делегировать ИИ ряд принципиально новых профессиональных задач, что делает ИИ новым средством труда.

- Помимо представленных выше компетенций, применение ИИ также актуализирует УК-4 (Коммуникация), УК-6 (Самоорганизация и саморазвитие), ОПК-3 (Организация учебной и воспитательной деятельности) и ОПК-5 (Контроль и оценка результатов образования), но в меньшей степени.

Второй категорией предпосылок являются усредненные требования обучающихся к учебному процессу. В данном случае составителю модели необходимо выявить потенциальные точки пересечения внутренней и внешней мотивации. Мотивационной универсалией можно считать получение

конкурентоспособного образования. Такое образование в рамках сменяющейся методической парадигмы неизменно будет включать в себя овладение новейшими средствами обучения, то есть ИИ-технологиями. Ряд опросов показывает преимущественно положительное отношение обучающихся к интеграции ИИ, что может быть объяснено стремительно меняющимися условиями организации учебного процесса в контексте новейшей парадигмы, в которой ИИ будет выполнять одну из ключевых ролей (Malik A. et al. 2023; Idroes G. et al., 2023; Kim S.-W., Lee Y., 2020).

Третья категория предпосылок связана с текущим несоответствием практики интеграции традиционных ИКТ-средств в учебный процесс и новыми требованиями к деятельностной компетентности обучающихся. Образованное несоответствие негативно влияет на релевантность получаемых знаний и формируемых навыков. Недавно поступившие на программы бакалавриата студенты с высокой вероятностью будут выпускаться уже на стыке парадигм, из-за чего рациональным будет действовать на упреждение, заранее подготавливая обучающихся к практике преподавания в дополненной ИИ-технологиями парадигме.

Как можно заметить, все предпосылки взаимосвязаны: сменяемые парадигмы образуют новый социальный заказ, требующий от выпускников ИИ компетентности, что в свою очередь диктует критерии конкурентоспособного образования в сфере лингводидактики. Данные критерии в скором будущем могут стать неотъемлемой частью образовательных стандартов – частью компетенций, отвечающих за способность обрабатывать информацию с помощью новейших ИИ-технологий. В своей совокупности они образуют единую цель – подготовку кадров, компетентных в применении ИИ для решения профессиональных лингводидактических задач. Но опять же, как было написано выше, данная цель слишком абстрактна для того, чтобы на ее основе воздвигать всю методическую систему. К тому же частная методическая система является флюидной категорией, интерпретируемой по-разному в случаях ее применения. Ее конкретизация приведет к созданию полноценной педагогической модели

обучения, детально описывающей весь процесс обучения. Поэтому блок предпосылок действительно напрямую влияет на методическую модель, определяя ее желаемые качества, однако она, будучи закрытой системой с вполне конечным перечнем элементов, способна существовать и функционировать без конкретизируемых целей.

Однако в случае настоящего исследования цель будет выделена в качестве структурно образующего элемента разрабатываемой системы, что позволит выстроить более дескриптивно полную модель. К тому же рассматриваемые предпосылки имеют вполне конкретное направление, из-за чего можно утверждать о наличии практикоориентированности модели, она недостаточно абстрактна, чтобы упразднить из нее целевой компонент. Предполагаемый результат ее применения является достаточно прикладным, чтобы соединить цель с предпосылками.

В связи с этой практикоориентированностью, для того чтобы интерпретировать данную методическую модель на уровне курса обучения, необходимо прежде определить ее центральные элементы: принципы обучения и следствия их универсализированного практического применения – подходы.

Принципы обучения выполняют стержневую функцию частной методической модели, поскольку они наиболее абстрагированы, соответственно, менее подвержены влиянию переменных факторов, определяемых условиями.

Важным для разрабатываемой модели представляется дидактический принцип сознательности. Согласно данному принципу, обучение должно осуществляться путем глубокого смыслового анализа изучаемых концепций и технологий, что обеспечивает интернализацию способов решения учебных задач. Данный принцип является неотъемлемым, поскольку он оперирует базовым психическим процессом мышления. Вовлечение процесса мышления неизменно следует за необходимостью поиска решения представленной в учебном контексте проблемы, транслирующей собой диалектическое противоречие между компетентностью обучающегося и требованиями к специалисту. Так, обучение, построенное на основе такого принципа, в качестве результата нацелено не на

репродукцию эффективных типовых способов решения учебных задач, а на усвоение учебных материалов в качестве средств познания, с помощью которых обучающиеся способны самостоятельно создавать новые профессиональные и исследовательские стратегии разрешения уникальных проблемных ситуаций.

Смежным принципу сознательности является принцип активности (Гайфутдинов А.М., 2011). Как и принцип сознательности, он подразумевает проактивность участников учебного процесса в получении новых знаний и формировании навыков. Реализация принципа активности требует особого устройства условий обучения, при которых познание осуществляется через непосредственную деятельность студентов. Возможность автономной творческой деятельности позволяет обучающимся аккумулировать свой собственный опыт поиска решения профессиональных и исследовательских задач, не ограниченный рамками содержания учебных пособий. По этой причине обучение, актуализирующее принцип активности, отличается своей прагматичностью, ведь обучающиеся применяют свою компетентностную систему в динамике практической деятельности.

Немаловажным также является общедидактический принцип системности. Данный принцип регулирует содержательную составляющую обучения, упорядочивая ее особым образом. При усвоении материалов обучающиеся должны выстраивать последовательные структурные и смысловые связи между элементами, тем самым образуя единую знаниевую систему. Формирование данной системы характеризуется четкой последовательностью и взаимообусловленностью, что позволяет оптимизировать процесс усвоения материала как с мнемонической, так и с практической точек зрения. Реализация данного принципа предполагает взаимопроникаемость, то есть эти последовательность и взаимообусловленность функционируют не только в рамках одной взятой дисциплины, а в рамках всей совокупности изучаемых за время обучения дисциплин. Учитывая комплексность процесса формирования лингвометодической компетенции, создаваемая частная модель не может функционировать в отдельности, поскольку даже упомянутый выше переход на

аугментированное ИИ-технологиями обучение возможен только при соблюдении условий сформированности деятельностного и когнитивного компонентов.

Принцип системности зачастую рассматривается в совокупности с принципом научности – необходимости формировать знания об общенаучных и специфических методах исследования. В контексте рассматриваемой модели принцип научности реализуется в том числе, в особенности при проведении исследований с поисковыми ИИ-инструментами, но все же он не представляется в качестве центрального.

Особенности взаимодействия с ИИ приводят к потребности реализации принципа проблемности обучения, так как создаваемая модель нацелена на решение профессиональных и исследовательских задач, с которыми могут столкнуться преподаватели ИЯ. Применимость принципа проблемности прямо пропорциональна уровню компетентности обучающихся – на поздних стадиях формирования лингвометодической компетенции принцип проблемности становится основополагающим в моделировании учебных задач. Реализация этого принципа во многом обязательна – с его помощью у обучающихся формируются практические навыки применения ИИ. Принцип проблемности обучения закономерно связан с принципом связи теории с практикой, согласно которому получаемые обучающимися знания всенепременно должны быть закреплены путем их непосредственной реализации на практике.

Принцип индивидуализации обучения предусматривает учет потребностей и особенностей всех обучающихся для раскрытия потенциала их личностей. Принимаемых во внимание переменных характеристик множество: уровень языковой и лингвометодической компетенции, преобладающий стиль восприятия информации, интересы, особенности поведения и т.д. Учет всех этих переменных при построении учебного процесса позволяет создать благоприятные для развития компетенций условия благодаря актуализации внутренней мотивации субъектов в учебном процессе. С приходом ИИ данный принцип выходит на принципиально новый уровень, поскольку аналитические и генеративные

возможности этой технологии позволяют значительно ускорить быстроедействие процесса индивидуализации содержания обучения.

Принцип цифровизации учебного процесса акцентирует роль средств обучения в организации и проведении занятий. Развитие технологий позволяет интегрировать в занятия принципиально новые средства обучения, функционал которых способен расширить перечень применяемых приемов обучения. К тому же данный принцип обеспечивает актуальность развиваемых умений, поскольку на нынешнем рынке труда навыки пользования цифровыми технологиями являются фактически универсальным требованием к специалистам.

Также можно выделить перечень частнометодических принципов, свойственных условиям культивирования лингвометодической компетенции. М.Н. Евстигнеев (2024) привел ряд принципов обучения ИЯ на основе ИИ-технологий, часть из которых можно интерпретировать и в контексте методического обучения:

- Принцип триады субъектов. ИИ используется не столько в качестве средства обучения, сколько в качестве еще одного субъекта обучения, обладающего набором своих уникальных функций.
- Принцип интерактивности. Привлечение ИИ-технологий позволяет обеспечивать диалоговое взаимодействие на каждом этапе выполнения заданий, повышая тем самым объем обратной связи.
- Принцип включенного оценивания. ИИ может предоставлять мгновенную обратную связь любого типа по требованию пользователя, что позволяет использовать его для непрерывной оценки и корректировки лингвометодической компетенции студентов.
- Принцип контекстуального обучения. ИИ, будучи способным принимать на себя любую роль, может подстраиваться под проектируемые коммуникативные и профессиональные контексты.
- Принцип мультимодальности. Многообразие ИИ-ресурсов позволяет задействовать широкий перечень форматов предоставления информации (тексты, графические рисунки, аудио, видео и т.д.), что может быть использовано с

одинаковой эффективностью как для создания учебных материалов для лингводидактических курсов, так и для выполнения заданий по самостоятельному проектированию авторских материалов.

Традиционно сложившиеся способы реализации принципов вкупе с основополагающими концепциями и идеями образуют подходы к обучению. Э.Г. Азимов и А.В. Щукин (2009) описывают подход к обучению как базисную, абстрактную стратегию обучения, предопределяющую методы обучения. То есть подход является промежуточным звеном между принципами и методами.

Так, например, принципы активности и индивидуализации служат фундаментом для личностно-деятельностного подхода. Этот подход подразумевает организацию процесса таким образом, чтобы обучающиеся могли реализовать свои индивидуальные качества в практической деятельности. В таких условиях обучающиеся выступают в качестве автономного субъекта познания, роль преподавателя видоизменяется с ретранслирующей на консультирующую, задания принимают форму, симулирующую аутентичный контекст профессиональной и исследовательской деятельности.

Принципы проблемности и системности реализуются в рамках проблемно-задачного подхода. Этот подход подразумевает моделирование ряда проблемных заданий, выполнение которых требует поэтапного прохождения предопределенного алгоритма (Ситаров В.А., 2009; Матюшкин А.М., 1972). Этот подход предполагает использование относительно устойчивой структуры процесса выполнения заданий, состоящей из четырех этапов: определение проблемы и постановка задач; сбор и анализ информации по теме; поиск и апробация решений; рефлексия.

Принципы сознательности и системности являются основой для когнитивного подхода. Он направлен на акцентирование процесса интеллектуальной обработки информации: восприятие, интерпретацию, сравнение, обобщение, структурирование и т.д. Обучение, реализующее этот подход, подразумевает дедуктивное усвоение навыков – оно осуществляется через применение теоретических знаний на практике. В нем информация и

суждения неизменно предшествуют действиям, что позволяет воспринимать и систематизировать их в контексте уже существующей знаниевой системы. Данное качество хорошо сочетается с разрабатываемой моделью – формирование знаниевой части когнитивного компонента происходит значительно раньше начала культивирования навыков применения ИИ. Это вынуждает интерпретировать опыт использования данного инструмента в уже структурированной парадигме научных и практических знаний.

Актуализация принципа системности наблюдается в компетентностном подходе. Этот подход основывается на моделировании абстрактных результатов обучения – компетенциях (совокупностях качеств специалиста). В дальнейшем обучение строится в рамках развития системы таких компетенций, поэтому все его элементы становятся иерархически подчинены такой формальной структуре. Отражение этого подхода прослеживается в уже упомянутых ФГОС ВО: в них компетенции отражают требования к подготовке специалиста. В данной работе компетентностный подход тоже выполняет регулятивную функцию – его элементы используются для ориентирования знаний и навыков в соответствии с заложенными аугментированной ИИ и традиционной лингвометодическими компетенциями.

Принципы и подходы вместе образуют теоретический блок рассматриваемой частной методической модели. Он абстрагирован от непосредственного учебного процесса и служит в качестве способа отбора и обоснования элементов организационно-деятельностного блока. К которому можно отнести: организационно-методические условия, средства обучения, формы организации учебного процесса, методы обучения, содержание обучения, типологии заданий и алгоритм их выполнения.

Организационно-педагогические условия были подробно описаны в предыдущей главе. Были выделены: наличие мотивации к этическому использованию ИИ-технологий в учебной и профессиональной деятельности, сформированность ИКТ-компетенции субъектов учебного процесса, проектное

обучение как доминанта учебного процесса и использование смешанного формата обучения.

Перечень средств обучения, который может быть реализован в этой модели, многочислен. П.В. Сысоев и другие приводили следующие инструменты: «ChatGPT, GigaChat, Gemini, Midjourney, Tweek, Replika» (Сысоев и др., 2024). Сюда же можно добавить «Perplexity», «Mistral AI» и «Elicit». Рассматриваемые средства обладают отличительными качествами, которые могут придавать инструментам узконаправленную специализацию при их применении в рамках отдельных исследовательских и профессиональных задач. Их классификация будет дана в следующем параграфе при описании типологии заданий.

Дополненное ИИ-технологиями обучение приветствует все организационные формы: аудиторное, смешанное и дистанционное обучение. Однако все же особенности данной технологии predispose к внеаудиторной работе при смешанном и дистанционном обучении, поскольку синхронное применение всеми обучающимися ИИ на занятиях нецелесообразно. ИИ отличается высокой степенью индивидуализированности обратной связи, которая в полную меру раскрывается при автономном использовании. В этой связи большинство детализированных заданий в данной модели подразумевают внеаудиторное диалоговое взаимодействие между ИИ и обучающимися как субъектами обучения. Но аудиторное применение тем не менее не исключено – студенты могут использовать ИИ в качестве справочного ресурса.

К перечню актуальных для создаваемой модели методов можно отнести: интерактивные методы, методы проектов и кейс-методы. Предлагаемая модель не нацелена на аккумуляцию теоретических знаний, наоборот, она нацелена на культивацию профессиональных навыков в близком к аутентичному контексте, из-за чего предлагаемые методы отличаются большой степенью практической применимости.

Интерактивные методы обучения отличаются диалоговой формой взаимодействия субъектов и объектов учебного процесса. Организация учебного процесса с помощью интерактивных методов подразумевает применение

косвенных способов сообщения информации, требующих активного, самостоятельного поиска искомой информации. Во многом интерактивные методы актуализируются в моделях программируемого обучения, в которых обучающиеся вступают в активное диалоговое взаимодействие с учебными материалами, структурируемыми с помощью высокодетализированных заданий. Особенная значимость таких методов в рассматриваемой модели объясняется принципом триадности: применение ИИ в обучении позволяет улучшить качество и увеличить объем обратной связи, тем самым повышая эффективность диалогового взаимодействия.

Методы проектов призваны максимально точно имитировать практическую составляющую профессиональной деятельности, предоставляя обучающимся возможность применить свои навыки продуктивно. Такие методы направлены на непосредственное вовлечение в профессиональную деятельность в искусственно созданном преподавателем контексте. С помощью проектного метода преподаватель может максимально приблизить учебный процесс к практической деятельности. В рамках нынешнего исследования проектные задания зачастую подразумевают продукт в виде учебно-методического комплекса, созданного обучающимися с помощью ИИ технологиями.

Кейс-метод используется для ознакомления с аутентичными ситуациями профессиональной деятельности. Отличительной его особенностью является наличие прецедентного основания, что значительно повышает репрезентативность материалов и заданий. Кейс-метод можно эффективно комбинировать с проектным методом.

Содержание обучения рассматриваемой модели определяется требованиями к когнитивному компоненту лингвометодической компетентности, рассмотренному в предшествующих параграфах. Однако стоит заметить, что описываемая модель практико-ориентирована, поэтому содержание играет вторичную роль и необходимо в основном для создания контекста выполнения заданий.

Последний блок создаваемой модели обучения – оценочно-результативный. Он содержит в себе требования к промежуточным и конечным результатам обучения, а также способы и средства контроля успеваемости. Оценочно-результативный блок данной модели оперирует на двух уровнях: на уровне всей лингвометодической компетенции и на уровне компетенции применения технологий ИИ для лингвометодических целей. Средствами контроля выступают преимущественно программируемые, проблемные и проектные задания.

Спроектированная модель представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Модель формирования лингвометодической компетенции на основе ИИ-технологий

2.2. Типология заданий на формирование лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе искусственного интеллекта

Создаваемая типология заданий на формирование лингвометодической компетенции на основе применения технологий искусственного интеллекта в данном исследовании фокусируется на практических способах применения нейросетей в профессиональном контексте. Разрабатываемые виды заданий нацелены, прежде всего, на имитацию действий специалиста при решении задач профессионального и исследовательского характера. В параграфе 1.2 были рассмотрены виды обратной связи от ИИ, которые может получить преподаватель ИЯ, взаимодействуя с ним. Анализ показал, что виды обратной связи в контексте развития лингвометодической компетенции тесно взаимосвязаны и актуализируются в рекуррентных условиях. В этой связи можно говорить о существовании определенных устойчивых стратегий применения ИИ.

А.А. Корнев (2023) описывает профессионально-коммуникативную стратегию преподавателя ИЯ как осознаваемый личностью стереотип взаимодействия субъектов в классе, который реализуется в контекстах с одинаковой целью, но разными условиями. А.А. Корнев на основе таких общих целей выделял стратегии: 1) организации учебного процесса (classroom management); 2) стимулирования познавательно-когнитивной активности; 3) построения доверительных отношений в классе (building rapport); 4) предоставления обратной связи (feedback); 5) медиации предметного содержания и лингвистического материала; 6) трудоустройства и корпоративного взаимодействия; 7) академической коммуникации; 8) рефлексии профессиональной деятельности.

Объект настоящего исследования, по сути, находится в рамках данных стратегий – например, при наличии такой цели, как эффективная организация учебного процесса, преподаватель может воспользоваться ИИ-технологиями в качестве средств обучения и средств разработки методических материалов. Но

для данного исследования удобнее будет выделить несколько общих целей, направленных на использование ИИ-технологий для планирования, разработки, организации и проведения занятий по ИЯ, для определения конкретных стратегий использования ИИ-технологий в профессиональной деятельности.

Рассматриваемые стратегии использования ИИ-технологий можно интерпретировать как устоявшиеся комбинации видов обратной связи по П.В. Сысоеву, реализуемые в условиях преподавания ИЯ и направленные на решение типовых профессиональных задач. Предлагается на основании общих практических целей выделить следующие лингвометодические стратегии применения ИИ:

- консультационные;
- исследовательски-аналитические;
- оценочно-аналитические;
- генеративно-методические.

Данные стратегии рекурсивны – их применяет преподаватель для создания заданий для обучающихся, и при этом их изучают обучающиеся для последующего преподавания, из-за чего они вдвойне важны на современном этапе методики преподавания иностранных языков.

На основе данных стратегий предлагается разработать типологию заданий. Моделируемые типы заданий направлены, прежде всего, на создание условий применения описываемых стратегий. Так, обучающимся предоставляется возможность усвоить необходимые для актуализации потенциала ИИ навыки еще на этапе подготовки.

Консультационные стратегии необходимы преподавателю для получения стороннего мнения от третьего субъекта для корректирования своих собственных материалов. При осуществлении таких стратегий ИИ-технологии берут на себя функцию методического наставника или коллеги, который предоставляет преподавателю консультацию касательно материалов и учебного процесса. Консультационные стратегии используют несколько видов обратной связи сразу, среди которых можно выделить преобладающие:

- Учебно-социальная. С помощью промпта нейросети можно задать роль обучающегося, выполняющего определенные задания, или же наставника, рецензирующего эти задания. Такой способ применения необходим для предварительного выявления недостатков комплексов заданий или потенциальных вопросов, которые могут возникнуть при работе с материалом.

- Аналитическая. Учебно-методический комплекс, будучи совокупностью текста и метатекста, может быть проанализирован на основе разных параметров учебного контекста. С помощью консультационных стратегий преподаватель может узнать от нейросети релевантность текста, стилевые особенности, факты наличия языковых ошибок и т.д.

- Методическая. ИИ, обладая хоть и ограниченными знаниями в методике преподавания языков, все же способен производить стороннюю оценку учебно-методических материалов. Так, преподаватель может использовать нейросеть для анализа своих заданий и поиска способов их улучшения или адаптации под конкретный учебный контекст.

Методическая консультация с помощью ИИ является наименее трудозатратным способом взаимодействия по сравнению с другими типами стратегий. Зачастую консультация имеет одну или пару небольших задач, которые можно решить в относительно короткие сроки. Из-за легкости реализации консультационные стратегии могут выступать в качестве отправной точки овладения навыками использования ИИ в лингвометодических целях.

Используя элементы типовых методических моделей обучающего и методического обучения, можно задействовать консультационные стратегии в одноименном виде заданий. Такие задания направлены на ознакомление с аналитическим потенциалом ИИ на ранних этапах развития навыков профессионального применения нейросетей и на саморегуляцию методической деятельности преподавателя с помощью нейросетей на поздних этапах. В консультационных заданиях можно выделить три подтипа:

- консультирование по поводу качества методических материалов;
- консультирование по поводу методического планирования;

- креативное консультирование для создания методических материалов.

Консультирование по поводу качества методических материалов реализует одно из особенных свойств нейросети как третьего субъекта – объективность. Непредвзятость по отношению к анализируемому материалу и высокая эффективность текстового анализа позволяют использовать ИИ для предсказания потенциальных недостатков уже существующих методических материалов. Такие задания предполагают наличие заранее спроектированных или отобранных методических материалов различного порядка: текстов, тестов, вопросов и т.д. Обучающийся, загружая в нейросеть такой материал, формулирует промпт, призывающий оценить его качество. Нейросеть же предоставляет детализированный ответ, содержащий перечень рекомендаций по улучшению качества материала. Впоследствии обучающийся реализует эти рекомендации, внося правки в оригинал. Эта стратегия устойчива на всех этапах развития лингвометодической компетенции, поскольку с ее помощью преподаватель способен получить качественную, быструю и объективную обратную связь от нейросети при ретроспективном анализе своих авторских методических материалов.

Консультирование по поводу методического планирования применяется для получения рекомендаций от нейросети для моделирования методических планов различного масштаба: плана занятия, плана раздела УМК, календарно-тематического планирования и т.д. Целевой в данном случае является условно-творческая обратная связь от нейросети. С ее помощью обучающийся систематизирует и реформирует содержание и условия обучения в конкретный методический план реализации этих условий в рамках курса дисциплины. Выполнение задания такого типа предполагает наличие существующего содержания и определенных условий. Соответственно, изначально обучающийся производит отбор содержания (учебные тексты, задания, темы и т.д.) и анализ контекста обучения (количество обучающихся в группе, их уровень владения языком, доступные средства обучения и т.д.). Или же для облегчения на ранних стадиях обучения по этой модели они предоставляются преподавателем. Затем

обучающийся загружает эти данные в нейросеть и пишет промпт, нацеленный на генерацию метасодержательной составляющей курса, призванной регулировать процесс реализации учебных материалов.

Такие задания особенно применимы в начале практического лингвометодического курса, поскольку позволяют компенсировать недостаток реального опыта обучения студентов креативностью нейросети, поддерживаемой усреднением обширных баз данных. То есть обучающийся получает среднестатистический методический план, обладающий высокой репрезентативностью. По этой причине генерируемые ИИ методические планы являются важным подспорьем на начальных этапах, но неизменно теряют актуальность со временем, поскольку с накоплением опыта специалист приобретает свой собственный уникальный стиль преподавания, из-за чего необходимость в усредненных методических планах заметно снижается.

Похожим подтипом являются задания на креативное консультирование для создания учебных материалов. Только в таких заданиях консультирование производится непосредственно для создания содержания обучения. Автором проводится отчетливое разделение между креативными консультационными заданиями и генеративно-методическими. В случае с креативно-консультационными ИИ используется для мозгового штурма, для поиска идей тематического содержания и идей форм заданий, при этом содержание и задания отбираются и создаются непосредственно преподавателем без применения ИИ. В то время как генеративно-методические задания подразумевают создание содержания и заданий с помощью ИИ.

Выполнение заданий на креативное консультирование также требует наличия контекста обучения, определяемого в результате анализа самим обучающимся или предоставляемого преподавателем. Обучающийся после предоставления условий ИИ пишет промпт, направленный на получение рекомендаций по созданию учебно-методических материалов от ИИ. Получив ответ от нейросети, обучающийся анализирует результаты, выбирая наиболее подходящие для контекста обучения, после чего реализует рекомендации,

самолично создавая предложенные задания. Креативное консультирование позволяет преодолеть проблемы, вызванные нехваткой преподавательского опыта обучающегося, и предоставить высокорепрезентативные решения.

Для выполнения таких заданий предполагается применение больших языковых моделей общего назначения: ChatGPT, Gemini, GigaChat, Misrtal AI и т.д., поскольку консультационные задания не подразумевают особенных требований от нейросетей, а функционал специализированных ИИ может внести дополнительные трудности в процесс выполнения учебных задач.

Исследовательские стратегии отчасти схожи с консультационными, но отличаются масштабностью и комплексностью. Они призваны помочь преподавателю быстро проанализировать большие объемы данных и получить краткий, высокорепрезентативный синтез проанализированной ИИ-технологиями информации. В подобных случаях нейросеть фактически берет на себя роль исследователя, выполняя поиск и обработку информации за преподавателя, тем самым экономя ему время.

ИИ, располагая информацией из своих баз данных или же пользуясь модулем поиска в сети Интернет, способен автономно производить оценку релевантности информации по заданным промптом критериям и синтезировать резюме по теме исследования, отражающее различные точки зрения на предмет. Способ и результаты такого исследования варьируются в зависимости от используемого сервиса. Существует ряд нейросетей, специфически направленных на исследовательскую деятельность: Elicit, Perplexity, Consensus и т.д. Elicit и Consensus, например, обладают корпусами данных, собранными из многочисленных научных статей, и их метаданных из различных научных областей. Промпт в таких нейросетях является поисковым запросом, нейросеть, просматривая массивы данных, находит совпадения в базах, составляет список литературы и краткое резюме к каждому его элементу. Perplexity или Gemini обладают ограниченными модулями поиска в сети Интернет, они также находят совпадения на веб-страницах, резюмируют содержание и предоставляют прямые источники через гиперссылки. Также, помимо анализа совпадений по модулю

поиска, возможно использование ИИ для непосредственного анализа вводимой пользователем информации в случае, если источники были уже заранее predeterminedены пользователем.

Так, исследовательски-аналитические стратегии реализуют следующие виды обратной связи:

- Информационно-справочная. В основном при данной стратегии реализуется именно она. ИИ выступает в качестве интерфейса взаимодействия с базами данных, выполняя роль своеобразного семантического парсера, упорядочивающего содержание массива данных на основе промпта. Так, он может предоставлять отдельно список литературы по теме либо же резюме/конспект со ссылками на источники.

- Аналитическая. ИИ предоставляет аналитическую обратную связь, резюмируя массивы данных в более компактную форму. Тем самым анализ заменяет фактически оценочное и просмотрное чтение, которое пришлось бы выполнять пользователю.

Исследовательские задания можно разделить на три подгруппы: задания на поиск информации, задания на анализ информации и задания на менеджмент научных данных. Эти подтипы заданий направлены на выполнение различных стадий процесса проведения исследования, они могут быть использованы синергетично для выполнения целого исследования либо синкретично для выполнения конкретных задач, появляющихся по мере исследования.

Задания на поиск информации реализуют ИИ в качестве замены традиционным поисково-справочным ресурсам вроде Google, Google.Scholar, Яндекс, Киберленинка, ResearchGate и т.д. Поиск информации с помощью ИИ прагматично схож с упомянутыми выше традиционными ресурсами, так как промпт пишется примерно так же, как и поисковый запрос. Принципиальной разницей выступает форма результата: исследовательские ИИ, помимо непосредственно ссылок на источники, предоставляют краткое обобщение их содержания, в то время как традиционные поисковые ресурсы требуют их дальнейшего самостоятельного анализа обучающимся. Так, исследовательские

ИИ перенимают на себя функцию просмотрového и ознакомительного чтения, беря на себя ответственность за определение релевантности содержания ресурса.

В этой связи поисковый подтип задания подразумевает преимущественно аналитическое чтение результатов запроса и последующий гипертекстуальный переход на оригинальные источники. Обучающийся пишет промпт, детально отражающий характеристики искомой информации, знакомится с предоставляемым ИИ резюме найденной информации, отбирает наиболее подходящие под требования ссылки, после чего приступает к автономному изучению исходных материалов, заранее зная их примерное содержание благодаря резюме. Такой порядок выполнения задания не является чем-то принципиально новым, ведь похожие задания могут быть составлены на базе обзорных статей, однако благодаря быстрдействию и индивидуализированию ИИ-технологий эти обзорные статьи в виде резюме становятся значительно более доступными.

Задания на анализ информации схожи с поисковыми, но они предполагают наличие исходного текста. В таком случае ИИ реализует поисковое чтение вместо обучающегося, находя и систематизируя информацию по прописанным критериям. Обучающийся загружает в нейросеть научный текст, найденный либо путем реализации вышеописанной стратегии использования ИИ, либо в результате автономного поиска. Составляет промпт, описывающий требования к искомой в тексте информации и требования к ее формальной систематизации. ИИ осуществляет поисковое чтение и анализ, обучающийся получает сокращенную и упорядоченную выдержку из изначального текста.

Задания на менеджмент научных данных призваны развить навыки формального сопровождения научной работы с помощью ИИ. Под формальным сопровождением подразумеваются качества научной работы, напрямую не связанные с ее содержанием: оформление списка литературы, оформление цитирований, структурирование текста согласно требованиям издательства и т.д.

Выполнение такого подтипа задания предполагает наличие произведенного обучающимся научного текста и перечень требований к оформлению.

Обучающийся загружает рукопись текста и промптом указывает формальные требования, после чего ИИ преобразовывает текст соответствующим образом. Здесь чрезвычайно важен процесс разработки и написания промпта, который может потребовать также предоставления примеров оформления.

Для выполнения исследовательских заданий, помимо больших языковых моделей общего назначения, необходимо также применение специализированных поисковых нейросетей. Задания на поиск информации, выполняемые с помощью больших языковых моделей общего назначения, могут привести к нежелательным проблемам – неспециализированные большие языковые модели способны выдавать фактически неправильную информацию, при этом не все они рассчитаны на возможность инкорпорирования внешних ссылок в результаты запроса. Поэтому для данного подтипа предпочтительно использование специализированных поисковых ИИ (Elicit, Perplexity, Consensus). Аналитический подтип и подтип заданий на менеджмент научных данных не требуют специализированных нейросетей, они могут выполняться на основе больших языковых моделей общего назначения.

Стоит также отметить, что при выполнении исследовательской деятельности обучающиеся могут также прибегать к стратегиям креативной консультации для поиска новых идей и доработки уже существующих. Однако в полной мере креативную консультацию нельзя описать как полноценную исследовательскую стратегию, поскольку при выполнении исследовательских заданий с помощью ИИ смысловая составляющая работы является прямой ответственностью обучающихся, которая непосредственно и оценивается. По этой причине креативная консультация является опциональной стратегией в данном случае.

Третий тип стратегий – *оценочно-аналитический*. Он направлен не на поиск новой информации и ее последующее резюмирование, как исследовательский, а на анализ и оценку результатов учебной деятельности студентов. БЯМ способна самостоятельно оценивать языковые характеристики письменного текста и

предоставлять свой анализ его семантической составляющей, тем самым беря на себя часть работы преподавателя по контролю языковых и речевых умений.

Оценочно-аналитические стратегии могут быть применены для взаимодействия с результатами выполнения упражнений разного типа. Закрытые упражнения, типа тестирования, проверяются через промпт, содержащий правильные варианты ответа. Это фактически автоматизирует процесс оценивания, поскольку с однозначными ответами больших языковых моделей ИИ справляется ничем не хуже преподавателя, но при этом во много раз превосходит его в плане быстродействия. По этой причине оценочно-аналитические стратегии входят в синергию с генеративно-методической, их попеременное применение позволяет чрезвычайно быстро создавать и реализовывать учебно-методические материалы, хоть и с переменными показателями качества.

Модуль анализа больших языковых моделей позволяет также осуществлять анализ и оценку авторских текстов студентов. Языковые характеристики текста большая языковая модель способна оценить с высокой точностью, поскольку оцениваемые качества подчиняются конечному списку прескриптивных правил. Во многом большая языковая модель даже превосходит преподавателя, так как ее применение позволяет снизить человеческие факторы некорректного оценивания, связанные с банальной усталостью, невнимательностью, поспешностью и т.д. В свою очередь глубокий семантический анализ тоже возможно осуществить с помощью больших языковых моделей, но могут возникнуть вопросы с качеством данной оценки. Критерии оценивания структуры текста, его содержания, фактической точности можно заранее задать промптом. В таком случае большие языковые модели действительно смогут, сопоставляя критерии с текстом, предоставить оценку, которая к тому же будет отличаться непредвзятостью и скоростью обратной связи. Но все же, несмотря на подразумеваемую объективность, большие языковые модели являются в определенной степени «китайской комнатой», что может привести к варьирующимся результатам при каждой сессии пользования, вызванными проблемами интерпретации машиной созданного человеком текста.

Оценочно-аналитические стратегии реализуют преимущественно следующие виды обратной связи:

- Оценочная обратная связь. ИИ является либо третьим субъектом, автономно проводящим оценку результатов учебной деятельности, либо инструментом проверки, позволяющим ускорить процесс оценки путем делегирования наименее семантически сложных аспектов заданий БЯМ.
- Аналитическая обратная связь. ИИ способен производить языковой и семантический анализ текста, предоставляя преподавателю краткое резюме, на основе которого может производиться дальнейшее оценивание.
- Методическая обратная связь. ИИ способен предоставлять преподавателю статистические данные о результатах проверки, что может быть использовано для корректировки календарно-тематического планирования.

Задания на оценочно-аналитическое применение ИИ нацелены на анализ авторских текстов по прописанным критериям оценки. Такие задания акцентируют аналитический функционал нейросетей, с помощью которого преподаватели могут модифицировать этап оценивания работ, а также предоставить обучающимся новые инструменты для рефлексивного самоконтроля. ИИ способен предоставить возможности различных видов контроля, соответственно, подтипы заданий будут варьироваться по критерию целевого способа контроля. Можно выделить три подтипа:

- задания на оценивание закрытых упражнений;
- задания на итоговое оценивание открытых упражнений;
- задания на процессуальное оценивание открытых упражнений.

Задания на оценивание закрытых упражнений предполагают анализ конечного массива данных, элементы которого predeterminedены условиями выполняемого упражнения. В эту категорию входят: тестирования, задания на заполнение пропусков, true/false questions, задания на поисковое чтение, задания на слушание и т.д. Такие задания требуют наличия двух специализированных видов исходного текста: текст задания с правильными ответами и текст с ответами обучающегося. Оба вида текста загружаются в нейросеть с промптом,

призывающим к сравнению правильных ответов и ответов обучающихся. Наличие у большинства нейросетей памяти взаимодействия с пользователем предоставляет возможность статистического анализа: выявление среднего процента правильных ответов по всей группе, определение заданий, которые чаще всего выполнялись неправильно, поиск лакун в компетентностях обучающихся и т.д.

Этот подвид задания в целом обладает высокой практической применимостью, поскольку реализуемая стратегия отличается своей стабильностью. ИИ обладает превышающей преподавательскую эффективность оценивания закрытых заданий благодаря своему быстрдействию, а однозначность ответов исключает возможность неправильной интерпретации данных машиной.

Задание на итоговое оценивание открытых упражнений более комплексны. Они предполагают наличие трех специализированных видов текста: текста самого задания, текста, содержащего критерии оценивания, и текста ответа обучающегося. Задания подобного рода, помимо упомянутого качества быстрдействия ИИ, также реализуют условно-творческий потенциал нейросетей, поскольку они рассчитаны на содержательную интерпретацию текста.

При выполнении задания обучающемуся необходимо последовательно загрузить в нейросеть текст задания, текст с критериями и текст с ответом с помощью промпта, детально описывающего порядок анализа и оценивания последнего. В итоге пользователь получает от ИИ новый текст, содержащий результаты сопоставления критериев с ответом. Тексты анализа благодаря быстрдействию больших языковых моделей получаются более объемными и стабильными, исключая влияние человеческого фактора. Тем не менее на текущем этапе развития данной технологии результаты итогового оценивания открытых упражнений все же требуют последующего вмешательства преподавателя ввиду возможных проблем семантической интерпретации, но с точки зрения формальной языковой составляющей ИИ справляется с такими задачами лучше. Поэтому обучающемуся в качестве финального этапа

выполнения задания необходимо самостоятельно произвести семантический анализ для предотвращения возможности выставления некорректной оценки.

Пользуясь данной стратегией при выполнении заданий, обучающиеся могут проверять упражнения следующего рода: задания на аналитическое чтение, эссе, обзоры, решения проблемных заданий, текстовые элементы проектных заданий и т.д.

Задания на процессуальный контроль открытых упражнений имеют структурное сходство с заданиями на итоговое оценивание открытых упражнений, так как их реализация подразумевает такое же взаимодействие с теми же тремя типами текстов. Отличие заключается в алгоритме выполнения: процессуальный контроль нацелен на создание условий автономного взаимодействия студентов, изучающих иностранный язык, с нейросетью. То есть от преподавателя требуется организовать процесс выполнения упражнения таким образом, что одним из основных способов контроля будет выступать консультирование с ИИ на промежуточных этапах выполнения. Из-за чего несколько меняется сущность данного подтипа по сравнению с двумя предыдущими: преподаватель проактивно моделирует процесс оценивания фактически до получения результатов выполнения упражнений.

Процессуальный контроль осуществим в рамках более масштабных заданий, вмещающих в себя множество явно различимых этапов. В этой связи процессуальный контроль преимущественно реализуется при выполнении проблемных и проектных заданий. Закономерно, организация процессуального контроля предполагает применение элементов программируемого и проектного обучения. Преподавателю необходимо заранее разработать последовательность выполнения задания, включая в эту последовательность консультирование обучающихся с ИИ. При этом промежуточное консультирование не всегда требует незамедлительного вмешательства преподавателя, поскольку оно направлено не столько на оценивание промежуточных результатов, сколько на корректировку процесса выполнения задания путем получения консультации от нейросети. Итоговое оценивание может включать анализ результатов

процессуального взаимодействия с ИИ для детализированного восстановления хода выполнения упражнения, но это уже, по сути, иная методическая стратегия контроля.

Все виды оценочно-аналитических заданий предполагают применение больших языковых моделей общего назначения, поскольку они направлены на прямой анализ информации в текстовой форме.

Генеративно-методические стратегии призваны помочь преподавателю создавать авторские учебно-методические материалы для проведения более индивидуализированных занятий. Способность ИИ к генерации нового контента с помощью промпта позволяет кастомизировать учебный процесс, повышая вовлеченность обучающихся благодаря подстраиванию под их индивидуальные требования. Высокая языковая репрезентативность больших языковых моделей позволяет в какой-то степени квалифицировать генерируемый контент как аутентичный.

Поскольку ИИ как третий субъект не обладает полноценной мотивацией при методическом взаимодействии на современном этапе, успешность генеративно-методических стратегий предопределяется уровнем компетентности преподавателя в применении ИИ для лингвометодических целей. Возможные типологии заданий ограничиваются лишь видением самого преподавателя, ведь ИИ генерирует и форматирует контент согласно выданному заданию, соответственно, результат применения генеративно-методических стратегий зависит от детализированности промпта и ясности выдаваемых инструкций.

При применении генеративно-методических стратегий реализуются следующие виды обратной связи:

- Условно-творческая обратная связь. Пользователь задает промптом конкретные требования к генерируемому контенту, тем самым создавая специфическое содержание обучения, подстроенное под учебный контекст.
- Методическая обратная связь. Пользователь с помощью ИИ может генерировать задания на базе существующего содержания обучения. Доступные ресурсы способны создавать такой метатекст по-разному: как в виде

неформатированного текста, так и в готовой к непосредственному выполнению заданий форме.

- Информационно-справочная обратная связь. Поскольку базы данных ИИ неизменно превосходят эрудицию преподавателя, к генерируемому контенту могут выдвигаться требования, позволяющие преодолеть лакуны преподавателя в искомом предметном содержании.

Задания, задействующие такие стратегии, можно разделить на два основных подтипа: генеративные – они используют потенциал ИИ для адаптации и создания содержания обучения, методические – они направлены на создание метатекста в виде упражнений и заданий к содержанию обучения и на методическое сопровождение их реализации.

Генеративные задания фокусируются на условно-творческой обратной связи. В них ИИ используется либо для изменения исходного текста содержания обучения согласно заданным критериям, либо для генерации нового, прежде не существующего содержания согласно требованиям контекста обучения.

При выполнении генеративных заданий обучающемуся необходимо наличие исходного текста, содержащего критерии адаптируемого или создаваемого текста: объем, уровень языковой сложности, акцентируемый вокабуляр, диалектические и стилистические особенности и т.д. Адаптация также подразумевает наличие текста-источника. С помощью промпта пользователь создает новое содержание, отвечающее индивидуализированным требованиям, после чего проверяет получаемый текст на предмет соответствия критериям.

Методические задания обладают высокой вариативностью, напрямую зависящей от прописываемых качеств упражнений. Фактически список возможных упражнений ограничивается лишь задаваемыми критериями, пользователь может получить от нейросети как закрытые, так и открытые упражнения.

Задания на генерацию закрытых упражнений в качестве целевых продуктов могут подразумевать закрытые тестирования:

- на владение аспектами языка – фонетикой, грамматикой, лексикой и синтаксисом;
- на владение речевыми навыками – чтением и слушанием.

При этом упражнение может принимать различные формы: одиночный выбор из перечня вариантов, множественный выбор из перечня вариантов, сопоставление элементов, восстановление последовательности элементов. Также в эту категорию предлагается отнести задания с кратким текстовым ответом, хотя они и могут быть в некоторых случаях формально отнесены к открытым заданиям, поскольку они не обладают заранее обозначенными в самом упражнении элементами ответа. Однако с прагматической точки зрения они таким же образом предполагают наличие predetermined правильного ответа, поэтому и были занесены в данную категорию.

Создание закрытых упражнений на владение аспектами языка требует наличия текста, описывающего целевые компоненты развиваемых аспектов, и текста промпта, задающего форму задания. Присутствие уже существующего содержания обучения опционально из-за его вторичности по отношению к языковым навыкам. Определяющий компоненты аспектов текст должен содержать акцентируемые элементы: список слов, грамматические правила, фонетические закономерности, синтаксические конструкции и т.д. Эти компоненты в дальнейшем будут выступать в качестве непосредственных элементов задания, подлежащих оцениванию. Текст промпта же содержит информацию о требованиях к форме: количество упражнений, их объем, способ оформления оцениваемых элементов, особенности выстраивания связей между элементами упражнения и т.д.

Закрытые упражнения на владение речевыми навыками, помимо описания целевых компонентов навыков и определяющего форму промпта, подразумевают также наличие содержания обучения, на основании которого будут выстраиваться упражнения. Такие тексты могут быть самостоятельно отобраны преподавателем либо же созданы с помощью генеративной стратегии взаимодействия с ИИ. Нейросеть семантически анализирует исходный текст, сопоставляя целевые

компоненты с ним и требуемой промптом формой, после чего создает метатекст упражнения, вариативность которого совпадает с вышеописанными способами тестирования.

Задания на генерацию открытых заданий труднее поддаются четкой категоризации из-за непостоянства формы получаемых продуктов. Требования к открытым заданиям более размыты, поскольку ответ на них предполагает задействование всей коммуникативной компетенции, следовательно, затруднительно выделить ее целевые компоненты. Поэтому предлагается классифицировать открытые упражнения по функционально-прагматической составляющей моделируемого коммуникативного акта (Бочкарев А.И., 2015):

- аллокутивные упражнения, направленные на реализацию коммуникативной цели;
- интерпретативные упражнения, направленные на контроль понимания содержания обучения.

Аллокутивные упражнения подразумевают проактивную роль, которая моделируется путем определения коммуникативной цели задания. То есть коммуникативная цель является исходным элементом построения такого упражнения, она в свою очередь обуславливает форму упражнения. Так, целью может быть: передача информации (доклад, презентация, эссе), обмен мыслями и идеями (дискуссия, дебаты), решение практических коммуникативных задач (проект). Нейросеть в таких случаях используется для создания контекста коммуникации. Промпты для создания таких упражнений нацелены на описание данного контекста в текстовом формате. Контекст задает ряд условий: предполагаемое содержание коммуникативного акта, роли участников, критерии оценивания и т.д.

Интерпретативные упражнения на своих финальных этапах во многом идентичны аллокутивным, поскольку также контролируют компетенции обучающихся через устную или письменную речь. Однако они обладают структурным отличием – интерпретативные упражнения предполагают проактивность обучающихся. То есть для их выполнения обучающиеся прежде

анализируют predetermined содержание обучения и в дальнейшем, интерпретируя его, предоставляют свое видение семантической составляющей. Соответственно, промпты, помимо вышеупомянутых форм речевого взаимодействия, должны вмещать в себя текст содержания обучения, отобранный преподавателем или сгенерированный нейросетью.

Методические задания являются специализированными и требуют применения особенных методических ИИ-инструментов. Это более актуально при выполнении заданий на создание закрытых упражнений, поскольку такие упражнения обладают рекуррентной формой. Для их выполнения обучающимся потребуется задействовать ресурсы вроде: Twee, Quizizz, Magic School, Eduaide.Ai и т.д. Данные нейросети обладают интерфейсом с перечнем промптов, стандартизированных согласно формам упражнений, поэтому пользователям не нужно их детализированно прописывать.

Большие языковые модели общего назначения (ChatGPT, Gemini, Mistral AI) также могут справиться с такими задачами, но из-за отсутствия специализированного интерфейса написание промптов для них более трудозатратно. Поэтому целесообразнее применять БЯМ общего назначения для заданий на создание открытых упражнений и для заданий на генерацию содержания обучения.

Необходимо обособленно отметить процесс создания учебных планов разного рода. Номинально нейросети способны справляться с этой задачей, генерируя планы уроков и календарно-тематическое планирование, однако в рассматриваемой модели все же генерация учебных планов не рассматривается как подтип генеративно-методических стратегий по нескольким причинам. Во-первых, ИИ, не будучи проактивным субъектом, не может полноценно заменить преподавателя и вести курс самостоятельно. На данном этапе развития этой технологии генерируемый учебный материал все еще реализуется через самого преподавателя, поэтому применение таких материалов, регулирующих процесс проведения занятия, будет неизменно подвергаться индивидуализации

преподавателем. То есть каким бы подробным план ни был, преподаватель все равно будет вносить в него изменения на свое усмотрение.

Во-вторых, современные нейросети ограничены в семантическом плане. Конечно, формальные показатели создаваемых ИИ учебных планов будут соответствовать стандартам, но моделируемое содержание с высокой вероятностью будет содержать галлюцинации, которые преподавателю придется в любом случае собственноручно исправлять. В-третьих, многообразие факторов, подлежащих к принятию во внимание при разработке учебного плана, чрезвычайно велико. Преподаватель данные факты воспринимает интуитивно на основе опыта работы с учебной группой, передать же нейросети все эти факторы промптом практически невозможно.

Из-за данных причин генерация учебных планов в данной модели относится к консультационным стратегиям, поскольку результат взаимодействия служит в качестве опоры, образца для создания собственных планов, а не в качестве готового продукта.

Таким образом, моделируемая система обучения формирует типологию заданий, представленную в таблице 11. Она состоит из 4 основных типов – консультационные исследовательские, оценочно-аналитические и генеративно-методические задания.

Таблица 11

**Типология заданий на формирование лингвометодической компетенции
с использованием ИИ-технологий**

Тип задания	Подтипы задания	Функция	Применяемые ИИ-ресурсы
Консультационные задания	Консультирование для определения качества методического материала	Оценивание и корректировка авторских методических материалов	БЯМ общего назначения
	Консультирование для	Помощь в создании и	БЯМ общего

	методического планирования	реализации методического планирования курса ИЯ	назначения
	Креативное консультирование для создания упражнений	Помощь в поиске новых идей организации учебной деятельности и создания упражнений	БЯМ общего назначения
Исследовательские задания	Задания на поиск информации	Поиск новой информации через нейросеть	Elicit, Perplexity, Consensus, StormAI
	Задания на анализ информации	Анализ информации по заданным пользователем критериям	БЯМ общего назначения
	Задания на менеджмент научных данных	Анализ и преобразование научных данных согласно заданным пользователем критериям оформления научного текста	БЯМ общего назначения
Оценочно-аналитические задания	Задания на оценивание закрытых упражнений	Автоматизированная оценка упражнений с конечным количеством вариантов ответов	БЯМ общего назначения
	Задания на оценивание открытых упражнений	Анализ и оценивание текстов ответов обучающихся по заданным критериям	БЯМ общего назначения
	Задания на процессуальный контроль выполнения упражнения	Процессуальная корректировка выполнения упражнения путем консультирования обучающегося с ИИ	БЯМ общего назначения
Генеративно-методические задания	Задания на генерацию учебных текстов	Создание содержания обучения по заданным критериям	БЯМ общего назначения, Twee, Quizizz,

			Magic School, Eduaide.AI
	Задания на создание учебных упражнений и заданий	Создание упражнений и заданий различной формы (открытых и закрытых) по заданным критериям	БЯМ общего назначения, Twee, Quizizz, Magic School, Eduaide.AI

2.3. Экспериментальное обучение, направленное на формирование лингвометодической компетенции у студентов языковых специальностей с использованием ИИ-технологий

Для определения эффективности разработанной автором методики формирования лингвометодической компетенции с помощью ИИ-технологий было проведено экспериментальное обучение. Его целью выступало подтверждение гипотезы, что применение ИИ-ресурсов позволяет положительно модифицировать процесс обучения специалистов при соблюдении:

- соотношения дидактических свойств и методических функций ИИ-инструментов (ChatGPT, DeepSeek, Mistral, Claude, GigaChat, Twee, Eduaide, Nolej, Gamma, Canva, Sora, Luma.AI, Midjourney, DallE, Pictory, Charley.AI, Speechify, ElevenLabs и т.д.) и способов применения видов обратной связи от ИИ (учебно-социальной, информационно-справочной, методической, аналитической, оценочной и условно-творческой) в процессе обучения иностранному языку;
- организационно-педагогических условий (наличие мотивации этичного использования ИИ в учебных целях у обучающихся; компетентности субъектов учебного процесса в сфере ИИ и ИКТ; проектная методика как доминанта организации учебного процесса; применение смешанного формата обучения);
- типологии практических заданий по методике, основанных на стратегиях применения ИИ для решения профессиональных методических задач педагога (консультационные, исследовательские, оценочно-аналитические и генеративно-методические).

Для проверки гипотезы необходимо было решить следующие задачи:

- определить изначальные уровни сформированности умений лингвометодической компетенции обучающихся;
- осуществить обучение участников контрольной группы (КГ) по традиционной методике и обучение участников экспериментальной группы (ЭГ) по предлагаемой аугментированной ИИ-методике;

- определить конечные уровни компонентов лингвометодической компетенции КГ и ЭГ;
- произвести статистический анализ показателей КГ и ЭГ;
- произвести анализ результатов математической обработки и их последующее обсуждение.

В исследовании участвовало 30 студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (Профиль: «Английский язык») 3-го года обучения. Эксперимент осуществлялся в рамках дисциплины «Методика преподавания иностранных языков». Эксперимент проводился в три этапа: диагностирующий, формирующий и контрольный. Во время диагностирующего и контрольного этапов обучающиеся выполняли типовые задания.

Критерии оценивания соответствовали 14 позициям лингвометодической компетенции, которые в свою очередь соотносятся с представленной типологией заданий. В таблице 12 представлены используемые для формирования определенных умений типы заданий. В ней выделены доминантные типы на основе оцениваемых результатов.

Таблица 12

Перечень оцениваемых во время экспериментального обучения умений

№	Умения	Типы заданий
1	Календарно-тематическое планирование курса	Консультационные
2	Планирование урока	Консультационные
3	Отбор и создание содержания обучения	Генеративно-методические
4	Адаптация аутентичных учебных текстов	Генеративно-методические
5	Создание фонетических упражнений	Генеративно-методические
6	Создание лексических упражнений	Генеративно-методические
7	Создание грамматических упражнений	Генеративно-методические
8	Создание устных речевых заданий	Генеративно-методические
9	Создание упражнений на чтение	Генеративно-методические
10	Создание упражнений на слушание	Генеративно-методические

11	Создание заданий на развитие умений письма	Генеративно-методические
12	Формальный контроль и оценивание закрытых упражнений	Оценочно-аналитические
13	Контроль, предоставление обратной связи и оценивание для открытых упражнений	Оценочно-аналитические
14	Поиск и работа с лингвометодическими источниками	Исследовательские

Задания на оценивание упражнений (позиции 12 и 13) предполагали использование аутентичных результатов выполнения упражнений студентов 1-го курса направления подготовки «Педагогическое образование» (Профиль: Английский язык), их ответы были делегированы участникам эксперимента. Также и задания на создание упражнений на формирование навыков письма (позиция 11), реализующие лингвометодически-инструментальные стратегии, были апробированы на студентах-первокурсниках.

Диагностирующий этап педагогического эксперимента. На данном этапе студенты контрольной и экспериментальной группы выполнили комплекс типовых заданий, нацеленный на выявление сформированности 14 групп умений. Комплекс заданий был призван симитировать процесс подготовки и реализации курса обучения ИЯ. Участники изначально могли обладать некоторыми смежными умениями, которые задействовались при прохождении других дисциплин на предшествующих этапах обучения, однако целенаправленное формирование рассматриваемых навыков прежде не происходило. Результаты этапа представлены в таблице 13.

Таблица 13

**Статистический анализ результатов среза
на диагностирующем этапе эксперимента**

	Умения лингвометодической компетенции, развиваемые с помощью ИИ	Средний балл КГ	Средний балл ЭГ	T-критерий Стьюдента
--	--	------------------------	------------------------	-----------------------------

1	Календарно-тематическое планирование курса	3,32	3,12	0,57*
2	Планирование урока	3,08	3,21	0,92*
3	Отбор и создание учебных текстов	2,97	3,15	1,27*
4	Адаптация аутентичных учебных текстов	3,13	3,19	0,42*
5	Создание фонетических упражнений	3,02	3,1	0,57*
6	Создание лексических упражнений	3,74	3,78	0,28*
7	Создание грамматических упражнений	3,58	3,46	0,85*
8	Создание устных речевых заданий	3,28	3,26	0,14*
9	Создание упражнений на чтение	3,42	3,38	0,28*
10	Создание упражнений на слушание	2,89	3,02	0,92*
11	Создание заданий на развитие умений письма	3,5	3,44	0,42*
12	Формальный контроль и оценивание закрытых упражнений	3,81	3,76	0,35*
13	Контроль, предоставление обратной связи и оценивание для открытых упражнений	3,27	3,34	0,49
14	Поиск и работа с лингвометодическими источниками	3,96	3,91	0,35*

* $p > 0,05$

Данные таблицы 13 свидетельствуют о равной степени сформированности навыков в контрольной и экспериментальной группах, везде p -критерий не превышает порог в 0,05. Средние баллы демонстрируют поверхностную ознакомленность студентов с имитируемыми видами преподавательской деятельности, однако все же наблюдается разрыв между некоторыми группами навыков: результаты проверки навыков «создание лексических упражнений» (КГ = 3,74, ЭГ = 3,78), «формальный контроль закрытых упражнений» (КГ = 3,81, ЭГ = 3,76) и «поиск и работа с лингвометодическими источниками» (КГ = 3,96, ЭГ = 3,91) показали наибольшие средние баллы; в то время как «отбор и создание учебных текстов» (КГ = 2,97, ЭГ = 3,15), «создание фонетических упражнений»

(КГ = 3,02, ЭГ = 3,1) и «создание упражнений на слушание» (КГ = 2,89, ЭГ = 3,02) – наименьшие. Это может быть обусловлено варьирующей специфичностью самих навыков: наибольший средний балл был получен при проверке навыков, не выделяющихся своей комплексностью. Навыки, подразумевающие более комплексные алгоритмы, закономерно набрали меньшее количество баллов.

Формирующий этап. Экспериментальное обучение по предлагаемой методике проводилось в период с сентября 2024 по май 2025 года в рамках дисциплины «Методика обучения иностранным языкам», студенты занимались 2 пары в неделю (4 академических часа). Лекционное содержание курса тематически выстраивалось на основе следующего пособия: Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с. Содержание обучения и задания к семинарам представлены в таблице 14.

Студенты, обучающиеся по экспериментальной методике, во время практических занятий использовали ИИ-ресурсы для выполнения заданий, составленных по вышеописанной типологии, студенты из контрольной группы выполняли те же задания, но самостоятельно, без помощи ИИ.

Таблица 14

**Календарно-тематическое планирование курса
экспериментального обучения**

Период	Тема	Задание
Сентябрь 2024	Содержание, принципы и средства обучения иностранным языкам	Исследовательские задания на поиск и обработку лингвометодических источников
Октябрь 2024	Урок иностранного языка сегодня	Консультирующие задания на формирование умений календарно-тематического планирования курса и планирования урока
Ноябрь 2024	Формирование фонетических навыков речи	Генеративно-методические задания на создание фонетических упражнений
Декабрь	Формирование лексических	Генеративно-методические задания на создание

2024	навыков речи	лексических упражнений; оценочно-аналитические задания на формальный контроль и оценку закрытых упражнений
Февраль 2025	Формирование грамматических навыков речи	Генеративно-методические задания на создание грамматических упражнений
Март 2025	Обучение слушанию	Генеративно-методические задания на отбор и создание содержания обучения, адаптацию учебных текстов, создание упражнений на слушание
Март- Апрель 2025	Обучение чтению	Консультирующие задания на планирование урока; генеративно-методические задания на отбор и создание содержания, создание упражнений на чтение
Апрель 2025	Обучение письму	Лингвометодически-инструментальные задания на создание упражнений на формирование навыков письма; оценочно-аналитические задания на контроль, оценивание и предоставление обратной связи для открытых упражнений
Апрель- Май 2025	Обучение говорению	Генеративно-методические задания на создание устных речевых упражнений
Май 2025	Мировые тенденции развития современной системы языкового образования	Исследовательские задания на поиск и работу с лингвометодическими источниками

Контрольный этап педагогического эксперимента. По окончании экспериментального обучения по авторской методике в контрольной и экспериментальной группах был проведен контрольный срез. Структурно он совпадал с диагностирующим для того, чтобы определить: статистическую значимость результатов до и после обучения в каждой группе; статистическую значимость результатов контрольного среза между контрольной и

экспериментальной группами. Для выявления этой значимости был использован t-критерий Стьюдента.

В таблице 15 представлено сравнение результатов до и после обучения в каждой группе. Из нее следует, что прирост по показателям произошел в каждой выделенной группе навыков, но в разной степени.

Таблица 15

**Результаты статистического анализа контрольного среза данных
контрольной и экспериментальной групп
до и после педагогического эксперимента**

№	Умения лингвометодической компетенции, развиваемые с помощью ИИ	КГ		ЭГ	
		t-критерий Стьюдента	p-значение	t-критерий Стьюдента	p-значение
1	Календарно-тематическое планирование курса	2,47	≤0,05	4,24	≤0,05
2	Планирование урока	2,69	≤0,05	7	≤0,05
3	Отбор и создание содержания обучения	2,62	≤0,05	9,19	≤0,05
4	Адаптация аутентичных учебных текстов	3,46	≤0,05	7,99	≤0,05
5	Создание фонетических упражнений	3,82	≤0,05	5,02	≤0,05
6	Создание лексических упражнений	2,69	≤0,05	5,23	≤0,05
7	Создание грамматических упражнений	2,19	≤0,05	7,78	≤0,05
8	Создание устных речевых заданий	3,96	≤0,05	7,14	≤0,05
9	Создание упражнений на чтение	2,83	≤0,05	5,59	≤0,05
10	Создание упражнений на слушание	2,62	≤0,05	6,08	≤0,05
11	Создание заданий на развитие	3,68	≤0,05	6,51	≤0,05

	умений письма				
12	Формальный контроль и оценивание закрытых упражнений	2,26	$\leq 0,05$	7,21	$\leq 0,05$
13	Контроль, предоставление обратной связи и оценивание для открытых упражнений	3,68	$\leq 0,05$	7,35	$\leq 0,05$
14	Поиск и работа с лингвометодическими источниками	2,4	$\leq 0,05$	5,02	$\leq 0,05$

В таблице 16 представлено сравнение результатов контрольных срезов КГ и ЭГ между собой. Представленные в ней данные доказывают эффективность предлагаемой автором методики. Недостаточно высокое р-значение ($> 0,05$) было получено при проверке групп навыков – «календарно-тематическое планирование курса» и «создание фонетических упражнений». Положительное влияние авторской методики наблюдается по 12 из 14 позиций.

Таблица 16

**Результаты статистического анализа контрольного среза
в контрольной и экспериментальной группах**

	Умения лингвометодической компетенции, развиваемые с помощью ИИ	КГ	ЭГ	t-критерий Стьюдента
1	Календарно-тематическое планирование курса	3,67	3,72	0,35**
2	Планирование урока	3,46	4,2	5,23*
3	Отбор и создание содержания обучения	3,34	4,45	7,85*
4	Методическая адаптация аутентичных текстов	3,62	4,32	4,95*
5	Создание фонетических упражнений	3,56	3,81	1,77**
6	Создание лексических упражнений	4,12	4,52	2,83*

7	Создание грамматических упражнений	3,89	4,56	4,74*
8	Создание устных речевых заданий	3,84	4,27	3,04*
9	Создание упражнений на чтение	3,82	4,17	2,47*
10	Создание упражнений на слушание	3,26	3,88	4,38*
11	Создание заданий на развитие умений письма	4,02	4,36	3,82*
12	Формальный контроль и оценивание закрытых упражнений	4,13	4,78	4,6*
13	Контроль, предоставление обратной связи и оценивание для открытых упражнений	3,79	4,38	4,81*
14	Поиск и обработка лингвометодических источников	4,3	4,62	2,26*

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

Обсуждение хода и результатов эксперимента

Эксперимент показал, что интеграция ИИ-технологий как средства выполнения учебных заданий в рамках лингвометодических дисциплин благоприятно влияет на формирование умений соответствующей компетенции. При применении предложенной типологии заданий, дополненных ИИ технологиями, повышается общая эффективность автономной работы студентов. Нейросеть, выполняя роль ассистента преподавателя, заменяет последнего функционально в случаях, когда преподаватель не может дать необходимую обратную связь. ИИ же доступно всегда, поэтому почти любой случай реализации умения лингвометодической компетенции может быть скорректирован или дополнен ИИ в рамках выделенных стратегий.

Так, задания на консультирование продемонстрировали, что ИИ вполне может направлять ход выполнения задания прямо во время процесса выполнения, тем самым персонализируя процесс обучения еще сильнее просто потому, что преподаватель зачастую физически не способен уделить всем обучающимся и их проблемам одинаковое количество времени, а ИИ может. В целом же в ходе

эксперимента было замечено, что участники пользовались консультирующими стратегиями и в случаях, когда они не были доминантными, что говорит об их универсальности. Однако у таких заданий присутствует проблема – они приучают студентов к креативному консультированию и консультированию по поводу методического планирования, и те могут стать слишком зависимыми от этих стратегий. Это проявляется на практике в виде снижения оригинальности планов и материалов: поскольку обучающиеся консультируются с одними и теми же ИИ, они получают примерно одинаковые результаты. Безусловно, генерируемые ИИ рекомендации в большей степени оказывают положительное влияние на результат, но тем не менее они могут потенциально снизить разнообразность учебно-методических материалов, если все материалы будут создаваться с опорой на смоделированный компьютером среднестатистический образец. Это обусловило отсутствие корреляции в позиции 1 «Календарно-тематическое планирование курса». Полученные результаты, хотя формально соответствовали требованиям, были относительно поверхностны, а также в большинстве своем идентичны среди участников экспериментальной группы.

Исследовательские задания показали обучающимся справочные и аналитические возможности ИИ, которые можно использовать в научно-методической деятельности. Во многом они вторят традиционным информационно-справочным системам, но исследовательские стратегии также позволяют делегировать просмотрное и аналитическое чтение нейросети, что значительно снизило сроки выполнения работ. В целом данные статистического анализа показали однозначное повышение показателей умений поиска и отбора лингвометодических источников, однако в настоящей диссертации не были рассмотрены последствия применения таких стратегий на когнитивный компонент лингвометодической компетентности. Есть основания полагать, что усвояемость материала и умение критического мышления значительно снизятся при повсеместном применении ИИ для проведения исследований.

Ход выполнения оценочно-аналитических заданий и полученные результаты позволяют заключить, что на современном этапе развития ИИ-

технологий такие стратегии являются наиболее действенными. Так, автоматизированная проверка закрытых упражнений фактически исключает возможность неправильного оценивания, ИИ справляется с этим в разы лучше преподавателя. Также нейросеть превосходит преподавателя при проверке языковой составляющей открытых упражнений. Смысловая же составляющая может вызывать трудности у ИИ: так, несмотря на превосходство в плане предметных знаний, нейросеть не всегда может правильно интерпретировать открытые ответы, поскольку из-за стандартизации ответов она не способна в полной мере оценивать оригинальный ход мыслей обучающегося. Но все же даже такой недостаток в какой-то степени компенсируется стабильной объемностью обратной связи, на которую преподаватель попросту не способен.

Генеративно-методические задания, будучи наиболее многочисленными в курсе, были проанализированы в своих различных итерациях. Можно утверждать, что они оказывают преимущественно положительное влияние на лингвометодическую компетенцию. Однозначно позитивное воздействие ИИ оказывает на 3-ю и 4-ю позиции – «отбор и создание содержания обучения» и «методическая адаптация аутентичных текстов». Практика показала, что возможности регулирования языковой репрезентации текстов с помощью ИИ гораздо удобнее и эффективнее ручного отбора, поиска и адаптации. И в контексте преподавания иностранных языков предметная составляющая вполне приемлема, однако, например, методика CLIL потребует последующей проверки фактической правильности содержания.

Возможность детализированной настройки результатов через промпты позволила избежать проблемы идентичности ответов, как произошло с «календарно-тематическим планированием курса». Но все же оригинальность результатов была хуже по сравнению с контрольной группой. Однако данная стандартизация фактически обеспечивает лингвометодическую полноту и корректность генерируемых заданий, из-за чего средняя оценка в экспериментальной группе превосходила таковую в контрольной. Почти все виды упражнений были успешно аугментированы ИИ, за исключением фонетических.

Представляется, что проблема кроется в невозможности ИИ выйти за рамки промпта: созданные в контрольной группе упражнения отличались своей комплексностью, они включали в себя множество элементов, в том числе демонстрационные, в то время как созданные в экспериментальной группе упражнения были фактически ограничены функциональными возможностями нейросетей. То есть проблема предположительно кроется в интерфейсе взаимодействия с ИИ. Если бы эксперимент целенаправленно строился для обучения созданию фонетических упражнений, то генеративно-методические задания для 5-й позиции обладали бы более длинными и детализированными инструкциями, подразумевающими попеременное использование нескольких ИИ-ресурсов.

Задания на другие аспекты языка и виды речевой деятельности показали стабильную положительную статистическую корреляцию. Но стоит отметить, что нейросети периодически могут выдавать галлюцинации: в генерируемых упражнениях с множественным выбором ответы могут повторяться, в упражнениях с пропусками могут встречаться повторы или же вовсе слова, отсутствующие в промпте, в грамматических заданиях могут попадаться предложения, не предоставляющие достаточно распространенный контекст для правильного ответа и т.д. Безусловно, эти галлюцинации не критичны, поскольку при анализе результатов взаимодействия с ИИ обучающийся может их распознать и скорректировать, но проблема заключалась в халатности участников эксперимента, в их чрезмерном доверии нейросети, как в случае с консультационными заданиями. Из этого можно сделать вывод: взаимодействие с ИИ в профессиональном контексте требует акцентирования на рефлексивном анализе опыта использования нейросети и на развитии критического отношения к получаемым от нее результатам.

Методические рекомендации

Анализ опыта применения авторской модели обучения и последующая интерпретация полученных данных позволили выявить ряд аспектов обучения лингвометодической компетенции на основе ИИ и определить ряд методических рекомендаций.

1. Поддержание мотивации к этичному использованию ИИ. При выполнении заданий обучающиеся могут пренебрегать своими собственными знаниями и навыками, опираясь во многом на полученные от нейросети результаты. Поэтому преподавателю необходимо строго обозначить и доходчиво объяснить разделение ответственности между пользователем и ИИ для предотвращения технологической автоматизации выполнения заданий.

2. Организация смешанной формы обучения. Так как аудиторное применение ИИ затруднено, преподавателю необходимо заранее детализированно организовать цифровую среду выполнения задания с помощью упорядочивающих интернет-ресурсов, предоставляя обучающимся доступ к ИИ-ресурсам и инструкциям их применения.

3. Предоставление инструкций для стратегий применения ИИ. Поскольку каждый тип задания подразумевает применение определенных алгоритмов, обучающимся прежде необходимо декларативно усвоить порядок реализации стратегий, что может осуществляться предоставлением наглядных инструкций и выполнением заданий по модели программируемого обучения.

4. Обеспечение гибкости процесса выполнения заданий для повышения автономии обучающихся. Выполнение заданий предложенной типологии предполагает индивидуализированное, самостоятельное выполнение, из-за чего порой сложно предугадать порядок взаимодействия обучающихся с ИИ. Некоторые студенты чаще задействовали консультационные стратегии и процессуальное корректирование, тем самым увеличивая время выполнения задания. Поэтому целесообразнее реализовывать их в рамках проектов средней длительности, расширяя допустимые временные рамки для поощрения

исследования способов применения ИИ-технологий в профессиональной деятельности.

5. Роль преподавателя в обучении с использованием ИИ-технологий.

При проведении эксперимента был явно замечен сдвиг образовательных парадигм, выражающийся в снижении степени вовлеченности преподавателя в непосредственно сам процесс выполнения заданий. Однако в противовес повысилась зависимость успешности методики от их проектирования, поэтому гораздо большую роль играет процесс подготовки учебно-методических материалов – их детализированность, доступность и возможность предвосхищать ход выполнения задания обучающимися.

Выводы по второй главе

Во второй главе были решены четвертая и пятая задачи диссертационного исследования.

В первом параграфе была разработана методическая модель обучения лингвометодической компетенции на основе ИИ, включающая в себя четыре блока: целевой блок, теоретический, организационно-деятельностный и оценочно-результативный. Целевой блок включает в себя требования ФГОС ВО, необходимость приобретения актуальных в современной парадигме навыков, противоречие между возможностями использования инновационных свойств ИИ технологий и традиционными методиками подготовки педагогических кадров. Теоретический блок состоит из совокупности подходов (системный, компетентностный, личностно-деятельностный, проблемно-задачный, когнитивный), дидактических принципов (сознательности, активности, проблемности, системности, индивидуализации, цифровизации) и методических принципов (интерактивности, включенного оценивания, триады субъектов, мультимодальности, контекстуального обучения). Организационно-деятельностный блок содержит организационно-педагогические условия, методы, средства, содержание и организационную форму обучения. Оценочно-результативный блок является сочетанием двух элементов: результатов обучения и критериев оценивания.

Во втором параграфе была разработана типология заданий на основе рекуррентных стратегий применения видов обратной связи от ИИ для решения образовательных задач. Предложенная типология состоит из следующих видов заданий: консультационные, исследовательские, оценочно-аналитические и генеративно-методические. Данные задания направлены на развитие особых навыков делегирования рабочей нагрузки на ИИ и последующее использование результатов при организации и осуществлении обучения.

В третьем параграфе описывается проведенный педагогический эксперимент. Полученные данные показали однозначно положительное

повышение эффективности исследовательской деятельности и оценивания выполненных упражнений. Корреляция между использованием генеративно-методических стратегий и качеством учебно-методических материалов также была выявлена, но результаты экспериментального обучения сигнализируют о возможном негативном влиянии данных стратегий на учебный процесс, что предположительно можно объяснить наличием галлюцинаций в результатах нейросетей и развитием халатного отношения пользователей к генерируемым материалам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящего диссертационного исследования были разработка, теоретическое обоснование и проверка экспериментом методики формирования лингвометодической компетенции с помощью ИИ-технологий.

В ходе исследования была доказана гипотеза, что методика формирования лингвометодической компетенции на базе ИИ будет эффективной с учетом:

- соотношения дидактических свойств и методических функций ИИ-инструментов (ChatGPT, DeepSeek, Mistral, Claude, GigaChat, Twee, Eduaide, Nolej, Gamma, Canva, Sora, Luma.AI, Midjourney, DallE, Pictory, Charley.AI, Speechify, ElevenLabs и т.д.) и способов применения видов обратной связи от ИИ (учебно-социальной, информационно-справочной, методической, аналитической, оценочной и условно-творческой) в процессе обучения иностранному языку;
- соблюдения организационно-педагогических условий (наличие мотивации этичного использования ИИ в учебных целях у обучающихся; компетентность субъектов учебного процесса в сфере ИИ и ИКТ; проектная методика как доминанта организации учебного процесса; применение смешанного формата обучения);
- использования практических заданий по методике, основанных на стратегиях применения ИИ для решения профессиональных методических задач педагога (консультационные, исследовательские, оценочно-аналитические и генеративно-методические).

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, было определено содержание универсального состава лингвометодической компетенции, отражающего основные аспекты профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка. Под термином «лингвометодическая компетенция» диссертант понимает способность и готовность проектировать и реализовывать курс обучения иностранному языку путем применения технологий ИИ, что подразумевает: планирование и разработку целостного курса обучения иностранному языку; создание языковых

упражнений на овладение различными аспектами языка (фонетика, лексика, грамматика); создание заданий для развития видов речевой деятельности (чтение, слушание, письмо и говорение); осуществление контроля и оценивания процесса выполнения упражнений и заданий; соблюдение правовых и этических норм в преподавании. Содержание лингвометодической компетенции в контексте интеграции ИИ-технологий включает в себя следующие компоненты: целевой – способность формулировать цели курса, осуществлять календарно-тематическое планирование и проектировать отдельные занятия; методический – способность с помощью ИИ-технологий создавать и использовать тренировочные упражнения (фонетические, лексические, грамматические) и коммуникативные задания (чтение, слушание, письмо, говорение), направленные на развитие языковых и речевых компетенций обучающихся, а также осуществлять их последующее оценивание; менеджмент учебного процесса – способность организовывать, координировать и контролировать учебный процесс с помощью ИИ-технологий; промпт-инжиниринг – способность корректно и эффективно формулировать промпты, направленные на решение профессиональных задач с помощью ИИ-технологий; правовой – способность применять ИИ-технологии в контексте актуального законодательного поля; этический – способность соблюдать нормы академической этики при использовании ИИ-технологий в профессиональной деятельности.

Во-вторых, был определен потенциал ИИ в контексте формирования лингвометодической компетенции. Рассмотренные виды обратной связи от ИИ – учебно-социальная, информационно-справочная, методическая, аналитическая, оценочная и условно-творческая – позволяют преподавателю иностранного языка делегировать ряд задач нейросети. Причем некоторые виды связи в контексте формирования лингвометодической компетенции обладают собственной спецификой. Так, например, учебно-социальную связь предлагается использовать для предвосхищения возможных проблем авторских учебно-методических материалов и для получения объективных советов по содержанию путем передачи нейросети роли рецензента. Потенциал аналитической обратной связи снижен,

ограничивается языковой и семантической оценкой работ обучающихся и впоследствии их статистической обработкой. Условно-творческая и методическая обратные связи зачастую используются попеременно или вместе для создания содержания обучения в виде письменных и звучащих текстов и для создания средств контроля в метатекстовом виде упражнений и заданий, оба вида обладают одной практической задачей – создание материалов обучения. Информационно-справочная может быть применена для поиска лингвометодических источников в рамках исследовательских заданий. Оценочная способна автоматизировать процесс контроля и оценивания закрытых и открытых заданий, а также предоставляет возможность процессуального оценивания.

В-третьих, были выявлены организационно-педагогические условия формирования лингвометодической компетенции на основе ИИ. Среди них указаны: наличие у студентов мотивации к этичному использованию ИИ при решении учебных задач; компетентность участников учебного процесса в сфере использования ИКТ и ИИ; проектная методика как доминанта организации учебного процесса; использование смешанного формата обучения. В связи с тем, что мотивация к использованию ИИ обучающимися является стойкой сама по себе из-за высокой эффективности данных средств, предлагается рассматривать частный вид – мотивацию к этичному использованию ИИ. Такой вид мотивации выступает в качестве регулирующей деятельность обучающихся инструмента, позволяющего четко разграничить вклад студентов от вклада нейросети в выполнение заданий. ИКТ-компетенция рассматривается как изначальное условие возможности формирования лингвометодической компетенции на базе ИИ, обеспечивающее первоначальные навыки, без которых осуществление обучения с использованием ИИ-средств на начальных этапах не представляется возможным. Проектная методика необходима для обеспечения студентов достаточной степенью автономности, которая требуется для задействования всех функций ИИ-технологий. Смешанный формат обучения обусловлен порядком взаимодействия с ИИ-ресурсами – аудиторное синхронное их использование затруднено,

нейросети предпочтительнее использовать внеаудиторно, а результаты их применения анализировать уже на занятиях.

В-четвертых, была разработана модель обучения лингвометодической компетенции на основе ИИ, состоящая из четырех компонентов: целевого, теоретического, организационно-деятельностного и оценочно-результативного. Методологическая основа модели включает в себя системный, личностно-деятельностный, проблемно-задачный, компетентностный и коммуникативно-когнитивный подходы. Эти подходы реализуются посредством ряда дидактических (сознательности, активности, проблемности, системности, индивидуализации, цифровизации обучения) и методических принципов (интерактивности, включенного оценивания, триады субъектов, мультимодальности, контекстуального обучения).

В-пятых, была разработана типология заданий для формирования лингвометодической компетенции с применением ИИ-технологий. Были выделены следующие типы заданий: консультационные, исследовательские, оценочно-аналитические и генеративно-методические. Эти задания подразумевают использование стратегий взаимодействия с ИИ для решения частных педагогических задач разного плана.

В-шестых, был проведен эксперимент, доказывающий, что авторская частная методическая модель формирования лингвометодической компетенции с использованием ИИ является эффективной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
5. Алейникова Д.В., Яроцкая Л.В. AI implications for vocational foreign language teaching and learning: new meaning // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 46–56. .
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-46-56>
6. Алипханова Ф.Н., Пивнева С.В., Квитковская А.А. Формирование информационной компетентности будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1(104). С. 342–344. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-342-344>
7. Алмазова Н.И., Коган М.С., Попова Н.В. Инновационная технология формирования интегративных компетенций лингвистов с целью их подготовки к преподавательской деятельности // ALMA MATER (Вестник высшей школы). 2014. № 6. С. 64–70.
8. Алмазова Н.И., Попова Н.В. Теоретические и прикладные аспекты вузовского инновационного процесса (на примере дисциплины иностранный язык) // Инновации в образовании. 2014. № 3. С. 5–17.

9. Альмурзаева П.Х., Усманов Т.И. Использование прямого метода обучения иностранному языку // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 5 (51). С. 71–76.

10. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. М.: Наука, 1973. С. 5–61.

11. Астафурова Т.Н. Blended learning как инновационная парадигма обучения иностранным языкам // Культура. Коммуникация. Дискурс: актуальные вопросы полиязычного пространства: материалы II Международной научно-практической конференции (Волгоград, 03–04 ноября 2022 года). Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2023. С. 222–229. EDN ADKNUP.

12. Астафурова Т.Н. Многоуровневая цифровая образовательная среда как инновационное подспорье традиционной парадигме обучения иностранному языку // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. 2024. № 5-1. С. 12–18. EDN XRMBNQ.

13. Астафурова Т.Н. Обучение иностранному языку в цифровой образовательной среде неязыкового вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 4 (187). С. 100–105. EDN EDKCJD.

14. Астафурова Т.Н. Обучение студентов неязыковых вузов иноязычной перцептивной речевой деятельности на основе лингвокогнитивных методов // Культура. Коммуникация. Дискурс: актуальные вопросы полиязычного пространства: материалы III Международной научно-практической конференции (Волгоград, 03–04 ноября 2023 года). Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2024. С. 175–179. EDN BJVFCX.

15. Астафурова Т.Н., Вишневецкая Н.А., Романова О.Н. Формирование иноязычной профильной коммуникативной компетенции студентов строительного вуза посредством метода проектов // Известия Волгоградского

государственного педагогического университета. 2024. № 1 (184). С. 136–141. EDN ZPDGPRQ.

16. Баранова Е.В., Симонова И.В. Развитие информационно-технологической компетентности студента в системе педагогического образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2024. № 4 (9). С. 158–168.

17. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития Soft Skills // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2018. № 4. С. 12–21.

18. Бганцева И.В., Астафурова Т.Н. Использование цифровых технологий при реализации методической компрессии в области иноязычного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 2 (195). С. 123–130. EDN PQJYUO.

19. Безукладников К.Э., Арзютова С.Н. Обучение китайских студентов английскому языку в смешанном формате // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 4. С. 52–64.

20. Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Осколкова В.Р. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2011. 132 с. ISBN 978-5-85218-497-9.

21. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. 304 с.

22. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. 412 с.

23. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 254 с.

24. Богуславская М.М. Самоактуализация личности как фактор развития профессиональной направленности личности будущих педагогов // Наука и школа. 2022. № 3. С. 94–100.

25. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
26. Бочкарёв А.И. Функционально-прагматические характеристики гетерогенных компонентов коммуникативного акта // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157. № 5. С. 128–140.
27. Бредихина И.А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 77–81.
28. Буров В.А., Попова Н.В. Современные методы внедрения структурной и содержательной геймификации в процесс обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 74–80.
29. Васильева Л.Л. Развитие когнитивных навыков через трансформативно-развивающее обучение // Образование и право. 2021. № 4. С. 399–404. doi: 10.24412/2076-1503-2021-4-399-404
30. Вдовина Е.К., Попова Н.В., Мильская Е.А. Искусственный интеллект и проблема модернизации образования // Человек и образование. 2025. № 1 (82). С. 31–43. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-82-1-31-43>.
31. Газизулина Л.Р. Развитие мягких навыков в ходе иноязычной подготовки аспирантов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 4 (56). С. 275–279.
32. Гайфутдинов А.М. Формирование структуры принципа активности и сознательности в истории отечественной педагогики // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2011. № 2. С. 119–123.
33. Герман М.В., Каз М.С., Вдовина А.А. Когнитивные и некогнитивные навыки для развития человеческого и социального капитала // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2023. № 62. С. 267–279. . <https://doi.org/10.17223/19988648/62/16>

34. Гетманская Е.В., Чертов В.Ф. Мягкие навыки учителя как категория концептуальных и прикладных зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 21–41.
35. Гилев А.А. Основные закономерности развития когнитивных компетенций // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. № 13 (2-3). С. 522–525.
36. Гилев А.А. Основные индикаторы когнитивных компетенций // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 1 (21). С. 53–61.
37. Гилев А.А. Структура кластера когнитивных компетенций // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. № 6. С. 27–32.
38. Гладков А.В., Прохорова М.П., Ваганова О.И. Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 77–80.
39. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. 2004. № 2. С. 3–18.
40. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 2000. 472 с. ISBN 5-8297-0012-3.
41. Гуцу Е.Г. Изучение мотивационного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. № 14 (2-3). С. 657–659.
42. Данилова Н.Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 153–172.
43. Дубровина Т.С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков // Молодой ученый. 2011. № 4 (27). Т. 2. С. 86–89.

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

45. Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2013. № 2 (16). С. 91–104.

46. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 2–9.

47. Евстигнеев М.Н. Модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1222–1238. DOI 10.20310/1810-0201-2024-29-5-1222-1238.

48. 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>.

49. Евстигнеев М.Н. Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 617–634. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634>. EDN ANYLWE.

50. Евстигнеев М.Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 309–323. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>. EDN YGIPMO.

51. Евстигнеев М.Н. Структура ИКТ компетентности учителя иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 1 (13). С. 119–125.

52. Евстигнеев М.Н. Тематический контроль и критериальное оценивание иноязычных письменных умений с помощью технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 913–926. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-913-926>. EDN JAAJXE.
53. Евстигнеев М.Н. Технологии искусственного интеллекта в формировании лексических навыков обучающихся // World of science: сборник статей VI Международной научно-практической конференции (Пенза, 30 ноября 2023 года). Пенза: Наука и Просвещение, 2023. С. 247–250. EDN HCFQKD.
54. Евстигнеев М.Н. Учебная автономия в контексте развития и распространения технологий искусственного интеллекта в языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 13–21. EDN ARTMRN.
55. Жаркова Т.И. Современные методы обучения иностранному языку // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2014. № 2(14). С. 69–73.
56. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр Академия, 2006. 192 с.
57. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Дом педагогики, 1999. 608 с.
58. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>
59. Ивченко М.И., Поляков О.Г. Использование инструмента искусственного интеллекта ELSA Speak в обучении произношению // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 54–58. EDN ZRVAFQ.
60. Казакова О.П. Формирование лингводидактической компетенции преподавателя иностранного языка для специальных целей у студентов лингвистических направлений // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 100–105.

61. Каримова М.М., Исроилова Д.Ш. Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе. Как мотивировать студента? // Вестник науки и творчества. 2019. № 5 (41). С. 16–19.
62. Коренев А.А. Использование технологий искусственного интеллекта в оценивании и тестировании при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2024. № 5. С. 31–36. EDN BUHNKP.
63. Коренев А.А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 97–121. <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2023-3-97-121>.
64. 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>.
65. Красношлыкова О.Г., Кошечая О.Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 3 (35). С. 20–26.
66. Кузнецов А.А., Суворова Т.Н. Развитие методической системы обучения в условиях информатизации образования // Вестник Вятского государственного университета. 2014. № 12. С. 182–187.
67. Курочкина И.Н. Развитие коммуникативной компетентности педагога посредством овладения современным этикетом // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 108–111.
68. Лернер И.Я. Проблема методов обучения и пути ее использования // Вопросы методов педагогических исследований. М., 1973. С. 75–100.
69. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.

70. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 1998. 255 с.
71. Люботинский А.А. Формирование методической компетенции у будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2014. 349 с.
72. Малёв А.В. Научно-теоретические основы непрерывной методической подготовки будущего преподавателя иностранного языка в вузе // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 83–89.
73. Малёв А.В. Непрерывная лингвометриодическая подготовка преподавателя иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2015. 48 с.
74. Малёв А.В. Профессионально-личностное развитие будущего преподавателя иностранного языка в условиях непрерывной методической подготовки в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 11 (127). С. 123–128.
75. Малоземов В.Н. Ранняя история программированного обучения // Компьютерные инструменты в образовании. 2000. № 3–4. С. 40–46.
76. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 206 с.
77. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
78. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов [и др.]. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
79. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 224 с. ISBN 5-09-001010-2.
80. Мурунов С.С. Использование педагогом нейросети Deepseek при подготовке к уроку по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 91–96. EDN PRSZAA.

81. Мурунов С.С. Использование смешанного обучения в качестве средства повышения усвояемости лексического материала // Державинский форум. 2022. Т. 6. № 2. С. 263–273. EDN ZXOHZB.

82. Мурунов С.С. Создание системы упражнений обучения иностранному языку с применением ИКТ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 362–376. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-362-376>. EDN DSSZBK.

83. Мурунов С.С. Типология цифровых проблемных заданий при обучении иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 67–85. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.05>. EDN YTIDXB.

84. Мурунов С.С., Медведев Н.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>.

85. Мурунов С.С., Поляков О.Г. Методическая обратная связь от ChatGPT на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 47–54.

86. Нефёдова М.А. Современные подходы к обучению иностранному языку // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 2 (66). С. 137–142.

87. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: приказ Министерства образования и науки РФ от 12 августа 2020 г. № 969 URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360850 (дата обращения: 21.09.2025).

88. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 (ред. с изменениями № 1456 от 26.11.2020) URL:

https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf

(дата обращения: 21.09.2025).

89. Опышко А.А., Волошин А.В. Проблемное и проектное обучение: сравнительный анализ // Системный синтез и прикладная синергетика: сборник научных работ X Всероссийской научной конференции (Ростов-на-Дону, Таганрог, 2021). Ростов н/Д; Таганрог: Южный федеральный университет, 2021. С. 318–323. <https://doi.org/10.18522/syssyn-2021-54>.

90. Осипенко Л.Е. Соотношение продуктивных и репродуктивных методов обучения в современном образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 63–73.

91. Основы религиозных культур и светской этики: методические рекомендации / авт.-сост. Т.А. Нестеренко [и др.]; отв. ред. Т.В. Золотова. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2012. 36 с.

92. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.

93. Потапова Е.Н. Технология разработки авторских корпоративных курсов по иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 26 (193). С. 15–28.

94. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 19–37. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37>.

95. Роберт И.В. Дидактика эпохи цифровых информационных технологий // Профессиональное образование. 2019. № 3. С. 16–26.

96. Роберт И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования // Ученые записки ИИО РАО. 2010. № 33. С. 3–21.

97. Роберт И.В. Реализация возможностей искусственного интеллекта в образовании // Пространство педагогических исследований. 2024. № 1 (1). С. 60–75.

98. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М., 2010. 140 с. EDN MWKHQR.
99. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования: (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: Академия профессионального образования, 2010. 48 с. EDN OWYWYI.
100. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3–16.
101. Сагатовский В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление // Системные исследования: ежегодник. М.: Наука, 1980. С. 52–68.
102. Сагитова В.Р. Феномен компетенции: понятие, структура, условия формирования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2015. № 15 (2). С. 59–62.
103. Седых Т.В., Манушкина М.М., Остыловская О.А. Особенности мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности бакалавров младших курсов педагогического направления подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 262–266.
104. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: Народное образование, 2006. Т. 1. 816 с.
105. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148–157.
106. Сорокин Д.О. Использование веб-приложения Character.AI для развития умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 59–65. EDN KPCKOF.
107. Сысоев П.В. Авторская этика и ИИ-плагиат: пути решения проблемы нарушения обучающимися правил авторской этики при взаимодействии с инструментами искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 84–89.

108. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. 3-е изд., стер. М.: ЛИБРОКОМ, 2019. 264 с. ISBN 978-5-397-06691-4.

109. 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>.

110. Сысоев П.В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 294–308. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>.

111. Сысоев П.В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 58–79. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79>.

112. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного языка и родного языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 42–47.

113. Сысоев П.В. Методическая подготовка преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 214–227.

114. 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>.

115. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 160–167.

116. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие. М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д: Феникс, 2010. 189 с.

117. Сысоев П.В., 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>.

118. Сысоев П.В., Твердохлебова И.П. Искусственный интеллект: новые возможности и новые вызовы // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 2–5. EDN LWJOAA.

119. 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>.

120. 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>.

121. 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. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3>.

122. 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.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>.

123. 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>.

124. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 46–59.
<https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>.

125. 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>.

126. Темина С.Ю., Портнова Т.А. Общее и особенное в концепциях проблемного и проектного обучения // Педагогика и психология (Казахстан, Алматы). 2013. № 2 (15). С. 42–47.

127. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М.: П-Центр, 2009. 239 с. ISBN 978-5-901129-43-2.

128. Титова С.В. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования. М.: Эдитус, 2023. 252 с. ISBN 978-5-00217-095-1.

129. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 18–37. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2>. EDN OWSQVG.

130. 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>. EDN ECEBOI.

131. Титова С.В., Чикризова К.В. Разработка и использование обучающих материалов на базе ИИ в вузах: правовые аспекты // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 91–111. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-91-111>. EDN VZNBEA.

132. Тихонова Н.В., Сабирова Д.Р. Грамотность педагога в области искусственного интеллекта: теоретический анализ понятия // Образование и наука. 2025. Т. 27. № 6. С. 180–206. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-180-206>

133. Трегубова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» с учетом эмоционального фактора: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Воронеж, 2001. 222 с.

134. Троцкая Е.С. Соответствие содержания учебников по курсу «Основы религиозных культур и светской этики» закономерностям нравственного развития младшего школьника // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 4 (21). С. 137–142.

135. Фадеева В.А., Щедромирская А.И. Возможности технологий искусственного интеллекта в цифровизации образовательной среды // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 81–87.

136. Фатуева Ю.Н. Роль эмоций в процессе преподавания иностранного языка в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 238–241.

137. Федосова И.В. Формирование социально-поведенческой компетентности молодежи в условиях профессионального обучения // Ценности и смыслы. 2009. № 3. С. 111–124.

138. Харламенко И.В. Чат-боты в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 55–59.

139. Харчёва И.С. Нравственная готовность студента педвуза: сущностные характеристики // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2010. № 12. С. 203–211.
140. Чечель И.Д., Потемкина Т.В. Образовательная система: многообразие значений, особенности функционирования // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. № 2 (10). С. 40.
141. Швецова О.А. Подходы к обучению иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 205–208. <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2023-1-205-208>
142. Шелехова Л.В. Стратифицирование методической системы обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 223–226.
143. Шульгина Е.М. Формирование полиязычной среды в вузе в условиях смешанного обучения // Лингвистика, лингводидактика и переводоведение: настоящее и будущее (ЛЛПНБ-24): материалы I Международной научно-практической конференции (Зеленоград, 19 апреля 2024 года). М.: Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», 2024. С. 311–316. EDN NGEKAI.
144. Шульгина Е.М., Кубрицкая С.А. Лексический подход в обучении ESP с применением искусственного интеллекта // Язык и культура: сборник статей XXXIV Международной научной конференции (Томск, 15–17 октября 2024 года). Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2024. С. 308–312. EDN WQTJCK.
145. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с. ISBN 5-204-00341-X.
146. 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.

146. Akgun S., Greenhow C. Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings // *AI Ethics*. 2022. Vol. 2. P. 431–440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
147. Albino G. Technical and behavioral competencies on performance evaluation: Petrek leaders' perspectives // *Sage Open*. 2018. Vol. 8. Iss. 2. P. 1–12.
148. Bachman L.F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
149. Bachman L.F., Palmer A.S. The construct validation of some components of communicative proficiency // *TESOL quarterly*. 1982. Vol. 16. № 4. P. 449–465.
150. Bandura A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986. 617 p.
151. 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.
152. 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. Vol. 13. № 1. P. 1–65.
153. Botes E., Dewaele J.M., Greiff S. The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement: An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-Analysis // *Journal for the Psychology of Language Learning*. 2020. Vol. 2. P. 26–56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
154. Brooks N. Teaching Culture in the Foreign Language Classroom // *Foreign Language Annals*. 1968. Vol. 1. Iss. 3. P. 204–217. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1968.tb00135.x>
155. Burger B., Kanbach D., Kraus S., Breier M., Corvello V. On the use of AI-based tools like ChatGPT to support management research // *European Journal of Innovation Management*. 2023. [EarlyCite]. <https://doi.org/10.1108/EJIM-02-2023-0156>

156. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // *Language and communication* / Eds. J. C. Richards & R.W. Schmidt. London, England: Longman, 1983. P. 2–27.
157. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. Vol. I. Issue 1. P. 1–47.
158. 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>
159. Chen X., Wu D. Automatic Generation of Multimedia Teaching Materials Based on Generative AI: Taking Tang Poetry as an Example // *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2024. Vol. 17. P. 1353–1366. <https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3378279>
160. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press, 1965. 251 p. ISBN 9780262530071.
161. Christou P. How to Use Artificial Intelligence (AI) as a Resource, Methodological and Analysis Tool in Qualitative Research? // *The Qualitative Report*. 2023. № 28. P. 1968–1980. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6406>
162. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* / Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.
163. Cotton 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. P. 37–55.
164. Cotton 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.

165. 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. № 29 (4). <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
166. Dewaele J.-M., Saito K., Halimi F. How teacher behaviour shapes Foreign Language learners' Enjoyment, Anxiety and Motivation: A mixed modelling longitudinal investigation // *Language Teaching Research*. 2022. P. 1–23. <https://doi.org/10.1177/13621688221089601>
167. Dong Y. Revolutionizing Academic English Writing through AI-Powered Pedagogy: Practical Exploration of Teaching Process and Assessment // *Journal of Higher Education Research*. 2023. Vol. 4. № 2. P. 52. <https://doi.org/10.32629/jher.v4i2.1188>
168. Drakulić M. Foreign language teacher competences as perceived by English language and literature students // *Journal of Education Culture and Society* 2020. №. 4. P. 158-165. <https://doi.org/10.15503/jecs20131.158.165>.
169. Deregözü A. Which Competences Do Language Teachers Need? An Evaluation of Competency Frameworks. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*. 2022. Vol. 55. Iss. 1. P. 219-237. <https://doi.org/10.30964/aubfd.762175>
170. Dvoinin A.M. Value and Meaning Orientations of the Religious Individual // *Constructs of Meaning and Religious Transformation. Current Issues in the Psychology of Religion* / Ed. by H. Westerink. Vienna: V&R Unipress, 2013. P. 297–316.
171. Fatima N., Imran A.S., Kastrati Z., Daudpota S.M., Soomro A. A Systematic Literature Review on Text Generation Using Deep Neural Network Models // *IEEE Access*. 2022. Vol. 10. P. 53490–53503. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3174108>
172. González-Calatayud V., Prendes-Espinosa P., Roig-Vila R. Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic Review // *Applied Sciences*. 2021. Vol. 11. № 12. P. 5467. <https://doi.org/10.3390/app11125467>
173. Graves K. Recent books on language materials development and analysis // *ELT Journal*. 2019. Vol. 73. № 3. P. 337–354. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz026>

174. Gray J. Introduction // *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* / Ed. by J. Gray. London: Palgrave Macmillan, 2012. P. 1–16.
175. Gruden N., Stare A. The Influence of Behavioral Competencies on Project Performance // *Project Management Journal*. 2018. Vol. 49. Iss. 3. P. 98–109. <https://doi.org/10.1177/8756972818770841>
176. Hall E.T. *The Hidden Dimension*. N.Y.: Anchor Books, 1966. ISBN 978-0-385-08476-5.
177. Hall E.T. *The Silent Language*. N.Y.: Doubleday, 1956. 217 p.
178. Hirsch E.D., Kett J.F., Trefil J. *The New Dictionary of Cultural Literacy*. Boston; N.Y.: Houghton Mifflin Company, 2002. 647 p.
179. Hošková-Mayerová Š., Rosická Z. Programmed learning // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 31. P. 782–787.
180. Idroes G. et al. Student Perspectives on the Role of Artificial Intelligence in Education: A Survey-Based Analysis // *Journal of Educational Management and Learning*. 2023. Vol. 1. № 1. P. 8–15. <https://doi.org/10.60084/jeml.v1i1.58>
181. Jackson D., Chapman E. Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives // *Studies in Higher Education*. 2012. Vol. 37. P. 541–567.
182. Jhajj K.S., Jindal P., Kaur K. Use of Artificial Intelligence Tools for Research by Medical Students: A Narrative Review // *Cureus*. 2024. Vol. 16. № 3. Article e55367. <https://doi.org/10.7759/cureus.55367>.
183. Kehoe F. Leveraging Generative AI Tools for Enhanced Lesson Planning in Initial Teacher Education at Post Primary // *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*. 2023. Vol. 7. № 2. P. 172–182. <https://doi.org/10.22554/ijtel.v7i2.124>
184. Khanam F., Munmun F.A., Ritu N.A., Saha A.K., Mridha M.F. Text to Speech Synthesis: A Systematic Review, Deep Learning Based Architecture and Future Research Direction // *Journal of Advances in Information Technology*. 2022. Vol. 13. № 5. P. 398–412. <https://doi.org/10.12720/jait.13.5.398-412>

185. Kim K., Kwon K. Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 4. Article 100137. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100137>
186. Kim S.-W., Lee Y. Development of Test Tool of Attitude toward Artificial Intelligence for Middle School Students // *The Journal of Korean Association of Computer Education*. 2020. Vol. 23. P. 17–30. <https://doi.org/10.32431/kace.2020.23.3.003>
187. Kohlberg L. The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order: Sequence in the Development of Moral Thought // *Vita Humana*. 1963. № 6. P. 11–33.
188. Koraishi O. Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment // *Language Education & Technology*. 2023. Vol. 3. № 1. P. 55–72.
189. Kuhail M.A., Alturki N., Alramlawi S. et al. Interacting with educational chatbots: A systematic review // *Education and Information Technologies*. 2023. № 28. P. 973–1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
190. Li B. et al. Advances and challenges in artificial intelligence text generation // *Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering*. 2024. Vol. 25. P. 64–83.
191. Li T., Reigh E., He P., Adah Miller E. Can we and should we use artificial intelligence for formative assessment in science? // *Journal of Research in Science Teaching*. 2023. P. 1–5. <https://doi.org/10.1002/tea.21867>
192. Malik A. et al. Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's Perspective // *International Journal of Educational Research Open*. 2023. Vol. 5. Article 100296. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296>
193. Mikeladze T., Meijer P., Verhoeff R.P. A comprehensive exploration of artificial intelligence competence frameworks for educators: A critical review // *European Journal of Education*. 2024. Vol. 59. <https://doi.org/10.1111/ejed.12663>

194. Moybeka A. et al. Artificial Intelligence and English Classroom: The Implications of AI Toward EFL Students' Motivation // *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*. 2023. Vol. 7. № 2. P. 2444–2454. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v7i2.6669>
195. Piccardo E., Goodier T., North B. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. 236 p.
196. Rizvi S. Revolutionizing student engagement: Artificial intelligence's impact on specialized learning motivation // *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*. 2023. Vol. 10. № 9. P. 27–31. <https://doi.org/10.22161/ijaers.109.4>
197. Shanahan M., McDonell K., Reynolds L. Role-Play with Large Language Models // *Nature*. 2023. Vol. 623. Iss. 7987. P. 493–498. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.16367>
198. Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. Second language anxiety and achievement: A meta-analysis: Erratum // *Studies in Second Language Acquisition*. 2019. Vol. 41. Iss. 2. P. 489. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000445>
199. Wei L. Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>
200. Yurt E., Kasarci I.A Questionnaire of Artificial Intelligence Use Motives: A contribution to investigating the connection between AI and motivation // *International Journal of Technology in Education (IJTE)*. 2024. Vol. 7. № 2. P. 308–325. <https://doi.org/10.46328/ijte.725>
201. Záhorec J., Hašková A., Munk M. Assessment of Selected Aspects of Teaching Programming in SK and CZ // *Informatics in Education*. 2014. Vol. 13. P. 157–178.
202. Zhai X., Nehm R.H. AI and formative assessment: The train has left the station // *Journal of Research in Science Teaching*. 2023. Vol. 60. № 6. P. 1390–1398.

Примеры заданий и ответов участников экспериментального обучения

**Консультационное задание (консультирование
для определения качества методических материалов)**

Самостоятельно создайте комплекс из двух закрытых упражнений для формирования лексических навыков по УМК «Английский язык: 9 класс: учебник / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – 14-е изд., перераб. – Москва: Express Publishing: Просвещение, 2023. – 232 с. : ил.». Первое задание должно иметь форму соотнесения элементов (слов с их дефинициями), второе задание должно иметь форму пропусков в тематическом тексте, который необходимо составить самостоятельно. Слова в первом и втором упражнениях должны совпадать. Используйте не менее 6 слов. Целевой вокабуляр следующий:

1. *annual*
2. *to take place*
3. *to attract*
4. *to invite*
5. *parade*
6. *march*
7. *to let off*
8. *to burn*
9. *to experience*
10. *to feel*
11. *charity*
12. *competition*
13. *contest*
14. *display*

После составления комплекса, воспользуйтесь нейросетью DeepSeek для консультации, задав ей следующий промпт:

«Я составил комплекс упражнений по английскому языку для формирования лексических навыков. Мне нужно проверить их корректность. Также я хочу получить рекомендации по их улучшению».

**Пример выполненного участником эксперимента
консультационного задания**

Упражнение 1. Сопоставление слов с дефинициями

1. Annual
 2. Charity
 3. To burn
 4. To invite
 5. Competition
 6. To let off
 7. A March
-
- a. To set on fire
 - b. Something that happen once a year
 - c. An event when a lot of people walk together
 - d. When people try to beat each other in a game
 - e. When you ask someone to come
 - f. When you turn on something or push the button
 - g. When you help somebody by giving them money

Упражнение 2. Текст с пропусками

Fill in the gaps with these words

charity, to attract, to burn, competition, to let off, march, annual

Russian _____ celebration – Maslenitsa – is a vivid festival with many interesting traditions. The crowds organize into _____ where they carry an effigy symbolizing winter. Then they _____ and dance around it. Children are usually entertained by _____ like races in sacks, valenok throwing, and tug-of-war. Families _____ guests to treat them with some pancakes. In the evening,

people _____ fireworks to celebrate the end of harsh Russian winter.
 Oftentimes _____ organizations help to arrange festivities to attract more attention to their noble goals.

Проверка и улучшение упражнений по английскому

Thought for 28 seconds

Ваш комплекс упражнений в целом хорошо структурирован, но есть несколько моментов, которые можно улучшить. Вот анализ и рекомендации:

Проверка корректности:

1. **Annual** — **b** (верно).
2. **Charity** — **g** (верно, но определение сжато: charity — это не только деньги, но и помощь в целом).
3. **To burn** — **a** (верно).
4. **To invite** — **e** (верно).
5. **Competition** — **d** (верно).
6. **To let off** — **f** (неверно).
 - **To let off** означает «отпустить», «не наказывать» или «запустить (фейерверк)». Пример: *They let off fireworks.*
 - Определение **f** больше подходит для **to turn on** или **to switch on**.
7. **A March** — **c** (верно, но есть нюанс: слово **March** с заглавной буквы — это месяц март. Для «шествия» пишется **a march** с маленькой буквы).

Рекомендации по улучшению:

1. **Исправление ошибок:**
 - **To let off:** замените определение **f** на: *To allow someone to avoid punishment / To release something (e.g., fireworks).*
 - **A March** → **a march** (исправьте на строчную букву, если речь о шествии).
2. **Уточнение определений:**
 - Для **Charity** добавьте: *Helping people in need, often through money, food, or services.*
 - Для **Competition** можно расширить: *An event where people or teams try to win against others.*
3. **Добавьте контекст:**
 Вместо абстрактных определений используйте примеры предложений. Например:
 - *Annual: We have an annual meeting every December.*
 - *To let off: Children let off fireworks on New Year's Eve.*
4. **Дифференцируйте типы заданий:**
 Сейчас все упражнения однотипны (соответствие слов и определений). Добавьте:
 - **Заполнение пропусков:**
We ___ (to invite) all our friends to the party.
 - **Составление предложений:**
Use the word "charity" in a sentence.
 - **Выбор правильного варианта:**
The school organizes a(n) ___ event every year.
a) charity b) annual c) competition.
5. **Добавьте визуальную структуру:**
 Используйте таблицы, выделение цветом или картинки (если задания в электронном формате). Например:

Слово	Определение
Annual	Happening once a year (e.g., a yearly event)
6. **Проверка на ложные друзья:**
 Убедитесь, что слова не имеют двусмысленности. Например:
 - **March** (месяц) vs. **march** (шествие) — важно объяснить разницу.

Исправленный вариант упражнения:

1. **Annual** — Happening once a year.
2. **Charity** — Helping people in need, often through money or services.
3. **To burn** — To destroy something with fire.
4. **To invite** — To ask someone to join an event.
5. **Competition** — An event where people try to win against others.
6. **To let off** — To allow someone to avoid punishment / To release (e.g., fireworks).
7. **A march** — A public walk to celebrate or protest something.

Такой подход сделает упражнения более точными и эффективными для формирования лексических навыков. Удачи в обучении! 🍀

🔄 🔄 🔄 🗨

Результаты консультации с ИИ по поводу упражнения 1



Thought for 24 seconds

Проверка корректности упражнения и рекомендации:

Корректность заполнения пропусков:

1. **Russian annual celebration** — верно.
2. **organize into march** — некорректно.
 - Слово *march* в значении «шествие» требует артикля или формы множественного числа.
 - **Исправьте:** *organize into a march* или *organize marches*.
3. **they burn and dance around it** — требует уточнения.
 - Чтобы избежать двусмысленности (кажется, будто люди «сжигают себя»), добавьте объект: *they burn it and dance around it*.
4. **entertained by competition** — некорректно.
 - Так как упомянуты несколько видов активностей (*racers, valenok throwing*), нужно множественное число: **competitions**.
5. **Families invite guests** — верно.
6. **people let off fireworks** — верно.
7. **charity organizations** — верно.

Другие ошибки:

- **harsh Russian wither** → опечатка. Правильно: **winter**.

Рекомендации по улучшению:

1. Уточните грамматические формы:

- В предложении *organize into march* добавьте артикль (**a march**) или используйте множественное число (**marches**).
- Исправьте *competition* на **competitions** (мн. число).

2. Добавьте контекст для ясности:

- Вместо *they burn and dance around it* напишите: *they burn it and dance around it* (чтобы было понятно, что сжигают чучело).

3. Исправьте опечатку:

- **wither** → **winter**.

4. Усложните задание:

- Добавьте слова, которые не подходят для контекста (*distractors*), чтобы ученики выбирали из большего списка. Например: *to attract, to experience*.
- Включите слова в разных формах (глаголы в инфинитиве / прошедшем времени), чтобы потренировать времена.

Исправленный вариант упражнения:

Fill in the gaps with the words:

charity, annual, to burn, competitions, to invite, to let off, a march.

Russian **annual** celebration – Maslenitsa – is a vivid festival with many interesting traditions. The crowds organize into **a march** where they carry an effigy symbolizing winter. Then they **burn it** and dance around it. Children are usually entertained by **competitions** like races in sacks, valenok throwing, and tug-of-war. Families **invite** guests to treat them with some pancakes. In the evening, people **let off** fireworks to celebrate the end of harsh Russian **winter**. Oftentimes **charity** organizations help to arrange festivities.

Дополнительные идеи:

1. **Задание на синонимы:** Попросите заменить выделенные слова (например, *let off* → *ignite*).
2. **Вопросы по тексту:**
 - *What do people burn during Maslenitsa?*
 - *Why do charity organizations participate in the festival?*
3. **Творческое задание:** Напишите 3 предложения о другом празднике, используя слова *annual, invite, competition*.

Упражнение станет ещё эффективнее, если добавить визуалы (картинки Масленицы) или аудирование с пропусками! 🗣️ 🎧



Исследовательское задание (задание на поиск информации)

Попробуйте собрать источники для реферата по теме “Cinema in Foreign Language Teaching” с помощью нейросетей StormAI и Elicit. Для поиска в Storm AI воспользуйтесь функцией “Roundtable Discussion”. Приведите минимум 5 источников из каждой нейросети и прикрепите скриншоты взаимодействия с ИИ.

Пример выполненного участником эксперимента поискового задания

1. Iluri, P. (2018). Enhancing English Language Teaching through Films in General Foundation Programs. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Proceedings of 1st MEC TESOL Conference 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/MEC1.11>
2. Birulés-Muntané J, Soto-Faraco S (2016) Watching Subtitled Films Can Help Learning Foreign Languages. *PLoS ONE* 11(6): e0158409. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158409>
3. Roslim, N., Azizul, A.F., Nimehchisalem, V., & Tew Abdullah, M.H. (2021). Exploring Movies for Language Teaching and Learning at the Tertiary Level. *Asian Journal of University Education*.
4. Bobek E, Tversky B. Creating visual explanations improves learning. *Cogn Res Princ Implic*. 2016;1(1):27. doi:10.1186/s41235-016-0031-6
5. Sánchez-Auñón, E., Férrez-Mora, P.A. & Monroy-Hernández, F. The use of films in the teaching of English as a foreign language: a systematic literature review. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* **8**, 10 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00183-0>
6. PhD, docent Rustamova Adash Eshankulovna and Student, Sharifova Diyora Sharofjon qizi 2023. The importance of using movies in teaching and learning the English language in ESL classroom. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*. 18, (Mar. 2023), 29–31.

7. Horvath, Charmaine Ann, "Suggestions for Using Films in the English as a Second Language Classroom. A Sample Unit: But What if the Dream Comes True" (1981). *MA TESOL Collection*. 343.
https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/343
8. Hayati A.M. (2009). The impact of cultural knowledge on listening comprehension of EFL learners. *English Language Teaching*, vol. 2, no. 3, pp. 144-152.
<https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p144>
9. Hayati, A., & Mohmedi, F. (2011). The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational Technology*, 42 (1), 181–192. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.01004.x
10. Herron, C.A., Dubreil, B., Corrie, C., & Cole, S.P. (2002). A Classroom Investigation: Can Video Improve Intermediate-Level French Language Students' Ability to Learn about a Foreign Culture? *The Modern Language Journal*, 86, 36-53.

-  **Background discussion moderator**
How do you think incorporating foreign films into language learning can reshape our understanding of cognitive processes like memory and comprehension compared to traditional methods?
-  **Background discussion expert**
Incorporating foreign films into language learning can significantly reshape our understanding of cognitive processes such as memory and comprehension. Research shows that engagement with foreign films enhances working memory and expands long-term memory, promoting cognitive flexibility and even inducing structural changes in the brain.^[13] Unlike traditional methods, films provide immersive experiences that deliver crucial input for spoken language acquisition.^[14] Moreover, studies indicate that watching foreign films with foreign subtitles boosts language acquisition more effectively than native subtitles, leading to deeper comprehension and retention.^[15] The repetitive dialogue, combined with visual and auditory cues, helps embed new vocabulary and improves pronunciation.^[18] Additionally, well-chosen films can increase motivation and reduce language learning anxiety, making the process not only more effective but also more enjoyable for students.^{[19][23]}
-  **Background discussion moderator**
How can integrating film analysis into foreign language teaching not only enhance language skills but also foster critical thinking and cultural awareness among students?
-  **Background discussion expert**
Integrating film analysis into foreign language teaching can significantly enhance language skills while fostering critical thinking and cultural awareness. Films capture students' attention and interest, making learning more enjoyable and memorable, which is crucial for effective education.^[81] They provide contextualized language input, aiding in vocabulary expansion and the learning of common expressions within meaningful contexts.^{[77][80]} Teachers can employ various engaging methods such as role-playing, scriptwriting, and scene analysis, which not only connect students with the material but also deepen their understanding of language and cultural contexts.^{[82][84]} Furthermore, films enhance visual literacy skills and stimulate enthusiasm, essential components of language learning.^{[76][80]} By engaging with movie criticism, educators can introduce real-world authenticity to literacy analysis, enriching the overall learning experience.^[85] However, it's important to address challenges like language complexity and cultural sensitivity to create a supportive learning environment.^[86]
-  **Background discussion moderator**
How do the auditory and visual elements in film contribute to effective foreign language learning and retention?
-  **Background discussion expert**
The art of sound design in film plays a critical role in enhancing language retention and cognitive engagement among foreign language learners by creating an immersive world that aids comprehension.^{[52][56]} Auditory perception is essential for understanding dialogue, allowing viewers to interpret spoken words and emotional tones, which facilitates the learning process.^[53] Auditory immersion fosters a deep emotional connection to the narrative, enhancing the overall learning experience.^[54] Research indicates that well-designed auditory elements significantly impact perceived immersion and suspense, leading to a more engaging learning environment.^[55] Additionally, integrating visuals with auditory components makes learning more interactive and increases motivation, as visual aids enhance comprehension and retention in language learning contexts.^{[58][62]} By combining these stimuli, educators can create a rich atmosphere that supports cognitive development in foreign languages.^{[59][61][63]}

Поиск источников в StormAI с помощью функции “Roundtable Discussion”

Summary of top 4 papers Copy

Research indicates that foreign language cinema can significantly enhance intermediate-level learners' listening comprehension and cultural understanding. Films provide authentic language exposure and diverse cultural contexts, making them valuable pedagogical tools (Solijonova, 2024). Studies show that exposure to audiovisual news stories is more effective than movies in improving listening comprehension (Bahrani, 2015). However, familiarity with culturally-oriented material promotes listening proficiency, suggesting that cultural knowledge positively impacts comprehension (Hayati, 2009). The use of subtitles also plays a role, with English subtitles proving most beneficial for listening comprehension, followed by native language subtitles, and then no subtitles (Hayati & Mahmudi, 2011). Educators can optimize learning by carefully selecting films, implementing effective strategies, and integrating modern technology (Solijonova, 2024). Overall, incorporating foreign language cinema in language education offers a comprehensive and engaging learning experience, enhancing both listening skills and cultural awareness.

Sort: Most relevant Export as **UPGRADE**

Paper	Abstract summary
CINEMA IN THE CLASSROOM: ENHANCING EFL LISTENING AND CULTURAL AWARENESS Mohlaroyim Solijonova Modern approaches and new trends in teaching foreign languages 2024 · 1 citation Source DOI	Using foreign language films in the classroom can enhance EFL learners' listening skills and cultural understanding.
Implications of News Segments and Movies for Enhancing Listening Comprehension of Language Learners T. Bahrani 2015 · 5 citations	Exposure to news segments was more effective than movies for improving listening comprehension in intermediate language learners.
The Impact of Cultural Knowledge on Listening Comprehension of EFL Learners A. Hayati 2009 · 55 citations DOI	Familiarity with culturally-oriented language material promotes EFL learners' listening proficiency.

Поиск источников в Elicit

Пример оценочно-аналитических задания

С помощью нейросети DeepSeek произведите оценку предоставляемого аргументативного эссе. Критерии оценивания: разнообразие и точность вокабуляра, грамматическая и синтаксическая правильность, полнота раскрытия темы и логичность изложения. Промпт необходимо составить самостоятельно.

Текст проверяемого эссе

Can travel be considered a necessity for personal development?

Nowadays a lot of people crazy about travelling. Actually, that is really cool because it is help you develop and get positive fellings. Although some people are sure that travelling is a complete disadvantage.

Travelling is great. It is nailing your character. It allows to develop a different skills. For example, there are orientation, independence and sociability. Travelling to various places, people often use map that help them walk around travelled city or country. It promotes the development of certain skills that will help to navigate independently. Sometimes human that using map can lost. He has to engage in a dialogue with citizens. There are good things, because it develops some social skills and helps you learn the mentality of the people who live in this place.

However, there are some people who think travelling is expensive. You have to rent the hotel. Also transport for travelling such as ticket plane or train are costly. People are sure that development is not cost that kind of money.

Despite these arguments being quite sound, I still do not fully agree with them. I am sure there is cheap travelling ,that everyone can afford. Also people can consider other ways to get to the place for travelling. There is bus ticket. It is less expensive than train or plane ticket.

All in all, travelling is one of the best ways for development. I think so because it really help people learn a lot of new and acquire skills that they can use in live.

Пример выполненного участником эксперимента оценочно-аналитических задания

  Мне нужно проверить и оценить эссе по английскому языку. Тема - "Can travel be considered a necessity for personal development?". Его написал студент с уровнем владения иностранным языком B1. Критерии оценивания: вокабуляр, грамматика, синтаксис, аргументация и логичность изложения. Оценку необходимо поставить по 10 балльной шкале. Вот текст эссе:

" Can travel be considered a necessity for personal development?
Nowadays a lot of people crazy about travelling. Actually, that is really cool because it is help you develop and get positive fellings. Although some people are sure that travelling is a complete disadvantage.
Travelling is great. It is nailing your character. It allows to develop a different skills. For example, there are orientation, independence and sociability. Travelling to various places, people often use map that help them walk around travelled city or country. It promotes the development of certain skills that will help to navigate independently. Sometimes human that using map can lost. He has to engage in a dialogue with citizens. There are good things, because it develops some social skills and helps you learn the mentality of the people who live in this place.
However, there are some people who think travelling is expensive. You have to rent the hotel. Also transport for travelling such as ticket plane or train are costly. People are sure that development is not cost that kind of money.
Despite these arguments being quite sound, I still do not fully agree with them. I am sure there is cheap travelling ,that everyone can afford. Also people can consider other ways to get to the place for travelling. There is bus ticket. It is less expensive than train or plane ticket.
All in all, travelling is one of the best ways for development. I think so because it really help people learn a lot of new and acquire skills that they can use in live. "

 Thought for 25 seconds ▾

Оценка эссе по критериям (по 10-балльной шкале):

1. Вокабуляр (Vocabulary): 6/10 

Пример промпта участника эксперимента для выполнения оценочно-аналитического задания



Thought for 25 seconds

Оценка эссе по критериям (по 10-балльной шкале):

1. Вокабуляр (Vocabulary): 6/10

Использованы тематические слова (например, "independence," "sociability," "mentality"), но есть ошибки в выборе слов ("nailing your character" → лучше "building/shaping"), повторение ("travelling," "development"), опечатки ("felleings" → "feelings"). Уровень соответствует B1, но требуется расширение лексики и аккуратность.

2. Грамматика (Grammar): 5/10

Многочисленные ошибки:

- Неправильные формы глаголов ("it is help" → "it helps"; "help you learn" → "helps you learn").
- Артикли и множественное число ("a different skills" → "different skills"; "travelled city" → "a new city").
- Согласование времён и конструкций ("human that using map can lost" → "a person using a map might get lost").

Ошибки типичны для B1, но влияют на понимание.

3. Синтаксис (Syntax): 6/10

Преобладают простые предложения, есть неудачные конструкции (например, фрагмент после "Although..."). Связь между предложениями слабая ("However, there are some people..." могло бы быть логичнее). Однако общая структура эссе (введение, аргументы "за" и "против", вывод) соблюдена.

4. Аргументация и логичность (Logic & Argumentation): 5/10

Основные идеи есть, но аргументы поверхностны. Например:

- Пример с картой и диалогом с местными раскрыт неполно.
- Контраргумент о стоимости путешествий упомянут, но не подкреплён примерами (например, кемпинг, хостелы).

Вывод повторяет введение без углубления. Логика есть, но требует развития.

Итоговая оценка: 6/10

Комментарий:

Эссе соответствует уровню B1: студент демонстрирует понимание темы и способность выражать мнение, но есть значительные языковые ошибки и упрощённая аргументация. Для улучшения рекомендуется:

- Практиковать грамматику (глагольные формы, артикли).
- Расширять лексику (синонимы для "travelling," "development").
- Углублять аргументы (больше примеров, статистики, личного опыта).
- Редактировать текст на предмет опечаток и согласованности.



Пример анализа и оценки проверяемого текста нейросетью DeepSeek

Пример генеративно-методического задания

Пользуясь нейросетью MagicSchool и ее инструментом “Worksheet Generator”, создайте комплекс упражнений по теме “August Bank Holiday” в качестве дополнения к первому юниту УМК «Английский язык: 9 класс: учебник / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – 14-е изд., перераб. – Москва: Express Publishing: Просвещение, 2023. – 232 с.: ил.». Оно должно включать в себя задания по тематическому вокабуляру и грамматические задания по теме “Present tenses.” Если необходимо, доработайте полученные комплексы самостоятельно.

Пример комплекса упражнений на развитие лексических умений от нейросети

MagicSchool

August Bank Holiday Vocabulary Worksheet

August Bank Holiday is a public holiday celebrated in the United Kingdom and Ireland on the last Monday in August. It began in the 19th century to give workers a day of rest before the busy autumn months. Today, many people celebrate by attending festivals, spending time outdoors, and enjoying special events with family and friends. For many students, it marks the end of summer break and the start of a new school year.

Fill in the Blank

Fill in the blank with the correct words.

Word bank:

summer, last, 19th, festivals, businesses

1. The August Bank Holiday is always held on the _ Monday in August.
2. Many people spend the holiday attending _, parades, or outdoor concerts.
3. The holiday was first started in the _ century.
4. For some students, the August Bank Holiday signals the end of _ break.
5. On this day, most banks and many _ are closed.

Multiple Choice Questions

Choose the correct answer from the choices for each question.

1. What is the main purpose of the August Bank Holiday?
 - a) To celebrate Christmas
 - b) To give workers a rest
 - c) To start the school year
 - d) To honor the Queen
2. When is the August Bank Holiday celebrated?
 - a) First Monday in August
 - b) Last Monday in August
 - c) Second Monday in September
 - d) Last Friday in July
3. Which of the following activities is most popular during the August Bank Holiday?
 - a) Pumpkin carving
 - b) Attending outdoor festivals
 - c) Skiing
 - d) Easter egg hunting
4. Where is the August Bank Holiday mainly celebrated?
 - a) United States
 - b) United Kingdom and Ireland
 - c) Australia
 - d) Canada
5. What usually happens to businesses on the August Bank Holiday?
 - a) They open early
 - b) They close for the day
 - c) They have sales
 - d) They stay open all night

Open-Ended Questions

Answer the following questions in complete sentences.

1. Why do you think having a public holiday like the August Bank Holiday is important for people?

1. Describe how you would like to spend the August Bank Holiday if you lived in the UK.

1. How do present tenses help us describe events that happen every year, like the August Bank Holiday?

ANSWER KEY

Fill in the Blank:

1. last
2. festivals
3. 19th
4. summer
5. businesses

Multiple Choice Questions:

1. b) To give workers a rest
2. b) Last Monday in August
3. b) Attending outdoor festivals
4. b) United Kingdom and Ireland
5. b) They close for the day

Open-Ended Questions (Example Answers):

1. Public holidays like the August Bank Holiday are important because they give people time to relax, spend with family, and enjoy fun activities outside of work or school.
2. If I lived in the UK, I would like to spend the August Bank Holiday going to a music festival with my friends and having a picnic in the park.
3. Present tenses help us talk about events that happen regularly, like saying “The August Bank Holiday is celebrated every year,” or “People enjoy outdoor events during the holiday.”

Teachers: Always review answer keys for accuracy and adapt open-ended answer examples to your students' needs.

Пример комплекса упражнений на развитие лексических умений от нейросети MagicSchool, который был доработан участником экспериментального обучения

August Bank Holiday Vocabulary Worksheet

Fill in the Blank

Fill in the blank with the correct words.

Word bank:

Rest, celebrated, attending, break, outdoors

August Bank Holiday is a public holiday 1. _____ in the United Kingdom and Ireland on the last Monday in August. It began in the 19th century to give workers a day of 2. _____ before the busy autumn months. Today, many people celebrate by 3. _____ festivals, spending time 4. _____, and enjoying special events with family and friends. For many students, it marks the end of summer 5. _____ and the start of a new school year.

Multiple Choice Questions

Choose the correct answer from the choices for each question.

6. What is the main purpose of the August Bank Holiday?
 - a) To celebrate summer
 - b) To give workers a rest
 - c) To start the school year
 - d) To honor the Bank of England
7. When is the August Bank Holiday celebrated?
 - a) First Monday in August
 - b) Last Monday in August
 - c) 31 of August
 - d) Last Friday in July
8. Which of the following activities is most popular during the August Bank Holiday?
 - a) Watching TV
 - b) Attending outdoor festivals
 - c) Swimming
 - d) Preparing for a new school year
9. Where is the August Bank Holiday mainly celebrated?
 - a) Ireland
 - b) United Kingdom and Ireland
 - c) Australia
 - d) London
10. What usually happens to businesses on the August Bank Holiday?
 - a) They open early
 - b) They close for the day
 - c) They have sales
 - d) They stay open all night

Open-Ended Questions

Answer the following questions in complete sentences.

11. Why do you think having a public holiday like the August Bank Holiday is important for people?

12. Describe how you would like to spend the August Bank Holiday if you lived in the UK.

13. How do present tenses help us describe events that happen every year, like the August Bank Holiday?

ANSWER KEY

Fill in the Blank:

1. celebrated
2. rest
3. attending
4. outdoors
5. break

Multiple Choice Questions:

6. b) To give workers a rest
7. b) Last Monday in August
8. b) Attending outdoor festivals
9. b) United Kingdom and Ireland
10. b) They close for the day

Open-Ended Questions (Example Answers):

4. Public holidays like the August Bank Holiday are important because they give people time to relax, spend with family, and enjoy fun activities outside of work or school.

5. If I lived in the UK, I would like to spend the August Bank Holiday going to a music festival with my friends and having a picnic in the park.
6. Present tenses help us talk about events that happen regularly, like saying “The August Bank Holiday is celebrated every year,” or “People enjoy outdoor events during the holiday.”

*Пример комплекса упражнений на развитие грамматических умений от
нейросети MagicSchool*

August Bank Holiday & Present Tenses Worksheet

Read the passage below to learn about the August Bank Holiday and practice your present tenses.

The August Bank Holiday is a public holiday celebrated in the United Kingdom on the last Monday of August. Many people look forward to this day because it gives them a break from work and school. Families often spend the day together, attending festivals, going on picnics, or visiting the seaside. The weather is usually warm, so people enjoy outdoor activities. Every year, cities across the UK organize special events, and locals participate with excitement. While some people travel, others prefer to relax at home. The August Bank Holiday is a great way to end the summer.

Fill in the Blank

Fill in the blank with the correct words.

Word Bank:

is happening, are planning, happens, enjoy, organizes

1. Every year, the August Bank Holiday _ on the last Monday of August.

2. Many families _ together to celebrate the holiday.
3. People often _ outdoor activities because the weather is warm.
4. Cities _ special events for everyone to enjoy.
5. Right now, I _ about how I will spend the next August Bank Holiday.

Multiple Choice Questions

Choose the correct answer from the choices for each question.

1. Which sentence uses the present continuous tense correctly?
 - a) She goes to the festival every year.
 - b) She is going to the festival right now.
 - c) She went to the festival last year.
 - d) She will go to the festival.
2. Which of these sentences describes a general truth about the August Bank Holiday?
 - a) We are eating ice cream now.
 - b) People are relaxing today.
 - c) The holiday happens in August.
 - d) I am going to London this year.
3. What is the correct present simple tense for the sentence: "Families _ picnics during the holiday."
 - a) have
 - b) are having
 - c) had
 - d) will have
4. Which sentence uses the present perfect tense?
 - a) I will visit the parade.
 - b) I am visiting the parade.
 - c) I have visited the parade.
 - d) I visit the parade every year.

5. What is the present continuous tense of "organize" in the sentence: "The city _ a festival this weekend."
- a) organize
 - b) organized
 - c) is organizing
 - d) organizes

Open-Ended Questions

Answer the following questions in complete sentences.

1. How do you and your family usually spend holidays?
-

1. Why do you think people enjoy the August Bank Holiday?
-

1. Describe an event or activity you are planning to do on the next holiday.
-

ANSWER

KEY

(Teachers: Please review for accuracy and adjust as needed.)

Fill in the Blank:

- 1. happens
- 2. are planning
- 3. enjoy
- 4. organizes
- 5. am thinking

Word

Bank:

is happening, are planning, happens, enjoy, organizes

Multiple Choice Questions:

- 1. b) She is going to the festival right now.
- 2. c) The holiday happens in August.
- 3. a) have

4. c) I have visited the parade.

5. c) is organizing

Open-Ended Questions (sample responses):

1. My family and I usually visit relatives or go to the park during holidays.

2. People enjoy the August Bank Holiday because it gives them time to relax and have fun with their loved ones.

3. I am planning to go hiking with my friends on the next holiday.

End of Worksheet