

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»**

На правах рукописи

Четырина -

ЧЕТЫРИНА Наталья Владимировна

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ
ПИСЬМЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ И МЕДИАЦИИ
НА ОСНОВЕ ПРАКТИКИ С ЧАТ-БОТАМИ
(АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)**

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 – 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ И МЕДИАЦИИ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКИ С ЧАТ-БОТАМИ.....	24
1.1. Цель обучения иноязычному письменному взаимодействию студентов в языковом вузе.....	24
1.2. Медиация и ИИ-медиация в контексте обучения иностранному языку студентов языкового вуза.....	45
1.3. Лингводидактический потенциал чат-ботов в развитии умений письменного взаимодействия и медиации студентов языкового вуза.....	61
1.4. Организационно-педагогические условия обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.....	81
Выводы по первой главе.....	101
ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ И МЕДИАЦИИ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКИ С ЧАТ-БОТАМИ.....	104
2.1. Методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат- ботами.....	104
2.2. Этапы обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами	126
2.3. Опытнo-экспериментальное обучение по развитию умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации у студентов языкового вуза на основе практики с чат-ботами.....	145
Выводы по второй главе.....	166
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	169

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	174
Приложение 1. Анкета для студента	210
Приложение 2. Входное тестирование / итоговое тестирование.....	214
Приложение 3. Комплекс коммуникативных заданий для внеаудиторной речевой практики с чат-ботами.....	217
Приложение 4. Цифровой след внеаудиторной речевой практики студентов с чат-ботами.....	223

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап развития системы образования в эпоху стремительной цифровизации неразрывно связан с повсеместным внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ-технологий). В Российской Федерации основные направления цифровой трансформации зафиксированы в стратегических документах федерального уровня для общего среднего¹ и высшего образования², а также в программе «Приоритет 2030»³, направленной на формирование цифровых компетенций у обучающихся посредством открытия и развития цифровых кафедр в вузах страны, способствующих созданию современной образовательной экосистемы.

В этой связи в условиях цифровой трансформации образования перед вузами, обучающими будущих педагогов, ставится довольно амбициозная задача, которая заключается в подготовке учителя новой формации, способного и готового использовать ИИ-технологии в профессиональной деятельности. Для достижения этой цели в большинстве вузов уже сегодня внедряются как дополнительные модули по работе с ИИ-технологиями в рамках дисциплин методического цикла, так и разрабатываются отдельные дисциплины, посвященные вопросам использования ИИ в различных отраслях. При этом, как отмечают эксперты в области информатизации образования, необходимо выстраивать прямую связь между реформами среднего общего и высшего педагогического образования (Гриншкун В.В., Суворова Т.Н., 2024; Роберт И.В., 2020, 2021, 2025).

Попытки реформировать общее среднее образование без параллельной реформы педагогического образования обречены на неудачу, поскольку в

¹ Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации: Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460714/?ysclid=mqw6w8208189525092 (дата обращения 12.01.2026).

² Стратегическое направление в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 05.07.2025 г. № 1805-р. URL: <http://government.ru/docs/all/159888/> (дата обращения 14.01.2026).

³ Проект «Цифровые кафедры». URL: <https://priority2030.ru/documents/77> (дата обращения 14.01.2026).

большей степени от компетенции учителя в области использования ИИ-технологий зависит, будет ли тот или иной цифровой ресурс работать на развитие ученика или останется очередным средством предоставления информации. Отсюда предлагается перестроить подготовку будущих педагогов таким образом, чтобы студенты педагогических вузов обучались на тех же технологиях, которые впоследствии будут использовать в школе. В частности, в содержание обучения рекомендуется включать курсы, способствующие развитию умений оценивать качество информационных ресурсов и сгенерированных с помощью ИИ материалов в соответствии с выработанными психолого-педагогическими и эргономическими критериями, разрабатывать новые дидактические материалы в том числе и с помощью ИИ, понимать целесообразность внедрения ИИ-технологий в методику обучения дисциплине и осознавать границы их применения.

Интеграция ИИ-технологий и пересмотр содержания обучения способствуют трансформации лингвометодической подготовки студентов лингвистических направлений, которые в будущем станут педагогами иностранного языка (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2025). В контексте обучения иностранным языкам цифровая трансформация приобретает особое значение, поскольку сама *природа языкового образования тесно связана с коммуникацией*. ИИ-технологии в данной предметной области открывают уникальные возможности для персонализации обучения, создания интерактивной языковой среды и обеспечения обучающихся мгновенной обратной связью.

Среди всего многообразия ИИ-инструментов, представленных сегодня на рынке технологических решений, особой популярностью у студентов пользуются чат-боты, функционирующие на основе больших языковых моделей, такие как ChatGPT, Gemini, Claude и DeepSeek, а также отечественные сервисы GigaChat и Алиса AI. Востребованность обозначенных чат-ботов обусловлена их способностью имитировать естественное диалогическое общение, адаптироваться к уровню языка собеседника,

спонтанно моделировать коммуникативные ситуации и переключаться между социальными ролями. Как справедливо отмечается в современных исследованиях, дидактический потенциал ИИ-технологий поистине огромен, так как их использование в обучении иностранному языку позволяет нивелировать психологические барьеры перед совершением ошибки (Han D., 2020), расширять возможности для дополнительной речевой практики (Aliakbari M., Barzan P., Allahveysi S.P., Bakhtiarvand M., 2025; Yang H., Kim H., Lee J., Shin D., 2022), автоматизировать проверку письменных работ (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хмаренко Н.И., Мурунов С.С., 2024; Fitria T.N., 2023), способствовать созданию индивидуальных траекторий обучения (Сысоев П.В., 2025). Однако наряду с этим исследователи отмечают противоречие между дидактическим потенциалом чат-ботов и их фрагментарным, и порой бессистемным, использованием в реальной практике преподавания иностранных языков (Евстигнеев М.Н., 2026).

Тем не менее, динамика отношения педагогического сообщества к ИИ претерпевает определенную эволюцию. Если на начальном этапе преобладали опасения, связанные с заменой педагога ИИ, и отсюда могли вводиться ограничительные меры по его использованию, то сегодня наблюдается активный переход к более гибким практико-ориентированным моделям. Причиной для подобных изменений служат появляющиеся эмпирические исследования, которые доказывают положительный эффект от использования ИИ в методике обучения иностранному языку (Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В., 2024; Боголепова С.В., Самойлова А.А., 2025; Евстигнеев М.Н., Лобеева П.И., Хаусманн-Ушкова Н.В., 2025; Черкасова Е.А., 2023).

В соответствии с разработанной П.В. Сысоевым и М.Н. Евстигнеевым (2025) структурной моделью интеграции ИИ-технологий в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка следует выделить блок языковых дисциплин, в рамках которого предполагается использование ИИ для обучения продуктивным видам речевой деятельности, в частности письменной речи. Анализ современной

научной литературы по проблеме исследования показывает, что теоретическая и эмпирическая базы динамично развиваются, а корпус работ преимущественно включает публикации, посвященные вопросам использования чат-ботов для написания эссе (Григорьева Е.Н., Абрамова А.Г., Гурьянова Т.Ю., 2025; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2024; Филатов Е.М., 2026; Fitria T.N., 2023; Male H., Timu T. M., Sabrina D., 2025; Mahapatra S., 2024; Marzuki, Widiati U., Rusdin D., Darwin, Indrawati I., 2023; Lee Y.-J., Davis R.O., Lee S.O., 2024; Nguyen P.H., Dieu N.B., 2024). Но в условиях дефицита аутентичного иноязычного общения чат-боты могут стать также и эффективным средством обучения студентов письменному взаимодействию и медиации.

Степень разработанности проблемы. Обзор современной научной и научно-методической литературы в области методики и лингводидактики свидетельствует о сформировавшемся корпусе исследовательских работ, посвященных вопросам развития, распространения и интеграции ИИ-технологий в процесс обучения иностранному языку. Систематизация исследований позволяет выявить устойчивый интерес как в российской, так и в зарубежной традиции к ряду общих проблем, вокруг которых сегодня консолидируется научное поле:

- *разработка методологии обучения иностранному языку с применением ИИ-технологий* (Казакова Е.И., Кузьминов Я.И., 2025; Евстигнеев М.Н., 2024; Сысоев П.В., 2024; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2025; Титова С.В., 2024; Яроцкая Л.В., 2025);

- *определение лингводидактического потенциала чат-ботов на базе ИИ для обучения видам речевой деятельности и аспектам языка* (Авраменко А.П., 2022; Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р., 2023; Боголепова С.В., Бабасян Е.Р., 2025; Евдокимова М.Г., Агамалиев Р.Т., 2025; Лобеева П.И., 2023, 2025; Прохоров А.В., 2024; Родоманченко А.С., Сорокина Е.В., 2024; Сорокин Д.О., 2025; Сысоев П.В., 2023, 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2023, 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О., 2024; Тоцкая

И.В., Недоспасова Л.А., 2023; Харламенко И.В., Воног В.В., 2023; Черкасова Е.А., 2023, 2024; Hanh N.H., Huyen P.M., 2025; Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y., 2021; Koraishi O., 2023);

– *разработка авторских методик обучения иностранному языку на основе практики с чат-ботами и другими ИИ-технологиями* (Боголепова С.В., Жаркова М.Г., 2024; Гаврилов М.В., 2025; Гулов А.П., 2026; Евстигнеев М.Н., Лобеева П.И., Хаусманн-Ушкова Н.В., 2025; Ивченко М.И., Поляков О.Г., 2025; Кабанова Н.В., 2026; Ключихин В.В., 2024; Коренев А.А., 2024; Оверченко Е.С., Поляков О.Г., 2026; Сорокин Д.О., 2026; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2024; Филатов Е.М., 2024, 2026; Черкасова Е.А., 2024; Hoang N.T., Han D.N., Le D.H., 2023; Hwang W.Y., Nurtantyana R., Purba S., Hariyanti U., Indrihasari Y., Surjono H.D., 2023; Marzuki, Widiati U., Rusdin D., Darwin, Indrawati I., 2023);

– *формирование компетенции педагога в области использования ИИ и вопросы обучения будущих педагогов иностранного языка на основе интеграции ИИ-технологий в лингвометодическую подготовку* (Алмазова Н.И., Халяпина Л.П., 2025; Безукладников В.К., 2026; Евстигнеев М.Н., 2026; Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Филатов Е.М., 2026; Мурунов С.С., 2025, 2026; Сысоев П.В., 2025; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2025; Титова С.В., Темурян К.Т., 2025; Титова С.В., Харламенко И.В., 2025; Kohnke L., Zou D., Xie H., 2025; Taghizadeh M., Ejtehadí A., 2023; Zegarra Ramírez L.E., Cáceres-Nakiche K., Carcausto-Calla W.H., 2025);

– *механизмы формирования иноязычной коммуникативной компетенции* (Бим И.Л., 1988, Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2009; Зимняя И.А., 2003; Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М., 2000; Пассов Е.И., 1991; Сафонова В.В., 2004; Соловова Е.Н., 2002; Трубицина О.И., 2024; Фадеева Л.В., 2021; Шамов А.Н., 2024; Щукин А.Н., 2007; Bachman L.F., Palmer A.S., 1996; Canale M., Swain M., 1980; Hymes D., 1972; Savignon S.J., 1983; Van Ek J.A., 1986);

– *выявление особенностей развития умений иноязычной письменной речи* (Исаева Е.В., 2022; Колесников А.А., Тарева Е.Г., 2018; Назарова Н.В., 2026; Никитенко З.Н., 2016; Титова С.В., 2023; Тропкина Ю.В., Чиркова Е.И., 2012; Хмаренко Н.И., 2023; Atkinson D., 2003; Allami H., Najari B., Tajeddin Z., 2025; Fu Z., Liu Y., 2025; Hamp-Lyons L., Henning G., 1991; Nishino T., Atkinson D., 2015; Sommers N., 1980; Toscu S., 2023) *и медиации* (Афанасьев М.Ю., 2025; Касаткина Н.Н., 2023; Колесников А.А., Денисов М.К., 2013; Коряковцева Н.Ф., 2022; Ланкина О.Ю., 2018; Павлов А.В., 2021; Плеханова Ю.В., Ковылов В.Н., 2018; Прохорова А.А., Сергеева О.В., Ямкина И.А., 2023; Сафонова В.В., 2018; Чикризова К.В., 2024; Dendrinis B., 2006; Sperti S., 2022).

В ходе анализа научной литературы не было выявлено исследований, затрагивающих аспекты разработки методики обучения письменному взаимодействию студентов с помощью чат-ботов, и были отмечены отдельные теоретические работы, посвященные способности ИИ выступать медиатором в иноязычном образовании (Евстигнеев М.Н., 2025) и развитии умений медиации в процессе интерактивной практики с чат-ботами и мультязычными цифровыми образовательными ресурсами (Евстигнеев М.Н., Четырина Н.В., Евстигнеева И.А., 2026; Прохорова А.А., Сергеева О.В., Ямкина И.А., 2023). Таким образом несмотря на признанный дидактический потенциал ИИ в обучении продуктивным видам речевой деятельности, вопросы целенаправленного развития умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации не выступали объектом самостоятельного исследования. В частности, следует отметить, что до сих пор остаются нерешенными следующие вопросы:

1) не разработана единая номенклатура умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации, развиваемых на основе интерактивной практики с чат-ботами на базе искусственного интеллекта;

2) не определен тип обратной связи от искусственного интеллекта, позволяющий развивать умения иноязычного письменного взаимодействия и медиации на основе практики с чат-ботами, а также не выявлены

дидактические свойства чат-ботов на основе искусственного интеллекта, способствующие развитию целевых умений;

3) не выявлены и не обоснованы организационно-педагогические условия обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;

4) не разработана методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;

5) не разработаны этапы обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.

Актуализация исследуемой проблематики и обзор обозначенных научных трудов позволяет выявить объективные, возникающие на стыке педагогической теории и практики ее реализации **противоречия** между:

- социальным заказом рынка труда на обучение будущих педагогов иностранного языка с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции и владеющих технологиями искусственного интеллекта для решения учебных, методических и исследовательских задач в рамках профессиональной деятельности и фактической неготовностью системы языкового образования обеспечить непрерывную лингвометодическую подготовку педагогических кадров на основе ИИ-технологий;

- дидактическим потенциалом технологий искусственного интеллекта, в частности чат-ботов, и их фрагментарным использованием в учебном процессе для организации внеаудиторной речевой практики;

- диалогической природой цифровой коммуникации и преобладающей монологичностью традиционных письменных коммуникативных заданий, представленных в современных учебных пособиях по иностранному языку.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: что составляет методику обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами?

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор **темы исследования** «Методика обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами (английский язык, языковой вуз)».

Объект исследования: процесс развития умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации у студентов языкового вуза.

Предмет исследования: методика обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.

Целью исследования выступает теоретическое обоснование и разработка методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами, а также проверка эффективности предлагаемой методики в ходе опытно-экспериментального обучения.

Задачи исследования:

1) разработать единую номенклатуру умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации, развиваемых на основе интерактивной практики с чат-ботами на базе искусственного интеллекта;

2) определить тип обратной связи от искусственного интеллекта, позволяющий развивать умения иноязычного письменного взаимодействия и медиации на основе практики с чат-ботами, а также выявить дидактические свойства чат-ботов на основе искусственного интеллекта, способствующие развитию целевых умений;

3) выявить и обосновать организационно-педагогические условия обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;

4) разработать методическую модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;

5) разработать этапы обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;

б) проверить эффективность предлагаемой методики обучения в ходе опытно-экспериментального обучения.

Гипотеза исследования: обучение студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами будет успешным, если предлагаемая методика разрабатывается с учетом:

- выбора чат-ботов на базе ИИ, способных предоставлять учебно-социальную обратную связь, которая обеспечивается за счет следующих лингводидактических свойств ИИ-технологий: а) доступность текстовых чат-ботов; б) интерактивность взаимодействия; в) имитация живого общения; г) мгновенная обратная связь; д) высокая степень адаптивности; е) ориентация на языковую и речевую практику; ж) создание психологически комфортной обучающей среды; з) формирование социальных навыков XXI века;

- организационно-педагогических условий обучения: а) уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся к началу обучения должен быть не ниже средних показателей (B1-B2) по Общеввропейской шкале владения иностранным языком CEFR; б) наличие у обучающихся и педагога умений промпт-инжиниринга для эффективного взаимодействия с чат-ботами; в) соблюдение правил обеспечения информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами; г) соблюдение правил авторской этики и предупреждения ИИ-плагиата; д) мотивация обучающихся использовать чат-боты в учебных целях; е) разработка этапов обучения с определением функциональных действий педагога и обучающихся на каждом этапе;

- следования этапам обучения: 1) диагностический этап; 2) подготовительный этап; 3) демонстрационный этап; 4) внеаудиторная практика с чат-ботами; 5) обсуждение результатов цифрового следа; 6) закрепление материала; 7) оценочный этап; 8) рефлексивный этап.

В соответствии с целью и задачами исследования использовался комплекс **методов**, дифференцированных по двум группам:

– **теоретические методы:** анализ и систематизация отечественной и зарубежной психолого-педагогической и лингводидактической литературы по проблеме исследования; обобщение передового педагогического опыта в области использования ИИ-технологий в обучении иностранному языку; теоретическое моделирование компонентов авторской методической модели обучения;

– **эмпирические методы:** *диагностические:* включенное наблюдение за учебным процессом, анкетирование, беседы с участниками учебного процесса, тестирование; *экспериментальные:* организация и проведение опытно-экспериментального обучения в контролируемых условиях с целью проверки эффективности разработанной методики обучения; *статистические:* количественная и качественная обработка полученных эмпирических данных, математический анализ результатов с выявлением причинно-следственных связей между исследуемыми переменными.

Методологическая основа исследования сформирована на положениях *личностно-деятельностного подхода* (Амонашвили Ш.А, 1990; Ананьев Б.Г., 1980; Выготский Л.С., 1982; Зимняя И.А., 1985; Леонтьев А.Н., 1975; Платонов К.К., 1969; Рубинштейн С.Л., 2013; Эльконин Д.Б., 1974); *компетентностного подхода* (Бим И.Л., 1988; Болотов В.А., Сериков В.В., 2003; Зимняя И.А., 2003; Сафонова В.В., 2004; Хуторской А.В., 2003, 2017; Щукин А.Н., 2007; Bachman L.F., Palmer A.S., 1996; Canale M., Swain M., 1980; Hymes D., 1972; Savignon S.J., 1983; Van Ek J.A., 1986); *коммуникативно-когнитивного подхода* (Григоренко С.Е., Сагалаева И.В., 2014; Игнатова И.Б., 2007; Лопарева Т.А., Виноградова Е.А., 2023; Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., 2013; Ситнов Ю.А., 2005; Шамов А.Н., 2008; Щепилова А.В., 2003; *системного подхода* (Афанасьев В.Г., 1980; Беспалько В.П., 1977; Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г., 1970; Ракитов А.И., 1977; Садовский В.Н., 1974; Щедровицкий Г.П., 1981; Юдин Э.Г., 1978); *аксиологического подхода* (Бим-Бад Б.М., 1998; Исаев И.Ф., 2004; Кузнецов Б.Г., 1975; Никандров Н.Д., 1994; Розин В.М., 1990; Сластенин В.А., 1982); *концепции цифровой*

трансформации образования (Бермус А.Г., 2022; Гриншкун В.В., 2020; Гриншкун В.В., Суворова Т.Н., 2024; Казакова Е.И., Кузьминов Я.И., 2025; Роберт И.В., 2020, 2021, 2025).

Теоретическую базу исследования составили работы в области *теории и методики обучения иностранным языкам* (Бим И.Л., 1988, Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2009; Зимняя И.А., 2003; Иванченко А.И., 2016; Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М., 2000; Пассов Е.И., 1991; Сафонова В.В., 2004; Соловова Е.Н., 2002; Трубицина О.И., 2024; Фадеева Л.В., 2021; Шамов А.Н., 2024; Шатилов С.Ф., 1986; Щукин А.Н., 2007); *целенаправленного развития умений иноязычной письменной речи* (Бим И.Л., 1988; Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2009; Пассов Е.И., 1989; 1991; Выготский Л.С., 1999; Ляховицкий М.В., 1981; Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М., 2000; Колесников А.А., Тарева Е.Г., 2018; Миролубов А.А., 1983, 2010; Леонтьев А.А., 1991; Шатилов С.Ф., 1986; Никитенко З.Н., 2016; Рогова Г.В., 2003; Зимняя И.А., 2000; Жинкин Н.И., 1964; Соловова Е.Н., 2002; Хмаренко Н.И., 2023; Flower L., Hayes J., 1981; Hamp-Lyons L., Henning G., 1991; Kaplan R.B., 1966; Perl S., 1979; Raimes A., 1985; 1987; Sommers N., 1980; Zamel V., 1982, 1983; Atkison D., 2003; Nishino T., Atkinson D., 2015) и *умений медиации* (Афанасьев М.Ю., 2025; Касаткина Н.Н., 2023; Колесников А.А., Денисов М.К., 2013; Коряковцева Н.Ф., 2022; Ланкина О.Ю., 2018; Павлов А.В., 2021; Плеханова Ю.В., Ковылов В.Н., 2018; Прохорова А.А., Сергеева О.В., Ямкина И.А., 2023; Сафонова В.В., 2018; Чикризова К.В., 2024; Dendrinis B., 2006; Sperti S., 2022); *интеграции технологий искусственного интеллекта в обучение иностранному языку* (Боголепова С.В., Жаркова М.Г., 2024; Гаврилов М.В., 2025; Гулов А.П., 2026; Евстигнеев М.Н., Лобеева П.И., Хаусманн-Ушкова Н.В., 2025; Ивченко М.И., Поляков О.Г., 2025; Кабанова Н.В., 2026; Клочихин В.В., 2024; Коренев А.А., 2024; Оверченко Е.С., Поляков О.Г., 2026; Сорокин Д.О., 2026; Сысоев П.В., 2023, 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2024; Филатов Е.М., 2024, 2026; Черкасова Е.А., 2024; Hoang N.T., Han D.N., Le D.H., 2023; Hwang W.Y., Nurtantyana R., Purba S., Hariyanti U., Indrihasari Y., Surjono H.D.,

2023; Marzuki, Widiati U., Rusdin D., Darwin, Indrawati I., 2023); **формирования компетенции педагога иностранного языка в области использования искусственного интеллекта в профессиональной деятельности** (Алмазова Н.И., Халяпина Л.П., 2025; Безукладников В.К., 2026; Евстигнеев М.Н., 2026; Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Филатов Е.М., 2026; Мурунов С.С., 2025, 2026; Сысоев П.В., 2025; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2025; Титова С.В., Темурян К.Т., 2025; Титова С.В., Харламенко И.В., 2025; Kohnke L., Zou D., Xie H., 2025; Taghizadeh M., Ejtehad A., 2023; Zegarra Ramírez L.E., Cáceres-Nakiche K., Carcausto-Calla W.H., 2025).

Опытно-экспериментальная база исследования: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (г. Тамбов), кафедра лингвистики и лингводидактики. Участниками опытно-экспериментального обучения выступили 142 студента 2 курса направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (профиль «Английский язык»)), 45.03.01 «Филология (профиль «Зарубежная филология»)), 45.03.02 «Лингвистика (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»))».

Организация и этапы исследования. Исследование осуществлялось поэтапно с 2023 г. по 2026 г.:

Первый этап (2023 - 2024 гг.) посвящен теоретико-методологическому осмыслению проблемы исследования. В рамках первого этапа была проведена формулировка научного аппарата исследования: выявление объективных противоречий, постановка цели, определение задач, объекта и предмета исследования, выдвижение рабочей гипотезы, анализ отечественной и зарубежной литературы с целью оценки степени разработанности проблемы, систематизации теоретических подходов и обоснования актуальности избранной темы. Параллельно проводился сбор и первичная обработка эмпирического материала по изучаемой проблематике.

Второй этап (2024 - 2025 гг.) связан с проектированием содержания обучения и разработкой процессуальных аспектов опытно-экспериментального обучения. В рамках второго этапа была разработана авторская методика обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами; разработаны восемь последовательных этапов обучения и спроектирована методическая модель обучения, состоящая из пяти взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

Третий этап (2025-2026 гг.) посвящен практической реализации разработанной методики обучения и осмыслению полученных результатов. На третьем этапе была определена база для проведения опытно-экспериментального обучения и выбран диагностический инструментарий; проведено опытно-экспериментальное обучение по апробации авторской методики; проведена качественная и количественная обработка эмпирических данных, их интерпретация и статистический анализ; сформулированы выводы, подтверждающие выдвинутую гипотезу исследования; оформлен текст диссертационного исследования и определены перспективные направления дальнейшей разработки проблемы.

Научная новизна исследования:

- *разработана* методика обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;
- *определен* тип обратной связи от искусственного интеллекта, позволяющий развивать умения иноязычного письменного взаимодействия и медиации на основе практики с чат-ботами, а также *выявлены* дидактические свойства чат-ботов на основе искусственного интеллекта, способствующие развитию целевых умений;
- *разработана* единая номенклатура умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации, развиваемых на основе интерактивной практики с чат-ботами на базе искусственного интеллекта;

– *выявлены и обоснованы* организационно-педагогические условия обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;

– *разработана* методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;

– *разработаны* этапы обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;

Теоретическая значимость исследования:

- *дано теоретическое обоснование* методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;

- *доказана целесообразность и эффективность* использования чат-ботов для организации дополнительной внеаудиторной речевой практики с целью развития умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации;

раскрыта тема диссертационного исследования, *и разрешены противоречия* между социальным заказом рынка труда на обучение будущих педагогов иностранного языка с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции и владеющих технологиями искусственного интеллекта для решения учебных, методических и исследовательских задач в рамках профессиональной деятельности и фактической неготовностью системы языкового образования обеспечить непрерывную лингвометодическую подготовку педагогических кадров на основе ИИ-технологий; дидактическим потенциалом технологий искусственного интеллекта, в частности чат-ботов, и их фрагментарным использованием в учебном процессе для организации внеаудиторной речевой практики; диалогической природой цифровой коммуникации и превалирующей монологичностью традиционных письменных коммуникативных заданий, представленных в современных учебных пособиях по иностранному языку.

Практическая значимость исследования:

– *предложено* описание поэтапной методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;

– *разработан* диагностический инструментарий для выявления уровня способности и готовности студентов к обучению иноязычному письменному взаимодействию и медиации;

– *разработан* комплекс коммуникативных заданий, направленных на развитие умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации на основе практики с чат-ботами;

– *результаты работы* могут быть внедрены в речевую практику по развитию умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации, а также использованы при разработке учебно-методических пособий по обучению иностранному языку с помощью технологий искусственного интеллекта.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Обучение студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации проводится на основе дополнительной внеаудиторной практики с чат-ботами, способными предоставлять учебно-социальную обратную связь, которая обеспечивается за счет следующих лингводидактических свойств ИИ-технологий: а) доступность текстовых чат-ботов; б) интерактивность взаимодействия; в) имитация живого общения; г) мгновенная обратная связь; д) высокая степень адаптивности; е) ориентация на языковую и речевую практику; ж) создание психологически комфортной обучающей среды; з) формирование социальных навыков XXI века.

2. Дополнительная внеаудиторная речевая практика с чат-ботами позволяет сформировать у студентов умения иноязычного письменного взаимодействия и медиации. **К умениям иноязычного письменного взаимодействия**, развиваемым на основе практики с чат-ботами относятся: 1) начинать и завершать письменный диалог; 2) запрашивать фактическую информацию; 3) запрашивать развернутую / уточняющую информацию; 4)

сообщать информацию в структурированном виде; 5) давать краткие, односложные ответы на вопросы и реплики; 6) давать развернутые ответы / описывать события, факты и явления; 7) выражать собственное мнение / оценку; 8) соглашаться / частично соглашаться / не соглашаться с мнением собеседника; 9) запрашивать обратную связь / мнение собеседника; 10) выражать эмоциональное отношение к предмету обсуждения; 11) стимулировать собеседника к развитию темы; 12) прогнозировать реакцию собеседника; 13) корректировать недопонимание и исправлять ошибки рецепции; 14) использовать языковые средства для смягчения категоричности / выражения вежливости; 15) строить высказывание в соответствии с жанром и стилем общения; 16) обобщать / подводить промежуточные и финальные итоги. К **умениям медиации текста**, развиваемым на основе практики с чат-ботами относятся: 1) осуществлять письменный перевод; 2) сжимать / развертывать текст; 3) трансформировать текст; 4) адаптировать текст под целевую аудиторию; 5) транскодировать текст; 6) создавать билингвальные глоссарии; **медиации идей**: 7) формулировать цель и выстраивать логику высказывания; 8) синтезировать информацию из различных источников; 9) устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже имеющейся информацией; **медиации в процессе коммуникации**: 10) направлять участников коммуникации на поиск общего решения; 11) фокусировать внимание на предмете общения.

3. Эффективность обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами достигается при соблюдении ряда организационно-педагогических условий: а) уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся к началу обучения должен быть не ниже средних показателей (B1-B2) по Общеввропейской шкале владения иностранным языком CEFR; б) наличие у обучающихся и педагога умений промпт-инжиниринга для эффективного взаимодействия с чат-ботами; в) соблюдение правил обеспечения информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами; г)

соблюдение правил авторской этики и предупреждение ИИ-плагиата; д) мотивация обучающихся использовать чат-боты в учебных целях; е) разработка этапов обучения с определением функциональных действий педагога и студентов на каждом этапе.

4. Для достижения основной цели исследования были разработаны **восемь этапов обучения** студентов языкового вуза иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами:

- 1) *диагностический этап*, направленный на выявление актуального языкового уровня студентов, их отношения к ИИ-технологиям и определения активности использования для решения определенного рода учебных задач, а также на выявление способности и готовности студентов к работе с чат-ботами с целью обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации;
- 2) *подготовительный этап*, включающий знакомство с вариативностью актуальных технологических решений на базе ИИ, а также с теоретическими принципами работы с чат-ботами; обсуждение вопросов этики и информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами;
- 3) *демонстрационный этап*, предполагающий обозрение лингводидактических возможностей чат-ботов в методике обучения иностранному языку, а также направленный на развитие умений промпт-инжиниринга для решения учебных задач;
- 4) *внеаудиторная практика с чат-ботами* включает непосредственную работу, связанную с выполнением учебных заданий; в случае возникновения трудностей студент может обратиться к педагогу за онлайн-консультацией;
- 5) *обсуждение результатов цифрового следа* ориентировано на организацию дискуссии (в мини-группах или общей групповой дискуссии) в аудиторное время, в ходе которой студенты демонстрируют результаты своего взаимодействия с чат-ботами, а именно предоставляют чат-логи, обсуждают опыт работы с чат-ботами и стратегии преодоления возникающих трудностей;
- 6) *закрепление материала* производится в ходе практики письменного взаимодействия с другими студентами на платформе социальных сетей или мессенджеров;
- 7) *оценочный*

этап включает проведение итогового тестирования, а также оценку учебной деятельности педагогом; 8) *рефлексивный этап* направлен на проведение самооценки студентами и выявление эффективности проведенного обучения педагогом.

5. Методическая модель обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами представляет собой целостную структуру, состоящую из пяти блоков: 1) предпосылки, включающие требования нормативных документов, социальный заказ и дидактические противоречия; 2) целевой блок, обозначающий цель исследования – развитие умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации; 3) теоретический блок, представленный личностно-деятельностным, компетентностным, коммуникативно-когнитивным, системным и аксиологическим подходами, а также системой *дидактических* (принципы сознательности и активности, проблемности, индивидуализации и дифференциации, новизны), *общеметодических* (принципы коммуникативной направленности, ситуативно-тематической организации учебного процесса, функциональности, интерактивности, взаимосвязи видов иноязычной речевой деятельности, сочетания коммуникативных заданий и тренировочных упражнений, поэтапного обучения) и *частнометодических принципов* (принципы педагогической триады «педагог – искусственный интеллект – обучающийся», целесообразного использования ИИ-технологий в обучении иностранному языку, персонализации обучения, включенного оценивания, мультимодальности, контекстуального обучения); 4) технологический блок, представленный организационно-педагогическими условиями, организационными формами, методами, средствами и содержанием обучения; 5) оценочно-результативный блок, включающий критерии и показатели оценки, а также результат обучения.

Личный вклад автора состоит в разработке методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами; разработке единой номенклатуры умений иноязычного

письменного взаимодействия и медиации, развиваемых на основе интерактивной практики с чат-ботами на базе искусственного интеллекта; выявлении дидактических свойств чат-ботов на базе искусственного интеллекта, способствующих развитию целевых умений; разработке методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами; разработке этапов обучения; проведении опытно-экспериментального обучения, интерпретации качественных и количественных данных; интеграции материалов исследования в процесс обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений подготовки в ТГУ имени Г.Р. Державина.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования на различных этапах его проведения докладывались и обсуждались в ходе научно-методических заседаний кафедры лингвистики и лингводидактики ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», а также были представлены в докладах на Всероссийской научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов «Державинские чтения. Лингвистика и лингводидактика» (Тамбов, 2023-2025 гг.). Внедрение полученных результатов в практику осуществлялось в 2025 / 2026 учебном году в ходе опытно-экспериментального обучения со студентами 2 курса лингвистических направлений подготовки ТГУ имени Г.Р. Державина.

Научная обоснованность и достоверность результатов проведенного исследования обеспечиваются опорой на фундаментальные теоретические положения и современные концепции в области педагогики, психологии и лингводидактики; адекватностью комплекса использованных методов цели, задачам и логике исследования; проведением поэтапного опытно-экспериментального обучения с последующим анализом и обобщением фактических данных; статистической значимостью экспериментальных результатов, подтвержденной методами статистической обработки;

воспроизводимостью предложенной методики в условиях учебного процесса в языковом вузе.

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка, 4 приложений. Текст диссертации содержит 6 рисунков и 18 таблиц.

Библиографический список включает 303 наименования.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ И МЕДИАЦИИ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКИ С ЧАТ-БОТАМИ

1.1. Цель обучения иноязычному письменному взаимодействию студентов в языковом вузе

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов, выступая основной целью обучения иностранному языку в языковом вузе, отражает результат эволюции научной мысли, в которой следует выделить ряд ключевых фигур. Основоположником коммуникативного подхода считается американский социолингвист Делл Хаймс, который ввел в использование понятие «коммуникативная компетенция» и развивал его содержание в 60-70-х годах XX века. Д. Хаймс (Hymes D., 1962) предложил данное понятие с целью расширить теорию своего предшественника Ноама Хомского (Chomsky N., 1957), определявшего лингвистическую компетенцию исключительно как идеальное владение языком, предполагая уверенное знание фонетических, лексических и грамматических правил. В своем труде «On communicative competence» Д. Хаймс (Hymes D., 1972) обозначил, что для успешного общения человеку недостаточно уметь выстраивать только грамматически и лексически правильные предложения, так как необходимо помимо этого знать правила уместного употребления языка в конкретной ситуации, т.е. возникает необходимость учитывать социальный и культурный аспекты коммуникации.

Дальнейшее развитие концепция коммуникативного подхода получила в работах канадских исследователей Майкла Канале и Меррилл Суэйн, предложивших в 1980 году структурную модель иноязычной коммуникативной компетенции, выделив в ее составе четыре взаимосвязанных компонента: грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции (Canale M., Swaine M., 1980).

Впоследствии именно эта модель легла в основу разработки многих современных коммуникативных методик обучения иностранным языкам.

Интерес к коммуникативной методике обучения иностранному языку усиливался, о чем свидетельствует обширный корпус исследовательских работ, в которых авторы предлагали различные структурные модели иноязычной коммуникативной компетенции, а также описывали стратегии ее формирования (Бим И.Л., 1988; Пассов Е.И., 1989, 1991; Соловова Е.Н., 2002; Сафонова В.В., 2004; Щукин А.Н., 2007; Hymes D., 1972; Canale M., Swaine M., 1980; Savignon S.J., 1983; van Ek J.A., 1986; Bachman L.F., 1990; Bachman L.F., Palmer A.S., 1996). В российской методической науке ключевая роль в разработке и внедрении коммуникативного метода обучения иностранному языку с учетом условий отечественной школы принадлежит Е.И. Пассову, определившему формирование иноязычной коммуникативной компетенции в качестве основной практической цели обучения иностранному языку (Пассов Е.И., 1989). В таблице 1 представлены наиболее значимые работы исследователей, внесших вклад в развитие глобальной концепции коммуникативной методики обучения иностранным языкам.

Таблица 1

Генезис и вариативность понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» (ИКК) в работах исследователей

Автор	Год	Структура компетенции	Вклад в методику обучения иностранным языкам
Хаймс Д. (Hymes D.)	1962	Не выделена формальная структура, но обозначены 4 критерия оценивания иноязычного высказывания: – грамматическое соответствие (соответствие правилам языковой системы); – психолингвистическое соответствие (объем обработки высказывания в процессе коммуникации); – социокультурная уместность; – частотность употребления в речи	Указано на недостаточность использования только грамматического подхода; разработка концептуальной основы будущего коммуникативного подхода

Канале М. (Canale M.), Суэйн М. (Swain M.)	1980	4 компонента ИКК: – грамматический компонент; – социолингвистический компонент; – дискурсивный компонент; – стратегический компонент	Создание практической модели ИКК, которая стала стандартом для разработки образовательных программ и тестирования по иностранному языку
Савиньон С. Дж. (Savignon S.J.)	1983	4 компонента ИКК: – грамматический компонент; – дискурсивный компонент; – социокультурный компонент; – стратегический компонент;	Все компоненты ИКК формируются через практику реального общения; эмпирическое обоснование коммуникативного подхода
ван Эк Я. (van Ek J.)	1986	6 компонентов ИКК: – лингвистический компонент; – социолингвистический компонент; – дискурсивный компонент; – стратегический компонент; – социокультурный компонент; – социальный компонент	Расширение модели М. Канале и М. Суэйн за счет социальной готовности к общению и учета культурного фона коммуникации; разработка порогового уровня «Threshold» для документов Совета Европы
Бахман Ф.Л. (Bachman L.F.)	1990	3 компонента ИКК: – организационный блок (грамматическая, текстовая компетенции); – прагматический блок (иллокутивная, социолингвистическая компетенции); – блок языковой способности (стратегическая компетенция, психофизиологические механизмы). <i>В последующем содержание блока языковой способности заменили на метакогнитивные стратегии (Bachman L.F., Palmer A.S., 1996)</i>	Акцент ставится на функциях и намерениях говорящего; результаты исследования оказали влияние на становление тестологии в рамках TOEFL и других стандартизированных экзаменов по иностранному языку
Бим И.Л.	1988	5 компонентов ИКК: – языковой компонент; – речевой компонент; – социокультурный компонент; – компенсаторный компонент; – учебно-познавательный компонент	Включение в структуру ИКК учебно-познавательного компонента (способность учиться); адаптация структуры ИКК для отечественной школы; акцент на самостоятельной работе обучающихся
Пассов Е.И.	1991	Не выделял компоненты ИКК, но обозначил механизмы ее формирования: – речевые навыки; – речевые умения;	Разработка функциональной модели ИКК; ИКК рассматривается как способность решать реальные коммуникативные

		– ситуативная обусловленность (речь привязана к ситуации общения); – функциональная стратегия (общение направлено на решение коммуникативных задач); – нравственная сфера (воспитание личности через общение)	задачи средствами иностранного языка; включение воспитательного аспекта в структуру компетенции
Сафонова В.В.	2004	Многоуровневая модель ИКК: – 1 уровень (коммуникативный компонент); – 2 уровень (языковой, речевой, социокультурный компоненты); – 3 уровень (лингвострановедческий, социолингвистический, культуроведческий компоненты)	Разработка иерархии компонентов ИКК; переход от лингвострановедческого подхода к более широкому социокультурному подходу; развитие научной школы, рассматривающей неразрывное обучение иностранному языку от диалога культур

Проведенный анализ структур моделей иноязычной коммуникативной компетенции, представленных в таблице 1, демонстрирует, что современная лингводидактика окончательно отказалась от понимания иностранного языка как суммы изолированных знаний в области лексикологии и грамматики. В центре внимания расположена личность обучающегося и его способности к решению реальных коммуникативных задач. Логично предположить, что в рамках коммуникативного подхода все виды речевой деятельности должны развиваться на равноправной основе, однако исторически сложилась несколько иная картина.

Как показывает ретроспективный анализ научно-методической литературы, фокус исследований был смещен в сторону устных форм коммуникации. Среди всех видов речевой деятельности письмо долгое время оставалось «пасынком» коммуникативного подхода, порождая определенные противоречия. С одной стороны, в рамках практически всех рассмотренных выше структурных моделей иноязычной коммуникативной компетенции письмо признается полноправным видом речевой деятельности наряду с говорением, аудированием и чтением. Например, в модели И.Л. Бим (1988) речевая компетенция подразумевает развитие умения продуцировать

письменные тексты. В модели В.В. Сафоновой (2004) подчеркивается важность умений письменной фиксации социокультурной информации. С другой стороны, на практике обучение письму часто сводится либо к выполнению подстановочных упражнений, либо к написанию диктантов и изложений, что кардинально расходится с самой сутью коммуникативного подхода. Поэтому ключевыми задачами в методике обучения иностранному языку на определенных исторических этапах выступали признание необходимости обучать письму как виду речевой деятельности и разработка стратегий как развивать и оценивать письменные умения в рамках коммуникативного подхода.

Вопросы, связанные с определением статуса письма и разработкой методик обучения иноязычному письму, неоднократно становились объектом исследования в трудах зарубежных (Flower L., Hayes J., 1981; Hamp-Lyons L., Henning G., 1991; Kaplan R.B., 1966; Perl S., 1979; Raimes A., 1985; 1987; Sommers N., 1980; Zamel V., 1982, 1983; Atkison D., 2003; Nishino T., Atkinson D., 2015; и др.) и отечественных ученых (Бим И.Л., 1988; Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2009; Пассов Е.И., 1989; 1991; Выготский Л.С., 1999; Миролубов А.А., 1983, 2010; Леонтьев А.А., 1991; Шатилов С.Ф., 1986; Никитенко З.Н., 2016; Рогова Г.В., 2003; Зимняя И.А., 2000; Жинкин Н.И., 1964; Соловова Е.Н., 2002; Ляховицкий М.В., 1981; Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М., 2000; Колесников А.А., Тарева Е.Г., 2018).

Анализ обозначенных работ позволил установить, что в методике обучения иностранному языку письму изначально уделялось второстепенное значение по сравнению с устной речью, и долгое время обучение письму не воспринималось как самостоятельная цель. Периодизация взглядов ученых-лингвистов, начиная с 1960-ых годов по настоящее время отражает изменения в значимости письма от его инструментального использования до признания отдельным видом речевой деятельности, требующим изучения. Изначально утверждалось что все речевые процессы базируются на единых психофизиологических предпосылках. При этом письмо трактовалось как

особым образом зафиксированное устное высказывание. Соответственно, письмо не имело фактически статуса самостоятельного вида речевой деятельности, а его развитие связывали исключительно с отработкой каллиграфических и орфографических навыков. В 1980-ые годы начинают формироваться теоретические основы для пересмотра роли письма. С одной стороны, учеными того времени подчеркивалась инструментальная направленность письма и отмечалась его меньшая распространенность в бытовой коммуникации. Но, с другой стороны, в это же время закладывались основы процессуального подхода, в рамках которого обосновывалось поэтапное порождение письменного высказывания от замысла к его реализации, что свидетельствует о повышении научного интереса к внутренним механизмам данного вида речевой деятельности.

Переломным моментом становится рубеж 1980-1990-ых годов, когда провозглашается необходимость обучения письму наравне с устной речью. Однако впоследствии, несмотря на декларирование письма как одного из основных целей обучения иностранному языку, на практике оно зачастую оставалось инструментом проверки лексико-грамматических умений, причем устная коммуникация продолжала превалировать.

Современный этап развития, охватывающий период, начиная с 2000-ых годов окончательно зафиксировал статус письма в методике обучения иностранному языку. Говоря о подходах обучения письму, следует выделить два основных направления. Первый подход ориентирован на конечный продукт и предполагает создание письменного текста по шаблону с учетом жесткой структурной организации. Второй подход – процессуальный, акцентирует стратегии порождения письменного текста, работы над черновиками, редактирования и осмысления каждого этапа создания письменного высказывания.

Кульминацией эволюционного процесса становится появление в 2001 году Общеввропейских компетенций владения иностранным языком CEFR⁴, которые впервые закрепили статус письма и предложили детализированную шкалу для оценки письменной речи на всех уровнях владения иностранным языком. В CEFR письмо представлено как многокомпонентная компетенция, включающая несколько видов: *общую письменную продукцию* (личное письмо, официальное письмо, эссе, отчет, и т.д.) и *письменное взаимодействие*, направленное на работу с корреспонденцией, записками и заполнением форм. Для каждого уровня от A1 до C2 формулируются конкретные дескрипторы, определяющие какие тексты обучающийся может создавать, с какой степенью связности, на какие темы и с учетом каких жанровых и стилистических особенностей. Например, на уровне A1 от обучающегося ожидается написание простых фраз и предложений, на уровне B1 – связных текстов на знакомые темы, на уровне C1 – сложных структурированных текстов на дискуссионные темы с авторской аргументацией и выводами. Таким образом, CEFR закрепил статус письма в качестве полноценной и обоснованной цели обучения, сопоставимой по значимости с другими видами речевой деятельности, и предоставил педагогам и разработчикам учебных материалов универсальный инструментарий для оценки.

С целью уточнения терминологического аппарата в рамках нашего исследования отметим, что в исследованиях довольно часто встречаются понятия, которые могут быть ошибочно использоваться как синонимы: «письмо» и «письменная речь». Разграничение данных понятий является важным с точки зрения уточнения целей современного обучения иностранному языку, поскольку за внешним сходством данных понятий скрываются разные виды когнитивной деятельности. В методике обучения иностранному языку и лингводидактике, например, в работе Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез (2009) понятия «письмо» и «письменная речь» четко разграничены

⁴ Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe, April 2020. URL: <http://www.coe.int/lang-cefr> (accessed: 24.06.2025).

между собой по цели обучения, характеру деятельности и конечному результату.

Под *письмом* понимается *исключительно технический навык, который включает в себя каллиграфические, орфографические и пунктуационные действия*. Содержанием обучения письму выступает кодировка звуков речи в графические знаки, т.е. буквы, графически правильное оформление слов, соблюдение правил орфографии и расстановка знаков препинания. Целью письма выступает корректное воспроизведение языкового материала на бумаге, а сам характер этой деятельности является по большей части репродуктивным, т.е. механическим. Результатом письма принято считать графически верно оформленное слово, словосочетание или предложение. В системе обучения иностранному языку письмо выполняет роль инструмента для закрепления лексики или грамматических конструкций, проведения контрольных работ и диктантов. В рамках рассмотренных ранее моделей иноязычной коммуникативной компетенции письмо следует относить к языковой (или лингвистической компетенции).

В свою очередь, *письменная речь* представляет собой *продуктивный вид речевой деятельности, т.е. предполагает наличие осознанной способности порождать связные высказывания в письменной форме*. В содержательном плане письменная речь предполагает выработку нового смысла, структурирование мыслей, выбор языковых средств с учетом адресата, жанра и ситуации общения. Целью обучения письменной речи является создание сообщения или текста, имеющего прагматическое назначение, будь то сообщение информации, убеждение, просьба или выражение эмоций. Характер этой деятельности является продуктивным, т.е., творческим и, следовательно, высоко мотивированным. Результатом выступает создание целостного письменного высказывания (личное письмо, эссе, статья, анкета, и т.д.), которое обладает смысловой ценностью и структурной завершенностью. В системе обучения иностранному языку письменная речь относится к речевой, дискурсивной, социокультурной и

компенсаторной компетенциям, поскольку требует от обучающегося развития умений обеспечивать связность между событиями или явлениями, выстраивать логику, учитывать социокультурные особенности изучаемого языка, прогнозировать реакции на письменные сообщения, а также соблюдать формальные нормы письменного оформления высказывания.

В таблице 2 представлено сравнение понятий «письмо» и «письменная речь» в контексте методики обучения иностранным языкам.

Таблица 2

Сравнение понятий «письмо» и «письменная речь»

Критерий сравнения	Письмо (Writing as a skill)	Письменная речь (Writing as a communicative activity)
Характер деятельности	репродуктивный	продуктивный
Цель обучения	кодирование звуков в буквы, каллиграфия, орфография, пунктуация	порождение смысла, структурирование мыслей и их выражение в письменной форме
Психофизиологическая основа деятельности	моторика руки, зрительная память	речевое мышление, внутреннее проговаривание, логика, воображение
Решаемые задачи	Выполнить учебное задание, не допустив ошибку	Передать или запросить информацию, выразить свое мнение, воздействовать на получателя письменного сообщения
Результат	Отдельное слово, словосочетание или предложение (без ошибок)	Связное структурированное сообщение или текст (смысловое завершение)
Соотношение с компонентами ИКК	Относится к языковой (лингвистической) компетенции (знание	Относится к речевой, дискурсивной и социокультурной

	системы языка и свода правил)	компетенциям (умение общаться)
Контроль	Внешний контроль (педагог проверяет ошибки)	Самоконтроль (автор сам управляет смыслом и редактирует текст сообщения)

Подмена этих двух понятий приводит к серьезным методическим последствиям, когда педагог заявляет, что обучает письменной речи, а по факту практикует на учебных занятиях по иностранному языку написание диктантов в ущерб использованию формата творческого письма. В этом случае педагог работает лишь над формированием у обучающихся навыков письма, но не развивает у них умений письменной речи. Согласно положениям коммуникативного подхода, обучение письменной речи должно выходить на качественно иной уровень. Обучая письму, педагог показывает обучающимся как правильно писать слова, и формирует у них базовые навыки письма, что характерно для уровня начальной школы. Однако при обучении письменной речи, педагог объясняет зачем и для кого создается тот или иной текст, а также обучает стратегиям воздействия на получателя, чтобы тот его правильно интерпретировал. Именно в процессе обучения письменной речи в полной мере формируются дискурсивные умения, т.е. умения выстраивать связный структурированный текст (Тропкина Ю.В., Чиркова Е.И., 2012; Wang Y., Xie Q., 2026), социокультурные умения, направленные на соблюдение норм этикета или правил аргументации в стране изучаемого языка (Allami H., Najari B., Tajeddin Z., 2025; Fu Z., Liu Y., 2025), а также компенсаторные умения, связанные с планированием высказывания и коррекцией написанного (Горанская М.Н., 2011). Поэтому в современных методиках обучения иностранному языку, особенно на старших этапах в школе и вузе, акцент постепенно смещается с обучения «механическому» письму на обучение письменной речи как эффективному каналу взаимодействия.

Анализируя учебные пособия по методике обучения иностранному языку (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2009; Соловова Е.Н., 2002; Трубицина О.И., 2024; Иванченко А.И., 2016; Фадеева Л.В., 2021; Шамов А.Н., 2024), хотелось бы отметить, как авторы разделяют данные понятия. Статус письма трактуется двойственно, но при этом обе стороны не противопоставляются, а органично дополняют друг друга. С одной стороны, письмо понимается как конечный продукт и самостоятельная цель обучения. С другой стороны, письмо выступает как важнейшее средство обучения, т.е. инструмент для решения вспомогательных учебных задач, например, для фиксации ключевых слов, составления планов или тезисов в процессе аудирования или чтения, выполнения лексико-грамматических упражнений в письменной форме, а также в качестве способа углубленного осмысления и запоминания учебного материала. Авторы подчеркивают, что эффективное овладение письмом как продуктивным умением невозможно без его регулярного использования в качестве учебного средства.

Содержание обучения письменной речи, согласно учебным пособиям, должно быть направлено на формирование коммуникативных стратегий и развитие умений, позволяющих обучающемуся стать активным субъектом письменной коммуникации. Таким образом, процесс обучения включает формирование технических базовых навыков письма (каллиграфии, орфографии и пунктуации) на начальном этапе, а в дальнейшем должен быть направлен на развитие речевых письменных умений.

В последней версии CEFR письмо (writing) представлено двумя новыми категориями: *письменная продукция* (written production) и *письменное взаимодействие* (written interaction). Смена терминологии обусловлена необходимостью развести эти понятия как признание факта того, что написание текста и ведение диалога с собеседником требуют принципиально разных когнитивных и коммуникативных стратегий.

Письменная продукция представляет собой *монологичный акт* коммуникации. По существу, письменная продукция – это создание

завершенного, связанного, как правило, заранее продуманного текста, адресованного пассивному реципиенту, который не участвует в коммуникации в реальном времени. Основной акцент письма направлен на структуру, стилистическую точность и глубину содержания. В рамках этого направления в CEFR выделены следующие форматы: *творческое письмо* (рассказы, описания, обзоры, стихи и т.д.) и *академическое / деловое письмо* (эссе, отчеты, статьи и др.). Учебный прогресс здесь измеряется от уровня способности выстраивать простые фразы о себе на уровне A1 до создания на уровне C2 сложных, стилистически выверенных и логически безупречных текстов. Ключевым критерием успеха в письменной продукции следует считать *качество конечного продукта*. Рассмотрим подробно уровневые критерии оценки письменного текста на примере творческого письма:

- **Pre-A1:** написание персональной информации (имя, адрес, и т.д.) с помощью словаря;
- **A1:** написание простых фраз и предложений о себе, семье, окружении, интересах, увлечениях и т.д.;
- **A2:** создание простых описаний фактов, явлений или событий, описание прошлого опыта; создание коротких рассказов с простыми союзами (and, but, because, и т.д.);
- **B1:** четкое обозначение хронологической последовательности в повествовании; описание чувств и реакций в простом связном тексте;
- **B2:** создание детальных описаний реальных или воображаемых событий; соблюдение условностей жанра; развитие аргументации; синтез информации из нескольких источников;
- **C1:** создание детальных, хорошо структурированных текстов в естественном стиле с использованием идиом и юмора; развернутая поддержка точек зрения с примерами;

- **C2:** написание увлекательных рассказов и описаний в стиле, соответствующем жанру; уверенное использование идиом и юмора для усиления воздействия на читателя.

В противовес письменной продукции, иноязычное письменное взаимодействие представлено *диалогическим актом*, подразумевающим обмен письменными сообщениями в режиме реального времени. Иноязычное письменное взаимодействие носит спонтанный характер, является интерактивным и подразумевает наличие конкретного собеседника, который сможет немедленно отреагировать на письменное сообщение, уточнить информацию, задать вопрос или попросить переформулировать мысль. Соответственно, язык здесь будет значительно ближе к разговорной речи, а грамматическая точность часто уступает место скорости и эффективности передачи смысла. Данная категория письменной речи охватывает два основных формата: *личную и формальную переписку* (корреспонденция – письма, электронные письма), и *краткие утилитарные формы* (записки и формуляры). Для сравнения с письменной продукцией приведем уровневые критерии оценки иноязычного письменного взаимодействия:

- **Pre-A1:** написание коротких фраз для передачи базовой информации (имя, адрес) в фиксированной форме или записке с использованием словаря;
- **A1:** написание простых предложений для передачи или запроса персональной информации (имя, адрес);
- **A2:** запрос или передача личной информации в письменной форме, построение небольших предложений, описывающих происходящее;
- **B1:** передача информации и идей на абстрактные и конкретные темы в письменной форме, проверка информации и объяснение проблем с достаточной аргументацией;
- **B2:** эффективное выражение взглядов и описание новостей в письменной форме, а также взаимодействие с мнениями других участников коммуникации;

- **C1:** ясное и точное выражение мыслей с гибким обращением к адресату;
- **C2:** самовыражение в соответствующем тоне и стиле практически в любом виде формального и неформального письменного взаимодействия.

В последней версии CEFR иноязычное письменное взаимодействие представлено в виде отдельного вида коммуникативной деятельности, включающего *письменную и онлайн-интеракцию* (синхронное и асинхронное письменное взаимодействие).

Актуализация иноязычного письменного онлайн взаимодействия связана с распространением пандемии коронавирусной инфекции Covid-19 и повсеместным переходом на дистанционное обучение. Данные обстоятельства обусловили изменение привычных форматов взаимодействия между педагогом и обучающимися. Вынужденный переход в онлайн-среду затронул все уровни образования. В работах, посвященных этому периоду, все авторы сходятся во мнении, что пандемия стала мощным катализатором цифровой трансформации образования (Роберт И.В., 2020; Гриншкун В.В., 2020). В частности, широкое распространение получили сервисы Web 2.0, социальные сети и платформы для проведения видеоконференций, которые стали основными инструментами для организации учебного процесса в условиях социального дистанцирования (Титова С.В., 2020; Титова С.В., Барина К.В., 2021; Сысоев П.В., Твердохлебова И.П., 2020; Евстигнеев М.Н. Евстигнеева И.А., 2021; Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А., 2021; Шемчук Ю.М., 2020).

Среди наиболее востребованных платформ следует отметить Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom и др., а также различные мессенджеры, позволившие проводить учебные занятия в режиме онлайн и обеспечивать мгновенный обмен учебными материалами, проводить консультации и отвечать на вопросы обучающихся. Исследователи отмечают, что интерактивность онлайн обучения стала ключевым фактором, положительно повлиявшим на намерение продолжать обучение в данном формате и на

общую удовлетворенность обучающихся. Акцент сместился с акустической на визуальную составляющую, что в свою очередь потребовало пересмотра методик обучения. Но, тем не менее, формат онлайн обучения прочно закрепился в системе языкового образования и занял определенную нишу в структуре смешанного обучения и является востребованным до сих пор.

Иноязычное письменное онлайн взаимодействие рассматривалось в работах многих исследователей, которые сформулировали его особенности как особого канала коммуникации с применением информационно-коммуникационных технологий и средств синхронной онлайн коммуникации (Авраменко А.П., Матвеева О.Ю., 2021; Колесников А.А., 2020; Максимова О.Б., 2010; Титова С.В., Игнатова С.Д., 2024; Глумова Е.П., Панченко Ю.Ю., 2022; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2009; Пласкина М.В., 2016; Fitria T.N., 2021; Kusuma I.P.I., 2022; Sulistyani S., Riwayatiningasih R., 2020; Toscu S., 2023; Taghizadeh M., Ejtehad A., 2023).

Анализ исследований позволил выявить следующую тенденцию. На начальном уровне владения иностранным языком иноязычное письменное онлайн взаимодействие носит реактивный характер, т.е. полностью зависит от условий, заданных внешней ситуацией, и обучающийся выступает как управляемый объект, так как его высказывания обычно привязаны к коммуникативной задаче: сформулировать вопрос, передать информацию, отреагировать на реплику собеседника, и др. На продвинутых уровнях – письменное взаимодействие трансформируется в проактивную коммуникативную деятельность, когда обучающийся уже способен проявлять активную позицию: самостоятельно инициировать обсуждение, переводить разговор на новые темы, уточнять позиции оппонентов и управлять динамикой групповой работы даже в условиях одновременного поступления нескольких сообщений. В методическом плане это означает, что на начальном этапе педагог должен обеспечить обучающихся готовыми коммуникативными сценариями, тогда как на продвинутых уровнях моделируются такие ситуации общения, в которых обучающиеся смогут развивать учебную автономию, т.е.

самостоятельно развивать умения письменного взаимодействия. По мере развития данных умений и накопления опыта обучающиеся смогут удерживать внимание собеседника и отстаивать свое мнение вопреки отвлекающим факторам.

Говоря об особенностях письменного онлайн взаимодействия следует выделить следующие аспекты, которые определяют его сущность и разграничивают с традиционным письменным взаимодействием на бумаге.

Во-первых, письменное онлайн взаимодействие предоставляет возможность обмениваться сообщениями как в режиме реального времени, так и в последовательной, отсроченной коммуникации (Warshawer M., Kern R., 2000). Причем асинхронное взаимодействие предоставляет обучающему время на подготовку ответа, позволяет тщательно сформулировать цель, обдумать аргументацию, проверить орфографию и исправить ошибки до отправки сообщения. Синхронный режим подразумевает беглость письменной речи и автоматизацию лексико-грамматических навыков, приближая письменную речь к условиям устной спонтанной беседы, где ошибки неизбежны и являются нормой коммуникативного процесса (Hampel R., Stickler U., 2012).

Во-вторых, для реализации иноязычного письменного онлайн взаимодействия с одним или несколькими собеседниками необходимо развивать стратегии сотрудничества. Стратегии включают в себя умения использовать маркеры согласия и несогласия, перефразировать чужие идеи с целью проверки понимания, владеть техниками управления очередности высказывания в чате, где естественные паузы свойственные устной речи отсутствуют и для перехвата инициативы требуется использовать специальные упреждающие фразы. Кроме того, стратегии сотрудничества предполагают активное слушание в письменной форме, т.е. развитие умений задавать уточняющие вопросы и стимулировать «тихих» партнеров по общению участвовать в обсуждении (Hampel R., 2009).

В-третьих, неформальное иноязычное письменное онлайн взаимодействие находится под сильным влиянием устной речи, и, в силу этого, допускается наличие ошибок, а потому данный вид коммуникации не может служить эталоном правильности речи. Иноязычное письменное онлайн взаимодействие позволяет перенести фонетику и синтаксис из разговорного языка с его обилием стяжений, эллиптических предложений, просторечий и междометий. В то же время ощущается дефицит времени, отведенного на формулирование мысли и подготовку ответа, что неизбежно приводит к упрощению грамматических конструкций и появлению акронимов. При этом письменная фиксация ошибок делает их визуально заметными, что может привести к их закреплению и интерференции. Решение этой проблемы заключается в четком жанровом разделении и обозначении формата ответа, когда в спонтанном разговоре оценивается, прежде всего, содержание и скорость реакции, а мелкие ошибки игнорируются. Для соблюдения эталонной правильности используются асинхронные средства общения или форматы в виде эссе или отложенных развернутых ответов, где применяется редакция, и важно объяснять обучающимся, что чат предполагает письменное общение, схожее с устной речью, а, например, пост в блоге представляет собой формат письменной речи, к которому предъявляются совершенно другие требования.

В-четвертых, иноязычное письменное онлайн взаимодействие характеризуется включением в процесс коммуникации специализированных символов, эмоджи, изображений и мемов как специфичных единиц культурной информации для достижения дополнительного эмоционального эффекта. Благодаря им становится возможным отслеживать интонационное оформление письменных высказываний. Отсутствие паралингвистических средств (жестов, мимики, тембра голоса, и др.) создает информационный вакуум, который заполняют графические элементы, определяющие тональность письменного сообщения. Например, использование заглавных букв передает громкость или крик, многоточие используется для обозначения недосказанности или иронии, астериск для цензурирования слов,

восклицательный знак совместно вопросительным передает неуверенность или удивление, повтор букв имитирует растянутое произношение, и т.д. Эмодзи и мемы выполняют функцию невербальных маркеров, указывая на эмоциональное отношение к сообщению, включая иронию, радость или грусть, которые в устной речи передаются голосом. Использование различных графических маркеров дает основу для изучения стилистических приемов, которые позволяют анализировать как смысл одного и того же предложения изменяется в зависимости от его пунктуационного или графического оформления.

С широким распространением технологий искусственного интеллекта и их интеграцией в методику обучения иностранному языку изменяется сущность письменного взаимодействия. Поскольку в классической методике обучения, как мы выяснили, письмо чаще рассматривается как результат, т.е. текст как конечный продукт оценивается по критериям грамматической корректности и структурной организованности (Marzuki, Widiati U., Rusdin D., Darwin, Indrawati I., 2023), то в условиях взаимодействия с чат-ботом письменная речь предстает как процесс смыслопорождения. Студент вынужден оперативно реагировать на запросы собеседника-бота, учитывать его реплики, перестраивать собственную аргументацию и уточнять формулировки в режиме реального времени, что сближает письменное взаимодействие с динамикой устного диалога, но при этом сохраняются все особенности письменной фиксации мысли: обдуманность, точность лексического выбора и возможность возвращаться к предыдущим репликам. В этом плане чат-бот выступает полноценным коммуникативным партнером, создающим обучающую среду, приближенную к условиям аутентичного письменного общения в цифровой среде (обмен сообщениями в мессенджере, дискуссия на форуме или деловая переписка по электронной почте).

Под *иноязычным письменным взаимодействием* в нашем исследовании понимается *активный процесс обмена с чат-ботом письменными сообщениями, предполагающими учет коммуникативной*

ситуации, роли адресата, цели высказывания и социокультурного контекста. Чат-бот, выступая в роли собеседника или реципиента позволяет студенту практиковаться в диалоговом общении в письменной форме, обсуждать актуальные проблемы, аргументировать свою позицию, задавать вопросы и реагировать на реплики. При этом мгновенная обратная связь, которую предоставляет чат-бот выходит далеко за рамки привычного обучения письменному взаимодействию. Учебно-социальная обратная связь от искусственного интеллекта является интерактивной, контекстуально обусловленной и ориентированной на поддержание коммуникативного акта (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О., 2024).

В таблице 3 представлена номенклатура умений иноязычного письменного взаимодействия, которые могут быть развиты в процессе интерактивной практики с чат-ботами. Номенклатура построена на основе уровневого подхода CEFR и демонстрирует постепенное усложнение письменных умений от уровня A1 к C2.

Таблица 3

**Номенклатура умений иноязычного письменного взаимодействия,
развиваемых на основе интерактивной практики с чат-ботами**

№	Наименование умения	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1.	начинать и завершать письменный диалог	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.	запрашивать фактическую информацию	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.	запрашивать развернутую / уточняющую информацию	—	—	✓	✓	✓	✓
4.	сообщать информацию в структурированном виде	—	—	✓	✓	✓	✓
5.	давать краткие, односложные ответы на вопросы и реплики	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6.	давать развернутые ответы / описывать события, факты и явления	—	—	✓	✓	✓	✓
7.	выражать собственное мнение / оценку	—	✓	✓	✓	✓	✓

8.	соглашаться / частично соглашаться / не соглашаться с мнением собеседника	—	—	✓	✓	✓	✓
9.	выражать эмоциональное отношение к предмету обсуждения	—	✓	✓	✓	✓	✓
10.	запрашивать обратную связь / мнение собеседника	—	—	✓	✓	✓	✓
11.	стимулировать собеседника к развитию темы	—	—	—	✓	✓	✓
12.	управлять очередностью в диалоге	—	—	—	✓	✓	✓
13.	прогнозировать реакцию собеседника	—	—	—	✓	✓	✓
14.	корректировать недопонимание и исправлять ошибки рецепции	—	—	—	✓	✓	✓
15.	использовать языковые средства для смягчения категоричности / выражения вежливости	—	—	—	✓	✓	✓
16.	строить высказывание в соответствии с жанром и стилем общения	—	—	✓	✓	✓	✓
17.	обобщать / подводить промежуточные и финальные итоги	—	—	—	✓	✓	✓

Анализ таблицы 3 показывает, что умения письменного взаимодействия могут быть разделены на несколько групп по степени их сложности и этапам развития. К базовым или универсальным умениям письменного взаимодействия присутствующим уже на уровне А1 относятся умения начинать и завершать письменный диалог, запрашивать фактическую информацию, давать краткие односложные ответы. Последнее умение на более высоких уровнях трансформируется из основного способа реагирования во вспомогательный, поскольку от студентов, начиная с уровня В1, требуется уже развернутый аргументированный ответ.

Умения, связанные с выражением субъективной позиции, также имеют свою иерархию. Простое выражение мнения или оценки становится доступным на уровне А2, в то время как способность соглашаться или не соглашаться требует более высокого уровня сформированной дискурсивной компетенции и может быть развито только на уровне В1 и выше. Аналогично, выражение эмоционального отношения к предмету обсуждения возможно на уровне А2, а такие умения как стимулирование собеседника к развитию темы, управление очередностью в диалоге, корректировка недопонимания и использования средств вежливости для смягчения категоричности относятся к продвинутому стратегическим умениям, формирующимся на уровне В2 и выше. Умение строить высказывание в соответствии с жанром и стилем общения возможно сформировать на уровне В1, поскольку оно предполагает наличие знаний в различии формального и неформального регистров в коммуникативных ситуациях, и активно развивается вплоть до уровня С2, когда студент демонстрирует способность к стилистической дифференциации. Обобщение и подведение итогов, как и большинство управленческих умений, начинается с уровня В2 в силу своей когнитивной сложности.

Однако при всей теоретической значимости представленной номенклатуры необходимо критически оценить, насколько каждое из перечисленных умений может быть эффективно развито с помощью чат-ботов на базе ИИ. Чат-боты несмотря на свои интерактивные возможности, имеют определенные ограничения, так как не обладают собственным мнением, эмоциональным интеллектом и языковым или социокультурным опытом. В связи с этим следует выделить те умения, которые могут быть успешно развиты в процессе интерактивной практики с чат-ботами, а также те, которые остаются за границами его возможностей. Соответственно, из обозначенных умений иноязычного письменного взаимодействия в таблице 3 следует исключить умение, связанное с управлением очередностью в диалоге, так как чат-бот функционирует на основе алгоритма и не будет писать первым, перебивать и навязывать свою точку зрения.

1.2. Медиация и ИИ-медиация в контексте обучения иностранному языку студентов языкового вуза

Студенты языкового вуза на повседневной основе сталкиваются с переизбытком иноязычной информации. Ежедневный поток англоязычного контента из научных статей в открытых базах arXiv и Social Science Research Network (SSRN), профессиональных блогов, инструкций к программному обеспечению и отчетной документации становится рутиной для людей, изучающих иностранный язык и планирующих связать с ним свою будущую профессию. Для лингвиста, переводчика или педагога иностранного языка на передний план выходит способность ориентироваться в плотном информационном потоке, отбирать наиболее качественные материалы и адаптировать их под свои нужды. Таким образом, необходимо не только понимать, о чем тот или иной текст, но и уметь извлекать, синтезировать, адаптировать и ретранслировать смысл текста для определенной аудитории или для достижения поставленной цели обучения. Именно эту комплексную деятельность Совет Европы в обновленном документе CEFR определяет как медиацию текста – одну из ключевых компетенций для образования в XXI веке (Common European Framework of Reference, 2020; North B., 2021).

Современный рынок труда при этом претерпевает значительные изменения. Работодатели все чаще ищут специалистов с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции и умеющих использовать цифровые средства в профессиональной деятельности. Говоря о переводчиках, социальный заказ предполагает подготовку специалистов, способных отойти от дословного перевода к локализации текста, рерайтингу и созданию адаптированных версий текста, т.е. клиент ожидает получить готовый к использованию текст на целевом языке. Что касается педагогов, то актуальным становится разработка дидактических материалов по аутентичным источникам, а также их адаптация под определенный уровень языковой подготовки (Перевёрткина М.С., Сейфединова А., 2025).

Изучение опыта интеграции цифровых средств обучения в практику обучения иностранному языку показывает, что студенты как «цифровые аборигены» во многом превосходят действующих педагогов, поскольку используют социальные сети, мессенджеры, онлайн-переводчики и чат-боты практически ежедневно (Евстигнеев М.Н., 2024). Однако традиционная методика обучения иностранному языку, письму и иноязычному письменному взаимодействию, в частности, остается в рамках учебного пособия и не предполагает использования новых средств обучения, которые уже стали частью естественного «рабочего процесса» при подготовке к учебным занятиям и выполнении домашнего задания. В связи с этим наблюдается противоречие между тем, что студенты умеют делать в реальной жизни с помощью цифровых средств и тем, чему их обучают в аудитории. Отсюда следует, что интеграция новых средств обучения в учебный процесс должна производиться быстро, чтобы оставаться релевантной и соответствовать уровню технологической подготовки обучающихся.

Большинство существующих методик использования ИИ-технологий в обучении иностранному языку и, в частности, иноязычному письму и письменному взаимодействию, сосредоточены на генерации идей для письма (Исаева Е.В., 2022; Назарова Н.В., 2026; Родоманченко А.С., Сорокина Е.В., 2024), автоматизированной проверке письменных работ (Евстигнеев М.Н., 2024; Коренев А.А., 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хмаренко Н.И., Мурунов С.С., 2024; Hanh N.H., Nuyen P.M., 2025), использовании чат-ботов для развития лексико-грамматических навыков (Евстигнеев М.Н., Лобеева П.И., Хаусманн-Ушкова Н.В., 2025), и т.д. Однако решение обозначенных задач направлено на развитие общих иноязычных письменных умений, связанных с продуцированием и коррективкой текста.

Медиация текста представляет собой качественно иной метакогнитивный процесс, который включает проведение анализа исходного текста и целевой аудитории, в которой планируется использовать данный текст; выбор стратегии адаптации текста, направленной на упрощение,

обобщение, перефразирование и т.д.; смысловую компрессию и трансформацию текста с сохранением основного смысла письменного высказывания; оценку полученного результата. К умениям медиации текста относятся: 1) перевод; 2) парафраз; 3) упрощение и разъяснение; 4) обобщение; 5) изменение формата предоставления информации; 6) культурная и ситуативная адаптация текста.

Реализация системной лингвометодической подготовки будущих педагогов иностранного языка на основе ИИ-технологий позволила выявить пробелы в развитии ряда медиативных умений обучающихся. Парадокс современного иноязычного образования заключается в том, что, предоставив обучающимся неконтролируемый доступ к безграничным языковым ресурсам в сети Интернет и идеальному «корректору» в лице ИИ, мы не только не решаем ключевую проблему языкового образования, но и в некой степени и усугубляем ее, поскольку все чаще сталкиваемся с неспособностью обучающихся самостоятельно мыслить, формулировать и аргументировать свою точку зрения, выступать посредниками в решении межкультурных конфликтов.

Актуальность определяется тем, что российские исследователи, изучающие медиацию в обучении иностранным языкам, не затрагивали вопросы использования для этой цели ИИ-технологий (Ланкина О.Ю., 2018; Плеханова Ю.В., Ковылов В.Н., 2018; Чикризова К.В., 2024; Прохорова А.А., Сергеева О.В., Ямкина И.А., 2023), в то время как зарубежные ученые (Behbahani H. K., Nasimi A., Rashidi N., 2026; Lukešová A., Jennings P. J., 2025; Tafazoli D., 2024) обращались к теме опосредованной ИИ-коммуникации, где такая медиативная деятельность действительно осуществляется, но до сих пор не была разработана номенклатура медиативных умений, развиваемых в процессе взаимодействия с ИИ-технологиями.

В лингвистике и лингводидактике традиционно *медиация* определяется как *акт извлечения смысла из визуального или вербального текста на одном языке и передача его на другом языке для облегчения понимания в*

процессе коммуникации. Однако медиация также может проводиться и в рамках одного языка ввиду того, что участники общения обладают разным уровнем знаний и глубиной изучаемого контекста. Соответственно, *медиатор* – это *активный социальный субъект, который проводит мониторинг процесса взаимодействия, вмешиваясь для преодоления различного рода барьеров (языковых, социокультурных, межкультурных, и др.), выступает арбитром смысла, отбирает и интерпретирует информацию, исходя из потребностей участников и контекста коммуникации.* На практике педагог выступает в роли медиатора, выполняя роль посредника между сложным иноязычным материалом и обучающимися.

Системное игнорирование развития медиативных умений в традиционной методике обучения изначально объясняется исключением из учебного процесса родного языка и доминированием образа носителя языка (Dendrinos B., 2006). Тем не менее, потребность в сопоставлении между родным и изучаемым языком у обучающихся возникала постоянно. Появление медиации в CEFR связано с новыми европейскими политическими и экономическими реалиями, такими как продвижение многоязычия, необходимостью мобильности рабочей силы и укрепления европейской интеграции. Однако реализация медиации в CEFR 2001 года сводилась исключительно к области профессионального устного перевода. Согласно Б. Дендринос (2006) цель переводчика – создать текст, максимально близкий к исходному по смыслу и форме, в то время как цель медиатора – извлечь ключевую информацию из текста, интерпретировать ее и донести до конкретного собеседника. Для успешной коммуникации в подобных условиях необходимо целенаправленно обучать не только языку, но и стратегиям медиации с целью развития умений быть посредником, преодолевающим языковые, культурные и смысловые барьеры (Sperti S., 2022).

Говоря о типологии, медиация может быть *внутриязыковой*, предполагающей передачу смысла в рамках одного языка (парафраз или упрощение внутри одного языка); *межъязыковой*, направленной на передачу

смысла с одного языка на другой; *межкультурной*, объясняющей систему традиций, обычаев или ценностей, с целью преодоления недопониманий, вызванных культурными различиями. По наличию интеракции в процессе медиативной деятельности выделяют *медиацию без наличия интеракции* (перевод, реферирование, аннотирование, обзор и пересказ), *медиацию в рамках интеракции* (устный последовательный перевод, текстуализация речевых намерений, посредничество в дебатах и переговорах) и *медиацию смешанного типа*, при которой медиатор выступает как языковой посредник и активный участник общения, например при реализации проектной деятельности (Колесников А.А., Денисов М.К., 2013).

В обновленных редакциях CEFR 2018, 2020 и 2022 гг. были выпущены дополнения с описанием дескрипторов (Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume, 2020) и практического руководства по их применению (Enriching 21st century language education - The CEFR Companion Volume in Practice, 2022). Если ранее в основе иноязычного образования лежали четыре вида коммуникативной деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), то в обновленном стандарте CEFR были выделены четыре ключевых коммуникативных компетенции: продуктивная, рецептивная, интерактивная и медиативная. Таким образом, медиация становится одной из основных целей иноязычного образования. Суть медиации принципиально отличается в новой концепции CEFR и предполагает активную работу, направленную на адаптацию, преобразование информации, чтобы сделать ее доступной для конкретного обучающегося или учебной группы.

В CEFR обозначены три основных вида медиативной деятельности: *медиация текста, медиация идей, медиация во время коммуникации*. При этом отмечается, что перевод является лишь одной из возможных форм медиации, поскольку новая оценочная шкала охватывает три дескриптора связанных с переводческими умениями: устный перевод, устный перевод письменного текста, письменный перевод, в то время как основное внимание уделяется

развитию комплексных социокультурных умений: созданию комфортного пространства для ведения диалога, преодолению недопонимания, связанного с различиями в ценностях и коммуникативных стилях, оказанию помощи в конструировании смысла (Сафонова В.В., 2018).

В соответствии с новой структурой коммуникативных компетенций, обозначенных в CEFR, появилась еще одна типология, включающая *продуктивную и интерактивную медиацию* (Ланкина О.Ю., 2018). Результатом медиации с одной стороны выступает визуальный, вербальный или мультимодальный текст как готовый продукт (продуктивная медиация), а с другой – достигается коммуникативный эффект, когда ранее непонятная информация становится доступной (интерактивная медиация). На основе данной типологии были выделены два основных блока медиативных умений: когнитивный и реляционный. К когнитивным умениям относятся обработка текста и связанные с ней операции: перефразирование, обобщение, адаптация уровня языковой сложности, стиля и жанра текста, и др. К реляционным относятся умения, направленные на управление взаимодействием между собеседниками, а именно умения создавать благоприятную атмосферу, руководить обсуждением, задавать вопросы, уважительно относиться к другим точкам зрения, разрешать возникающие конфликты.

Расширяя номенклатуру медиативных умений, следует выделить четырехблочную структуру на основе видов медиации по CEFR (медиация текста, медиация идей, медиация в процессе коммуникации) и способах использования обучающегося материала, включающую *объяснительно-адаптивные умения* (пояснение текста через добавление дефиниций, упрощение текста через редуцирование или переформулированные информации для соответствия языковому уровню обучающихся, отбор и дозирование учебного материала); *визуализационно-структурирующие умения* (визуализация текста путем добавления графических изображений, схематизация текста через составление таблиц, графиков, блок-схем для отображения взаимосвязей); *активно-деятельностные умения* (создание

упражнений и заданий, направленных на выявление и понимание основной информации текста, моделирование учебных ситуаций, содержащих акты медиации при работе с источниками на иностранном языке) (Павлов А.В., 2021).

Учитывая обозначенные ранее умения медиации, видится необходимым разработать авторскую номенклатуру умений. Таблица 4 содержит номенклатуру умений медиации, которые предполагается развивать на основе интерактивной практики с чат-ботами.

Таблица 4

Номенклатура умений медиации (медиации текста, медиации идей, медиации в процессе коммуникации)

№	Наименование умения	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1.	осуществлять письменный перевод	—	—	✓	✓	✓	✓
2.	сжимать / разворачивать текст	—	—	✓	✓	✓	✓
3.	трансформировать текст	—	—	—	✓	✓	✓
4.	адаптировать текст под целевую аудиторию	—	—	—	✓	✓	✓
5.	транскодировать текст	—	—	—	✓	✓	✓
6.	создавать билингвальные глоссарии	—	—	—	✓	✓	✓
7.	формулировать цель и выстраивать логику высказывания	—	—	✓	✓	✓	✓
8.	синтезировать информацию из различных источников	—	—	—	✓	✓	✓
9.	устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже имеющейся информацией	—	—	—	✓	✓	✓
10.	направлять участников коммуникации на поиск общего решения	—	—	—	✓	✓	✓
11.	создавать позитивную атмосферу общения	—	—	✓	✓	✓	✓
12.	фокусировать внимание на предмете общения	—	—	✓	✓	✓	✓

13.	управлять групповой динамикой общения	—	—	—	✓	✓	✓
14.	предупреждать социокультурные конфликты	—	—	—	—	✓	✓
15.	поощрять уважительное отношение к партнеру по общению	—	—	—	✓	✓	✓
16.	выбирать медиативную стратегию в соответствии с форматом коммуникации	—	—	—	✓	✓	✓
17.	осуществлять контроль соблюдения этики речевого общения	—	—	—	✓	✓	✓
18.	решать профессиональные и межличностные конфликты	—	—	—	—	✓	✓
19.	принимать ответственность за исход медиации	—	—	—	—	—	✓

Особенность медиации как вида коммуникативной деятельности заключается в наличии языкового опыта, сформированных аналитических навыков и социокультурной осведомленности. Поэтому часть умений, обозначенных в таблице 4, может развиваться только начиная с уровня В1, например такие умения как осуществлять письменный перевод или аннотирование текста, но в большей степени практически все умения медиации раскрываются, начиная с уровня В2 и выше. Говоря о классификации умений, то умения № 1-6 относятся к медиации текста, умения № 7-9 относятся к медиации идей, умения № 10-19 относятся к медиации в процессе коммуникации. Исходя из анализа таблиц 3 и 4, необходимо отметить, что эффективность использования чат-ботов очевидно будет наблюдаться при обучении студентов, чей уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции занимает средние значения (уровни В1-В2).

Также как и в случае с умениями иноязычного письменного взаимодействия, не все умения медиации могут быть развиты с помощью чат-ботов на основе ИИ. Наиболее серьезные ограничения чат-ботов проявляются при обращении к умениям медиации в процессе коммуникации. В ходе нашего

исследования было установлено, что чат-боты хорошо справляются с медиацией текста (умения № 1-6, таблица 4), в медиации идей чат-боты используются для развития умений в ограниченной степени (умений 7-9, таблица 4), а вот в медиации в процессе коммуникации использование чат-ботов становится практически невозможным, поскольку все перечисленные умения предполагают общение с живым собеседником, обладающим эмоциями, интересами, опытом и социальными позициями. Исключение составляют умения направлять участников коммуникации на поиск общего решения и фокусировать внимание на предмете общения. Тем не менее, ни один чат-бот на сегодняшний день не способен воспроизвести сложное межличностное взаимодействие, управлять динамикой группового общения и решать межличностные и межкультурные конфликты. Данный вывод не обесценивает потенциал ИИ в образовании, но позволяет более точно определить границы его применения и в дальнейшем разработать смешанные стратегии обучения, в которых чат-бот выступает в роли помощника, оппонента или медиатора.

С распространением ИИ-технологий в методике обучения иностранному языку, педагоги все чаще делегируют часть своих функций ИИ, позволяя ему занимать «субъектную позицию» в педагогической триаде «педагог – искусственный интеллект – обучающийся» (Сысоев П.В., 2023; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2024). В связи с этим можно говорить об особом виде медиации – *ИИ-медиации* как *«процессе коммуникативного посредничества, при котором искусственный интеллект, выступая в роли инструмента-фасилитатора, адаптирует содержание обучения (медиация текста), организует речемыслительную деятельность (медиация идей) и моделирует коммуникативную среду для построения персонализированного пути усвоения новых знаний и формирования ключевых компетенций»* (Евстигнеев М.Н., 2025).

При этом следует различать прямую и опосредованную ИИ-медиацию. Прямая ИИ-медиация – это непосредственное взаимодействие субъекта

учебного процесса (педагога или обучающегося) с ИИ для решения языковых или коммуникативных задач. Субъект работает с ИИ напрямую, а ИИ выступает в роли медиатора, предоставляя готовый результат или направляя субъект на его достижение. Прямая ИИ-медиация реализуется по следующей схеме: *субъект обучения → ИИ (медиатор) → готовый результат*. Педагог при прямой ИИ-медиации зачастую не принимает участие в процессе и даже может не знать о том, что обучающийся обращается к ИИ за помощью. Примером реализации прямой медиации служит обыкновенная ситуация, когда обучающийся при подготовке домашнего задания обращается к ИИ для того, чтобы осуществить перевод текста, реферирование статьи, упрощение текста, получить объяснение грамматического правила и т.д. Прямая ИИ-медиация обеспечивается за счет предоставления информационно-справочной обратной связи (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О., 2024).

Опосредованная ИИ-медиация предоставляет собой более сложный и более ценный с методической точки зрения сценарий использования ИИ, так как ИИ используется не для получения готового результата, а для развития конкретных медиативных умений и формирования критического мышления обучающихся. Педагог или сам обучающийся целенаправленно использует ИИ как промежуточное звено, источник информации или партнера по общению. Схематично реализация опосредованной ИИ-медиации выглядит следующим образом: *субъект → ИИ (медиатор) → учебная деятельность субъекта → готовый результат*. На практике субъект обращается к ИИ, формулируя свою точку зрения на какую-либо тему на иностранном языке, и просит его выступить оппонентом, сгенерировав контраргументы или уточняющие вопросы. В результате такой деятельности субъект способен отслеживать вариативность мнений и развивать на ее основе собственную позицию. Опосредованная ИИ-медиация реализуется за счет всех шести видов обратной связи от ИИ: учебно-социальной, информационно-справочной, методической, аналитической, оценочной и условно-творческой (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О., 2024). Ввиду этого при опосредованной ИИ-

медиации акцент ставится именно на процессе обучения, что позволяет интегрировать ИИ в обучение иностранного языка *не подменяя, а усиливая когнитивную роль обучающегося.*

Следует также отметить, что ИИ-медиация, как и любое взаимодействие с ИИ осуществляется через специально сформулированные запросы – промпты (Авраменко А.П., 2025; Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А., 2025). В зависимости от вида ИИ-медиации, прямой или опосредованной, различаются и методы формулирования промпта. Так, для прямой ИИ-медиации промпт должен содержать прямую команду (например, создай, переведи, объясни и т.д.), контекст (тема, учебный предмет, целевая аудитория), формат ответа (объем, структура, стиль, жанр), примеры (шаблон выполненного задания). Примерный промпт: *«Переведи на английский язык следующий технический отчет, сохранив терминологию и структуру документа. Целевая аудитория – инженеры. Используй британский вариант английского языка. Объем должен оставаться примерно таким же. Вот текст для перевода [...]».*

Для опосредованной ИИ-медиации промпт выступает в роли сценария предстоящей учебной деятельности, и предполагает указание в его теле ролевой модели ИИ (партнер, оппонент, помощник и т.д.), акцент на проблемной ситуации (генерация материалов с ошибками, противоречиями или неполной информацией), задание на анализ и оценку (запрос на генерацию нескольких вариантов заданий с разными уровнями языковой сложности). Примерный промпт будет выглядеть следующим образом: *«Выступи в роли обучающегося, который недостаточно хорошо изучил тему «Экологические проблемы». Напиши эссе на французском языке до 250 слов, сделай в нем 5 фактических ошибок, 5 грамматических ошибок, 5 лексических ошибок. Не указывай ошибки в тексте эссе. В конце предоставь для учителя отдельный список допущенных ошибок с пояснениями».*

Для того чтобы развивать подлинные медиативные умения обучающемуся необходим сложный в плане общения, неуступчивый, способный аргументировать свою точку зрения собеседник, которым

зачастую не может выступать другой обучающийся, использующий заученные фразы и говорящий шаблонно. В связи с этим целенаправленная интерактивная практика с ИИ потенциально способна стать катализатором развития умений, направленных на выявление интересов и поиска компромиссов, которые лежат в основе медиации.

Проведенное М.Н. Евстигнеевым (2025) исследование показало, что на настоящем этапе развития ИИ-технологии значительно превосходят педагога иностранного языка в медиации текста по скорости и масштабируемости выполнения языковых задач (Евстигнеев М.Н., 2025). В медиации идей ИИ сравнялся с педагогом по качеству анализа информационных источников и построению логики высказывания, хотя, безоговорочно, опять же превосходит педагога по скорости и объективности обработки информации.

С опорой на проведенное исследование, в таблице 5 представлена номенклатура медиативных умений обучающихся, которые возможно развивать с помощью чат-ботов на базе ИИ, а также приведены примеры реализации заданий, направленных на развитие медиативных умений.

Анализ материалов таблицы 5 свидетельствует о том, что не все виды медиации могут быть реализованы в полном объеме при использовании чат-ботов на базе ИИ.

Таблица 5

**Номенклатура умений медиации, развиваемых в процессе
интерактивной практики с чат-ботами**

№	Медиативное умение	Пример задания на развитие медиативного умения
<i>Медиация текста</i>		
1	Умение осуществлять устный и письменный перевод	Первоначально обучающиеся самостоятельно переводят текст. Затем обучающиеся используют онлайн-переводчик на базе ИИ (например Яндекс Переводчик) для перевода. Задача – не скопировать готовый результат, а провести критический анализ перевода от ИИ, сравнивая полученный результат с собственными

		вариантами перевода, выявляя неточности. Далее провести последующее редактирование. ИИ выступает в роли «черновика», который предоставляет материал для анализа и проведения постредактирования.
2	Умение сжимать / развертывать текст	Обучающиеся самостоятельно составляют аннотацию к тексту научной статьи, затем расширяют ее до уровня эссе. Обучающиеся дают задачу ИИ (например нейросети ChatGPT) создать аннотацию научной статьи (до 120-150 слов), затем развернуть текст аннотации до объема эссе (до 250-300 слов), далее воссоздать текст до объема оригинала. Задача – провести анализ и объяснить какие стратегии применяет ИИ при сжатии или развертывании текста, какие смысловые элементы были добавлены или удалены на каждом этапе, и оценить, насколько это было уместно.
3	Умение трансформировать текст	Обучающимся предоставляется текст для трансформации, и они самостоятельно осуществляют парафраз в соответствии с определенными критериями: сохранение смысла текста при изменении стиля или жанра, языковой сложности лексики или грамматических конструкций и т.д. Затем обучающиеся с помощью ИИ выполняют ту же задачу, после чего проводят сравнительный анализ полученных вариантов текста.
4	Умение адаптировать текст под целевую аудиторию	Используя один и тот же исходный материал, обучающиеся дают ИИ задачу адаптировать его для разных целевых аудиторий: а) для детей младшего школьного возраста; б) для учащихся средних классов; в) для учащихся старших классов; г) для студентов нелингвистических направлений подготовки; д) для студентов-лингвистов; е) для взрослых, изучающих иностранный язык. Задача – выявить какие лингвистические и структурные изменения предлагает

		ИИ и на их основе выполнить аналогичное задание самостоятельно.
5	Умение транскодировать текст	Обучающиеся предоставляют ИИ текстовое описание процесса или набор статистических данных для создания инфографики. Получив от ИИ готовый результат, обучающиеся проводят анализ насколько точно визуализация передает смысл текста или отражает статистические данные, какие доработки следует выполнить, и создают собственную инфографику с помощью графического редактора.
6	Умение создавать билингвальные глоссарии	Обучающиеся загружают в нейросеть целевой текст и просят ИИ автоматически выделить ключевые термины и предоставить их перевод. Задача обучающихся – вручную проверить, дополнить и структурировать полученный от ИИ глоссарий, добавив собственные контекстные примеры употребления, синонимы и определения на двух языках. ИИ здесь выступает инструментом первичного отбора лексики и поиска вариантов перевода.
<i>Медиацзия идей</i>		
7	Умение формулировать цель и выстраивать логику высказывания	Обучающийся, имея тезис для написания эссе, составляет план и самостоятельно формулирует цель и ключевые аргументы для подтверждения идеи. Предоставляя ИИ свой план эссе и аргументы, обучающийся получает в обратной связи уточняющие вопросы, отвечая на которые, вносит корректировки в логику высказывания. ИИ выступает в роли критика, помогая выявлять слабые места в организации логической структуры текста.

8	Умение синтезировать информацию из различных источников	Обучающимся необходимо составить письменный обзор литературы по изучаемой теме. Они используют ИИ для быстрого сбора и предварительного обобщения информации из нескольких открытых источников. Параллельно они самостоятельно изучают содержание этих источников. Затем они проводят анализ сгенерированного обзора, оценивают его на полноту и наличие противоречий, дополняют собственными выводами.
9	Умение устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже имеющейся информацией	Обучающиеся предлагают ИИ новую теорию в конкретной предметной области. ИИ генерирует возможные следствия и определяет причины того или иного явления, основываясь на общедоступных данных. Задача обучающихся – отфильтровать и оценить правдоподобность взаимосвязей, сопоставить их с уже известными моделями и аргументировать свой выбор.
<i>Медиацция в процессе коммуникации</i>		
10	Умение направлять участников коммуникации на поиск общего решения	Обучающиеся, участвуя в ролевой игре или дискуссии, выражают противоположные позиции. Обращаясь к ИИ, они предоставляют краткие тезисы своих точек зрения, с целью получения в обратной связи наводящих вопросов и предложений, которые могут быть использованы для развития диалога в конструктивном русле.
11	Умение фокусировать внимание на предмете общения	Обучающиеся ведут групповое обсуждение сложной темы. При возникновении споров они обращаются к ИИ с запросом резюмировать их реплики и выделить ключевые аспекты. Однако ИИ часто сбивается, упускает важные детали или переключается на другую тему. Задача обучающихся – скорректировать формулировки и вернуть ИИ в русло исходного обсуждения.

Ввиду того, что ИИ не обладает эмоциональным интеллектом на данном этапе не представляется возможным развивать с его помощью следующие *умения медиации в процессе коммуникации*: «создавать позитивную атмосферу общения; умение управлять групповой динамикой общения; предупреждать межкультурные конфликты; поощрять уважительное отношение к партнеру по общению; выбирать медиативную стратегию в соответствии с форматом коммуникации; осуществлять контроль соблюдения этики речевого общения; решать профессиональные и межличностные конфликты; принимать ответственность за исход медиации» (Евстигнеев М.Н., 2025).

Педагог выполняет важную воспитательную функцию, которую ИИ выполнить не может. Например, педагог не только исправляет допущенные обучающимися ошибки, но и на личном примере формирует культуру общения: демонстрирует уважение к собеседнику, поощряет развернутые высказывания, учит слушать собеседника и адекватно относиться к вариативным точкам зрения. В отличие от педагога, который в зависимости от ситуации общения может выбирать наиболее эффективную медиативную стратегию, ИИ полностью лишен автономии, поскольку функционирует в рамках заданного промпта, что делает его не более чем управляемым инструментом в вопросах, требующего этического суждения и наличия жизненного опыта.

Подводя итог, хотелось бы обозначить направленность нашей методики на дополнение и усиление традиционного учебного процесса, а не на подмену искусственным интеллектом когнитивной деятельности обучающихся. Выявленные ограничения ИИ-медиации в процессе коммуникации свидетельствуют о том, что ИИ в его текущем состоянии не является самостоятельным субъектом или полноценным медиатором. Однако вполне очевидно, в будущем мы столкнемся с эволюцией ИИ-технологий, что потребует пересмотра нашей актуальной позиции.

1.3. Лингводидактический потенциал чат-ботов в развитии умений письменного взаимодействия и медиации студентов языкового вуза

Развитие технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации выступает одним из ключевых национальных приоритетов в становлении и формировании цифровой экономики⁵ (Национальный проект «Экономика данных», 2025) и проведения глобальной цифровой трансформации в сфере образования (Гриншкун В.В., Суворова Т.Н., 2024; Роберт И.В., 2021). Уже сегодня ИИ-технологии благодаря своим уникальным лингводидактическим свойствам и методическим функциям активно используются педагогами для решения конкретных образовательных задач: повышения доступности образования (Asrifan A., Shafa S., Pratiwi W.R., Bahri A., Siregar S.R., Ingilan S.S., 2025), построения индивидуальных траекторий обучения (Сысоев П.В., 2025), роста учебной автономии (Евстигнеев М.Н., 2025), автоматизации оценки (Hanh N.H., Huyen P.M., 2025) и др. Многими исследователями распространение ИИ рассматривается как фактор развития непрерывного образования и внедрения гибких форматов организации микро-обучения в будущем (Kohnke L., Zou D., Xie H., 2025).

Учитывая обозначенные преимущества и перспективы использования ИИ, критически важно уже сейчас заложить методологические и теоретические основы для системного внедрения ИИ-технологий в процесс обучения иностранному языку. Речь идет о двух уровнях интеграции: во-первых, об осмысленном внедрении ИИ-технологий в повседневную школьную и вузовскую практику, где ИИ выступает инструментом персонализации обучения (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2025; Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О., 2024); во-вторых, о внедрении ИИ в систему подготовки будущих педагогов иностранного языка, которым предстоит работать в новой цифровой

⁵ Национальный проект «Экономика данных». URL: <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/ekonomika-dannykh/> (дата обращения 14.11.2025 г.).

образовательной среде (Алмазова Н.И., Халяпина Л.П., 2025; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2025).

На стыке цифровизации образования и педагогической науки эксперты активно исследуют вопрос формирования особого вида компетенции будущего и действующего педагога в области использования ИИ в профессиональной деятельности (Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Филатов Е.М., 2026; Сысоев П.В., 2025; Титова С.В., Темурян К.Т., 2025). Позиция большинства авторов отражает актуальные изменения на рынке труда: востребованы будут те выпускники, которые не только знают о существовании ИИ-технологий, но и умеют их эффективно применять на практике.

Следовательно, назревает очевидная необходимость модернизировать учебные планы высших учебных заведений по подготовке педагогических кадров, включив в них отдельные курсы или тематические модули, посвященные изучению лингводидактического потенциала ИИ (Сысоев П.В., 2024) и практического применения ИИ-технологий в рамках конкретных учебных дисциплин (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О., 2024). Успешным примером такого подхода служит инициатива Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина ввести специальные элективные курсы для обучающихся по введению в теорию искусственного интеллекта, а для действующих педагогов – по интеграции ИИ-технологий в практику в соответствии с матрицей ИИ-инструментов с целью переноса их в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка. Важно отметить, что курс не является универсальным, поскольку он проектируется с учетом специфики профиля подготовки, и отражает релевантные для конкретной профессии компетенции.

В настоящее время практически невозможно представить человека в академической среде, который никогда не слышал или не пользовался технологиями искусственного интеллекта. Ежедневно тысячи обучающихся и

студентов по всему миру обращаются к ИИ-технологиям для решения различного рода задач, включая учебные: используют голосовые помощники (Алиса, Siri, Alexa и др.), онлайн-переводчики (Яндекс Переводчик, Google Translate, DeepL и др.), мобильные приложения для изучения иностранного языка (Duolingo, Memrise, Babbel, и др.), а также популярные чат-боты на базе ИИ (ChatGPT, Gemini, Claude, TalkPal, Replika и др.). Причем результаты многочисленных социологических опросов в России и за рубежом указывают на то, что обучающиеся чаще всего используют чат-боты не только для поиска информации или разъяснения незнакомых понятий, но и для общения, в том числе и на иностранном языке (Holmes W., Miao F., 2023).

Чат-боты постепенно становятся неотъемлемой частью современной образовательной среды, предоставляя как обучающимся, так и педагогам новые возможности для учебы и общения. Однако традиционно наблюдается раскол среди педагогов, признающих преимущества новых технологий и тех, кто всячески их отвергает. Первые говорят об открытии новой эры персонализированного обучения и поддержки обучающихся, в то время как вторые утверждают, что в будущем искусственный интеллект искоренит такую профессию как педагог, заменив большую часть его функций. Недавно проведенные исследования подтверждают, что чат-боты по некоторым параметрам превосходят обычного преподавателя иностранного языка в предоставлении оценочной обратной связи (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хмаренко Н.И., Мурунов С.С., 2024).

Среди обучающихся наблюдается рост положительного отношения к ИИ-технологиям и масштабирование его использования в учебных целях, например в исследовательской работе (Сорокин Д.О., 2023). Прецедентом в России стала написанная с помощью ChatGPT выпускная квалификационная работа, которую студент выдал за свою собственную. Данный случай послужил отправной точкой для обсуждения вопросов академической честности и предупреждения ИИ-плагиата при использовании чат-ботов (Сысоев П.В., 2024).

Оценивая преимущества и недостатки ИИ-технологий, следует отметить, что потенциал чат-ботов довольно обширен в образовании и при корректном использовании они могут стать эффективным средством обучения в руках педагога. На сегодняшний день стоит выделить огромный корпус теоретических и эмпирических исследований, посвященных использованию чат-ботов для решения *учебных* (Авраменко А.П., 2022; Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р., 2023; Алексич Е.В., 2025; Боголепова С.В., Смирнова А.Г., 2026; Титова С.В., 2024; Тихонова Н.В., Ильдуганова Г.М., 2024; Гулов А.П., 2026; Лобеева П.И., 2023; Прохорова А.А., Катаева А.Л., 2024; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2023; Прохоров А.В., 2024; Оверченко Е.С., Поляков О.Г., 2026; Черкасова Е.А., 2023; Сорокин Д.О., 2026; Филатов Е.М., 2024, 2026; Харламенко И.В., Воног В.В., 2023; Hoang N.T., Han D.N., Le D.H., 2023; Qasem F., Ghaleb M., Mahdi H.S., Al Khateeb A., Al Fadda H., 2023), *методических* (Андреева А.А., 2026; Боголепова С.В., Бабасян Е.Р., 2024; Евстигнеев М.Н., 2023, 2024, 2026; Коренев А.А., 2024; Мурунов С.С., 2025; Chen Z., Liu T., Liu X., 2025; Luc Ha D.N., Nguyen A.T., 2025; Koraishi O., 2023; Khodabakhshzadeh H., Ghasemi M., Sahranavard A., 2024) и *исследовательских задач* (Сысоев П.В., 2026; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2023; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2025; Тивьяева И.В., Михайлова С.В., Казанцева А.А., 2024; Тихонова Н.В., Поморцева Н.П., 2025; Khlaif Z.N., Mousa A., Hattab M.K., Itmazi J., Hassan A.A., Sanmugam M., Ayyoub A., 2023; Osama M., Afridi S., Maaz M., 2023). Рост публикационной активности в области использования чат-ботов на базе ИИ в обучении иностранному языку свидетельствует об их функциональной направленности.

Не углубляясь в технические подробности и особенности строения чат-ботов, необходимо сформулировать определение, доступное для студентов языкового факультета, которое бы отражало специфику их специальности. Под **чат-ботом**, как одной из наиболее распространенных ИИ-технологий, предлагается понимать **интеллектуальную компьютерную программу, в основе которой лежит большая языковая модель (или несколько языковых**

моделей), способная вести с обучающимся диалог на естественном языке.

Языковая модель представляет собой алгоритм, который обрабатывает текст, и, анализируя, распознает отдельные слова и фразы, оценивает их значение. Основная задача любой языковой модели заключается в прогнозировании последующих элементов на основе анализа предыдущих. Таким образом, языковая модель предсказывает следующее слово на основе предыдущих слов, оценивая наибольшую вероятность подстановки именно этой лексической единицы, уместной в рамках контекста. Языковые модели самостоятельно обучаются на основе массивов открытой информации, доступной в сети Интернет: книги, научные статьи, публикации в социальных сетях и т.д. Соответственно, чем больше информационных источников обрабатывает языковая модель, тем качественнее она способна интерпретировать и воспроизводить языковой материал. По своей сути языковая модель использует возможности корпусных технологий (Клочихин В.В., Поляков О.Г., 2023).

Основные механизмы функционирования больших языковых моделей, направлены на обработку естественного языка (Neuro-linguistic programming): генерацию текста, перевод, распознавание текста и речи, синтез речи, морфологический анализ, (токенизация, стемминг, лемматизация, разметка частей речи и др.) с целью построения индивидуальной образовательной траектории обучающихся (Авраменко А.П., 2023). Наиболее распространенной языковой моделью является модель Generative Pre-trained Transformer (GPT), которая выступает основой для функционирования большинства текстовых чат-ботов, например ChatGPT. Учитывая, что в основе чат-бота лежит аутентичная языковая модель, то вполне можно сделать вывод, что и генерируемый контент также является аутентичным.

Типология чат-ботов предполагает их разделение по дидактической цели использования – обучению видам речевой деятельности и аспектам языка. В своем исследовании С.В. Титова (2024), рассматривая технологические решения на базе ИИ-технологий, которые применяются в

обучении иностранному языку, выделяет три основных вектора: обучение на основе устного или письменного взаимодействия с ИИ-технологиями, проведение автоматического контроля и оценки письменных умений и умений устной речи, разработку интеллектуальных систем обучения. При этом автор разделяет все ИИ-технологии, включая чат-боты, на *дидактические* (направленные на решение конкретной цели) и *социальные* (многоцелевые).

К дидактическим чат-ботам относятся ELSA Speak (обучение фонетике, развитие умений говорения), Grammar Check (обучение грамматике, развитие умений письма), WORDVICE (обучение лексике, развитие умений чтения), и др. Социальные чат-боты представлены намного шире в связи с тем, что изначально были созданы для решения множества повседневных задач. К ним относятся популярный чат-бот ChatGPT, а также Алиса AI, GigaChat, Mistral, Claude, Gemini, Microsoft Copilot, Chatsonic, Perplexity, Jasper AI и многие другие. По типу интеракции чат-боты делятся на *текстовые* (ChatGPT, Replika, Mistral AI, Perplexity и др.) и *голосовые* (ELSA Speak, Speechling и др.). По дидактической цели использования чат-боты делятся на *грамматические и лексические* (QuillBot AI, TRINKA AI, WORDVICE) (Heintz K., Roh Y., Lee J., 2022), *фонетические* (ELSA Speak, Speechling) (Ивченко М.И., Поляков О.Г., 2025; Kholis A., 2021), *боты-переводчики* (MazAI, PROMT.Translate), *графические* (Midjourney, DALL-E), *аудио и видео генераторы* (Suno, Runway, Sora, Pictory.ai). По способу реализации чат-боты могут быть представлены на официальных сайтах, в социальных сетях и мессенджерах, в виде мобильных приложений либо надстроек в браузеры.

Д.О. Сорокин (2023) разделяет все чат-боты также на две глобальные группы: *чат-боты разговорного типа* (способные вести полноценный диалог с человеком, например ChatGPT) и *специализированные чат-боты* (использующие ограниченные возможности разговорных чат-ботов для выполнения определенной цели, например поиска информации в рамках онлайн-платформы, например, Duolingo) (Сорокин Д.О., 2023).

Учитывая критерий разделения по типу взаимодействия, все чат-боты следует разделить на *текстовые* (обучение чтению и письму) и *голосовые* (обучение говорению и аудированию). Текстовые чат-боты функционируют через диалоговые окна и предоставляют обратную связь в письменном виде (ChatGPT, Claude, Mistral и др.), в то время как голосовые чат-боты способны обрабатывать голос обучающегося, анализировать его и давать рекомендации по улучшению произносительных навыков (ELSA Speak, Speechling и др.).

Говоря о дидактических свойствах и методических функциях, необходимо отметить, что некоторые исследователи рассматривают чат-боты как средство обучения (Авраменко А.П., 2023; Лобеева П.И., 2023; Черкасова Е.А., 2023), в то время как другие – как возможный «субъект» учебного процесса в триаде «педагог – искусственный интеллект - обучающийся» (Сысоев П.В., 2023, 2024; Евстигнеев М.Н., 2024). Однако все авторы сходятся в едином мнении, что чат-боты имеют как очевидные преимущества, так и недостатки при интеграции в учебный процесс. Так, например Е.А. Черкасова (2023) в качестве дидактических свойств выделяет доступность, персонализацию обучения, адаптивность, интервальность, создание ментально-безопасной среды обучения, многофункциональность и возможность развития навыков XXI века. К методическим функциям автор относит формирование языковых навыков речи обучающихся и развитие умений иноязычной речевой деятельности. А.П. Авраменко (2023) в своей работе на первый план выносит такие дидактические свойства чат-ботов как наличие обратной связи в режиме реального времени, доступность, инклюзивность, оптимизацию учебного процесса и повышенный уровень учебной мотивации. И.В. Тоцкая и Л.А. Недоспасова (2023) также отмечают повышенный уровень мотивации обучающихся к изучению иностранного языка с помощью чат-ботов, эффективность формирования коммуникативных навыков, общую доступность ИИ-технологий и создание комфортной психологической обстановки при взаимодействии с чат-ботами, при которой обучающиеся не испытывают чувства тревожности и не боятся допустить

речевые ошибки. Среди очевидных недостатков практически все авторы отмечают склонность чат-ботов к галлюцинациям – предоставлению вымышленной информации.

Популяризации использования текстовых чат-ботов в обучении иностранному языку способствуют несколько очевидных факторов, которые являются одновременно их дидактическими свойствами. Рассмотрим подробнее *дидактические свойства* текстовых чат-ботов, которые позволяют использовать их в качестве средства обучения иноязычной письменной коммуникации и медиации.

Доступность текстовых чат-ботов. В ноябре 2022 г. мировая общественность получила доступ к чат-боту ChatGPT, который позиционировался как инструмент открытого искусственного интеллекта, способный имитировать человеческое общение. За первую неделю более миллиона человек воспользовались чат-ботом и большинство из них были удивлены способностью давать точные ответы на поставленные запросы (Susnjak T., McIntosh T.R., 2024). Чат-бот ChatGPT стал первым примером открытого искусственного интеллекта, который способен обучаться у пользователей во время диалога с ними (Farhi F., Jeljeli R., Hamdi M.E., 2022). В дальнейшем программный код алгоритма GPT (Generative pre-trained transformer) стал также доступным для широкого круга пользователей и на его основе появилось огромное количество клонов чат-бота ChatGPT в социальных сетях и мессенджерах. Таким образом, представленность на различных платформах позволяет большему количеству пользователей использовать чат-боты на повседневной основе.

С точки зрения обычного пользователя текстовые чат-боты предоставляют возможности изучать иностранный язык по принципу «все в одном месте». Обучающимся не нужно искать в сети Интернет дополнительную информацию по теме изучения или грамматические правила, поскольку теперь чат-бот может сделать это в диалоговом окне и сразу же предоставить ответ. Чат-боты доступны независимо от местонахождения

обучающегося и времени суток, что положительно сказывается на их интеграции в систему дистанционного обучения.

Интерактивное взаимодействие. В качестве одной из ключевых характеристик чат-ботов выступает интерактивность – способность вести диалог и вовлекать обучающихся в реалистичную беседу на иностранном языке. У обучающихся имеется возможность практики иноязычной коммуникации при взаимодействии с текстовыми чат-ботами в режиме реального времени. При этом у обучающихся наблюдается повышенный уровень мотивации к использованию чат-ботов в учебной деятельности ввиду того, что чат-боты способны помогать обучающимся в выполнении даже сложных заданий: обсуждать проекты или исследовательские работы.

Исследования подтверждают, что интерактивность выступает одним из главных преимуществ использования чат-ботов в качестве средства обучения, что выделяет их на фоне традиционных «статичных» учебных материалов. Эксперимент с участием корейских школьников, изучающих английский язык как иностранный, показал, что чат-боты могут использоваться как ценный ресурс для языковой и речевой практики, в ходе которой обучающиеся преодолевают психологические барьеры во время коммуникации, так как не испытывают страха допустить ошибку при взаимодействии с чат-ботом (Nap D.E., 2020). Реалистичная беседа с чат-ботом выходит далеко за рамки обыденного диалога с живым человеком, поскольку чат-бот способен *принимать различные ролевые формы и имитировать общение* от лица, которое требуется для решения определенной коммуникативной задачи. Например, в одном из исследовательских проектов студенты магистратуры по управлению проектами использовали чат-боты для проведения анализа заинтересованных сторон, взаимодействуя с ними таким образом, как будто они общаются с реальными людьми (Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y., 2021). Подобная практика позволила студентам глубже понять межличностную динамику общения и провести функциональный анализ коммуникантов с обеих сторон.

Интерактивность проявляется в способности чат-бота генерировать различные типы обратной связи, каждый из которых выполняет специфическую функцию. С целью исследования функций мы обратились к изучению развернутой классификации, включающей шесть типов обратной связи, получаемой от генеративного ИИ (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О., 2023).

Первый тип (учебно-социальная обратная связь) нацелен на организацию языкового или речевого взаимодействия между студентом и чат-ботом. В отличие от традиционных упражнений, например, проговаривания диалога из учебника, где ответ уже predetermined, чат-бот выступает в роли спонтанного собеседника, способного поддерживать беседу на определенную тему, задавать вопросы и реагировать на реплики говорящего. По сути, практика такого рода способствует формированию речевых или языковых навыков в условиях, приближенных к естественной коммуникации, когда студенту необходимо выстроить логичное высказывание, подстроиться под собеседника в ходе разговора, проявить речевую спонтанность, выбрать лексико-грамматический материал адекватный для ситуации общения, и т.д.

Второй тип (информационно-справочная обратная связь) предоставляет оперативный доступ к теоретическим языковым, культурологическим, страноведческим и лингвострановедческим материалам. Чат-бот способен объяснить любое грамматическое правило, подобрать синонимы, пояснить значение реалий, уточнить исторические контексты, традиции и нормы поведения, принятые в стране изучаемого языка. Например, при изучении темы праздников чат-бот может описать их культурное значение, особенности празднования и различия в восприятии в разных странах, что невозможно получить в рамках традиционного учебного пособия в аналогичном интерактивном формате.

Третий тип (методическая обратная связь) представляет собой ценность скорее для педагога иностранного языка, чем для студента. Чат-боты позволяют разрабатывать учебные материалы, планировать учебные занятия,

генерировать множественные варианты упражнений различного уровня сложности и адаптировать существующие задания под конкретную группу обучающихся (Евстигнеев М.Н., 2023, 2024; Мурунов С.С., 2025, 2026). Педагог запрашивает у чат-бота сценарий ролевой игры, список дискуссионных вопросов по изучаемой теме или дифференцированные задания для студентов с разным уровнем подготовки, что в значительной степени сокращает время на подготовку. В методической обратной связи чат-боты на базе ИИ или методические нейросети, такие как Twee или Magic School, по скорости и вариативности генерируемых заданий значительно превосходят педагога.

Четвертый тип (аналитическая обратная связь) ориентирован на обработку данных и прогнозирование эффективности обучения. В перспективе этот тип обратной связи позволяет отслеживать динамику успеваемости обучающихся, выявлять типичные ошибки в работе, определять проблемные зоны в усвоении учебного материала и на основе этих данных корректировать образовательную траекторию. Одним из технологических решений на базе ИИ для решения аналитических задач выступает нейросеть «Ассистент преподавателя», которая как раз решает проблему аналитики педагогической деятельности во время проведения учебных занятий. Также аналитический тип обратной связи используется для обработки больших языковых данных в рамках корпусных технологий (Кабанова Н.В., 2026; Клочихин В.В., 2024).

Пятый тип обратной связи (оценочный) обеспечивает оперативную проверку письменных работ: тестов, эссе, творческих писем и т.д. На современном этапе развития технологий ИИ способен оценивать помимо формальной языковой корректности текста и смысловую часть, логику изложения, структуру, качество и уместность используемой лексики и грамматических конструкций, стилистических средств, предоставляя при этом развернутый комментарий с указанием того, как можно улучшить письменную работу (Филатов Е.М., 2024).

Шестой тип обратной связи (условно-творческий) открывает широкие возможности для генерации новых учебных материалов. Благодаря условно-творческой связи педагог имеет возможность на регулярной основе обновлять образовательный контент, избегая шаблонности и создавая такие учебные задания, которые отвечают потребностям и интересам обучающихся.

Отдельно следует выделить корректирующий тип обратной связи, который позволяет обучающимся в процессе написания эссе работать над структурными компонентами (введение, основная часть, заключение) и исправлять допущенные ошибки, дорабатывая письменный текст (Филатов Е.М., 2026).

В своем исследовании М.Н. Евстигнеев (2025) предпринял попытку выделения медиативной обратной связи от генеративного ИИ. Однако в ходе исследования выяснилось, что ИИ не обладает эмоциональным интеллектом и жизненным опытом, ввиду чего не может полноценно выполнять медиативные функции, а именно функцию медиации в процессе коммуникации (Евстигнеев М.Н., 2025).

На основе выделения различных типов обратной связи становится возможным разрабатывать методики обучения, которые охватывают все виды речевой деятельности (говорение, письмо, чтение и аудирование) и аспекты языка (фонетика, лексика и грамматика), а также формировать компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистический, социолингвистический, дискурсивный и компенсаторный.

Тем не менее, важным условием развития речевых навыков является непосредственное взаимодействие между участниками коммуникации, где язык выступает одновременно и как цель и как средство достижения этой цели. В этом контексте чат-боты правомерно отнести к интерактивным ИИ-технологиям, которые позволяют студентам практиковать изучаемый языковой материал в ситуациях, приближенных к реальному общению, особенно когда они испытывают дефицит общения с носителями иностранного языка. Исследователи, в частности П.В. Сысоев (2024)

подчеркивают, что современные чат-боты, функционирующие на базе больших языковых моделей, способны создавать «иллюзию одушевленности» как эффект присутствия реального собеседника, который понимает контекст, эмоционально приукрашивает ответы и удерживает нить разговора. Иллюзорность общения с живым собеседником на практике становится мощным психологическим стимулом, так как студент перестает воспринимать речевую практику как тренировку и начинает воспринимать ее как подлинное общение (Сысоев П.В., 2024).

Мгновенная обратная связь. Безусловно, предоставление обратной связи и оказание поддержки является обязательным компонентом в процессе обучения, но чат-боты, в отличие от педагога, способны предоставлять мгновенную обратную связь. Большим преимуществом чат-ботов является возможность проводить коррекцию допущенных ошибок и давать предложения по их исправлению, что в свою очередь позволяет обучающимся быстро улучшать свои письменные навыки.

Важно подчеркнуть, что чат-бот не устает, что по сути является его преимуществом перед любым, даже самым терпеливым педагогом. К концу рабочего дня концентрация у педагога неизбежно снижается, что вполне может сказаться на качестве проверки письменных работ обучающихся. Чат-бот функционирует с одинаковой эффективностью в любое время суток и способен давать развернутый и одинаково качественный ответ на однотипные вопросы. Обучающийся, задавая один и тот же вопрос или перефразируя свое обращение к чат-боту, не может раздражать его количеством сообщений. В традиционной образовательной среде объективно такой метод взаимодействия был бы невозможен из-за временных и психологических затрат педагога. Таким образом, главным ограничителем становится только желание обучающегося взаимодействовать с чат-ботом.

Высокая степень адаптивности. Не менее важным свойством является и возможность адаптации чат-бота к запросам обучающегося. Благодаря такому подходу чат-боты способны создавать персонализированные

программы обучения, в которых занятия по иностранному языку целиком либо отдельные задания в нем могут быть адаптированы в соответствии с индивидуальными особенностями каждого отдельного взятого обучающегося. Оценивая уровень и текущий прогресс обучающегося, чат-боты предлагают несколько вариантов для обучения. В зависимости от ситуаций, с которыми сталкивается обучающийся чат-бот может снижать либо повышать уровень сложности, давать дополнительные рекомендации, объяснять новый материал на доступном языке, разрабатывать поэтапные методики обучения и обеспечивать систематичность занятий.

Обсуждая практическое использование чат-ботов для дифференцированного обучения, следует выделить дифференциацию по содержанию, процессу и конечному продукту (Боголепова С.В., Смирнова А.Г., 2026).

Дифференциация по содержанию предполагает адаптацию учебных материалов под индивидуальные особенности обучающихся. При работе над продуктивными умениями, к которым относятся умения иноязычного письменного взаимодействия и медиации, педагог создает несколько вариантов учебных заданий, учитывающих как уровень владения иностранным языком, так и личные интересы, потребности и жизненный опыт обучающихся. Адаптация уровня сложности, прежде всего, затрагивает лексическую и грамматическую составляющие письменного текста, степень абстрактности формулировок и объем письменного высказывания. Например, при изучении темы «Travelling» чат-бот создает три варианта письменного задания для уровней A2, B1 и B2, сохраняя при этом единую коммуникативную задачу, но варьируя языковую сложность.

Дифференция по процессу сфокусирована на том, как именно обучающиеся взаимодействуют с учебным материалом, а также друг с другом. Для развития продуктивных умений чат-боты используются для генерации вариативных заданий с разной степенью сложности опор: от минимальных инструкций до развернутого плана. А обучающемуся предлагается

самостоятельно выбрать ту опору, которая соответствует его уровню подготовки. Чат-бот можно использовать для генерации сценария групповой работы с распределением ролей для каждого участника и учетом его индивидуальных возможностей.

Дифференция по конечному продукту направлена на разработку критериев оценки, которые учитывают уровень языковой подготовки и сформированности когнитивных способностей обучающихся. Например, для сильных обучающихся рекомендуется использоваться критерии оценки, включающие использование стилистических средств, логику и качество аргументации, а для менее подготовленных – акцент ставится на соблюдении структуры письменного высказывания и выполнении коммуникативной задачи в целом.

Ориентация на языковую и речевую практику. Использование чат-ботов в обучении иностранному языку предполагает непрерывную языковую практику. Взаимодействуя с чат-ботами ежедневно, обучающийся получает доступ к новому информационному контенту, при этом возвращаясь к многократному повторению ранее изученного материала, что положительно влияет на овладение лексико-грамматическим материалом.

Основная идея заключается в том, что обучающийся на ежедневной основе во внеаудиторное время общаясь с чат-ботом по 15-20 минут, формирует обучающую языковую среду, в рамках которой он постоянно находится в тонусе и опирается на знания, полученные в ходе аудиторных занятий. Например, если обучающийся, проходя новую тему на времена группы Past, указывает на это чат-боту, то автоматически предлагается отработка коммуникативных заданий с использованием времен этой группы в контексте живого диалога. При этом в последующих сессиях взаимодействия с чат-ботом ИИ ненавязчиво возвращает обучающегося к ранее пройденным грамматическим конструкциям, встраивая их в новые коммуникативные задания. Таким образом, многократное повторение приводит к тому, что

грамматические правила из абстрактной теории переходят в разряд сформированных навыков.

Новая лексика также прочно закрепляется в памяти обучающегося благодаря частому употреблению в различных коммуникативных ситуациях. Например, обучающийся вступает в диалог с чат-ботом, который играет роль официанта в престижном ресторане. Функциональная роль чат-бота – принять заказ и задать уточняющие вопросы в соответствии с уровнем владения иностранным языком обучающимся. Реплики чат-бота:

«How would you like your steak to be prepared?»

«Would you prefer it rare, medium-rare or well-done? And would you like me to suggest a sauce that would complement the meat?»

«Could you tell me whether you have any dietary restrictions or allergies I should be aware of before you place your order?»

«Would you rather have your dessert brought out straight away, or would you prefer to take a short break before we serve it?»

Обучающийся называет блюда, дает развернутые ответы, используя сложные грамматические структуры. Реплики обучающегося:

«I would go for medium rare, as I believe that's the best way to enjoy the flavour of the meat, and I'd appreciate it if you recommend a pepper sauce to go with it.»

«I don't have any allergies, but I'm trying to cut down on sugar, so I'd rather skip the dessert for now and have an espresso instead.»

Далее в зависимости от используемого чат-бота (социального или универсального) и установок, заложенного в него, чат-бот укажет на наличие ошибок, мягко скорректирует их и предложит различные варианты использования.

Реплики универсального чат-бота, при указании в первоначальном промпте о необходимости исправления ошибок и генерации письменных высказываний, соответствующих уровню B1-B2 по шкале CEFR:

«Instead of saying ‘I don’t have any allergies’, you could say ‘I have no dietary restrictions, but I’m watching my sugar intake’.»

Социальный бот чаще всего продолжит общение с обучающимся без указания на ошибки.

При переходе на новую тему, чат-бот может вернуться к предыдущему контексту и предложить обсудить изученную тему, но уже в условиях новой коммуникативной ситуации, например, реплика чат-бота:

«Last time we discussed your dining preferences, and you mentioned that you usually avoid desserts. Bearing that in mind, when you travel abroad, do you tend to stick to supermarkets and self-catering to maintain a healthy diet, or do you prefer to immerse yourself in the local culture by eating out and trying traditional specialties, even if that means straying from your usual habits?»

Обучающийся вынужден развернуто аргументировать свою позицию, обосновывать свое решение, давать оценку, что является ключевым признаком владения иностранным языком на уровне B1-B2.

Создание психологически комфортной обучающей среды. Ввиду того что чат-боты преимущественно используются во внеаудиторное время, обучающиеся отмечают, что не испытывают страха вступить в коммуникацию с виртуальным помощником и совершить речевые ошибки в отличие от аудиторной обстановки (Будникова А.С., Бабенкова О.С., 2020). Большинство исследований также подтверждают, что использование чат-ботов снижает уровень тревожности обучающихся, но в определенной степени лишает их эмоционального компонента общения с настоящим собеседником (Chin H., Song H., Baek G., Shin M., Jung C., Cha M., Choi J., Cha C., 2023).

Геймификация. Некоторые чат-боты предоставляют возможность разнообразить учебный процесс путем создания виртуального персонажа, с которым происходит взаимодействие, или введения в процесс взаимодействия специальных заданий, наград и поощрений. Стратегия геймификации обучения привносит в практику соревновательный аспект, направленный на повышение учебной мотивации и привлечение внимания обучающихся.

Формирование социальных навыков XXI века. Стремительное развитие ИИ-технологий порождает новый вид компетенции, позволяющей эффективно взаимодействовать с ними и проводить адекватную интеграцию в профессиональную деятельность (Черкасова Е.А., 2023). В частности, одним из требований к современному педагогу иностранного языка можно считать сформированность навыков промпт-инжиниринга, позволяющих с максимальной эффективностью использовать возможности чат-ботов и получать от них более качественный ответ с обязательной последующей проверкой полученной информации. Основная задача современного образования – научить использовать чат-боты для решения учебных задач при этом сохранив возможности критически осмыслять и анализировать получаемую информацию.

Обозначенные дидактические свойства объединяют все текстовые чат-боты, однако существует ряд дифференциальных признаков, позволяющих разграничить их в зависимости от цели использования. В таблице 6 представлен сравнительный анализ популярных чат-ботов ChatGPT и Replika.

Таблица 6

Сравнительный анализ дидактических свойств текстовых чат-ботов ChatGPT и Replika

Аспект сравнения	Replika	ChatGPT
Преобладающий тип обратной связи	Учебно-социальная	Информационно-справочная
Обучение и адаптация	Обучается на основе взаимодействия с пользователем, требуется время для адаптации	Обучается на основе указанной информации и источников в сети Интернет, быстрая адаптация
Имитация реального общения	Успешно имитирует реальную беседу, способен отвечать на персонализированные	Не способен имитировать реальное общение, постоянно ссылается на себя в качестве ИИ, не способен отвечать на

	вопросы и вести полноценную дискуссию	персонализированные вопросы
Развернутость сообщений	Способен выдавать в основном только короткие сообщения, но с персонализированным контекстом: сказать, что нравится или слабо отреагировать на высказывание говорящего	Выдает развернутые сообщения, но работает в большей степени как энциклопедия, нежели чем реальный собеседник
Эмоциональный отклик	Слабый	Отсутствует
Возможность персонализации беседы на начальном этапе	Позволяет выбрать интересы из предложенного списка	Отсутствует. Возможно задать только через промпт
Возможность выбрать уровень языка по международной шкале CEFR	Отсутствует	Присутствует, но чат-бот предупреждает, что все равно может выдавать более легкую или более сложную лексику, чем в заданном пользователем параметре
Возможность сгенерировать несколько ответов на одно сообщение	Отсутствует	Присутствует
Возможность отредактировать ответ на сообщение	Отсутствует	Присутствует
Понимание запросов и команд при формулировке целей и задач	Не будет следовать учебной задаче при ее формулировке	Будет придерживаться заданной учебной задаче
Оперирование полученной в процессе взаимодействия информацией	Помнит содержимое в рамках 10-20 сообщений, если не помечает их как важную информацию	Помнит содержимое всех сообщений в переписке и способен оперировать им в процессе всего диалога
Элементы геймификации	Позволяет создать трехмерную модель собеседника с дизайном на выбор пользователя	Отсутствует

Анализ таблицы 6 позволяет сделать выводы, что оба чат-бота вполне могут быть применимы для обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации, но стоит отметить ряд особенностей, которые делают в определенном контексте один чат-бот предпочтительнее другого и наоборот. Так, например чат-бот Replika AI обучается исключительно через общение с обучающимся, что в некоторой мере делает его ограниченным в предоставлении информации по сравнению с чат-ботом ChatGPT, который имеет доступ ко всей открытой информации в сети Интернет. При этом чат-бот Replika AI все-таки более персонализирован, способен отвечать на личные вопросы и не указывает, что является искусственным интеллектом. К преимуществам Replika AI следует отнести наличие слабого эмоционального отклика, который в ChatGPT вообще отсутствует. Также к положительным сторонам Replika AI относятся возможность создать виртуального собеседника и некоторые элементы геймификации. Очевидная разница между данными чат-ботами заключается в том, что Replika AI ориентирована на организацию коммуникации, а ChatGPT – на помощь в получении информации и проведении исследовательской работы.

Проведенный анализ научной литературы позволил изучить актуальную типологию чат-ботов и определить их дидактические свойства. В ходе исследования было выявлено, что наибольшей популярностью среди педагогов при обучении иностранному языку пользуются текстовые чат-боты, предоставляющие *учебно-социальную обратную связь*. Методический потенциал чат-ботов довольно обширен: с помощью ИИ-технологий возможно организовывать внеаудиторную учебную деятельность, осуществлять планирование учебных занятий, создавать учебный контент, проводить автоматизированную оценку и контроль учебных достижений и многое другое.

1.4. Организационно-педагогические условия обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами

Взаимодействие с чат-ботами на иностранном языке предполагает, что обучающийся на начальном этапе обучения должен обладать уже определенными знаниями и минимальным набором умений, которые позволят использовать чат-боты с наибольшей эффективностью. Опрос среди студентов направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль – «Английский язык») и «Лингвистика» (профиль – «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») Института педагогики позволил определить ключевые моменты, на которое стоит обратить внимание при интеграции ИИ-технологий в педагогическую деятельность. Большинство студентов (84%) отметили, что практически ежедневно или несколько раз в неделю используют чат-боты для поиска информации, а также при выполнении домашнего задания и подготовки к аудиторным практическим занятиям, но испытывают ряд трудностей, например с качеством получаемой обратной связи. Порядка 13% опрошенных студентов редко используют чат-боты в учебных целях – от одного до пяти раз в месяц и только в случаях, когда не могут найти необходимую информацию в открытых источниках. И только 3% студентов не использовали чат-боты для решения учебных задач. Проведенный опрос демонстрирует общую заинтересованность студентов в интеграции ИИ-технологий в учебный процесс и указывает на сложности, возникающие при взаимодействии студентов с чат-ботами

Изучение научной литературы позволило выявить, что исследователи в своих работах по интеграции ИИ-технологий в обучение иностранному языку целенаправленно выделяли организационно-педагогические условия обучения для определения минимальных требований, предъявляемых к обучающимся, педагогу или образовательной среде (Безукладников В.К., 2026; Клочихин В.В., 2024; Лобеева П.И., 2025; Мурунов С.С., 2026; Черкасова Е.А., 2024). Таким образом целью настоящего исследования на данном этапе

являлось выявление организационно-педагогических условий обучения студентов языкового вуза иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.

1. Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся к началу обучения должен быть не ниже средних показателей (B1-B2) по Общеввропейской шкале владения иностранным языком CEFR (2020).

Обновленный вариант шкалы CEFR предлагает рассматривать уровни владения иностранным языком в двух плоскостях. Горизонтальная ось шкалы CEFR описывает виды речевой деятельности и аспекты иноязычной коммуникативной компетенции, в то время как вертикальная ось указывает на прогресс по обозначенным в горизонтальной оси категориям. Шкала также как и в предыдущей версии включает шесть уровней владения иностранным языком от A1 до C2, но при этом отмечается, что уровень A1 больше не является самым низким, поскольку могут наблюдаться нулевые значения прогресса по видам речевой деятельности (уровень Pre-A1), а уровень C2 больше не подразумевает владения иностранным языком на уровне носителя языка, поскольку его характеристики связаны с точностью, уместностью и эффективностью использования языка. Из нововведений в шкале стоит отметить вынесение медиации за рамки видов коммуникативной деятельности и ее рассмотрение как самостоятельного аспекта коммуникативной компетенции (Common European Framework of Reference, 2020).

Используя возможность электронного образовательного ресурса EF SET пройти стандартизированный экспресс-тест на знание английского языка, были проведены контрольные измерения в группе студентов, обучающихся на втором и третьем курсе. Результаты теста показали, что подавляющее большинство (73%) имеет уровень B2, 19% имеет уровень B1, 8% владеют языком на уровне C1. Исходя из полученных в результате теста данных, были проанализированы выявленные языковые уровни (таблица 7).

Анализ уровней B1, B2 и C1 по Общеевропейской шкале владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, 2020)

Компонент шкалы CEFR	Уровень B1 (Independent User - Threshold or Intermediate)	Уровень B2 (Independent User - Vantage or Upper Intermediate)	Уровень C1 (Proficient User - Effective Operational Proficiency)
Аудирование	Обучающиеся могут распознавать в речи знакомые слова и фразы на бытовые темы (семья, дом, досуг и т.д.), понимать основной смысл высказывания при условии, что говорящий произносит слова медленно.	Обучающиеся могут понимать большую часть устных высказываний и аргументов при условии, что тема им хороша знакома, понимать телевизионные новости и фильмы на изучаемом языке.	Обучающиеся могут понимать развернутую беседу и следовать сложным аргументациям, могут понимать телевизионные передачи и фильмы на изучаемом языке без особых усилий.
Чтение	Обучающиеся могут читать простые тексты, понимать в основном бытовую лексику, описание событий, чувств и желаний в личных письмах.	Обучающиеся могут читать книги и статьи, отражающие современные проблемы, оценивать авторскую позицию и точки зрения конкретных персонажей.	Обучающиеся способны разбираться в сложных фактологических и художественных текстах, выявлять различия в стилях, изучать специализированную и техническую литературу.
Говорение	Обучающиеся могут связывать между собой отдельные фразы для описания событий, фактов, личного опыта, аргументировать мнение, рассказать о планах, пересказать услышанное/прочитанное, описать реакцию.	Обучающиеся могут давать четкие и подробные описания по широкому кругу вопросов, входящих в их сферу интересов, могут аргументировать личную точку зрения, делать анализ, указать преимущества и недостатки.	Обучающиеся могут представлять четкие и подробные описания на любые сложные темы, выделяя или объединяя подтемы, развивая определенные моменты, и завершая высказывание соответствующим умозаключением.
Письмо	Обучающиеся могут создавать простой связный текст на темы, которые хорошо им знакомы или представляют личный интерес.	Обучающиеся могут создавать подробный текст по широкому кругу тем, могут написать эссе, приводя доводы в поддержку или выступая против определенной точки зрения.	Обучающиеся могут создавать хорошо структурированный текст в разных стилях, излагая личную точку зрения, подробно излагать сложные темы при написании эссе.

Учитывая, что обозначенные уровни, по сути, не являются готовыми для использования шаблонами, и допускается выделение пограничных подуровней, а также тот факт, что в повседневной жизни мы пользуемся одними видами речевой деятельности чаще чем другими, например говорением и аудированием, то логично в качестве минимального значения уровня владения иностранным языком для взаимодействия с чат-ботами определить уровень B1.

Анализ таблицы 7 и практика работы с чат-ботами показала, что ИИ-технологии чаще всего в предоставлении обратной связи используют именно этот уровень. Без указания какого-то конкретного уровня языка, как правило, чат-боты используют общеупотребительную лексику и грамматические конструкции. Но практика показала, что при указании уровней A2, B2 и C2, разница между уровнями не всегда уловима. Чат-боты с легкостью разграничивают уровни A2 и B2, и используют соответствующую лексику, но при указании уровня C2 лексика и стиль изложения материала обычно остается на уровне B1-B2. Также довольно часто универсальные чат-боты на простые запросы на уровне A2 предоставляют ответы на более высоких языковых уровнях

Рассмотрим уровневую градацию ответов чат-бота на конкретных примерах. При изучении темы «Ecological problems» обучающемуся ставится задача обсудить с чат-ботом вопросы по сохранению экологии. Однако на запрос обучающегося «*What can we do to save the planet?*» (соответствует уровню A2) чат-бот DeepSeek выдает развернутый ответ, который является довольно сложным для студента с данным языковым уровнем (рис.1). В тексте ответа чат-бота содержится довольно сложная лексика более высоких уровней: «*carbon pricing*», «*decarbonize the grid*», «*fossil fuel emissions*», «*regenerative farming*», «*peatlands*», «*stopgap*» и др., а также незнакомые грамматические конструкции, содержащие пассивный залог, условные предложения и сослагательное наклонение. Таким образом, студенту с

уровнем A2 для того, чтобы понять ответ от чат-бота необходимо прибегать к использованию словаря.

What can we do to save the planet?



To answer this honestly, we have to start with a hard truth: **we cannot "save" the planet.** The Earth has survived asteroid impacts, ice ages, and volcanic eruptions that lasted for millennia. The planet will be fine.

What we are actually trying to do is **save humanity** and the complex, beautiful biosphere we rely on.

Fixing this isn't about one magic solution; it is about tackling a system failure with systemic solutions. Here is a realistic, tiered breakdown of what actually moves the needle, from the most impactful to the deeply personal.

1. The "Big Lever" Moves (Systemic Change)

Individual action is great, but 70% of global emissions come from just 100 fossil fuel companies. The most impactful actions are structural:

- **Push for Policy, not just plastic straws:** Demand carbon pricing (a fee on pollution that makes green energy cheaper), stricter vehicle emission standards, and an end to fossil fuel subsidies. Your vote and your voice matter more than your recycling bin.
- **Fix the Food System:** Agriculture is a climate monster. Push for policies that reduce food waste (which accounts for 8-10% of global emissions) and support regenerative farming practices that pull carbon back into the soil.
- **Decarbonize the Grid:** Advocate for massive investment in wind, solar, geothermal, and next-gen nuclear. We don't just need clean energy; we need *abundant, cheap* clean energy to replace every gas stove, furnace, and combustion engine.

**Рис.1. Запрос обучающегося к универсальному чат-боту DeepSeek
(уровень запроса – A2)**

Для анализа уровня языковой сложности обратимся к онлайн сервису Road to Grammar (<http://www.roadtogrammar.com/textanalysis/>). Анализ текста ответа от чат-бота DeepSeek показал, что уровень языковой сложности соответствует уровню C1 и даже находится на пограничном состоянии между уровнями C1 и C2 (рис. 2).

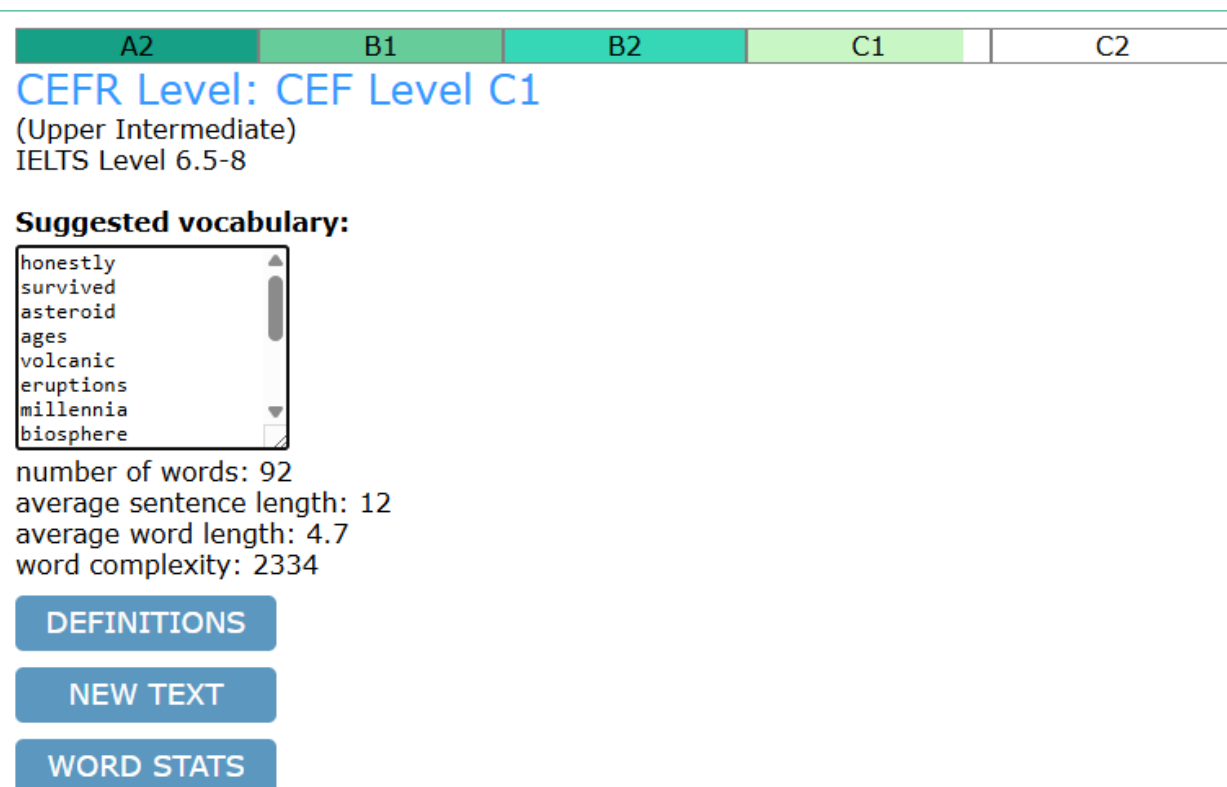


Рис. 2. Анализ языковой сложности ответа, полученного от чат-бота, с помощью онлайн сервиса Road to Grammar Text Analyzer

Отсюда следует вывод, что уровень языка необходимо указывать в промпте при составлении первого запроса для универсального чат-бота. Обучающийся с уровнем B1 способен понимать общий смысл ответа от чат-бота, выделять ключевые идеи и задавать уточняющие вопросы. В ходе взаимодействия чат-бот может автоматически скорректировать уровень языковой сложности в последующих ответах.

Это же подтверждает и проведенное М.Н. Евстигнеевым (2023) исследование, в котором он говорит о невозможности современными ИИ-технологиями разграничить уровни используемой лексики в предоставляемой обратной связи (Евстигнеев М.Н., 2023). Поскольку уровень C1 для взаимодействия с чат-ботами может быть излишним и не всегда подтвержден, то именно поэтому уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся к началу обучения должен быть не ниже средних показателей (B1-B2) по Общеввропейской шкале владения иностранным языком CEFR (2020).

2. Наличие у обучающихся и педагога умений промпт-инжиниринга для эффективного взаимодействия с чат-ботами.

Опрос студентов показал, что 54% из них остались неудовлетворенными качеством обратной связи от чат-ботов. Среди причин они указывали, что чат-боты не понимают контекста, не владеют конкретной информацией или предоставляют вымышленные данные, которые приходится постоянно проверять, используя другие источники. Однако настоящая причина кроется в том, что обучающиеся не совсем корректно составили текстовые запросы (промпты) для чат-ботов и, соответственно, получили такие результаты.

Современные реалии диктуют, что наличие умений промпт-инжиниринга у обучающихся становится важным аспектом языкового образования. Промпт-инжиниринг представляет собой процесс составления и оптимизации текстовых запросов (промптов) к чат-ботам для получения наиболее качественной обратной связи. Вопросы составления корректных промптов и практики их использования уже поднимались в ряде работ как зарубежных, так и отечественных исследователей (Авраменко А.П., 2025; Боголепова С.В., Жаркова М.Г., 2023; Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А., 2025; Попова А.В., 2026; Bhatti A., 2026; Hegazy H.M., 2024; Huang J., 2023; Mayer V.S., 2026). Необходимо помнить, что от правильно заданного промпта зависит получаемый результат. Отсюда следует, что для составления промпта необходимо соблюдать ряд важных рекомендаций.

Во-первых, в сфере информационных технологий сложилось несколько общепринятых моделей построения эффективных промптов. Одной из самых эффективных считается модель CRISP, которая позволяет структурировать запрос по ключевым компонентам. Например, если педагогу иностранного языка необходимо разработать коммуникативное задание для учебного занятия, промпт в соответствии с этой моделью должен выглядеть следующим образом: сначала задается контекст, т.е. уровень языковой подготовки обучающихся и тема учебного занятия, затем определяется роль, которую должен исполнять ИИ, далее формулируется коммуникативное намерение или

цель запроса, прописывается сценарий, описывающий логику развития коммуникативного события, и в конце указываются параметры, регулирующие объем ответа, обозначающие активный вокабуляр, указывающие на какие-либо ограничения и т.д. (рис. 3).

Context: This is a Business English lesson for B2-level professionals. The topic is "Writing complaint emails and handling objections diplomatically." The learners already know basic business correspondence clichés but lack practice in structuring logical, polite, and persuasive arguments in writing.

Role: You are an experienced business communication trainer and cross-cultural expert who specializes in teaching professional written correspondence in English.

Intent: Create a model complaint email addressed to a supplier and a sample reply to that complaint from the supplier's side. Both emails should demonstrate how to maintain a professional and diplomatic tone even when addressing serious product issues.

Scenario: The client ordered a batch of laptops for their employees. Some devices turned out to be defective — two USB ports do not work on several units, and three laptops have display matrix glitches. The client demands a full replacement within one week and compensation for the delayed delivery. The supplier acknowledges the problem but tries to offer a partial discount instead of full replacement. The exchange (in the form of two emails) must be realistic and include formulas for polite refusal, concessions, and well-grounded reasoning.

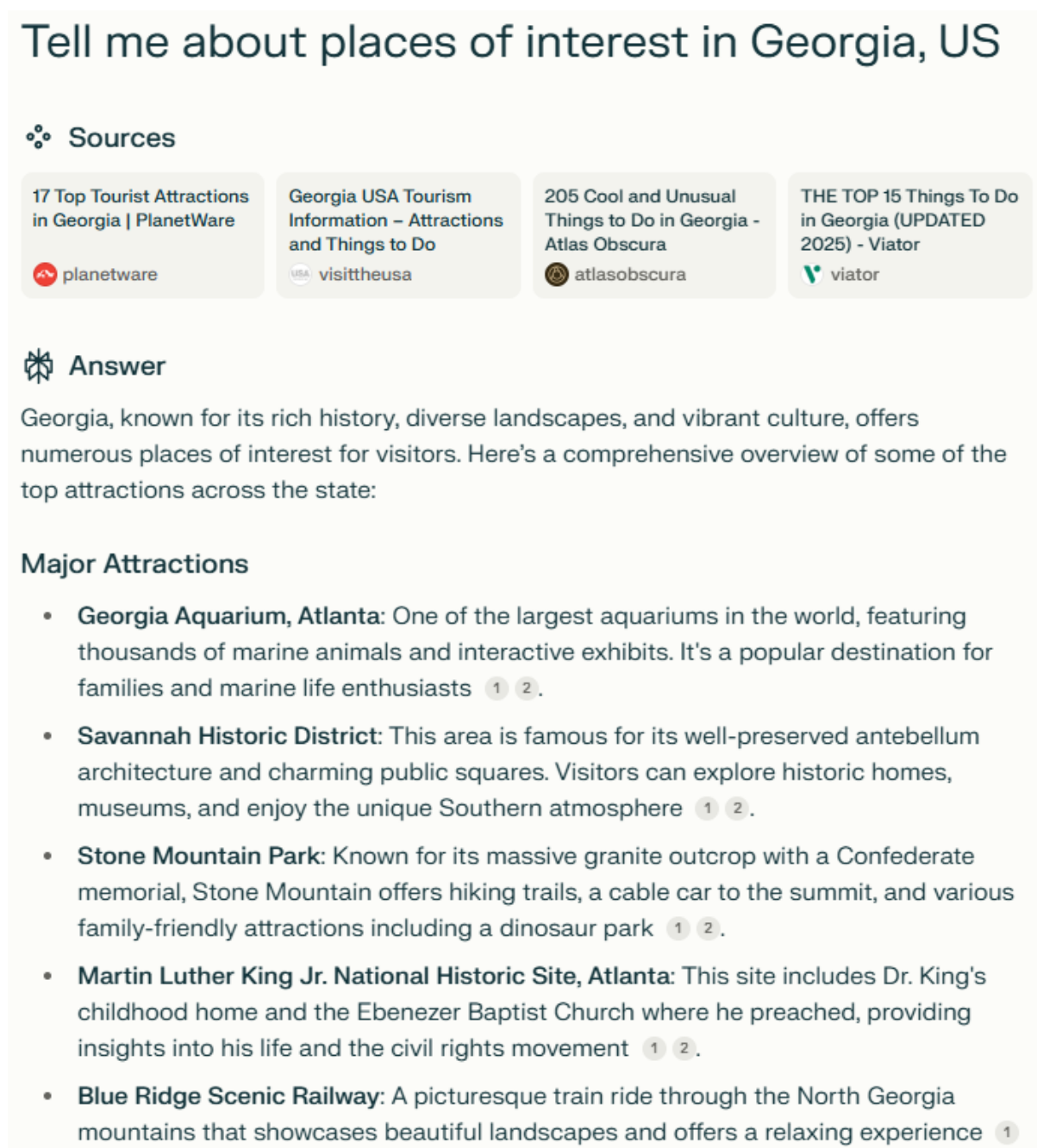
Parameters: Each email should be 120–150 words long. Include the following active vocabulary items that students must practice: *defective item, to file a complaint, to compensate for the loss, to offer a resolution, goodwill gesture*. After each email, add a short metacomment (2–3 sentences) for learners, explaining which communication strategy was used in that particular paragraph (for example, "hedging," "the sandwich technique – praise + criticism + praise," or "using passive voice to depersonalize blame").

Рис. 3. Пример промпта, составленного по модели CRISP

Во-вторых, обучающиеся должны соблюдать точность в формулировке запроса к чат-боту. Промпт должен быть лишен многозначности, если требуется получить релевантный ответ. Например, в промпте «*Tell me about Georgia*» непонятно, о чем идет речь, непонятно имеется ли ввиду «Georgia» как страна либо «Georgia» как штат в США. Улучшенный промпт будет выглядеть следующим образом: «*Tell me about Georgia, US*». Однако и здесь для чат-бота создается проблемная ситуация, поскольку ему не указано какая

конкретная информация нужна и ответ может быть большим и неструктурированным. После доработки корректным становится промпт для чат-бота «*Tell me about places of interest in Georgia, US*».

Чат-бот Perplexity предоставляет нам обратную связь, называя пять достопримечательностей в штате Джорджия, США, которые рекомендуется посетить (рис. 4).



Tell me about places of interest in Georgia, US

Sources

- 17 Top Tourist Attractions in Georgia | PlanetWare
- Georgia USA Tourism Information – Attractions and Things to Do
- 205 Cool and Unusual Things to Do in Georgia - Atlas Obscura
- THE TOP 15 Things To Do in Georgia (UPDATED 2025) - Viator

Answer

Georgia, known for its rich history, diverse landscapes, and vibrant culture, offers numerous places of interest for visitors. Here's a comprehensive overview of some of the top attractions across the state:

Major Attractions

- **Georgia Aquarium, Atlanta:** One of the largest aquariums in the world, featuring thousands of marine animals and interactive exhibits. It's a popular destination for families and marine life enthusiasts 1 2.
- **Savannah Historic District:** This area is famous for its well-preserved antebellum architecture and charming public squares. Visitors can explore historic homes, museums, and enjoy the unique Southern atmosphere 1 2.
- **Stone Mountain Park:** Known for its massive granite outcrop with a Confederate memorial, Stone Mountain offers hiking trails, a cable car to the summit, and various family-friendly attractions including a dinosaur park 1 2.
- **Martin Luther King Jr. National Historic Site, Atlanta:** This site includes Dr. King's childhood home and the Ebenezer Baptist Church where he preached, providing insights into his life and the civil rights movement 1 2.
- **Blue Ridge Scenic Railway:** A picturesque train ride through the North Georgia mountains that showcases beautiful landscapes and offers a relaxing experience 1

Рис. 4. Корректный промпт и релевантный ответ от чат-бота Perplexity

В-третьих, при составлении промпта желательно использовать *ключевые слова*, которые помогут чат-боту лучше понять запрос и предоставить более

полный ответ. Например, при составлении промпта *«How can I make an English lesson more interactive?»* чат-бот выдает хаотичную подборку популярных активностей (Props and Visual Aids, Role-playing, Storytelling и др). После обсуждения и доработки добавляем в промпт ключевые слова *«Methods»*, *«Statistics»* и *«Literature»* и получаем развернутый ответ, в котором содержится информация о способах и методах организации интерактивного обучения, указывается статистика какая из организационных форм используется чаще всего и предлагаются ссылки на дополнительную литературу, с которой впоследствии можно ознакомиться.

В-четвертых, чат-боты довольно часто испытывают сложности с интерпретацией контекста, на что постоянно жалуются обучающиеся. Для решения этой проблемы необходимо соблюдать простое правило и составлять промпт с учетом включения предыдущей информации и указанием общей темы разговора, тем самым делая запрос логичным и последовательным. Например, в результате взаимодействия с чат-ботом обучающийся понимает, что чат-бот использует сложные для него лексические единицы и пытается через последующий промпт *«How can I improve my English?»* выяснить как ему улучшить свои умения чтения, то чат-бот, безусловно, находится в недоумении и предоставляет общую информацию. Вариантов развития данного кейса может быть достаточно много. Обучающийся может попросить чат-бот снизить уровень используемого иностранного языка через промпт *«Use language level B1»*, либо попросить рекомендации как улучшить навыки чтения *«How can I improve my reading skills?»*. Идеальным промптом в данной ситуации послужит *«You are a teacher of English. My level is B1. I need to improve my reading skills»*.

Важно помнить, что качественный результат достигается через продолжительную практику и не всегда с первого раза чат-бот способен предоставить нужную информацию. Методом проб и ошибок у каждого обучающегося есть возможность дообучить чат-бот под свои индивидуальные потребности и решать необходимые учебные задачи. Промпт-инжиниринг

становится в один ряд с ключевыми компетенциями, позволяя извлекать максимальную выгоду из возможностей ИИ-технологий, при этом сохраняя возможность критически мыслить.

3. Соблюдение правил обеспечения информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами.

Перед началом обучения педагогу следует провести с обучающимися специальный инструктаж, в рамках которого будут разъяснены всевозможные риски и угрозы, связанные, прежде всего, с передачей конфиденциальной информации и утечкой персональных данных. Проблема обеспечения информационной безопасности давно обсуждается в академической среде (Сысоев П.В., 2011; Евстигнеева И.А., Евстигнеев М.Н., Клочихин В.В., 2022), а ее включение в качестве одного из этапов обучения стало необходимым в связи со стремительным развитием современных образовательных технологий (Клочихин В.В., 2020; Хмаренко Н.И., 2022; Юзбашева Э.Г., 2022) и технологий дистанционного обучения (Алексич Е.В., Хаусманн-Ушкова Н.В., Первова Г.М., 2022; Гриднева С.В., 2020; Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А., 2021).

Изучение отечественного и зарубежного опыта интеграции информационно-коммуникационных технологий и технологии ИИ особенно с учетом распространения дистанционных форм обучения позволяет определить несколько категорий, вызывающих серьезные риски при их системном игнорировании. Прежде всего, следует выделить угрозы, связанные с утечкой персональных данных. Личная информация об обучающихся и педагогах (логины, пароли, платежная информация, история браузера и т.д.) может стать объектом злоумышленных действий путем фишинговых атак, установки вредоносного программного обеспечения или некорректной настройки прав доступа. Исследования, которые проводятся сейчас, как правило, выявляют низкий показатель уверенности обучающихся в способности защитить свои персональные данные, а также увеличение количества преступлений, связанных с несанкционированным

использованием персональных данных третьими лицами (Иванова Е.В., Николаев Р.Ю., Жигалов С.А., Томин В.В., Харченко Н.Л., 2025).

Вторую по значимости группу рисков составляют психологические и поведенческие угрозы, связанные с чрезмерным использованием развлекательных онлайн ресурсов, которые приводят к Интернет-зависимости или игромании. Также в рамках сетевого взаимодействия с незнакомыми людьми подростки подвержены влиянию взрослых, а само общение способно повлечь за собой нежелательные последствия вплоть до нарушения психики (Басалаева Н.В., Захарова Т.В., 2023).

В третью группу рисков следует отнести технические проблемы, вызванные загрузкой непроверенного программного обеспечения, заражением вирусами, которые могут повредить операционную систему или украсть личные данные с персонального компьютера.

Для минимизации рисков, связанных с информационной безопасностью в процессе обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий и технологий ИИ, методистами формулируются рекомендации для обучающихся. Так, например, П.В. Сысоев (2011) предложил соблюдать следующие рекомендации для обучающихся при участии в сетевых Интернет-проектах:

- «– не использовать свои личные данные (имя, фамилию, адрес) при участии в сетевом взаимодействии с участниками Интернет-проекта;
- использовать ник (вымышленное имя), назвать свой и узнай ники участников Интернет-проекта;
- никому не предоставлять свой пароль от личной зоны на используемом сервисе;
- запрашивать разрешение у родителей и учителя на размещение в сети своих фотографий или видеозаписей;
- не вступать в контакт с незнакомыми людьми; не предоставлять никому информацию личного характера;

- не загружать непроверенное программное обеспечение и не открывать электронные письма или сообщения от незнакомых людей;
- после окончания Интернет-проекта по согласованию с родителями и учителем удалить размещенные материалы (размещенные во время Интернет-дискуссии сообщения, эссе, подкасты и т.п.);
- в случае сомнения всегда посоветоваться с учителем или родителями» (Сысоев П.В., 2011).

В функции педагога необходимо включить обязательное обсуждение с обучающимися основных проблем информационной безопасности и рассказать им о важности соблюдения элементарных правил. В частности, обучающиеся ввиду удобства чаще всего используют неизвестные бесплатные чат-боты, встроенные в социальные сети или мессенджеры. На практике несколько студентов столкнулись с фишингом личной информации – встроенные чат-боты просили указать данные банковской карты для оплаты возможности продолжать их использование, а также предлагали перейти по подозрительным ссылкам. Поэтому обучающимся необходимо рекомендовать использовать только чат-боты от известных разработчиков, ни в коем случае не предоставлять личную информацию, не переходить по ссылкам во время взаимодействия и не обновлять программное обеспечение, которое предлагает сделать чат-бот.

4. Соблюдение правил авторской этики и предупреждение ИИ-плагиата.

Несанкционированное использование сгенерированного контента является одной из наиболее острых тем при использовании ИИ-технологий (Сысоев П.В., 2024; Титова С.В., 2026). Безусловно, взаимодействие с чат-ботами в значительной степени облегчает проведение исследовательской работы, чем и пользовались обучающиеся некоторых вузов. Известны также и случаи защиты выпускной квалификационной работы, написанной с помощью чат-бота ChatGPT. До недавнего времени не было конкретных указаний, что можно делать с помощью чат-ботов, а что нельзя, поскольку никаких

ограничений не было прописано ни в одном федеральном нормативном документе. Но очевидно было одно, что сгенерированный чат-ботом текст изначально является ни чем иным как плагиатом. С принятием Национального стандарта Российской Федерации ГОСТ Р 71657-2024⁶, регулирующего возможности и ограничения использования ИИ-технологий в образовании и науке, стало понятно, каким образом допускается использовать чат-боты легально, не нарушая норм авторской этики (Национальный стандарт Российской Федерации, 2024). В зарубежных научных кругах до сих пор ведутся дискуссии об этичности использования ИИ-технологий несмотря на то, что в некоторых странах официально разрешено использовать чат-бот ChatGPT в качестве соавтора (Farhi F. et al., 2023; Huallpa J.J. et al., 2023).

Однако одной из наиболее острых проблем является вопрос об авторстве материалов, созданных с помощью генеративного ИИ. Современное российское законодательство в соответствии с Гражданским кодексом РФ⁷, признает автором научного текста исключительно человека. Искусственный интеллект рассматривается как инструмент, но не субъект права. Соответственно, полностью сгенерированный с помощью ИИ текст не может быть защищен авторским правом.

Если обучающийся копирует ответ, полученный от чат-бота, и выдает его за продукт своей собственной интеллектуальной работы, то это безусловно расценивается как правонарушение. Но как быть, если обучающийся использует ИИ как вспомогательный инструмент для генерации идей, структурирования текста или его редактирования? В мировой практике можно выделить несколько концепций: 1) машиноцентричная концепция признает

⁶ Национальный стандарт Российской Федерации «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Функциональная подсистема создания научных публикаций. Общие положения». ГОСТ Р 71657-2024.

<https://protect.gost.ru/v.aspx?control=8&baseC=6&page=3&month=8&year=-1&search=&RegNum=1&DocOnPageCount=15&id=251666> (дата обращения 05.11.2024 г.).

⁷ Гражданский кодекс Российской Федерации. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/ (дата обращения: 10.03.2026 г.)

авторство ИИ; 2) гибридная концепция допускает соавторство человека и ИИ при условии творческой переработки информации человеком. Тем не менее, в России, как и во многих других странах доминирует антропоцентрическая концепция, согласно которой ответственность за конечный продукт всегда лежит на пользователе, т.е. на обучающемся, который использует ИИ для решения каких-либо задач. Исследователи сходятся во мнении, что для доказательства собственного интеллектуального вклада необходимо сохранять историю промптов, указывать в работе факт использования ИИ-инструмента в процентном соотношении, что будет являться проявлением добросовестности и академической честности (Сысоев П.В., 2024; Титова С.В., 2026).

Активная интеграция ИИ в процесс обучения привело к появлению нового термина – «ИИ-плагиат», под которым понимается несанкционированное заимствование материалов, сгенерированных с помощью ИИ. Проведенное П.В. Сысоевым (2024) исследование показало, что несмотря на относительно высокую осведомленность студентов о технологиях ИИ, их системное понимание того, что именно считать ИИ-плагиатом, практически отсутствует. Интерес вызывает и тот факт, что само по себе понятие плагиата для многих студентов считается довольно размытым. Многочисленные опросы, свидетельствуют о том, что плагиат в академической среде является распространенным социальным явлением, которое часто воспринимается как норма, особенно в случаях небольших заимствований. Также многие студенты считают, что использование чужих идей никак не повлияет на формирование их профессиональной компетенции в будущем. Ввиду этого обозначенная проблема ИИ-плагиата из этической плоскости переходит в инструментальную, так как студентов по большей части волнует не столько сам факт нарушения, сколько отсутствие последствий за его использование.

Ключевую роль в решении проблемы ИИ-плагиата играет непосредственно педагог. В действующей образовательной практике

большинство педагогов, как показывают исследования, редко используют ИИ-технологии в учебном процессе и поэтому не объясняют обучающимся правила взаимодействия с ними. Обучающиеся же, в свою очередь, не обращаются к педагогу за разъяснениями и используют ИИ-технологии самостоятельно, что создает благоприятную среду для развития ИИ-плагиата. Для предотвращения нарушений этики исследователи предлагают внедрять в методику обучения специальные этапы, на которых совместно с обучающимися обсуждаются этические аспекты и определяются границы использования ИИ-технологий. Например, при обучении написанию эссе, обучающиеся могут сначала создать текст самостоятельно, обратиться и получить обратную связь от чат-бота, а затем переработать текст эссе и обсудить опыт работы с чат-ботом в аудитории под контролем педагога (Филатов Е.М., 2024). Благодаря такому подходу стихийное использование ИИ переходит в контролируемую учебную деятельность.

В сложившейся ситуации на плечи педагога ложится дополнительная нагрузка по разъяснению обучающимся, что такое авторская этика и авторские права, и ознакомлению с общепринятыми системами цитирования источников. Также педагогу следует ознакомить обучающихся с вышеобозначенным нормативным документом (ГОСТ Р 71657-2024) и провести серию пробных учебных занятий по взаимодействию с чат-ботом и соблюдению правил авторской этики.

5. Мотивация обучающихся использовать чат-боты в учебных целях.

Стремительное развитие технологий обучения влияет не только на систему образования, принося новые стратегии и методы обучения, но и на обучающегося как на субъекта образовательного процесса. В частности, многие педагоги отмечают значительный рост учебной мотивации и желание обучающихся использовать ИИ-технологии при решении учебных задач: поиск информации, составление планов и сценариев, анализ литературы и

информационных источников, проверка письменных работ и поиск орфографических и грамматических ошибок, и т.д.

Рассматривая учебную мотивацию как совокупность внутренних и внешних мотивов, адекватных задачам учебной деятельности, направляющей действия обучающегося и определяющей его поведение в системе образовательных ценностей (Зимняя И.А., 2010), следует выделить, что мотивация использовать чат-боты в учебных целях подкреплена различными видами мотивов. Наиболее значимыми выступают: познавательные мотивы, коммуникативные мотивы, эмоциональные мотивы, мотивы саморазвития, мотивы достижения, а также ряд внешних мотивов, связанных с формированием востребованного вида компетенции и карьерными перспективами.

Следует подчеркнуть, что представленные виды мотивов органично вписываются в иерархическую модель потребностей Абрахама Маслоу (Maslow A., 1943). С точки зрения классической теории, использование чат-ботов в обучении удовлетворяет потребности как базовых низших, так и высших уровней пирамиды. На нижних уровнях пирамиды потребность в безопасности достигается получением оперативной обратной связи от ИИ, снижающей тревожность перед незнанием; потребность в принадлежности активизирует коммуникативные мотивы, которые реализуются через диалог с ИИ как эмпатичным собеседником. Однако ключевое значение приобретают высшие уровни, на которых располагаются потребность в уважении и признании, достигаемая путем успешного взаимодействия с чат-ботом и повышением самооценки обучающегося (мотивы достижения); потребность в самоактуализации (познавательные мотивы и мотивы саморазвития) – чат-бот становится инструментом для раскрытия личностного потенциала.

С опорой на теоретическую базу в области психологии и педагогики следует выделить фундаментальные научные труды Л.С. Выготского (2008), А.Н. Леонтьева (1975) и С.Л. Рубенштейна (2013), в которых мотивация рассматривается через призму деятельностного подхода, т.е. мотив

порождается самой деятельностью. В контексте использования чат-ботов в обучении, подразумевается, что интерес возникает не к самой технологии ИИ, а к ее новым возможностям, применимым для решения вариативных задач. Учитывая динамичность мотивационной сферы (Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б., 1990), важно отметить, что мотивы могут трансформироваться в зависимости от успеха или неудачи во время взаимодействия с чат-ботами.

Развивая современную теорию самодетерминации, отмечается, что внутренняя мотивация подкрепляется тремя базовыми психологическими потребностями: учебной автономией (выбором траектории общения с чат-ботом), формированием компетентности (достижением определенного уровня мастерства) и вовлеченности (эмоциональной вовлеченности в процесс использования чат-ботов). Чат-боты благодаря своей интерактивности, способны создавать обучающую среду, удовлетворяющую всем трем потребностям, что переводит внешние мотивы во внутренние (Гордеева Т.О., Сычев О.А., 2022).

В качестве стратегий повышения учебной мотивации при взаимодействии с чат-ботами обучающиеся отмечают персонализацию обучения, создание психологически-комфортной учебной среды и генерацию нового интересного учебного материала. Персонализация учебного процесса предполагает адаптацию под индивидуальные потребности обучающихся и их интеллектуальные способности: обучающийся имеет возможность взаимодействовать с чат-ботом исходя из своего уровня знаний и имеющихся интересов.

Создание комфортной обстановки обучения, которое проходит во внеаудиторное время, направлено на утрату боязни совершать речевые ошибки и позволяет полностью сосредоточиться на коммуникации. Генерация качественно нового учебного контента, в том числе графического и аудиовизуального, способствует реализации общедидактических принципов новизны и наглядности и демонстрируют способность выполнять чат-ботами творческие работы. Повышение уровня мотивации использовать чат-боты в

учебных целях придает новый импульс интеграции ИИ-технологий в систему высшего образования (Осипова Л.Б., 2024).

6. Разработка этапов обучения с определением функциональных действий педагога и студентов на каждом этапе.

За последнее десятилетие в методике обучения иностранному языку с помощью современных информационных и коммуникационных технологий, а также ИИ-технологий, сложилась тенденция разрабатывать поэтапный алгоритм обучения. На начальной стадии обучения исследователи придают особое внимание блокам целеполагания и обеспечения информационной безопасности (Клочихин В.В., 2020; Лобеева П.И., 2025; Мурунов С.С., 2026; Хмаренко Н.И., 2022; Юзбашева Э.Г., 2022). Основанием для этого послужил негативный опыт внедрения некоторых методик обучения, при которых педагог не уделял достаточно внимания формулировке учебных заданий и не занимался отбором и оценкой качества информационных источников, которые обучающиеся использовали для решения учебных задач (November A., 1998).

Поэтапное планирование учебного процесса и следование пошаговому алгоритму будет способствовать последовательному усвоению знаний и развитию умений взаимодействия с чат-ботами, повышению вовлеченности педагога и обучающихся в учебный процесс. Разделение функций между участниками учебного процесса (педагогом, обучающимся и искусственным интеллектом) направлено на понимание четкой инструкции, определяющей последовательность действий каждого из них (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.; 2024)

Алгоритм обучения иноязычному письменному взаимодействию и развития медитативных умений у студентов языкового вуза может быть представлен в виде цикла из обязательных последовательных шагов: а) анализ цели и постановка учебной задачи (педагог или студент самостоятельно выбирает аутентичный текст и определяет параметры новой коммуникативной ситуации: цель, аудитория, формат и т.д.); б) проведение инструктажа по обеспечению информационной безопасности и соблюдения этических норм

при взаимодействии с чат-ботами; в) планирование и непосредственная работа с чат-ботом (студент формулирует промпт, инструктируя чат-бота выполнить медиативную операцию); г) анализ обратной связи от чат-бота (студент проводит оценку ответа чат-бота по критериям: точность, уместность, стиль и др., выявляет «галлюцинации» и исправляет ошибки); д) создание финальной версии текста (на основе анализа ответа от чат-бота студент создает итоговый текст, причем это может быть скорректированный текст из ответа чат-бота, либо совершенно новый текст); е) рефлексия (студент описывает какие трансформации были проведены с исходным текстом, какие языковые средства были выбраны, какие сложности возникали в процессе письменного взаимодействия и медиации).

Выводы по первой главе

В первой главе диссертационного исследования были сформулированы теоретические основы методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации, направленные на решение следующих задач:

- разработать единую номенклатуру умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации, развиваемых на основе интерактивной практики с чат-ботами на базе искусственного интеллекта;
- определить тип обратной связи от искусственного интеллекта, позволяющий развивать умения иноязычного письменного взаимодействия и медиации на основе практики с чат-ботами, а также выявить дидактические свойства чат-ботов на основе искусственного интеллекта, способствующие развитию целевых умений;
- выявить и обосновать организационно-педагогические условия обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.

В параграфах 1.1 и 1.2 разработана единая номенклатура умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации, развиваемых на основе интерактивной практики с чат-ботами на базе искусственного интеллекта. К умениям иноязычного письменного взаимодействия, развиваемым на основе практики с чат-ботами относятся: 1) начинать и завершать письменный диалог; 2) запрашивать фактическую информацию; 3) запрашивать развернутую / уточняющую информацию; 4) сообщать информацию в структурированном виде; 5) давать краткие, односложные ответы на вопросы и реплики; 6) давать развернутые ответы / описывать события, факты и явления; 7) выражать собственное мнение / оценку; 8) соглашаться / частично соглашаться / не соглашаться с мнением собеседника; 9) запрашивать обратную связь / мнение собеседника; 10) выражать эмоциональное отношение к предмету обсуждения; 11) стимулировать собеседника к развитию темы; 12) прогнозировать реакцию собеседника; 13)

корректировать недопонимание и исправлять ошибки рецепции; 14) использовать языковые средства для смягчения категоричности / выражения вежливости; 15) строить высказывание в соответствии с жанром и стилем общения; 16) обобщать / подводить промежуточные и финальные итоги. К умениям медиации *текста*, развиваемым на основе практики с чат-ботами относятся: 1) осуществлять письменный перевод; 2) сжимать / развертывать текст; 3) трансформировать текст; 4) адаптировать текст под целевую аудиторию; 5) транскодировать текст; 6) создавать билингвальные глоссарии; медиации *идей*: 7) формулировать цель и выстраивать логику высказывания; 8) синтезировать информацию из различных источников; 9) устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже имеющейся информацией; медиации *в процессе коммуникации*: 10) направлять участников коммуникации на поиск общего решения; 11) фокусировать внимание на предмете общения.

В параграфе 1.3 установлено, что обучение студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации проводится на основе дополнительной внеаудиторной практики с чат-ботами, способными предоставлять учебно-социальную обратную связь, которая обеспечивается за счет следующих лингводидактических свойств ИИ-технологий: а) доступность текстовых чат-ботов; б) интерактивность взаимодействия; в) имитация живого общения; г) мгновенная обратная связь; д) высокая степень адаптивности; е) ориентация на языковую и речевую практику; ж) создание психологически комфортной обучающей среды; з) формирование социальных навыков XXI века.

В параграфе 1.4 выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами: а) уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся к началу обучения должен быть не ниже средних показателей (B1-B2) по Общеввропейской шкале владения иностранным языком CEFR; б) наличие у

обучающихся и педагога умений промпт-инжиниринга для эффективного взаимодействия с чат-ботами; в) соблюдение правил обеспечения информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами; г) соблюдение правил авторской этики и предупреждение ИИ-плагиата; д) мотивация обучающихся использовать чат-боты в учебных целях; е) разработка этапов обучения с определением функциональных действий педагога и студентов на каждом этапе.

ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ И МЕДИАЦИИ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКИ С ЧАТ-БОТАМИ

2.1. Методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами

В современной научно-методической литературе следует выделить цикл исследований, посвященный вопросам моделирования процесса обучения иностранным языку с помощью современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и ИИ-технологий. Так, в своих работах авторы разрабатывают методические модели для решения конкретных педагогических задач: П.И. Лобеева (2025) разрабатывает методическую модель для обучения студентов технического вуза фразовым глаголам на основе комплекса технологических решений на базе ИИ; В.В. Клочихин (2024) – модель обучения студентов коллокациям на основе корпусных технологий; М.В. Гаврилов (2023) – модель обучения студентов юридических направлений подготовки составлению международных правовых документов с помощью отраслевых технологических решений на базе ИИ; И.С. Дронов (2020), М.Н. Евстигнеев, В.В. Завьялов и И.А. Евстигнеева (2021) – модель обучения письменному академическому и профессиональному дискурсу на основе блог-технологии; Э.Г. Юзбашева (2020) – модель формирования грамматических навыков студентов средствами реализации иноязычных интернет-проектов; И.В. Харламенко (2020) – модель развития письменно-речевых умений студентов на основе вики-технологии.

Изучение данных работ позволило выявить ряд определенных закономерностей, которыми подчинена любая методическая модель. Во-первых, методическая модель обучения представляет собой «целостный упорядоченный комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые направлены на проектирование и реализацию учебного процесса» (Гаврилов М.В., 2023).

Во-вторых, основополагающим компонентом методической модели выступают *цели и задачи*, которые формируясь под влиянием социального заказа, нормативных документов и актуальных педагогических проблем в лингводидактике, *задают структуру и определяют другие компоненты методической модели*. В зависимости от сформулированных целей и задач, в иерархической последовательности определяется набор последующих компонентов: подходы и принципы обучения, которые определяют теоретико-методологическую базу исследования, организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность обучения, методы и организационные формы обучения, средства обучения, которые в совокупности составляют технологическую основу.

В-третьих, важнейшей характеристикой методической модели является ее *ориентация на конкретный результат*. Результат обучения, как правило, формулируется через номенклатуру развиваемых умений или формируемых навыков, которые должны быть приобретены обучающимися по окончании обучения. Для объективной проверки достижения цели модель включает критериально-оценочный блок – систему диагностических процедур, критериев и показателей оценки, позволяющих оценить качество полученных знаний, умений и навыков.

Таким образом, под *методической моделью* понимается *целостная, иерархически организованная структура учебного процесса, в которой все составляющие ее компоненты – цель, задачи, подходы, принципы, организационно-педагогические условия, организационные формы, методы, средства, содержание обучения, критерии и показатели оценки, результат – взаимосвязаны и подчинены достижению единого диагностируемого образовательного результата*. Среди основных характеристик методической модели следует выделить целенаправленность, системность, иерархичность, технологичность и диагностируемость.

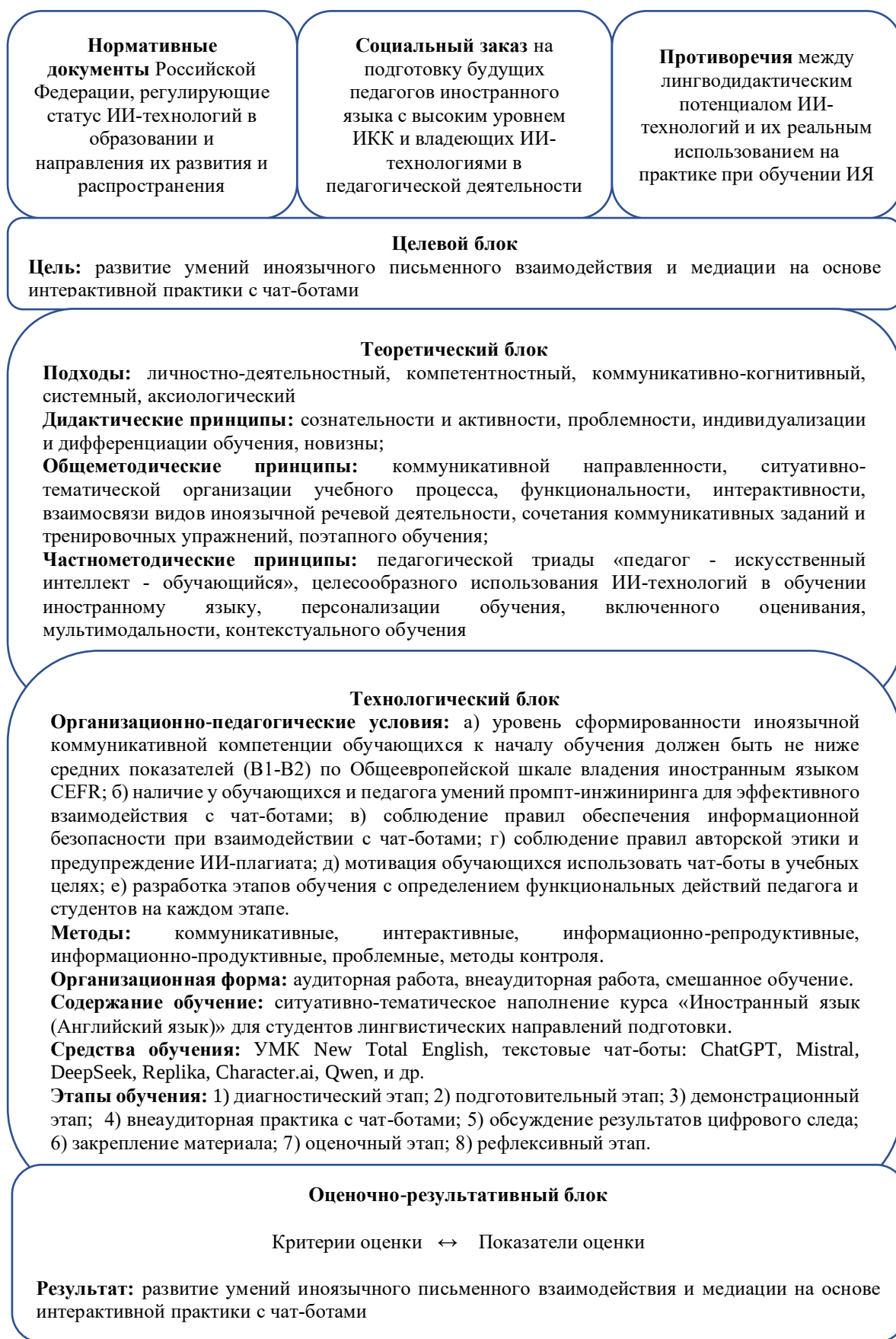


Рис. 5. Методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе интерактивной практики с чат-ботами

Структура методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами представлена на рис. 5.

В качестве *предпосылок* к разработке методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами выступили следующие факторы. Во-первых, статус ИИ-технологий и направления их развития регулируются на основании нормативных документов Российской Федерации, среди которых следует выделить Указ Президента Российской Федерации № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации»⁸ и Национальный Стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 71476-2024 (ИСО/МЭК 22989:2022) «Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта»⁹. Согласно данным документам, обозначаются правовые аспекты и стратегические рамки для интеграции ИИ в различные сферы жизнедеятельности человека в том числе и в образование. Рассматривая основные направления интеграции ИИ и его функциональное использование в системе образования, следует отметить рост уровня осведомленности педагогов и обучающихся о технологических продуктах на базе ИИ, которые способны автоматизировать рутинные административные и педагогические задачи, а также необходимость подготовки будущих и профессиональную переподготовку действующих педагогов. Во-вторых, отражением нормативной базы выступает социальный заказ на подготовку будущих педагогов иностранного языка с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции и владеющих ИИ-технологиями для решения задач в рамках профессиональной педагогической деятельности. Современные работодатели в целом ожидают от выпускников педагогических

⁸ Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения 16.06.2025 г.)

⁹ Национальный Стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 71476-2024 (ИСО/МЭК 22989:2022) «Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта». URL: <https://rst.gov.ru:8443/file-service/file/load/1743087299088> (дата обращения 19.06.2025 г.)

вузов готовности к работе в высокотехнологичной цифровой среде. В-третьих, следует обозначить системное противоречие между дидактическим потенциалом ИИ-технологий, в частности чат-ботов, и их фрагментарным использованием в образовательном процессе. Чат-боты обладают уникальными дидактическими свойствами и методическими функциями, которые позволяют организовать иноязычное письменное взаимодействие, предоставляя возможность для неограниченной по времени, персонализированной языковой и речевой практики. Но на сегодняшний день потенциал ИИ-технологий не реализуется в виде целостной и методически обоснованной системы обучения. Таким образом, разрешение данного противоречия становится ключевой предпосылкой для разработки целевой методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.

Целевой блок методической модели представлен целью обучения, которая заключается в *развитии у студентов умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации на основе интерактивной практики с чат-ботами*. Для достижения обозначенной цели предполагается решение двух основных задач. Первая задача связана с развитием умений иноязычного письменного взаимодействия, например: ясно и четко излагать мысли в письменной форме на иностранном языке, вести продолжительный и содержательный диалог с чат-ботом, запрашивать информацию, аргументировать свою точку зрения, адекватно реагировать на реплики чат-бота и т.д. Вторая задача предполагает развитие иноязычных медиативных умений, например: перефразировать, резюмировать, упрощать текст, развертывать письменное высказывание, осуществлять письменный перевод и т.д.

Теоретический блок методической модели, находясь в иерархической зависимости от целевого блока, выполняет стратегическую функцию. В этом блоке формируется методологическая база, определяющая единую стратегию обучения через выбор и обоснование подходов и принципов обучения. Подход

в педагогической науке выступает в роли системообразующего понятия, своеобразной «философии обучения», которая обуславливает отбор и организацию всех последующих компонентов технологического блока: содержания, методов, средств и организационных форм обучения.

М.В. Ляховицкий (2013) выделяет четыре обособленных подхода: бихевиористский, индуктивно-сознательный, когнитивный и интегрированный. Однако современная образовательная парадигма в контексте обучения иностранному языку посредством современных ИКТ и ИИ-технологий требует расширения данной классификации за счет включения аксиологического и деятельностного подходов. С учетом обозначенной классификации подходов М.В. Ляховицкого (2013) и особенностями современной образовательной парадигмы, обозначим комплекс подходов, имеющих ценность в рамках построения методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.

Личностно-деятельностный подход воплощает собой интегративную педагогическую стратегию, синтезирующую два ключевых вектора развития современного образования. В рамках личностно-деятельностного подхода личность обучающегося рассматривается как высшая ценность и активный субъект образовательного процесса, характеризующийся уникальным сочетанием интересов, мотивов и интеллектуальных способностей (Зимняя И.А., 1985). Одновременно с этим становление и развитие личности обучающегося происходит не дискретно, а в ходе целенаправленной, осмысленной деятельности, максимально приближенной к реальным жизненным и профессиональным контекстам. Основной целью личностно-деятельностного подхода является создание комфортной развивающей обучающей среды, обеспечивающей полноценное раскрытие потенциала каждого обучающегося. В свою очередь, предполагается формирование автономной, ответственной личности, способной к свободному выбору, творческому решению задач, самооценке и непрерывному саморазвитию.

С психолого-педагогической точки зрения, процесс усвоения знаний строится по принципу постепенного усложнения учебного материала и способов деятельности, где знания не транслируются в открытом виде, а добываются обучающимися самостоятельно. Центральной фигурой становится сам обучающийся, который управляет своей учебной деятельностью, осуществляет выбор адекватных средств обучения и несет ответственность за учебный результат (Евдокимова М.Г., 2003; Коряковцева Н.Ф. 2004; Евстигнеев М.Н., 2025). При этом роль педагога трансформируется из транслятора знаний в консультанта-фасилитатора, в задачи которого входит оказание адресной информационной поддержки, создание проблемных ситуаций, стимулирующих развитие внутренней мотивации, формирование навыков рефлексии и самоанализа, и т.д. Из этого следует, что личностно-деятельностный подход преодолевает ограничения традиционной системы обучения, смещая фокус с формирования личности по заранее заданным критериям на создание условий для ее самоопределения и самореализации через активную, осмысленную деятельность.

Компетентностный подход служит методологическим фундаментом для системы высшего образования, закрепленного в федеральных государственных образовательных стандартах (Болотов В.А., Сериков В.В., 2003). В сравнении с традиционной знаниевой парадигмой компетентностный подход отличается смещением акцента с пассивного усвоения информации на формирование у выпускника интегративной способности применять полученные знания на практике для решения конкретных профессиональных и бытовых задач. Таким образом, компетентностный подход усиливает личностно-деятельностную составляющую образования, формируя у обучающегося установку на непрерывное самообразование и гибкое профессиональное саморазвитие в быстро изменяющемся технологическом мире. Следствием интеграции компетентностного подхода в систему образования выступает переход от модели специалиста как «суммы дисциплин» к модели, представляющей собой совокупность ключевых

компетенций. Согласно исследованиям А.В. Хуторского (2003, 2017) и И.А. Зимней (2003, 2019), компетенция – это сложносоставной конструкт, включающий в себе не только знания, умения и навыки, но также и ценностные ориентации, личностные качества и практический опыт. Структура компетентностной модели образования может быть представлена в виде семи взаимосвязанных компонентов – ключевых компетенций: ценностно-смысловая компетенция, отвечающая за формирование системы личностных ценностей и целеполагания; общекультурная компетенция, определяющая ориентацию в пространстве родной и мировой культур; учебно-познавательная компетенция, обеспечивающая способность учиться самостоятельно; информационная компетенция, формирующая навыки поиска и критического анализа и обработки информации; коммуникативная компетенция, направленная на эффективное взаимодействие с другими людьми; социально-трудовая компетенция, отражающая готовность к проявлению гражданской позиции и осуществлению профессиональной деятельности; компетенция личностного самосовершенствования, обеспечивающая развитие рефлексии и механизмов саморегуляции.

Коммуникативно-когнитивный подход уделяет равное внимание формированию у обучающихся системных знаний о языке и формированию способности применять эти знания в речевой деятельности (Щепилова А.В., 2003). Коммуникативный компонент позволяет рассматривать язык как средство общения и взаимодействия между людьми. Его практическая реализация основана на ряде принципов, среди которых центральное место занимает принцип коммуникативной направленности, провозглашающий целью обучения овладение иноязычной речью в условиях, максимально приближенных к реальному общению. Этой же цели способствуют и другие принципы: принцип ситуативной организации учебного процесса, принцип аутентичности используемых материалов, принцип функциональности, связывающий языковые явления с их коммуникативными задачами, а также

принципы индивидуализации и дифференциации, опоры на родной язык и соизучения языка и культуры.

Когнитивный компонент акцентирует роль языка как инструмента познания и осмысления окружающей действительности. Процесс овладения иностранным языком трактуется как активная познавательная деятельность, направленная на приобретение, обработку, структурирование, классификацию и практическое применение знаний. Когнитивный компонент направлен на стимуляцию речемыслительной активности обучающихся, целенаправленно развивая высшие психические функции такие как память, критическое мышление, логику и способность к проведению анализа. Благодаря когнитивным процессам у обучающегося формируется способность решать конкретные коммуникативные задачи: инициировать общение, грамматически и лексически корректно оформлять высказывание, выбирать адекватные языковые средства для передачи смысла и др. В этой связи коммуникативно-когнитивный подход обеспечивает целостность учебного процесса, при котором усвоение языка как системы (когнитивный компонент) неразрывно связано с его использованием как средства общения (коммуникативный компонент), что в совокупности ведет к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся.

Системный подход предполагает рассмотрение учебного процесса как целостной, сложноорганизованной системы, позволяющей создавать методические модели для решения тех или иных учебных задач (Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г., 1970; Юдин Э.Г., 1978). Реализация системного подхода на практике осуществляется через раскрытие его характеристик: целенаправленность, системность, иерархичность, технологичность и диагностируемость, которые описывают его внутреннее устройство и функционирование любой системы. Рассматривая процесс обучения через призму системного подхода, необходимо выделить два его центральных взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента, которые можно назвать подсистемами образования – воспитание и обучение.

Поскольку две этих подсистемы объединены единой целью, любая методическая модель должна быть направлена на формирование личности обучающегося, его подготовку к жизни в обществе, адаптацию к реальным условиям труда и передачу социального и профессионального опыта через формирование конкретных навыков. В структурном плане методическая модель объединяет такие компоненты как цели, задачи, подходы, принципы, методы, средства, организационные формы, критерии и показатели оценки, результат обучения. Одним из ключевых условий ее эффективного функционирования является реализация личностно-деятельностного подхода, требующего учета психофизиологического состояния, индивидуальных особенностей и динамики развития личности обучающегося, которая непрерывно изменяется под влиянием обучающей среды, средств и форм коммуникации.

Аксиологический подход в педагогике рассматривает образование как целенаправленный процесс приобщения личности обучающегося к совокупности общечеловеческих, национальных и профессиональных ценностей, их присвоения и преобразования в личностно значимые смыслы и ориентиры (Сластенин В.А., 1982). В основе аксиологического подхода лежит теория ценностей, которые понимаются как фундаментальные основания, определяющие цели, содержание и характер всего образовательного процесса. Таким образом, они красной нитью пронизывают весь учебный процесс и все компоненты методической модели от формулировки цели обучения и отбора содержания обучения до выбора методов, форм взаимодействия и критериев оценки. Среди функций аксиологического подхода необходимо выделить ценностно-ориентирующую функцию, направленную на формирование у обучающихся способности выявлять, осознавать и критически оценивать значения и смыслы явлений окружающей действительности; смыслообразующую функцию, способствующую выстраиванию личностной картины мира, определению своего места в нем и построения собственной системы ценностных координат; мотивационно-стимулирующую функцию,

помогающую создавать условия, при которых усвоение знаний и формирование навыков становится не внешним требованием, а внутренней потребностью, управляемой личностными интересами и ценностными установками; воспитательная функция, ориентированная на развитие нравственных, эстетических, гражданских и иных качеств личности через осмысление и принятие значимых ценностей.

Реализация аксиологического подхода на практике способствует проведению ценностного отбора содержания обучения, при котором учебный материал рассматривается как носитель культурных, этических и социальных смыслов. Организация диалогического общения между участниками образовательного процесса способствует созданию пространства для совместного поиска и порождения ценностных смыслов. Создание ценностно-насыщенной обучающей среды способствует непроизвольному присвоению норм и образцов ценностного отношения к миру, знаниям, труду и другим людям. Результатом обучения при аксиологическом подходе выступает рефлексия, направленная на осознание обучающимися собственной системы ценностей, ее корректировку и дальнейшее развитие. Аксиологический подход в значительной степени обогащает учебный процесс, выводя его за рамки узкопрагматической задачи передачи знаний и формирования навыков, и ориентирует на духовно-нравственное становление личности, способной к сознательному выбору, мотивированной на саморазвитие и несущей ответственность за свои действия перед обществом и перед самим собой.

Обозначенные подходы реализуются через систему принципов обучения. Учитывая основную цель исследования, видится целесообразным выявить и описать группы принципов, которые имеют наибольшую значимость в рамках методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.

К группе дидактических принципов обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами относятся следующие принципы.

Принцип сознательности и активности предполагает, что учебный процесс должен быть ориентирован на целенаправленное, осмысленное и личностно-значимое усвоение знаний. Ключевая идея данного принципа заключается в том, что подлинное знание – это продукт активной умственной работы, в ходе которой обучающийся, получая новую информацию, осознает ее структуру и практическую ценность. Сознательно усвоенные знания, пропущенные через личный опыт и критическое осмысление становятся прочной основой для формирования убеждений и целостного мировоззрения.

Принцип проблемности лежит в основе организации учебного процесса. Согласно теории проблемного обучения, образовательный процесс изначально должен выстраиваться как последовательность специально смоделированных проблемных ситуаций (Лернер И.Я., 1974). Задача педагога в проблемном обучении – создать ситуации, при которых обучающиеся, опираясь на имеющиеся знания и личный опыт, успешно преодолевают трудности и находят нестандартные решения проблемы. Однако при этом создаваемые проблемные ситуации должны соответствовать уровню подготовки обучающихся и быть направленными на формирование конкретных компетенций.

Принцип индивидуализации и дифференциации обучения направлен на учет индивидуальных психологических особенностей каждого обучающегося и создание оптимальных условий для раскрытия личностного потенциала. Индивидуализация обучения выстраивается вокруг уникальных качеств отдельного обучающегося. Дифференциация, в свою очередь, предполагает организацию учебного процесса с учетом групповых различий между обучающимися. Исходя из этого педагог структурирует свою профессиональную деятельность в соответствии с уровнем языковой подготовки и сферой познавательных интересов обучающихся.

Принцип новизны определяет такую организацию учебного процесса, при которой каждое новое задание, сохраняя непосредственную связь с предыдущим опытом обучающихся, одновременно строится на основе нового

учебного материала. Принцип новизны служит мощным катализатором познавательной активности, поскольку целенаправленно удовлетворяет познавательные потребности обучающихся, формируя и поддерживая их устойчивый интерес к изучаемому предмету или теме. На практике реализация принципа новизны помимо включения в содержание обучения может осуществляться посредством введения новых методов или средств обучения, например за счет включения в учебный процесс современных ИКТ или ИИ-технологий.

К группе общеметодических принципов обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами относятся следующие принципы.

Принцип коммуникативной направленности предполагает, что учебный процесс должен быть выстроен по модели реального общения, где все действия участников мотивированы и направлены на решение определенных коммуникативных задач. Иноязычная коммуникация перестает быть лишь финальной целью и становится одновременно средством обучения, создавая условия для естественного овладения иностранным языком через его использование. На практике следование принципу коммуникативной направленности обучения коренным образом меняет характер учебного процесса. Вместо заучивания изолированных правил происходит их параллельное усвоение в ходе коммуникации, когда необходимость четко выразить мысль диктует потребность в знании определенных грамматических конструкций и лексических оборотов.

Принцип ситуативно-тематической организации учебного процесса обуславливает построение такого учебного занятия, при котором отбор содержания обучения напрямую обусловлен индивидуальными особенностями и потребностями обучающихся. Благодаря этому педагог на протяжении всего учебного процесса может поддерживать высокий уровень мотивации у обучающихся за счет прямой связи с их личным опытом и профессиональными устремлениями. Погружаясь в изучение различных

аспектов темы через призму смоделированных педагогом коммуникативных ситуаций, обучающиеся активно выстраивают систему новых знаний.

Принцип функциональности предполагает, что усвоение учебного материала должно быть подчинено практической цели. Функциональность предполагает, что каждая языковая единица должна усваиваться не изолировано, в контексте ее конкретного коммуникативного назначения. Соответственно, грамматические структуры, лексика и речевые модели осваиваются через практическое применение в ситуациях реального общения. Реализация принципа функциональности на практике позволяет проводить отбор содержания обучения и организацию учебного материала на основе коммуникативных функций, например для запроса информации, выражения согласия или несогласия, убеждения и т.д.; использовать коммуникативные задания, имитирующие реальные ситуации общения, при которых успех коммуникации зависит от правильного выбора и использования языковых средств; создавать условия, при которых обучающиеся осознают практическую ценность изучаемого материала для решения актуальных коммуникативных задач.

Принцип интерактивности способствует организации современного образовательного процесса, предполагающего создание условий для активного взаимодействия между всеми его участниками. Интерактивность в обучении предполагает совместное конструирование знаний через систему взаимного обмена информацией, идеями и способами осуществления деятельности. В содержательном плане реализация принципа интерактивности предполагает трансформацию обучающей среды в пространство интенсивного обмена информацией, где педагог выполняет роль модератора, направляющего процесс познания. Целью интерактивного обучения следует считать организацию продуктивного диалога, направленного на выработку коллективных решений и формирование навыков аргументации. Особую актуальность данный принцип приобретает в условиях цифровой трансформации образования, где современные ИКТ и ИИ-

технологии открывают новые возможности для коллективного взаимодействия (Евстигнеев М.Н., 2024).

Принцип взаимосвязи видов иноязычной речевой деятельности отражает объективную закономерность, согласно которой аудирование, говорение, чтение и письмо существуют в тесном единстве и взаимовлиянии. В реальной коммуникации виды речевой деятельности редко функционируют изолированно, напротив, они интегрируются в единый процесс обучения. Основная идея данного принципа заключается в том, что развитие одного вида речевой деятельности систематически подкрепляется и обогащается за счет параллельного развития других видов. Например, прослушанный или прочитанный текст на иностранном языке может стать основой для последующего обсуждения в аудитории или создания письменного высказывания во внеаудиторное время. Участие в диалоге может стимулировать потребность в чтении для поиска дополнительной информации.

Принцип сочетания коммуникативных заданий и тренировочных упражнений обеспечивает баланс между формированием автоматизированных коммуникативных навыков и формированием способности к спонтанной коммуникации. Сущность данного принципа заключается в том, что учебный процесс строится определенным образом, при котором осуществляется последовательный переход от осознанного усвоения языковых средств к их свободному применению в ситуациях реального общения. Реализация принципа на практике предполагает четкое разграничение и одновременное использование двух видов учебной деятельности. С одной стороны, тренировочные упражнения направлены на отработку отдельных языковых явлений – лексических единиц, грамматических структур, фонетических моделей и т.д. С другой – коммуникативные задания моделируют ситуации реального общения, требующие комплексного применения усвоенных языковых средств для решения конкретных прагматических задач. Именно при такой организации

обучения у обучающихся развивается беглость речи и формируется компенсаторная компетенция (Кретов Д.В., 2022).

Принцип поэтапного обучения основывается на понимании того, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции происходит не мгновенно, проходя через закономерные этапы. Рассматривая принцип поэтапного обучения при организации учебного процесса следует выделять четкие этапы и шаги. Так, например на начальном этапе происходит демонстрация нового учебного материала. На следующем этапе происходит тренировка, направленная на формирование коммуникативных навыков через систему усложняющихся упражнений, обеспечивающих постепенную автоматизацию учебных действий. На завершающем этапе проводится речевая практика, при которой изученный материал применяется в условиях коммуникации с другими людьми.

К частнометодическим принципам обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами относятся принципы обучения иностранному языку на основе ИИ-технологий (Сысоев П.В., 2024; Евстигнеев М.Н., 2024).

Принцип педагогической триады «педагог - искусственный интеллект - обучающийся» задает структуру организации учебного процесса и формирует новый тип педагогического взаимодействия, при котором ИИ может выступать равноправным участником образовательного процесса. Сущность принципа заключается в перераспределении функций между участниками учебного процесса с целью создания персонализированной, эффективной и психологически комфортной обучающей среды. Реализация принципа основана на синергетическом взаимодействии всех трех участников. Педагог в этой цепочке выполняет роль методолога, тьютора и фасилитатора, определяя образовательную траекторию и оказывая психологическую поддержку. ИИ в триаде участников учебного процесса может взять на себя некоторые педагогические функции: адаптировать учебный контент под конкретного обучающегося, проверить выполненные задания, сгенерировать

дополнительные упражнения, провести анализ успеваемости обучающегося и т.д. Обучающийся в триаде становится активным участником учебного процесса и способен самостоятельно добывать новые знания, взаимодействуя с ИИ как с виртуальным собеседником для отработки коммуникативных навыков, одновременно получая от педагога ценностно-смысловые ориентиры. Таким образом, принцип педагогической триады «педагог - искусственный интеллект - обучающийся» предусматривает дифференциацию зон ответственности каждого из участников; вводит более гибкую модель взаимодействия, предусматривающую синхронную аудиторную работу в схеме «педагог - обучающийся» и асинхронную внеаудиторную в схеме «обучающийся - ИИ»; а также указывает на необходимость соблюдения этического баланса между сохранением человекоцентричности образования при интеграции ИИ-технологий (Сысоев П.В., 2024).

Принцип целесообразного использования ИИ-технологий в обучении иностранному языку оправдывает обоснованное применение новых технологий в учебном процессе. Сущность данного принципа заключается в том, чтобы сохранить роль педагога при интеграции ИИ-технологий и обеспечить их соответствие целям и содержанию обучения. Для решения этих задач, необходимо провести диагностику педагогических проблем, для решения которых привлекается ИИ, будь то необходимость в индивидуализации учебных заданий, обеспечении интенсивной разговорной практики или автоматизации проверки письменных работ (Hwang W.Y., Nurtantyana R., Purba S., Hariyanti U., Indrihasari Y., Surjono H.D., 2023; Budiyanto D., Tridinanti G., Saputri K., Apriani E., Sartika D. 2025). Не менее важным видится и составление матрицы технологических решений на базе ИИ, которые могут применяться для решения тех или иных задач (Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О., 2024). И наконец, при интеграции ИИ-технологий в обучение иностранному языку должен сохраняться приоритет формирования

иноязычной коммуникативной компетенции, где ИИ используется для дополнения, но не замены человеческого общения.

Принцип персонализации обучения позволяет создать адаптивную образовательную систему, способную автоматически адаптировать содержание, темп и сложность обучения под индивидуальные потребности обучающегося. В отличие от традиционной дифференциации, персонализация с использованием ИИ обеспечивается непрерывную динамическую подстройку учебного процесса на основе анализа данных о продвижении и поведении обучающегося. Способность ИИ обрабатывать большие массивы образовательных данных, от анализа времени выполнения учебных заданий и частоты ошибок до предпочитаемых форматов контента и моделей взаимодействия с учебным материалом, позволяет создавать цифровые профили обучающихся, оценивать их сильные и слабые стороны, выявлять оптимальные стратегии обучения и зоны ближайшего развития. На основании этого ИИ способен генерировать индивидуальные траектории обучения, предлагая персонализированные подборки упражнений, адаптируя сложность заданий и рекомендуя конкретные темы или аспекты тем для повторения (Титова С.В., 2024; Сысоев П.В., 2025).

Принцип включенного оценивания описывает интеграцию ИИ-технологий в учебный процесс как инструмента непрерывного формирующего оценивания, органично встроенного в учебную деятельность (Евстигнеев М.Н., 2024). Сущность принципа заключается в переходе от эпизодического контроля знаний к системе постоянного мониторинга и диагностики, обеспечивающей оперативную обратную связь и своевременную педагогическую поддержку. ИИ-технологии на современном этапе позволяют отслеживать не только конечные результаты, но и процессуальные аспекты обучения: индивидуальные траектории решения задач, стратегии познавательной деятельности, динамику формирования компетенций, уровень вовлеченности в учебный процесс. Реализация принципа включенного оценивания находит свое воплощение в разработке комплекса

технологических решений на базе ИИ, а именно систем адаптивного тестирования, динамически подстраивающих сложность заданий под уровень подготовки обучающегося; инструментов автоматизированного анализа учебной активности, выявляющих закономерности познавательного поведения; платформ для детализированной диагностики ошибок с определением их причин; предикативных моделей, прогнозирующих образовательные результаты на основе анализа цифрового следа обучающегося.

Принцип мультимодальности предполагает использование различных каналов восприятия и форм предоставления учебной информации, усиленное возможностями ИИ-технологий (Евстигнеев М.Н., 2024). Реализация принципа мультимодальности основывается на интеграции вербальных, визуальных, аудиальных и кинестетических элементов в единый образовательный контент. ИИ-технологии позволяют адаптировать существующие учебные материалы под разные каналы восприятия и генерировать новые, комбинируя форматы. На практике принцип мультимодальности позволяет преобразовывать текстовую информацию в графическую или аудиовизуальную, создавать интерактивные визуализации сложных концепций, процессов или явлений, разрабатывать иммерсивные сценарии виртуальной реальности для проведения речевой практики (Прохоров А.В., 2023).

Принцип контекстуального обучения позволяет использовать ИИ-технологии для погружения в релевантные контексты, которые моделируются и адаптируются под конкретного обучающегося. ИИ способен генерировать, адаптировать и обогащать учебные контексты с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и их учебных потребностей (Евстигнеев М.Н., 2024). Создавая промпт, педагог или обучающийся, создают динамические сценарии, которые реагируют на действия пользователя, предлагают им неограниченные возможности для применения знаний на практике (Авраменко А.П., 2025; Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А., 2025).

Технологический блок методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами включает следующие компоненты: организационно-педагогические условия, методы, организационные формы, содержание и средства обучения.

В качестве *организационно-педагогических условий* обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами в параграфе 1.4 были выявлены и обоснованы: а) уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся к началу обучения должен быть не ниже средних показателей (B1-B2) по Общеевропейской шкале владения иностранным языком CEFR; б) наличие у обучающихся и педагога умений промпт-инжиниринга для эффективного взаимодействия с чат-ботами; в) соблюдение правил обеспечения информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами; г) соблюдение правил авторской этики и предупреждение ИИ-плагиата; д) мотивация обучающихся использовать чат-боты в учебных целях; е) разработка этапов обучения с определением функциональных действий педагога и студентов на каждом этапе.

Методы обучения представляют собой упорядоченный способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, направленной на достижение единой образовательной цели (Бабанский Ю.К., 1985). В современной дидактике метод обучения рассматривается как сложная многомерная категория, отражающая содержательную, процессуальную и организационную стороны учебного процесса. Применительно к методике обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами нами были выделены следующие группы методов, имеющие актуальность для нашего исследования. *Коммуникативные методы* ориентированы на развитие практических умений иноязычного общения через моделирование коммуникативных ситуаций. *Интерактивные методы* обеспечивают организацию продуктивного взаимодействия между

всеми участниками учебного процесса. *Информационно-репродуктивные* методы ориентированы на передачу готовых знаний и их последующее воспроизведение. *Информационно-продуктивные методы* направлены на преобразование полученной информации и создание новых образовательных продуктов. *Проблемные методы* направлены на активизацию познавательной деятельности обучающихся через вовлечение их в поисково-исследовательскую деятельность. *Методы контроля* выполняют диагностическую, корректирующую и мотивационную функции в учебном процессе.

Наиболее оптимальной, на наш взгляд, организационной формой обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами выступает *смешанное обучение*, при котором студенты осуществляют речевую практику с чат-ботами во внеаудиторное время, а в аудиторное время обсуждают результаты и опыт взаимодействия с чат-ботами. *Содержание обучения* определяется в рамках ситуативно-тематического наполнения учебной дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)» для студентов направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (профиль «Английский язык»)», 45.03.01 «Филология (профиль «Зарубежная филология»)», 45.03.02 «Лингвистика (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»)».

В качестве средств обучения используются УМК New Total English (Roberts R., Clare A., Wilson JJ, 2011) и текстовые чат-боты на базе ИИ, которые были отобраны педагогом в соответствии с обозначенной целью обучения. Среди чат-ботов, которые используются в обучении студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами следует выделить ChatGPT, Mistral, DeepSeek, Replika, Character.ai, Qwen.

Вместе с тем нельзя не отметить, что выбор чат-ботов для развития умений иноязычного письменного высказывания и медиации сводится к технологическим решениям, которые способны осуществлять максимально

приближенное к человеческому общению. Использование популярных чат-ботов, таких как ChatGPT и ему подобных, для достижения цели исследования не всегда подходит, так как универсальные чат-боты предоставляют информационно-справочную обратную связь, т.е., как правило, большие, развернутые, структурированные энциклопедические ответы, которые не встречаются в реальной коммуникации. В этой связи предлагается использовать чат-боты, которые способны предоставлять учебно-социальную обратную связь, например Character.ai, Replika или TalkPal. Использование универсальных чат-ботов возможно, но только с предоставлением студентам на начальном этапе готовых промптов для реализации учебных целей и развития обозначенных умений.

Обучение студентов иноязычному письменному высказыванию и медиации на основе практики с чат-ботами осуществляется с учетом следующих *этапов*: 1) диагностический этап; 2) подготовительный этап; 3) демонстрационный этап; 4) внеаудиторная практика с чат-ботами; 5) обсуждение результатов цифрового следа; 6) закрепление материала; 7) оценочный этап; 8) рефлексивный этап.

Оценочно-результативный блок методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами включает критерии и показатели оценки, а также результат обучения.

2.2. Этапы обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами

В современных исследованиях все более отчетливо прослеживается тенденция к переосмыслению дидактических категорий в контексте цифровизации образования. В качестве одной из таких категорий следует выделить разработку этапов обучения или алгоритмизацию учебного процесса, связанную с широким распространением за последние десятилетия в педагогике методов программированного обучения.

Основы программированного обучения, заложенные Б.Ф. Скиннером (1954), ознаменовали качественно новый этап в развитии дидактики и определили на дальнейшие годы прочный синтез педагогики, психологии и кибернетики (Skinner B.F., 1954). Сущность программированного обучения заключается в переходе от интуитивного управления учебным процессом к его формализации, при которой деятельность обучающихся выстраивается по заранее разработанной программе, представляющей последовательность выдачи небольших порций учебного материала и контрольных заданий. Истоки этой идеи лежат в бихевиористской теории научения, при которой для формирования требуемого поведения предполагается разбивать процесс на элементарные шаги и использовать систему подкрепления за правильно выполненные действия.

Вклад Б.Ф. Скиннера в развитие идей программированного обучения заключается в разработке дидактических принципов, встроенных в линейную модель обучения, которые до сих пор сохраняют свою эвристическую ценность. К дидактическим принципам программированного обучения относятся:

- *«принцип малых шагов*, согласно которому учебный материал дробится на минимальные порции для облегчения усвоения;
- *принцип низкого уровня трудности*, предполагающий, что доля ошибочных ответов не должна превышать 5%, благодаря чему обеспечивается постоянное положительное подкрепление;

- *принцип открытых вопросов*, требующий от обучающихся самостоятельную выработку ответов, а не выбор из готовых вариантов;
- *принцип немедленного подтверждения правильного ответа*, предполагающий получение сигнала о его правильности или ошибочности;
- *принцип индивидуализации темпа обучения и дифференцированного закрепления знаний»* (Skinner B.F., 1954, 1968).

Исторически развитие программированного обучения и сопутствующей ему алгоритмизации прошло через несколько значимых этапов. Зарождение идеи автоматизации обучения наблюдалось уже в первой половине XX века, однако бурное развитие теория получила в 1950-60 гг. На этом этапе оформились две ключевые модели: 1) модель линейного программирования обучения Б.Ф. Скиннера (1954), предполагающая единую последовательность шагов с высокой вероятностью получения безошибочных ответов (Skinner B.F., 1954); и 2) модель разветвленного программирования обучения Н.А. Краудера (1959), при которой в зависимости от выбранного ответа обучающийся направлялся по различным ответвлениям для коррекции ошибочных ответов или получения углубленных знаний (Crowder N.A., 1959).

В советской педагогической науке идеи алгоритмизации обучения развивались в работах Л.Н. Ланды (1966) и П.Я. Гальперина (1966), которые в отличие от сторонников бихевиористского подхода, сосредоточились на формировании внутренней умственной деятельности и создании алгоритмов как предписаний для решения задач. Впоследствии их идеи нашли продолжение в становлении теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий, что оказало значительное влияние на отечественную дидактику в целом.

Качественные изменения в алгоритмизации учебных действий связывают с развитием информационно-коммуникационных технологий. Первоначально алгоритм обучения трактовался как жесткая последовательность предписаний, реализуемая с помощью свойств машины и нивелирующая роль живого общения (Полат Е.С., 2000).

На современном этапе развития ИКТ и ИИ-технологий алгоритмизация учебного процесса предполагает поиск гибких, адаптивных моделей, способных органично сочетать технологическую эффективность с принципами гуманистической педагогики. Таким образом, наблюдается смещение фокуса с самого алгоритма, как системы строго закреплённых требований к участникам учебного процесса, на поэтапность обучения, как рекомендуемой логически выстроенной последовательности действий педагога и обучающихся. Примечательно, что в современных исследованиях алгоритм обучения все чаще рассматривается не как самоцель, а как организационная рамка для реализации проектной или исследовательской деятельности (Хмаренко Н.И., 2022).

В области обучения иностранным языкам программное обучение находит отражение в разработке поэтапных методик, интегрирующих инструменты *информационно-коммуникационных технологий* (Апальков В.Г., 2008; Денисова С.А., 2015; Дронов И.С., 2020; Евстигнеева И.А., 2013; Золотов П.Ю., 2020; Кошеляева Е.Д., 2010; Маланханова А.Е., 2021; Павельева Т.Ю., 2010; Свиридов Д.О., 2016; Соломатина А.Г., 2011; Харламенко И.В., 2020; Хмаренко Н.И., 2022, 2023) и *ИИ-технологий* в учебный процесс (Гаврилов М.В., 2025; Золотов П.Ю., 2025; Ивченко М.И., Поляков О.Г., 2025; Клочихин В.В., 2020, 2024; Лобеева П.И., 2025; Мурунов С.С., 2026; Сорокин Д.О., 2025; 2026; Сысоев П.В., Ивченко М.И., 2025; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2024; Черкасова Е.А., 2024; Филатов Е.М., 2024, 2026).

Как отмечает Н.И. Хмаренко (2023), в современных частных методиках алгоритм обучения представляет собой последовательность организационных, технических, процессуальных и оценочных этапов, интегрирующие программные средства на каждом из них (Хмаренко Н.И., 2023) (таблица 8).

Этапы обучения иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ (Хмаренко Н.И., 2023)

ФИО исследователя	Этапы обучения	Содержание этапов
Хмаренко Н.И. «Алгоритм обучения иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ» (2023)	Этап 1. Информационно-организационный	– знакомство студентов с основами проектной деятельности и технологией обучения в сотрудничестве; – определение групповых составов и выбор темы проектов; – уточнение целей, сроков выполнения, этапов реализации проекта и критериев оценки
	Этап 2. Технический	– знакомство студентов с вики-технологиями, объяснение основных функций и особенностей публикации материалов; – регистрация на платформах, тестовая публикация текстов для закрепления навыка; – обсуждение вопросов информационной безопасности и сохранения конфиденциальности
	Этап 3. Процессуальный	– объяснение формата написания письменного высказывания, демонстрация примеров, анализ типичных ошибок, распределение ролей в группе; – поиск, отбор, анализ и синтез информации, публикация индивидуальных частей документа; – коррекция текстов каждого участника, обсуждение и внесение изменений в групповой документ; – публикация исправленной версии документа; – финальная публикация и презентация готового письменного высказывания
	Этап 4. Оценочный	– оценка работы студентов по заранее выделенным критериям, оценка индивидуальной деятельности на основе мониторинга; – самооценка участников по предложенной шкале; – рефлексия педагогической деятельности педагога и рефлексия участия студентов в проектной деятельности

Аналогичная позиция прослеживается в исследованиях Е.В. Бушуевой (2023), которая рассматривает построение алгоритма успешного обучения иностранным языкам с применением цифровых средств как инструмента формирования метапредметных компетенций обучающихся (Бушуева Е.В., 2023). В частности, в диссертационных исследованиях также используется поэтапное обучение в целях формирования лингвоцифровой компетенции (Безукладников В.К., 2026) или лингвометодической компетенции (Мурунов С.С., 2026).

С учетом теоретической концепции программированного обучения и практическим опытом разработки алгоритмов обучения иностранному языку с помощью средств ИКТ и ИИ в рамках нашей работы для достижения основной цели исследования были разработаны **восемь этапов обучения** студентов языкового вуза иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами:

1) *диагностический этап*, направленный на выявление актуального языкового уровня студентов, их отношения к ИИ-технологиям и определения активности использования для решения определенного рода учебных задач, а также на выявление способности и готовности студентов к работе с чат-ботами с целью обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации;

2) *подготовительный этап*, включающий знакомство с вариативностью актуальных технологических решений на базе ИИ, а также с теоретическими принципами работы с чат-ботами; обсуждение вопросов этики и информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами;

3) *демонстрационный этап*, предполагающий обозрение лингводидактических возможностей чат-ботов в методике обучения иностранному языку, а также направленный на развитие умений промпт-инжиниринга для решения учебных задач;

4) *внеаудиторная практика с чат-ботами* включает непосредственную работу, связанную с выполнением учебных заданий; в

случае возникновения трудностей студент может обратиться к педагогу за онлайн-консультацией;

5) *обсуждение результатов цифрового следа* ориентировано на организацию дискуссии (в мини-группах или общей групповой дискуссии) в аудиторное время, в ходе которой студенты демонстрируют результаты своего взаимодействия с чат-ботами, а именно предоставляют чат-логи, обсуждают опыт работы с чат-ботами и стратегии преодоления возникающих трудностей;

6) *закрепление материала* производится в ходе практики письменного взаимодействия с другими студентами на платформе социальных сетей или мессенджеров;

7) *оценочный этап* включает проведение итогового тестирования, а также оценку учебной деятельности педагогом;

8) *рефлексивный этап* направлен на проведение самооценки студентами и выявление эффективности проведенного обучения педагогом (рис. 6).

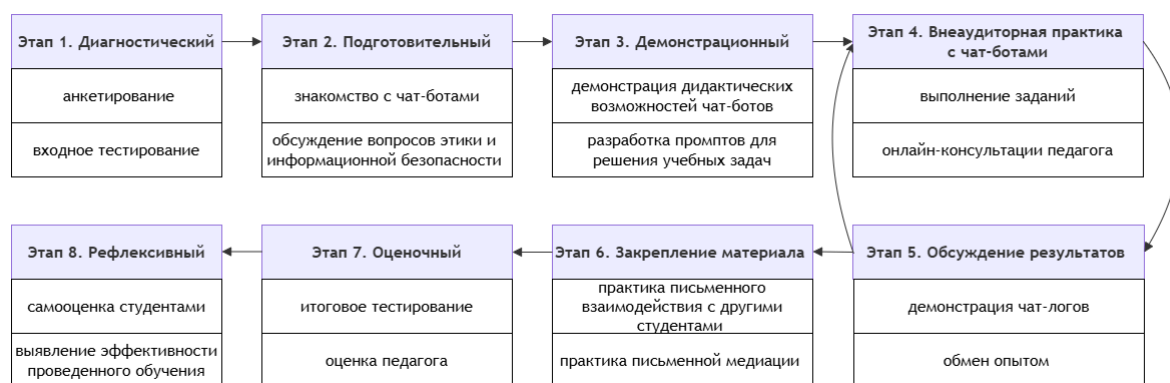


Рис. 6. Этапы обучения студентов языкового вуза иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе интерактивной практики с чат-ботами

Рассмотрим подробнее содержание каждого из этапов, обозначенных на рис. 6.

Этап 1. Диагностический. На данном этапе закладывается основа всей последующей работы по развитию умений у студентов иноязычного письменного взаимодействия и медиации с помощью чат-ботов. Основная цель диагностического этапа – получить объективную картину начальных условий и выстроить индивидуальную траекторию обучения за счет формирования цифрового профиля студентов, определения их отношения к ИИ-технологиям и выявления активности использования ИИ на практике для решения учебных задач. Говоря о роли участников учебного процесса, необходимо отметить, что педагог на диагностическом этапе выступает как исследователь и аналитик. Студенты же выполняют роль респондентов и активных участников диалога с педагогом о своих учебных интересах, потребностях и возможностях.

Деятельность педагога начинается с разработки комплексного диагностического инструментария. Первым компонентом диагностики является проведение анкетирования с выделением в нем трех смысловых блоков: 1) рефлексия опыта взаимодействия с чат-ботами, 2) самооценка умений иноязычного письменного взаимодействия и 3) самооценка медиативных умений.

Блок рефлексии опыта взаимодействия с чат-ботами обращен на выявление субъективного отношения студентов к ИИ-технологиям, их предпочтениям в выборе тех или иных технологических решений и изучении возникающих трудностей при их использовании. Вопросы, содержащиеся в данном блоке анкеты, сфокусированы на определении индивидуального поведенческого цифрового следа при использовании ИИ в учебной деятельности. Целью блока служит понимание природы взаимодействия с чат-ботом, т.е. насколько такой вид коммуникации естественен для студента, какие барьеры он испытывает, какие аспекты коммуникации с чат-ботом его привлекают или наоборот отпугивают, как студент сам оценивает развивающийся потенциал чат-бота как полноценного собеседника на изучаемом языке.

Второй и третий блоки анкеты на выявление уровня способности готовности к иноязычному письменному взаимодействию и медиации включают утверждения и варианты оценки по шкале Лайкерта от «1» до «5», где «1» – «не могу / испытываю большие трудности», «2» – «могу с трудом / требуется помощь», «3» – «могу достаточно хорошо», «4» – «могу хорошо / владею уверенно», «5» – «могу отлично / владею свободно». Примером утверждения для включения в анкету может служить следующее: *«Я могу выражать собственное мнение и аргументировать его в письменной форме»*. Полный список утверждений для анкеты представлен в Приложении 1. Для педагога проведение анкетирования служит окном во внутренний мир студента, позволяющее прогнозировать его вовлеченность в предстоящее обучение и индивидуально определять стратегии педагогической поддержки.

Второй компонент диагностического этапа связан с проведением входного тестирования, в ходе которого оценивается текущий уровень языковой подготовки, а также наличие сформированных навыков иноязычного письменного взаимодействия и медиации. Во входное тестирование необходимо включать задания на перефразирование, сжатие или развертывание письменного высказывания, перевод, адаптацию текста под целевую аудиторию, стиль, жанр или коммуникативную ситуацию. Примеры заданий, включенные во входное тестирование представлены в Приложении 2.

Этап 2. Подготовительный. На подготовительном этапе студенты получают необходимый минимум знаний о том, как устроены большие языковые модели, и каким образом чат-боты на базе ИИ генерируют «новую» информацию, какие существуют на сегодняшний день технологические решения на базе ИИ, и какие из них наиболее эффективны при обучении иностранному языку, а также знакомятся с правилами безопасного и этичного взаимодействия с чат-ботами. Педагог, выступая в роли эксперта, организует и модерирует дискуссию, направленную на совместное осмысление новых знаний. Студенты при этом являются активными слушателями и участниками

обсуждения, формируя свою собственную позицию и задавая вопросы, уточняя те или иные технические или этические моменты использования чат-ботов на практике.

Педагог начинает учебное занятие с обзора актуальных чат-ботов и проведения сравнительного анализа их возможностей и ограничений. Студентам демонстрируются платформы различных универсальных чат-ботов (ChatGPT, Qwen, Алиса AI и др.) и дидактических, ориентированных на выполнение конкретной учебной задачи (Grammarly, DeepL Write, и др.), объясняется их типологию и обозначает различия. Педагог в виде таблицы может представить студентам типологию чат-ботов, разграничивая их по ключевым параметрам, например: по языку большой языковой модели (англоязычные – ChatGPT, франкоязычные – Mistral, русскоязычные – Алиса AI, и др.), максимальной длине ответа, наличию функции поиска в сети Интернет, модели работы с контекстом, наличию функции глубокого мышления (Deep Think), и т.д.

Параллельно с этим вводится теоретический модуль о принципах работы с чат-ботами. Студенты узнают, что чат-бот не является источником истины, генерируя ответы на основе статистических закономерностей. Таким образом, педагог подводит их к пониманию такого феномена как «ИИ-галлюцинации» и объясняет им, почему критическое осмысление всей информации получаемой от генеративного ИИ играет большое значение, и что вся генерируемая информация подлежит дополнительной верификации.

Далее педагогу следует поднимать вопросы, связанные с обсуждением этических и правовых аспектов, а также правилами информационной безопасности. Педагог обращается к аудитории с вопросами: *«Можно ли сдать эссе, сгенерированное чат-ботом, и выдать его как продукт собственной интеллектуальной деятельности?»*, *«Как защитить свои персональные данные при взаимодействии с чат-ботом?»*, приводит известные примеры фишинга и других способов несанкционированного доступа к персональным данным обучающихся и рассказывает о

последствиях. На подготовительном этапе педагог обозначает функционал использования чат-ботов, обозначает рамки его использования с целью недопущения нарушения правил академической этики. Также на подготовительном этапе обозначаются цели, задачи, последовательность этапов обучения, сроки и форматы работы с привлечением технологических решений на базе ИИ, способы промежуточной и итоговой отчетности, критерии оценки учебной деятельности.

Завершить учебное занятие можно составлением свода правил в виде таблицы или схемы. В дальнейшем свод правил будет служить ориентиром для всех студентов на всех последующих этапах обучения и поможет избежать возможных негативных последствий, связанных с недобросовестным использованием ИИ-технологий.

Этап 3. Демонстрационный. Педагог на демонстрационном этапе выстраивает связь между теорией и практикой, показывая на конкретных кейсах, как чат-боты могут использоваться для обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации. Студенты наблюдают за деятельностью педагога, анализируют лингводидактический потенциал чат-ботов и осуществляют первые шаги по их использованию как без создания специальных промптов, так и учатся создавать промпты и оценивают качество обратной связи от чат-бота на базе ИИ.

Деятельность педагога на данном этапе строится в соответствии с дидактическим принципом систематичности и последовательности обучения. Сначала педагог демонстрирует разницу между «плохим» и «хорошим» промптом на конкретном примере. Пример «плохого» промпта: «*Write a text about environmental problems in the world*». Полученный ответ оказывается довольно общим и неструктурированным, и чаще всего не соответствует цели обучения. Затем педагог предлагает сформулировать качественный «хороший» промпт с указанием контекста и ролевой модели чат-бота: например: «*You are an experienced environmental journalist. Write a short article for a youth blog about the three most effective ways to reduce the plastic footprint*

in the city. The article should be convincing, inspiring and contain statistics».

Разница в качестве ответов чат-бота становится очевидной для студентов. На демонстрационном этапе рекомендуется показать, как чат-боты различного типа (универсальные и дидактические), предоставляют разную обратную связь, а также указать на их возможные ограничения.

На учебном занятии педагог с целью систематизации полученных знаний предоставляет студентам пошаговый алгоритм разработки качественного промпта, составляя его в виде следующей формулы: *«Роль чат-бота + коммуникативный контекст + цель (задачи) + формат ответа»*. Для закрепления понимания принципов формулирования промптов, педагог демонстрирует различные сценарии использования чат-ботов, показывая, как можно использовать чат-бот для генерации аргументов «за» или «против», для создания диалога с носителем языка на заданную тему, где чат-бот выполняет роль активного собеседника, адаптации сложного текста уровня C1 до уровня B1, чтобы его могли понять все студенты в группе, и т.д.

Затем педагог разбивает студентов на мини-группы (по 3-4 человека) и дает им задание сформулировать качественный промпт самостоятельно: *«Imagine that you are preparing a blog post about the importance of learning foreign languages. Make up one prompt according to the formula and get a response from the chatbot. Compare the result with the answers of your neighbors»*. Студенты в аудиторное время практикуются формулировать промпты, экспериментируют с разными техниками, и, получая мгновенную обратную связь от чат-бота, видят, как любые изменения, даже незначительные, кардинально изменяют ответ. В том числе, необходимо обратить внимание студентов на то, что чат-бот на один и тот же промпт всегда выдает разные ответы. Педагог активно помогает студентам скорректировать промпт, чтобы результат был более релевантным, аутентичным и соответствовал языковому уровню студентов. В конце учебного занятия студенты совместно с педагогом могут составить банк лучших промптов для достижения основной цели

обучения и разместить его для общего доступа, например в облачном хранилище данных.

Этап 4. Внеаудиторная практика с чат-ботами. Четвертый этап обучения считается основным в плане приобретения личного опыта и выработки самостоятельной стратегии взаимодействия с чат-ботами. На данном этапе учебная деятельность переносится из аудитории в цифровую обучающую среду без прямого контроля внеаудиторной деятельности педагогом, но с возможностью его оперативной поддержки. Педагог на этапе внеаудиторной практики становится тьютором или консультантом, который должен быть всегда на связи, в то время как студенты становятся главными субъектами своей учебной деятельности.

Содержание внеаудиторной практики представляет собой серию учебных заданий, объединенных общей темой изучаемого модуля. При этом каждое учебное задание требует от студента выполнение последовательного алгоритма действий. Например при изучении темы «Your Future Job and Career» предлагается выполнить серию заданий: 1) студент составляет развернутый промпт, чтобы чат-бот сгенерировал список самых востребованных профессией через 10 лет с обоснованием каждой из них; 2) студент вступает в интерактивный диалог с чат-ботом, аргументируя свое мнение по каждой позиции, соглашаясь или не соглашаясь с чат-ботом; 3) студент просит чат-бот подвести итог дискуссии в виде текста, соответствующего уровню C1; 4) студент должен перефразировать полученный текст, адаптируя его языковую сложность до уровня B1 самостоятельно; 5) студент просит чат-бот или использует специальное программное обеспечение (Road to Grammar Text Analyzer) чтобы проверить финальный текст на соответствие требуемому языковому уровню. Вариации учебных заданий должны учитывать ситуативно-тематическое наполнение учебного курса по иностранному языку.

В процессе выполнения заданий у студентов неизбежно возникают сложности, так как чат-бот зачастую сбивается, не учитывает контекст, выдает

неверную информацию, дает слишком слабый или слишком сложный ответ, то в таком случае, студент должен иметь возможность обратиться к педагогу за помощью.

Формат помощи необходимо обсуждать на подготовительном этапе заранее: любой студент может обратиться за помощью к педагогу в мессенджере, либо педагог может принять решение о проведении общей онлайн-консультации для всех студентов по мере накопления схожих вопросов и проблем. Однако следует подчеркнуть, что педагогу не следует выдавать студентам сразу готовые ответы, если это касается вопросов формулирования промпта или коммуникативной неудачи при взаимодействии с чат-ботом. Рекомендуется помочь проанализировать сложившуюся ситуацию и, тем самым, подтолкнуть студента на поиск ответа самостоятельно. Для этого можно использовать фразы, определяющие ошибки как ценный опыт для построения дальнейшей коммуникации с чат-ботом: *«Попробуйте переформулировать промпт, задав другую роль чат-боту»*, *«Может быть необходимо сузить или расширить контекст?»*, *«Проверьте, не противоречит ли Ваш промпт учебному заданию»*, и др.

Также студентам необходимо напомнить, что в их задачи входит фиксация всех удачных и неудачных промптов, всего процесса взаимодействия с чат-ботом, сохранение чат-логов, которые будут необходимы на следующем этапе обучения.

Этап 5. Обсуждение результатов цифрового следа. В рамках аудиторного занятия по иностранному языку педагогом организуется обсуждение в мини-группах (по 3-4 человека) либо общая дискуссия. Целью обсуждения выступает организация общего взаимодействия всей учебной группы, направленной на обмен личным опытом использования чат-ботов. Педагог выступает модератором обсуждения, студенты демонстрируют результаты своего цифрового следа, и аргументированно рассказывают о трудностях, с которыми они столкнулись во время взаимодействия с чат-ботами.

Формат обсуждения также обсуждается заранее на подготовительном этапе. Первоначально это может быть обсуждение в мини-группах (по 3-4 студента), чтобы каждый имел возможность высказаться и поделиться своим индивидуальным опытом, в дальнейшем перейти в общую групповую дискуссию и вынести на ее обозрение наиболее встречающиеся проблемы. Педагог заранее просит студентов подготовить чат-логи в виде распечатанных листов или скриншотов. При этом следует помнить, что наша задача – оценивать процесс взаимодействия с чат-ботом, а не способность ИИ давать правильные ответы на запросы студентов. Студент демонстрирует в аудитории в виде презентации свою историю переписки с чат-ботом и комментирует каждый свой шаг.

В ходе обсуждения педагог направляет беседу специальными вопросами: *«Какие стратегии преодоления ИИ-галлюцинаций Вы для себя выработали?»*, *«В каких заданиях чат-бот был полезен или бесполезен?»*, *«В каких заданиях чат-бот не подходит для решения учебной задачи?»*, и др. Данный этап важен для педагога и студентов с точки зрения формирования медиативных умений в процессе коммуникации, что, как мы выяснили ранее, невозможно сделать с помощью чат-ботов. Студенты учатся слушать друг друга, задавать вопросы и сравнивать свой опыт с опытом других студентов. Таким образом, сочетая аудиторную и внеаудиторную учебную деятельность, получается охватить развитие умений медиации всех трех типов (медиация текста, медиация идей, медиация во время коммуникации).

Следует отметить, что этапы 4 (внеаудиторная практика с чат-ботами) и 5 (обсуждение результатов цифрового следа) могут быть цикличными ввиду того, что после проведения обсуждения студенты имеют возможность сделать выводы и внести изменения в практику с чат-ботами, после чего перейти к этапу закрепления материала в письменном взаимодействии друг с другом.

Этап 6. Закрепление материала. Перенос полученных знаний из учебной искусственной среды в естественную коммуникацию способствует закреплению учебного материала. Целью этапа выступает использование

умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации без прямого участия чат-бота, хотя отчасти допускается его вспомогательное использование на усмотрение педагога. Роль педагога сводится к наблюдению письменного взаимодействия между студентами.

Педагог организует для учебной группы закрытое сообщество в любой социальной сети или мессенджере. Задача педагога на данном этапе – обеспечить комфортную и безопасную среду для взаимодействия обучающихся, установить четкий регламент для общения (срок ответа, длина письменного высказывания, стиль сообщения, и т.д.) и запустить дискуссию, т.е. создать первое сообщение, спровоцировав студентов на обсуждение. В качестве темы выбирается проблемный аспект, связанный с содержанием предыдущих этапов, требующих формулирования личной позиции студента. Например, педагог в качестве первого сообщения в дискуссии может написать: *«Many experts claim that remote work will completely replace office work in 5 years. Do you agree with this? Provide at least two counterarguments and justify them»*.

Студенты пишут развернутые аргументированные комментарии, стараясь использовать изученную лексику и грамматические конструкции. В качестве учебной задачи, педагог может установить дополнительные требования, например: *«Comment on the statements of at least two other participants»*. В итоге студенты комментируют мнения двух других участников общения или задают дополнительные вопросы, тем самым стимулируя собеседников и вовлекая их в обсуждение: *«It's an interesting point of view, but what about the loss of social connections during full-time remote work?»*.

Педагог наблюдает за ходом дискуссии, анализирует и оценивает участие каждого из студентов, обращает внимание на качество ответов и вопросов, а также структуру и логику построения аргументации. Важно здесь, отметить, что использование чат-бота как вспомогательного средства на данном этапе не запрещено, однако студент должен осознавать, что самостоятельность формулирования мыслей и аргументации ставится на

первое место, и оценивается, прежде всего, спонтанность участия в живом динамичном диалоге. В конце этапа педагог анализирует активность студентов и языковую ценность комментариев, фиксируя наиболее яркие из них для последующего разбора в аудитории.

Этап 7. Оценочный этап. Данный этап служит формальным измерением учебных результатов, полученных в ходе курса обучения. Целью оценочного этапа является получение объективных данных о приросте знаний и умений в учебной группе в целом, а также оценке учебной деятельности каждого студента. Педагог использует методы контроля и тестирования для определения результативности учебного прогресса.

Первым компонентом оценки является итоговое тестирование, по содержанию схожее со входным тестированием (Приложение 2). Вторым компонентом оценки, по желанию, можно ввести практическую проверку усвоенных знаний по формулированию промптов. Для этого обучающемуся в аудитории дается индивидуальное задание, например, создать промпт для чат-бота, чтобы тот адаптировал научный текст для публикации поста в социальной сети.

Итоговая оценка педагогом складывается из нескольких элементов. Педагог анализирует портфолио каждого студента, куда входят все чат-логи с предыдущих этапов обучения, активность участия в дискуссии на этапах аудиторного обсуждения и закрепления учебного материала. За весь курс для получения положительной оценки студент должен набрать определенное количество баллов. Педагогом разрабатываются четкие критерии оценки: точность составления промпта, способность выявлять ИИ-галлюцинации в ответах чат-бота, умения взаимодействовать друг с другом в письменной форме, а также учитывается качество итогового теста. В конце оценочного этапа педагог подводит итоги, суммируя все оценки студентов и обсуждает с ними учебный прогресс, подчеркивая, как изменились их умения работать с информацией и выстраивать качественные письменные сообщения.

Этап 8. Рефлексия. Заключительный этап обучения направлен на проведение рефлексии – осознании того, чему и как научились студенты и насколько эффективной была выбранная педагогом методика обучения. Данный этап важен как для студентов, формирующих навыки самооценки и осознанного отношения к своему саморазвитию, так и для педагога, позволяя ему получить определенный материал для коррекции своей будущей педагогической деятельности.

Студентам предлагается заполнить лист самооценки, который они заполняли до начала опытно-экспериментального обучения (Приложение 1).

Параллельно с этим педагог проводит свою рефлексия, анализируя результаты, которые он систематизировал на оценочном этапе обучения, сопоставляя их с данными, полученными на диагностическом этапе. Для выявления эффективности своей работы педагог может предложить студентам также пройти анонимный опрос, в рамках которого они оценивают качество организации обучения: доступность инструкций, наглядность демонстрационного этапа, оперативность обратной связи от педагога, насыщенность содержания обучения и его соответствие интересам и потребностям студентов.

На основе полученных данных педагог готовит аналитическую записку, отмечая какие методы и средства обучения сработали лучше всего, а какие не сработали вообще.

Завершается цикл обучения общей заключительной встречей всей учебной группы, на которой педагог выводит в виде презентации диаграммы, демонстрирующие общий учебный прогресс, благодарит студентов за участие в опытно-экспериментальном обучении и оглашает общие выводы.

Описывая содержание этапов обучения иноязычной письменной коммуникации и медиации на основе интерактивной практики с чат-ботами, видится необходимым также обратить внимание на распределение функциональных действий между участниками учебного процесса (таблица 9).

**Функциональные действия педагога и студентов при обучении
иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе
практики с чат-ботами**

Действия педагога	Действия студентов
<i>Этап 1. Диагностический</i>	
- разработка диагностических материалов; - организация анкетирования и входного тестирования; - первичный анализ полученных результатов; - формирование стратегии обучения, исходя из полученных данных	- прохождение анкетирования; - прохождение входного тестирования
<i>Этап 2. Подготовительный</i>	
- проведение инструктажа; - знакомство с интерфейсом и базовыми функциями чат-ботов; - обсуждение этических вопросов использования ИИ в учебной деятельности	- регистрация на платформах чат-ботов; - знакомство с интерфейсом и принципами взаимодействия с чат-ботами; - изучение этических вопросов при использовании ИИ
<i>Этап 3. Демонстрационный</i>	
- демонстрация возможностей чат-ботов в режиме реального времени; - ознакомление с техниками составления промптов	- наблюдение за действиями педагога; - составление промптов; - анализ обратной связи от чат-ботов
<i>Этап 4. Внеаудиторная практика с чат-ботами</i>	
- проведение онлайн-консультаций для помощи студентам с техническими или организационными вопросами; - мониторинг учебного процесса	- выполнение заданий; - фиксация чат-логов; - обращение к педагогу за консультацией
<i>Этап 5. Обсуждение результатов</i>	
- организация группового обсуждения (в мини-группах или общее обсуждение); - фасилитация обсуждения	- демонстрация чат-логов; - анализ обратной связи от чат-ботов; - обсуждение качества составленных промптов
<i>Этап 6. Закрепление материала</i>	
организация парной или групповой работы студентов	- организованное письменное взаимодействие с другими студентами на темы, аналогичные тем, что практиковались с чат-ботами; - получение обратной связи от педагога
<i>Этап 7. Оценочный</i>	
- организация тестирования; - проведение оценки в соответствии с разработанными критериями и показателями	выполнение итогового тестирования

<i>Этап 8. Рефлексивный</i>		
▪ выявление эффективности разработанной методики обучения; ▪ формулирование выводов и методических рекомендаций		▪ самооценка; ▪ анализ учебного прогресса

Таблица 9 четко структурирует логику интеграции чат-ботов в учебный процесс и демонстрирует сбалансированное распределение функциональных действий между педагогом и студентами на всех этапах обучения. Функции педагога последовательно изменяются от разработки диагностических материалов и первичного анализа до организации группового обсуждения, проведения мониторинга и итоговой оценки.

Особого внимания заслуживает подготовительный этап, в рамках которого педагог знакомит студентов с этическими нормами работы с чат-ботами, что в свою очередь направлено на формирование у них критического мышления и ответственного отношения к использованию сгенерированных ИИ материалов.

Наиболее важным с точки зрения методики обучения выступает этап самостоятельной внеаудиторной практики, во время которого студенты самостоятельно взаимодействуют с чат-ботами, фиксируют чат-логи, анализируют обратную связь и обращаются в случае возникновения трудностей за помощью к педагогу, что говорит о развитии учебной автономии. Обозначенные этапы описывают целостную цикличную модель обучения, где чат-боты выступают эффективным инструментом развития целевых умений.

2.3. Опытнo-экспериментальное обучение по развитию умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации у студентов языкового вуза на основе практики с чат-ботами

С целью проверки эффективности разработанной методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами была проведена опытнo-экспериментальная работа. В данном параграфе описываются подготовительный, констатирующий, формирующий и контрольный этапы, а также проводится анализ качественных и количественных результатов, полученных в ходе проведенного опытнo-экспериментального обучения.

Цель проведения опытнo-экспериментального обучения заключалась в проверке рабочей гипотезы исследования, согласно которой обучение студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами будет успешным, если предлагаемая методика разрабатывается с учетом:

- выбора чат-ботов на базе ИИ, способных предоставлять учебно-социальную обратную связь, которая обеспечивается за счет следующих лингводидактических свойств ИИ-технологий: а) доступность текстовых чат-ботов; б) интерактивность взаимодействия; в) имитация живого общения; г) мгновенная обратная связь; д) высокая степень адаптивности; е) ориентация на языковую и речевую практику; ж) создание психологически комфортной обучающей среды; з) формирование социальных навыков XXI века;
- организационно-педагогических условий обучения: а) уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся к началу обучения должен быть не ниже средних показателей (B1-B2) по Общеввропейской шкале владения иностранным языком CEFR; б) наличие у обучающихся и педагога умений промпт-инжиниринга для эффективного взаимодействия с чат-ботами; в) соблюдение правил обеспечения информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами; г) соблюдение правил авторской этики и предупреждения ИИ-плагиата; д)

мотивация обучающихся использовать чат-боты в учебных целях; е) разработка этапов обучения с определением функциональных действий педагога и обучающихся на каждом этапе;

– следования этапам обучения: 1) диагностический этап; 2) подготовительный этап; 3) демонстрационный этап; 4) внеаудиторная практика с чат-ботами; 5) обсуждение результатов цифрового следа; 6) закрепление материала; 7) оценочный этап; 8) рефлексивный этап.

Подготовительный этап. На подготовительном этапе для проведения опытно-экспериментального обучения был разработан диагностический инструментарий, включающий анкету для проведения опроса студентов на предмет выявления их способности и готовности к началу обучения (Приложение 1), входное тестирование (диагностический срез), направленное на выявление предварительных данных на предмет развития умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации (Приложение 2), а также была разработана комплекс коммуникативных заданий, использующихся для развития целевых умений (Приложение 3).

Участниками опытно-экспериментального обучения выступили 142 студента 2 курса (3-4 семестры 2025/2026 учебного года) направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (профиль «Английский язык»)), 45.03.02 «Лингвистика (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»)), 45.03.01 «Филология (профиль «Зарубежная филология»))» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

В ходе подготовительного этапа у большинства студентов, участвующих в опытно-экспериментальном обучении, был выявлен средний уровень владения иностранным языком, который соответствует уровням B1-B2 по Общеввропейской шкале владения иностранным языком CEFR. Объектами контроля опытно-экспериментального обучения выступили умения иноязычного письменного взаимодействия и медиации, представленные в параграфах 1.1 и 1.2. Для использования наименования умений в графических

таблицах применяются следующие сокращения: для умений иноязычного письменного взаимодействия – УП, для умений медиации – УМ, соответственно. Список целевых умений, контролируемых в ходе опытно-экспериментального обучения представлен в таблице 10.

Таблица 10

Объект контроля опытно-экспериментального обучения

№	Наименование умения
УП-1	начинать и завершать письменный диалог
УП-2	запрашивать фактическую информацию
УП-3	запрашивать развернутую / уточняющую информацию
УП-4	сообщать информацию в структурированном виде
УП-5	давать краткие, односложные ответы на вопросы и реплики
УП-6	давать развернутые ответы / описывать события, факты и явления
УП-7	выражать собственное мнение / оценку
УП-8	соглашаться / частично соглашаться / не соглашаться с мнением собеседника
УП-9	выражать эмоциональное отношение к предмету обсуждения
УП-10	запрашивать обратную связь / мнение собеседника
УП-11	стимулировать собеседника к развитию темы
УП-12	прогнозировать реакцию собеседника
УП-13	корректировать недопонимание и исправлять ошибки рецепции
УП-14	использовать языковые средства для смягчения категоричности / выражения вежливости
УП-15	строить высказывание в соответствии с жанром и стилем общения
УП-16	обобщать / подводить промежуточные и финальные итоги
УМ-1	осуществлять письменный перевод
УМ-2	сжимать / развертывать текст
УМ-3	трансформировать текст
УМ-4	адаптировать текст под целевую аудиторию
УМ-5	транскодировать текст
УМ-6	создавать билингвальные глоссарии
УМ-7	формулировать цель и выстраивать логику высказывания
УМ-8	синтезировать информацию из различных источников
УМ-9	устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже имеющейся информацией
УМ-10	направлять участников коммуникации на поиск общего решения
УМ-11	фокусировать внимание на предмете общения

Констатирующий этап. Для проведения опытно-экспериментального обучения все студенты были поделены на две группы – экспериментальная

(ЭГ, N = 71) и контрольная группа (КГ, N = 71). В каждой группе было проведено предварительное анкетирование, позволившее выявить способность и готовность студентов лингвистических направлений подготовки к иноязычному письменному взаимодействию и медиации. Анкета была размещена на онлайн сервисе Яндекс Формы (Yandex Forms). Анкета предполагала выбор одного из пяти вариантов ответа по шкале Лайкерта (от «полностью не согласен» = 1 до «полностью согласен» = 5), что позволило перевести качественные результаты в количественные показатели для последующего статистического анализа и интерпретации данных.

Для получения исходных данных в обеих группах было применено входное тестирование (диагностический срез). Тест включал коммуникативные задания по умениям иноязычного письменного взаимодействия и медиации, обозначенным в таблице 10.

Формирующий этап. На формирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах приводились аудиторские занятия по иностранному языку (английскому языку) в объеме 10-12 академических часов в неделю. В качестве основного средства обучения использовался учебно-методический комплект New Total English Intermediate (Roberts R., Clare A., Wilson JJ, 2011).

В таблице 11 представлено единое ситуативно-тематическое наполнение курса «Иностранный язык (английский язык)» для КГ и ЭГ.

Таблица 11

Ситуативно-тематическое содержание курса «Иностранный язык (английский язык)» в соответствии с УМК New Total English

Месяц	Изучаемая тема	Задания на развитие письменной речи	Типы развиваемых умений
сентябрь	Friends	Writing bank p. 153: написание формального / неформального электронного письма	УП-1, УП-2, УП-3, УП-4, УП-15, УП-16, УМ-3, УМ-7
октябрь	Media	Writing bank p. 154: описание события;	УП-6, УП-7, УМ-2, УМ-7, УМ-8

		Unit 2.3 p. 30: история о важном личном событии	
ноябрь	Lifestyle	Writing bank p. 155: Написание электронного письма-жалобы; Unit 3.1 p.38: диалог-жалоба с последующей письменной фиксацией проблем	УП-1, УП-4, УП-9, УП-14, УМ-4, УМ-10
декабрь	Wealth	Writing bank p. 156: Составление отчета на основе фактической информации; Unit 4.2 p. 55: оформление результатов опроса о тратах и отношении к деньгам	УП-4, УП-10, УМ-8, УМ-7, УМ-9
февраль	Free time	Writing bank p. 157: детальное описание предмета или объекта Unit 5.2 p. 69: составление письменных заметок для описания книги / фильма	УП-6, УП-7, УМ-2, УМ-5, УМ-9
март	Holidays	Writing bank p. 158: подробное описание места Unit 6.1 p. 80: составление заметок и описание памятной фотографии	УП-6, УП-7, УМ-7, УМ-8, УМ-9
	Learning	Writing bank p. 159: написание краткого изложения (summary); Unit 7.2 p. 97: написание рассказа для публикации в блоге	УП-4, УП-16, УМ-2, УМ-3, УМ-9
апрель	Change	Writing bank p. 160: Написание личного электронного письма Unit 8.2 p.111: написание и обсуждение списка изменений	УП-1, УП-7, УП-15, УМ-7, УМ-9
	Jobs	Writing bank p. 161: Составление резюме (CV), написание официального письма о приеме на работу Unit 9.3 p. 128: Составление заметок о работе и профессиях	УП-4, УП-15, УМ-6, УМ-7
май	Memories	Writing bank p. 162: Написание эссе Unit 10.1 p. 136: написание и обсуждение пожеланий; Unit 10.2 p. 139: написание биографии	УП-7, УП-16, УМ-7, УМ-8, УМ-9

В дополнение к основным коммуникативным заданиям студенты экспериментальной группы во внеаудиторное время выполняли дополнительные задания, осуществляя речевую практику с чат-ботами на базе ИИ, предоставляющими учебно-социальную обратную связь. В среднем внеаудиторная практика с чат-ботами составляла 2-3 часа в неделю.

Контрольный этап. На контрольном этапе опытно-экспериментального обучения была проведена процедура итогового тестирования (контрольный срез), построенная по аналогии с входным тестированием (диагностическим срезом). Сопоставление результатов позволило определить, насколько эффективной оказалась авторская методика обучения студентов иноязычному письменному высказыванию и медиации на основе практики с чат-ботами в условиях языкового вуза.

Обсуждение результатов. Статистическая обработка полученных эмпирических данных была выполнена с использованием прикладного программного обеспечения Microsoft Excel с целью выявления общих тенденций в самооценке респондентов и степени согласованности их ответов. Для решения поставленных задач был применен комплекс методов описательной статистики, включающий вычисление среднего арифметического значения (Mean, M) и определение моды (Mode, Mo).

Вычисление среднего арифметического значения позволяет определить общий уровень развития каждого умения по группе в целом. Среднее значение интерпретируется как интегральный индекс самооценки, т.е. чем выше средний балл, тем лучше студенты оценивают свою готовность к выполнению соответствующей коммуникативной задачи. Определение моды используется в качестве дополнительной меры, позволяющей выявить наиболее типичный или массовый вариант ответа для каждого утверждения. На практике мода дает возможность понять какой уровень самооценки преобладает у большинства студентов по тому или иному параметру, что особенно важно при работе с порядковыми данными. Сравнение среднего арифметического и моды позволяет ранжировать умения по степени их развития и выявлять зоны

рассогласованности, что может свидетельствовать о внутренней неоднородности выборки.

Результаты статистической обработки данных, включающие значения среднего арифметического и моды по каждому из 27 пунктов анкеты (16 умений иноязычного письменного взаимодействия и 11 умений медиации) были систематизированы и представлены в виде сводной таблицы (таблица 12).

Таблица 12

Результаты анкетирования на выявление способности и готовности студентов к иноязычному письменному взаимодействию и медиации

Утверждение	Варианты ответов, %					Статистические характеристики	
	1	2	3	4	5	Среднее, <i>M</i> (<i>Mean</i>)	Мода, <i>Mo</i> (<i>Mode</i>)
Умения иноязычного письменного взаимодействия							
1.1. Я могу начать письменный диалог (поздороваться, представиться, объяснить причину обращения) / Я могу завершить письменный диалог (попрощаться, выразить благодарность)	1,7	5,2	19,8	44,8	3,9	3,9	4
1.2. Я могу запросить фактическую информацию (время, дату, адрес, цену, и т.д.)	1,7	5,2	15,5	40,5	37,1	4,1	4
1.3. Я могу запросить развернутую информацию или уточняющую информацию, если ответ был неполным	3,4	10,3	24,1	37,9	24,1	3,7	4
1.4. Я могу сообщить информацию в структурированном виде	4,3	12,1	29,3	35,3	19,0	3,5	4
1.5. Я могу давать краткие, односложные ответы на вопросы в письменном диалоге	0,9	2,6	12,1	34,5	50,0	4,3	5
1.6. Я могу давать развернутые, детализированные ответы с примерами и пояснениями	5,2	13,8	28,4	33,6	19,0	3,5	4
1.7. Я могу выражать собственное мнение и аргументировать его	6,9	14,7	29,3	31,9	17,2	3,4	3

1.8.Я могу соглашаться, частично соглашаться или не соглашаться с мнением собеседника	6,9	15,5	31,9	30,2	15,5	3,3	3
1.9.Я могу выражать эмоции в письменной речи (удивление, сожаление, радость, недовольство, и т.д.)	9,5	17,2	30,2	28,4	14,7	3,2	3
1.10. Я могу запрашивать обратную связь или мнение собеседника	8,6	19,8	32,8	25,9	12,9	3,1	3
1.11. Я могу задавать вопросы, чтобы стимулировать собеседника к развитию темы	11,2	21,6	29,3	24,1	12,9	3,1	3
1.12. Я могу прогнозировать реакцию собеседника	9,5	19,0	28,9	27,6	14,7	3,2	3
1.13. Я могу корректировать недопонимание и исправлять ошибки рецепции	7,8	16,4	28,4	31,0	16,4	3,3	3
1.14. Я могу использовать средства вежливости для смягчения категоричности	5,2	12,9	25,9	34,5	21,6	3,5	4
1.15. Я могу выстраивать высказывание в соответствии с определенным жанром и стилем	9,5	19,8	31,9	25,9	12,9	3,1	3
1.16. Я могу ссылаться на предыдущие сообщения, обобщать и подводить итоги в письменной коммуникации	8,6	18,1	32,8	27,6	12,9	3,2	3
Умения медиации							
2.1. Я могу выполнить письменный перевод текста средней сложности	13,8	24,1	31,9	20,7	9,5	2,9	3
2.2. Я могу сжимать текст (составлять аннотацию или краткое резюме)	16,4	27,6	29,3	18,1	8,6	2,7	3
2.3. Я могу развертывать текст (развивать полноценное высказывание из краткого тезиса)	19,0	29,3	27,6	16,4	7,8	2,6	2
2.4. Я могу трансформировать текст (изменить жанр и стиль сообщения)	33,6	29,3	22,4	10,3	4,3	2,2	1
2.5. Я могу адаптировать текст под целевую аудиторию	28,4	31,9	24,1	10,3	5,2	2,3	2
2.6. Я могу транскодировать текст (преобразовать текст в таблицу или схему)	24,1	27,6	27,6	14,7	6,0	2,5	2
2.7. Я могу создавать двуязычные глоссарии	27,6	29,3	24,1	12,1	6,9	2,4	2
2.8. Я могу формулировать цель и выстраивать логику высказывания	11,2	21,6	33,6	24,1	9,5	3,0	3

2.9. Я могу синтезировать информацию из двух и более источников	21,6	27,6	29,3	15,5	6,0	2,6	3
2.10. Я могу устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже известной информацией	13,8	24,1	34,5	19,8	7,8	2,8	3
2.11. Я могу фокусировать внимание на предмете общения	15,5	25,9	31,9	18,1	8,6	2,8	3

Полученные в ходе анкетирования данные позволили сформулировать промежуточные выводы.

Во-первых, результаты опроса позволяют утверждать, что студенты демонстрируют уверенное владение иностранным языком на уровне B1 (Threshold) в части иноязычной письменной коммуникации. Об этом свидетельствуют устойчиво высокие баллы самооценки базовых умений ведения письменного диалога, например баллы по умениям давать краткие ответы ($M = 4,3$; $M_o = 5$), запрашивать фактическую информацию ($M = 4,1$; $M_o = 4$), начинать и завершать письменный диалог ($M = 3,9$; $M_o = 4$), что соответствует дескрипторам уровня B1 по шкале CEFR, предполагающим способность справляться с простыми коммуникативными задачами в письменной форме. Вместе с тем наблюдается заметное снижение показателей по мере усложнения коммуникативных задач. Умения, требующие аргументации ($M = 3,4$; $M_o = 3$), выражения эмоций ($M = 3,2$; $M_o = 3$) и стимулирования собеседника к развитию темы ($M = 3,1$; $M_o = 3$) имеют более низкие показатели. Разница между ними указывает на то, что в рамках существующей практики преподавания иностранного языка акцент делается преимущественно на отработку формально-структурных компонентов письменной речи в ущерб развитию умений, обеспечивающих содержательную глубину и интерактивный потенциал письменного взаимодействия.

Во-вторых, как и ожидалось, умения медиации оказались менее развитыми у студентов. Средние значения практически по всем умениям не превышают $M = 3,0$. При этом самые низкие показатели зафиксированы по

умениям жанровой трансформации текста ($M = 2,2$; $Mo = 1$) и адаптации текста под целевую аудиторию ($M = 2,3$; $Mo = 2$). Респонденты отмечают, что испытывают определенные трудности с перекодированием, сжатием и переосмыслением информации, что, очевидно, связано с недостаточным объемом соответствующей практики в рамках учебного процесса. Таким образом, представляется, что умения медиации, имеющие высокую значимость для академической коммуникации, в том числе и письменной, остаются в «слепой зоне», поскольку фактически не выступают объектом контроля в большинстве учебных программ.

В-третьих, в ходе исследования была выявлена устойчивая тенденция, определяющая, что чем выше уровень когнитивной сложности коммуникативной задачи, тем ниже самооценка студента. Соответственно, это позволяет предположить, что самооценка студента в значительной степени отражает не столько реальный уровень владения иностранным языком, сколько степень освоенности конкретных учебных действий, закрепленных на практике в аудитории. Иными словами, студенты уверенно оценивают то, что они регулярно выполняют на аудиторных занятиях, и демонстрируют неуверенность в тех аспектах, которые не являются предметом системной отработки, даже если эти умения потенциально находятся в зоне их ближайшего развития.

В-четвертых, широкий разброс результатов по большинству утверждений в анкете, в частности, в разделе умений медиации, говорит об отсутствии у студентов целостных и системных представлений о структуре иноязычной письменной коммуникации как многоаспектной деятельности. В ответах респондентов, с одной стороны, высоко оценивается умение давать краткие ответы и одновременно низко оценивается умение подводить итоги. Данное явление обусловлено тем, что в сознании студентов письменная речь не укладывается в единую систему умений, где базовые и более продвинутое умения взаимодополняют друг друга. Вероятно, обучение иностранному языку на современном этапе и дальше будет продолжать тяготеть к

дискретному развитию письменных и медиативных умений без формирования у студентов метакогнитивного понимания того, как эти умения интегрируются в единый акт письменной коммуникации. Учитывая это обстоятельство, необходимо отметить важность перехода к обучению в сторону коммуникативно-когнитивного подхода и разработке проектных методик, при которых письменная речь осваивается как инструмент решения многоуровневых коммуникативных задач, а не используется для выполнения изолированных упражнений, как это чаще всего делается сейчас.

В-пятых, полученные данные поднимают вопрос о границах применимости методов диагностики иноязычных письменных и медиативных умений. Исследование показывает, что наиболее высокий уровень самооценки соответствует шаблонным и часто воспроизводимым на практике учебным действиям. Однако это не обязательно означает, что студенты действительно хуже владеют продвинутыми умениями. С равной вероятностью это может указывать на заниженную самооценку, обусловленную отсутствием обратной связи и критериев успешности в данных видах коммуникативной деятельности. Наблюдаемая картина отражает не столько объективный уровень сформированной компетенции у студентов, а скорее степень их информированности о том, что именно и как должно быть выполнено. В этой связи результаты анкетирования следует интерпретировать как важный индикатор «слепой зоны» в учебном процессе, а именно выявления тех умений, которые не являются предметом критериального оценивания, а следовательно, остаются вне фокуса осознанного развития у студентов.

Для подтверждения гипотезы об эффективности предложенной методики обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами был проведен анализ результатов входного тестирования (диагностический срез). Вычисления проводились с помощью программного обеспечения Microsoft Excel с использованием параметрической статистической процедуры t -критерий Стьюдента (t -тест). Результаты входного тестирования в КГ и ЭГ представлены в таблице 13.

Результаты входного тестирования в КГ и ЭГ

Объект контроля	Среднее значение КГ	Среднее значение ЭГ	t-критерий Стьюдента	p-значение
УП-1	4,27	4,13	1,52	0,133
УП-2	3,84	4,02	1,96	0,054
УП-3	3,45	3,75	3,27	0,002**
УП-4	3,29	3,53	2,61	0,014*
УП-5	4,37	4,32	0,54	0,593
УП-6	3,51	3,28	2,50	0,018*
УП-7	3,11	3,43	3,48	0,002**
УП-8	3,03	3,36	3,59	0,001**
УП-9	2,97	3,21	2,61	0,014*
УП-10	3,04	2,98	0,65	0,520
УП-11	2,83	3,14	3,37	0,002**
УП-12	2,98	3,43	4,89	< 0,001***
УП-13	3,08	3,36	3,04	0,005**
УП-14	3,22	3,58	3,91	< 0,001***
УП-15	2,94	3,18	2,61	0,014*
УП-16	3,34	3,29	0,54	0,593
УМ-1	4,17	4,32	1,63	0,114
УМ-2	2,47	2,67	2,17	0,038*
УМ-3	2,32	2,17	1,63	0,114
УМ-4	1,97	2,24	2,93	0,007**
УМ-5	2,56	2,43	1,41	0,169
УМ-6	2,98	3,21	2,50	0,018*
УМ-7	3,25	3,28	0,33	0,746
УМ-8	2,76	2,98	2,39	0,023
УМ-9	2,88	3,16	3,04	0,005***
УМ-10	2,51	2,45	0,65	0,520
УМ-11	2,76	2,63	1,41	0,169

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Анализ данных входного тестирования позволяет выявить неоднородность распределения показателей по отдельным объектам контроля, а также установить общую динамику межгрупповых различий.

В таблице 13 по большинству диагностируемых умений наблюдается сбалансированность двух групп. В блоке умений, связанных с иноязычным письменным взаимодействием (УП), статистически значимых различий на уровне $p < 0,05$ не зафиксировано для следующих объектов контроля: УП-1: начинать и завершать письменный диалог ($p = 0,133$), УП-2: запрашивать фактическую информацию ($p = 0,054$), УП-5: давать краткие, односложные ответы на вопросы и реплики ($p = 0,593$), УП-10: запрашивать обратную связь

/ мнение собеседника ($p = 0,520$) и УП-16: обобщать / подводить промежуточные и финальные итоги ($p = 0,593$). Аналогичная ситуация прослеживается и в группе умений медиации (УМ): УМ-1: осуществлять письменный перевод ($p = 0,114$), УМ-3: трансформировать текст ($p = 0,114$), УМ-5: транскодировать текст ($p = 0,169$), УМ-7: формулировать цель и выстраивать логику высказывания ($p = 0,746$) и УМ-11: фокусировать внимание на предмете общения ($p = 0,169$). Полученные данные свидетельствуют, прежде всего, о сопоставимом уровне владения репродуктивными письменными умениями в обеих группах (КГ и ЭГ).

Однако в ряде умений, требующих от студента более сложной когнитивной нагрузки, выявлены статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы. Наибольшая значимость различий при $p < 0,01$ зафиксирована по таким умениям как УП-3: запрашивать развернутую / уточняющую информацию ($p = 0,002$), УП-7: выражать собственное мнение / оценку ($p = 0,002$), УП-8: соглашаться / частично соглашаться / не соглашаться с мнением собеседника ($p = 0,001$), УП-11: стимулировать собеседника к развитию темы ($p = 0,002$), УП-12: прогнозировать реакцию собеседника ($p < 0,001$), УП-13: корректировать недопонимание и исправлять ошибки рецепции ($p = 0,005$), УП-14: использовать языковые средства для смягчения категоричности / выражения вежливости ($p < 0,001$), УМ-4: адаптировать текст под целевую аудиторию ($p = 0,007$), УМ-8: синтезировать информацию из различных источников ($p = 0,023$), УМ-9: устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже имеющейся информацией ($p = 0,005$). Во всех перечисленных объектах контроля средние значения ЭГ достоверно превышают показатели КГ.

При этом следует отметить, что по двум объектам контроля: УП-6: давать развернутые ответы / описывать события, факты и явления ($p = 0,018$) и УМ-6: создавать билингвальные глоссарии ($p = 0,018$) средние значения КГ оказались выше, чем в ЭГ, что в свою очередь указывает на наличие предшествующего опыта у студентов данной группы. Тем не менее,

абсолютная разница в полученных в ходе тестирования баллах невелика и, в принципе, находится в зоне пограничной значимости.

Таким образом, несмотря на наличие отдельных статистически значимых расхождений по ряду умений высокого порядка общий профиль КГ и ЭГ нельзя признать полностью однородным. Выявленные различия носят скорее индивидуальный характер и касаются преимущественно зоны ближайшего развития, при которой студенты ЭГ имеют несколько более высокий стартовый потенциал. В то же время по базовым умениям обе группы статистически тождественны, что позволяет рассматривать их как сопоставимые выборки. С учетом того, что входное тестирование показало наличие естественных различий, присущих любым учебным группам, проведение опытно-экспериментального обучения в КГ и ЭГ является допустимым.

В таблице 14 представлены результаты итогового тестирования (контрольный срез), проведенного в двух группах испытуемых.

Таблица 14

Результаты итогового тестирования в КГ и ЭГ

Объект контроля	Среднее значение КГ	Среднее значение ЭГ	t-критерий Стьюдента	p-значение
УП-1	4,73	4,92	1,13	0,260
УП-2	4,22	4,81	3,52	0,001**
УП-3	4,02	4,55	3,16	0,002**
УП-4	4,17	4,47	1,79	0,076
УП-5	4,63	4,78	0,89	0,373
УП-6	4,23	4,35	0,72	0,476
УП-7	3,99	4,53	3,22	0,002**
УП-8	3,43	4,48	6,26	< 0,001***
УП-9	3,28	4,35	6,38	< 0,001***
УП-10	3,65	4,12	2,80	0,006**
УП-11	2,88	4,33	8,64	< 0,001***
УП-12	2,99	4,21	7,27	< 0,001***
УП-13	3,09	4,28	7,09	< 0,001***
УП-14	3,54	4,66	6,67	< 0,001***
УП-15	3,28	4,38	6,56	< 0,001***
УП-16	4,12	4,51	2,32	0,022*
УМ-1	4,39	4,45	0,36	0,722
УМ-2	3,57	3,86	1,73	0,086
УМ-3	2,76	3,55	4,71	< 0,001***

УМ-4	1,99	3,84	11,02	< 0,001***
УМ-5	2,57	3,72	6,85	< 0,001***
УМ-6	3,36	4,17	4,83	< 0,001***
УМ-7	3,27	4,49	7,27	< 0,001***
УМ-8	3,45	4,35	5,36	< 0,001***
УМ-9	3,26	4,52	7,51	< 0,001***
УМ-10	2,94	4,08	6,79	< 0,001***
УМ-11	2,83	4,22	8,28	< 0,001***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Анализ таблицы 14 показывает, что в контрольной группе прирост зафиксирован исключительно по тем умениям, которые систематически отрабатывались в рамках УМК, т.е. соответствуют УП-2 (запрашивать фактическую информацию), УП-3 (запрашивать развернутую / уточняющую информацию), УП-7 (выражать собственное мнение / оценку), УП-8 (соглашаться / частично соглашаться / не соглашаться с мнением собеседника), УП-9 (выражать эмоциональное отношение к предмету обсуждения), УП-10 (запрашивать обратную связь / мнение собеседника), УП-11 (стимулировать собеседника к развитию темы), УП-14 (использовать языковые средства для смягчения категоричности / выражения вежливости), УП-15 (строить высказывание в соответствии с жанром и стилем общения) и УП-16 (обобщать / подводить промежуточные и финальные итоги). По умениям иноязычного письменного взаимодействия, на развитие которых коммуникативные задания в УМК отсутствуют (УП-5, УП-12, УП-13), значения в КГ остались на уровне входного тестирования, так как прирост не превышает 0,26 балла, что подтверждает низкий уровень экстраполяции письменных навыков в условиях традиционного обучения. При этом стоит отметить, что по умениям медиации (УМ-1-11) в КГ наблюдается незначительный рост по некоторым показателям (УМ-2 (сжимать / развертывать текст), УМ-6 (создавать билингвальные глоссарии), УМ-8 (синтезировать информацию из различных источников), УМ-9 (устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже имеющейся информацией)), что в свою очередь говорит о косвенном влиянии развития умений медиации в устной речи.

В экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый прирост по всем диагностируемым показателям ($p < 0,001$). Наибольшая динамика прослеживается в сфере медиации: УМ-4 (адаптировать текст под целевую аудиторию) (прирост +1,60 балла), УМ-10 (направлять участников коммуникации на поиск общего решения) (прирост 1,63 балла), УМ-8 (синтезировать информацию из различных источников) (прирост 1,37 балла), и т.д. В сводной таблице 15 представлено сопоставление между результатами входного и итогового тестирования в КГ и ЭГ.

Таблица 15

**Сопоставление результатов входного и итогового тестирования в
КГ и ЭГ**

Объект контроля	Входное тестирование			Итоговое тестирование		
	КГ Среднее	ЭГ Среднее	t-критерий Стьюдента	КГ Среднее	ЭГ Среднее	t-критерий Стьюдента
УП-1	4,27	4,13	1,52	4,73	4,92	1,13
УП-2	3,84	4,02	1,96	4,22	4,81	3,52
УП-3	3,45	3,75	3,27	4,02	4,55	3,16
УП-4	3,29	3,53	2,61	4,17	4,47	1,79
УП-5	4,37	4,32	0,54	4,63	4,78	0,89
УП-6	3,51	3,28	2,50	4,23	4,35	0,72
УП-7	3,11	3,43	3,48	3,99	4,53	3,22
УП-8	3,03	3,36	3,59	3,43	4,48	6,26
УП-9	2,97	3,21	2,61	3,28	4,35	6,38
УП-10	3,04	2,98	0,65	3,65	4,12	2,80
УП-11	2,83	3,14	3,37	2,88	4,33	8,64
УП-12	2,98	3,43	4,89	2,99	4,21	7,27
УП-13	3,08	3,36	3,04	3,09	4,28	7,09
УП-14	3,22	3,58	3,91	3,54	4,66	6,67
УП-15	2,94	3,18	2,61	3,28	4,38	6,56
УП-16	3,34	3,29	0,54	4,12	4,51	2,32
УМ-1	4,17	4,32	1,63	4,39	4,45	0,36
УМ-2	2,47	2,67	2,17	3,57	3,86	1,73
УМ-3	2,32	2,17	1,63	2,76	3,55	4,71
УМ-4	1,97	2,24	2,93	1,99	3,84	11,02
УМ-5	2,56	2,43	1,41	2,57	3,72	6,85
УМ-6	2,98	3,21	2,50	3,36	4,17	4,83
УМ-7	3,25	3,28	0,33	3,27	4,49	7,27
УМ-8	2,76	2,98	2,39	3,45	4,35	5,36
УМ-9	2,88	3,16	3,04	3,26	4,52	7,51
УМ-10	2,51	2,45	0,65	2,94	4,08	6,79
УМ-11	2,76	2,63	1,41	2,83	4,22	8,28

Для оценки динамики развития целевых умений в КГ был проведен сравнительный анализ результатов входного и итогового тестирования с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок (таблица 16). Статистически значимыми считаются различия при уровне $p < 0,001$.

Таблица 16

Сравнение результатов входного и итогового тестирования в КГ

Объект контроля	Входное тестирование	Итоговое тестирование	t-критерий Стьюдента	p-значение
УП-1	4,27	4,73	7,75	< 0,001***
УП-2	3,84	4,22	6,40	< 0,001***
УП-3	3,45	4,02	9,60	< 0,001***
УП-4	3,29	4,17	14,83	< 0,001***
УП-5	4,37	4,63	4,38	< 0,001***
УП-6	3,51	4,23	12,13	< 0,001***
УП-7	3,11	3,99	14,83	< 0,001***
УП-8	3,03	3,43	6,74	< 0,001***
УП-9	2,97	3,28	5,22	< 0,001***
УП-10	3,04	3,65	10,28	< 0,001***
УП-11	2,83	2,88	0,84	0,402
УП-12	2,98	2,99	0,17	0,865
УП-13	3,08	3,09	0,17	0,865
УП-14	3,22	3,54	5,39	< 0,001***
УП-15	2,94	3,28	5,73	< 0,001***
УП-16	3,34	4,12	13,14	< 0,001***
УМ-1	4,17	4,39	3,71	< 0,001***
УМ-2	2,47	3,57	18,53	< 0,001***
УМ-3	2,32	2,76	7,41	< 0,001***
УМ-4	1,97	1,99	0,34	0,734
УМ-5	2,56	2,57	0,17	0,865
УМ-6	2,98	3,36	6,40	< 0,001***
УМ-7	3,25	3,27	0,34	0,734
УМ-8	2,76	3,45	11,63	< 0,001***
УМ-9	2,88	3,26	6,40	< 0,001***
УМ-10	2,51	2,94	7,24	< 0,001***
УМ-11	2,76	2,83	1,18	0,238

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

В ходе проведения опытно-экспериментального обучения в КГ была выявлена положительная динамика статистически значимого прироста показателей. Статистически значимый прирост ($p < 0,001$) зафиксирован по 22 умениям. Значения t-критерия для значимых различий составляют от 3,71 до 18,53, что говорит о высокой достоверности изменений по контролируемым показателям. Отсутствие выраженной положительной динамики по

некоторым умениям в КГ объясняется тем, что обучение велось по традиционной методике с использованием УМК, не предусматривающим коммуникативные задания, направленные на развитие целевых умений.

В таблице 17 представлено сравнение результатов входного и итогового тестирования в ЭГ.

Таблица 17

Сравнение результатов входного и итогового тестирования в ЭГ

Объект контроля	Входное тестирование	Итоговое тестирование	t-критерий Стьюдента	p-значение
УП-1	4,13	4,92	3,47	0,003
УП-2	4,02	4,81	3,21	0,006
УП-3	3,75	4,55	3,85	0,002
УП-4	3,53	4,47	4,12	< 0,001***
УП-5	4,32	4,78	2,04	0,060
УП-6	3,28	4,35	4,59	< 0,001***
УП-7	3,43	4,53	4,98	< 0,001***
УП-8	3,36	4,48	5,12	< 0,001***
УП-9	3,21	4,35	5,33	< 0,001***
УП-10	2,98	4,12	5,02	< 0,001***
УП-11	3,14	4,33	5,47	< 0,001***
УП-12	3,43	4,21	3,67	0,002
УП-13	3,36	4,28	4,15	< 0,001***
УП-14	3,58	4,66	4,56	< 0,001***
УП-15	3,18	4,38	5,18	< 0,001***
УП-16	3,29	4,51	5,26	< 0,001***
УМ-1	4,32	4,45	0,62	0,547
УМ-2	2,67	3,86	5,47	< 0,001***
УМ-3	2,17	3,55	6,01	< 0,001***
УМ-4	2,24	3,84	6,79	< 0,001***
УМ-5	2,43	3,72	5,44	< 0,001***
УМ-6	3,21	4,17	4,31	< 0,001***
УМ-7	3,28	4,49	5,16	< 0,001***
УМ-8	2,98	4,35	5,67	< 0,001***
УМ-9	3,16	4,52	5,82	< 0,001***
УМ-10	2,45	4,08	6,78	< 0,001***
УМ-11	2,63	4,22	6,56	< 0,001***

*p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

В ЭГ зафиксирован положительный прирост по подавляющему большинству диагностируемых умений. Средние значения по каждому умению значительно возросли, что подтверждается высокими значениями t-критерия (в диапазоне от 2,04 до 6,79) и крайне низкими p-значениями. Статистически значимый прирост выявлен по 25 из 27 целевых умений, что

говорит о положительном влиянии системного использования чат-ботов в процессе обучения иностранному языку.

В таблице 18 представлены результаты сопоставления статистического анализа динамики развития умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации на основе практики с чат-ботами в КГ и ЭГ до и после проведения опытно-экспериментального обучения.

Таблица 18

**Сопоставление данных КГ и ЭГ до и после проведения
опытно-экспериментального обучения**

Объект контроля	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
УП-1	7,75	< 0,001***	3,47	0,003
УП-2	6,40	< 0,001***	3,21	0,006
УП-3	9,60	< 0,001***	3,85	0,002
УП-4	14,83	< 0,001***	4,12	< 0,001***
УП-5	4,38	< 0,001***	2,04	0,060
УП-6	12,13	< 0,001***	4,59	< 0,001***
УП-7	14,83	< 0,001***	4,98	< 0,001***
УП-8	6,74	< 0,001***	5,12	< 0,001***
УП-9	5,22	< 0,001***	5,33	< 0,001***
УП-10	10,28	< 0,001***	5,02	< 0,001***
УП-11	0,84	0,402	5,47	< 0,001***
УП-12	0,17	0,865	3,67	0,002
УП-13	0,17	0,865	4,15	< 0,001***
УП-14	5,39	< 0,001***	4,56	< 0,001***
УП-15	5,73	< 0,001***	5,18	< 0,001***
УП-16	13,14	< 0,001***	5,26	< 0,001***
УМ-1	3,71	< 0,001***	0,62	0,547
УМ-2	18,53	< 0,001***	5,47	< 0,001***
УМ-3	7,41	< 0,001***	6,01	< 0,001***
УМ-4	0,34	0,734	6,79	< 0,001***
УМ-5	0,17	0,865	5,44	< 0,001***
УМ-6	6,40	< 0,001***	4,31	< 0,001***
УМ-7	0,34	0,734	5,16	< 0,001***
УМ-8	11,63	< 0,001***	5,67	< 0,001***
УМ-9	6,40	< 0,001***	5,82	< 0,001***
УМ-10	7,24	< 0,001***	6,78	< 0,001***
УМ-11	1,18	0,238	6,56	< 0,001***

p* < 0,05; ** *p* < 0,01; * *p* < 0,001

Данные показатели свидетельствуют об эффективности разработанной методики, направленной на обучение студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами. Полученные результаты позволяют сформулировать ряд взаимосвязанных выводов.

Во-первых, традиционная методика обучения, реализуемая в КГ, не обеспечивает системного развития умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации. По некоторым диагностируемым умениям не наблюдаются значимые изменения, что говорит о практически полном отсутствии динамики их развития. Объяснить полученные результаты в КГ возможно обозначив ограничения использования одного УМК, опору преимущественно на репродуктивных методах обучения письменной речи и фрагментарным наличием или полным отсутствием коммуникативных заданий, направленных на развитие у студентов умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации.

Во-вторых, количественные данные, полученные в ЭГ, безусловно говорят об эффективности разработанной методики обучения. Однако следует отметить, что наиболее значимый прирост наблюдается по умениям, связанным с выработкой продуктивных стратегий взаимодействия, анализом, синтезом и медиацией, которым в рамках традиционного обучения практически не уделяется внимание. Данные результаты свидетельствуют о том, что интеграция чат-ботов в процесс обучения иностранному языку положительно влияет на развитие целевых умений и способствует обогащению речевой практики во внеаудиторное время.

В-третьих, основная проблема заключается в том, что в рамках КГ изначально не все типы обозначенных умений возможно было развить с помощью УМК (таблица 11). Проведенное исследование показало, что «за бортом» традиционной методики оказывают сразу несколько умений иноязычного письменного взаимодействия: УП-5 (давать краткие, односложные ответы на вопросы и реплики), УП-12 (прогнозировать реакцию собеседника), УП-13 (корректировать недопонимание и исправлять ошибки

рецепции). Остальные умения иноязычного письменного взаимодействия, как показала практика, развиваются эпизодически в рамках представленных письменных коммуникативных заданий в УМК. Что касается развития умений медиации, то практически в любом УМК отсутствуют задания, направленные на целенаправленное развитие данного вида умений. Исключением служат изолированные коммуникативные задания, косвенно связанные с медиацией текста: задания на письменный перевод или написание краткого изложения текста (summary). Тем не менее, в ходе исследования было установлено, что развитие умений устной медиации оказывает однозначное влияние на качество письменной речи студентов.

В-четвертых, эффективность экспериментальной методики в нашем случае обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий. В частности, развитие умений промпт-инжиниринга позволило студентам использовать различные чат-боты для решения учебных задач. В процессе опытно-экспериментального обучения студентами было установлено, что некоторые чат-боты являются более социальными (Character.ai и Replika AI) и лучше подходят для развития целевых умений нежели чат-боты универсального характера, такие как ChatGPT и ему подобные технологические решения на базе ИИ.

Выводы по второй главе

Во второй главе диссертационного исследования были рассмотрены практические аспекты методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами, направленные на решение следующих задач:

- разработать методическую модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;
- разработать этапы обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами;
- проверить эффективность методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами в ходе опытно-экспериментального обучения.

В параграфе 2.1 была разработана методическая модель обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами, состоящая из пяти блоков: 1) предпосылки, включающие требования нормативных документов, социальный заказ и дидактические противоречия; 2) целевой блок, обозначающий цель исследования – развитие умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации; 3) теоретический блок, представленный личностно-деятельностным, компетентностным, коммуникативно-когнитивным, системным и аксиологическим подходами, а также системой *дидактических* (принципы сознательности и активности, проблемности, индивидуализации и дифференциации, новизны), *общеметодических* (принципы коммуникативной направленности, ситуативно-тематической организации учебного процесса, функциональности, интерактивности, взаимосвязи видов иноязычной речевой деятельности, сочетания коммуникативных заданий и тренировочных упражнений, поэтапного обучения) и *частнометодических принципов* (принципы педагогической триады «педагог – искусственный интеллект – обучающийся», целесообразного использования ИИ-технологий в обучении

иностранному языку, персонализации обучения, включенного оценивания, мультимодальности, контекстуального обучения); 4) технологический блок, представленный организационно-педагогическими условиями, организационными формами, методами, средствами и содержанием обучения; 5) оценочно-результативный блок, включающий критерии и показатели оценки, а также результат обучения.

В параграфе 2.2 были разработаны восемь этапов обучения студентов языкового вуза иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами: 1) *диагностический этап*, направленный на выявление актуального языкового уровня студентов, их отношения к ИИ-технологиям и определения активности использования для решения определенного рода учебных задач, а также на выявление способности и готовности студентов к работе с чат-ботами с целью обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации; 2) *подготовительный этап*, включающий знакомство с вариативностью актуальных технологических решений на базе ИИ, а также с теоретическими принципами работы с чат-ботами; обсуждение вопросов этики и информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами; 3) *демонстрационный этап*, предполагающий обозрение лингводидактических возможностей чат-ботов в методике обучения иностранному языку, а также направленный на развитие умений промпт-инжиниринга для решения учебных задач; 4) *внеаудиторная практика с чат-ботами* включает непосредственную работу, связанную с выполнением учебных заданий; в случае возникновения трудностей студент может обратиться к педагогу за онлайн-консультацией; 5) *обсуждение результатов цифрового следа* ориентировано на организацию дискуссии (в мини-группах или общей групповой дискуссии) в аудиторное время, в ходе которой студенты демонстрируют результаты своего взаимодействия с чат-ботами, а именно предоставляют чат-логи, обсуждают опыт работы с чат-ботами и стратегии преодоления возникающих трудностей; 6) *закрепление материала* производится в ходе практики письменного взаимодействия с

другими студентами на платформе социальных сетей или мессенджеров; 7) *оценочный этап* включает проведение итогового тестирования, а также оценку учебной деятельности педагогом; 8) *рефлексивный этап* направлен на проведение самооценки студентами и выявление эффективности проведенного обучения педагогом.

В параграфе 2.3 с целью выявления эффективности разработанной методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами было проведено опытно-экспериментальное обучение. Результаты опытно-экспериментального обучения подтвердили выдвинутую гипотезу исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель проведенного исследования заключалась в теоретическом обосновании и разработке методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами, а также проверке эффективности предлагаемой методики в ходе опытно-экспериментального обучения. Результаты опытно-экспериментального обучения подтверждают гипотезу исследования.

В ходе проведения исследования были решены поставленные задачи и сформулированы следующие выводы.

Во-первых, была разработана единая номенклатура умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации, развиваемых на основе интерактивной практики с чат-ботами на базе искусственного интеллекта. К умениям иноязычного письменного взаимодействия, развиваемым на основе практики с чат-ботами относятся: 1) начинать и завершать письменный диалог; 2) запрашивать фактическую информацию; 3) запрашивать развернутую / уточняющую информацию; 4) сообщать информацию в структурированном виде; 5) давать краткие, односложные ответы на вопросы и реплики; 6) давать развернутые ответы / описывать события, факты и явления; 7) выражать собственное мнение / оценку; 8) соглашаться / частично соглашаться / не соглашаться с мнением собеседника; 9) запрашивать обратную связь / мнение собеседника; 10) выражать эмоциональное отношение к предмету обсуждения; 11) стимулировать собеседника к развитию темы; 12) прогнозировать реакцию собеседника; 13) корректировать недопонимание и исправлять ошибки рецепции; 14) использовать языковые средства для смягчения категоричности / выражения вежливости; 15) строить высказывание в соответствии с жанром и стилем общения; 16) обобщать / подводить промежуточные и финальные итоги. К умениям медиации *текста*, развиваемым на основе практики с чат-ботами относятся: 1) осуществлять письменный перевод; 2) сжимать / развертывать текст; 3) трансформировать текст; 4) адаптировать текст под целевую

аудиторию; 5) транскодировать текст; 6) создавать билингвальные глоссарии; медиации *идей*: 7) формулировать цель и выстраивать логику высказывания; 8) синтезировать информацию из различных источников; 9) устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже имеющейся информацией; медиации *в процессе коммуникации*: 10) направлять участников коммуникации на поиск общего решения; 11) фокусировать внимание на предмете общения.

Во-вторых, было установлено, что обучение студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации проводится на основе дополнительной внеаудиторной практики с чат-ботами, способными предоставлять учебно-социальную обратную связь, которая обеспечивается за счет следующих лингводидактических свойств ИИ-технологий: а) доступность текстовых чат-ботов; б) интерактивность взаимодействия; в) имитация живого общения; г) мгновенная обратная связь; д) высокая степень адаптивности; е) ориентация на языковую и речевую практику; ж) создание психологически комфортной обучающей среды; з) формирование социальных навыков XXI века.

В-третьих, были выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами: а) уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся к началу обучения должен быть не ниже средних показателей (B1-B2) по Общеввропейской шкале владения иностранным языком CEFR; б) наличие у обучающихся и педагога умений промпт-инжиниринга для эффективного взаимодействия с чат-ботами; в) соблюдение правил обеспечения информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами; г) соблюдение правил авторской этики и предупреждение ИИ-плагиата; д) мотивация обучающихся использовать чат-боты в учебных целях; е) разработка этапов обучения с определением функциональных действий педагога и студентов на каждом этапе.

В-четвертых, была разработана методическая модель обучения иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами, состоящая из пяти блоков: 1) предпосылки, включающие требования нормативных документов, социальный заказ и дидактические противоречия; 2) целевой блок, обозначающий цель исследования – развитие умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации; 3) теоретический блок, представленный личностно-деятельностным, компетентностным, коммуникативно-когнитивным, системным и аксиологическим подходами, а также системой *дидактических* (принципы сознательности и активности, проблемности, индивидуализации и дифференциации, новизны), *общеметодических* (принципы коммуникативной направленности, ситуативно-тематической организации учебного процесса, функциональности, интерактивности, взаимосвязи видов иноязычной речевой деятельности, сочетания коммуникативных заданий и тренировочных упражнений, поэтапного обучения) и *частнометодических принципов* (принципы педагогической триады «педагог – искусственный интеллект – обучающийся», целесообразного использования ИИ-технологий в обучении иностранному языку, персонализации обучения, включенного оценивания, мультимодальности, контекстуального обучения); 4) технологический блок, представленный организационно-педагогическими условиями, организационными формами, методами, средствами и содержанием обучения; 5) оценочно-результативный блок, включающий критерии и показатели оценки, а также результат обучения.

В-пятых, были разработаны восемь этапов обучения студентов языкового вуза иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами: 1) *диагностический этап*, направленный на выявление актуального языкового уровня студентов, их отношения к ИИ-технологиям и определения активности использования для решения определенного рода учебных задач, а также на выявление способности и готовности студентов к работе с чат-ботами с целью обучения иноязычному

письменному взаимодействию и медиации; 2) *подготовительный этап*, включающий знакомство с вариативностью актуальных технологических решений на базе ИИ, а также с теоретическими принципами работы с чат-ботами; обсуждение вопросов этики и информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами; 3) *демонстрационный этап*, предполагающий обозрение лингводидактических возможностей чат-ботов в методике обучения иностранному языку, а также направленный на развитие умений промпт-инжиниринга для решения учебных задач; 4) *внеаудиторная практика с чат-ботами* включает непосредственную работу, связанную с выполнением учебных заданий; в случае возникновения трудностей студент может обратиться к педагогу за онлайн-консультацией; 5) *обсуждение результатов цифрового следа* ориентировано на организацию дискуссии (в мини-группах или общей групповой дискуссии) в аудиторное время, в ходе которой студенты демонстрируют результаты своего взаимодействия с чат-ботами, а именно предоставляют чат-логи, обсуждают опыт работы с чат-ботами и стратегии преодоления возникающих трудностей; 6) *закрепление материала* производится в ходе практики письменного взаимодействия с другими студентами на платформе социальных сетей или мессенджеров; 7) *оценочный этап* включает проведение итогового тестирования, а также оценку учебной деятельности педагогом; 8) *рефлексивный этап* направлен на проведение самооценки студентами и выявление эффективности проведенного обучения педагогом.

В-шестых, был разработан комплекс коммуникативных заданий, направленных на развитие умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации на основе практики с чат-ботами

В-седьмых, в ходе проведения опытно-экспериментального обучения была доказана целесообразность и эффективность использования чат-ботов для организации дополнительной внеаудиторной речевой практики с целью развития умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации у студентов языкового вуза.

Перспективу исследования составляет апробация авторской методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе интерактивной практики с чат-ботами на других уровнях обучения иностранному языку, например на уровне магистратуры, а также возможность адаптации предложенной методики для развития у студентов умений устной диалогической речи и медиации в процессе коммуникации в смешанном и дистанционном форматах обучения.

Результаты исследования могут быть внедрены в речевую практику по развитию умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации, а также использованы при разработке учебно-методических пособий по обучению иностранному языку с помощью технологий искусственного интеллекта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Авраменко А.П.** Лингводидактический потенциал чат-ботов и виртуальных помощников как средств распознавания речи технологиями искусственного интеллекта // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3 (94). – С. 9-12.
2. **Авраменко А.П.** Принципы формулирования запросов технологиям искусственного интеллекта как компонент стратегий интеракции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2025. – Т. 30. – № 5. – С. 1083-1090.
3. **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.
4. **Авраменко А.П., Матвеева О.Ю.** Развитие коммуникативных стратегий интеракции с использованием приложений дополненной реальности // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 2. – С. 17-21.
5. **Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В.** Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 2. – С. 55-67.
6. **Алексич Е.В.** Искусственный интеллект и обучение иностранным языкам: проблемы и решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 6. – С. 1288-1297.
7. **Алексич Е.В., Хаусманн-Ушкова Н.В., Первова Г.М.** Дистанционное обучение иностранным языкам: современное состояние и пути совершенствования в контексте повышения мотивации и развития автономии обучающихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – № 4. – С. 898-910.

8. **Алмазова Н.И., Халяпина Л.П.** Интеграция программ искусственного интеллекта в языковое образование: методические аспекты подготовки будущих учителей // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2025. – № 2 (58). – С. 160-172.
9. **Амонашвили Ш.А.** Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Мн.: Университетское, 1990. - 560 с.
10. **Ананьев Б.Г.** Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1980. –Т.1. – 230 с.
11. **Андреева А.А.** Модель CROPS как инструмент проектирования заданий в дополнительном профессиональном образовании преподавателей иностранных языков // Концепт. – 2026. – № 3. – С. 111-127.
12. **Апальков В.Г.** Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Апальков Валерий Геннадиевич. – Тамбов, 2008. – 157 с.
13. **Афанасьев В.Г.** Системность и общество. М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
14. **Афанасьев М.Ю.** Эволюция понятия «медиация» в лингводидактических исследованиях // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – Т. 19. – № 3. – С. 226-239.
15. **Бабанский Ю.К.** Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1985. – 208 с.
16. **Басалаева Н.В., Захарова Т.В.** Интернет-зависимость в подростковом возрасте как проблема современного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-2. – С. 329-331.

17. **Безукладников В.К.** Формирование лингвоцифровой компетенции у студентов – будущих учителей иностранного языка: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Безукладников Валерий Константинович. – Иваново, 2026. – 209 с.
18. **Бермус А.Г.** Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 1. – С. 1-10.
19. **Беспалько В.П.** Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. – 245 с.
20. **Бим И.Л.** Теория и практика обучения немецкому языку. М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
21. **Бим-Бад Б.М.** Педагогическая антропология: Учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
22. **Блауберг И.В., Садовский В.Н., Эдин Э.Г.** Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. – М.: Мысль, 1970. – С. 7-48.
23. **Боголепова С.В., Бабасян Е.Р.** Возможности искусственного интеллекта для разработки учебных и оценочных заданий по иностранным языкам // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 1-1. – С. 137-154.
24. **Боголепова С.В., Жаркова М.Г.** Исследование потенциала генеративных моделей для оценивания эссе и обеспечения обратной связи // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1. – № 5. – С. 123-137.
25. **Боголепова С.В., Самойлова А.А.** Искусственный интеллект в изучении иностранного языка и работе с иноязычными текстами // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1. – № 5 (108). – С. 31-43.

26. **Боголепова С.В., Смирнова А.Г.** Искусственный интеллект как инструмент дифференциации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2026. – № 4. – С. 5-11.
27. **Болотов В.А., Сериков В.В.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
28. **Будникова А.С., Бабенкова О.С.** Использование чат-ботов при изучении иностранного языка // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 3 (55). – С. 146-150.
29. **Бушуева Е.В.** Цифровые технологии как инструмент формирования метапредметных компетенций при обучении студентов иностранному языку // Kant. – 2023. – № 1 (46). – С. 237-241.
30. **Выготский Л.С.** Вопросы теории и истории психологии. Сбор. соч. в 6 т. Т. 1. – М., 1982.
31. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. 5-е изд., испр., 1999. – 352 с.
32. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 670 с.
33. **Гаврилов М.В.** Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 6. – С. 1452-1466.
34. **Гаврилов М.В.** Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе инструментов искусственного интеллекта (английский язык): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаврилов Максим Владимирович. – Тамбов, 2025. – 191 с.

35. **Гальперин П.Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., «Наука», 1966. – 276 с.
36. **Гальперин П.Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука. – М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. – С. 272-317.
37. **Гальперин П.Я.** Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 4. – С. 3-20.
38. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам – Лингводидактика и методика – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 338 с.
39. **Глумова Е.П., Панченко Ю.Ю.** Коммуникативно-коннективная интеграция социальных сетей как средство развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 482. – С. 182-191.
40. **Горанская М.Н.** Использование педагогических технологий при формировании компенсаторной компетенции в иноязычной письменной деловой речи // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 58. – № 4. – С. 115-119.
41. **Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сухановская А.В.** Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18. – № 3. – С. 104-112.
42. **Григоренко С.Е., Сагалаева И.В.** Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 261-265.
43. **Григорьева Е.Н., Абрамова А.Г., Гурьянова Т.Ю.** Обучение написанию эссе на английском языке с использованием технологий искусственного интеллекта в старших классах школы // Вестник

Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2025. – № 3 (128). – С. 126-132.

44. **Гриднева С.В.** Дистанционное обучение иностранным языкам в вузе: проблемы и перспективы // Международный журнал экспериментального образования. – 2020. – № 6. – С. 15-19.
45. **Гриншкун В.В.** Необходимость удаленного обучения – стимул для формирования и развития цифровой среды образовательной организации // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2020. – № 2 (52). – С. 8-15.
46. **Гриншкун В.В., Суворова Т.Н.** Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2024. – №. 1. – С. 95-110.
47. **Гулов А.П.** Интеграция ИИ-инструментов в подготовку к конкурсу устной речи Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2026. – № 2. – С. 88-96.
48. **Денисова С.А.** Методика формирования учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе информационных и коммуникационных технологий (английский язык, направление подготовки «лингвистика»): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Денисова Софья Андреевна. – Москва, 2015. – 174 с.
49. **Дронов И.С.** Методическая система обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 184. – С. 35-45.

50. **Евдокимова М.Г.** Уровни автономности студента при обучении профессиональному общению в электронной среде // Сборник научных трудов МГЛУ. – 2003. – № 477. – С.132-146.
51. **Евдокимова М.Г., Агамалиев Р.Т.** Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2023. – № 2 (38). – С. 173-191.
52. **Евстигнеев М.Н.** Нейросеть Твее–новый инструментарий для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 6. – С. 1428-1442.
53. **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.
54. **Евстигнеев М.Н.** Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 18-24.
55. **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.
56. **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.
57. **Евстигнеев М.Н.** Может ли генеративный искусственный интеллект выступать медиатором в лингвистическом образовании? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 5. – С. 1063-1082.

58. **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.
59. **Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А.** Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку / М. Н. Евстигнеев, И. А. Евстигнеева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 190. – С. 25-32.
60. **Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А.** Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 4. – С. 795-813.
61. **Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А.** Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 49-55.
62. **Евстигнеев М.Н., Лобеева П.И., Хаусманн-Ушкова Н.В.** Формирование лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов английского языка посредством практики с чат-ботом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 3. – С. 591-609.
63. **Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Филатов Е.М.** Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11. – № 1. – С. 87-96.
64. **Евстигнеев М.Н., Четырина Н.В., Евстигнеева И.А.** Развитие иноязычных медиативных умений обучающихся в процессе интерактивной практики с технологиями искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. – 2026. – № 4. – С. 12-20.
65. **Евстигнеева И.А.** Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, языковой вуз): специальность 13.00.02

«Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Евстигнеева Илона Алексеевна. – Тамбов, 2013. – 233 с.

66. **Евстигнеева И.А., Евстигнеев М.Н., Ключихин В.В.** Обеспечение информационной безопасности студентов в процессе использования проектной методики в обучении иностранному языку в университете // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – № 4. – С. 1009-1019.
67. **Жинкин Н.И.** О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – Т. 6. – С. 26-38.
68. **Зимняя И.А.** Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5. – С. 17-21.
69. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. Изд. второе доп., исп. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
70. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
71. **Зимняя И.А.** Учебная деятельность специфический вид деятельности // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 1. – С. 40-51.
72. **Зимняя И.А.** Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания // Понятийный аппарат педагогики и образования. – 2019. – С. 36-47.
73. **Золотов П.Ю.** Методика формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Золотов Питирим Юрьевич. – Тамбов, 2020. – 184 с.

74. **Золотов П.Ю.** Использование нейросети SUNO AI для обучения аудированию на занятиях иностранного языка в школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 9. – С. 1353-1358.
75. **Иванова Е.В., Николаев Р.Ю., Жигалов С.А., Томин В.В., Харченко Н.Л.** Информационная безопасность личности студента в условиях цифровой образовательной среды // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки.* – 2025. – № 10-2. – С. 96-100.
76. **Иванченко А.И.** Практическая методика обучения иностранным языкам Издательство: КАРО, 2016. – 256 с.
77. **Ивченко М.И., Поляков О.Г.** Использование инструмента искусственного интеллекта ELSA Speak в обучении произношению // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 2. – С. 54-58.
78. **Игнатова И.Б.** Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ // Мир русского слова. – 2007. – № 3. – С. 69-72.
79. **Исаев И.Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2004. – 208 с.
80. **Исаева Е.В.** Современные средства автоматизации академического письма: структурирование, корректура, управление источниками // Гуманитарные исследования. История и филология. – 2022. – № 6. – С. 80-94.
81. **Кабанова Н.В.** Формирование лексической компетенции обучающихся на основе использования корпусных менеджеров // Иностранные языки в школе. – 2026. – № 4. – С. 21-28.
82. **Касаткина Н.Н.** Методологические аспекты формирования медиативной компетенции студентов при обучении иностранным языкам в ВУЗе // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3 (59). – С. 151-159.

83. **Клочихин В.В.** Этапы формирования коллокационной компетенции студентов на основе лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 186. – С. 14-24.
84. **Клочихин В.В.** Методика обучения студентов коллокациям на основе корпусных технологий искусственного интеллекта (английский язык, языковой факультет): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Клочихин Виталий Владимирович. – Тамбов, 2024. – 153 с.
85. **Клочихин В.В., Поляков О.Г.** Технологии искусственного интеллекта: инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 24-30.
86. **Колесников А.А.** Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: филология. Теория языка. Языковое образование. – 2020. – № 2 (38). – С. 89-100.
87. **Колесников А.А., Денисов М.К.** Обучение формам языкового посредничества (медиации) // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 1. – С. 19-27.
88. **Колесников А.А., Тарева Е.Г.** Развитие творчества старшеклассников средствами креативного ситуативно-кооперативного письма на иностранном языке // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 165-184.
89. **Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М.** Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие для студентов филол. специальностей высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Academia, 2000. – 28 с.
90. **Коренев А.А.** Использование технологий искусственного интеллекта в оценивании и тестировании при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 5. – С. 31-36.

91. **Коряковцева Н.Ф.** Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 9. – С. 9-14.
92. **Коряковцева Н.Ф.** Понятие «медиация иноязычного текста» в контексте профессиональной коммуникации и информационной деятельности специалиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 1 (842). – С. 43-48.
93. **Кошеляева Е.Д.** Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики» (английский язык, языковой вуз): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кошеляева Екатерина Дмитриевна. – Тамбов, 2010. – 210 с.
94. **Кретов Д.В.** Методическая модель обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – № 5. – С. 1217-1228.
95. **Кузнецов Б.Г.** Ценность познания. Очерки современной теории науки. М.: Наука, 1975. – 167 с.
96. **Ланда Л.Н.** Алгоритмизация в обучении. Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. АН СССР. Науч. совет по кибернетике. – Москва: Просвещение, 1966. – 523 с.
97. **Ланкина О.Ю.** Содержание понятия «медиация» в обучении иностранным языкам // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 2. – С. 175-183.
98. **Леонтьев А.А.** Общая методика обучения иностранным языкам. Основные линии развития методики преподавания иностранных языков в СССР (40-80-е годы): хрестоматия. – Москва: Русский язык, 1991. – 356 с.

99. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. сознание. личность. Политиздат, 1975. – 304 с.
100. **Лернер И.Я.** Проблемное обучение. Москва: Знание, 1974. – 64 с.
101. **Лернер И.Я.** Дидактические основы методов обучения. М., 1981. – 185 с.
102. **Лобеева П.И.** Дидактический потенциал использования чат-ботов при изучении фразовых глаголов английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 6. – С. 1467-1476.
103. **Лобеева П.И.** Методика формирования лексико-грамматических навыков студентов на материале фразовых глаголов посредством практики с чат-ботом (английский язык, технический вуз): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лобеева Полины Игоревна. – Тамбов, 2025. – 249 с.
104. **Лопарева Т.А., Виноградова Е.А.** Коммуникативно-когнитивный подход и его роль в овладении вторым иностранным языком // Педагогический вестник. – 2023. – № 27. – С. 51-54.
105. **Ляховицкий М.В.** Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для студентов филологических специальностей вузов. – М.: Высшая школа, 1981. – 158 с.
106. **Ляховицкий М.В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. Москва.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
107. **Ляховицкий М.В.** О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 8. – С. 4-10.
108. **Маланханова А.Е.** Методика обучения студентов переводу текстов экономической направленности с китайского языка на русский язык на основе современных информационных и коммуникационных технологий: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и

воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Маланханова Антонина Енжиевна. – Москва, 2021. – 212 с.

109. **Максимова О.Б.** Язык в интернет-коммуникации: общие закономерности и национально-культурные особенности (на материале русского и английского языков) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2010. – № 3. – С. 74-90.
110. **Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.** Формирование мотивации учения. Книга для учителя. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с.
111. **Миролюбов А.А.** Методика обучения иностранными языкам как педагогическая наука. – Москва, 1983. – 578 с.
112. **Миролюбов А.А. и др.** Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность // Обнинск: Титул. – 2010. – С. 175-183.
113. **Мурунов С.С.** Использование педагогом нейросети Deepseek при подготовке к уроку по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 2. – С. 91-96.
114. **Мурунов С.С.** Методика формирования лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на основе технологий искусственного интеллекта: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мурунов Сергей Сергеевич. – Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2026. – 205 с.
115. **Назарова Н.В.** Использование нейросетей в обучении магистрантов неязыковых специальностей навыкам академического письма на английском языке (на примере платформы LexiBot) // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11. – № 3. – С. 509-516.

116. **Национальный проект «Экономика данных».** URL: <https://xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/ekonomika-dannykh/>
(дата обращения 14.11.2025 г.)
117. **Национальный Стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 71476-2024 (ИСО/МЭК 22989:2022) «Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта».** URL: <https://rst.gov.ru:8443/file-service/file/load/1743087299088> (дата обращения 19.06.2025 г.)
118. **Никандров Н.Д.** Проблема ценностей в подготовке учителя // *Magister*. – 1994. – № 6. – С.34-41.
119. **Никитенко З.Н.** Формирование техники иноязычного письма в начальной школе: теория и практика // *Иностранные языки в школе*. – 2016. – № 2. – С. 2-10.
120. **Обдалова О.А., Минакова Л.Ю.** Взаимосвязь коммуникативных и когнитивных аспектов при обучении иноязычному дискурсу // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 7 (25): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 148-153.
121. **Оверченко Е.С., Поляков О.Г.** Использование инструментов искусственного интеллекта в обучении переводу // *Иностранные языки в школе*. – 2026. – № 2. – С. 72-78.
122. **Осипова Л.Б.** Технологии искусственного интеллекта в системе высшего образования // *Инновационное развитие профессионального образования*. – 2024. – № 2 (42). – С. 41-47.
123. **Павельева Т.Ю.** Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога (английский язык, языковой вуз): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Павельева Татьяна Юрьевна. – Тамбов, 2010. – 157 с.

124. **Павлов А.В.** Структура медиативных умений студентов-бакалавров, специализирующихся в сфере лингводидактики // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 2. – С. 43.
125. **Пассов Е. И.** Основы коммуникативной методики. М.: Рус. Яз., 1989. – 276 с.
126. **Пассов Е.И.** Коммуникативный метод в обучении иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
127. **Перевёрткина М.С., Сейфединова А.** Методическая адаптация упражнений как актуальная профессиональная задача учителя иностранного языка в условиях индивидуализации обучения // Rhema. Рема. – 2025. – № 2. – С. 118-141.
128. **Пласкина М.В.** Использование блога учебной группы в обучении иноязычному письменному взаимодействию // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21, № 10(162). – С. 56-61.
129. **Платонов К.К.** Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1969.
130. **Плеханова Ю.В., Ковылов В.Н.** Межъязыковая медиативная деятельность в обучении иностранным языкам // Нижневартовский филологический вестник. – 2018. – № 2. – С. 59-65.
131. **Полат Е.С.** Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4-11.
132. **Проект «Цифровые кафедры».** URL: <https://priority2030.ru/documents/77> (дата обращения 14.01.2026).
133. **Попова А.В.** Педагогический промпт-инжиниринг: конструирование запросов в соответствии с дидактическими принципами // Иностранные языки в школе. – 2026. – № 4. – С. 40-47.

134. **Прохоров А.В.** Медиапродукты на основе технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 39-44.
135. **Прохоров А.В.** Потенциал технологий искусственного интеллекта в языковой подготовке будущих медиаспециалистов //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 3. – С. 589-595.
136. **Прохорова А.А., Катаева А.Л.** Использование чат-ботов при обучении иностранному языку учащихся средней школы //Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2024. – № 20. – С. 214-221.
137. **Прохорова А.А., Сергеева О.В., Ямкина И.А.** Обучение медиации студентов технического вуза с использованием мультязычных цифровых ресурсов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 2. – С. 72-86.
138. **Ракитов А.И.** Философские проблемы науки: Системный подход. М.: Мысль, 1977. – 270 с.
139. **Распоряжение Правительства РФ** от 18.10.2023 № 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460714/?ysclid=mqw6w8208189525092 (дата обращения 12.01.2026).
140. **Распоряжение Правительства РФ** от 05.07.2025 г. № 1805-р «Стратегическое направление в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года». URL: <http://government.ru/docs/all/159888/> (дата обращения 14.01.2026).
141. **Роберт И.В.** Дидактика периода цифровой трансформации образования // Мир психологии. – 2020. – № 3(103). – С. 184-198.

142. **Роберт И.В.** Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. – 2020. – № 3(47). – С. 3-16.
143. **Роберт И.В.** Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2021. – № 16-1. – С. 868-876.
144. **Роберт И.В.** Развитие информатизации образования периода цифровой трансформации // Педагогическое образование и наука. – 2025. – № 2. – С. 7-11.
145. **Рогова Г.В.** Письмо в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 18-36.
146. **Родоманченко А.С., Сорокина Е.В.** Использование нейросетей для развития письменно-речевых умений, языковых навыков и критического мышления в курсе «Английский язык в сфере деловой коммуникации» // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 507. – С. 206-216.
147. **Розин В.М.** О глубинной концепции образования // Вестник высшей школы. – 1990. – № 6. – С.40-46.
148. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 705 с.
149. **Садовский В.Н.** Основы общей теории систем. М.: Наука, 1974. – 253 с.
150. **Сафонова В.В.** Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
151. **Сафонова В.В.** Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. – 2018. – С. 179-183.
152. **Свиридов Д.О.** Методика обучения грамматической стороне речи студентов посредством вики-технологии: специальность 13.00.02

«Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Свиридов Дмитрий Олегович. – Тамбов, 2016. – 172 с.

153. **Сизова Е.В.** Концепты академической этики в условиях цифровой трансформации образования: влияние искусственного интеллекта // Концепт. – 2025. – № 7. – С. 324-342.
154. **Ситнов Ю.А.** Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ситнов Юрий Аркадьевич. – Пятигорск, 2005. – 345 с.
155. **Сластенин В.А.** Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – 220 с.
156. **Соловова Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
157. **Соломатина А.Г.** Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Соломатина Анна Геннадьевна. – Тамбов, 2011. – 158 с.
158. **Сорокин Д.О.** Отношение учеников школ и студентов вузов к применению чат-ботов с искусственным интеллектом в образовании // Державинский форум. – 2023. – Т. 7. – № 1(25). – С. 21-30.

159. **Сорокин Д.О.** Использование веб-приложения character.AI для развития умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся / Д. О. Сорокин // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 2. – С. 59-65.
160. **Сорокин Д.О.** Развитие умений устного иноязычного взаимодействия на основе практики обучающихся с инструментами искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. – 2026. – № 2. – С. 31-41.
161. **Сысоев П.В.** Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной Интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 20-24.
162. **Сысоев П.В.** Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6-16.
163. **Сысоев П.В.** Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 6 (72). – С. 672-690.
164. **Сысоев П.В.** Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 6-17.
165. **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.
166. **Сысоев П. В.** Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 6. – С. 58-79.
167. **Сысоев П.В.** Персонализированное обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 2. – С. 4-12.
168. **Сысоев П.В.** Решение исследовательских задач студентами-лингвистами на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Московского

университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2026. – Т. 29. – № 2. – С. 32-50.

169. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 12-18.
170. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. – 2025. – № 69. – С. 204-219.
171. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Использование студентами педагогических специальностей технических решений на основе искусственного интеллекта в ходе педагогической практики // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 4 (76). – С. 135-150.
172. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Использование технологий искусственного интеллекта в исследовательской работе студентов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2025. – Т. 28. – № 1. – С. 85-101.
173. **Сысоев П.В., Ивченко М.И.** Формирование иноязычных фонетических навыков речи обучающихся на основе инструментов искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 2 (74). – С. 600-614.
174. **Сысоев П.В., Твердохлебова И.П.** Дистанционное обучение иностранному языку: новые вызовы в новой реальности // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 2-4.
175. **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.
176. **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.

177. **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.
178. **Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О.** Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 3. – С. 559-588.
179. **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.
180. **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.
181. **Тивьяева И.В., Михайлова С.В., Казанцева А.А.** Регламентирование использования средств генеративного искусственного интеллекта в выпускной квалификационной работе // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2024. – Т. 2 (54). – С. 202–218.
182. **Титова С.В.** Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 2. – С. 302-316.
183. **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.

184. **Титова С.В.** Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – №. 4. – С. 84-99.
185. **Титова С.В.** Этические и правовые аспекты использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (244). – С. 84-95.
186. **Титова С.В., Баринова К.В.** Рефлексия в онлайн-обучении иностранным языкам в школе: подходы, способы, механизмы реализации // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 29-37.
187. **Титова С.В., Баринова К.В.** Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 2. – С. 200-214.
188. **Титова С.В., Игнатова С.Д.** Технология применения мультимодальных лингвистических корпусов для развития умений иноязычной интеракции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 6. – С. 1539-1549.
189. **Титова С.В., Темурян К.Т.** Профессиональное развитие педагогов иностранных языков в эпоху искусственного интеллекта: требования, компетенции, этапы формирования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 5. – С. 1038-1062.
190. **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.
191. **Тихонова Н.В., Ильдуганова Г.М.** «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами

искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 4. – С. 63-83.

192. **Тихонова Н.В., Поморцева Н.П.** Выпускная квалификационная работа в вузе в условиях распространения искусственного интеллекта: взгляд студентов // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 6. – С. 112-135.
193. **Тоцкая И.В., Недоспасова Л.А.** Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты // Концепт. – 2023. – № 6. – С. 14-27.
194. **Тропкина Ю.В., Чиркова Е.И.** Использование приёмов НЛП-графики в рамках коммуникативного подхода в обучении иноязычной письменной речи // Вестник Вятского государственного университета. – 2012. – № 1-3. – С. 91-94.
195. **Трубицина О.И.** Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / под редакцией О.И. Трубициной. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 457 с.
196. **Указ Президента Российской Федерации** от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения 16.06.2025 г.)
197. **Фадеева Л.В.** Методика обучения иностранным языкам. От теории к практике. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 225 с.
198. **Филатов Е.М.** Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения Character.ai // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 5. – С. 1248-1260.
199. **Филатов Е.М.** Использование оценочной обратной связи от нейросети ChatGPT в обучении учащихся и студентов написанию эссе на английском языке // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 78-83.

200. **Филатов Е.М.** Развитие умений написания структурных компонентов эссе на основе оценочной и корректирующей обратной связи от искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. – 2026. – № 2. – С. 42-52.
201. **Харламенко И.В.** Модель обучения письменно-речевым умениям иностранного языка студентов неязыковых вузов на базе вики-технологии (английский язык): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2020. – 240 с.
202. **Харламенко И.В., Воног В.В.** Чат-боты в обучении лексике на английском языке // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. – 2023. – С. 602-604.
203. **Хмаренко Н.И.** Психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию студентов на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – № 2. – С. 380-390.
204. **Хмаренко Н.И.** Алгоритм обучения студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – № 3. – С. 677-687.
205. **Хмаренко Н.И.** Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с использованием ИКТ (английский язык, языковой вуз): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Хмаренко Никита Иванович. – Тамбов, 2023. – 253 с.

206. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
207. **Хуторской А.В.** Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85-91.
208. **Черкасова Е.А.** Дидактические и методические функции чат-ботов в обучении студентов лингвистических направлений подготовке иноязычной грамматике // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 6. – С. 1443-1451.
209. **Черкасова Е.А.** Формирование грамматической компетенции посредством чат-бота на занятиях по английскому языку в техническом вузе // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 8-1. – С. 182-190.
210. **Черкасова Е.А.** Методика дифференцированного обучения студентов технического вуза английской грамматике посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным искусственным интеллектом: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Черкасова Елена Алексеевна. – Тамбов, 2024. – 285 с.
211. **Чикризова К.В.** Лингводидактический и междисциплинарный анализ понятия медиация как терминологическая проблема // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 4. – С. 891-902.
212. **Шамов А.Н.** Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 21-28.
213. **Шамов А.Н.** Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс. Учебное пособие. – Издательство Флинта, 2024. – 296 с.

214. **Шатилов С.Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
215. **Шемчук Ю.М.** Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку студентов: вызовы и возможности // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 89-95.
216. **Щедровицкий Г.П.** Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. М.: Наука, 1981. – С. 193-227.
217. **Щепилова А.В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы. – Москва: Школьная книга, 2003. – 488 с.
218. **Щукин А.Н.** Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М.: АСТ. Астрель, Хранитель, 2007. – 746 с.
219. **Эльконин Д.Б.** Психология обучения младшего школьника. М., Знание, 1974. – 63 с.
220. **Юдин Э.Г.** Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Институт истории естествознания и техники; Академия наук СССР. – Москва: Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр РАН, Издательство «Наука», 1978. – 391 с.
221. **Юзбашева Э.Г.** Методическая модель формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 188. – С. 44-52.
222. **Юзбашева Э.Г.** Функции преподавателя в формировании грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 231–238.

223. **Яроцкая Л.В.** Педагогическое взаимодействие как «полилог» смыслов: к проблеме субъектности личности при работе с интеллектуальными системами // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 1. – С. 11-22.
224. **Aliakbari M., Barzan P., Allahveysi S. P., Bakhtiarvand M.** AI-Powered Chatbots for English Conversation Practice: Impact on Speaking Proficiency // Technology Assisted Language Education. – 2025. – Vol. 3. – № 3. – Pp. 45-62.
225. **Allami H., Najari B., Tajeddin Z.** The impact of sociocultural theory-informed instruction on learners' IELTS writing: task response, grammar, vocabulary, coherence and cohesion // Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. – 2025. – Т. 10. – № 1. – С. 7.
226. **Asrifan A., Shafa S., Pratiwi W.R., Bahri A., Siregar S.R., Ingilan S.S.** Bridging Gaps: AI-Driven Accessibility in Language Education // Implementing AI Tools for Language Teaching and Learning. – IGI Global Scientific Publishing. – 2025. – Pp. 105-128.
227. **Atkinson D.** L2 writing in the post-process era: Introduction // Journal of second language writing. – 2003. – Vol. 12. – № 1. – Pp. 3-15.
228. **Bachman L.F.** Fundamental Considerations in Language Testing/. Oxford Applied Linguistics. Oxford English, 1990. – 408 p.
229. **Bachman L.F., Palmer A.S.** Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford University Press, 1996. – 377 p.
230. **Behbahani H.K., Nasimi A., Rashidi N.** The effect of AI-assisted dynamic assessment on receptive and productive knowledge of vocabulary // Studies in Educational Evaluation. – 2026. – Vol. 89. – Pp. 101586.
231. **Bhatti A.** Strategic Prompt Engineering for Enhancing AI-Generated Content in English Language Teaching Empowering EFL Contexts // International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT). – 2026. – Vol. 16. – № 1. – Pp. 1-30.

232. **Budiyanto D., Tridinanti G., Saputri K., Apriani E., Sartika D.** Artificial Intelligence in ELT: Advancing Adaptive and Personalized Language Learning // Journal of Languages and Language Teaching. – 2025. – Vol. 13. – № 4. – Pp. 2151-2161.
233. **Canale M., Swain M.** Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – Pp. 1-47.
234. **Chen Z., Liu T., Liu X.** Twee: artificial intelligence assistant to generate versatile materials for language education // RELC Journal. – 2025. – Vol. 56. – № 3. – Pp. 810-814
235. **Chomsky N.** Syntactic Structures. The Hague / Paris: Mouton, 1957. –117 p.
236. **Crowder N.A.** Automatic Tutoring by Means of Intrinsic Programming Automatic Teaching: The State of the Art. (Edited by E.H. Galanter.) New York: John Wiley and Sons, Inc., 1959.
237. **Common European Framework of Reference for languages:** learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe, April 2020. URL: <http://www.coe.int/lang-cefr> (дата обращения 16.10.2024 г.).
238. **Dendrinos B.** Mediation in communication, language teaching and testing // Journal of Applied Linguistics. – 2006. – Vol. 22. – №. 1. – Pp. 9-35.
239. **Enriching 21st century language education** - The CEFR Companion Volume in Practice. Council of Europe, April 2022. URL: <http://www.coe.int/lang-cefr> (дата обращения 28.10.2025 г.).
240. **Farhi F., Jeljeli R., Hamdi M.E.** How do Students Perceive Artificial Intelligence in YouTube Educational Videos Selection? A Case Study of Al Ain City. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2022. – Vol. 17 (22). – Pp. 61-82.
241. **Farhi F., Jeljeli R., Aburezeq I., Dweikat F.F., Al-shami S.A., Slamene R.** Analyzing the students' views, concerns, and perceived ethics about chat GPT usage // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2023. – Pp. 100-180.

242. **Fitria T.N.** Students' perception toward the implementation of synchronous learning during COVID-19 pandemic in English Language Teaching (ELT) // E-Structural (English Studies on Translation, Culture, Literature, and Linguistics). – 2021. – Vol. 4. – № 1. – Pp. 1-16.
243. **Fitria T.N.** ProWritingAid as ai-powered writing tools: The performance in checking grammar and spelling of students' writing // Polingua (Scientific Journal of Linguistics, Literature and Language Education). – 2023. – Vol. 12. № 2. – Pp. 65-107.
244. **Fitria T.N.** Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay // ELT Forum: Journal of English Language Teaching. – 2023. – Vol. 12. – № 1. – Pp. 44-58.
245. **Flower L., Hayes J. R.** A cognitive process theory of writing // College Composition & Communication. – 1981. – Vol. 32. – № 4. – Pp. 365-387.
246. **Fu Z., Liu Y.** Promoting L2 writing development via a concept-based approach to teaching genre: A sociocultural intervention study in Chinese EFL writing classrooms // Language Teaching Research. – 2025. – Vol. 29. – № 6. – Pp. 2521-2548.
247. **Hampel R.** Training teachers for the multimedia age: Developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration // International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching. – 2009. – Vol. 3. – № 1. – Pp. 35-50.
248. **Hampel R., Stickler U.** The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom // ReCALL. – 2012. – № 24 (2). – Pp. 116-137.
249. **Hamp-Lyons L., Henning G.** Communicative writing profiles: An investigation of the transferability of a multiple-trait scoring instrument across ESL writing assessment contexts // Language Learning. – 1991. – Vol. 41. – № 3. – Pp. 337-373.

250. **Han D.** The effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains // Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange. – 2020. – Vol. 6. – № 7. – Pp. 71-80.
251. **Hanh N.H., Huyen P.M.** Innovative Assessment Techniques with AI Support in ELT: A Qualitative Perspective for Educators. // American Research Journal of Humanities & Social Science. – 2025. – Vol. 8. – № 5. – Pp. 15-21.
252. **Hegazy H.M.** A linguistically developed prompt engineering parameters model for enhancing AI's generation of customized ESL reading Texts // Faculty of Education Journal Alexandria University. – 2024. – Vol. 34. – № 3. – Pp. 501-566.
253. **Heintz K., Roh Y., Lee J.** Comparing the accuracy and effectiveness of Wordvice AI Proofreader to two automated editing tools and human editors // Science Editing. – 2022. – Vol. 9. – № 1. – Pp. 37-45.
254. **Hoang N.T., Han D.N., Le D.H.** Exploring Chatbot AI in improving vocational students' English pronunciation // Asia CALL Online Journal. – 2023. – Vol. 14. – № 2. – Pp. 140-155.
255. **Holmes W., Miao F.** Guidance for generative AI in education and research. UNESCO Publishing, 2023. – 44 p.
256. **Huallpa J.J. et al.** Exploring the ethical considerations of using Chat GPT in university education // Periodicals of Engineering and Natural Sciences (PEN). – 2023. – Vol. 11. – № 4. – Pp. 105-115.
257. **Huang J.** Engineering ChatGPT prompts for EFL writing classes // International Journal of TESOL Studies. – 2023. – Vol. 5. – № 4. – Pp. 73-79.
258. **Hwang W.Y., Nurtantyana R., Purba S., Hariyanti U., Indrihasari Y., Surjono H.D.** AI and recognition technologies to facilitate English as foreign language writing for supporting personalization and contextualization in authentic contexts // Journal of Educational Computing Research. – 2023. – Vol. 61. – № 5. – Pp. 1008-1035.

259. **Hymes D.** The ethnography of speaking. In T. Gladwin & W. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and Human Behavior*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington, 1962. – Pp. 13-53.
260. **Hymes D.** On Communicative Competence. In *Sociolinguistics: Selected Readings*. John B. Pride and Janet Holmes, eds. Harmondsworth: Penguin, 1972. – Pp. 269-293.
261. **Kaplan R.B. et al.** Cultural thought patterns in inter-cultural education // *Language learning*. – 1966. – Vol. 16. – № 1.
262. **Khlaif Z.N., Mousa A., Hattab M.K., Itmazi J., Hassan A.A., Sanmugam M., Ayyoub A.** The Potential and Concerns of Using AI in Scientific Research: ChatGPT Performance Evaluation // *JMIR Medical Education*. – 2023. – Vol. 9. – Pp. 1-16.
263. **Khodabakhshzadeh H., Ghasemi M., Sahranavard A.** EFL Teachers Perception on the Use of Tweek for making English Exams and Tasks // *Transactions on Data Analysis in Social Science*. – 2024. – Vol. 6. – № 1. – Pp. 11-21.
264. **Kholis A.** Elsa speak app: automatic speech recognition (ASR) for supplementing English pronunciation skills // *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*. – 2021. – Vol. 9. – № 1. – Pp. 1-14.
265. **Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y.** Effects of AI Chatbots on EFL Students' Communication Skills // *Korean Journal of English Language and Linguistics*. – 2021. – Vol. 21. – Pp. 712-734.
266. **Kohnke L., Zou D., Xie H.** Microlearning and generative AI for pre-service teacher education: a qualitative case study // *Education and Information Technologies*. – 2025. – Pp. 1-28.
267. **Koraishi O.** Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment // *Language Education and Technology*. – 2023. – Vol. 3. – № 1.

268. **Kusuma I.P.I.** EFL teachers' online teaching in rural schools during the COVID-19 pandemic: Stories from Indonesia // Studies in english language and education. – 2022. – Vol. 9. – № 1. – Pp. 203-221.
269. **Lee Y.-J., Davis R.O., Lee S.O.** University students' perceptions of artificial intelligence-based tools for English writing courses // Online Journal of Communication and Media Technologies. – 2024. – Vol. 14 (1).
270. **Luc Ha D.N., Nguyen A.T.** Artificial intelligence-based assessment in ELT exam creation: a case study of Van Lang University lecturers // Saudi Journal of Language Studies. – 2025. – Vol. 5. – № 1. – Pp. 34-49.
271. **Lukešová A., Jennings P.J.** Beyond the interface: Supporting beginner-level CEFR mediation and learner autonomy with ChatGPT // Language Teaching Research. – 2025. – Res.13621688251393481.
272. **Mahapatra S.** Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study // Smart Learning Environments. – 2024. – Vol. 11. – № 9.
273. **Male H., Timu T. M., Sabrina D.** The role of artificial intelligence (AI) in essay writing // SIGEH ELT: Journal of Literature and Linguistics. – 2025. – Vol. 5. – № 1. – Pp. 476-493.
274. **Marzuki, Widiati U., Rusdin D., Darwin, Indrawati I.** The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective // Cogent Education. – 2023. – Vol. 10: 2236469.
275. **Maslow A.** A Theory of human motivation // Psychological Review, 1943. – № 50 (4). – Pp. 370-396.
276. **Mayer V.S.** Prompt engineering as a tool for improving the learning process of foreign languages // Pedagogical Review. – 2026. – № 1. – Pp. 46-55.
277. **Nguyen P.H., Dieu N.B.** An investigation into third-year ELT students' perceptions of using ChatGPT as an AI writing-assistant tool: a case study in Vietnam // International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies. – 2024. – Vol. 9. – № 5. – Pp. 41-55.

278. **Nishino T., Atkinson D.** Second language writing as sociocognitive alignment // Journal of Second Language Writing. – 2015. – Vol. 27. – Pp. 37-54.
279. **North B.** The CEFR companion volume – What's new and what might it imply for teaching / learning and for assessment // CEFR Journal-research and practice. – 2021. – Vol. 4. – Pp. 5-24.
280. **November A.** Teaching Zach to think // High School Principal. – 1998. URL: <https://novemberlearning.com/assets/teaching-zach-to-think.pdf> (дата обращения 12.10.2024 г.).
281. **Osama M., Afridi S., Maaz M.** ChatGPT: Transcending Language Limitations in Scientific Research Using Artificial Intelligence // J Coll Physicians Surg Pak. – 2023. – Vol. 33. – № 10. – Pp. 1198-1200.
282. **Pearl S.** The composing processes of unskilled college writers // Research in the Teaching of English. – 1979. – Vol. 13. – № 4. – Pp. 317-336.
283. **Qasem F., Ghaleb M., Mahdi H.S., Al Khateeb A., Al Fadda H.** Dialog chatbot as an interactive online tool in enhancing ESP vocabulary learning // Saudi Journal of Language Studies. – 2023. – Vol. 3. – № 2. – Pp. 76-86.
284. **Raines A.** What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing // TESOL quarterly. – 1985. – Vol. 19. – № 2. – Pp. 229-258.
285. **Raines A.** Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers // Language learning. – 1987. – Vol. 37. – № 3. – Pp. 439-468.
286. **Roberts R., Clare A., Wilson J.J.** New Total English Intermediate, 2011. – 166 p.
287. **Savignon S.J.** Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983. – 339 p.
288. **Skinner B.F.** The science of learning and the art of teaching // Harvard Educational Review. – 1954. – № 24. – Pp. 86-97.
289. **Skinner B.F.** Teaching machines, programmed learning, and self-instruction // Teaching Foreign Languages. – 1968. – Pp. 175.

290. **Sommers N.** Revision strategies of student writers and experienced adult writers // College Composition & Communication. – 1980. – Vol. 31. – № 4. – Pp. 378-388.
291. **Sperti S.** Introducing mediation strategies in English language teaching in plurilingual academic contexts // Italiano LinguaDue. – 2022. – Vol. 14. – № 2. – Pp. 46-64.
292. **Sulistyani S., Riwayatiningih R.** Modeling online classroom interaction to support student language learning // IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature. – 2020. – Vol. 8. – № 2. – Pp. 446-457.
293. **Susnjak T., McIntosh T.R.** ChatGPT: The end of online exam integrity? // Education Sciences. – 2024. – Vol. 14. – № 6. – Pp. 656.
294. **Tafazoli D.** Critical appraisal of artificial intelligence-mediated communication in language education // Innovations and applications of technology in language education. Auerbach Publications. – 2024. – Pp. 62-79.
295. **Taghizadeh M., Ejtehad A.** Investigating pre-service EFL teachers' and teacher educators' experience and attitudes towards online interaction tools // Computer Assisted Language Learning. – 2023. – Vol. 36. – № 8. – Pp. 1633-1667.
296. **Toscu S.** Exploring classroom interaction in online education // Education and Information Technologies. – 2023. – Vol. 28. – № 9. – Pp. 11517-11543.
297. **Van Ek J.A.** Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
298. **Wang Y., Xie Q.** Diagnosing EFL writers' development of discourse competence in disciplinary writing: an ecological approach // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 2026. – Vol. 64. – № 2ю – Pp. 549-576.
299. **Warshauer M., Kern R.** Network-based Language Teaching: concepts and practice. Cambridge University Press. Cambridge, 2000. – 240 p.

300. **Yang H., Kim H., Lee J., Shin D.** Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. // Recall. – 2022. – Vol. 34. – № 3. – Pp. 327-343.
301. **Zamel V.** Writing: The process of discovering meaning // TESOL quarterly. – 1982. – Vol. 16. – № 2. – Pp. 195-209.
302. **Zamel V.** The composing processes of advanced ESL students: Six case studies // TESOL quarterly. – 1983. – Vol. 17. – № 2. – Pp. 165-188.
303. **Zegarra Ramírez L.E., Cáceres-Nakiche K., Carcausto-Calla W.H.** Transforming university teaching with the use of artificial intelligence: opportunities and challenges // Revista InveCom. – 2025. – Vol. 5. – № 2.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для студента

«Оценка уровня развития умений письменного взаимодействия и медиации»

Уважаемый студент!

Данная анкета предназначена для выявления Вашего текущего уровня владения умениями иноязычного письменного взаимодействия и медиации. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение и выберите наиболее подходящий вариант ответа. Анкета анонимная, результаты будут использоваться для корректировки учебного процесса.

Инструкция: оцените свои умения по шкале от «1» до «5»

«1» – «не могу / испытываю большие трудности»

«2» – «могу с трудом / требуется помощь»

«3» – «могу достаточно хорошо»

«4» – «могу хорошо / владею уверенно»

«5» – «могу отлично / владею свободно»

БЛОК ВОПРОСОВ 1. САМООЦЕНКА УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ПИСЬМЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1.	Я могу начать письменный диалог (поздороваться, представиться, объяснить причину обращения) / Я могу завершить письменный диалог (попрощаться, выразить благодарность)	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Я могу запросить фактическую информацию (время, дату, адрес, цену, и т.д.)	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Я могу запросить развернутую информацию или уточняющую информацию, если ответ был неполным	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Я могу сообщить информацию в структурированном виде	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Я могу давать краткие, односложные ответы на вопросы в письменном диалоге	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Я могу давать развернутые, детализированные ответы с примерами и пояснениями	☐	☐	☐	☐	☐

7.	Я могу выражать собственное мнение и аргументировать его	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Я могу соглашаться, частично соглашаться или не соглашаться с мнением собеседника	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Я могу выражать эмоции в письменной речи (удивление, сожаление, радость, недовольство, и т.д.)	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Я могу запрашивать обратную связь или мнение собеседника	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Я могу задавать вопросы, чтобы стимулировать собеседника к развитию темы	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Я могу прогнозировать реакцию собеседника	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Я могу корректировать недопонимание и исправлять ошибки рецепции	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Я могу использовать средства вежливости для смягчения категоричности	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Я могу выстраивать высказывание в соответствии с определенным жанром и стилем	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Я могу ссылаться на предыдущие сообщения, обобщать и подводить итоги в письменной коммуникации	☐	☐	☐	☐	☐

БЛОК ВОПРОСОВ 2. САМООЦЕНКА УМЕНИЙ МЕДИАЦИИ

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1.	Я могу выполнить письменный перевод текста средней сложности	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Я могу сжимать текст (составлять аннотацию или краткое резюме)	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Я могу развертывать текст (развивать полноценное высказывание из краткого тезиса)	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Я могу трансформировать текст (изменить жанр и стиль сообщения)	☐	☐	☐	☐	☐

5.	Я могу адаптировать текст под целевую аудиторию	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Я могу транскодировать текст (преобразовать текст в таблицу или схему)	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Я могу создавать двуязычные глоссарии	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Я могу формулировать цель и выстраивать логику высказывания	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Я могу синтезировать информацию из двух и более источников	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Я могу устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже известной информацией	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Я могу фокусировать внимание на предмете общения	☐	☐	☐	☐	☐

БЛОК ВОПРОСОВ 3. РЕФЛЕКСИЯ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЧАТ-БОТАМИ

№	Вопрос	Варианты ответов
1.	Использовали ли Вы чат-боты для речевой практики английского языка?	☐ да, регулярно ☐ да, иногда ☐ нет, не использовал(а)
2.	Если да, то какие чат-боты Вы использовали?	☐ ChatGPT ☐ DeepSeek ☐ Replika ☐ Character.ai ☐ Алиса AI ☐ другие (указать какие)
3.	Насколько комфортно Вам общаться с чат-ботом на английском языке?	☐ очень комфортно ☐ комфортно ☐ нейтрально

- ☐ не комфортно
4. Какие трудности Вы испытываете при общении с чат-ботами на английском языке?
- ☐ не хватает словарного запаса
- ☐ сложно формулировать мысли
- ☐ чат-бот не понимает мои сообщения
- ☐ не хватает эмоциональной обратной связи
- ☐ другое _____
5. Что Вам больше всего нравится в общении с чат-ботом?
- ☐ мгновенный ответ
- ☐ возможность практики в любое удобное время
- ☐ разнообразие тем для обсуждения
- ☐ не боюсь совершить ошибку в разговоре с чат-ботом
- ☐ другое _____
6. Что Вам не нравится в общении с чат-ботом?
- ☐ искажение фактов
- ☐ однообразие ответов
- ☐ непонимание контекста
- ☐ навязчивая доброжелательность
- ☐ другое _____
7. Как Вы думаете, помогает ли общение с чат-ботами развивать умения письменной речи?
- ☐ да, помогает
- ☐ нет, не помогает
8. Какие умения, на Ваш взгляд, лучше всего развиваются при взаимодействии с чат-ботом?
- ☐ запрос информации
- ☐ выражение мнения
- ☐ аргументация
- ☐ другое _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Входное тестирование / Итоговое тестирование

1. Write a welcome email to a colleague you don't know named Alex. Introduce yourself and explain that you are writing because you want to offer collaboration on a project.
2. Write a question to hotel support. Find out: the exact room rate for 2 nights, check-in time, and if there is parking nearby.
3. Your interlocutor replied to your price request with «The price depends on the term». Write a clarifying question to get a detailed answer.
4. Describe your typical working day. Present the information as a list or structure.
5. Answer the question: «Will you come to the meeting tomorrow»? Use only a short, one-word or brief polite answer.
6. Answer the question «Why did you choose a career related to foreign languages»? Give a detailed answer with examples (5-7 sentences).
7. Write what do you think about banning mobile phones in classrooms. Give 2 arguments «for» and «against».
8. Your interlocutor said: «Online learning will never replace traditional learning». Write a response expressing partial agreement explain what you agree and what you disagree with.
9. You received a letter rejecting your participation in a conference. Write a response expressing regret and surprise.
10. You sent a report to a colleague. Write a message asking him to evaluate your work or give his opinion.
11. Your interlocutor wrote: «We have run out of ideas». Ask a question to stimulate him or her to discuss a different point of view.
12. Read your friend's message «I will be 30 minutes late. I forgot the project at home». Write what you think will happen next. How will your friend act and what will he write next?
13. Your interlocutor misunderstood you and wrote: «But you said you wanted to quit». Write a response to correct this misunderstanding.
14. Give a remark to a subordinate or a colleague that he / she is late again. Use softened forms to avoid sounding categorical.
15. Transform the phrase: «Hi. I bought this yesterday, it's great but expensive» into a formal review for a store website. Use formal style.
16. Write a concluding message in a discussion about choosing a gift, summarize what has been said and generalize the opinions of the participants.
17. Translate the highlighted fragment of the text into Russian: «VR is used to train surgeons because it allows practicing complex operations without risk». Paraphrase it in your own words to demonstrate understanding.
18. Write a brief summary of Text A (30 words).

VR anatomy labs

Say goodbye to fighting over microscopes and waiting for your turn at the dissection table. Virtual Reality (VR) is transforming anatomy education, offering a deeply immersive and interactive way to explore the human body. Imagine your own personal anatomy playground – no formaldehyde, no time limits, and no worries about making mistakes.

In these virtual labs, you can:

- **Virtually dissect:** Peel back layers of the body without the mess, and simply reset if you need to start over.
- **Explore in 3D:** Zoom through arteries, examine organs up close, and trace the paths of nerves – all in stunning 3D that you can rotate, manipulate, and study from any angle.
- **See how it works:** Witness a beating heart in real time or follow nerve signals as they travel through the body. It's far more engaging than static images.
- **Collaborate:** Learn together in the same virtual space with classmates and even your professor.

VR isn't just cool; it's effective. Studies suggest that VR can significantly improve learning speed and knowledge retention compared to traditional methods. And with the [VR healthcare market](#) projected to grow substantially, it's clear this technology is here to stay.

Leading medical schools, including [Harvard](#), Johns Hopkins, and [Mayo Clinic](#), are already integrating VR into their curricula. While high-end systems with haptic feedback (allowing you to "feel" tissues) can be expensive, these institutions recognize the long-term potential and cost-effectiveness of VR labs. For example, VR can reduce costs associated with cadavers and lab maintenance. Plus, students gain the flexibility to access these labs anytime, anywhere, and repeat procedures as often as needed in a safe and risk-free environment.

For institutions ready to make this technological leap, dedicated development services are available to bring these virtual labs to life. We specialize in creating custom VR anatomy solutions, leveraging an extensive library of over 1,000 medically accurate 3D models to build state-of-the-art applications. Our offerings include everything from providing individual 3D assets to developing complete, immersive training programs with features like virtual dissection and multi-user collaboration. To see how these tailored educational experiences are built, you can learn more about our [human anatomy VR development service](#).

Ссылка на источник: URL: <https://voka.io/vr-simulations-for-medical-students-and-hcps/?ysclid=mrj43fvfyz303251538/> (дата обращения: 28.08.2025 г.)

20. Expand the thesis «VR helps in medicine». Write a complete statement using information from Text A and your own examples (5-7 sentences).
21. Rewrite Text A as a TikTok caption (maximum 150 words) aimed at teenagers. Use an engaging, informal and slightly enthusiastic tone.
22. Rewrite Text A as if you are telling it to a 10-year-old child. Simplify the language.
23. Present the information from text A in the form of a table, dividing it into: Applications of VR, Advantages, Disadvantages, etc.

24. Identify 3 complex terms from text A and give them simple definitions.
25. Formulate the purpose of statement on «The benefits of reading». Write 5 sentences.
26. Use information from Text A and Text B and answer «Where do VR technologies bring the greatest benefit and why»?

How Virtual Field Trips Bring the World Into the Classroom

A virtual field trip is one of the fastest, highest-impact ways schools use virtual reality. Instead of watching a video about Ancient Rome or the Great Barrier Reef, students stand inside it. They look up, look around, and explore at their own pace. For teachers, it removes the cost, risk, and logistics of a traditional school trip. For students, it turns a passive lesson into a first-person experience.

Virtual field trips are where almost every benefit of VR in education shows up in one lesson: engagement, memory retention, accessibility, and cross-curricular learning, all in 15 to 20 minutes of class time.

What Is a Virtual Field Trip?

A virtual field trip is a teacher-led classroom experience that uses VR or AR to transport students to a real or simulated location. Using a ClassVR headset, a class can walk through the Colosseum, orbit the Earth from the International Space Station, stand on the surface of Mars, or drop inside a human heart. The teacher controls the experience from the portal, keeping every student on the same scene at the same point in the lesson.

Unlike a 360-degree YouTube video on a laptop, a classroom virtual field trip is shared, managed, and aligned to the curriculum. Every student in the room sees the same content, on cue, in full stereoscopic VR.

Why Virtual Field Trips Beat a Classroom Video

A flat video plays on a screen the class looks at. A virtual field trip puts the class inside the scene. That shift from third-person to first-person is what drives the results teachers see.

- **Higher engagement.** Students stay focused because they are physically involved. There is nothing to scroll past and no second screen to compete with.
- **Stronger recall.** Immersive experiences create spatial memory. Students remember where they saw something, not just what they read about it.
- **Equal access for every student.** A virtual field trip removes the cost, travel, and physical access barriers of a real school trip. A student who could never fly to Egypt can still stand at the base of the pyramids.
- **Safer exploration of high-risk locations.** Volcanoes, deep ocean, outer space, and historical events are all off-limits on a coach trip. In VR they become standard lesson material.
- **Built-in differentiation.** Teachers can pause, repeat, zoom, and refocus the class mid-experience. A student who needs more time gets more time, without holding the group up.

Examples of Virtual Field Trips by Subject

These are examples of how ClassVR schools already use virtual field trips across the curriculum. Every example maps to a standards-aligned learning objective.

- **History.** Walk through Ancient Rome, stand on the beaches of Normandy, or tour Tutankhamun's tomb. Students see scale, architecture, and layout in a way a textbook image cannot convey.
- **Science.** Travel inside the human circulatory system, orbit the planets, watch a volcano erupt, or dive to a coral reef. Abstract systems become visible and explorable.
- **Geography.** Stand on glaciers, follow a river from source to sea, explore rainforests, or compare biomes side by side.
- **English and literature.** Visit the settings of studied texts — Shakespearean London, Dickensian streets, or dystopian landscapes — to anchor close reading in place.
- **Careers and CTE.** Step inside a working operating theater, a construction site, or a commercial kitchen. Students preview careers before they choose a path.
- **SEND and inclusive learning.** Virtual environments let students rehearse unfamiliar places — a dentist's office, an airport, a new school building — in a calm, repeatable way.

Ссылка на источник: URL: <https://www.classvr.com/resource-hub/blog/advantages-of-virtual-reality-in-education/> (дата обращения: 16.08.2025 г.)

27. Using information from text A and write a short text (5-7 sentences) explain the cause-and-effect chain from «high cost» to «slow adoption». Use linking words: therefore, as a result, consequently, etc.
28. Write a blog post (5-7 sentences) on topic «How VR Technologies Change Our Lives». Your opening sentence must immediately grab attention and focus exclusively on applications described in Text A and Text B.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Комплекс коммуникативных заданий, направленных на развитие умений иноязычного письменного взаимодействия и медиации на основе интерактивной практики с чат-ботами, разрабатывался с учетом ситуативно-тематического содержания «Иностранный язык (английский язык)» в соответствии с УМК New Total English Intermediate.

Изучаемая тема	Коммуникативные задания на развитие письменной речи в УМК
Friends	Writing bank p. 153: написание формального / неформального электронного письма
Media	Writing bank p. 154: описание события; Unit 2.3 p. 30: история о важном личном событии
Lifestyle	Writing bank p. 155: написание электронного письма-жалобы; Unit 3.1 p.38: диалог-жалоба с последующей письменной фиксацией проблем
Wealth	Writing bank p. 156: составление отчета на основе фактической информации; Unit 4.2 p. 55: оформление результатов опроса о тратах и отношении к деньгам
Free time	Writing bank p. 157: детальное описание предмета или объекта Unit 5.2 p. 69: составление письменных заметок для описания книги / фильма
Holidays	Writing bank p. 158: подробное описание места Unit 6.1 p. 80: составление заметок и описание памятной фотографии
Learning	Writing bank p. 159: написание краткого изложения (summary); Unit 7.2 p. 97: написание рассказа для публикации в блоге
Change	Writing bank p. 160: написание личного электронного письма Unit 8.2 p.111: написание и обсуждение списка изменений
Jobs	Writing bank p. 161: составление резюме (CV), написание официального письма о приеме на работу Unit 9.3 p. 128: составление заметок о работе и профессиях
Memories	Writing bank p. 162: написание эссе Unit 10.1 p. 136: написание и обсуждение пожеланий; Unit 10.2 p. 139: написание биографии

Коммуникативные задания для дополнительной речевой практики с чат-ботами:

№	Умение	Коммуникативное задание	Опора	Роль чат-бота	Действия студента	Действия чат-бота	Промпт для чат-бота
1.	начинать и завершать письменный диалог	Writing Bank 1 (p.153): Informal and semi-formal email. Напишите чат-боту электронное письмо в выбранном стиле, используя клише из Writing Bank.	Список клише для informal/semi-formal emails	Коллега по работе	1. Изучает Writing Bank 1. 2. Выбирает стиль (informal/semi-formal). 3. Пишет электронное письмо. 4. Начинает и завершает письмо вежливым прощанием.	1. Принимает роль коллеги по работе. 2. Отвечает на электронное письмо. 3. Проверяет соответствие стилю. 4. Предоставляет обратную связь.	<i>Act as a new colleague. I will write you a semi-formal email introducing myself. Please respond appropriately and give feedback on whether my email matches the semi-formal style.</i>
2.	запрашивать фактическую информацию	Writing Bank 1 (p.153): Email with questions. Напишите чат-боту электронное письмо с запросом информации, используя структуру из Writing Bank.	Структура email + клише для запроса информации	Сотрудник отеля	1. Изучает структуру письма. 2. Составляет 3-4 вопроса. 3. Отправляет письмо чат-боту. 4. Анализирует ответы.	1. Принимает роль сотрудника отеля. 2. Отвечает на все вопросы. 3. Проверяет корректность запроса. 4. Предоставляет обратную связь.	<i>Act as a hotel receptionist. I will email you with questions about room rates, check-in time, and parking. Please answer all my questions and check if my email is appropriately structured.</i>
3.	запрашивать развернутую / уточняющую информацию	Writing Bank 1 (p.153): Follow-up email. Чат-бот предоставляет неполный ответ. Напишите уточняющее письмо, используя вежливые формы из Writing Bank.	Фразы для уточнения + вежливые клише	Сотрудник техподдержки	1. Получает неполный ответ. 2. Использует клише для уточнения. 3. Задает уточняющие вопросы. 4. Получает детальный ответ.	1. Принимает роль сотрудника техподдержки. 2. Предоставляет намеренно неполный ответ. 3. На уточнение дает полный ответ. 4. Оценивает вежливость запроса.	<i>Act as tech support. Give me a vague answer about pricing first. Then I will write a follow-up email with clarifying questions. Respond with full details and evaluate my politeness.</i>

№	Умение	Коммуникативное задание	Опора	Роль чат-бота	Действия студента	Действия чат-бота	Промпт для чат-бота
4.	сообщать информацию в структурированном виде	Writing Bank 6 (p.158): Description of a place. Напишите чат-боту описание вашего города/района, используя структуру и лексику из Writing Bank.	Структура описания + лексика для описания мест	Коллега по работе	1. Изучает Writing Bank 6. 2. Составляет план описания. 3. Использует структуру (введение → детали → заключение). 4. Отправляет чат-боту.	1. Принимает роль коллеги по работе. 2. Читает описание. 3. Задает 2 уточняющих вопроса. 4. Оценивает структуру.	<i>Act as a new colleague. I will describe my city/town to you using a structured format (introduction → details → conclusion). Please ask clarifying questions and evaluate my structure.</i>
5.	давать краткие, односложные ответы на вопросы и реплики	Writing Bank 1 (p.153): Short reply. Напишите краткий вежливый ответ на вопрос чат-бота, используя клише из Writing Bank.	Клише для кратких ответов	Друг / Коллега	1. Получает вопрос от чат-бота. 2. Выбирает вежливую краткую форму. 3. Отвечает. 4. Получает обратную связь.	1. Задает вопрос о планах. 2. Проверяет использование клише. 3. Оценивает вежливость краткого ответа.	<i>Act as a friend. Ask me about my plans for tomorrow. I will give a short, polite reply. Give feedback on whether my reply is appropriately brief and polite.</i>
6.	давать развернутые ответы / описывать события, факты и явления	Writing Bank 5 (p.157): Description of an object. Напишите чат-боту развернутое описание семейной реликвии.	Структура описания объекта + клише	Собеседник	1. Изучает Writing Bank 5. 2. Выбирает объект для описания. 3. Пишет развернутое описание (5-7 предложений). 4. Отправляет чат-боту.	1. Получает описание. 2. Задает уточняющие вопросы. 3. Оценивает детальность описания объекта. 4. Делится своим описанием.	<i>Act as a conversation partner. I will describe a family heirloom to you in detail (5-7 sentences). Ask me clarifying questions and evaluate how detailed my description is. Share your description.</i>

№	Умение	Коммуникативное задание	Опора	Роль чат-бота	Действия студента	Действия чат-бота	Промпт для чат-бота
7.	выражать собственное мнение / оценку	Writing Bank 10 (p.162): Simple essay. Напишите чат-боту небольшое эссе на тему «Fashion is a waste of money», используя структуру из Writing Bank.	Структура эссе + фразы для выражения мнения	Оппонент	1. Изучает Writing Bank 10. 2. Выбирает позицию. 3. Пишет эссе (вступление → аргументы → заключение). 4. Отправляет чат-боту.	1. Принимает обозначенную позицию. 2. Проверяет структуру эссе. 3. Задает контраргумент. 4. Оценивает аргументацию.	<i>Act as a debate opponent. I will write a short essay on the topic 'Fashion is a waste of money'. Please check if I have used the correct essay structure (introduction → arguments → conclusion) and give me a counter-argument.</i>
8.	соглашаться / частично соглашаться / не соглашаться с мнением собеседника	Writing Bank 10 (p.162): Opinion essay. Напишите ответ на утверждение чат-бота, используя фразы для выражения полного / частичного согласия или несогласия.	Фразы для согласия и несогласия	Друг	1. Получает утверждение от чат-бота. 2. Выражает частичное согласие. 3. Аргументирует свою позицию. 4. Отправляет ответ.	1. Формулирует утверждение. 2. Проверяет использование фраз частичного согласия. 3. Предоставляет обратную связь.	<i>Act as a friend. Start with a strong opinion: 'Online education is better than traditional'. I will respond with partial agreement. Check if I use appropriate phrases for partial agreement.</i>
9.	выражать эмоциональное отношение к предмету обсуждения	Writing Bank 1 (p.153): Email with emotions. Напишите ответ чат-боту, выражая эмоции (сожаление, удивление) в формальном/неформальном стиле.	Фразы для выражения эмоций	Организатор	1. Получает новость от чат-бота. 2. Выбирает эмоциональные фразы. 3. Пишет ответ. 4. Отправляет чат-боту.	1. Сообщает новость. 2. Проверяет выражение эмоций. 3. Оценивает уместность тона.	<i>Act as a conference organizer. Inform me that my application was rejected. I will respond expressing regret and surprise. Evaluate whether my emotional expressions are appropriate for the context.</i>

№	Умение	Коммуникативное задание	Опора	Роль чат-бота	Действия студента	Действия чат-бота	Промпт для чат-бота
10.	запрашивать обратную связь / мнение собеседника	Writing Bank 1 (p.153): Request for feedback. Напишите чат-боту письмо с просьбой оценить вашу работу, используя вежливые клише.	Фразы для запроса обратной связи	Руководитель	1. Выбирает фразу для запроса обратной связи. 2. Пишет письмо. 3. Отправляет чат-боту. 4. Анализирует полученный ответ.	1. Принимает роль руководителя. 2. Получает запрос. 3. Предоставляет развернутую обратную связь. 4. Оценивает вежливость запроса.	<i>Act as my manager. I will write you an email asking for feedback on my work. Please give me detailed feedback and evaluate whether my request is appropriately polite.</i>
11.	стимулировать собеседника к развитию темы	Writing Bank 1 (p.153): Follow-up questions. Напишите чат-боту письмо с вопросами, стимулирующими развитие темы.	Вопросы открытого типа	Творческий партнер	1. Получает сообщение от чат-бота. 2. Использует открытые вопросы. 3. Задает стимулирующие вопросы. 4. Получает развернутый ответ.	1. Говорит: «We have no more ideas». 2. Получает вопросы. 3. Развивает тему. 4. Оценивает качество вопросов.	<i>Act as my creative partner. Start with 'We have no more ideas for the presentation'. I will ask you open-ended questions to stimulate the topic. Evaluate how effective my questions are.</i>
12.	прогнозировать реакцию собеседника	Writing Bank 2 (p.154): Narrative. Напишите прогноз реакции собеседника в рамках повествования.	Структура повествования, фразы для прогноза действий и реакций	Друг	1. Получает сообщение от чат-бота. 2. Пишет прогноз в форме повествования. 3. Использует структуру повествования. 4. Отправляет чат-боту.	1. Отправляет сообщение о проблеме. 2. Получает прогноз. 3. Раскрывает реальную реакцию. 4. Сравнивает прогноз с реальностью.	<i>Act as a friend. Send me a message: 'I'm 30 minutes late, I forgot the project at home'. I will write a prediction of your next action in narrative form. Then reveal what you actually did and give feedback on my prediction.</i>

№	Умение	Коммуникативное задание	Опора	Роль чат-бота	Действия студента	Действия чат-бота	Промпт для чат-бота
13.	корректировать недопонимание и исправлять ошибки рецепции	Writing Bank 1 (p.153): Clarification mail. Напишите письмо, исправляющее недопонимание, используя вежливые клише.	Фразы для уточнения и исправления недопонимания	Коллега	1. Получает неверную интерпретацию. 2. Использует фразы для коррекции. 3. Пишет письмо-разъяснение. 4. Отправляет чат-боту.	1. Намеренно искажает смысл. 2. Получает корректирующее письмо. 3. Подтверждает правильное понимание. 4. Оценивает вежливость коррекции.	<i>Act as a colleague. Misunderstand my previous message and say: 'You said you wanted to quit your job'. I will write a clarification email correcting the misunderstanding. Evaluate my clarification and politeness.</i>
14.	использовать языковые средства для смягчения категоричности / выражения вежливости	Writing Bank 3 (p.155): Email of complaint. Напишите вежливую жалобу, используя смягчающие конструкции из Writing Bank.	Фразы для жалобы	Подчиненный	1. Изучает Writing Bank 3. 2. Выбирает смягчающие фразы. 3. Пишет жалобу. 4. Отправляет чат-боту.	1. Принимает роль подчиненного. 2. Получает жалобу. 3. Проверяет наличие смягчающих конструкций. 4. Оценивает тон письма.	<i>Act as my subordinate who is late again. I will write you a polite complaint email. Use the structure from Writing Bank 3 and include softening phrases. Evaluate my politeness and tone.</i>
15.	строить высказывание в соответствии с жанром и стилем общения	Writing Bank 1 (p.153): Style transformation. Преобразуйте неформальное письмо в полупоформальное, используя Writing Bank 1.	Writing Bank 1 (informal vs semi-formal)	Администратор	1. Изучает различия видов писем. 2. Получает неформальное письмо от чат-бота. 3. Переписывает его в полупоформальном стиле. 4. Отправляет чат-боту.	1. Дает неформальное письмо. 2. Получает полупоформальную версию. 3. Проверяет соответствие стилю. 4. Предоставляет обратную связь.	<i>Act as a website administrator. I will send you an informal email. Transform it into a semi-formal email using the guidelines from Writing Bank 1. Then I will send you the transformed version. Evaluate my style transformation.</i>

№	Умение	Коммуникативное задание	Опора	Роль чат-бота	Действия студента	Действия чат-бота	Промпт для чат-бота
16.	обобщать / подводить промежуточные и финальные итоги	Writing Bank 4 (p.156): Report. Напишите отчет-обобщение на основе мнений, полученных от чат-бота.	Report structure + formal linkers	Группа участников	1. Получает 3 мнения от чат-бота. 2. Анализирует каждое. 3. Пишет отчет с обобщением. 4. Использует формальные связи.	1. Генерирует 3 разных мнения. 2. Получает отчет. 3. Проверяет использование слов-связок. 4. Оценивает качество обобщения.	<i>Act as three participants in a discussion. Give me three different opinions about choosing a restaurant. I will write a report summarizing all opinions using formal linkers. Evaluate my report structure and use of linkers.</i>
17.	осуществлять письменный перевод	Writing Bank 2 (p.154): Narrative translation. Переведите короткий рассказ с русского на английский, используя структуру повествования из Writing Bank 2.	Narrative structure + vocabulary	Переводчик	1. Получает текст на русском. 2. Переводит на английский. 3. Проверяет структуру. 4. Отправляет перевод чат-боту.	1. Генерирует текст на русском. 2. Получает перевод. 3. Проверяет грамматику и лексику. 4. Предоставляет обратную связь.	<i>Give me a short narrative text in Russian (about 100 words). I will translate it into English using the narrative structure from Writing Bank 2. Then check my translation and give feedback.</i>
18.	сжимать / развертывать текст	Writing Bank 7 (p.159): Summary. Напишите краткую аннотацию статьи, используя стратегии из Writing Bank 7.	Summary writing strategies	Переводчик (работа с готовым текстом)	1. Читает текст. 2. Выделяет ключевые идеи. 3. Пишет аннотацию (30-40 слов). 4. Отправляет чат-боту.	1. Генерирует текст. 2. Получает резюме. 3. Проверяет объем и смысловую часть. 4. Предоставляет обратную связь.	<i>Give me the text about [...]. I will write a summary (30-40 words) using strategies from Writing Bank 7. Then evaluate whether I preserved all key information.</i>

№	Умение	Коммуникативное задание	Опора	Роль чат-бота	Действия студента	Действия чат-бота	Промпт для чат-бота
19.	трансформировать текст	Writing Bank 1 (p.153): Style transformation. Преобразуйте академический текст в письмо другу (informal style).	Writing Bank 1 (informal vs semi-formal)	Автор текста, аналитик	1. Получает академический текст от чат-бота. 2. Переписывает в неформальном стиле. 3. Использует клише из Writing Bank 1. 4. Отправляет чат-боту.	1. Генерирует академический текст. 2. Получает переделанную версию. 3. Проверяет изменение стиля. 4. Предоставляет обратную связь.	<i>Give me an academic text about climate change. I will transform it into an informal email to a friend using Writing Bank 1. Evaluate my style transformation.</i>
20.	адаптировать текст под целевую аудиторию	Writing Bank 6 (p.158) + Writing Bank 10 (p.162): Adaptation. Адаптируйте текст для разных аудиторий (дети, взрослые, студенты).	Writing Bank 6 (description) + Writing Bank 10 (essay)	Автор текста, аналитик	1. Получает текст от чат-бота. 2. Адаптирует для целевой аудитории. 3. Использует соответствующие структуры. 4. Отправляет чат-боту.	1. Генерирует текст и обозначает целевую аудиторию. 2. Получает адаптированную версию. 3. Проверяет соответствие новому стилю. 4. Предоставляет обратную связь.	<i>Give me a complex text about healthy eating. I will adapt it for children using a clear, simple structure. Then evaluate if my adaptation is appropriate for the target audience.</i>
21.	транскодировать текст	Writing Bank 4 (p.156): Report with table. Преобразуйте информацию из текста в таблицу и напишите отчет на основе таблицы.	Report structure + formal linkers	Автор текста, аналитик	1. Читает текст. 2. Создает таблицу (Advantages, Disadvantages). 3. Пишет отчет на основе таблицы. 4. Отправляет чат-боту.	1. Генерирует текст. 2. Получает таблицу и отчет. 3. Проверяет правильность заполнения. 4. Предоставляет обратную связь.	<i>Give me the text about [...]. I will create a table (Advantages, Disadvantages, etc.) and write a report based on the table using formal linkers. Evaluate both my table and report.</i>

№	Умение	Коммуникативное задание	Опора	Роль чат-бота	Действия студента	Действия чат-бота	Промпт для чат-бота
22.	создавать билингвальные глоссарии	Writing Bank 7 (p.159): Summary with glossary. Напишите аннотацию к тексту и создайте глоссарий ключевых терминов.	Summary structure + glossary template	Автор текста, аналитик	1. Читает текст. 2. Выписывает 5 терминов. 3. Дает определения. 4. Пишет краткую аннотацию. 5. Отправляет чат-боту.	1. Генерирует текст. 2. Получает глоссарий и аннотацию. 3. Проверяет термины. 4. Предоставляет обратную связь.	<i>Give me the text about VR in medicine. I will identify 5 key terms, create definitions, and write a summary. Evaluate my glossary and summary.</i>
23.	формулировать цель и выстраивать логику высказывания	Writing Bank 10 (p.162): Essay introduction. Напишите вступление к эссе с четкой формулировкой цели.	Essay structure + purpose phrases	Автор текста, аналитик	1. Выбирает тему. 2. Формулирует цель. 3. Пишет вступление. 4. Отправляет чат-боту.	1. Получает вступление. 2. Проверяет цель и логику высказывания. 3. Оценивает структуру введения. 4. Предоставляет обратную связь.	<i>Choose a topic. I will write an introduction paragraph with a clear purpose statement for an essay on this topic. Evaluate my purpose statement and introduction structure.</i>
24.	синтезировать информацию из различных источников	Writing Bank 4 (p.156): Report synthesis. Напишите отчет, включающий информацию из двух и более источников.	Report structure + formal linkers + comparison phrases	Автор текста, аналитик	1. Читает тексты А и В. 2. Сравнивает информацию. 3. Пишет отчет. 4. Отправляет чат-боту.	1. Генерирует тексты А и В. 2. Получает отчет. 3. Проверяет использование информации из двух источников. 4. Оценивает качество синтеза.	<i>Give me two texts about VR in medicine (text A) and in education (text B). I will synthesize information from both into a report using formal linkers. Check if I have used both sources equally.</i>

№	Умение	Коммуникативное задание	Опора	Роль чат-бота	Действия студента	Действия чат-бота	Промпт для чат-бота
25.	устанавливать причинно-следственные связи между новой и уже имеющейся информацией	Writing Bank 2 (p.154): Narrative with cause-effect. Напишите текст, используя причинно-следственные связи.	Narrative structure + linking words (because, therefore, as a result)	Автор текста, аналитик	1. Читает текст. 2. Определяет причину и следствие. 3. Пишет текст (5-7 предложений). 4. Отправляет чат-боту.	1. Генерирует текст. 2. Получает новый текст. 3. Проверяет наличие причинно-следственных связей. 4. Оценивает логику.	<i>Give me the text about VR in medicine. I will write a narrative explaining the cause (high cost) and effect (slow adoption) using linking words. Evaluate my use of linking words and logic.</i>
26.	фокусировать внимание на предмете общения	Writing Bank 6 (p.158): Focused description. Напишите описание, сфокусированное только на медицинских аспектах VR.	Description structure + vocabulary	Автор текста, аналитик	1. Изучает структуру описания. 2. Пишет пост для блога. 3. Первое предложение задает тон всего поста. 4. Отправляет чат-боту.	1. Генерирует текст. 2. Получает пост. 3. Проверяет акцент содержания поста на основной теме. 4. Оценивает эффективность первого предложения.	<i>Give me the text about VR in medicine. I will write a blog post focusing only on medical aspects. My first sentence should grab attention. Evaluate whether I stayed focused on medicine and how effective my opening sentence is.</i>
27.	развертывать текст	Writing Bank 10 (p.162): Essay expansion. Разверните тезис в полноценное эссе, используя структуру из Writing Bank 10.	Essay structure + linking phrases	Автор текста, аналитик	1. Получает тезис от чат-бота. 2. Пишет эссе (вступление → аргументы → заключение). 3. Отправляет чат-боту.	1. Генерирует краткий тезис. 2. Получает эссе. 3. Проверяет наличие всех структурных элементов. 4. Оценивает логику и связность.	<i>Give me a short thesis statement about technology. I will expand it into a full essay using the structure from Writing Bank 10. Check if I have included introduction, arguments, and conclusion.</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Цифровой след внеаудиторной речевой практики студентов с чат-ботами

Hotel email review
Быстрый

Hello! Act as a hotel receptionist. I will email you with questions about room rates, check-in time, and parking. Please answer all my questions and check if my email is appropriately structured.

Of course! Please go ahead and paste your email below. I'll review it, answer all your questions clearly, and give you feedback on structure and tone. Ready when you are! 📧🏨

Dear Reception Team,

I hope this message finds you well.

I am planning a stay at your hotel from July 20–22, 2026 for a leisure trip. Before I make a reservation, I would appreciate your guidance on the following:

1. Room Rates – What are the current rates for a standard double room? Are there any discounts for a 2-night stay or early booking?
2. Check-In Time – What is your standard check-in time? Would it be possible to request an early check-in around 11:00 AM?

Напишите или удерживайте, чтобы говорить

Рассуждение Поиск + 🔊

Hotel email review
Быстрый

1. Room Rates – What are the current rates for a standard double room? Are there any discounts for a 2-night stay or early booking?
2. Check-In Time – What is your standard check-in time? Would it be possible to request an early check-in around 11:00 AM?
3. Parking – Do you offer on-site parking? If so, is it complimentary or at an additional cost? Is reservation required?

Additionally, if there are any current promotions or packages I should know about, please do let me know.

Thank you for your time. I look forward to your reply.

Kind regards, Maria

Thank you, Maria! Here's my reply as your receptionist, followed by feedback on your email.

Напишите или удерживайте, чтобы говорить

Рассуждение Поиск + 🔊

Hotel email review
Быстрый

Reception Reply

Dear Maria,

Thank you for considering our hotel for your leisure trip in July! I'd be happy to assist you:

1. **Room Rates** – Our standard double room is **\$189 per night** (including taxes). For a 2-night stay, we offer a **10% discount** (total \$340.20). Early booking (more than 30 days in advance) gives an additional **5% off** – which you qualify for!
2. **Check-In Time** – Standard check-in is **3:00 PM**. Early check-in at 11:00 AM is **subject to availability**. I recommend calling us the day before arrival – we'll do our best to accommodate you. If the room isn't ready, we can store your luggage and notify you when it is.
3. **Parking** – Yes, we have **on-site secured parking** at **\$15 per night**. No reservation is needed – just drive in and we'll assign a spot upon arrival.

Current promotion: Book directly on our website and receive **one complimentary breakfast per**

Напишите или удерживайте, чтобы говорить

Рассуждение Поиск + 🔊

New colleague city structure
Быстрый

Hi! Act as a new colleague. I will describe my city/town to you using a structured format (introduction → details → conclusion). Please ask clarifying questions and evaluate my structure.

Hi there! Great to meet you—excited to hear about your city.

I'm all ears. Go ahead with your **introduction**, and I'll listen closely.

As you go, I'll jump in with clarifying questions (like "What makes that neighborhood unique?" or "How do locals feel about that?") and, at the end, give you honest feedback on your structure—flow, clarity, and whether your conclusion ties it all together.

Ready when you are! Where are you taking me today? 📍

Напишите или удерживайте, чтобы говорить

Рассуждение Поиск + 🔊

New colleague city structure
Быстрый

Tambov is a mid-sized Russian city of about 280,000 people, located roughly 480 kilometres south of Moscow. Founded in 1636 as a fortress, it has evolved into a quiet regional capital with a distinctly provincial character. The city centre charms visitors with its neoclassical mansions and colourful low-rise buildings along the main pedestrian street, while the embankment along the Tsna River offers a modern, relaxing space for walking and cycling. Culture lovers can explore the local drama theatre or venture outside the city to the Rachmaninov Museum, dedicated to the famous composer who grew up nearby. Economically, Tambov balances industry with agriculture, and life here moves at a noticeably unhurried pace. The locals are reserved at first but genuinely warm once you connect. A quirky monument to a wolf, referencing the city's coat of arms, adds a touch of local humour. Tambov does not compete with Russia's grand tourist destinations, but its understated charm, green parks, and riverside

Напишите или удерживайте, чтобы говорить

Рассуждение Поиск + 🔊

New colleague city structure
Быстрый

Welcome to the team! First off—thank you for that vivid portrait. I already feel like I've strolled down that pedestrian street. You painted a clear, balanced picture: history, culture, pace, people, even a wolf monument (love that detail).

Clarifying questions to fill my mental map:

1. **"Provincial character"** – does that feel *proud* to locals, or more like a quiet resignation (e.g., "we're overlooked")?
2. **The Tsna embankment** – is it newly developed, or a Soviet-era renovation? And do people actually use it year-round, or mostly in summer?
3. **The Rachmaninov Museum** – is it a pilgrimage site for classical music fans, or more of a local secret?
4. **Economic balance** – what *specific* industries? (e.g., food processing, machinery, chemicals?) And is the agriculture more grain, livestock, or something else?
5. **The wolf** – is there a local story/joke behind it, or just a heraldic nod?

Напишите или удерживайте, чтобы говорить

Рассуждение Поиск + 🔊

