

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



04 • 2026

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

ТЕМА НОМЕРА:

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ПЕДАГОГА В ТРИАДЕ «ОБУЧАЮЩИЙСЯ – ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ – ПЕДАГОГ»



Содержание компетенции педагога в области ИИ, как и содержание любого вида компетенции, является не статичным, а динамичным. Учителя и преподаватели должны быть готовы и открыты к возможным изменениям с целью создания наиболее благоприятных условий для обучения и развития учащихся и студентов».

Проф. П. В. Сысоев

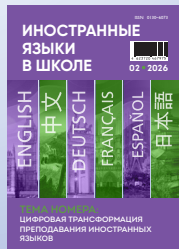
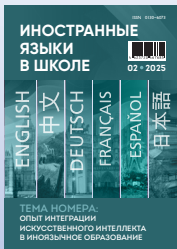
Риски и вызовы для языкового образования
и распространения искусственного интеллекта // *Иностр. языки в школе.* – 2026. – № 2. – С. 4–13.



Изменения в содержании, подходах и методах обучения в условиях интеграции ИИ в языковое образование способствуют изменениям в функциях преподавателя. В далекой перспективе, по мнению проф. П. В. Сысоева, на старшем этапе обучения в школе, вузе и системе дополнительного профессионального образования педагог станет преимущественно организатором учебного процесса и помощником обучающегося, который научит его составляющим персонализированного обучения. В настоящее время к уже существующим требованиям к компетенциям преподавателя постепенно будет добавляться компетенция в области ИИ.

Перечень компонентов, которые уже сегодня должны входить в компетенцию учителя и преподавателя иностранного языка в области технологии ИИ:

- мотивационно-целевой
- нормативный правовой
- информационная безопасность
- этический
- формулирование запросов к ИИ
- обучение и контроль
- управление учебным процессом
- профессиональное развитие



Редакция журнала благодарит проф. П. В. Сысоева
и представителей Тамбовской методической школы за совместную
плодотворную работу над серией специализированных выпусков журнала «ИЯШ».



№4–2026

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Журнал «Иностранные языки в школе»

зарегистрирован в Федеральной

службе по надзору в сфере связи,

информационных технологий

и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-76730 от 06.09.2019.

Главный редактор:

И. П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

Д. К. Бартош, Н. В. Барышников,

С. М. Кашук, А. А. Колесников,

В. П. Кузовлев, Л. Т. Нечаева,

З. Н. Никитенко, И. Ю. Павловская,

Л. Ш. Рахимбекова, Н. А. Рунгш,

В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева,

И. П. Твердохлебова, С. Н. Уласевич

Ведущий редактор:

Е. О. Зосимова

Редактор-корректор:

Н. Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 30.04.26

Формат 170 × 240 1/16

Бумага офс. № 1. Цифровая печать

Усл.-печ. л. 7,8

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Редакция:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17

8 (495) 787-17-74, доб. 106

www.iyash.ru

iyash@relod.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая образцовая типография»,
филиал «Чеховский печатный двор».

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

8 (499) 270-73-59

www.chpd.ru

sales@chpd.ru

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых
рекламных объявлений. Мнение
редакции может не совпадать
с мнением авторов.

© «Иностранные языки в школе», 2026

ОТ РЕДАКЦИИ

Сысоев П. В., Твердохлебова И. П.

Технологии искусственного интеллекта

в обучении иностранным языкам: образовательная
реальность и повод для профессионального осмысления.....

2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Технологии искусственного интеллекта

Боголепова С. В., Смирнова А. Г.

Искусственный интеллект как инструмент

дифференциации при обучении иностранному языку

5

Евстигнеев М. Н., Четырина Н. В., Евстигнеева И. А.

Развитие иноязычных медиативных умений

обучающихся в процессе интерактивной практики

с технологиями искусственного интеллекта.....

12

Кабанова Н. В.

Формирование лексической компетенции обучающихся

на основе использования корпусных менеджеров

21

Качурин И. Д., Колесников А. А.

Исследовательский метод обучения

лингвотеоретическим дисциплинам с использованием

корпусных технологий и искусственного интеллекта

29

Connolly D., Tverdokhlebova I. P.

Tools, Technology & AI. In Conversation with David Connolly.....

36

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Педагогический промпт-инжиниринг

Попова А. В.

Педагогический промпт-инжиниринг: конструирование

запросов в соответствии с дидактическими принципами

40

Авраменко А. П.

Приемы развития эффективного промптинга

на уроках иностранного языка: практический обзор

48

Из опыта школы

Орлова Л. В.

Обучение монологической речи на уроках английского

языка в условиях новых методических реалий

52

Из опыта вуза

Абдулмянова И. Р.

Чат-бот как инструмент повышения интерактивности

учебно-методического комплекса по методике

преподавания иностранных языков

61

Прохоров А. В., Бортникова Т. Г., Долженкова М. И.,

Сорокин Д. О.

Интеграция технологий искусственного интеллекта

в профессиональной и языковой подготовке

будущих медиаспециалистов

69

Новосёлов М. Н., Селимов А. А.

Формирование рефлексивных умений

в профессиональной деятельности переводчика

75

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Консультация

Колкова Д. Е., Коренев А. А., Казанцева А. А.

Использование приложений на базе ИИ для коррекции

педагогической речи преподавателей китайского языка

83

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

Сериков В. В., Комарова Э. П., Бакленева С. А.

III Международный форум «Антропоцентрические

науки в образовании: междисциплинарный контент»

91

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И ПОВОД ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

В ваших руках уже пятый специализированный выпуск всероссийского научно-методического журнала «Иностранные языки в школе», посвященный теме, которая еще пару лет назад казалась фантастической, а сегодня прочно вошла в нашу профессиональную и повседневную жизнь. Речь идет об использовании технологических решений на базе искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранным языкам.

Сегодня мы находимся в новой образовательной реальности. Нейросети выполняют домашние тренировочные упражнения и пишут эссе за обучающихся, умные алгоритмы мгновенно адаптируют сложный текст под конкретного ученика, методические инструменты создают дидактические материалы за учителя, ИИ пишет исследовательские работы за учащихся и студентов. Искусственный интеллект перестал быть инструментом будущего. Он уже занял место помощника как для учащихся, так и для педагогов. И вопрос уже не в том, *следует ли интегрировать ИИ в обучение иностранному языку*, а в том, *как сделать это грамотно, с соблюдением принципов академической этики, не допустив дальнейшего развития клипового мышления и когнитивной деградации обучающихся, а создав условия для их дальнейшего личностного и профессионального развития*.

В этом выпуске мы продолжаем обсуждать опыт ученых и педагогов-практиков по интеграции учебного взаимодействия учащихся и студентов с инструментами ИИ в традиционные методики обучения, акцентируя внимание не только на дидактическом и методическом потенциале конкретных технологических решений на базе ИИ, но, главное, на их ограничениях, спорных вопросах, ответы на которые еще предстоит найти.

Одной из отличительных характеристик ИИ является возможность организации на его основе дифференцированного обучения, учитывающего индивидуальные способности, интересы и потребности ученика. В своей работе **С. В. Боголепова** и **А. Г. Смирнова** иллюстрируют приемы дифференциации обучения иностранному языку на основе технологических решений на базе ИИ по содержанию, процессу и результату. Авторы приводят примеры платформ на базе ИИ и запросы к ИИ для адаптации текстов, генерации заданий разного уровня сложности и формата, трансформации модальности контента, предоставления обратной связи обучающимся и решения других методических задач.

Ряд работ авторов этого выпуска посвящены развитию конкретных видов речевой деятельности или формированию аспектов иностранного языка на основе технологических решений на базе ИИ. **М. Н. Евстигнеев, Н. В. Четырина** и **И. А. Евстигнеева** описывают методику развития иноязычных медиативных умений обучающихся в процессе интерактивной практики с инструментами ИИ. В своем исследовании **Н. В. Кабанова** изучает потенциал корпусных менеджеров для формирования лексической компетенции обучающихся. Особую актуальность данная методика приобретает в условиях обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку для специальных целей. На основе данных корпусных менеджеров педагог разрабатывает тренировочные упражнения и коммуникативные задания на использование активной профессиональной лексики, изучение которой происходит в контексте научного дискурса. Тематика использования корпусных технологий продолжается в работе **И. Д. Качурина** и **А. А. Колесникова**. Ученые расширили сферу применения языковых корпусов текстов от формирования лексико-грамматических навыков речи обучающихся до использования корпусных технологий в исследовательской работе в рамках теоретических языковых дисциплин.

Взаимодействие с профессиональными инструментами ИИ в настоящее время выступает неотъемлемой частью профессиональной деятельности специалистов во многих сферах. Интеграция практики учащихся и студентов с такими инструментами будет способствовать формированию у них профессионального самоопределения и профессиональных компетенций. **А. В. Прохоров, Т. Г. Бортникова, М. И. Долженкова** и **Д. О. Сорокин** представляют опыт по использованию технологических решений на базе ИИ в ходе интегрированного курса для студентов направлений подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью» и «Медиакоммуникации».

Особое место в обучении иностранному языку отводится обучению переводу. Большие языковые модели способны предоставить пользователю мгновенный машинный перевод. При этом, как отмечают в своей работе **М. Н. Новосёлов** и **А. А. Селимов**, современные переводчики, помимо переводческой компетенции и компетенции в области ИИ, должны обладать рефлексивными умениями и подвергать анализу и осмыслению машинный перевод от ИИ, уточняя и корректируя его.

Многие исследователи отмечают, что наряду со значительным лингводидактическим потенциалом ИИ может способствовать профессиональному развитию педагога. В работе **Д. Е. Колковой, А. А. Коренева** и **А. А. Казанцевой** на материале китайского языка раскрывается возможность технологических решений на базе ИИ корректировать профессиональную речь учителя или преподавателя иностранного языка.

Эффективность взаимодействия пользователя с инструментами ИИ во многом зависит от правильности и корректности формулирования запросов. Этому аспекту посвящены две статьи специализированного выпуска. **А. В. Попова** и **А. П. Авраменко** представляют методические наработки по написанию запросов для ИИ с целью получения различных видов обратной связи от ИИ.

Опыт профессионального осмысления обучения монологической речи в новых лингводидактических реалиях делится **Л. В. Орлова**, предлагая опробованную в условиях сельской школы Нижегородской области практико-ориентированную методику, интегрирующую цифровые инструменты (*PechaKucha*, цифровой рассказ, AI-платформы). Важно отметить, что и в век цифры автор

базирует предлагаемую методику на традиции отечественных принципов коммуникативной направленности, системности, учета возрастных особенностей и личностно-ориентированного подхода.

Вызов времени цифры к традиционному печатному учебнику по методике преподавания иностранных языков принимает автор **И. Р. Абдулмянова**, рассматривая в своей статье проблему интеграции чат-бота как дополнительного компонента для повышения интерактивности учебно-методического комплекса. Автор предлагает концепцию методического чат-бота, содержательно согласованного с учебником и программой курса, описывает принципы его разработки, этапы внедрения и ограничения. Результаты исследования могут представить интерес и быть полезными для преподавателей теоретических курсов методики преподавания ИЯ при проектировании цифровых компонентов курсов.

За последнее время состоялось немало научных конференций с международным участием, в которых редколлегия и редакция нашего журнала приняли активное участие и выступили партнерами. Подобные конференции являются важной платформой для обмена мнениями и установления профессиональных связей. В данном выпуске мы публикуем интервью главного редактора «ИЯШ» И. П. Твердохлебовой с Дэвидом Коннолли, научным консультантом Центра Академического письма НИУ ВШЭ (Москва), который во время конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения» 16 апреля 2026 г. в РУДН представил пленарный доклад на тему «Инструменты, технологии и ИИ: проблемы и вопросы». Ирина Петровна пригласила Д. Коннолли — как специалиста с богатым международным опытом в *ELT* — поделиться своими взглядами на революционное влияние ИИ на преподавание языков в современных условиях, оценивая его масштаб, преимущества перед рисками и затрагивая некоторые этические аспекты (например, такие как регулирование генеративного ИИ в студенческих работах). Текст интервью на английском языке мы публикуем в рубрике «Теория|Методика». А в рубрике «Информируем читателя» приглашаем вас ознакомиться с подробным описанием форума Воронежского государственного технического университета «Антропоцентрические науки в образовании: междисциплинарный контент».

Мы благодарны всем авторам, которые откликнулись на наше приглашение и приняли участие в создании этого специализированного выпуска журнала. Надеемся, что его материалы станут для вас не только источником новых идей, но и поводом для профессионального осмысления. И мы продолжаем продвигать идею о том, что искусственный интеллект — это не замена учителю, а, скорее, его надежный помощник, который находится только на начальном этапе своего развития и эффективность которого в будущем будет зависеть от всех нас.



**Сведения
об авторах**

Сысоев Павел Викторович, доктор пед. наук, профессор, руководитель Научного центра РАО в Тамбовском государственном университете им. Г. Р. Державина, профессор кафедры иноязычного образования Московского педагогического государственного университета, приглашенный редактор специального выпуска журнала.

psysoyev@yandex.ru

Твердохлебова Ирина Петровна, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент.

iyash@relod.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Дифференциация обучения иностранным языкам необходима для учета индивидуальных траекторий развития коммуникативной компетенции, однако ее внедрение сдерживается нехваткой времени, ресурсов и уровнем методической подготовки преподавателей. Технологии искусственного интеллекта позволяют преодолеть эти барьеры. В статье приведены приемы дифференциации обучения по содержанию, процессу и продукту, осуществляемые посредством ИИ-технологий. Предложены запросы и рекомендованы платформы для адаптации текстов, генерации разноуровневых и разноформатных заданий, трансформации модальности контента, предоставления обратной связи обучающимся и решения других методических задач.



Abstract

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DIFFERENTIATION TOOL IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Differentiation in foreign language teaching is essential for accommodating individual trajectories of communicative competence development; however, its implementation is hindered by teachers' lack of time, resources, and training. Artificial intelligence (AI) helps overcome these barriers by enabling differentiation across content, process, and product. The article illustrates practical techniques supported by AI, including sample prompts and platforms for text adaptation, generation of tiered tasks, transformation of modality, provision of individualised feedback, and other methodological applications.



Ключевые
слова

искусственный интеллект в обучении иностранным языкам, дифференциация обучения, создание учебных материалов, развитие коммуникативных умений, мультимодальное обучение



Keywords

artificial intelligence in foreign language teaching, differentiated instruction, learning materials design, communicative skills development, multimodal learning

Теоретические основания. Дифференциация обучения — это способ организации образовательного процесса, при котором обучающиеся делятся на группы на основании индивидуально-типологических особенностей, а затем для этих групп проектируются различные содержание, методы, формы или планируемые результаты обучения [4]. Этот подход к обучению предполагает изменение содержания, процесса, продукта и среды обучения для удовлетворения потребностей обучающихся [9; 11]. Он выходит за рамки просто адаптации сложности заданий, затрагивая фундаментальные аспекты образовательного процесса для создания инклюзивной и эффективной образовательной среды. Индивидуализация

является предельным случаем дифференциации, когда учебный процесс учитывает потребности и особенности каждого ученика [4].

При обучении иностранным языкам (ИЯ) дифференциация приобретает особую значимость ввиду комплексной природы коммуникативной компетенции и множества индивидуальных факторов, влияющих на успешность изучения языка. Траектории развития речевых умений и языковых навыков могут значительно варьироваться [10]. Более того, играют роль личностные факторы, такие как уровень тревожности, мотивация, отношение к другой культуре и предыдущий опыт изучения языков [7].

В рамках обучения ИЯ также можно выделить четыре ключевых компонента, подлежащих дифференциации. *Дифференциация содержания* предполагает адаптацию текстового материала, инструкций и объяснений в соответствии с уровнем или интересами обучающихся. *Вариативность процесса обучения* можно обеспечить посредством разработки разноуровневых заданий, опор, сценариев для групповой работы, а также предоставления индивидуализированной обратной связи. *Дифференциация по продукту* позволяет обучающимся демонстрировать знания, умения и навыки в различных форматах. Что касается *среды обучения*, создаются гибкие пространства, учитывающие сенсорные предпочтения учащихся и обеспечивающие психологическую безопасность для преодоления языковой тревожности [11].

Внедрение дифференцированного подхода в условиях школьного или вузовского обучения сталкивается с рядом барьеров. Преподаватели ИЯ выделяют нехватку времени и ресурсов как главное препятствие для дифференциации обучения [7]. Кроме того, они часто испытывают недостаток специальной подготовки в отношении методики дифференциации и не обладают необходимыми инструментами для создания индивидуализированных материалов [8]. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) помогают частично преодолеть эти барьеры, автоматизируя и ускоряя процесс разработки учебных материалов и обеспечения обратной связи.

ИИ имеет несомненный потенциал для дифференциации при формировании языковых навыков и развитии речевых умений. Универсальные общедоступные чат-боты (*DeepSeek, Qwen* и др.) позволяют одновременно работать в рамках трех компонентов, помогая создавать и адаптировать тексты, а также генерировать задания для разных этапов работы с ними [2], проектировать задания для формирования, развития и совершенствования языковых навыков [3], организовать работу обучающихся по получению индивидуализированной обратной связи в отношении письменной продукции [5]. Как универсальные, так и специализированные инструменты ИИ дают преподавателю возможность создавать мультимодальные опоры, осуществлять визуализацию и схематизацию контента, удовлетворяя потребности обучающихся с разным уровнем развития коммуникативной компетенции, мотивации к изучению языка, уверенности в своих силах, а также разными типами мышления и восприятия информации.

Задачей данной статьи является систематизация приемов дифференциации при обучении ИЯ (см. табл. 1) и иллюстрация их практической реализации.

Практическое применение. Рассматривая потенциал современных технологий ИИ для дифференциации и при обучении ИЯ, разделим приемы на группы в соответствии с такими компонентами учебного процесса, как *содержание, процесс и продукт*. В данной статье мы не уделяем пристальное внимание *среде*

Компонент дифференциации	Продуктивные речевые умения	Рецептивные речевые умения	Грамматические навыки	Лексические навыки
По содержанию	Создание заданий на продукцию в соответствии с уровнем/интересами/жизненным опытом/культурным контекстом обучающихся	Адаптация текстов для разных уровней. Создание текстов разных жанров. Создание заданий и вопросов для активации фоновых знаний/дополнительной информации для понимания контекста	Грамматические объяснения различной детализации. Подготовка грамматического материала для его имплицитного/эксплицитного введения. Генерация примеров к правилам из области интересов	Составление тематических списков слов с учетом особенностей обучающихся (с различной детализацией и поддержкой)
По процессу	Генерация вариативных заданий на продукцию. Создание опор для письма/говoreния разной степени детализации. Создание сценариев групповой работы с распределением ролей и задач. Организация работы обучающихся с диалоговым ИИ для получения обратной связи по продукции	Генерация разноуровневых вопросов (фактологических, аналитических, оценочных, творческих). Визуальное выделение ключевой лексики/идей в тексте. Перевод текста в другую (предпочитаемую) модальность. Изменение акцента/темпа/тональности звуковой дорожки. Генерация субтитров к аудио и видео	Создание мини-справочников и схематизация правил. Создание упражнений различных форматов (от тренировочных до речевых). Усложнение/упрощение инструкций и опор в отношении используемых структур. Проектирование заданий на основе анализа типичных ошибок в продукции посредством ИИ	Словарные списки с разным уровнем поддержки / разной длины. Озвучивание/транскрибирование словарных списков. Разработка вариативных материалов (карточки, иллюстрации и т.п.) для введения и отработки формы, значения и употребления лексических единиц
По продукту	Проектирование критериев оценивания в соответствии с уровнем/способностями обучающихся	Проектирование заданий на разные способы демонстрации понимания (схематизация, текст, закрытые задания)	Создание заданий разной сложности/формата для проверки степени формирования навыка	Создание вариативных форматов демонстрации освоенной лексики

ввиду того, что современные технологии ИИ преимущественно реализуются в дидактических аспектах (как учить), имея более ограниченное применение в физической или социальной среде обучения.

При дифференциации *содержания* материалов, нацеленных на развитие *продуктивных речевых умений*, преподаватель может создавать варианты заданий, учитывающих различия по уровню владения языком, интересам обучающихся, их жизненному опыту или культурному контексту. Адаптация уровня может подразумевать коррекцию лексической и синтаксической сложности, уровня абстракции и культурологической нагрузки. В соответствующих запросах необходимо указать, помимо основной задачи для ИИ, элемент дифференциации и дополнительные условия (см. пример 1).

Пример 1. Запросы для универсальных чат-ботов для создания дифференцированных продуктивных заданий

Создай 3 варианта задания по письму/говoreнию по теме Travelling для уровней A2, B1, B2. Коммуникативная цель должна быть сохранена, но язык и объем задания необходимо адаптировать под уровень.

Создай 2 задания на развитие продуктивных умений по теме My Future Plans для студента уровня B2, интересующегося вязанием, просмотром сериалов и танцами хип-хоп. Включи релевантную для указанного уровня лексику из приведенных сфер увлечений.

Табл. 1

Потенциал ИИ для дифференциации при обучении ИЯ

Принимая во внимание тот факт, что основным коммуникативным инструментом речевой деятельности при обучении *рецептивным речевым умениям* является текст (письменный или звучащий) [6], ИИ может быть использован для уровневой адаптации текстов как для чтения, так и для прослушивания. Однако применение ИИ не должно ограничиваться лишь изменением и созданием текстов разных уровней сложности — современные технологии позволяют удовлетворить индивидуальные интересы обучающихся и обеспечить жанровое разнообразие текстового материала. Так, один и тот же текст, содержащий требуемые лексические единицы и грамматические конструкции, можно адаптировать, стилизовав под произведение художественной литературы, автобиографию, официальный документ или в соответствии с другим желаемым жанром (см. пример 2).

Немаловажным представляется применение ИИ в качестве агрегатора информации. При работе с материалами, требующими социокультурных или фоновых знаний, преподаватель может обеспечить необходимую информационную поддержку для понимания текста (см. пример 2).

Пример 2. Запрос для универсальных чат-ботов для дифференциации по содержанию

На основе текста [ввод текста] создай 3 различных текста на английском языке для уровня B2: текст в эпистолярном жанре, в жанре сонета и басни. Включи в данные тексты следующие слова [ввод слов]; одно предложение должно содержать Mixed Conditionals. Объем не должен превышать 300 слов.

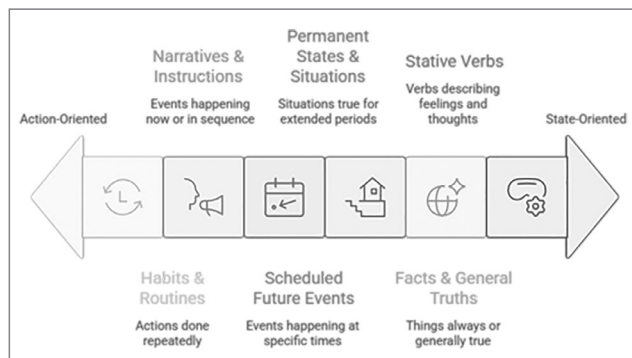
Создай материал для введения в тему для данного текста [ввод текста]. Объясни социокультурный контекст и реалии, описываемые в данном тексте, учащемуся 10-го класса, уровень B1. Термины объясни понятным языком.

При формировании и развитии языковых навыков ИИ также может быть задействован для решения ряда задач. Правила и их детали (примеры / дополнительные пояснения) могут быть сформулированы в зависимости от потребностей обучающихся. Более того, цифровые инструменты со встроенным ИИ могут использоваться для визуализации и схематизации грамматического материала, что способствует дифференциации как *содержания*, так и *процесса* обучения. К примеру, платформа *Napkin* позволяет преобразовать любой предоставленный текст (например, грамматическое правило) в конденсированный визуальный материал (см. рис. 1).

Рис. 1

Дифференциация процесса и содержания обучения при помощи визуализации на платформе *Napkin*

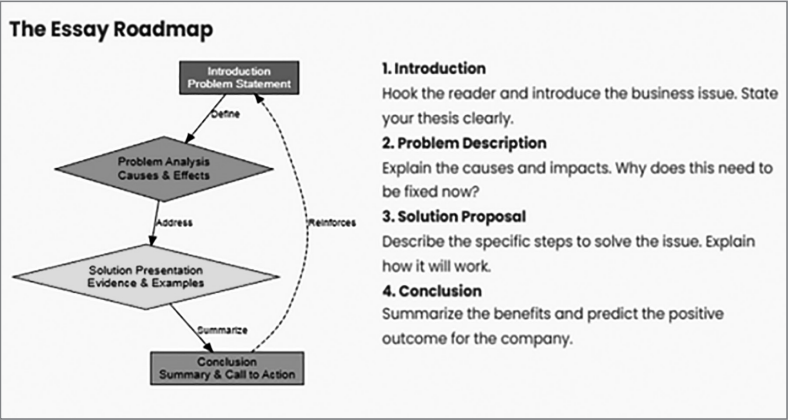
Иным способом использования ИИ для дифференциации *содержания* при обучении языковым навыкам может быть создание примеров употребления грамматических структур, соответствующих областям интересов конкретного учащегося. Среди вариантов применения генеративных возможностей ИИ при обучении лексике можно отметить формирование тематических словарных списков как



по уровням, так и с учетом интересов ученика. Сложность и полнота информации по лексической единице могут также варьироваться от краткого толкования до развернутого описания, включающего синонимические ряды, коллокации и особенности употребления.

Дифференциация *процесса* обучения подразумевает создание вариативных заданий. Иной способ применения возможностей генеративного ИИ — создание опор для письменных и устных заданий.

Степень детализации опор может быть разной — от списков полезных выражений до готовых шаблонов ответа. Подготовить опорные материалы можно и при помощи специализированных сайтов, например *TeachShare*: после ввода нужной информации ИИ генерирует ряд подготовительных заданий для студентов в зависимости от их нужд (формирование идей, предложение языкового шаблона и т.п.).



В то же время ИИ является не просто инструментом для адаптации и создания различных вспомогательных материалов; правильно сформулированный промпт позволяет выстроить диалог между ИИ и обучающимся (см. пример 3). Получение обратной связи от ИИ способствует развитию не только умений говорения, но и навыков самоконтроля при помощи автоматической мгновенной обратной связи [1, с. 116].

Рис. 2

Дифференциация процесса обучения при помощи визуализации на платформе *TeachShare*

Пример 3. Запрос для универсальных чат-ботов для дифференциации по процессу

Ты учитель английского языка. Твоя задача — проверять письменные работы студентов уровня B2 и давать конструктивную обратную связь. Проанализируй мое письмо другу и соотнеси его с заданием:

1. Соответствие заявленной теме и полнота ответа на вопрос.
2. Грамматические ошибки (укажи ошибки в порядке частотности и важности для понимания смысла).
3. Лексическое разнообразие (укажи ошибки в употреблении лексики).
4. Связность и логичность изложения.

Предоставь отзыв по моей работе в формате списка, приводя конкретные ошибки с объяснениями. Дай рекомендации по улучшению моей работы.

Рис. 3

Дифференциация процесса обучения при помощи визуализации на платформе *DeepSeek*

Современные цифровые инструменты на базе ИИ могут не только создавать и адаптировать текстовый материал, но и преобразовывать его модальность в соответствии с предпочтениями и нуждами обучающихся. Так, студентам с различными доминирующими модусами восприятия информации (визуалы, аудиалы) или типом мышления (логическое, ассоциативное) можно предоставить один и тот же учебный материал, трансформированный в наиболее удобный для них формат (см. рис. 2).

Отметим еще одно свойство ИИ, которое можно задействовать при изменении материалов в заданиях по аудированию. Среди видов дифференциации аудирования можно отметить модификацию акцента говорящего

Преобразуй информацию о временах английского глагола в таблицы с колонками "Tense", "Form", "Usage", "Markers", "Examples". Tema: Past Simple, Past Continuous. Текст должен быть на английском языке.

Here are the English verb tenses **Past Simple** and **Past Continuous** presented in a table format with the requested columns.

Table of English Verb Tenses: Past Simple vs. Past Continuous			
Tense	Form	Usage	Markers
Past Simple	Verb + ed (Regular verbs)	1. A completed action at a specific time in the past. 2. A sequence of completed past actions. 3. Past habits or states (often with "used to").	yesterday, last week/year, ago, in 1991 Monday, then, when + past clause
	2nd form (Irregular verbs) Negative/Question: did + base verb		
Past Continuous	was/were + Verb + ing	1. An action in progress at a specific moment in the past. 2. A longer background action interrupted by a shorter one (in Past Simple). 3. Two simultaneous, ongoing past actions.	at 7 pm yesterday, while, when, all morning/day, as, during
	Negative: was/were not + V-ing Question: Was/Were + S + V-ing?		

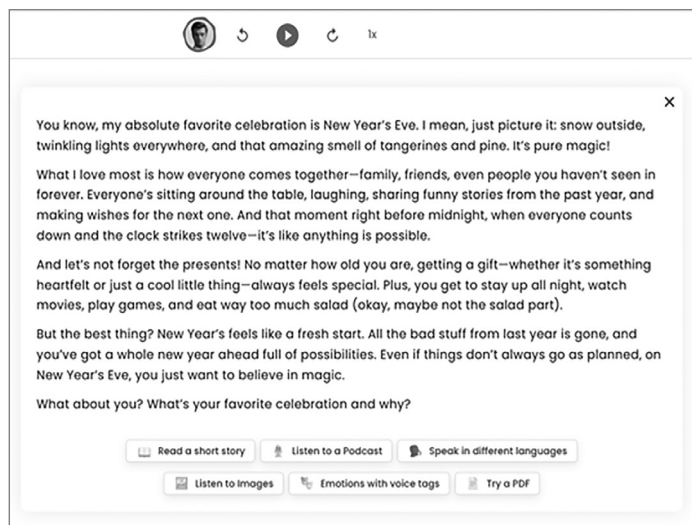


Рис. 4

Дифференциация
процесса обуче-
ния средствами
платформы
NaturalReaders

(британский, американский и акценты носителей языка), темпа речи и скорости аудио, тональности речи. Стоит отметить и платформы, позволяющие автоматически генерировать субтитры или скрипт к аудио- или видеоматериалам (например, *Speech2Text*, *UniScribe*).

Наконец, опишем возможности применения искусственного интеллекта для дифференциации учебных материалов по продукту. Во-первых, отметим потенциал генеративных технологий для проектирования заданий разных типов в соответствии с уровнем обучающегося (см. пример 4) и критериев оценивания к ним. Во-вторых, в контексте как продуктивных, так и рецептивных речевых умений ИИ

способен предложить задания, которые предусматривают разные способы демонстрации понимания материала. Так, степень освоения материала может варьироваться от воспроизведения до создания новых продуктов на изучаемом языке.

Пример 4. Запрос для универсальных чат-ботов для дифференциации по продукту
На основе заданного изображения создай два учебных задания для учащихся, изучающих английский язык:

- одно задание — для уровня A2 (элементарный уровень),
- одно задание — для уровня B1 (пороговый/средний уровень).

Задания должны быть направлены на развитие умений устной речи и включать описание изображения. Уровень сложности лексики и грамматики должен соответствовать указанным уровням. Формулировки заданий должны быть понятными и готовыми к использованию на уроке.

Заключение. Таким образом, ИИ обладает значительным потенциалом для реализации дифференцированного подхода при обучении ИЯ, позволяя преподавателю адаптировать содержание, процесс и продукт обучения под индивидуальные потребности учащихся. ИИ помогает преодолеть ключевой барьер для внедрения дифференциации — нехватку времени и ресурсов, — автоматизируя создание материалов без снижения их методического качества.

Вместе с тем внедрение ИИ требует осознанного подхода. Генеративные модели склонны к фабрикациям фактов («галлюцинациям»), не обладают глубоким пониманием педагогического контекста в отношении конкретного учащегося и могут воспроизводить культурные стереотипы, заложенные в обучающих данных. Вот почему финальная ответственность за методическую корректность, языковую точность и педагогическую целесообразность материалов неизменно остается за преподавателем, который выступает в роли эксперта и модератора генерируемого контента, а также организатора этически допустимой работы обучающихся с ИИ.

1. Алферьева А. А. Искусственный интеллект в образовании: как адаптивное обучение и цифровые ассистенты меняют подход к обучению и воспитанию подростков // Вестник науки. — 2025. — Т. 1. — № 1 (82). — С. 111–119.



2. **Боголепова С. В., Бабасян Е. Р.** Разработка материалов для оценки речевых умений посредством технологий генеративного искусственного интеллекта (на примере чтения и говорения) // *Иностр. языки в школе*. — 2025. — № 2. — С. 75–83.
3. **Мурунов С. С.** Использование педагогом нейросети DeepSeek при подготовке к уроку по иностранному языку // *Иностр. языки в школе*. — 2025. — № 2. — С. 91–96.
4. **Осмоловская И. М.** Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики // *Вестник ТГПУ*. — 1999. — № 5 (14). — С. 6–12.
5. **Филатов Е. М.** Использование оценочной обратной связи от нейросети ChatGPT в обучении учащихся и студентов написанию эссе на английском языке // *Иностр. языки в школе*. — 2024. — № 3. — С. 78–83.
6. **Фоломкина С. К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. — М.: Высшая школа, 2005. — 253 с.
7. **Abramova G. S., Mashoshina V. S.** On Differentiation Strategies in the EFL Mixed-Ability Classroom: Towards Promoting the Synergistic Learning Environment // *European Journal of Contemporary Education*. — 2021. — Vol. 10. — № 3. — P. 558–573.
8. **Deunk M. I., Smale-Jacobse A. E., De Boer H., [et al.]** Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education // *Educational Research Review*. — 2018. — № 24. — P. 31–54.
9. **Eikeland I., Ohna S. E.** Differentiation in education: a configurative review // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. — 2022. — Vol. 8. — № 3. — P. 157–170.
10. **Tajik O., Noor S., Golzar J.** Investigating differentiated instruction and the contributing factors to cater EFL students' needs at the collegial level // *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. — 2024. — № 9. — P. 74.
11. **Tomlinson C. A.** The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. — ASCD, 2014. — 198 p.

Боголепова Светлана Викторовна, канд. филол. наук, доцент Школы иностранных языков НИУ «Высшая школа экономики».
sbogolepova@hse.ru

Смирнова Анна Георгиевна, старший преподаватель Школы иностранных языков НИУ «Высшая школа экономики».
agsmirnova@hse.ru



**Сведения
об авторах**

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПРАКТИКИ С ТЕХНОЛОГИЯМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА



Аннотация

Активная интеграция технологий искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам способствует росту учебной автономии при прямой медиации. При этом опосредованная медиация организуется и контролируется исключительно педагогом с целью не допустить подмены искусственным интеллектом когнитивной деятельности обучающихся. В настоящем исследовании авторы: 1) раскрывают содержание терминов «медиация» и «ИИ-медиация» в контексте обучения иностранному языку; 2) разрабатывают номенклатуру медиативных умений, развиваемых в процессе интерактивной практики с технологиями искусственного интеллекта; 3) приводят примеры заданий на развитие медиативных умений; 4) описывают ограничения ИИ-медиации на современном этапе развития ИИ-технологий.



Abstract

STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE MEDIATION SKILLS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF INTERACTIVE PRACTICE WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

The active integration of artificial intelligence technologies into foreign language teaching contributes to the growth of educational autonomy in direct mediation. At the same time, indirect mediation is organized and controlled exclusively by the teacher in order to prevent artificial intelligence from replacing the cognitive activity of students. In this study, the authors: 1) reveal the content of the terms 'mediation' and 'AI mediation' in the context of teaching a foreign language; 2) expand a nomenclature of mediation skills developed in the process of interactive practice with artificial intelligence technologies; 3) provide examples of tasks for the development of mediation skills; 4) describe the limitations of AI mediation at the current stage of AI technology development.



Ключевые слова

медиация, ИИ-медиация, иноязычная медиативная деятельность, медиативные умения, технологии искусственного интеллекта



Keywords

mediation, AI mediation, foreign language mediation activity, mediation skills, artificial intelligence technologies

Введение. Развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ-технологий) в Российской Федерации выступает одним из ключевых национальных приоритетов в становлении и формировании цифровой экономики [10] и проведении глобальной цифровой трансформации в сфере образования [3; 12]. Уже сегодня ИИ-технологии

благодаря их уникальным лингводидактическим свойствам и методическим функциям активно используются педагогами для решения конкретных образовательных задач: повышения доступности образования [22], построения индивидуальных траекторий обучения [15], роста учебной автономии [4], автоматизации оценки [26] и др. Многими исследователями распространение ИИ рассматривается как фактор развития непрерывного образования и внедрения гибких форматов организации микрообучения в будущем [27]. 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 [18; 20]; во-вторых, о внедрении ИИ в систему подготовки будущих педагогов иностранного языка, которым предстоит работать в новой цифровой образовательной среде [2; 17].

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 [7; 16; 21]. Позиция большинства авторов отражает актуальные изменения на рынке труда: востребованы будут те выпускники, которые не только знают о существовании ИИ-технологий, но и умеют эффективно применять их 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 [14] и практического применения ИИ-технологий в рамках конкретных учебных дисциплин [20]. 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 проектируется с учетом специфики профиля подготовки и отражает релевантные для конкретной профессии компетенции.

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 сети Интернет и идеальному «корректору» в лице ИИ, мы не только не решаем ключевую проблему языкового образования, но и в некой степени усугубляем ее, поскольку все чаще сталкиваемся с неспособностью обучающихся самостоятельно мыслить, формулировать и аргументировать свою точку зрения, выступать посредниками в межкультурных конфликтах.

Актуальность данной работы определяется тем, что российские исследователи, изучающие медиацию в обучении иностранным языкам, не затрагивали вопросы использования для этой цели ИИ-технологий, в то время как зарубежные ученые обращались к теме опосредованной ИИ-коммуникации, где такая медиативная деятельность действительно осуществляется, но до сих пор не разработана номенклатура медиативных умений, развиваемых в процессе взаимодействия с ИИ-технологиями.

Цель данной статьи — раскрыть содержание понятий «медиация» и «ИИ-медиация» в контексте обучения иностранному языку, разработать номенклатуру медиативных

умений обучающихся, развиваемых на основе интерактивной практики с ИИ-технологиями, предложить примеры заданий для развития медиативных умений.

Медиация и ИИ-медиация. В лингвистике и лингводидактике *медиация традиционно 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 для участников общения характерны разный уровень знаний и глубина погружения в контекст. 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 [24]. Тем не менее потребность в сопоставлении родного и изучаемого языков у обучающихся возникает 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 [24], цель переводчика — создать текст, максимально близкий к исходному по смыслу и форме, в то время как цель медиатора — извлечь из текста ключевую информацию, 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 [28].

Если говорить о типологии, медиация может быть *внутриязыковой*, предполагающей передачу смысла в рамках одного языка (парафраз или упрощение); *межязыковой*, направленной на передачу смысла с одного языка на другой; *межкультурной*, объясняющей систему традиций, обычаев или ценностей с целью преодоления недопонимания, вызванного 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, текстуализацию 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 [8].

В обновленные версии *CEFR* 2018, 2020 и 2022 годов были включены дополнения с описанием дескрипторов [23] и практическое руководство по их применению [25]. Если ранее основу иноязычного образования составляли 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. Следовательно, медиация становится одной из основных целей иноязычного образования. Ее суть в новой концепции *CEFR* принципиально отличается и предполагает активную работу, направленную на адаптацию, преобразование информации, чтобы сделать ее доступной для конкретного обучающегося или учебной группы.

В новой версии *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 [13].

В соответствии с новой структурой коммуникативных компетенций, обозначенных в *CEFR*, появилась еще одна типология, включающая *продуктивную и интерактивную медиацию* [9]. 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: когнитивных и реляционных. 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: 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 обучающего 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) [11].

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». 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» [5].

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 субъекта к его достижению. Прямая ИИ-медиация реализуется по следующей схеме: *субъект обучения → ИИ (медиатор) → итоговый результат*. Педагог при прямой ИИ-медиации зачастую не принимает участия

в процессе и может даже не знать о том, что обучающийся обращается за помощью к ИИ. Пример реализации прямой медиации — ставшая типичной ситуация, когда обучающийся при подготовке домашнего задания обращается к ИИ, чтобы осуществить перевод или упрощение текста, реферирование статьи, получить объяснение грамматического правила и т.д. Прямая ИИ-медиация обеспечивается за счет предоставления информационно-справочной обратной связи [19].

Опосредованная ИИ-медиация представляет собой более сложный и более ценный с методической точки зрения сценарий, 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 → итоговый результат*. На практике субъект обращается к ИИ, формулируя свою точку зрения по какой-либо теме 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 [19]. Ввиду этого при опосредованной ИИ-медиации акцент делается именно на процессе обучения, что позволяет интегрировать ИИ в обучение иностранному языку, *не подменяя, а усиливая когнитивную роль обучающегося*.

Также следует отметить, что ИИ-медиация, как и любое взаимодействие с ИИ, осуществляется посредством специально сформулированных запросов — промптов [1; 6]. В зависимости от вида ИИ-медиации — прямой или опосредованной — различаются и методы формулирования промпта. Так, для прямой ИИ-медиации он 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). Пример такого промпта: *«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: [...]»*.

При опосредованной ИИ-медиации промпт выступает в роли сценария предстоящей учебной деятельности и предполагает указание 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 объемом 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»*.

Номенклатура медиативных умений, развиваемых в процессе интерактивной практики с ИИ. 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 поиск компромиссов, которые лежат в основе медиации.

Проведенное М. Н. Евстигнеевым исследование [5] показало, что на настоящем этапе развития ИИ-технологии значительно превосходят педагога иностранного языка в медиации текста по скорости и масштабируемости выполнения языковых задач. В медиации идей ИИ сравнился с педагогом по качеству анализа информационных источников и построению логики высказывания, хотя, опять же, безоговорочно превосходит педагога по скорости и объективности обработки информации. С опорой на проведенное исследование в таблице 1 представлена номенклатура медиативных умений обучающихся, которые возможно развивать с помощью ИИ-технологий, а также приведены примеры реализации заданий, направленных на развитие медиативных умений.

Табл. 1
Номенклатура медиативных умений, развиваемых в процессе интерактивной практики с ИИ

№	Медиативное умение	Пример задания на развитие медиативного умения
Медиация текста		
1	Умение осуществлять устный и письменный перевод	Первоначально обучающиеся самостоятельно переводят текст, а затем используют онлайн-переводчик на базе ИИ (например «Яндекс Переводчик»). Задача — не скопировать готовый результат, а провести критический анализ перевода от ИИ, сравнивая полученный результат с собственными вариантами перевода, выявляя неточности; затем — 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. Они ставят ИИ (например, нейросети <i>ChatGPT</i>) задачу создать аннотацию научной статьи (до 120–150 слов), затем — развернуть текст этой аннотации до объема эссе (до 250–300 слов), далее — воссоздать текст до объема оригинала. Задача — провести анализ, чтобы объяснить, какие стратегии применяет ИИ при сжатии или развертывании текста, какие смысловые элементы были добавлены или удалены на каждом этапе; оценить, насколько это было уместно
3	Умение трансформировать текст	Обучающимся предоставляется текст для трансформации, и они самостоятельно осуществляют парфраз в соответствии с определенными критериями, такими как: сохранение смысла текста при изменении стиля или жанра, языковой сложности лексики или грамматических конструкций и т.д. Затем обучающиеся выполняют ту же задачу с помощью ИИ, 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 лингвистических направлений подготовки; д) для студентов-лингвистов; е) для взрослых, изучающих иностранный язык. Задача — выявить, какие лингвистические и структурные изменения предлагает ИИ, чтобы затем 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, проводят анализ того, насколько точно визуализация передает смысл текста или отражает статистические данные, какие доработки необходимы, а затем самостоятельно создают инфографику с помощью графического редактора
6	Умение создавать билингвальные глоссарии	Обучающиеся загружают в нейросеть целевой текст и просят ИИ автоматически выделить в нем 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
Медиация идей		
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 в виде обратной связи получает уточняющие вопросы, отвечая на которые, вносит корректировки в логику высказывания. ИИ выступает в роли критика, помогая выявлять слабые места в организации логической структуры текста

№	Медиативное умение	Пример задания на развитие медиативного умения
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, а параллельно изучают содержание этих источников самостоятельно. Затем они проводят анализ сгенерированного обзора, оценивают его по критериям полноты и наличия 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
10	Умение направлять участников коммуникации на поиск общего решения	Обучающиеся, участвуя в ролевой игре или дискуссии, выражают противоположные мнения. 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

Анализ материалов табл. 1 свидетельствует о том, что только два вида медиации (медиация текста и медиация идей) могут быть реализованы при использовании ИИ-технологий. 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; фокусировать внимание на предмете общения; 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 [5].

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

В данной работе мы рассмотрели сущность понятий «медиация» и «ИИ-медиация» в контексте обучения иностранному языку, разработали номенклатуру медиативных умений, развиваемых в процессе интерактивной практики с ИИ, предложили примеры заданий на развитие медиативных умений. 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, что в будущем мы столкнемся с эволюцией ИИ-технологий и это потребует пересмотра нашей актуальной позиции.

Благодарности

Исследование проведено в рамках гранта ТГУ им. Г. Р. Державина для поддержки перспективных проектов для реализации Научным центром Российской академии образования.



1. **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.
2. **Алмазова Н. И., Халыпина 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.
3. **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.
4. **Евстигнеев М. Н.** Учебная автономия в контексте развития и распространения технологий искусственного интеллекта в языковом образовании // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 2. — С. 13–21.
5. **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.
6. **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.
7. **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.
8. **Колесников А. А., Денисов М. К.** Обучение формам языкового посредничества (медиации) // Иностр. языки в школе. — 2013. — № 1. — С. 19–27.
9. **Ланкина О. Ю.** Содержание понятия «медиация» в обучении иностранным языкам // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2018. — № 2. — С. 175–183.
10. Национальный проект «Экономика данных». — URL: <https://xn--80aарамречfmo7a3с9ehj.xn--p1ai/new-projects/ekonomika-dannykh/> (дата обращения: 14.11.2025).
11. **Павлов А. В.** Структура медиативных умений студентов-бакалавров, специализирующихся в сфере лингводидактики // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 2. — С. 43.
12. **Роберт И. В.** Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития. — 2021. — № 16–1. — С. 868–876.
13. **Сафонова В. В.** Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. — 2018. — С. 179–183.
14. **Сысоев П. В.** Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 6 (72). — С. 672–690.
15. **Сысоев П. В.** Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. — 2025. — Т. 34. — № 2. — С. 51–71.
16. **Сысоев П. В.** Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. — 2025. — Т. 34. — № 6. — С. 58–79.
17. **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.
18. **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.

19. **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.
20. **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.
21. **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.
22. **Asrifan A., Shafa S., Pratiwi W.R., [et al.].** Bridging Gaps: AI-Driven Accessibility in Language Education // Implementing AI Tools for Language Teaching and Learning. — IGI Global Scientific Publishing, 2025. — P. 105–128.
23. 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 27.10.2025).
24. **Dendrinos B.** Mediation in communication, language teaching and testing // Journal of Applied Linguistics. — 2006. — Vol. 22. — № 1. — P. 9–35.
25. 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).
26. **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. — Vol. 8. — № 5. — P. 15–21.
27. **Kohnke L., Zou D., Xie H.** Microlearning and generative AI for pre-service teacher education: a qualitative case study // Education and Information Technologies. — 2025. — P. 1–28.
28. **Sperti S.** Introducing mediation strategies in English language teaching in plurilingual academic contexts // Italiano LinguaDue. — 2022. — Vol. 14. — № 2. — P. 46–64.



**Сведения
об авторах**

Евстигнеев Максим Николаевич, канд. пед. наук, доцент, заместитель руководителя научного центра РАО в Тамбовском государственном университете им. Г.Р.Державина, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина.
maximevstigneev@bk.ru

Четырина Наталья Владимировна, преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина.
chetyrina@tsutmb.ru

Евстигнеева Илона Алексеевна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой методологии и технологии профессионального образования Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина.
ilona.frolkina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРПУСНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ



Аннотация

Статья посвящена формированию лексической компетенции обучающихся на основе использования корпусных менеджеров. Анализируя традиционные методики и функционал корпусного менеджера AntConc, автор выделяет ряд лингводидактических свойств и предлагает комплекс учебных упражнений на формирование лексических навыков обучающихся. Делается вывод о том, что использование программы AntConc трансформирует роль обучающегося из пассивного получателя знаний в активного исследователя языка, способствуя глубокому усвоению лексики, развитию языковой догадки и навыков самостоятельной работы с аутентичным языковым материалом.



Abstract

DEVELOPING LEARNERS' LEXICAL COMPETENCE THROUGH THE USE OF CORPUS MANAGERS

The article focuses on developing learners' lexical competence through the use of corpus managers. By analyzing traditional teaching methods and the functionality of corpus manager AntConc, the author identifies a number of its linguo-didactic properties and proposes a matrix of creating exercises. The article concludes that using AntConc transforms the learner's role from a passive recipient of knowledge into an active language researcher promoting deep vocabulary acquisition, development of linguistic intuition, and skills for independent work with authentic language material.



Ключевые слова

лексическая компетенция, корпусный менеджер, AntConc, английский для специальных целей (ESP), деловой английский, корпусно-ориентированное обучение, лексические навыки, цифровые инструменты в образовании, корпусная лингвистика



Keywords

lexical competence, corpus manager, AntConc, English for Specific Purposes (ESP), Business English, Data-Driven Learning, lexical skills, digital tools in education, corpus linguistics, corpora

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», лексика представляет собой совокупность всех слов языка, неразрывно связанную в речевом общении с фонетикой и грамматикой. С методической точки зрения усвоение лексики рассматривается как процесс введения, закрепления и активации лексических единиц в учебных и реальных ситуациях общения [1, с. 120].

Данные целенаправленные обучающие действия приводят к формированию лексического навыка, то есть автоматизированного действия по адекватному выбору и использованию лексических единиц в устной либо письменной речи [1, с. 120–121]. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез определяют владение лексикой как фундаментальную предпосылку для реализации цели обучения, а именно — развития устного и письменного общения, требующего семантической точности и уместности словоупотребления [4, с. 277].

Лексическая компетенция является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Как отмечают Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, лексическая компетенция — это «знание словарного состава языка и способность им пользоваться в процессе общения» [1, с. 121]. Лексическая компетенция выходит за рамки простого знания изолированных слов, включая в себя владение их значением, сочетаемостью, синонимическими рядами, стилистической и социокультурной маркированностью [25; 27]. Следовательно, это комплексная способность, обеспечивающая как рецептивное понимание, так и продуктивное, точное и ситуативно корректное употребление лексики в речи.

Способы формирования лексической компетенции традиционно строятся на упомянутых этапах (введение, закрепление, активация) и направлены на развитие как продуктивных, так и рецептивных лексических навыков. К ним относятся семантизация лексики различными способами (наглядность, контекст, перевод), выполнение упражнений на тренировку сочетаемости и словообразования, а также использование лексики в речевых заданиях (ситуациях, проектах).

Современная методика обучения иностранным языкам, уделяя особое внимание развитию учебной автономии учащихся и работе с аутентичным языковым материалом [28; 10], все активнее интегрирует цифровые инструменты. Одним из таких средств являются корпусные менеджеры. Корпусный менеджер — это специальная компьютерная программа, предназначенная для лингвистического анализа цифровых коллекций текстов (корпусов).

Табл. 1
Обсуждение лингводидактических свойств корпусных менеджеров в работах российских ученых

В табл. 1 представлен обзор исследований отечественных ученых, в которых авторы выделяют и описывают определенные лингводидактические свойства корпусных менеджеров.

	П. В. Сысоев [17]	Е. М. Базанова [3]	Е. В. Тихонова, А. В. Крайдер [18]	Н. В. Кабанова [9]	А. М. Арутюнян [2]	А. И. Глазырина [6]	О. Ю. Савина [16]	В. В. Ключихин [12]	Д. А. Палийчук [15]	Е. Ю. Иванова [8]	Е. И. Шпит, В. Н. Куровский [21]	Н. В. Торова, В. А. Павлушина [5]	Ж. Куземебекова, А. Мамбеталиева [14]
1. Аутентичность языкового материала	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
2. Контекстуализация обучения	V	V	V						V	V			V
3. Профессиональная релевантность		V		V	V	V	V	V		V	V		V
4. Наглядность и визуализация языковых закономерностей	V		V	V	V	V			V		V		V
5. Индуктивный подход / исследовательская деятельность (Data-Driven Learning)	V	V	V	V	V	V		V	V	V	V	V	V
6. Развитие языковой догадки / аналитических навыков	V		V		V			V			V	V	V

		П. В. Сысоев [17]	Е. М. Базанова [3]	Е. В. Тихонова, А. В. Крайдер [18]	Н. В. Кабанова [9]	А. М. Арутюнян [2]	А. И. Глазырина [6]	О. Ю. Савина [16]	В. В. Ключихин [12]	Д. А. Палийчук [15]	Е. Ю. Иванова [8]	Е. И. Шпит, В. Н. Куровский [21]	Н. В. Герова, В. А. Павлушина [5]	Ж. Кузембекова, А. Мамбеталиева [14]
7.	Систематизация лексико-грамматических знаний	V	V	V		V		V	V	V	V	V		
8.	Дискурсивный компонент	V	V	V		V	V		V		V	V		V
9.	Индивидуализация обучения / профессиональная ориентированность		V		V		V	V	V		V	V	V	V
10.	Объективность полученных данных			V				V	V	V	V			V
11.	Развитие автономии обучающегося / интерактивность	V	V	V	V	V	V		V	V		V	V	V
12.	Инструмент для преподавателя	V	V	V	V			V	V				V	V
13.	Развитие корпусной грамотности		V	V	V	V						V	V	
14.	Составление терминологических словарей		V		V	V								
15.	Работа с параллельными корпусами			V										

Проведенный обзор исследований позволяет сделать вывод, что в целом ученые пришли к определенному согласию относительно выделения лингводидактических свойств корпусных менеджеров. В частности, исследователи сходятся во мнении о том, что ключевыми характеристиками обучения на основе языковых данных (*Data-Driven Approach*) являются *аутентичность языкового материала*, *профессиональная релевантность*, *исследовательская деятельность*, *развитие автономии обучающегося* и *интерактивность учебного процесса*. Индуктивный подход обеспечивает переход от работы с искусственно созданными учебными материалами к активному, самостоятельному анализу реального языка в профессиональном дискурсе. В ходе взаимодействия с подобными учебными подкорпусами формируются исследовательские умения обучающихся, а также развивается их автономия.

Большинство ученых выделяют такие свойства корпусных менеджеров, как *наглядность* и *визуализация языковых закономерностей*, *развитие языковой догадки* и *аналитических навыков*, *систематизация лексико-грамматических знаний*, а также *дискурсивный компонент* и *индивидуализация обучения* (*профессиональная ориентированность*). Данные свойства способствуют глубокому пониманию системных связей в языке, а также помогают выстроить содержание обучения и адаптировать его под конкретные нужды и интересы учащихся.

При этом ряд авторов делают акцент на более специфических лингводидактических свойствах корпусных менеджеров, таких как *контекстуализация обучения*, основанная на принципе «погружения» в естественную среду употребления, а также *объективность полученных данных*. Особая роль корпусных менеджеров заключается в наличии *инструментов для преподавателя*; также выделяется важность *формирования у учащихся корпусной грамотности* как части цифровых компетенций.

На наш взгляд, методический потенциал *работы с параллельными корпусами* (*корпусами параллельных текстов*) несправедливо недооценен, поскольку способность сопоставлять родной и иностранный языки, учебный

подкорпус — с национальным корпусом, учебный подкорпус — с подкорпусом письменных работ обучающихся (с целью анализа усвоенной лексики) развивает метаязыковые компетенции и исследовательские навыки.

В рамках данного исследования была выбрана мультиплатформенная программа статистического анализа текста *AntConc*, версия 4.3.1 (далее — корпус-менеджер, сервис или программа *AntConc*) [22], имеющая ряд отличительных характеристик [7; 11; 13; 19; 23; 24; 26], в числе которых: 1) автоматизация лингвостатистического анализа; 2) высокая степень точности и надежности результатов; 3) поддержка лемматизации через списки; 4) интуитивная визуализация и представление данных; 5) широкая совместимость с форматами текстовых файлов; 6) гибкость настройки параметров анализа; 7) бесплатность и общедоступность; 8) экспорт результатов для последующей обработки.

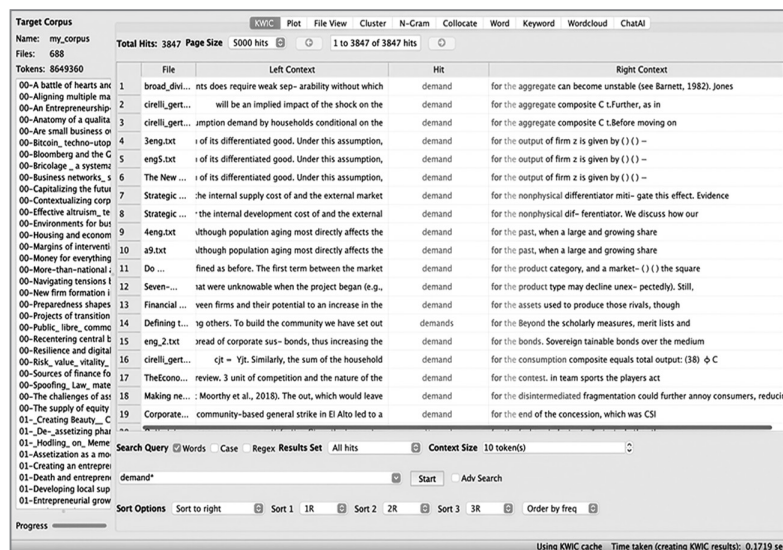
Рассмотрим основные функции корпус-менеджера *AntConc* при обучении английскому и профессиональному иностранному языку.

Конкорданс (*Key Words in Context* or *KWIC*) является фундаментальной функцией любого корпусного менеджера. При взаимодействии с другими инструментами сервиса можно вернуться к данной вкладке, кликнув на слово/термин, чтобы изучить его в контексте. Вкладка *KWIC* показывает конкордансы (слова с минимальным контекстом) для целевых слов, позволяет осуществить поиск заданного слова или фразы в контексте (см. рис. 1).

В поле «словосочетания» (*Cluster*) приведен анализ слов, которые ассоциируются с заданным термином; здесь же представлена информация о частоте их использования (*Frequency*), ранговой позиции (*Rank*) и диапазоне распределения (*Range*). На данной вкладке доступна опция вывода ассоциируемых слов слева и справа от целевого слова. Количество слов в правом и левом контекстном окружении можно регулировать (*Cluster Size*). В ходе взаимодействия с корпусным менеджером *AntConc* были выявлены следующие словосочетания: *demand shocks, demand and supply shocks, reduced labour demand, demand diversity, demand for goods and services, demands within a particular society, demand driven business cycles, demand equation*.

Рис. 1

Конкорданс для термина *demand* (правый контекст)



N-граммы (*Cluster/N-Gram*) позволяют просканировать весь учебный корпус и выявить все словосочетания заданной длины *N* (например, двухсловные, трехсловные и т.д.). Это позволяет находить в корпусе устойчивые выражения. Например, наиболее частотными словосочетаниями в рассматриваемом случае являются *demand for, demand and supply, demand shocks*.

В поле «коллокации» (*Collocate*) представлены слова (коллокации), которые часто встречаются на определенном «расстоянии» от искомого термина. Это

позволяет выяснить, какие слова употребляются совместно с другими словами в корпусе. В рассматриваемом случае это: *demand and supply, aggregate demand, demand shocks, demand for, noninflationary demand, oil demand, demand elasticity, etc.*

Список слов (Word List) показывает все уникальные слова, встречающиеся в созданном подкорпусе учебных текстов, с указанием их частоты и ранговой позиции. Говоря иначе, данный раздел представляет собой частотный словарь конкретного корпуса на основе загруженных текстовых файлов. Доступна опция загрузки файла со стоп-словами на разных языках с официального сайта платформы, что позволяет очистить список частотных слов от служебных частей речи и получить релевантные результаты. Наиболее частотными терминами в данном учебном подкорпусе являются: *business, firm, model, management, economic, market, conditions, financial, effects, value, policy, etc.*

Список ключевых слов (Keyword List) содержит список слов, которые наиболее часто (или редко) встречаются в созданном учебном подкорпусе по сравнению со словами эталонного корпуса. Программа обеспечивает точное определение частотности слов и их контекстное использование, что важно для составления точных и актуальных словарей.

Таким образом, инструменты корпусного менеджера *AntConc* можно условно разделить на следующие группы: 1) *инструменты для анализа лексики* (профессиональная терминология; сочетаемость слов; частотность употребления; леммы; конкорданс и контекстный анализ, которые помогают обучающимся лучше понять лексический строй изучаемого языка); 2) *инструменты для анализа грамматического строя языка* (устойчивые выражения, грамматические явления); 3) *инструменты для изучения жанровых особенностей* (грамматика жанра, жанровые клише); 4) *методические инструменты* (составление узкоспециализированных глоссариев, разработка учебных материалов, разработка лексико-грамматических упражнений); 5) *инструменты для анализа перевода* (создание параллельных корпусов, выявление труднопереводимой терминологии, выявление «ложных друзей переводчика»). Основные функции корпусного менеджера *AntConc* легли в основу разработки соответствующих типов заданий на формирование лексических навыков обучающихся (табл. 2).

Табл. 2

Разработка учебных упражнений на формирование лексической компетенции обучающихся на основе корпусного менеджера *AntConc*

Предмет обучения	Инструмент AntConc	Тип упражнений	Примеры упражнений
Терминология	<i>Word List</i> <i>Keywords</i>	• выгрузка списка частотных слов; • классификация частотных слов и ключевых терминов	Выявите и выпишите ключевые термины из представленного учебного корпуса текстов. Объедините найденные ключевые термины в логические тематические группы (<i>finance, marketing, GDP, etc.</i>). В мини-группах представьте предложенные вами тематические группы терминов, обоснуйте свой выбор
Коллокации	<i>Concordance</i> <i>Collocate</i>	• поиск словосочетаний; • использование словосочетаний в профессиональном дискурсе	Используя конкорданс, определите наиболее частотные и устойчивые словосочетания для трех-пяти ключевых терминов. Проанализируйте употребление ключевых терминов в профессионально-ориентированном контексте. Найдите все возможные коллокации. Составьте ментальную карту термина. Напишите связный параграф на профессиональную тему, используя не менее пяти изученных терминов и коллокаций с ними. Обменяйтесь своими текстами с одноклассником с целью проведения взаимного рецензирования. Обратите внимание на точность употребления терминологии, грамматику и соблюдение стиля академического письма. Предложите свои варианты исправления

Предмет обучения	Инструмент AntConc	Тип упражнений	Примеры упражнений
Грамматика жанра	<i>Concordance</i>	• анализ целевых словосочетаний; • выполнение тренировочных упражнений	Найдите примеры использования различных грамматических структур в учебном подкорпусе. Определите их функции. Обсудите в мини-группах наиболее типичные грамматические структуры академического письма вашей профессиональной области
Жанровые клише	<i>Clusters N-grams</i>	• выявление закономерностей академического письма; • подражание шаблонам академического письма	Изучите разделы статей в формате <i>IMRAD</i> (введение, методы, результаты, обсуждение). Составьте список стандартных фраз-клише, характерных для каждого раздела. Используя изученные клише, напишите один из разделов <i>IMRAD</i> по вашей теме. Создайте мини-корпус из коллекции работ обучающихся. Проанализируйте его с помощью инструментов конкорданса или списка частотных слов. Выявите типичные лексико-грамматические ошибки. Сравните список частотных слов учебного подкорпуса студенческих работ со списком слов из академического подкорпуса национального корпуса <i>BNC/COCA</i> . Объясните выявленные различия. Обменяйтесь написанными разделами статей, найдите в них избыточные или нетипичные слова/фразы. Замените их на более естественные варианты
Перевод	<i>Concordance Keywords</i> Параллельный корпус	• сопоставление терминов на русском и английском языках; • сопоставление учебного подкорпуса с национальным корпусом; • сравнение подкорпуса студенческих письменных работ с учебным подкорпусом	Для списка ключевых терминов найдите соответствующие эквиваленты на русском языке. Обсудите возможные трудности перевода. Переведите предложения, обращая особое внимание на слова, похожие на русские, но имеющие иное значение в английском языке (<i>accurate, utilize, advice, economic/economical, production, etc.</i>). Возьмите за основу письменные работы студентов. Выполните упражнения на перефразирование или поиск синонимов в коллокациях

Вместе с тем в ходе практического внедрения корпусного менеджера *AntConc* в учебный процесс нами были выявлены некоторые *ограничения*, на которые хотелось бы обратить внимание коллег:

1. Для установки программы требуется ноутбук либо компьютер, что сужает доступ к учебным материалам. Система не позволяет использовать мобильные телефоны и планшеты.
2. Отсутствие подробного руководства пользователя для версии 4.3.1, интерфейс и функционал которой значительно отличаются от предыдущих версий. Педагогу приходится самому разбираться, как пользоваться функциями программы.
3. Процесс обучения взаимодействию с корпусом представляется достаточно трудоемким и требует выделения времени на тренировку во время занятия. Опыт показывает, что сначала необходимо научить обучающихся использованию корпусного менеджера *AntConc* в классе — и только после этого внедрять проектную методику в смешанном формате обучения.
4. Эффективная реализация методики обучения требует наличия у обучающихся высокого уровня автономии, мотивации и развитых аналитических навыков.
5. Корпусный менеджер *AntConc* не имеет встроенных функций для совместной работы обучающихся в режиме реального времени, что ограничивает потенциал для организации коллективных проектов. В связи с этим организация групповой проектной деятельности будет включать исключительно индивидуальное взаимодействие каждого ученика/студента с корпусным менедже-

ром *AntConc* в сочетании с последующей групповой работой по результатам обратной связи от *AntConc*.

6. Необходимость сбора, обработки и разметки учебного подкорпуса самим преподавателем.

Таким образом, интеграция корпусного менеджера *AntConc* в учебный процесс создает условия для формирования лексической компетенции на основе исследовательской деятельности обучающихся, которая предполагает большую практическую работу с иноязычной лексикой и терминологией. В результате взаимодействия с учебным подкорпусом у обучаемых формируется способность самостоятельно извлекать информацию о значении, частотности, сочетаемости, грамматических моделях и контекстах употребления лексических единиц, полученных из аутентичных источников. Использование сервиса *AntConc* трансформирует роль учащегося из пассивного получателя готовых лексических единиц в активного исследователя языка, что способствует более глубокому усвоению лексики, развитию языковой догадки и формированию навыков, необходимых для самостоятельного расширения словарного запаса в будущем.



Литература

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Арутюнян А. М. Лингводидактический потенциал мультимедийной программы конкорданс *AntConc* // Рема. Rhema. — 2021. — № 1. — С. 99–110.
3. Базанова Е. М. Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий (магистратура, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Москва, 2013. — 293 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
5. Герова Н. В., Павлушина В. А. Перспективные направления использования корпусных исследований в информационной подготовке будущих педагогов-филологов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2024. — Т. 18. — № 1. — С. 129–138.
6. Глазырина А. И. Использование конкордансеров при обучении английскому языку для специальных целей // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 1. — С. 178–182.
7. Дмитриев А. В., Крупнова Е. С. Сравнительно-сопоставительный анализ лингвистических ресурсов для проведения корпусного анализа текстов // Verba. — 2024. — № 3 (13). — С. 24–35.
8. Иванова Е. Ю. Использование корпусов и конкордансера *AntConc* для отбора и составления словаря японских артонимов в английском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2018. — № 5–2. — С. 107–110.
9. Кабанова Н. В. Индивидуальный терминологический словарь как способ формирования лексической компетенции при обучении деловому английскому в техническом вузе (уровень В1–В2+) // Материалы Всероссийской научной конференции. 14–18 октября 2024 года: М-во науки и высш. обр. РФ / ФГБОУ ВО Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина/ Отв. ред. И. Н. Зыкова. — Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2024. — С. 27–35.
10. Кабанова Н. В. Прикладная направленность в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в техническом вузе (на примере авторского курса *Business Studies*) // XXVIII Державинские чтения. Лингвистика и лингводидактика: Материалы Всероссийской научной конференции, Тамбов, 16–20 октября 2023 года. — Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. — С. 125–130.
11. Кабанова Н. В. Специализированные корпусы в обучении английскому языку для специальных целей: сравнительный анализ инструментов корпусной лингвистики // XXX Державинские чтения. Лингвистика и лингводидактика:

- Материалы Всероссийской научной конференции, Тамбов, 27–31 октября 2025 года. — Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2025. — С. 11–18.
12. **Ключихин В. В.** Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе // *Иностр. языки в школе.* — 2024. — № 3. — С. 39–46.
 13. **Котюрова И. А.** Корпусные исследования с помощью сервиса AntConc в условиях работы в вузе // *Язык и культура.* — 2020. — № 52. — С. 36–50.
 14. **Кузембекова Ж., Мамбеталиева А.** Эффективность обучения грамматике английского языка на основе корпуса // *Актуальные научные исследования в современном мире.* — 2021. — № 12–2 (80). — С. 182–191.
 15. **Палийчук Д. А.** Корпусные технологии в изучении коллокаций (на примере сервисов AntConc и SketchEngine) // *Studia Humanitatis.* — 2022. — № 2. — URL: <https://st-hum.ru/content/paliychuk-da-korpusnye-tehnologii-v-izuchenii-kollokaciy-na-primere-servisov-antconc-i> (дата обращения: 15.01.2026).
 16. **Савина О. Ю.** Методика формирования лексического минимума с помощью конкордансера // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates.* — 2016. — Т. 2. — № 1. — С. 92–99.
 17. **Сысоев П. В.** Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // *Язык и культура.* — 2010. — № 1 (9). — С. 99–111.
 18. **Тихонова Е. В., Крайдер А. В.** Использование корпуса параллельных текстов в обучении китайскому языку // *Иностр. языки в школе.* — 2023. — № 3. — С. 68–73.
 19. **Хайтун П.** Анализ китайской терминологии средствами корпусной лингвистики: практика использования AntConc в международных исследованиях // *Новый филологический вестник.* — 2025. — № 2 (73). — С. 316–328.
 20. **Шадрина О. В., Маруневич О. В.** Корпусный анализ репрезентации терминологии искусственного интеллекта в русском языке с использованием инструмента AntConc (на материале альманаха «Искусственный интеллект») // *Научный диалог.* — 2025. — Т. 14. — № 7. — С. 133–160.
 21. **Шпит Е. И., Куровский В. Н.** Изучение англоязычного академического письма инструментами компьютерной лингвистики // *Высшее образование в России.* — 2020. — Т. 29. — № 7. — С. 89–103.
 22. **Anthony L.** AntConc (Version 4.3.1). — Tokyo, Japan: Waseda University. — URL: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (дата обращения: 20.01.2026).
 23. **Anthony L.** Resources for researching vocabulary // In S. Webb (Ed.). *The Routledge handbook of vocabulary studies.* — London: Routledge, 2020. — P. 561–590.
 24. **Froehlich H.** Corpus Analysis with Antconc // *Programming Historian.* — 2015. — Vol. 4. — URL: https://www.researchgate.net/publication/341362186_Corpus_Analysis_with_Antconc (дата обращения: 17.01.2026)
 25. **Hymes D.** Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. — Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1974. — 245 p.
 26. **Kabanova N. V.** AntConc and brain quiz in teaching business vocabulary at technical university (CEFR level B1-B2+) // *Innovation, Identity, and Culture in the Digital Age — Interdisciplinary Approaches to Language, Law, and Society: Research Anthology and Selected Contributions.* — 2025. — P. 37–42.
 27. **Lewis M.** *The Lexical Approach.* — Hove: Language Teaching Publications, 1993. — 200 p.
 28. **Shadrina O. V., Korneeva E. G., Kabanova N. V.** Using Quizlet and Brain Quiz in ESP virtual classroom at technical university (CEFR level B2/C1) // *Tambov University Review: Series Humanities.* — 2024. — Vol. 29. — № 2. — P. 324–336.



Сведения
об авторе

Кабанова Надежда Валерьевна, старший преподаватель кафедры технологического предпринимательства МФТИ+Сколково Московского физико-технического университета (научно-исследовательского института). kabanova.nv@mipt.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВОТЕОРЕТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА



Аннотация

В статье обосновывается применение исследовательского метода обучения лингвотеоретическим дисциплинам в языковом вузе. Актуальность обусловлена необходимостью пересмотра рецептивно-репродуктивного подхода к обучению теории языка и недостаточной разработанностью методически грамотной интеграции корпусных технологий и искусственного интеллекта (ИИ) в обучение теории языка на основе исследовательской деятельности студентов. Алгоритм обучения студентов исследованиям в области теории изучаемого иностранного языка соответствует поэтапному развитию исследовательской компетенции и демонстрирует возможность операционализации исследовательских действий обучающихся средствами текстовых корпусов и возможностей искусственного интеллекта. Подчеркивается лингводидактический потенциал корпусных технологий и ИИ при адаптации исследовательского алгоритма к специфике изучаемой дисциплины (на примере лексикологии).



Abstract

A RESEARCH-BASED METHOD FOR TEACHING LINGUISTIC THEORETICAL DISCIPLINES USING CORPUS TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The article discusses the research-based method to teaching linguistic theory at language university. Its relevance is determined by requirement to revise the receptive-reproductive approach to teaching language theory and the insufficient integration of corpus technologies and artificial intelligence (AI) in teaching language theory based on students' research activities. The algorithm for teaching students to conduct research in the field of foreign language theory corresponds to level-focused development of students' research competence and demonstrates the possibility of operationalizing students' research activities by means of corpus technologies and artificial intelligence. The linguodidactic capabilities of corpus technologies and AI are emphasized when adapting the research algorithm to the specifics of the linguistic discipline (e.g. lexicology).



Ключевые слова

исследовательский метод обучения, иностранный язык, корпусные технологии, искусственный интеллект, лингвотеоретические дисциплины, исследовательская компетенция



Keywords

research-based method, foreign language, corpora technologies, artificial intelligence, linguistic theoretical disciplines, research competence

Введение. Методика обучения теоретическим языковым дисциплинам, таким как лексикология, стилистика, теоретическая грамматика и проч., до сих пор оставалась за рамками основного внимания лингводидактов. Традиционный метод рецептивного и репродуктивного обучения, десятилетиями используемый в этой области, до сих пор не преодолен. Знаниецентристский подход, требующий от студентов освоения и воспроизведения научной информации и предполагающий незначительное количество исследовательских заданий, вступает в противоречие с деятельностной организацией учебного процесса. Предполагается, что научные знания, приобретенные студентами в рамках лингвотеоретических дисциплин, найдут практическое выражение в выпускной квалификационной работе, однако, как показывает опыт, без должной исследовательской практики в рамках самих языковых теоретических дисциплин возникают существенные проблемы с дальнейшей подготовкой дипломной работы.

Как известно, исследовательский метод обучения является высшим и завершающим в системе методов И. Я. Лернера [7, с. 202–207]. Однако полагаем, что, если речь идет о теоретических дисциплинах в подготовке будущих специалистов в области лингвистики, этот метод должен занимать центральное место, включая в себя рецептивно-репродуктивный, проблемный и аналитический, а также автономно-исследовательский в качестве «шагов» исследовательского алгоритма действий, направленного на развитие исследовательской компетенции студента языкового вуза.

Под исследовательской компетенцией применительно к исследованиям в области лингвотеоретических дисциплин мы предлагаем понимать интегративную способность студента решать исследовательские задачи в области лингвотеории и актуального дискурса на основе совокупности теоретических знаний, практических (познавательных, регулятивно-организаторских, коммуникативных и проч.) умений, мотивационно-ценностных ориентаций и рефлексивных способностей, обеспечивающих обучение через исследование. Исследовательская компетенция предполагает развитие способности и готовности студентов к критическому анализу и синтезу информации, овладение системным подходом к решению исследовательских задач, эффективное использование современных технологий и методов исследования [3, с. 153–156; 4, с. 162]. В качестве оптимального средства развития исследовательской компетенции студентов и реализации исследовательского метода обучения лингвотеоретическим дисциплинам мы рассматриваем корпусные технологии (далее — КТ) с подключением искусственного интеллекта (далее — ИИ).

Таким образом, исследовательский метод в обучении лингвотеоретическим дисциплинам представляет собой способ обучения, соответствующий принципам активного научного познания, исследовательской продуктивности и самостоятельности, ориентированный на развитие исследовательской компетенции и выраженный через технологию (алгоритм) обучения на основе инструментов КТ и ИИ.

Роль корпусных технологий и искусственного интеллекта в обучении языковым исследованиям. Сегодня технологии ИИ обеспечивают выполнение функций, значимых для образовательного процесса, включая извлечение и обработку информации, распознавание и интерпретацию текстовых и визуальных данных, аналитическую обработку данных, а также контроль и обратную связь с возможностью индивидуализации обучения [8, с. 13]. Потенциал современных ИИ-решений соответствует интегральному пониманию технологий искусственного интеллекта как совокупности инструментов, ориентированных на моделирование ключевых когнитивных функций человека, включая обучение, рассуждение, решение задач, генерацию, восприятие и интерпретацию естественного языка [1, с. 19]. Активное развитие и внедрение технологий ИИ в лингводидактику актуализировало вопросы методически грамотной

интеграции ИИ-решений в обучение как иностранным языкам, так и теоретическим языковым дисциплинам, читаемым на ИЯ. В научной дискуссии уточняется роль ИИ в системе языкового образования и границы его дидактической применимости. Подчеркивается, что новая эпоха языкового образования, связанная с технологиями ИИ, не отменяет сложившейся системы преподавания ИЯ, а использует ресурсы ИИ для усиления ее характеристик [6, с. 175]. Потенциал технологий ИИ в этом контексте соотносится с усилением адаптивности учебного процесса, повышением гибкости, развитием автономности обучающегося и углублением индивидуализации обучения. Одновременно подчеркивается необходимость детального методического проектирования ИИ-ориентированного учебного процесса и педагогического сопровождения со стороны преподавателя [6, с. 176].

Вместе с тем до сих пор остается неразработанным вопрос о способах использования КТ и ИИ в алгоритме исследовательского обучения дисциплинам по теории языка. Исследовательская деятельность студентов при обучении языковым теоретическим дисциплинам предполагает формулирование исследовательского вопроса, целенаправленный отбор и верификацию языкового материала, выполнение статистических и аналитических процедур средствами корпусных технологий и представление результатов в аргументированной форме.

В ряде научных публикаций корпусные технологии ИИ рассматриваются как средство преодоления ограничений электронных лингвистических корпусов и нередко противопоставляются им [5, с. 40]. К недостаткам корпусов языка относят технические ограничения, возникающие при создании и использовании готовых корпусов, несбалансированность текстовых данных, недостаточную репрезентативность устной речи, дефицит графических материалов, субъективацию текстовых данных, нарушение репрезентативности данных и др. [5, с. 41]. Однако наша позиция заключается в том, что в контексте развития современных корпусов языка противопоставление электронных корпусов текстов и созданных на их основе алгоритмов ИИ (или корпусных технологий ИИ) представляется не вполне оправданным. Например, цифровая лексическая система немецкого языка *DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache)* организована как единый цифровой контур, включающий два уровня (словарь и корпусы текстов), опирается на одну из наиболее репрезентативных баз данных немецкого языка и оснащена комплексом технологий исследования языка — от алгоритмизированных ИИ-решений словарного уровня до управляемых пользователем технологий корпусного анализа. Архитектура и технологические решения *DWDS* способствуют преодолению проблем нерелевантности корпусных данных, сложных и неинтуитивных интерфейсов, «которые слабо соответствуют привычным для современных обучающихся способам получения цифровой информации (поисковые системы и *GenAI*)» [10], а также проблемы выхода обучения на основе данных «за пределы конкордансинга» и др. [11].

Под ИИ-решениями *DWDS* нами понимаются встроенные автоматизированные модули поиска, отбора, ранжирования и визуализации корпусных данных, функционирующие по заданным разработчиками параметрам и не предполагающие пользовательского редактирования алгоритма. В словарной подсистеме *DWDS* корпусные технологии ИИ реализованы в алгоритмизированном интерфейсе словарной статьи (*DWDS-Artikel*)¹ и в модулях статистической обработки и анализа лексики (*Verlaufskurven*, *DWDS-Wortprofil*, *DiaCollo*)². Вместе с тем отдельные ИИ-решения допускают операционную настройку представления результатов, включая выбор режимов отображения и сортировку по статистическим показателям. В частности, в *DWDS-Wortprofil* типичные словосочетания упорядочиваются по ассоциативной мере *logDice* [14, р. 9] и выводятся в различных форматах (облако слов / таблица) с переедресацией на корпусные примеры.

¹ См.: <https://www.dwds.de/d/woerterbuecher>

² См.: <https://www.dwds.de/d/ressources>

ИИ-решения словарного уровня выполняют методическую функцию «входа» в корпусное исследование, выстраивая навигацию от словарной статьи к корпусным примерам и далее — к более сложным процедурам корпусного поиска и анализа, открытым для пользовательской модификации (подробнее о лингводидактическом потенциале корпусных технологий см.: [2, с. 14]).

Такая организация цифровой лексической системы немецкого языка *DWDS* определяет ее существенный потенциал для развития исследовательского подхода в обучении различным аспектам ИЯ и обосновывает методическую целесообразность обращения к данному ресурсу при разработке и практической реализации поэтапного исследовательского метода — алгоритма обучения иностранному языку на материале языковых теоретических дисциплин. Рассматриваемая цифровая платформа и ее технологии поддерживают дедуктивную логику исследования на словарном уровне системы *DWDS*, где работа с алгоритмизированными КТ предполагает: исходные (общие) ориентиры исследования и получение частных результатов (например: анализ продуктивности аффиксов на материале *DWDS-Artikel*; построение коллокационного профиля искомой лексемы по данным *DWDS-Wortprofil*; выявление динамики употребления лексемы в графическом интерфейсе *Verlaufskurven*; уточнение наиболее частотных коллокаций лексемы в диахронической перспективе в экспериментальном интерфейсе *DiaCollo*); индуктивную логику постановки и решения исследовательской задачи на уровне корпусов текстов, когда осуществляется опора на верифицируемые корпусные данные и управляемые пользователем процедуры поиска и анализа с последующим обобщением (например: выдвижение гипотезы о продуктивности словообразовательной модели, эмпирическая оценка по верифицируемым корпусным данным с последующим обобщением показателей продуктивности; выявление корпуса употреблений устойчивых словесных комплексов фразеологического типа в разнотипных текстах на основе опорных лексем, анализ контекстуальной реализации и лексической вариативности компонентов с последующим обобщением тенденций бытования данных комплексов). Одновременно технологическая связность уровней *DWDS* обеспечивает возможность сочетания дедуктивного и индуктивного подходов к работе с корпусными данными [13, р. 11; 9, р. 99; 12, р. 3–4]. Организационные и технологические решения *DWDS* создают условия для поступательного усложнения индуктивных исследований. Кроме того, как будет показано далее, в описании спроектированного нами алгоритма работы, представляется возможным гармонично сочетать исследовательский потенциал КТ и ИИ-решений.

При проектировании исследовательского алгоритма обучения студентов лингвотеоретическим исследованиям (например, в области лексикологии немецкого языка) последовательность обучения целесообразно выстраивать в соответствии с этапами развития исследовательской компетенции с учетом соотношения педагогического управления и автономности исследовательской деятельности обучающихся (табл. 1). Развитие исследовательской компетенции студентов разделено на три последовательных этапа: репродуктивно-поисковый, поисково-аналитический и этап автономной исследовательской деятельности. На каждом этапе меняются степень самостоятельности обучающихся и роль преподавателя, которая закономерно смещается от управления к консультированию и обеспечению обратной связи. Данная последовательность методически целесообразна, поскольку соотносится с универсальной динамикой познавательной деятельности: от восприятия и воспроизведения знаний — к их самостоятельному продуцированию в процессе исследования.

Описание исследовательского алгоритма. Обратимся непосредственно к разработанному нами методу — алгоритму обучения студентов языкового вуза исследованиям в области лингвотеоретических дисциплин (на примере лексикологии).

Этапы развития исследовательской компетенции на основе корпусных технологий		
Репродуктивно-поисковый этап	Поисково-аналитический этап	Этап автономной исследовательской деятельности
• освоение базовых знаний по лингвотеории, корпусной лингвистике; • развитие начальных умений взаимодействия с корпусными технологиями; • осуществление элементарных исследований с использованием корпусных технологий (с возможным подключением ИИ) в области лингвостатистики; • применение количественных методов корпусной лингвистики; • использование корпусной дедукции; • осуществление контроля преподавателем	• систематизация знаний о способах корпусного исследования языка; • развитие и консолидация умений студентов осуществлять исследования с помощью корпусных технологий в сочетании со средствами ИИ; • применение количественного и количественно-качественного методов корпусной лингвистики; • сочетание корпусной дедукции и индукции; • увеличение доли корпусных исследований; • управляемые преподавателем исследования	• консолидированные знания и сформированные умения корпусного исследования языка; • преобладание корпусных исследований, референсная функция корпусных технологий и ИИ; • опора на качественный метод исследования, комбинирование с лингвостатистикой; • увеличение доли корпусной индукции и автономных исследований; • рекомендации преподавателя

Алгоритм включает три этапа — подготовительный, процессуальный и заключительный, — которые делятся на шаги, последовательно реализующие компоненты исследовательского метода, что способствует развитию исследовательской компетенции.

Шаг 1. Подготовка материалов преподавателем. Отбор содержания и определение методов обучения в соответствии с этапами развития ИК; разработка методических материалов по *DWDS*, алгоритмов учебных действий и заданий с учетом потенциала КТ в изучении тем и разделов курса.

Шаг 2. Ознакомление студентов с понятиями «корпусная лингвистика» и «корпусные технологии» (информационно-рецептивный компонент исследовательского метода). Преподаватель знакомит студентов с теоретическими основами корпусной лингвистики (возможно предварительное самостоятельное ознакомление студентов с помощью ИИ с последующим обсуждением в аудитории), акцентирует внимание на возможностях корпусных технологий лингвостатистики и анализа, объясняет специфику индуктивного и дедуктивного подходов к исследованию языка в корпусе. На этом этапе ИИ может выступить в роли справочника, поясняющего, что такое КТ и какие методы корпусных исследований существуют.

Шаг 3. Ознакомление студентов с *DWDS* (информационно-рецептивный и репродуктивный компоненты исследовательского метода). Преподаватель знакомит студентов с платформой *DWDS*: доступом к данным, структурой коллекций, уровнями системы (словарь и корпуса), назначением КТ (лингвостатистика, анализ данных), использованием встроенных инструментов и корпусного запроса, справочным аппаратом системы.

Шаг 4. Формулирование исследовательских вопросов (проблемное изложение как компонент исследовательского метода). Преподаватель знакомит студентов с проблемой исследования. ИИ может выступить помощником для формулирования исследовательских запросов.

Шаг 5. Сбор корпусных данных (частично-поисковый компонент исследовательского метода). На этом этапе происходит моделирование элементов исследования с опорой на пособие и корпусную дедукцию, работа по заданным алгоритмам под управлением преподавателя, сбор корпусных данных.

Табл. 1

Распределение способов использования КТ в соответствии с этапами развития исследовательской компетенции студентов

Шаг 6. Предварительный анализ данных (частично-поисковый компонент исследовательского метода). Оценка репрезентативности данных. Используются КТ: словарная статья, профиль слова, графические инструменты, сортировка конкурданса (предустановленная и моделируемая), корпусный запрос.

Шаг 7. Формулировка гипотезы и планирование исследования (здесь и далее — переход к автономному исследованию в рамках исследовательского метода). Студенты формулируют гипотезы (допускается привлечение помощи ИИ) и составляют план подтверждения языковой закономерности/правила корпусными технологиями на основе дедукции. Рекомендуется формирование исследовательских мини-групп.

Шаг 8. Индуктивный анализ данных. Формирование студентами профиля действий на основе индукции и проведение исследования. Преподаватель выступает в роли консультанта.

Шаг 9. Интерпретация результатов и формулирование выводов. Студенты анализируют данные, выявляют закономерности, интерпретируют результаты, проверяют гипотезы и формулируют выводы по проблеме исследования. Допускается использование ИИ с обязательной последующей перепроверкой.

Шаг 10. Сравнение и обсуждение результатов. Синтез теоретических знаний. Студенты обсуждают результаты исследования средствами КТ с преподавателем и группой, обобщают полученные результаты, формулируют выводы по проблеме исследования, соотносят их с материалами учебного пособия.

Шаг 11. Презентация результатов исследования. Студенты описывают свои действия на этапах сбора и анализа данных в корпусах, формулируют выводы, оценивают соответствие примененных корпусных и ИИ-решений задачам исследования, обсуждают их эффективность, предлагают варианты оптимизации и выявляют недостающие умения в работе с КТ.

Шаг 12. Обратная связь и дальнейшие исследования (рефлексивно-оценочный компонент исследовательского метода). Студенты получают обратную связь от преподавателя и одноклассников, намечают направления дальнейших исследований.

Шаг 13. Рефлексия и самооценка. Студенты анализируют опыт работы с корпусами, рефлексиируют над полученными знаниями и умениями, оценивают достижения и выявляют перспективы и трудности дальнейшей исследовательской деятельности.

Заключение. Представленный алгоритм ориентирован на исследовательское обучение преимущественно лексикологии. При обучении другим теоретическим дисциплинам (стилистике, теоретической грамматике и фонетике) технологические шаги алгоритма сохраняются, но происходит уточнение содержания действий и КТ-инструментов.

Таким образом, описанный нами метод позволяет в полной степени реализовать исследовательское обучение студентов в рамках лингвотеоретических дисциплин, читаемых на иностранном языке в языковом вузе.

1. **Евстигнеев М. Н.** Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 18–24.
2. **Качурин И. Д.** Методика обучения студентов лингвотеоретическим исследованиям средствами корпусной онлайн-технологии (немецкий язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. — Москва: 2025. — 24 с.



3. **Качурин И. Д.** Обоснование модели исследовательской компетенции студентов языкового вуза: лингвотеоретические исследования средствами корпусных технологий // Научное мнение. — 2025. — № 6. — С. 152–159.
4. **Качурин И. Д.** Применение корпусных технологий в обучении лингвотеории (на примере словообразования немецкого языка) // Научное мнение. — 2024. — № 9. — С. 150–164.
5. **Ключихин В. В.** Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 39–46.
6. **Колесников А. А.** Искусственный и (или) естественный интеллект: перспективы языкового образования в контексте интеллектуально-личностных ориентиров и вызовов // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». — 2025. — № 2 (58). — С. 173–189.
7. **Лернер И.Я.** Дидактика средней школы: Учебное пособие по спецкурсу для педагогических институтов / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин [и др.]; отв. ред. М. Н. Скаткин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Просвещение, 1982. — 319 с.
8. **Сысоев П. В.** Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32. — № 10. — С. 9–33.
9. **Boulton A., Tyne H.** Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview // Bulletin suisse de linguistique appliquee. — 2013. — № 97. — P. 97–118.
10. **Crosthwaite P., Baisa V.** Generative AI and the end of corpus-assisted data-driven learning? Not so fast! // Applied Corpus Linguistics. — 2023. — № 3. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666799123000266> (дата обращения: 28.01.2026).
11. **Crosthwaite P., Boulton A.** DDL is dead? Long live DDL! Expanding the boundaries of data-driven learning // Discovering language: Learning and affordance / Ed. by H. Tyne, M. Bilger, L. Buscail, M. Leray, N. Curry, C. Pérez-Sabater. — New York : Peter Lang, 2022.— URL: <https://hal.science/hal-03506624v1> (дата обращения: 28.01.2026).
12. **Flinz C.** Korpora in DaF und DaZ: Theorie und Praxis // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. — 2021. — Vol. 26. — № 1. — P. 1–43.
13. **Gabrielatos C.** Corpora and language teaching: just a fling or wedding bells? // TESL-EJ. — 2005. — Vol. 8. — № 4. — P. 1–37.
14. **Rychlý P.** A Lexicographer-Friendly Association Score // Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing, RASLAN 2008 / Ed. by P. Sojka, A. Horák. — Brno: Masaryk University, 2008. — P. 6–9.

Качурин Иван Дмитриевич, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков геологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

kachurin@mgpu.ru

Колесников Андрей Александрович, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры германистики и лингводидактики ИИЯ Московского городского педагогического университета.

kolesnikov@mgpu.ru



**Сведения
об авторах**

TOOLS, TECHNOLOGY & AI

In Conversation with David Connolly



DEAR READERS,

In the rapidly evolving landscape of ELT, AI and digital tools are reshaping methodologies, from personalized tutoring to automated assessment. This interview features insights from David Connolly, an ELT specialist and methodologist, exploring the opportunities and challenges of 'Tools, Technology, & AI' in language education. His expertise offers valuable perspectives for navigating this technological revolution.

David Connolly — linguist, translator, editor and lecturer, as the author of over 500 scientific publications & presentations has extensive experience of working at international universities worldwide. He is currently a Scientific editor at the Academic Writing Centre at Higher School of Economics, Moscow.

The interview was conducted by Editor in Chief I. P. Tverdokhlebova at the recent RUDN International conference¹. On behalf of the Editorial Board we express our sincere gratitude to D. Connolly for his collaboration and thought provoking answers.

The arrival of AI has definitely produced a revolution in the everyday and professional life of modern society. What is your view on its scale in language teaching?

David Connolly: I'd say it was less used in (classroom) language teaching and more in (individual online) language learning. Whether or not teachers use it in their lesson planning or their lessons, motivated learners are always exploring ways to practice and study. And AI is getting a lot of publicity. Everyone is talking about it, even if they are not all using it. Which makes actual usage hard to gauge. Our ELT industry is very diversified in terms of age, learning context, and it is truly global. It's hard to judge the scale exactly as the contexts where it's less used don't get the publicity.

From the very start, specialists in foreign language teaching were concerned about the risks AI presents, but are there any obvious advantages of new AI technologies?

David Connolly: Is AI doing anything fundamentally different? I would say no. However, what it does, it does very quickly. There is a lot of potential, but whether that is being taken advantage of, I don't know. 'Potential' is not an advantage in and of itself. Nor is being new.

Talking to teachers, I get the impression that many of them have found one or two things that AI can help them with in their context and don't explore further. That is why I encourage people to share their AI successes and failures. And because it is developing rapidly continued exploration and experimentation is vital.

Central to the use of AI and what I mean by exploration and experimentation is the use of prompts. Success in using AI lives and dies depending on the effectiveness of the prompts. Don't forget that AI won't do anything at all until you ask it to.

¹ XII Международная научная конференция «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения», Москва, РУДН, 16–17 апреля 2026 г.

The use of generative AI technologies is gaining popularity not only among teachers but also among students, especially in fulfilling written tasks. Should there be some regulations on the use of AI tools? And to what extent such written papers may be accepted as student' own work? How should teachers deal with assessing such papers?

David Connolly: At what level are these 'regulations'? Whether they are rules a teacher sets or institutional guidelines, I think they are a last resort and in classroom teaching (be it primary, private or whatever) they are ineffective. One of the advantages of AI is its speed and ease of use (that's why learners use it for homework), but if we have to spend time checking whether AI has been used, we're not using that time to focus on learners and their needs.

What teachers need to do is to utilize AI in partnership with learners. So, for example, ask learners to generate two AI texts specifying different levels of formality and compare them, or compare a B1 text with a B2 text. Or have the learners bring an AI text to class and then have them swap and critic them. Identify the target language you are working on.

Pair work is key. As learners will be generating, and being exposed to more language and because that's what language is about — communication between people.

Students' writing experience. This will be controversial, but why teach or test written language at all anymore? If AI can generate the text I need, why waste time teaching this? I think the same argument holds for teaching handwriting. Yes, we need to be able to physically write, but I would estimate that 99 % of my writing now is done on a keyboard.

How can AI-powered tools, such as chatbots or virtual tutors, enhance personalized learning in ELT classrooms, and what evidence supports their effectiveness?

David Connolly: Personalization can only truly be done by teachers who know and care about their students. Yes, you can tick the AI box saying you like football, travel, and movies, but which team? to where? what kind? I haven't seen any convincing evidence (and I've heard a lot of hype) but that is not to say there isn't any. AI can 'talk' about football and it can even simulate enthusiasm. But it doesn't actually know what football is, let alone play it.

This might not be addressing the question directly, but if we take the football and travel examples, they highlight the difference I talked about [at RUDN] in terms of 'transactional language', where the person isn't really important, and what I called 'real language', when the person is important. For example, when you are traveling and buying souvenirs, the person selling them to you isn't important to the transaction. You're trying to buy a fridge magnet, not make a friend. However, when you are playing, or talking about football it's a shared interest and this a basis for friendship. This is real language. This is personal.

AI excels at transactional language. People excel at real language. And the point I made above follow from this. If AI can do transactional language effectively, let's not waste our time on it in the classroom. Let's focus on real language.

What specific AI applications (e.g., speech recognition, adaptive platforms like Duolingo or Grammarly) have you found most transformative for teaching speaking and pronunciation skills?

David Connolly: I can't single out any apps in particular — there are just too many. Our accent is a subconscious mark of our identity. If I want to sound more English

or American or whatever, then I have to feel that. AI apps (or non-AI ones) can help with the nuts and bolts — the phonemes or simple intonation patterns — but not much more.

I'd like to mention fluency in particular here. People often get fluency backwards and it was Adrian Underhill who made it clear for me in one sentence: 'Fluency is comfortable intelligibility'. Assessors, teachers, and learners usually think of fluency as about production, but it's about reception. Someone is fluent when I can understand them easily. This means that fluency will depend on context, on who you are talking to.

In what ways can emerging technologies like VR/AR complement AI to create immersive language environments, and what challenges arise in implementing them?

David Connolly: The main challenge is probably cost, although AR has become a feature of phones. Nobody likes having a conversation with someone staring at their phone or wearing a big headset, so ugliness and social rules are also challenges for these technologies. They might be useful for long distance communication but let's try and focus on the here and now.

Implementing them in a classroom setting is impractical. And I think a general challenge for teachers with cutting edge technology is that their learners will probably know more about it than them. But if this is the case we can use that as a resource by getting learners to discuss (and explain to us) how to best take advantage of technology.

How should ELT methodologists balance the integration of AI tools with traditional pedagogical approaches to avoid over-reliance on technology?

David Connolly: I have a friend who works in a school that requires him to use technology for 50 % of his lesson. I find this truly bizarre. Paper and pencils are examples of (very old) technology. So anything that isn't speaking and listening could arguably be technology. And yet speaking and listening are the very essence of what we teach. In the broadest sense, technology probably means something that needs electricity, and nowadays, something related to computers.

When Maria Montessori was questioned about her method, she pointed to a child and said 'do not look at my finger, look at the child'. Start with the learners and their needs and then think about which tools to use. So I don't think it is even a question of balance. If they really are the best tools for achieving your and your students' goals, it would not be an over-reliance on technology.

In your talk at RUDN conference you mentioned that AI tools are not able to win the competition with the human teachers for some obvious reasons. Can you name some of them for our readers, please!

David Connolly: I think my main point was to make sure that learners are always the centre of a teacher's focus and the tools (coursebooks, youtube, AI etc.) are chosen to suit the learners' needs. I don't think it needs to be a competition, but (real) language is something that occurs between human beings. One point I wanted to highlight was to recognize the qualities that are uniquely human — being curious, having empathy, being agentive—and then to use AI to augment these.

Looking ahead, what potential disruptions or opportunities do you foresee from advanced AI models (e.g., multimodal LLMs) in ELT over the next 5–10 years?

David Connolly: I think I first saw this quote, which has been attributed to many different people, in an EnglishFile book. 'It is difficult to make predictions, especially about the future.'

I think even in one year things will have changed considerably. One of the big dangers is that educational institutions tend to be conservative and slow to change. EdTech in general is notable for being over-hyped and unsuccessful. I don't think anyone can realistically make predictions about 5–10 years. VR headsets got a lot of press a few years ago but little is heard about them now, probably because AI is getting all the attention. I'd also like to know what the next 'big thing' will be. Philip J. Kerr does a wonderful blog about EdTech, very smart and very cynical. He cuts through the hype, tests ideas out, and looks at the evidence. He finds very little of it.

How can AI tools foster learner autonomy in ELT while ensuring teachers remain central to the motivational and cultural aspects of language learning?

David Connolly: A good teacher is motivating. And sharing your own culture is a part of that, yes even for local teachers teaching local learners. Learners, and people in general, are interested in other people. Language reflects cultural differences — shashlik in Russia, a braai in South Africa, or a barbie in Australia are all essentially a social occasion involving cooking meat outdoors, but they can't be used interchangeably. It might not be practical to cook meat outdoors with your learners, but perhaps trying different types of tea or coffee in the classroom would be. Having had such a shared experience, learners can then go away and read about whichever aspect of it they would like to explore further using AI. Even the everyday examples of tea or coffee offer many areas for exploration: geography, economics, fashion, or history to name a few. AI is great for such follow ups. Use your imagination. Share ideas.

Connolly David, Consultant & Scientific editor at the Academic Writing Centre,
Higher School of Economics, Moscow
dvdconnolly@gmail.com

Tverdokhlebova Irina Petrovna, 'Foreign Languages at School' scientific-
methodological journal Editor-in-Chief
iyash@relod.ru



**Сведения
об авторах**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОМПТ-ИНЖИНИРИНГ: КОНСТРУИРОВАНИЕ ЗАПРОСОВ В СООТВЕТСТВИИ С ДИДАКТИЧЕСКИМИ ПРИНЦИПАМИ



Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме внедрения генеративных моделей искусственного интеллекта в образовательный процесс. Особую значимость приобретает профессиональная компетентность педагогов в конструировании запросов, обеспечивающих методическую ценность генерируемого контента. Целью статьи является описание корреляции между классическими дидактическими принципами и ключевыми техниками промпт-инжиниринга. Автор уточняет понятийный аппарат, вводя термин «педагогический промпт-инжиниринг», предлагает модель поэтапного процесса конструирования запросов (от анализа дидактической задачи до критической оценки результата) и демонстрирует соответствие дидактических принципов и принципов составления промптов. Практическая значимость заключается в возможности разработки методических рекомендаций по использованию ИИ для создания учебных материалов, заданий и оценки при подготовке педагогов. Актуальность работы состоит в систематизации соотношений дидактических и технических принципов.



Abstract

PEDAGOGICAL PROMPT ENGINEERING: CONSTRUCTING QUERIES IN ACCORDANCE WITH DIDACTIC PRINCIPLES

The article addresses the current issue of integrating generative artificial intelligence models into the educational process. The professional competence of educators in constructing queries that ensure the methodological value of generated content is of particular importance. The purpose of the article is to describe the correlation between classical didactic principles and key techniques of prompt engineering. The author clarifies the conceptual framework by introducing the term 'pedagogical prompt engineering', proposes a model of the step-by-step process of constructing queries (from analyzing the didactic task to critically evaluating the result), and demonstrates the alignment of didactic principles with the principles of prompt composition. The practical significance lies in the possibility of developing methodological recommendations for using AI to create educational materials, tasks, and assessments in teacher training. The relevance of the work consists in systematizing the relationships between didactic and technical principles.



Ключевые слова

**педагогический промпт-инжиниринг, дидактические
принципы, генеративный ИИ в образовании,
конструирование запросов, методика преподавания,
цифровая дидактика, промпт**



Keywords

**pedagogical prompt engineering, didactic principles,
generative artificial intelligence in education, prompt
construction/crafting, teaching methodology, digital
didactics, prompt**

На сегодняшний день мультимедийные технологии широко применяются в обучении иностранным языкам. При этом использование цифровых инструментов в учебном процессе ставит задачу обогащения педагогического инструментария: меняются дидактические приемы, расширяются и трансформируются функции преподавателя, появляются новые источники информации, а также обновляются средства обучения и системы оценивания. Особый потенциал в этой новой парадигме имеют нейросетевые модели.

Стремительное проникновение генеративных нейросетей в образовательную среду создало ситуацию некоторого методологического «разрыва». С одной стороны, педагоги получили доступ к инструменту, способному генерировать контент и выступать в роли ассистента учителя, но с другой — возникают сложности для именно методической интеграции нейросетей, так как в этом случае педагогу необходима цифровая грамотность для эффективного использования ИИ и получения релевантных результатов. Понимание и принятие новой цифровой реальности — сложный процесс, и, без преуменьшения значения человеческого разума, сегодня перед методологами и преподавателями иностранных языков стоит задача адаптации методических принципов к условиям современной технологически насыщенной образовательной среды.

Если еще несколько лет назад в научном сообществе велись дискуссии относительно потенциальной опасности искусственного интеллекта, то в настоящее время очевидно, что игнорирование этих технологий было бы иррациональным. В связи с этим целесообразно интегрировать методические принципы обучения иностранным языкам в новую цифровую реальность.

По данным опроса, проведенного нами в августе 2025 года, в текущем учебном году уже 86 % педагогов знакомы с нейросетевыми технологиями, а 7 % хотели бы их освоить. При этом самыми востребованными технологиями на базе ИИ в среде преподавателей иностранных языков являются нейросети, генерирующие лексические и грамматические задания, тестовые материалы (41 %), тексты, диалоги и полилоги (22 %). 25 % респондентов применяют нейросети для создания визуальных материалов (см. рис. 1). Приведенная статистика не только подтверждает значительный интерес преподавательского сообщества к системам искусственного интеллекта, но и показывает, насколько активно ИИ встраивается в современную методику преподавания иностранных языков (см. рис. 2).



Рис. 1

Способы применения ИИ



Рис. 2

Отношение преподавателей к применению технологий ИИ

Основываясь на практическом опыте использования нейросетей, мы можем сделать вывод о том, что данные технологии обеспечивают возможность создания увлекательных, методически обоснованных, персонализированных и мотивирующих уроков, минимизируя трудозатраты педагога и время на их подготовку, а использование традиционных подходов к обучению в комбинации с грамотным применением инструментов ИИ выводит преподавание иностранных языков на другой качественный уровень. В этой связи современные ИИ-инструменты рассматриваются не как дополнительные вспомогательные средства обучения, а «в качестве третьего субъекта образовательного процесса», формируя «триаду субъектов образовательного процесса „обучающийся — искусственный интеллект — педагог“» [7, с. 9].

Однако основная проблема интеграции ИИ-технологий в процесс обучения иностранным языкам может быть связана с нехваткой знаний в сфере информационных технологий и отсутствием опыта работы с этими ресурсами.

Эффективное использование моделей искусственного интеллекта, в частности нейронных сетей, требует не только понимания принципов их функционирования, но и владения методологией корректного формулирования входных команд. Ключевым элементом взаимодействия является **промпт** (*prompt*) — текстовый запрос, инициирующий и направляющий генерацию ответа моделью. Это понятие появилось в результате проникновения искусственного интеллекта в профессиональную и повседневную деятельность человека, а написание точных инструкций для получения обратной связи от нейросетей получило название **промпт-инжиниринг**. Этот термин состоит из двух английских слов: *prompt* («подсказка») и *engineering* («производство»). На основе анализа дефиниций зарубежных словарей и отечественных источников мы определяем промпт как «специфическую формулировку запроса, содержащего достаточное количество вводной информации для того, чтобы искусственный интеллект мог корректно интерпретировать задачу и выдать требуемый результат» [4, с. 81].

В педагогической практике периодически встречаются замечания к качеству обратной связи от нейросетей, такие как предоставление неполной информации, некорректные ответы на запросы. Однако эти проблемы зачастую обусловлены не недостаточной обученностью нейросетей, а неправильной коммуникацией педагога с ИИ-инструментом. При написании промпта важно помнить, что его формулировка аналогична описанию технического задания для человека-специалиста, поэтому чем подробнее и точнее описываются критерии желаемой обратной связи, тем релевантнее будет полученный ответ. Важно отметить, что нейросети осуществляют обратную связь при написании промпта любого качества, но для его информационной наполненности необходимо добавлять как можно больше деталей. Приведем два простых примера.

Нейросеть даст обратную связь как на запрос «*Write a story about a cat*» (пример промпта 1), так и на запрос «*Write a short story (150–200 words) about a stray cat living in a small coastal town. It has been suffering from severe hunger, weakness, and a painful infected wound on its paw for weeks. One stormy evening, a young vet finds the shivering cat huddled under a cardboard box. The doctor decides to bring the cat home despite her busy life and a small apartment. Detail the home treatment process. Show the cat's gradual transformation over several days. End with the cat's fully recovery. Use vivid sensory details (sights, sounds, smells, textures), emotional depth, and a heartwarming tone*» (пример промпта 2). Очевидно, что первый запрос очень поверхностный и неподробный. Его можно использовать

для ознакомления со спецификой нейросетей, но при применении ИИ для генерации образовательного контента второй вариант приведет к более содержательному ответу.

Сравним обратную связь от нейросети. Обратная связь на первый запрос:

«The stray cat had one white paw. Every morning, he sat by the old bakery, waiting. The baker always gave him a warm croissant. When the baker grew ill, the cat waited still. Then, understanding, he brought the man a gift — a single golden leaf. The baker smiled. Loyalty needs no words».

Обратная связь от нейросети на второй запрос:

«The storm raged, soaking the alley behind the fish market. Shivering under a soggy cardboard box, a gray tabby lay whimpering, its left paw swollen, the wound smelling of salt and decay. For weeks, hunger had hollowed its ribs; even the gulls ate better. Dr. Lena nearly missed him. But a faint, raspy mew stopped her. Kneeling, she saw eyes like dull sea glass. “Oh, buddy”, she whispered. In her tiny apartment, she warmed towels smelling of lavender. The cat flinched as she cleaned the wound — pus, grime, a shard of shell embedded deep. She applied honey-scented ointment and wrapped the paw in soft gauze. Day one: he only drank broth, trembling. Day three: he ate shredded fish, tail twitching. Day five: he limped to the window, watching gulls. Day ten: he purred — a rusty, wonderful sound. On a sunny morning, the bandage came off. New pink skin gleamed. The cat stretched, then leaped onto the sill, whole again. Lena smiled. He wasn’t a stray anymore».

Приведенные примеры наглядно демонстрируют, насколько внимательно учитель/преподаватель должен подходить к конструированию промпта.

Понятие «инжиниринг» невозможно найти ни в одном из отечественных толковых словарей, кроме словарей иностранных слов, а также зарубежных толковых словарей, но в них этот термин связан с экономической сферой деятельности и инженерно-консультационными услугами. В контексте искусственного интеллекта в зарубежных словарях встречается термин, точно заимствованный в русский язык, — **промпт-инжиниринг**. Он определяется как «процесс создания промптов для получения наилучшего результата» [10; 11]. То есть четкое формулирование требований к запросу позволяет наиболее точно донести свою задачу нейросети.

В рамках данного исследования анализ методов построения промптов будет ограничен сферой текстоориентированных нейросетевых моделей в связи со значительным различием в процедурах взаимодействия с системами, генерирующими текстовые данные, и с системами, генерирующими визуальные и аудиальные материалы. В первом случае пользователь имеет возможность вести последовательный диалог, осуществляя коррекцию (уточнение) промпта на основе полученных ответов. В случае же генеративных моделей для создания изображений или видео обратная связь имеет иной характер: неудовлетворительный результат, как правило, требует не корректировки в диалоге, а полного переформулирования исходного промпта и повторного цикла генерации. Более того, для генерации изображений критерии составления промптов немного отличаются.

Основное отличие указанных нейросетей заключается в интерактивном и итеративном характере коммуникации с текстовыми моделями. *Интерактивность* представляет собой двустороннюю форму взаимодействия

между пользователем и нейросетью, базирующуюся на последовательной обработке запросов и генерации ответов на них. В основу интерактивной коммуникации заложена рекуррентная структура диалога, когда каждая реплика нейросети учитывает предысторию предыдущих запросов и ответов. *Интерактивность* коммуникации с нейросетями заключается в свойстве искусственного интеллекта генерировать последующие ответы с учетом предыдущих сообщений человека. В отличие от традиционных поисковых систем, итеративное свойство нейросетей состоит в том, что они не только отвечают на запросы, но и корректируют свою обратную связь, тем самым демонстрируя высокую адаптивность и контекстную релевантность. Таким образом, если при текстовой генерации важна последовательность инструкций и их логика, то при генерации изображений и видео значимы дескриптивные параметры визуализации: необходимо описать художественные атрибуты (композиция, стиль, фон, освещение).

Для оптимального создания промпта нами был выделен описанный далее алгоритм. Прежде чем составить запрос, ответьте на вопросы: «Кто ваш студент? Каков его возраст и уровень владения языком? Какие у него интересы? Какие цели? Какая ситуация общения должна быть смоделирована? Какой вид задания вы хотите получить? В какой части урока вы хотите применить это задание? Какой объем контента вам необходим?»

Работа по созданию контента с помощью промпт-инжиниринга представляет собой многоэтапный процесс:

1. Определение цели обучения, целевой аудитории (возраст, уровень подготовки, интересы), предметной области. Здесь фиксируются ключевые дидактические принципы: научность (соответствие стандартам), доступность (сложность материала), индивидуализация (персональные характеристики).
2. Выбор инструмента и формата. Оценивая возможности моделей ИИ, выбирая тип промпта (*zero-shot*, *few-shot*, *chain-of-thought*) и формат вывода информации (текст, таблица, тест, схема), мы учитываем принцип системности, генерируя одиночный промпт или цепочку промптов для последовательного раскрытия темы.
3. Конструирование промпта с учетом принципов научности («Проверь достоверность фактов / используй ФГОС»), доступности и наглядности («Добавь схему, используй примеры из школьной жизни»), активности и сознательности («Объясни пошагово / Предложи вопросы для самопроверки»), индивидуализации («Задание для ученика с низкой мотивацией / поклонника английской литературы XIX века») и системности («Представь, что ты ученик престижного частного лицея»).

В рамках такой работы педагогу необходимо освоить не только написание промптов, но и другие виды деятельности, связанные с промпт-инжинирингом. **Промпт-анализ** представляет собой разбор и оценку структуры, ясности и полноты информации исходного запроса к нейросетям, постановку цели, выявление ограничений, прогнозирование качества генерируемого ответа для исключения слабых промптов и нерелевантной обратной связи нейросети. **Промпт-расширение** представляет собой детальную проработку короткого запроса путем добавления контекста, примеров, инструкций, критериев оценки. Эта техника усиливает релевантность результата за счет указания детальной контекстуальной информации. Техника **промпт-сокращения** противоположна предыдущей. Она упрощает чрезмерно развернутый промпт путем удаления избыточных элементов и использования лаконичных конструкций без потери

смысла. **Промпт-оптимизация** — это итеративный процесс улучшения промпта через сравнение обратной связи от ИИ и корректировка формулировок промпта с учетом полученных ответов для достижения их максимальной точности.

Учитывая, что указанная информация демонстрирует наличие значительных особенностей написания промптов для генерации различных заданий с целью развития языковых навыков и речевых умений, мы можем говорить о педагогическом промпт-инжиниринге, который понимаем как процесс проектирования высокоточных запросов для нейросетевых моделей с целью решения конкретных образовательных задач. В контексте обучения иностранным языкам данный процесс трансформируется из чисто технической манипуляции данными в инструмент дидактического моделирования. При этом материал может быть «адаптирован и персонализирован для каждого обучающегося в зависимости от уровня владения иностранным языком, от его индивидуальных потребностей и способностей. Это чрезвычайно важно в процессе обучения разноуровневых групп и инклюзивного обучения» [8, с. 29].

Педагогический промпт-инжиниринг во многом напоминает процесс обучения иностранному языку, где успех зависит от четкости структуры, учета контекста и последовательности подачи информации, где грамотный промпт — это не просто набор слов, а выверенное учебное задание. Педагогический подход к написанию промптов подразумевает обязательное включение в запрос трех ключевых образовательных компонентов. Во-первых, это упоминание уровня владения языком (например, согласно общеевропейской шкале *CEFR*). Без четкого указания уровня знаний результат работы модели может оказаться либо чрезвычайно сложным, либо примитивным для конкретной группы учащихся. Во-вторых, это описание формы общения и выбор упражнений в соответствии с целью урока. Педагогический промпт — это не просто запрос на получение информации, он задает траекторию взаимодействия (примеры: генерация вопросно-ответных упражнений, создание упражнений на заполнение пропусков с последующей обратной связью или генерация текстов с фокусом на конкретных грамматических конструкциях). В-третьих, это учет социокультурного и контекстуального соответствия. В промпте педагог описывает сценарии реального общения или профессиональные особенности (при работе со студентами), что позволяет трансформировать абстрактный ответ модели в релевантный учебный материал. Таким образом, педагогический промпт-инжиниринг стремится к достижению конкретных образовательных целей через управление функциями искусственного интеллекта. В этой связи мы проанализируем взаимосвязь дидактических принципов и принципов создания промптов.

В методике обучения существуют различные подходы к классификации принципов обучения — «основополагающих методологических положений, определяющих процесс обучения и воспитания» [2, с. 35]. В отечественной методике принципы обучения иностранным языкам делятся на общедидактические, используемые в обучении в целом, общеметодические, применяемые при обучении всем иностранным языкам, и частнометодические, применяемые для обучения определенному языку или развитию конкретных речевых навыков. Мы опишем те принципы формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которые связывают методику преподавания иностранных языков и педагогический промпт-инжиниринг.

Одним из ведущих является **принцип коммуникативной направленности**, заключающийся в приближении обучения к реальным коммуникативным ситуациям [3; 9]. Аналогичный принцип используется и при составлении

промптов — мы задаем нейросети роль, в которой она выступает («Представь, что ты эксперт в сфере ИТ / студент факультета права / шеф-повар»), и регистр общения с ожидаемым уровнем лексических и грамматических знаний или даже с конкретными языковыми единицами («Напиши заметку для блога с использованием условных предложений о возможности отправиться на стажировку в компанию мечты»).

Принцип доступности и посильности предполагает изложение материала «в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями учащихся, а его усвоение не вызывает непреодолимых сложностей» [9, с. 155]. При написании промпта аналогичный принцип необходим для понимания уровня обучающихся и получения в качестве обратной связи адекватного контента с посильными для учеников заданиями. Кроме того, учитывая этот принцип, промпт стоит разбить на логические блоки с пошаговой инструкцией для нейросетей: сначала дать описание структуры ответа, затем — его наполнения, а далее необходима стилистическая правка.

Принцип индивидуализации занимает особое место в методике. В соответствии с ним при обучении иностранным языкам очень важен «учет индивидуальных особенностей учащегося: каковы его природные данные, что он знает и умеет, к чему у него проявляется особый интерес» [9, с. 157]. Этот принцип находит прямое отражение в промпт-инжиниринге через создание персонализированных адаптивных заданий. Взаимодействие с нейросетями строится на основе психологического и когнитивного профиля учащегося, его интересов и увлечений, что позволяет трансформировать «универсальный» ответ традиционного учебного пособия в целевой образовательный инструмент.

Принцип ситуативности и контекста предполагает моделирование возможных ситуаций общения, поскольку они помогают быстрее формировать речевые навыки. В традиционной методике контекст, не связанный с возможными реальными ситуациями общения, будет слишком обобщенным и лишенным практической ценности; этот же принцип актуален и при написании промптов, а точнее — при указании вводных данных: для кого создается текст, в какой ситуации и обстановке он будет использован.

Принцип учета уровня владения языком предполагает, что процесс обучения должен выстраиваться с учетом текущего уровня языковой подготовки учащихся [1]. Под уровнем владения понимается развитость коммуникативной компетенции, то есть способности использовать язык для решения реальных задач общения в различных ситуациях, применяя необходимые знания и навыки. При составлении промптов педагогом определяется набор средств обучения соответствующего уровня сложности с четким указанием коммуникативной задачи.

К методическим принципам относится **принцип дифференцированного и интегрированного обучения**, состоящий в следующем: «какому бы аспекту языка или виду речевой деятельности мы ни обучали, одновременно в большей или меньшей степени мы задействуем и формируем все остальные аспекты и виды речевой деятельности» [6, с. 34]. При составлении промптов мы также ориентируемся на решение задачи развития конкретного аспекта языка, при этом учитывая другой изучаемый материал. Например, при написании промпта «Создай 10 вопросов с использованием условных предложений 1-го и 2-го типов по теме “Путешествие в Африку” для учеников уровня *B1*» целью работы с учениками является не только закрепление лексики, но и повторение грамматических конструкций.

Принцип наглядности и использования примеров помогает обучающимся выполнять задания, если они видят перед собой примеры. Аналогичный принцип используется при работе с промптами, когда нейросетям даются образцы предполагаемого ответа. Модель адаптирует структуру примера, не отклоняясь от темы.

Принцип обратной связи и коррекции связан с тем, что процесс освоения языка невозможен без исправления ошибок [5]. В случае работы с нейросетями первая обратная связь, полученная от программы, часто требует уточнения. После анализа результата, указания на недочеты и перефразирования запроса можно добиться от нейросети идеального ответа.

Принцип четкости инструкций связан с исключением двусмысленности в заданиях. Это очень важное правило при написании промптов. Вместо «Напиши что-нибудь о природе Великобритании» следует использовать директивные глаголы «проанализируй», «составь список», «сравни», «обоснуй». Чем конкретнее ваш запрос, тем ниже вероятность, что нейросеть ответит лаконично, но очень поверхностно.

Таким образом, анализ соотношения дидактических принципов с принципами конструирования промптов демонстрирует их сходство: грамотно составленный промпт представляет собой цифровой эквивалент продуманного учебного задания. Они оба составляются с учетом уровня обучающихся и их возможностей, содержат четкую дидактическую задачу, не существуют изолированно от системы обучения. И самое главное — требуют от педагога глубокого понимания предмета и системы обучения.

1. **Гез Н. И.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высшая школа. — 1982. — 371 с.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. — Обнинск: Титул, 2010. — 344 с.
3. **Пассов Е. И.** Терминсистема методики, или как мы говорим и пишем. — СПб: Златоуст, 2009. — 117 с.
4. **Попова А. В.** Дидактические возможности нейросетей в контексте полимодального обучения иностранным языкам (на примере текстовых запросов) // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 9. — С. 75–84.
5. **Рогова Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1991. — 288 с.
6. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. — М.: АСТ-Астрель, 2010. — 238 с.
7. **Сысоев П. В.** Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 6–17.
8. **Титова С. В.** Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — Т. 27. — № 2. — С. 18–37.
9. **Шукин А. Н.** Обучение иностранным языкам. Теория и практика. — М.: Филоматис, 2004. — 399 с.
10. Cambridge Dictionary. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/prompt-engineering> (дата обращения: 15.04.2026).
11. Collins Dictionary. — URL: <https://www.collinsdictionary.com/submission/1087656/prompt+engineering> (дата обращения: 15.04.26).

Попова Анна Владимировна, канд. пед. наук, приглашенный преподаватель НИУ ВШЭ — Нижний Новгород.
annavp1@yandex.ru



Литература



**Сведения
об авторе**

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОМПТИНГА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОБЗОР



Аннотация

В статье представлен обзор современных приемов обучения школьников составлению эффективных запросов (промптов) к большим языковым моделям. Рассматриваются теоретические основы промптинга на основе таксономии Блума, типичные ошибки учащихся, а также практические методы формирования цифровой компетенции учеников на уровне предпрофессионального образования: поэтапное внедрение искусственного интеллекта в учебный процесс и рефлексивный анализ. Особое внимание уделено адаптации подходов для школьного контекста с учетом возрастных особенностей и предметной специфики. Предложены конкретные примеры промптов для различных учебных задач.



Abstract

TECHNIQUES FOR DEVELOPING EFFECTIVE PROMPTING WITHIN EFL: PRACTICAL REVIEW

The article presents a review of modern techniques for teaching school students to create effective prompts for large language models. It covers theoretical foundations based on Bloom's taxonomy, common learner errors, and practical methods for digital competence development at pre-professional level of education. Special attention is given to adapting approaches for school contexts considering age characteristics and subject peculiarities. Concrete prompt examples for various learning tasks are provided.



Ключевые слова

промптинг, искусственный интеллект в образовании, таксономия Блума, большие языковые модели, цифровая грамотность, учебные задания, критическое мышление



Keywords

prompting, artificial intelligence in education, Bloom's taxonomy, large language models, digital literacy, learning tasks, critical thinking

В условиях цифровой трансформации школы искусственный интеллект (ИИ) и большие языковые модели (БЯМ) постепенно входят в повседневную учебную практику. Однако педагогическая польза от взаимодействия с ИИ напрямую зависит от умения учеников и учителей составлять качественные запросы — промпты. Без осмысленного подхода к промптингу ИИ рискует стать инструментом пассивного получения информации, а не развития мышления.

Авторы современных отечественных исследований преимущественно фокусируются на формировании ИИ-компетенции педагогов: П. В. Сысоев

разрабатывает принципы обучения иностранному языку на основе технологий ИИ [6], М. Н. Евстигнеев, П. В. Сысоев и И. А. Евстигнеева определяют структуру компетенции педагога в области ИИ [4], С. В. Боголепова исследует потенциал генеративных моделей в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка [3], С. В. Титова и И. В. Харламенко изучают подготовку педагогических кадров к использованию ИИ [8], а В. А. Фадеева и А. П. Авраменко анализируют информатизацию лингвистического образования [10]. В данном обзоре предлагается «зеркальный» подход: мы рассматриваем развитие ИИ-компетенции самих школьников, уделяя особое внимание формированию навыков эффективного промптинга как ключевого элемента цифровой грамотности в условиях все более широкого распространения генеративного ИИ среди учащихся.

Эффективное взаимодействие с ИИ строится на основе стратегий интеракции, включающих алгоритмы первичного и вторичного обращения к модели [1]. В первичном запросе должны быть указаны числовые характеристики ответа (такие как объем, количество примеров и т.д.), определен контекст, отмечены роль ИИ и реципиент сообщения; также могут быть приведены примеры решения аналогичных задач. При вторичном обращении с целью повышения достоверности и перефразирования применяются техники уточнения фактов — для получения дополнительных данных, а также улучшения обобщающей способности модели. Эти стратегии формируют основу для развития у школьников осознанного подхода к работе с ИИ.

Ключевым ориентиром для проектирования учебных заданий на развитие стратегий интеракции с ИИ служит актуализированная таксономия Блума, в рамках которой выделяются шесть уровней мышления: запоминание, понимание, применение, анализ, оценка и создание. Анализ 327 промптов показал, что 68,2 % запросов ориентированы на низшие уровни (запоминание и понимание), тогда как промпты, ориентированные на анализ, оценку и создание, составляют лишь 19,5 % [9, с. 2055]. Это означает, что в повседневной практике пользователи чаще просят ИИ просто дать информацию, а не помочь подумать.

Современные исследования подчеркивают необходимость соблюдения принципов обучения на основе технологий ИИ: персонализации, интерактивности, рефлексивности и этичности [6]. Эти принципы особенно важны при работе со школьниками, так как помогают избежать формального использования ИИ и направить его потенциал на развитие мышления. Важно отметить, что учащиеся затрудняются предсказать, как модель интерпретирует их запрос. Чтобы преодолеть этот барьер, в текст промпта необходимо включать не только перечисленные выше аспекты, но также контекст и цель поставленной задачи [12].

Для школьной практики наиболее полезными оказываются следующие техники промптинга: прямой запрос представляет собой простую инструкцию без примеров («Напиши стихотворение о весне»); запрос с примером предполагает просьбу выполнить задание по образцу («Напиши стихотворение о весне, как в примере: [пример]»); пошаговое рассуждение требует разделения задачи на этапы («Напиши стихотворение о весне, проанализируй стиль и предложи 2–3 версии: например, в стиле Пушкина и Есенина»).

Рекомендуется трехэтапная модель постепенного введения ИИ в учебный процесс: знакомство с инструментом и создание простых запросов, использование ИИ как источника информации для подготовки к заданиям, полное включение ИИ в создание учебного продукта с обязательной рефлексией. Такой подход помогает школьникам постепенно освоить работу с ИИ и развить критическое отношение к его ответам [5].

Современные исследования подчеркивают значение персонализации при работе с ИИ [7]. Для школьников это означает учет индивидуального уровня знаний при формулировке запроса (например, «Объясни так, чтобы понял пятиклассник»), включение личного опыта в промпт («Опиши, как ты сам наблюдал это явление в природе»). Такой подход соответствует принципам персонализированного обучения на основе технологий ИИ, разработанным П. В. Сысоевым [6].

Практическая типология промптов для школы по таксономии Блума включает следующие уровни: на уровне запоминания используются глаголы-маркеры «назови», «перечисли» (например, «Назови три свойства воды»); на уровне понимания применяются глаголы «объясни», «опиши» (как в промпте «Объясни, почему осенью листья желтеют»); уровень применения предполагает использование глаголов «примени», «реши» (например, «Примени правило правописания безударных гласных к этим словам»); для анализа характерны глаголы «сравни», «сопоставь» (как в запросе «Сравни жизнь городских и сельских детей в XIX веке»); на уровне оценки используются глаголы «оцени», «обоснуй» (например, «Оцени, справедливо ли поступил герой рассказа»); создание предполагает глаголы «придумай», «спроектируй» (как в промпте «Придумай сказку о дружбе с участием трех персонажей»).

Эффективным приемом оказывается явное указание в промпте цели и контекста задания. Например, вместо расплывчатого «Напиши об экологии» рекомендуется использовать уточненный запрос: «Напиши короткий рассказ до 150 слов для пятиклассников о том, как один ученик спас школьный парк от застройки. Включи диалог и описание природы». Такие уточнения повышают качество ответа [13].

Обязательным элементом работы с ИИ становится анализ полученного ответа: определение полезных элементов в ответе ИИ; выявление фактов или идей, требующих проверки; улучшение ответа своими словами; а также фиксация нерешенных вопросов [5]. Особое внимание следует уделить этическим аспектам: учащиеся должны понимать разницу между использованием ИИ как помощника и списыванием готового ответа. Как отмечает П. В. Сысоев, формирование у учащихся осознанного отношения к авторству и соблюдению этических норм при работе с ИИ представляет собой ключевую задачу педагога [6, с. 16].

Для уроков иностранного языка на этапе знакомства подходит запрос «Покажи 5 примеров произношения звука в словах с транскрипцией и аудио», на этапе практики — «Создай диалог из 8 реплик между туристом и экскурсоводом в Лондоне. Используй слова *museum, ticket, guide*». Для проектной работы рекомендуется промпт: «Помоги спланировать проект „Экологический уголок в школе“. Предложи: 1) три этапа работы, 2) необходимые материалы, 3) критерии успеха. Ответ оформи в виде таблицы» [2; 5].

Среди основных проблем при работе с ИИ и путей их решения можно выделить следующие: копирование ответов без понимания решается путем обязательной рефлексии («Объясни ответ ИИ своими словами») [6]; ошибки в ответах ИИ преодолеваются обучением проверке фактов через 2–3 источника [11]; сложности в формулировании запросов — использованием шаблонов промптов с пропусками для заполнения [9].

Итак, эффективный промптинг в школе представляет собой не технический навык, а педагогический инструмент развития мышления. Ключевые принципы для учителя включают: обучение школьников умению формулировать запросы на уровнях применения, анализа, оценки и создания согласно таксономии Блума; постепенную интеграцию ИИ в обучение (от простых запросов — к сложным проектам); организацию рефлексии как

обязательной части работы с ИИ; использование шаблонов промптов; демонстрацию примеров более и менее удачных промптов, направленных на решение одних и тех же задач. Освоение промптинга формирует у школьников ключевую компетенцию цифровой эпохи — умение сотрудничать с ИИ как с инструментом мышления, а не как с источником готовых ответов.



Литература

1. **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.
2. **Агафонова Л. И., Пеньков Б. В.** Развитие произносительных навыков на английском языке: использование цифровых инструментов и искусственного интеллекта при обучении студентов неязыковых направлений // Вестник Томского государственного университета. — 2025. — № 518. — С. 141–149.
3. **Боголепова С. В.** Генеративные модели в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка: текущее состояние и перспективы // Вестник Томского государственного университета. — 2025. — № 518. — С. 150–159.
4. **Евстигнеев М. Н., Сысоев П. В., Евстигнеева И. А.** Компетенция педагога иностранных языков в области искусственного интеллекта // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 90–96.
5. **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.
6. **Сысоев П. В.** Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 6–17.
7. **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.
8. **Титова С. В., Харламенко И. В.** Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2025. — Т. 28. — № 1. — С. 66–84.
9. **Токтарова В. И.** Когнитивно ориентированный промптинг в высшей школе: проектирование запросов к большим языковым моделям на основе таксономии Блума // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2025. — Т. 10. — № 12. — С. 2054–2060.
10. **Фадеева В. А., Авраменко А. П.** Информатизация лингвистического образования как приоритетное направление научных исследований (опыт ФИЯР МГУ имени М. В. Ломоносова) // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — Т. 27. — № 4. — С. 100–114.
11. **Khurana D., Karampatsis R., Sarkar S., [et al.]**. Why and When LLM-Based Assistants Can Go Wrong: A Study on User Perception of Accuracy and Relevance // Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. — 2024. — Art. 2754.
12. **Liu Y., Khurana D., Weld D.S., Chilana P. K.** Bridging the Gulf of Envisioning: Cognitive Challenges in Prompt Based Interactions with LLMs // Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. — 2024. — Art. 42754.
13. **Park D., Kim S., Lee J., [et al.]**. Enhancing Query Performance through Intent and Objective Specification in Large Language Models // Journal of Web Engineering. — 2024. — Vol. 22. — № 8. — P. 1187–1206.

Авраменко Анна Петровна, канд. пед. наук, доцент кафедры лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова.
avram4ik@gmail.com



Сведения
об авторе

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ НОВЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ



Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования монологической речи у учащихся 8–9-х классов в контексте новых методических реалий, обусловленных цифровизацией иноязычного образования. Теоретически обосновывается и предлагается практико-ориентированная методика, интегрирующая цифровые инструменты (PechaKucha, цифровой рассказ, ИИ-платформы) и базирующаяся на принципах коммуникативной направленности, системности, учета возрастных особенностей и личностно-ориентированного подхода. Приводятся результаты апробации методики, подтверждающие ее эффективность в повышении качества монологических высказываний по критериям ОГЭ.



Abstract

TEACHING MONOLOGUE SPEAKING SKILLS IN ENGLISH LESSONS AT SCHOOL IN THE CONTEXT OF NEW METHODOLOGICAL REALITIES

The article examines the issue of fostering monologic speech competence in secondary school students (grades 8–9) amidst the evolving methodological landscape of foreign language education digitalization. A theoretically-grounded, practice-oriented methodology is presented, incorporating digital instruments (PechaKucha, digital storytelling, AI-powered platforms) and founded upon the principles of communicative orientation, systematicity, age-specific considerations, and a personalized learning approach. Findings from the experimental application of the methodology are reported, attesting to its effectiveness in elevating the quality of monologue production against the benchmarks of the Main State Examination (OGE).



Ключевые слова

монологическая речь, английский язык, 8–9-е классы, цифровизация образования, искусственный интеллект (ИИ), речевые опоры, PechaKucha, цифровой рассказ, УМК Spotlight, ФГОС НСО



Keywords

monologue speaking skills, English language, grades 8–9, digitalization of education, artificial intelligence (AI), speech prompts, PechaKucha, digital storytelling, Spotlight EFL textbook series, Federal State Educational Standard (FSES)

Современное иноязычное образование претерпевает значительные трансформации, вызванные новыми методическими реалиями, к числу которых можно отнести: 1) тотальную цифровизацию образовательного процесса, в том числе и иноязычного образования; 2) включение искусственного

интеллекта (ИИ) в учебный процесс как средства управления обучением и совершенствования речевых навыков и умений; 3) обновление предметной базы за счет актуальных и футуристических тем (экология, искусственный интеллект, космос, жизнь в океанах, феномен полиглотов); 4) активное использование разнообразных учебных технологий (смешанное обучение, геймификация, проектная деятельность и др.); 5) повышенное внимание к внутреннему миру ученика — его менталитету, обращение к когнитивным процессам детей, к чувствам, мотивам и интересам обучающихся.

В подобных условиях особую значимость приобретает монологическая речь как ключевой компонент коммуникативной компетенции и один из основных объектов контроля на ОГЭ и ЕГЭ [18]. Однако ее формирование у учащихся 8–9-х классов сопряжено с рядом трудностей. Современным подросткам необходимо одновременно решать множество задач: 1) формулировать мысль в единицах универсального предметного кода (Н. И. Жинкин); 2) отбирать лексико-грамматические средства для внешнего оформления мысли; 3) выстраивать грамматические структуры (предложения) в определенной логической последовательности в рамках предстоящего устного высказывания; 4) внимательно следить за фонетическим (слухо-произносительным и ритмико-интонационным) оформлением речи. Решение приведенных выше задач часто приводит к когнитивной перегрузке учащихся, повышению их речевой тревожности, совершению произвольных языковых и речевых ошибок.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных путей преодоления трудностей в обучении монологической речи на английском языке через целенаправленное использование потенциала цифровых технологий.

Цель настоящей статьи — теоретически обосновать и предложить практико-ориентированную методику обучения монологической речи учащихся 8–9-х классов на основе цифровых инструментов. Предлагаемая методика должна учитывать такие принципы, как: а) коммуникативная направленность; б) системность; в) учет возрастных особенностей обучающихся; г) принцип адекватности; д) опора на идеи личностно-ориентированного подхода.

Изучение методики обучения монологической речи имеет прочные основания в лингвистике и методической науке. Классики отечественной науки (Г. О. Винокур, М. М. Бахтин, В. В. Виноградов, Г. Я. Солганик) рассматривали монолог как сложное организованное высказывание, обладающее смысловой и структурной целостностью. Учеными были выявлены разные функционально-смысловые типы монологической речи [5; 12].

Психолингвистический аспект обучения устной монологической речи был раскрыт в работах П. Б. Гурвича и И. А. Зимней. Указанные авторы подчеркивали значимость и неизбежное влияние психологических факторов на процесс порождения и восприятия монологической речи [6]. Такие ученые, как В. А. Бухбиндер, М. Л. Вайсбурд, Н. П. Каменецкая, разработали свои подходы к обучению монологу, центральное место в которых занимает использование речевых опор и клише, характерных для построения монологической речи, с целью снижения когнитивной нагрузки, испытываемой обучающимися [13].

Современный этап обучения языку характеризуется активной цифровизацией методики овладения монологической речью. Е. И. Чиркова, отмечая развитие смешанного обучения (*Blended Learning*), указывает на особые, так называемые смешанные виды опор, сочетающие в себе вербальные и невербальные компоненты

(инфографика, цифровой рассказ, комиксы) [16]. В зарубежной методической науке также высказываются идеи о дидактическом потенциале использования цифровых инструментов и искусственного интеллекта для создания аутентичной языковой среды, персонализации обучения неродному языку, развития устной речи на изучаемом языке, в частности монологической [21; 22; 23].

Несмотря на значительное количество работ, посвященных монологической речи и цифровым технологиям, еще недостаточно разработаны интегрированные методики обучения такому виду речевой деятельности, которые системно объединяли бы в себе традиционные приемы, способы, формы обучения монологической речи и использование широкого арсенала современных цифровых инструментов. Все это определяет научную новизну решения теоретических и практических вопросов, связанных с повышением качества устной монологической речи на английском языке [20].

Для достижения цели исследования нами был использован комплекс теоретических идей, связанных с: 1) анализом отечественной и зарубежной научно-методической литературы, нормативных документов (ФГОС СНО, ООО), материалов УМК *Spotlight*; 2) разработкой и апробацией системы упражнений с опорой на интеграцию цифровых технологий; 3) оценкой качества монологических высказываний по стандартизированным критериям ОГЭ (K1-K5); 4) проведением взаимной оценки (*peer assessment*) и рефлексией всех учебных действий, выполняемых школьниками МАОУ «Анकुндиновская средняя школа» Нижегородской области на уроках английского языка по порождению устных монологических высказываний на английском языке.

Участниками нашего исследования были обучающиеся 8–9-х классов (возраст 14–16 лет). В качестве инструментария были использованы цифровые платформы (*PowerPoint* для *PechaKucha* и цифрового рассказа), ИИ-чат-боты (*ChatGPT*), интерактивные доски, чек-листы для самопроверки устных произведений обучающихся и анкеты для взаимной оценки речевых действий на изучаемом языке.

Разработанная нами методика обучения монологической речи базируется на комплексе взаимосвязанных дидактических принципов, адаптированных к вызовам новой образовательной реальности. В качестве ведущего был избран принцип коммуникативной направленности и ситуативности, предполагающий обучение говорению в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации, что достигается за счет моделирования аутентичных ситуаций, где монолог имеет четкую цель, адресата и конкретную задачу (например, ученику необходимо не просто пересказать текст, а создать видеоблог на актуальную тему «Искусственный интеллект: друг или враг?»; провести для одноклассников мини-презентацию по указанной учителем теме). Использование аутентичных материалов и речевых клише позволяет учащимся осваивать язык как инструмент общения, а не как набор теоретических правил, заученных стандартных фраз и формулировок.

Данный принцип неразрывно связан с принципом системности и поэтапности, обеспечивающим управляемость и доступность процесса обучения монологической речи. Указанный принцип реализуется через трехэтапную модель построения устного монологического высказывания: 1) подготовительный этап предполагает интенсивную опору на план, ключевые слова и визуальные схемы; 2) этап полусвободного высказывания допускает частичное использование опор; 3) заключительный этап связан с порождением неподготовленной речи.

Предлагаемая модель порождения монологической речи строится на постепенном снижении когнитивной нагрузки на обучающихся. Здесь необходима поддержка в виде разных типов опор, которые постепенно и целенаправленно формируют у обучающихся и речевую автономию.

Эффективность данной последовательности напрямую зависит от принципа учета возрастных и психологических особенностей учащихся. Подростковый возраст (в описанном случае обучающимися 14–16 лет) характеризуется активным развитием критического мышления, стремлением к самоутверждению и повышенным интересом к сложным социальным и общественным проблемам. В связи с этим задания должны быть направлены не на простое описание или повествование, а на анализ, аргументацию, выражение личного отношения и критическую оценку используемой предметной информации, лежащей в основе содержания устного монологического высказывания. Повышенный интерес обучающихся к иностранному языку, определенный уровень мотивации к иноязычной речевой деятельности достигается и через использование «необычных» цифровых форматов, таких как *PechaKucha*, цифровой рассказ, создание подкастов. Важна и работа с актуальными для молодежи темами: среди них проблемы экологии и космоса, феномен полиглотов, цифровые технологии в учебном процессе (их преимущества и недостатки) [9; 18].

Все перечисленное интегрируется в рамках личностно-ориентированного подхода, предполагающего опору на принцип учета индивидуальных когнитивных стилей, личного опыта, мотивов и интересов каждого ученика. Принцип реализуется через вариативность заданий, возможность выбора интересных тем для высказываний, дифференциацию уровня сложности опор и широкое использование проектной деятельности. Все вместе в совокупности способствует созданию поддерживающей образовательной среды, повышает личную вовлеченность учащихся в учебный процесс по английскому языку [19].

Реализация данных принципов находит конкретное воплощение в четко выстроенной системе поэтапной работы над монологическим высказыванием. Рассмотрим такую работу на примере темы **Holidays**.

На подготовительном этапе, являющемся основой для любого высказывания, используются упражнения, соответствующие принципу системности и учета возрастных особенностей. Было предложено задание *Brainstorming and Plan Creation*, где учащиеся в парах генерируют собственные идеи по теме *The two sides of my holidays*. Затем дети создают интеллект-карту, что позволяет стимулировать критическое мышление и организовать сотрудничество учащихся между собой. Последующее упражнение *Vocabulary sorting* направлено на категоризацию лексики по семантическим группам (*types of holidays, verbs, adjectives*). Категоризация лексики обеспечивает не только распределение изучаемых лексических единиц по группам, классам, но также позволяет: а) осуществить осознанный вызов лексических средств из долговременной памяти; б) провести их сознательную визуализацию. Это отвечает потребностям подростков в восприятии лексики в наглядной форме, структурированно, в виде лексических объединений.

Далее следует этап контролируемой практики, в рамках которого принцип коммуникативной направленности сочетается с продолжающейся интенсивной поддержкой. На этом шаге отрабатываются необходимые речевые действия в условно-коммуникативных ситуациях. Например, упражнение *Make up a story* предполагает групповую работу с карточками *linking words* для совместного создания истории. На основе таких упражнений можно в спокойной обстановке отработать

лексические единицы, обеспечивающие осуществление логических связей в связанном монологическом высказывании. Следом идет работа и над оценочной лексикой (распределение фраз на категории: *amazing holiday / disaster holiday*). Такая деятельность развивает у подростков умения аргументации, столь важные для устной речи.

Дальнейшее закрепление материала происходит в ходе выполнения упражнения *Picture Description with Prompts*. Учащиеся составляют короткий монолог по серии изображений, используя ключевые слова. Предлагаемое задание обеспечивает содержательную и языковую опору при построении монологического высказывания, готовит обучающихся к самостоятельному говорению в форме монологической речи.

Кульминацией процесса обучения монологической речи на английском языке будет реализация *принципа личностной ориентации и коммуникативности*. Данный этап в обучении монологической речи является творческой частью в реализации коммуникативных намерений обучающихся, обеспечивая синтез всех отработанных ранее навыков и умений. Сначала учащиеся индивидуально создают письменный монолог в объеме 12 предложений по теме *The two sides of my holidays*, используя опорную схему и чек-лист для самопроверки [3]. Данное упражнение прекрасно развивает у школьников умения саморегуляции.

В качестве домашнего задания обучающиеся получают задание перевести письменный текст в форму цифровой презентации в строго указанном формате. Обучающимся предлагается подготовить 12 слайдов без текста. На слайдах представлен только визуальный ряд в виде сюжетных картинок, схем и диаграмм. Смена кадров во время представления монологического высказывания осуществляется каждые 15 секунд. Такое задание требует от детей творческого переосмысления содержания, обдуманного выбора языкового и речевого материала. Подобный материал позволяет комментировать визуальный ряд на слайдах.

Финалом всей речевой деятельности является публичное выступление школьника с составленной им презентацией. В ходе монологического высказывания ученик, опираясь на визуальные образы, демонстрирует свою способность к связанному, логичному и эмоционально окрашенному монологу. Здесь успешно решается ранее поставленная перед обучающимися коммуникативная задача. Ниже приведен реальный пример высказывания среднего ученика при апробации предлагаемой методики.

Пример 1. Оценка «4» (хорошо). Допущены 4–5 ошибок (времена, артикли, пропуск глагола-связки, упрощение конструкций: символом * отмечена фонетическая ошибка, ** — грамматические, *** — лексическая).

Полный текст высказывания:

«People like holidays because it is fun and they can rest. They go to different countries and see many things.

*My best holiday was in Turkey. I was thrilled when I swim** in the pool and eat** ice cream every day.*

Now holidays are more popular. First of all, it is because people have more money. Also, there is more advertisement about travel.*

*However, my holiday to village*** was awful. Everything went wrong when my bicycle broke and I fell down.*

*Moreover, the weather was bad and I bored**.*

*So, even a bad holiday is holiday**. I think holidays are good but sometimes not».*

Ключевую роль в реализации предлагаемой методики играют различные цифровые инструменты, выступающие не просто техническими средствами, а полноценными дидактическими компонентами речевой деятельности школьников по сознательному порождению монологических высказываний.

На этапе творческой реализации наиболее востребованными оказываются форматы *PechaKucha* и технология цифрового рассказа (*Digital Storytelling*). *PechaKucha* с его жесткими временными рамками (презентация, включающая 12 слайдов, каждый из которых демонстрируется 15 секунд) является идеальным инструментом для воплощения *принципа системности*. Используемый формат упражнения: а) дисциплинирует детей; б) учит их четко структурировать используемую предметную информацию; в) следить за языковой и речевой грамотностью речи; г) строго укладываться в рамки регламента.

В ходе работы отрабатываются показатели устной монологической речи, характерные для высказывания К-2 по требованиям ОГЭ. Цифровой рассказ, представляющий собой синтез личного нарратива, подобранных изображений, музыки и звукового сопровождения, в полной мере отвечает требованиям *принципа учета возрастных особенностей и личностной ориентации*. Используемые в рамках указанного принципа приемы стимулируют развитие таких показателей монологической речи, как неподготовленность речи, ее содержательность, а также креативность и эмоциональная вовлеченность самого говорящего. Это позволяет ученику показать себя и свое подготовленное речевое высказывание через многомерный цифровой продукт. Речевая деятельность школьника в форме устного монологического высказывания значительно повышает внутреннюю мотивацию самого обучающегося.

На всех этапах обучения монологической речи на английском языке — от подготовительного до творческого — незаменимую поддержку оказывают такие цифровые инструменты, как искусственный интеллект (ИИ), а также специализированные платформы (например, ИИ-чат-боты, такие как *ChatGPT*). Они могут использоваться и на подготовительном этапе для генерации идей и симуляции диалога, помогая преодолеть «синдром чистого листа». Платформы типа *Busuu* и *Mondly* предоставляют возможность для бесконечной отработки произношения и грамматических конструкций (критерии К-3 и К-4 ОГЭ) в индивидуальном режиме, обеспечивая немедленную обратную связь. Для создания подлинной коммуникативной ситуации, отвечающей принципу коммуникативной направленности, используются платформы языкового обмена (например, *Tandem*, *HelloTalk*), которые открывают доступ к живому общению с носителями языка. Интерактивные обучающие системы (например, *Duolingo*) через геймификацию делают рутинный процесс запоминания лексики увлекательным занятием, поддерживая интерес на протяжении всего курса обучения английскому языку.

Эффективная интеграция цифровых инструментов в урок английского языка в 8–9-х классах становится максимально конкретной и релевантной при их непосредственной связи с материалом учебно-методического комплекса. Например, при работе с модулем *Great minds* в УМК *Spotlight 8* традиционное упражнение *Think — Pair — Share* можно трансформировать, предложив ученикам записать свои аргументированные монологи на тему *Is AI a threat or a blessing?* не просто для класса, а с использованием платформы для видеоответов *Flipgrid*. Это сразу придает заданию черты аутентичности и речевой значимости. При прохождении модуля *Food & Shopping* задание по созданию списка покупок эволюционирует в проект *My healthy/unhealthy shopping list* с последующим созданием инфографики в *Canva* и ее устным представлением в формате *PechaKucha*. Изучение темы *Global Issues* может быть завершено не пересказом прочитанного текста, а созданием эмоционального цифрового рассказа *A day in the life of an environmental activist* с использованием фотографий, звуковых эффектов и закадрового голоса. Как видим, цифровые технологии не добавляются к учебному процессу как нечто внешнее, а становятся органичным продолжением

и усилением традиционных заданий, выводя формирование монологической речи на английский язык на качественно новый уровень, отвечающий запросам современного образования.

Экспериментальная апробация разработанной методики, интегрирующей цифровые инструменты в процесс обучения монологической речи, была проведена в 8 «А» и 8 «Б» классах МАОУ «Анकुндиновская средняя школа» Нижегородской области. Критерием эффективности выступила динамика качества монологических высказываний, которые оценивались по стандартизированным критериям ОГЭ (максимальный балл — 12). Полученные количественные данные демонстрируют положительную динамику по всем оценочным показателям.

Средний балл по классу после применения описанной методики составил **9,1 балла**. Наиболее значительный прогресс был зафиксирован по критерию К-1 (решение коммуникативной задачи): качество монологической речи по данному показателю выросло на 31 %. У пяти из восьми учащихся (класс 8 «А») результаты по данному критерию значительно улучшились. Это свидетельствует о возросшей способности учащихся полно и точно раскрывать тему, формулировать и аргументировать свою точку зрения. Такой показатель является прямым следствием фокусировки на принципе коммуникативной направленности и использования заданий, требующих не простого воспроизведения, а осмысленного порождения высказывания. У семи из одиннадцати учащихся в другом классе (8 «Б») данный показатель тоже был достаточно высоким.

Уверенный рост был продемонстрирован и по другим критериям: К-2 (организация высказывания) и К-4 (произносительная сторона речи) — на 14 % и 20 % соответственно. Улучшение организации речи напрямую связано с системным использованием структурных опор (логико-синтаксических схем, планов) и строгих цифровых форматов (*PechaKucha*), которые приучают учащихся к логичному и последовательному изложению высказываемых мыслей на изучаемом языке. Прогресс в произношении можно объяснить многократной аудиторной и самостоятельной отработкой монолога, а также использованием ИИ-платформ (*Mondly*, *Busuu*), предоставляющих мгновенную обратную связь по фонетике.

Стабильное улучшение на 14 % наблюдается и по критерию К-3 (лексико-грамматическая правильность речи), что объясняется эффективностью подготовительного этапа, включающего целенаправленную работу с тематической лексикой, речевыми клише и грамматическими структурами в коммуникативном контексте.

Помимо количественных показателей, были зафиксированы и значительные качественные изменения. В ходе педагогических наблюдений было выявлено снижение уровня речевой тревожности детей, отмечено повышение уровня мотивации учащихся. Безопасная среда, создаваемая в результате работы в парах и малых группах, использование увлекательных цифровых форматов минимизировали страх детей перед публичными выступлениями. Кроме того, у обучающихся 8–9-х классов было отмечено развитие метапредметных умений, например: а) умений саморегуляции (через планирование и использование чек-листов); б) умений критического мышления (через аргументацию и взаимную оценку); в) умений владения ИКТ для достижения поставленных целей.

Практическая значимость представленной методики заключается в ее комплексном характере и высокой степени адаптируемости. Описанная в статье методика может быть успешно интегрирована в любой учебно-методический комплекс (УМК) благодаря своей модульной структуре. Она напрямую направлена

на формирование умений монологической речи, оцениваемых на ОГЭ, и полностью соответствует требованиям ФГОС НСО к развитию коммуникативных и универсальных учебных действий [17]. Разнообразие опор и многоэтапность созданной системы позволяют учителю гибко подходить к обучению учащихся с разным уровнем языковой подготовки, обеспечивая поддержку там, где это необходимо, и стимулируя к самостоятельности сильных учеников.

Проведенное нами исследование подтвердило исходную гипотезу о том, что целенаправленная интеграция цифровых инструментов в методику обучения монологической речи позволяет существенно повысить ее эффективность. Цифровизация не подменяет собой традиционную систему обучения иностранному языку, а выступает ее мощным катализатором, расширяя арсенал педагогических средств обучения и открывая новые возможности для формирования речевых умений в области монологической речи. Использование цифровых инструментов (*PechaKucha*, цифровой рассказ, ИИ-платформы) позволяет эффективно решать и проблему когнитивной перегрузки учащихся за счет системы визуальных и структурных опор, которые целенаправленно организуют процесс порождения речи. Аутентичные цифровые форматы и актуальная тематика, отвечающие возрастным интересам подростков, выступают ключевым фактором повышения учебной мотивации и снижения речевой тревожности. Последовательная реализация трехэтапной модели (подготовленная → частично подготовленная → спонтанная речь) обеспечивает управляемое и поступательное формирование навыков и умений по построению монологического высказывания. Все это подтверждается положительной динамикой по тем критериям, которые предлагает нам формат ОГЭ, особенно по содержанию (К-1) и организации (К-2) речи. Разработанная нами методика обладает высокой практической ценностью, так как является адаптивной, соответствует требованиям ФГОС и может быть использована для дифференцированного обучения в рамках различных УМК.

Ключ к успешному формированию монологической речи в неполной средней школе в современных условиях — также в нахождении методически выверенного баланса между структурой монологического высказывания и монологической речью как видом речевой деятельности, что обеспечивается использованием цифровых форматов, специально подобранных или созданных опор. Используемые инструменты обеспечивают свободу для творческого самовыражения учащихся 8–9-х классов на уроках английского языка в форме монологического высказывания.

Перспективы дальнейших исследований в этом направлении видятся нам: 1) в разработке системы адаптивной обратной связи на основе искусственного интеллекта для оценки устной речи; 2) в создании цифровых портфолио учащихся для долгосрочного мониторинга их индивидуального прогресса в отношении умений устной речи в форме монологического высказывания; 3) в использовании апробированных инструментов для повышения речевых характеристик, характерных для диалогической речи на английском языке.

1. **Бабаханова Д.** Современные технологии в обучении говорению // Лингвоспектр. — 2024. — Т. 3. — № 1. — С. 72–76. — URL: <https://lingvospektr.uz/index.php/Ingsp/article/view/160> (дата обращения: 27.02.2025).
2. **Барышников Н. В.** Обучение иностранным языкам и методическое мастерство учителя. — М.: ИНФРА-М, 2024. — 187 с.
3. **Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Д., Подоляко О. Е.** Английский язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2024. — 216 с.
4. **Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Д., Подоляко О. Е.** Английский язык. 8 класс: книга для учителя. — М.: Просвещение, 2024. — 346 с.



Литература

5. **Винокур Г. О.** О языке художественной литературы / [сост. и подгот. текста Т. Г. Винокур; вступ. ст. В. П. Григорьева]. — Москва: Высшая школа, 1991. — 448 с.
6. **Зимняя И. А.** Некоторые психологические предпосылки моделирования речевой деятельности при обучении иностранному языку // Иностр. язык в школе. — 2000. — № 3. — С. 16–21.
7. **Иванов А. В., Иванова Р. А., Казакова А. В., Татарникова М. Н.** Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников иноязычной монологической речи. Часть 1 [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-shkolnikov-inoyazychnoy-monologicheskoy-rechi-chast-1> (дата обращения: 27.02.2025).
8. **Кацнельсон С. Д.** Типология языка и речевое мышление. — Л.: Наука, 1972. — 213 с.
9. **Лебедева О. В., Повshedная Ф. В.** Социально-психологический портрет современного школьника // Вестник Мининского университета. — 2022. — Т. 10. — № 3. — С. 15.
10. **Лескова И. А.** Проблема индивидуализации обучения в контексте смен парадигмальных оснований // Вестник Мининского университета. — 2023. — Т. 11. — № 2. — С. 1.
11. **Мошкова Е. И.** Психологические особенности учащихся и трудности обучения иностранному языку // Интернет-журнал «Мир науки». — 2016. — Т. 4 — № 6. — URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PSMN616.pdf> (дата обращения: 27.02.2025).
12. **Назарова А. В.** Особенности иноязычной монологической речи и система ее оценивания // Иностр. языки в школе. — 2021. — № 5. — С. 45–52.
13. **Овсянникова О. С.** Обучение использованию клише в рамках иноязычной коммуникации при осуществлении профессиональной деятельности (на материале английского языка). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-ispolzovaniyu-klishe-v-ramkah-inoyazychnoy-kommunikatsii-pri-osuschestvlenii-professionalnoy-deyatelnosti-na-materiale> (дата обращения: 27.02.2025).
14. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: методический материал. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1991. — 224 с.
15. **Харламенко И. В.** Критерии оценивания устного экзамена по английскому языку на уровне В2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenivaniya-ustnogo-ekzamena-po-angliyskomu-yazyku-na-urovne-v2> (дата обращения: 27.02.2025).
16. **Чиркова Е. И.** Использование смешанных опор для обучения монологической речи на среднем этапе // Иностр. языки в школе. — 2009. — № 4. — С. 46–51.
17. **Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.** — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 27.02.2025).
18. **Фурманова В. П., Шамо́в А. Н.** Мотивация как основа успешного овладения иностранным языком в школе // Вестник НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. — 2012. — № 18. — С. 177–188.
19. **Шамо́в А. Н.** Образовательная среда как фактор повышения учебных результатов по овладению иностранным языком в школе // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 2. — С. 35–44.
20. **Шамо́в А. Н., Шлыкова Ю. В.** Цифровые технологии и их применение в методике обучения иностранным языкам // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 89–94.
21. **Archana S.** Digital Storytelling to Enhance Second Language Learners' Language Proficiency through Text, Audio, Images, and Voice // Integrated Journal for Research in Arts and Humanities. — 2025. — Vol. 5. — № 2. — P. 1–4.
22. **Bai Y., Xian H.** Exploring the interplay of digital storytelling, L2 speaking skills, self-regulation, and anxiety in an IELTS preparation course // Humanities and Social Sciences Communications. — 2024. — № 11. — Art. 1584.
23. **Liao Min-Ken, Lewis G., Winiski M.** Do students learn better with Pecha Kucha, an alternative presentation format? // Journal of Microbiology and Biology Education. — 2020. — Vol. 21. — № 3. — P. 1–4.

Орлова Лилия Викторовна, учитель английского языка Анкудиновской средней школы (д. Анкудиновка Нижегородской области).
liliyalv68@mail.ru



Сведения
об авторе

ЧАТ-БОТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



Аннотация

В статье рассматривается проблема повышения интерактивности учебно-методического комплекса по методике преподавания иностранных языков посредством интеграции чат-бота в качестве его дополнительного компонента. Анализируется понятие интерактивности как дидактического свойства учебных материалов и обосновываются ограничения традиционного печатного учебника по методике с точки зрения данного свойства. Предлагается концепция методического чат-бота, содержательно согласованного с учебником и программой курса; описываются принципы его разработки, этапы внедрения и ограничения. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями методики преподавания ИЯ при проектировании цифровых компонентов курса.



Abstract

CHATBOT AS A TOOL FOR ENHANCING THE INTERACTIVITY OF INTEGRATED COURSE MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

The paper addresses the problem of enhancing the interactivity of integrated course materials in foreign language teaching methodology through the integration of a chatbot as a supplementary component. The concept of interactivity as a didactic property of instructional materials is analysed, and the limitations of the traditional printed methodology textbook with regard to this property are identified. The concept of a methodological chatbot aligned with the core textbook and the course curriculum is substantiated; the principles of its design and the stages of its implementation are described. The article also considers the constraints of this tool and directions for future development.



Ключевые слова

методика преподавания иностранных языков, интерактивность, учебно-методический комплекс, цифровой учебник, чат-бот, педагогическое образование



Keywords

foreign language teaching methodology, interactivity, integrated course materials, digital textbook, chatbot, teacher education

Цифровизация языкового образования прошла путь от первых компьютерных программ до систем на базе искусственного интеллекта (ИИ), и каждый новый этап этого процесса расширяет дидактические возможности преподавателя и обогащает арсенал учебных средств [15]. Однако данные изменения

затронули преимущественно практику обучения иностранному языку (ИЯ) и воплотились в активном обновлении методических инструментов, заданий, средств контроля и взаимодействия с учебным материалом. Теоретическая же подготовка будущих учителей ИЯ, в том числе курс методики преподавания ИЯ, во многом реализуется в рамках традиционных форматов, таких как лекции, семинарские занятия с использованием учебника по методике в качестве основного средства самостоятельной работы студента.

Между тем к педагогу цифровой эпохи предъявляются принципиально новые требования. Е. Г. Тарева указывает, что в условиях перехода к сетевому обществу функция учителя трансформируется от транслятора знаний к коучу смешанного обучения, фасилитатору и проектировщику индивидуальных образовательных траекторий [11]. Подготовка к этой роли в рамках курса методики требует не пассивного усвоения теории, а активного ее присвоения и применения в вариативных педагогических ситуациях. Учебник в традиционном печатном или *PDF*-формате такой возможности не предоставляет, так как теория в нем изложена дедуктивно, с ограниченным количеством реальных профессиональных контекстов, а персонализация учебного пути исключена. Данная статья посвящена обоснованию концепции методического чат-бота как дополнительного компонента учебно-методического комплекса (УМК) по методике обучения ИЯ, направленного на компенсацию этого дефицита.

Дидактическим возможностям лингвообразовательных чат-ботов посвящено немало научных трудов [5; 9; 16; 18]. Исследования по использованию чат-ботов при изучении теоретических педагогических дисциплин менее многочисленны, самый сходный по тематике труд — статья И. М. Реморенко, А. И. Савенкова и М. А. Романовой [8]. В ходе курса педагогики авторы апробировали бота, специально обученного на трудах К. Д. Ушинского, и показали, что такой инструмент способен служить интерактивной хрестоматией, средством эвристической беседы, сравнительного анализа концепций и генератором тестовых заданий с развернутой обратной связью при условии точно сформулированной профессиональной задачи [8]. Идея объединить учебник и средства генеративного искусственного интеллекта (ИИ) обозначена в работе [1], в которой ее авторы, К. А. Габеева и Е. М. Вишневская, выделяют три взаимосвязанных вектора, по которым интеллектуальный онлайн-учебник с ИИ превосходит статичные цифровые ресурсы: это персонализация учебного маршрута на основе диагностики пробелов в режиме реального времени, интеллектуальная интерактивная практика посредством чат-ботов на базе больших языковых моделей (БЯМ), метакогнитивная поддержка через детализированную аналитику успеваемости [1].

Прежде чем предложить решение, необходимо точно сформулировать проблему. Курс методики обучения ИЯ строится на теоретическом фундаменте, в результате присвоения которого студент должен не просто знать принципы обучения, но уметь применять их в конкретных педагогических ситуациях, варьирующихся в зависимости от уровня учащихся, их возраста, целей урока и др. Между тем основное средство самостоятельной работы студента — учебник по методике — устроено принципиально иначе: теория в нем изложена дедуктивно и обобщенно, описания уроков представлены как фиксированные тексты, не позволяющие самостоятельно проверить альтернативное методическое решение или наблюдать его последствия, индивидуальный учебный маршрут исключен. Однако опыт показывает, что сегодняшний студент предпочитает получать подтверждение знаний

в короткие сроки и в индивидуализированном формате, иначе теоретический материал быстро вытесняется ежедневным информационным потоком. Таким образом, проблема кроется не в содержании учебника, а в характере взаимодействия с ним, в отсутствии свойства, которое сделало бы это взаимодействие активным, адаптивным и результативным, а именно — интерактивности.

В современной педагогической науке интерактивность учебных материалов не сводится к наличию мультимедийных элементов или технической оснащенности. В. А. Кошкина определяет интерактивный учебник как цифровую форму учебного издания, в которой традиционное содержание дополняется средствами активного взаимодействия обучающегося с материалом [3]. На основе анализа научных источников можно выделить четыре ключевые характеристики подлинно интерактивного учебника. Во-первых, предполагается мультимедийный контент: иллюстрации, аудио- и видеоматериалы, анимация и интерактивные модели обеспечивают новый режим подачи информации, конкретизируют абстрактные понятия и расширяют представления обучаемого [7]. Во-вторых, активное участие обучающегося: интерактивный учебник стимулирует когнитивную активность, поддерживает целеполагание, аналитическое и критическое мышление, превращая студента из пассивного читателя в полноценного конструктора учебного процесса [4]. В-третьих, оперативная обратная связь: тесты с автоматической проверкой, тренажеры и задания позволяют немедленно корректировать учебные действия без значительных временных затрат со стороны преподавателя [7]. В-четвертых, многоуровневость и гибкость: дифференцированные задания базового, продвинутого и углубленного уровней создают индивидуальный учебный маршрут для каждого студента [2]. Д. Биковски (*D. Bikowski*) и Э. Казал (*E. Casal*) дополняют этот перечень, указывая, что интерактивные цифровые учебники наиболее эффективны, когда они построены на основе фреймворка учебных стратегий и адаптированы к конкретному курсу [19]. Из анализа приведенных позиций следует, что интерактивность — это системное дидактическое свойство, обеспечивающее открытый, адаптивный и осознанный характер взаимодействия обучающегося с учебным содержанием. Ни одна из четырех выделенных характеристик в полной мере не реализована в традиционном печатном учебнике.

В поиске решения обозначенной проблемы образовательное сообщество стало чаще прибегать к использованию цифровых учебников и интерактивных образовательных платформ. Мы проанализировали курс «Методика обучения иностранному языку» под ред. О. И. Трубициной, размещенный на платформе «Юрайт» [13], чтобы оценить возможности наиболее функционально развитого из доступных форматов. Платформа реализует трехуровневую модель взаимодействия со студентом, включающую чтение текстового контента, самопроверку посредством автоматически оцениваемых тестов, продуктивную деятельность через открытые задания проблемно-аналитического и практико-ориентированного характера с ручной проверкой преподавателем. Такая архитектура соответствует таксономическим уровням от воспроизведения знаний до их применения и анализа, что само по себе является существенным шагом вперед по сравнению с печатным изданием. Вместе с тем анализ выявил характеристики, которые не позволяют сделать вывод о полноценном решении проблемы недостаточного уровня интерактивности во взаимодействии с теоретическим материалом. Так, мультимедийный контент в курсе отсутствует, диалоговое взаимодействие студента с учебным содержанием не предусмотрено, индивидуализация маршрута

в зависимости от действий студента недоступна, интерактивные элементы традиционны (тестирование, автоматическое цитирование, использование закладок). Иными словами, курс на платформе «Юрайт» частично решает проблему третьей характеристики (обратная связь через тесты), однако не обеспечивает ни подлинного диалога, ни адаптивности. Таким образом, даже в наиболее продвинутом из доступных форматов учебник по методике преподавания ИЯ не достигает того уровня интерактивности, который необходим для активного профессионального становления будущего учителя ИЯ в современных условиях.

Теоретический выход из этого противоречия предложен в концепции «открытого учебника» Е. Г. Таревой и Б. В. Тарева, которые считают, что современный учебник должен отличаться гибкостью, адаптивностью и способностью интегрировать дополнительные компоненты, сохраняя содержательную целостность [12]. Речь идет не столько о создании нового учебника, сколько о расширении существующего за счет внешних инструментов, органично связанных с его логикой и содержанием. Именно в соответствии с этой логикой и может быть полезен методический чат-бот, потенциально способный стать интерактивным продолжением учебников по методике преподавания ИЯ, в том числе существующих (при соблюдении авторских прав), создавая пространство для активного освоения теоретического материала.

Рассмотрим концептуальные основы методического чат-бота, которые могут быть использованы разработчиками учебников и учебных пособий по различным разделам методики преподавания ИЯ, решившими повысить уровень интерактивности при работе с теоретическим материалом. Е. Г. Тарева и Б. В. Тарев указывают на то, что современный учебник должен допускать расширение за счет дополнительных ресурсов, сохраняя содержательную целостность [12]. С. В. Титова, в свою очередь, также подчеркивает, что цифровые компоненты учебника должны быть содержательно согласованы с целями курса и обеспечивать достижение планируемых результатов обучения [14]. Таким образом, основополагающим условием дидактической состоятельности методического чат-бота является его согласованность с учебником и программой курса, при которой чат-бот структурно и содержательно функционирует не как автономный инструмент, а как практическое продолжение теоретического содержания учебника. Согласованность реализуется на трех уровнях: тематическом (темы блоков чат-бота соответствуют темам учебника), терминологическом (единый понятийный аппарат) и методологическом (сценарии основаны на тех же теоретических подходах, что составляют каркас курса).

Методический чат-бот в рамках курса методики способен выполнять две взаимосвязанные функции, отвечающие таким двум задачам профессиональной подготовки, как овладение теоретическим содержанием и его перенос в педагогическую практику. Первая функция — когнитивная поддержка усвоения и присвоения знаний. Студент, работающий с учебником самостоятельно, нередко сталкивается с фрагментами, значение которых остается для него непрозрачным (например, употреблен без достаточного объяснения новый термин, не проведена граница между смежными понятиями, не установлена связь с ранее изученным материалом). В таком случае студент может задать чат-боту уточняющий вопрос, получить пояснение в удобном для себя формате и продолжить работу, не прерываясь. Помимо этого, по запросу студента чат-бот может сформулировать проверочные

вопросы по изученному разделу так, чтобы они были направлены не на механическое воспроизведение определений, а на проверку понимания: установление связей между понятиями, соотнесение теоретических положений с конкретными примерами, выявление противоречий. К. Х. Лау (*K. H. Lau*) и коллеги показывают, что наибольшей образовательной эффективностью обладают ресурсы, обеспечивающие непосредственную связь между усвоением концепций и их практическим применением [22]. Такой режим работы соответствует стратегиям самопроверки и распределенной практики, которые Д. Данлоски (*D. Dunlosky*) и коллеги относят к наиболее эффективным техникам обучения с высокой доказательной базой [21].

Вторая функция — моделирование педагогических ситуаций для переноса теории в практику. Усвоение методической теории не равнозначно умению ее применять, так как между пониманием принципа и способностью действовать в соответствии с ним лежит опыт решения реальных профессиональных задач. Чат-бот может предлагать студенту конкретные педагогические ситуации с заданными параметрами (уровнем и возрастом учащихся, темой урока, имеющимися ресурсами, возникшей методической трудностью) и помогать обосновать выбор того или иного решения с опорой на теорию. Важно, что обратная связь в таких случаях не сводится к оценке «верно/неверно»: при соответствующей настройке чат-бот способен анализировать логику предложенного решения, указывать на возможные риски, предъявлять альтернативные подходы и побуждать студента сопоставить их с заданными условиями. Таким образом создается среда, в которой теоретическое знание приобретает инструментальный характер и становится средством осмысления и решения профессиональных задач.

Обе функции дополняют, но не заменяют работу преподавателя, так как чат-бот берет на себя операции, требующие многократного повторения и вариативности, тогда как рефлексивное обсуждение, оценка сложных случаев и организация коллективного опыта остаются в компетенции преподавателя-методиста. Таким образом складывается триадная структура, в которой учебник обеспечивает теоретический фундамент, чат-бот — пространство для управляемого практического применения знаний, преподаватель — организацию рефлексивного осмысления полученного опыта [15].

Из анализа дидактических принципов, сформулированных в работах С. В. Титовой [14] и К. С. Чунга (*K. S. Chung*) с коллегами [20], вытекает ряд требований к разработке методического чат-бота. Во-первых, задания должны быть представлены в форме конкретных педагогических ситуаций с заданными параметрами (уровнем и возрастом учащихся, темой урока, образовательными задачами), а не в виде абстрактных теоретических вопросов. Во-вторых, последовательность ситуаций должна выстраиваться от типовых, однозначно решаемых контекстов к противоречивым и нестандартным. В-третьих, обратная связь должна содержать не бинарную оценку, а анализ методической логики с указанием возможных рисков и альтернативных вариантов. В-четвертых, там, где методика предлагает несколько равнозначных подходов, чат-бот должен предлагать студенту сопоставить их применительно к заданной ситуации. В. С. Федотова и Н. С. Федотова, описывая образовательного чат-бота для студентов-лингвистов профиля «Методика преподавания иностранных языков», предлагают модель разработки чат-бота для организации практической подготовки студентов — от постановки цели до регулярного обновления базы знаний — и выделяют пять принципов продуктивного учебного диалога: ясность языка,

последовательность, интерактивность, адаптацию к уровню пользователя, развернутую обратную связь при ошибке [17].

Интерактивность чат-бота УМК обеспечивается благодаря таким его потенциальным функциям, как разъяснение сложных понятий в доступной форме, расширение содержания учебника при соответствующем запросе студента, индивидуализация и персонализация обучения. Интерактивность также достигается за счет технических характеристик любого чат-бота: мгновенной обратной связи, постоянной доступности и мобильности [6]. Систематический обзор Ч. У. Оконво (*C. W. Okonkwo*) и А. Аде-Ибиджолы (*A. Ade-Ibijola*), охвативший 53 исследования, подтверждает, что именно эти свойства обеспечивают мотивацию и вовлеченность студентов, поскольку взаимодействие с чат-ботом позволяет осваивать материал в удобном темпе и формате [24].

Совокупность обозначенных выше свойств соответствует характеристикам интерактивного учебника, выделенным в отечественной и зарубежной литературе [3; 4; 19], что позволяет рассматривать чат-бота как инструмент, способный компенсировать дефицит интерактивности традиционного учебника по методике.

При анализе дидактического потенциала методических чат-ботов нельзя оставить без внимания ряд существенных ограничений. Первый из этих рисков имеет технологический характер и сопоставим с недостатком, обозначенным П. В. Сысоевым и Е. М. Филатовым для чат-бота, используемого с целью речевой практики при изучении ИЯ, как шаблонность ответов и ограниченность его возможностей при поддержании беседы [9]. Применительно к методическому чат-боту это означает риск упрощенного воспроизведения педагогических ситуаций, а необходимость постоянного надзора за содержанием диалогов Ч. У. Оконво (*C. W. Okonkwo*) и А. Аде-Ибиджолы (*A. Ade-Ibijola*) относят к числу главных организационных проблем [23]. Второе ограничение связано с принципиальной неполнотой моделируемого педагогического опыта: С. В. Титова и К. Т. Темурян указывают на шаблонность и предсказуемость ответов, склонность обучающихся к упрощению языка в диалоге с ботом, кратковременность эффекта новизны [16]. Все это означает, что опыт, приобретаемый при работе с чат-ботом, является необходимым, но недостаточным условием профессиональной подготовки и требует дополнения аудиторными формами работы и реальной педагогической практикой.

Перспективы развития методических чат-ботов включают создание адаптивных систем с индивидуализированными маршрутами, разработку коллаборативных форматов для совместного взаимодействия студентов с чат-ботом, интеграцию с аутентичными видеозаписями уроков [19] и создание кросс-культурных чат-ботов, моделирующих специфику обучения ИЯ в различных социокультурных контекстах.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Традиционный печатный учебник по методике обучения ИЯ в полной мере не обладает свойством интерактивности, понимаемой как системное дидактическое свойство учебного материала, обеспечивающее активное участие обучающегося, оперативную обратную связь, многоуровневое представление материала и индивидуализацию учебного пути. Методический чат-бот, структурно и содержательно согласованный с учебником и программой курса, способен компенсировать данный дефицит благодаря тому, что он

организует эффективную работу над теоретическим материалом и обеспечивает многократное вариативное применение полученных знаний в смоделированных педагогических ситуациях, моментальную развернутую обратную связь и возможность индивидуализации учебного пути.

Вместе с тем эффективность данного инструмента определяется не его технологической сложностью, а методической обоснованностью его разработки и включения в образовательный процесс. Интерактивные учебные ресурсы приносят максимальную пользу тогда, когда они дидактически обоснованы и органично встроены в целостную образовательную систему. Применительно к методическому чат-боту это означает его обязательную согласованность с учебником, участие преподавателя-методиста в проектировании сценариев, постоянный мониторинг качества диалогов и сочетание с традиционными аудиторными формами работы.



Литература

1. **Габеева К. А., Вишневская Е. М.** Лингводидактический потенциал онлайн-учебника с участием искусственного интеллекта // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2026. — Т. 1. — № 1 (111). — С. 149–158.
2. **Дубленко Н. М.** Дидактические характеристики электронных учебников // Вестник Орловского государственного университета. — 2021. — № 4. — С. 1–10.
3. **Кошкина В. А.** Интерактивные средства обучения: классификация и характеристика // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — № 3. — С. 1–12.
4. **Кудрявина И. М.** Типология интерактивных элементов в учебных текстах и задачи редактора // АПНИ. — 2020. — № 3. — С. 1–15.
5. **Лавриненко И. Ю.** Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. — 2023. — Т. 12. — № 2. — С. 18–25.
6. **Плащевая Е. В., Уточкина Е. А., Нигей Н. В.** Интерактивные чат-боты — мощный инструмент для изучения естественнонаучных дисциплин // Мир педагогики и психологии. — 2026. — № 3 (116). — URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/interaktivnye-chat-boty-moshhnyj-instrument-dlya-izucheniya-estestvennonauchnykh-distiplin.html> (дата обращения: 10.03.2026)
7. **Прасолова-Фарб А. О.** Особенности современного электронного учебника // Электронный научный журнал «Образование и право». — 2025. — № 3. — С. 1–10.
8. **Реморенко И. М., Савенков А. И., Романова М. А.** Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». — 2024. — Т. 18. — № 3. — С. 76–90.
9. **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.
10. **Сысоев П. В., Филатов Е. М., Сорокин Д. О.** Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2023. — № 3 (26). — С. 46–59.
11. **Тарева Е. Г.** Цифровая эпоха и педагогические профессии // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». — 2018. — С. 85–90.
12. **Тарева Е. Г., Тарев Б. В.** Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2014. — № 3 (17). — С. 364–373.
13. **Трубицина О. И.** (ред.) Методика обучения иностранному языку // Образовательная платформа «Юрайт». — 2024. — URL: <https://urait.ru/course-viewer/CE3F4633-1480-46A0-8827-7F12E931B756> (дата обращения: 21.03.2026).

14. **Титова С. В.** Проектирование цифрового учебника как инновационного средства обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2022. — № 3. — С. 41–60.
15. **Титова С. В., Староверова М. В.** Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2023. — № 3. — С. 25–45.
16. **Титова С. В., Темурян К. Т.** Интеллектуальные агенты в обучении иностранному языку: типология, возможности, вызовы // Язык и культура. — 2024. — № 65. — С. 262–287.
17. **Федотова В. С., Федотова Н. С.** Концептуальная модель технологии разработки образовательного чат-бота для сопровождения практической подготовки студентов // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2025. — Т. 10. — № 2. — С. 227–238.
18. **Харламенко И. В.** Чат-боты в обучении английскому языку // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 3. — С. 55–59
19. **Bikowski D., Casal J. E.** Interactive Digital Textbooks and Engagement: A Learning Strategies Framework // Language Learning & Technology. — 2018. — Vol. 22. — № 1. — Pp. 119–136.
20. **Chung K. S., Byun H. W., Kim S., Yu H. C.** Interactive Digital Textbook Development Methodology for Higher Education // International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology. — 2018. — Vol. 8. — № 4–2. — Pp. 1534–1539.
21. **Dunlosky J., Rawson K. A., Marsh E. J., [et al.]. T.** Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology // Psychological Science in the Public Interest. — 2013. — Vol. 14. — № 1. — Pp. 4–58.
22. **Lau K. H., Lam T., Kam B. H., [et al.].** The Role of Textbook Learning Resources in E-Learning: A Taxonomic Study // Computers & Education. — 2018. — № 118. — Pp. 10–24.
23. **Okonkwo C. W., Ade-Ibijola A.** Chatbots Applications in Education: A Systematic Review // Computers and Education: Artificial Intelligence. — 2021. — № 2. — Art. 100033. — DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100033.



Сведения
об авторе

Абдулмянова Индира Рафаиловна, канд. пед. наук, доцент кафедры романских языков и лингводидактики ИИЯ Московского городского педагогического университета.
abdulmyanovair@mgpu.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕДИАСПЕЦИАЛИСТОВ



Аннотация

В статье рассматривается потенциал использования медиапродуктов, построенных на основе технологий ИИ, в языковой подготовке будущих медиаспециалистов. Современные медиаспециалисты работают в условиях конвергентной редакции, где иностранный язык выступает одним из инструментов производства. Использование медиапродуктов, созданных при помощи ИИ, а также разработка собственных медиапродуктов призваны обогатить предметное содержание курса иностранного языка для направлений подготовки 42.03.02 — «Журналистика», 42.03.01 — «Реклама и связи с общественностью», 42.03.05 — «Медиакоммуникации».



Abstract

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF PROFESSIONAL AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR FUTURE MEDIA PROFESSIONALS

This article examines the potential of using media products based on AI technologies in the language training of future media professionals. Modern media professionals work in a convergent newsroom environment where a foreign language serves as a production tool. The use of media products created with the help of AI, as well as the development of original media products, are intended to enrich the subject content of the foreign language course in the training programs 42.03.02 — Journalism, 42.03.01 — Advertising and Public Relations, 42.03.05 — Media Communications.



Ключевые
слова

медиапродукт, искусственный интеллект, реклама, журналистика, связи с общественностью, обучение иностранным языкам, текст, пресс-релиз



Keywords

media product, artificial intelligence, advertising, journalism, public relations, foreign language teaching, text, press release

Введение. Настоящая статья посвящена использованию потенциала технологий искусственного интеллекта (далее — ИИ) при создании медиапродуктов в обучении будущих медиаспециалистов — студентов направлений подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью» и «Медиакоммуникации» — профессиональному иностранному языку. Этот вопрос профессиональной подготовки медиаспециалистов является объектом внимания исследователей [2; 5; 6; 7].

Технологии ИИ находят широкое применение в сферах промышленности, здравоохранения, образования, архитектуры, а также в маркетинге и медиаиндустрии. Долгое время считалось, что ИИ не сможет составить конкуренцию людям творческих профессий, однако широкое практическое применение его инструментов в различных креативных сферах обозначило необходимость интеграции ИИ в образовательный процесс [2; 10]. Актуальность интеграции технологий ИИ в качестве инструмента в процесс подготовки медиаспециалистов объясняется сменой парадигмы в медиаиндустрии. Важной составляющей обучения медиаспециалистов является языковая подготовка, поскольку они работают в условиях конвергентной редакции, где иностранный язык (чаще всего английский) становится инструментом производства.

Возможности применения технологий ИИ имеют важное практическое значение в обучении будущих медиаспециалистов, развитии их креативных способностей. Уже сейчас эти инструменты широко используются при анализе клиентских баз, прогнозировании поведения клиентов, мониторинге репутации бренда и управлении ею, разработке рекламных креативов [3]. ИИ-инструменты позволяют журналистам обращаться к первоисточникам, быстро анализировать огромные массивы иноязычных текстов, выделяя необходимые факты. Нейросети уже сейчас активно используются для генерации текстов, создания видео и аудио. В образовательном процессе разработка медиапродуктов с использованием ИИ-технологий на иностранном языке призвана моделировать реальную профессиональную среду, где языковой барьер преодолевается технологически, однако это требует высокого уровня языковой компетенции для верификации и редактирования.

А. А. Андрюшина и Д. А. Мириманов делятся результатами исследования особенностей интеграции чат-ботов в деятельность международных редакций, уточняя возможности использования технологий ИИ в работе журналистов [1]. В частности, активная интеграция чат-ботов в деятельность международных редакций позволяет оптимизировать редакционные процессы, связанные с обработкой запросов пользователей, составлением обзоров новостей, производством контента. Это «позволяет журналистам сосредоточиться на более творческих аспектах <...> работы» [1, с. 186].

Интенсивная интеграция ИИ в образовательный процесс и обучение иностранному языку, по мнению П. В. Сысоева, способствует появлению ряда вызовов и рисков, к числу которых он относит: «1) изменение содержания обучения; 2) изменение традиционных подходов и методов обучения; 3) изменение роли педагога в триаде „обучающийся — искусственный интеллект — педагог“; 4) распространение ИИ-плагиата; 5) усиление социального неравенства; 6) снижение когнитивных способностей обучающихся; 7) обновление нормативной базы в области образования; 8) неспособность ИИ решать вопросы, связанные с воспитанием личности обучающегося» [8; 9]. Эти тезисы необходимо принимать во внимание при разработке соответствующих методик обучения, чтобы ИИ стал надежным помощником и ассистентом, не вредя развитию познавательной активности обучающихся.

Использование медиапродуктов на базе ИИ в профессиональной и языковой подготовке будущих медиаспециалистов. Применение технологий ИИ в образовательном процессе при подготовке будущих медиаспециалистов обусловлено не только тем, что технологии ИИ дополнили профессиональный инструментарий специалиста, но также тем, что традиционные методы обучения все меньше соответствуют технологической привычке современного

поколения «цифровых аборигенов», в то время как медиапродукты на основе ИИ обеспечивают высокий уровень их вовлеченности.

Технологии ИИ могут применяться для симуляции профессиональных ситуаций: например, студент ведет диалог с ИИ-ботом, имитирующим зарубежного ньюсмейкера, или использует в учебных целях технологию дипфейк для озвучивания интервью на изучаемом языке.

Актуальность использования ИИ в обучении будущего медиаспециалиста иностранному языку заключается в двойной пользе: студент не просто учит язык, но и осваивает инструменты, которые станут основой его профессии.

Также речь идет о формировании новой компетенции, объединяющей грамотность в сфере искусственного интеллекта и знание языка. Данная компетенция предполагает формирование у будущих медиаспециалистов навыков промпт-инжиниринга («инжиниринга подсказок») на иностранном языке. Способность формулировать технические задания (промпты) на иностранном языке для генерации качественного контента становится ключевой метакомпетенцией. Обучение языку в этом контексте включает в себя изучение структур, необходимых для эффективного взаимодействия с ИИ (логика, точность формулировок, характер промптов).

Генеративный ИИ нередко допускает смысловые и стилистические ошибки, поэтому обучение иностранному языку через создание медиапродуктов на базе ИИ учит студента критически оценивать результат, исправлять «галлюцинации» нейросетей и адаптировать контент под целевую аудиторию.

У будущих медиаспециалистов часто наблюдается разрыв между пассивным знанием языка (чтение, понимание) и активными продуктивными навыками (говорение, письмо) в профессиональной среде. Данный разрыв позволяют нивелировать медиапродукты, созданные в результате использования ИИ.

Не менее актуальной является задача обучения студентов правилам безопасности при работе с ИИ-инструментами. Будущий медиаспециалист должен понимать этику использования ИИ, действовать, не нарушая авторские права, при генерации контента на иностранном языке. Необходимо сформировать у студентов понимание вопросов «соблюдения авторской этики и проблемы плагиата при взаимодействии с генеративным искусственным интеллектом» [8, с. 4]. Исследование П. В. Сысоева свидетельствует о том, что российские студенты демонстрируют высокую осведомленность в области технологий ИИ, однако в то же время у обучающихся нет системного понимания, как можно законно использовать результаты работы генеративного ИИ и что именно считается ИИ-плагиатом. Преодоление данного разрыва возможно за счет разъяснительной работы педагогов, а также разработки в рамках университета нормативно-правовой основы, которая регламентировала бы границы использования технологий ИИ в образовательном процессе [8].

Правовые и этические аспекты использования ИИ актуальны и для медиасферы. Е. Б. Курганова ставит вопрос об авторстве нейросетевого креативного контента [4], обозначая многоаспектность данного вопроса: «1) проблему нарушения авторских прав на материалы, используемые для обучения ИИ; 2) проблему признания авторства на креативный продукт, созданный с помощью ИИ-технологий; 3) проблему распознавания авторства креативного продукта; 4) проблему качества сгенерированного ИИ-продукта; 5) проблему ответственности

за сгенерированный ИИ креативный продукт» [4, с. 31]. Обучающиеся должны иметь представление об этико-правовых аспектах создания креативного контента как при разработке собственных продуктов (в том числе в рамках учебных заданий), так и при работе с готовыми медиапродуктами, разработанными с помощью ИИ.

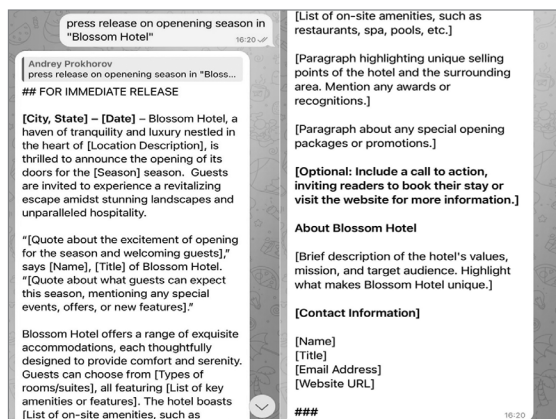
В своих предыдущих работах мы уже рассматривали направления использования технологических решений на базе ИИ, а также дидактический потенциал иммерсивных технологий (виртуальной, дополненной, смешанной реальности) в обучении иностранным языкам школьников при освоении видов речевой деятельности [6; 7]. Возможности применения технологий ИИ и медиапродуктов, созданных с его участием, были рассмотрены нами в контексте реализации элективных языковых курсов профориентационной направленности, созданных с целью формирования профессионального самоопределения школьников в пользу таких направлений подготовки, как «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью», «Медиакоммуникации» [5]. Широкое применение ИИ-инструментов в практической деятельности журналистов, специалистов сфер рекламы и связей с общественностью делает целесообразным дальнейшую разработку проблематики использования ИИ в контексте обучения иностранному языку будущих медиаспециалистов с позиций встроенности ИИ-технологий в образовательный процесс в качестве элементов предметного содержания адресованного им языкового курса.

Нейросети, способные генерировать тексты (*YandexGPT*, *DeepSeek* и др.), могут стать полезными помощниками в формировании навыков письменной речи у будущих журналистов и специалистов в сфере связей с общественностью, например, при написании журналистских текстов и пресс-релизов на иностранном языке [5]. В научном исследовании ученых Державинского университета был впервые описан потенциал применения инструментов ИИ в формировании профессиональных письменных умений будущих журналистов. В частности, было установлено, что ИИ может выступать эффективным инструментом как для преподавателя, так и для обучающихся по направлению подготовки «Журналистика» при овладении ими профессиональными письменными жанрами [7]. Как показало исследование, ИИ обладает очевидным потенциалом для получения обратной связи в процессе обучения. Был представлен пример рабочего промпта для эффективного взаимодействия преподавателя и обучающихся с ИИ и получения корректирующей оценочной обратной связи с целью проверки и доработки письменных работ в жанре «репортаж», соответствующий семи критериям оценивания: «1) структура и объем; 2) заголовок; 3) грамотность и фактологическая точность; 4) язык и стиль; 5) логика и нарратив; 6) эмоциональность и детализация; 7) цитата» [7, с. 146].

Нейросети, ориентированные на написание текстовых материалов, обладают очевидным потенциалом для применения в процессе обучения написанию PR-текстов (пресс-релиз, приглашение, байлайнер, бэкграундер и т.д.). Предварительно в аудитории проходит обсуждение сложившихся жанров PR-текстов и требований к ним, внимание акцентируется на новых характеристиках PR-текстов, обусловленных цифровой средой их распространения и бытования. Отдельного внимания заслуживает обсуждение возможных «подсказок для нейросети» — промптов на иностранном языке, которые определяют качество выдачи. Например, одним из заданий может быть разработка при помощи нейросети *ChatGPT* пресс-релиза, посвященного открытию сезона в отеле *Blossom*. На основе запросов к *ChatGPT* обучающиеся могут получить разные варианты такого пресс-релиза (см. рис. 1).

Далее студенты подвергают критическому осмыслению и обсуждению в малых группах качество сгенерированного с помощью ИИ *PR*-текста, степень его соответствия существующим критериям оценки пресс-релиза, после чего корректируют неточности, дополняют текст необходимой фактической информацией («имя контактного лица», «контактная информация», «дата и место расположения отеля *Blossom*», «адрес интернет-сайта», «местоположение», «цитаты сотрудника отеля» и т.д.).

Практика обучающихся с генеративным ИИ происходит во внеурочное время, что создает дополнительные возможности для их профессиональной и языковой подготовки.



Заключение. Современный характер развития медиасреды предполагает использование будущими журналистами, специалистами сфер рекламы и связей с общественностью решений и инструментов, основанных на новейших технологиях, в том числе ИИ, что находит отражение в образовательном процессе.

Решения на базе ИИ уже сейчас позволяют медиаспециалистам обрабатывать значительные объемы данных и делать первичные обобщения, разрабатывать различные образцы креативного контента, анализировать и прогнозировать поведение аудитории.

Инструменты на базе ИИ нашли применение при написании текстов в практике журналистов, рекламистов и *PR*-специалистов. В данной работе мы охарактеризовали вариант использования нейросетей для написания пресс-релиза в рамках курса иностранного языка. В процессе взаимодействия с нейросетью при выполнении задания студент, во-первых, получает возможность совершенствовать навыки письменной речи на иностранном языке, во-вторых, использует иностранный язык в качестве средства профессионального общения в сфере медиа, в-третьих, повышает свою осведомленность в области правовых и этических аспектов использования ИИ в профессиональной сфере.

Благодарности

Исследование проведено в рамках гранта ТГУ им. Г. Р. Державина для поддержки перспективных проектов для реализации Научным центром Российской академии образования.

1. Андрюшина А. А., Мириманов Д. А. Чат-боты: новые возможности и вызовы для редакций // Российская школа связей с общественностью. — 2025. — № 38. — С. 175–194.
2. Багдасарян Р. Х., Симонов М. Г., Крюков Д. А. Перспективные направления развития искусственного интеллекта в креативных индустриях // Культура и время перемен. — 2022. — № 2. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49082905_18809335.pdf (дата обращения: 25.03.2026).
3. Курганова Е. Б., Шерне А. С. Нейросети в корпоративных коммуникациях: временный тренд или новая реальность? // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. — 2024. — № 1. — С. 127–130.
4. Курганова Е. Б. Проблема авторства нейросетевого креативного контента: между законом и этическим кодексом // Российская школа связей с общественностью. — 2025. — № 37. — С. 31–49.



Литература

5. **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.
6. **Прохоров А. В.** Использование инструментов искусственного интеллекта в рамках профориентационного языкового элективного курса «Introduction to media» // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 61–66.
7. **Прохоров А. В., Долженкова М. И., Бортникова Т. Г., Сорокин Д. О.** Педагогический потенциал технических решений на базе искусственного интеллекта в обучении написанию письменных работ будущих журналистов // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2026. — Т. 11. — № 1. — С. 147–156.
8. **Сысоев П. В.** Риски и вызовы для языкового образования в эпоху развития и распространения искусственного интеллекта // Иностр. языки в школе. — 2026. — № 2. — С. 4–13.
9. **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.
10. **Шестерина А. М.** Потенциал использования технологий искусственного интеллекта в обучении креативным профессиям // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право. — 2023. — № 1 (52). — С. 277–282.



Сведения
об авторах

Прохоров Андрей Васильевич, доктор филол. наук, доцент, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина.
proh_and@rambler.ru

Бортникова Татьяна Геннадиевна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина.
tatyana_bort@mail.ru

Долженкова Марина Игоревна, доктор пед. наук, профессор, заведующая кафедрой дополнительного образования Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина.
dolgenkovam@mail.ru

Сорокин Данила Олегович, научный сотрудник Тамбовского Научного центра Российской академии образования.
sorokindanila2002@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА



Аннотация

В статье рассматривается формирование рефлексивных умений переводчика средствами сравнительного анализа качества переводов полисемантической лексики перуанского варианта испанского языка посредством трех LLM (Gemini 2.5 Pro, Manus, Claude Sonnet 4.5). Качество оценивалось по адаптированной технологии Д. Парка и С. Падо с параметром *cultural adequacy*. Выявлены значимые различия между языковыми моделями. Анализ ошибок, допущенных LLM при работе с культурно-специфичной полисемией, и расхождений экспертных оценок служит основой для разработки критерийного оценивания качества машинного перевода. Предложены задания, направленные на формирование умений постредактирования, критического оценивания и формулирования запросов (промптов) для перевода к различным инструментам ИИ.



Abstract

DEVELOPMENT OF REFLECTIVE SKILLS IN PROFESSIONAL TRANSLATION PRACTICE

In the article the development of reflective skills in professional translation practice is explored through comparative quality analysis of translations for polysemous vocabulary of Peruvian Spanish by three LLMs (Gemini 2.5 Pro, Manus, Claude Sonnet 4.5). Quality was assessed using an adapted technology (Park, Padó) with a *cultural adequacy* parameter. Significant quality differences between language models were found. Analysis of LLM errors in handling culture-specific polysemy and divergent expert assessments provide a basis for developing criteria-based evaluation of machine translation quality. Exercises aimed at developing post-editing, critical evaluation, and prompt formulation skills for translation using various AI tools are proposed.



Ключевые слова

рефлексивные умения переводчика, профессиональная деятельность, постредактирование, критическое оценивание, промпты, машинный перевод, большие языковые модели, полисемия, культурно-специфичная лексика



Keywords

reflective skills of translator, professional practice, post-editing, critical evaluation, prompts, machine translation, large language models, polysemy, culture-specific vocabulary

Динамичное развитие инструментов искусственного интеллекта и их использование в профессиональной деятельности переводчика меняют структуру взаимодействия переводчика с текстом [8]. Как показывают исследования, проведенные в Российской Федерации и других странах, системы машинного перевода (далее — МП) широко используются в профессиональной среде

переводчиков без достаточного понимания их ограничений, что указывает на необходимость формирования рефлексивных умений при оценке качества машинного перевода, выполненного различными *LLM*. Наблюдается устойчивая связь между частотой использования генеративного ИИ и снижением самостоятельности, критического мышления переводчиков при выполнении профессиональных заданий. Это ведет к формированию ложного ощущения «переводческой» компетентности специалиста [4; 14].

В этих условиях особую значимость приобретают умение оценивать качество продуктов переводческой деятельности, полученных с помощью генеративного ИИ, и осознание правомерности использования данных инструментов [20].

Одной из наиболее уязвимых зон для систем МП, включая большие языковые модели (далее — *LLM*), остается обработка культурно-маркированной полисемантической лексики. Исследования показывают, что *LLM* обнаруживают культурное смещение в пользу преобладающих норм, демонстрируют снижение точности при работе с менее представленными разновидностями языка и тяготеют к передаче доминантного значения многозначного слова, порождая ошибки при обращении к периферийным или культурно-специфичным значениям [9; 18; 21].

Цель статьи — предложить технологию формирования рефлексивных умений переводчика средствами сравнительного анализа качества перевода полисемантической иноязычной лексики на русский язык тремя *LLM* (*Gemini 2.5 Pro*, *Manus*, *Claude Sonnet 4.5*).

Проведен анализ способности вышеуказанных моделей к контекстному разрешению полисемии при переводе на русский язык, выявлены типичные ошибки и сформулированы педагогические рекомендации для профессиональной подготовки переводчиков. Введен параметр культурной обусловленности (*cultural adequacy*), фиксирующий степень сохранения культурного компонента значения переводимой на русский язык иноязычной лексики. Предложены конкретные сценарии, которые можно использовать в профессиональной подготовке переводчиков, включающие задания на постредактирование, критическую оценку и промпт-инжиниринг, а также педагогические рекомендации по взаимодействию с *LLM* как переводческим инструментом.

Формирование рефлексивных умений в профессиональной деятельности переводчика предполагает развитие понимания технических возможностей *LLM*, критического мышления при оценке результатов переводческой деятельности, этической осведомленности [24]. Это подразумевает способность оценивать пригодность полученных результатов для конкретной задачи перевода [20]. Особая роль при формировании рефлексивных умений отводится институту наставников, благодаря которому развивается готовность и способность ответственно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инструменты ИИ на всех этапах профессиональной деятельности [1].

Сказанное актуально при работе с культурно-специфичной лексикой, перевод которой требует баланса между сохранением оригинала и доступностью для целевой аудитории (принцип «лояльности» в терминологии [19]). Например, полисемия единиц перуанского варианта испанского языка, сформировавшегося в условиях контакта с автохтонными языками [2], для корректной интерпретации требует глубокого лингвокультурного знания [7] — и именно здесь *LLM* допускают ошибки, представляющие интерес для профессиональной подготовки переводчика.

Исследователи предлагают рассматривать продукт генеративного ИИ как «текстоид» — объект, не обладающий свойствами коммуникативного и структурно-семантического единства [5]. Лучшие ИИ-переводы демонстрируют полноценную текстовую связность, а неудовлетворительные опасны вовсе не утратой структурно-семантического единства, а внешней безупречностью, маскирующей семантические подмены. Этот разрыв между формальным качеством и содержательной точностью актуализирует значимость критической оценки ИИ-переводов в процессе профессиональной подготовки переводчиков.

В статье адаптирована трехпараметрическая система, предложенная Д. Парком и С. Падо [22] на базе технологии А. Ломмеля *MQM (Multidimensional Quality Metrics* — многомерные метрики качества перевода) [17]. Исходная модель, включавшая параметры *accuracy* (точность передачи смысла; в нашем случае — корректность выбора значения полисеманта), *fluency* (естественность и грамматическая корректность) и *style* (стилистическое соответствие), расширена за счет параметра *cultural adequacy* (культурная обусловленность), отражающего полноту передачи культурного компонента значения.

Отбор материала для перевода на русский язык определялся возможностью его применения в процессе профессиональной подготовки переводчика: полисеманты перуанского варианта испанского языка с контрастными значениями, часть которых не представлена в словарях, создают ситуацию, в которой переводчик не может найти или проверить значение в словаре и вынужден опираться на контекст.

Эмпирическая база накоплена в два этапа. На предварительном этапе (август — октябрь 2025 г.) проведен анализ пяти *LLM*. Оценка качества полученных при взаимодействии с моделями результатов переводческой деятельности проводилась по способности распознавать значения 10 перуанских измов в изоляции.

Точность перевода составила от 75 % до 95 %. Часть моделей при этом породила галлюцинации [15]: например, все три зафиксированных случая были связаны с шуточным перуанским выражением «*hay nos vidrios polarizadoos*» (от разговорной формулы прощания «*ahí nos vidrios*»). По критериям точности и склонности к галлюцинациям для основного этапа были отобраны три модели: *Gemini 2.5 Pro* (отсутствие галлюцинаций), *Manus* (наивысшая точность — 95 %) и *Claude Sonnet 4.5* (наибольшая динамика улучшений между версиями) [6].

Для основного этапа отобраны три перуанских полисеманта с контрастными значениями, отражающими разрыв между словарной фиксацией и реальным узусом: *la cojinova* (А — «вид рыбы» [10]; Б — «глупый/наивный человек», не зафиксировано в академических словарях [12]); *el mote* (А — «прозвище» [11]; Б — «акцент», данные опроса носителей); *chaufa* (А — «сильно смуглый цвет кожи», верифицировано опросом носителей; Б — «беспорядок/хаос»; также «формула прощания» [10]).

Корпус аутентичных контекстов для оценки контекстного разрешения полисемии, использованный в нашей работе, объединил шесть аутентичных испаноязычных фрагментов, по два на каждую из трех лексем для анализа (*la cojinova*, *el mote*, *chaufa*); каждая пара контекстов иллюстрирует контрастные значения А и Б. Источниками послужили цифровые медиа: интернет-блоги, записи в социальных сетях, публикации в онлайн-прессе.

№	Лексема	Тестируемое значение	Испаноязычный контекст
1	la cojinova	А («вид рыбы»)	«El Dr. Peter Allen es Profesor Asociado de la Universidad Estatal de Mississippi [...] colaborando en el estudio de la cojinova con el Dr. Álvarez [...]»
2	la cojinova	Б («глупый человек»)	«La Betsy se metió, con el periodista equivocado, se estrelló [...]». Комментарий: «Jajajaja esa tia se hace la cojinova»
3	el mote	А («прозвище»)	«Luka Romero dejó de lado cualquier tipo de comparación con Lionel Messi y [...] se le puso mote de ser el nuevo heredero del talento del 10 [...]»
4	el mote	Б («акцент»)	«Si bien es cierto que tengo el acento limeño, tengo otra personalidad, otro acento [...]. Como dice mi papá, el mote lo llevo en la sangre»
5	chaufa	А («очень смуглый цвет кожи»)	«Y si ves a su marido color chaufa intenso, te infartas...» [смех]. «Cuando los ubiqué, casi me da el real soponcio» [смех]
6	chaufa	Б («беспорядок/хаос»)	[...], «el único castellano válido no es aquel conocido como “lengua estándar” [...]; también es el que hablas tú, causita». En resumen: no una chanfaina, sino, más bien, un chaufa de palabras [...]»

Табл. 1
Корпус аутентичных контекстов, использованных для оценки контекстного разрешения полисемии

Перевод текстов с использованием трех моделей проведен в «слепом» режиме (без указания на принадлежность текста к перуанскому варианту испанского языка). Для пяти контекстов использовался стандартный запрос (промпт) «Переведи на русский: [контекст]»; для одного (№ 2) — расширенный запрос с дополнительным контекстом поста. Совокупно получено 18 уникальных переводов.

Оценка качества перевода проведена по четырем уже описанным критериям: *accuracy* (точность), *fluency* (естественность), *style* (стиль) и *cultural adequacy* (культурная обусловленность). Для каждого критерия определены баллы от 0 до 4; максимальная оценка — 16 баллов. Переводы оценивали два эксперта «вслепую» — автор исследования и независимый эксперт (кандидат филологических наук, обладатель *DELE C2¹*); итоговый балл — среднее арифметическое.

Из 18 полученных переводов большинство получили высокие оценки (14,0 и выше из 16), три оценены как идеальные (16,0), четыре — как удовлетворительные или неудовлетворительные. Полученные средние баллы за результаты переводческой деятельности при взаимодействии с указанными моделями существенно различались: *Manus* показал наивысший результат (15,50 из 16), *Gemini 2.5 Pro* — промежуточный (14,17), *Claude Sonnet 4.5* — наиболее низкий (12,00). При ограниченном объеме выборки приведенные данные носят предварительный характер, однако позволяют обозначить направления в области повышения качества профессиональной подготовки переводчика. Разрыв особенно выражен при передаче незафиксированных в словарях значений: *Gemini* и *Manus* сохраняют относительную устойчивость, тогда как у *Claude* качество снижается на треть.

С педагогической точки зрения важность представляет анализ конкретных типов ошибок, допущенных при использовании моделей, так как сказанное определяет потенциал для формирования рефлексивных умений переводчика в процессе профессиональной подготовки. Наиболее показательна ошибка подмены значения при формальной безупречности перевода. Так, *Claude Sonnet 4.5* при контекстном переводе слова *mote* в значении «акцент» (табл. 1, № 4) предложил: «Как говорит мой папа, моте у меня в крови», сопроводив это предложение примечанием о том, что «моте» — андское блюдо, используемое здесь как метафора связи с культурными корнями. При этом в оригинале текста четыре раза упоминается слово *acento*, что

¹ *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* — международные дипломы по испанскому языку как иностранному.

не учтено моделью. Перевод выполнен грамматически правильно, стилистически адекватен, но семантически ошибочен — это именно тот случай, когда внешняя правильность результата затрудняет обнаружение ошибок неподготовленным пользователем. Работа с такими ошибками в процессе профессиональной подготовки переводчика формирует и развивает умения проводить проверку по контексту оригинала — противостоять «иллюзии переводческой компетентности» [4].

Противоположный пример — идеальный перевод слова *cojinova* в значении «дурочка» (табл. 1, № 2), полученный при взаимодействии с моделью *Manus*: «Ха-ха-ха-ха, эта тетка прикидывается дурочкой / невинной овечкой» (16/16). Переносное значение распознано точно, ирония сохранена. Использование такого результата перевода в процессе профессиональной подготовки переводчика обладает практической значимостью, так как способствует выработке собственных критериев оценки качества переводческой деятельности.

Сопоставление двух случаев — идеального и неудовлетворительного переводов — позволяет преподавателю или наставнику проводить отбор материала для проведения практических занятий с переводчиками, которые на конкретных примерах обучаются проверять и аргументированно оценивать качество перевода. Двухэкспертная оценка переводов с использованием *LLM* выявила значимые расхождения: средняя разность составила 1,28 балла (8 %), максимальное расхождение достигло 6 баллов (38 %) при оценке перевода слова *mote* в значении «акцент». Это связано с различием двух подходов к оценке перевода: первый предполагает анализ ошибок, при котором штрафные баллы начисляются за каждую допущенную ошибку и который обеспечивает высокую надежность, но фиксирует лишь дефекты; второй — целостный подход, учитывающий общее качество перевода, но менее устойчивый к субъективной оценке эксперта [25]. Первый эксперт квалифицировал смысловые подмены как неудачный результат (*accuracy* — 0, *cultural adequacy* — 0), второй выставял баллы по шкале частично (*accuracy* — 2–3, *cultural adequacy* — 2–4), рассматривая транслитерацию с пояснениями как допустимую стратегию форенизации, приводя аргументы в пользу того, что читатель понимает общую мысль.

Данное расхождение свидетельствует о дилемме переводческой «лояльности» [19] — лояльности тексту/читателю, учет которой является значимым для организации процесса профессиональной подготовки переводчика. Задание, при выполнении которого студенты оценивают один и тот же ИИ-перевод с позиции двух подходов, а затем соотносят полученные оценки и обосновывают свою позицию, углубляет понимание критериев качества перевода и развивает умения профессиональной аргументации [24].

Заключение. Сравнительный анализ переводов, выполненных при взаимодействии с различными *LLM*, обладает значительным потенциалом для профессиональной подготовки переводчика. Оценка результатов взаимодействия с тремя моделями (*Gemini 2.5 Pro*, *Manus*, *Claude Sonnet 4.5*) на материале культурно-маркированной полисемии с использованием адаптированной методологии Д. Парка и С. Падо, дополненной параметром *cultural adequacy*, позволяет сформулировать выводы и рекомендации по организации профессиональной подготовки переводчика.

На основе полученных в ходе исследования результатов целесообразно предложить ряд дидактических сценариев. В рамках направления 45.03.02

«Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение») предлагаемые задания существенно дополняют содержание и фонд практических заданий дисциплин базовой части для студентов 2–3-го курсов бакалавриата, когда студенты осваивают профильные курсы письменного и устного перевода. Вместе с тем целесообразно поставить вопрос о введении в программу профессиональной подготовки переводчика специализированного курса, посвященного взаимодействию с ИИ-инструментами в профессиональной деятельности. Сравнительный анализ результатов переводческой деятельности, полученных при взаимодействии с ИИ-инструментами, может использоваться в качестве заданий при формировании рефлексивных умений переводчика: студенты сопоставляют переводы одного текста, выполненные при взаимодействии с несколькими моделями, идентифицируют расхождения и обосновывают наиболее адекватный вариант. При таком формате работа с системами машинного перевода в учебной аудитории направлена на самостоятельное выявление сильных и слабых сторон данных систем [16]. Корпус из 18 переводов, описанных в статье, может быть использован в качестве готового учебного материала при организации такой работы.

Неудовлетворительные переводы — в частности, подмена значения *mote* «акцент» значением «перуанское блюдо из кукурузы» (которое действительно существует в данной культуре, но не соответствует конкретному контексту), несмотря на четырехкратное упоминание слова *acento* в оригинале, — могут быть использованы в заданиях на постредактирование: студенты получают результаты ИИ-перевода и исходный контекст, выявляют ошибки и предлагают корректный вариант. Постредактирование и рефлексивные умения являются планируемыми результатами обучения, которые определяют профессиональную компетентность переводчика в эпоху развития генеративного ИИ [23]. Интеграция инструментов ИИ в подготовку переводчиков представляет особую актуальность [3]. Важным является развитие умений промпт-инжиниринга. Все переводы в работе выполнены без указания на языковой вариант. Включение в промпт указаний на контекстно-зависимые единицы повышает качество перевода [13].

Все три типа заданий (сравнительный анализ качества переводов, постредактирование и промпт-инжиниринг) направлены на формирование рефлексивных умений переводчика [24]. Предложенные сценарии обладают дидактическим потенциалом [4]. Осознанное, контролируемое включение развития умений взаимодействия с *LLM* в профессиональную подготовку переводчика позволяет использовать *LLM* в качестве необходимого учебного ресурса. Ограниченный объем выборки (три лексемы, шесть контекстов) и предложенные сценарии определяют основные направления дальнейших исследований. Приоритетной задачей представляется апробация предложенных дидактических сценариев в процессе профессиональной подготовки переводчиков.



Литература

1. Гавриленко Н. Н. Цифровая компетентность — ключевой компонент профессионализма переводчика // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2018. — № 3. — С. 139–150. — DOI: 10.15593/2224–9389/2018.3.12.
2. Контрерас Сарриа Х. О. Перуанский вариант испанского языка: фонетические, грамматические, лексические особенности // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. — 2022. — № 3 (461), вып. 128. — С. 43–50. — DOI: 10.47475/1994–2796–2022–10306.

3. **Оверченко Е. С., Поляков О. Г.** Использование инструментов искусственного интеллекта в обучении переводу // *Иностр. языки в школе*. — 2026. — № 2. — С. 72–78.
4. **Панфилов А. Н., Панфилова В. М.** Интеграция генеративного искусственного интеллекта в образовательную практику перевода у студентов неязыковых специальностей // *Современные проблемы науки и образования*. — 2025. — URL: <https://science-education.ru/article/view?id=34080> (дата обращения: 06.11.2025).
5. **Сдобников В. В.** Искусственный интеллект в переводе: условия эффективного использования // *Научный диалог*. — 2025. — Т. 14. — № 3. — С. 62–80.
6. **Селимов А. А.** Оценка лингвокультурной компетенции больших языковых моделей на материале перуанского варианта испанского языка // *Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы: сборник научных трудов*, Москва, 14–15 апреля 2025 года. — Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2025. — С. 115–126.
7. **Селимов А. А., Федорова И. К.** Понимание и перевод лексем различных национальных вариантов испанского языка // *Индустрия перевода: материалы XVI Международной научной конференции*, Пермь, 25–26 апреля 2024 г. — Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2025. — С. 93–99.
8. **Сысоев П. В., Филатов Е. М., Сорокин Д. О.** Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. — 2023. — Т. 26. — № 3. — С. 46–59.
9. **Aksoy M.** Whose morality do they speak? Unraveling cultural bias in multilingual language models // *Natural Language Processing Journal*. — 2025. — № 12. — Art. 100172. — DOI: 10.1016/j.nlp.2025.100172.
10. *Diccionario de americanismos*. Asociación de Academias de la Lengua Española. — URL: <https://www.asale.org/damer> (дата обращения: 06.11.2025).
11. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. — URL: <https://dle.rae.es> (дата обращения: 06.11.2025).
12. *Diccionario Libre*. — URL: <https://diccionariolibre.com/definicion/cojinova> (дата обращения: 06.11.2025).
13. **Ding Q., Cao Z., Cao H., Zhao T.** Enhancing large language models' machine translation via dynamic focus anchoring // *arXiv preprint*. — 2025. — arXiv:2505.23140.
14. **Ehrensberger-Dow M., Delorme Benites A., Lehr C.** A new role for translators and trainers: MT literacy consultants // *The Interpreter and Translator Trainer*. — 2023. — Vol. 17. — № 3. — P. 393–411.
15. **Huang L., Yu W., Ma W., [et al.].** A Survey on Hallucination in Large Language Models: Principles, Taxonomy, Challenges, and Open Questions // *ACM Transactions on Information Systems*. — 2025. — Vol. 43. — № 2. — Art. 42. — DOI: 10.1145/3703155.
16. **Kirchhoff P.** Machine translation in English language teaching // *ELT Journal*. — 2024. — Vol. 78. — № 4. — P. 393–400.
17. **Lommel A., Uszkoreit H., Burchardt A.** Multidimensional Quality Metrics (MQM): A Framework for Declaring and Describing Translation Quality Metrics // *Tradumàtica: tecnologies de la traducció*. — 2014. — № 12. — P. 455–463.
18. **Martelli F., Perrella S., Campolungo N., [et al.].** DiBiMT: A gold evaluation benchmark for studying lexical ambiguity in machine translation // *Computational Linguistics*. — 2025. — Vol. 51. — № 2. — P. 343–413.
19. **Nord C.** *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. 2nd ed. — London: Routledge, 2018. — 184 p. — DOI: 10.4324/9781351189354.
20. **O'Brien S., Ehrensberger-Dow M.** MT literacy — A cognitive view // *Translation, Cognition & Behavior*. — 2020. — Vol. 3. — № 2. — P. 145–164.
21. **Pan E., Zhao J., Wang Y., [et al.].** Analyzing Dialectical Biases in LLMs for Knowledge and Reasoning Benchmarks // *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2025*. — China, Suzhou: Association for Computational Linguistics, 2025. — P. 20882–20893. — DOI: 10.18653/v1/2025.findings-emnlp.1139.

22. **Park D., Padó S.** Multi-Dimensional Machine Translation Evaluation: Model Evaluation and Resource for Korean // Proceedings of the 2024 Joint International Conference on Computational Linguistics, Language Resources and Evaluation (LREC-COLING 2024). — Torino, Italia: ELRA and ICCL, 2024. — P. 11723–11744.
23. **Penet J. C., Moorkens J., Yamada M. (Eds.)**. Teaching Translation in the Age of Generative AI: New Paradigm, New Learning? — Berlin: Language Science Press, 2026. — 254 p. — DOI: 10.5281/zenodo.17580856.
24. **Pérez-Paredes P., Curry N., Ordoñana-Guillamón C.** Critical AI literacy for applied linguistics and language education students // Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching (jCALL). — 2025. — Vol. 5. — № 2. — P. 175–214.
25. **Waddington C.** Should translations be assessed holistically or through error analysis? // HERMES — Journal of Language and Communication in Business. — 2001. — Vol. 14. — № 26. — P. 15–37.



**Сведения
об авторах**

Новосёлов Михаил Николаевич, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета.
michael.novosyolov@gmail.com

Селимов Аликбер Алагаевич, студент 2-го курса магистратуры кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета.
aselimov1@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ НА БАЗЕ ИИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

В статье рассматривается дидактический потенциал использования приложений на базе искусственного интеллекта (ИИ) для создания транскриптов уроков китайского языка, выявления ошибок в педагогической речи и составления заданий для их исправления. Проанализированы транскрипты десяти видеозаписей уроков с использованием ИИ, проведено сравнение результативности четырех приложений на базе искусственного интеллекта. Делается вывод о наиболее удобном инструменте ИИ для целей коррекции педагогической речи преподавателя китайского языка.



Abstract

USING AI FOR THE CORRECTION OF CHINESE LANGUAGE TEACHERS' TALK

This article explores the didactic potential of Artificial Intelligence (AI) applications for transcribing Chinese language lessons, identifying errors in teacher talk, and generating correction tasks. The analysis is based on AI-generated transcripts of ten lessons and includes a comparative assessment of the effectiveness of four AI-powered applications. The study concludes by identifying the most suitable AI tool for the purpose of correcting teacher talk in the context of a Chinese language teacher.



Ключевые слова

искусственный интеллект, педагогическая речь, методика обучения китайскому языку, профессиональная подготовка учителей китайского языка, профессионально-коммуникативная компетенция



Keywords

AI, teacher talk, Chinese language pedagogy, Chinese teacher education, professional-communicative competence

В настоящее время искусственный интеллект широко используется во всех сферах деятельности, включая педагогическую. За последние годы технологии искусственного интеллекта стали частью повседневной реальности в сфере языкового образования. По мнению М. Н. Евстигнеева, принципиально новой для лингводидактики стала триада «педагог — обучающийся — технологии ИИ», что создает сферу цифровой дидактики [1]. П. В. Сысоев выделяет пять основных векторов использования искусственного интеллекта в педагогическом процессе:

- 1) управление образованием;
- 2) индивидуализация обучения;
- 3) оптимизация подготовки преподавателя к занятиям;

- 4) организация учебного процесса;
- 5) организация процесса обучения конкретным дисциплинам [3].

В настоящей работе уделяется внимание коррекции педагогической речи преподавателей китайского языка с целью повышения ее грамотности и развития профессионально-коммуникативной компетенции педагога. Технологии искусственного интеллекта могут как давать обратную связь, так и редактировать текст, предлагать более корректные версии [6]. Отмечается, что вопрос использования ИИ для разработки кейсов, проектных и проблемных заданий на базе нейросетей является перспективным направлением в методике обучения иностранным языкам [5]. ИИ может предоставлять методическую обратную связь, составлять планы занятий, давать рекомендации по доработке, классифицировать задания и составлять оригинальные упражнения. Также ИИ предоставляет качественную оценочную обратную связь, позволяя в короткие сроки оценить правильность использования обучающимися лексики, грамматики, организации, аргументации и содержания [4]. В данной работе мы опирались на ранее проведенное на основе английского языка исследование А. А. Коренева и А. В. Мычкиной, использовавших технологии искусственного интеллекта для создания транскриптов занятий и их анализа с целью повышения грамотности педагогической речи [2].

На первом этапе упомянутого исследования была проведена загрузка видео-файлов уроков на сайт *Speech2text* для создания их стенограмм. Вторым шагом было объединение транскриптов на двух языках посредством *DeepSeek*. Третьим шагом стал анализ полученных транскриптов посредством ИИ *GigaChat*, «Алиса AI», *DeepSeek* и *ChatGPT*. Четвертым шагом был запрос, направленный этим же инструментом ИИ, на составление заданий для исправления ошибок в педагогической речи.

На предварительном этапе нами были отобраны десять уроков по китайскому языку уровня *HSK1-HSK2*, проведенные студентами лингводидактических профилей подготовки выпускного курса в государственных и частных учреждениях России. Продолжительность анализируемых фрагментов — от 18 до 52 минут.

Первоочередной задачей было составление транскриптов уроков. Для перевода видео в текст была использована нейросеть *Speech2text*. Транскрибирование каждого занятия занимало от 10 до 30 минут. Данная нейросеть позволяет получить транскрипт с временными метками и разделением на говорящих. Единственной проблемой является неспособность нейросети обнаружить переключение между языками (то есть использование учителем русского языка на занятиях по китайскому), что вызвало необходимость двойной генерации транскриптов (на русском и китайском языках) и их дальнейшего объединения. Нейросеть, которая могла бы считывать переключение с языка на язык и транскрибировать на обоих языках одновременно, не была обнаружена.

Для ускорения процесса объединения были опробованы нейросети *GigaChat*, «Алиса AI», *ChatGPT* и *DeepSeek*. При использовании идентичного промпта наилучшее качество объединения показал *DeepSeek*. Несмотря на единичное сохранение в тексте транскриптов таких слов, как, например, «тата хао» или «синчи», которые, очевидно, не были отнесены при объединении файлов к китайскому, а также наличие русских слов, отсутствовавших в оригинальном видео, в целом тексты, объединенные *DeepSeek*, оказались наиболее полными и приближенными к реальности. Вероятно, причина в том, что *DeepSeek* является китайской разработкой, что и позволяет данной нейросети наиболее качественно работать с китайскоязычным материалом.

При использовании *plus*-версии *ChatGPT* ИИ в ответе отображает лишь пяти-минутные отрывки транскриптов, предлагая отправлять отдельный запрос для каждого следующего фрагмента и отмечая: транскрипт объединяется таким образом, чтобы не было допущено ошибок. *ChatGPT* сообщает пользователю, что не будет «ничего менять и сокращать», тем не менее даже в пятиминутных отрывках пропадают целые реплики, появляется типичное для нейросетей блочное, тезисное отображение информации, и готовый транскрипт частично не совпадает с уроком.

GigaChat не поддерживает одновременное прикрепление нескольких файлов, несмотря на то, что их можно отправить одним сообщением; это замедляет процесс работы. Главной же проблемой является то, что даже при редактировании промпта *GigaChat* предоставляет перевод русского транскрипта на китайский исключительно полностью, что делает его использование в целях объединения транскриптов бесполезным. Более того, в *GigaChat* не меняется контекст чата: если загрузить новые данные в тот же чат, где ранее уже анализировались другие транскрипты, *GigaChat* при запросе на транскрибацию предоставляет тексты первых транскриптов, игнорируя последние добавленные.

Аналогичные проблемы возникают при использовании сервиса «Алиса AI»: возможна отправка лишь одного файла за раз, и данная нейросеть, как и *GigaChat*, вне зависимости от промпта предоставляет лишь перевод с русского на китайский. Более того, «Алиса AI» оказалась единственной нейросетью, которая проанализировала лишь три минуты транскрипта, закончив ответ следующим предложением: «Продолжение диалога в том же формате, сохраняя структуру и временные метки, с корректным отображением китайских фраз и сохранением контекста русского текста». Таким образом, использовать сервис «Алиса AI» в целях объединения транскриптов невозможно.

Нами был поставлен вопрос о соотношении русского и китайского языков в проводимых уроках, а также о том, сможет ли искусственный интеллект (ИИ) обнаружить в речи педагогов языковые ошибки и предложить задания для их исправления. Фонетические ошибки анализу не подвергались: некорректный перевод аудио в иероглифы мог быть связан как с неверным произношением, так и с недостаточно высоким качеством аудиозаписи — уроки записывались на видеокамеру телефона; лишь один из фрагментов являлся записью онлайн-урока и, соответственно, отличался высоким качеством звука. Анализу были подвергнуты десять транскриптов, полученных в результате использования ИИ *Speech2text* и *DeepSeek*. Сразу стоит отметить преимущество *DeepSeek* и *ChatGPT*, позволяющих загружать два и более файлов одновременно в один чат, что дает пользователю возможность отправить запрос на анализ всех транскриптов одновременно.

При анализе файлов очевидным становится превалирование в речи преподавателей русского языка, однако в ответах «Алисы AI» и *GigaChat* содержалась информация о том, что на китайском проводилось 60–80 % урока. *ChatGPT* первоначально проанализировал только семь уроков, несмотря на то, что загружены были все десять, и отметил, что анализировалось время звучания речи, а не количество слов или реплик, так как китайские реплики короче, но насыщеннее. После уточнения запроса *ChatGPT* показал, что китайский в среднем использовался 45 % времени урока (от 30 % до 60 %), а русский — 55% (от 40 % до 70 %). Согласно анализу *DeepSeek*, китайский в среднем использовался 32 % времени урока (от 15 % до 50 %), а русский — 68 % (от 48 % до 90 %). По итогам измерений исследователем-человеком наиболее достоверными кажутся результаты, предоставленные *DeepSeek*.

Согласно подсчетам *ChatGPT* и *DeepSeek*, переход с китайского языка на русский совершался в среднем от 15 до 75 раз за один урок (стоит учитывать, что анализировались фрагменты длительностью 18–52 минут, что сказалось на подсчетах), то есть в среднем примерно 2–3 раза в минуту. Русский использовался для объяснения грамматики, перевода лексики, организации урока и отступлений для разряжения обстановки. Китайский выступал объектом обучения и использовался для моделирования речевых образцов, повторения хором и чтения, а также выполнения упражнений на подстановку. Вопросы преподаватель в основном дублировал на русском языке, реакция на ответ также излагалась на русском.

Также стоит отметить, что, согласно *DeepSeek*, речь учителя (*Teacher Talking Time, TTT*) в проанализированных транскриптах занимает в среднем 70 % времени урока (от 40 % до 85 %), что свидетельствует о фокусе на учителе, а не на ученике. Полученный результат позволяет выдвинуть гипотезу о том, что у выпускников лингводидактических профилей подготовки, обучающихся преподаванию китайского языка, еще недостаточно развиты стратегии активизации познавательной деятельности обучающихся и планирования уроков. Проверка данной гипотезы требует дальнейших исследований.

Затем перед нейросетью была поставлена задача поиска языковых ошибок в речи преподавателя в транскриптах уроков китайского языка. Несмотря на то что в запросе были указаны языковые ошибки, *DeepSeek* в своем ответе также выделял и методические, а *GigaChat* обращал внимание на правила этикета и культурную адаптацию материала (в ответе ИИ отмечается, что культурные реалии, например, китайский Новый год, объясняются слишком упрощенно и предлагается интеграция реальных примеров обычаев). *GigaChat* также испытывает трудности с учетом контекста. Уроки проводились с обучающимися школьного возраста, соответственно, преподаватель задавал обучающимся вопрос «你几岁?». *GigaChat* отметил это как ошибку, указав на необходимость соблюдения стилистических норм, правил этикета и использования формы «您多大?», несмотря на то, что в ответе учащиеся называли свой возраст, создавая корректный контекст для использования вопроса «你几岁?».

«Алиса AI» также анализирует текст транскрипта без учета контекста. Так, один из учащихся в своей речи назвал блюдо «中国面». Преподаватель повторил данное слово с вопросительной интонацией, а затем отметил, что сомневается в существовании такого блюда. Однако ИИ «Алиса AI» считает, что это ошибка преподавателя. В ответах ИИ «Алиса AI», как и *GigaChat*, уделяется внимание стилистическим ошибкам, однако «Алиса AI» анализирует стиль русского, а не китайского языка, приводя в качестве примера ошибок слова преподавателя «вайбить», «фармить ауру» и др. (безусловно, уместность использования данных лексических единиц педагогом вызывает вопросы).

В то же время *ChatGPT* уделяет внимание контексту и выделяет ошибки, которые в ходе урока упомянули и сами преподаватели, отмечая, что произошло самоисправление: например, «冰淇淋 — я ошибся, последний иероглиф не тот». Ошибки, замеченные *DeepSeek* и *ChatGPT*, в основном совпадают. Отмечается малое число грамматических и наличие преимущественно лексических (выбор неправильного глагола или предлога) и стилистических ошибок, спровоцированных интерференцией русского языка. Одной из выявленных *DeepSeek* грамматических ошибок является некорректное использование частицы 在 — приводя пример хобби, преподаватель говорит: «我和爸爸在打足球». Нейросеть предлагает исправление предложения на «我和爸爸 (喜欢) 踢足球». В этом же уроке преподаватель несколько раз употребляет «打足球» вместо правильного

«踢足球» (ошибка лексической сочетаемости), на что также обращают внимание *DeepSeek* и *ChatGPT*. ИИ «Алиса AI» и *GigaChat* данные ошибки пропустили.

Как уже отмечалось, несмотря на отсутствие в запросе указания на методические ошибки, ИИ *DeepSeek* посчитал их наиболее важными и распространенными. Так, более 20 раз только в одном транскрипте преподаватель использовал немедленный перевод (например: «今天天气怎么样? То есть как сегодня погода?»), не предоставляя обучающимся времени на размышления. Во всех уроках данная ошибка отмечается около ста раз. Также нейросетью *DeepSeek* отмечается языковая интерференция. На одном из уроков преподаватель говорит: «把这个问题放到纸上», — имея в виду запись вопроса на бумаге. Предлагается исправление на «把这个问题写下来» или «记在纸上».

ChatGPT отмечает языковую интерференцию как основную причину ошибок, ставя на второе место стилистические ошибки, например «味道很好吃», а на третье — «несвязность речи преподавателя», на четвертое — лексические ошибки, на пятое — метаязыковые и методические ошибки. Грамматические ошибки находятся на последнем месте.

DeepSeek отмечает в первую очередь методические ошибки, ставя интерференцию на второе место. Лексические ошибки размещаются на третьем, затем — стилистические и грамматические.

Для исправления допущенных ошибок *GigaChat* предлагает задания «на формирование правильных вопросов, практику произношения тонов, изучение правил употребления частиц, работу над структурой предложений». Упражнения на произношение тонов предполагают наличие аудиозаписи, а первое и третье нелогичны. Так, первое задание от *GigaChat* выглядит следующим образом:

Формирование правильных вопросов

Цель — научиться правильно строить вопросы на китайском языке.

Задание: предложите правильное построение вопросов на китайском языке для каждого из следующих случаев:

Спрашиваете у коллеги, как зовут его ребенка.

Неправильно: 你的孩子叫什么名字?

Правильная форма: _____

В качестве другого задания ИИ предлагает предложения на русском, в которые нужно вставить частицы на китайском языке:

Сегодня утром я _____ завтракал.

(a) 就 (b) 才 (c) 还

Ответ: _____

Данное задание едва ли обладает высокой ценностью с точки зрения развития профессионально-коммуникативной компетенции педагогов. Таким образом, использование *GigaChat* в целях коррекции педагогической речи является неоправданным, так как данный инструмент не справляется ни с анализом ошибок, ни с составлением заданий.

«Алиса AI» не предоставляет полноценных заданий с примерами, как это делает *GigaChat*. Ответ выглядит следующим образом:

Ошибка: использование *vibe* без должного объяснения.

Задание: составить 5 предложений с корректными китайскими выражениями для передачи атмосферы.

«Алиса AI» также рекомендует следующие задания: «Составить 10 предложений с разными глаголами», «Составить мини-диалоги с правильными стилистическими конструкциями», — не предлагая никакой конкретики в виде глаголов или примеров стилистически верных и неверных конструкций. Таким образом, «Алиса AI» также не может быть использована для коррекции педагогической речи.

Задания, предлагаемые *ChatGPT* и *DeepSeek*, представляются более интересными и практичными. К примеру, *ChatGPT* предлагает переформулировать инструкции из транскрипта так, чтобы каждое действие было семантически ясным. Предлагается подход «одна функция — одна реплика» (мы считаем, что корректнее в данном случае заменить слово «функция» на «действие»), при котором необходимо разделить каждое объяснение на инструкцию, пример и контроль. Для каждого элемента должна быть приведена отдельная реплика на китайском без использования русского.

Также *ChatGPT* предлагает задания на упрощение реплик. Например, для работы с фразой «西瓜的味道很好吃» предлагается следующая инструкция: *«Сформулируйте 2–3 более естественных варианта, которые короче исходного, типичны для устной речи, подходят для речи преподавателя. При выполнении задания запрещено использовать русский язык».*

Помимо прочего, для закрепления китайского как языка организации урока *ChatGPT* предлагает составление, заучивание и введение в использование списка реплик для работы с заданиями, переключения внимания и завершения этапа урока. Финальным заданием от этого инструмента ИИ является следующее: «Пять минут без русского» — предлагается провести микрофрагмент урока полностью на китайском языке без использования русского, а затем проанализировать (рефлексия), исходя из каких целей возникло желание перейти на русский язык и с каким видом ошибок это может быть связано. Затем подразумевается работа над переформулированием проблемных моментов.

Задания, предложенные *ChatGPT*, направлены в основном не на исправление языковых ошибок, а на переход к проведению уроков китайского языка полностью на китайском без использования русского, начиная с работы на уровне предложений и заканчивая проведением фрагмента урока. Поскольку преподаватели проанализированных уроков большую часть времени вели занятие на русском языке, что могло быть связано, например, с незнанием языка инструкций, данные упражнения действительно могли бы быть полезны для педагогов.

DeepSeek обращает внимание на ошибки как в русскоязычной речи, так и в объяснении понятий. Ссылаясь на реплику преподавателя «В реальности вы, наверное, будете иметь дело именно с 电车 (*diànchē*), то есть с электричкой», предлагается следующее задание:

1. Почему перевод слова 电车 исключительно как «электричка» может ввести в заблуждение русского студента, который поедет в Китай?
2. Используя словарь или свои знания, дайте более точное и широкое определение слова 电车. Какие виды транспорта в современном Китае оно может обозначать? Приведите 2–3 примера.
3. Как бы вы более корректно объяснили это слово ученикам начального уровня?

Предлагаются также примеры ответов.

Данное задание направлено скорее на методические размышления, чем на непосредственную работу над педагогической речью преподавателя, — ответ *DeepSeek*

не содержит предложения составить объяснение на китайском. Предлагается несколько подобных заданий.

Также предлагается создание плаката с коллокациями (что связано с употреблением педагогом «打球» вместо «踢球»), составление двуязычного глоссария для инструкций на уроке и их заучивание. Более интересным заданием является работа преподавателя над собственным транскриптом — ИИ предлагает полностью переписать фрагмент урока, в котором были допущены какие-либо ошибки, а затем снова провести этот урок, записав его.

Как и *ChatGPT*, *DeepSeek* предлагает проведение пятиминутного фрагмента урока полностью на китайском, а также его дальнейшее обсуждение с коллегой или анализ записи. Оригинальным заданием от *DeepSeek* является полная переозвучка видеозаписи одного из уроков с заменой всех русских реплик на китайские. Помимо прочего, предлагается ежедневное ведение дневника педагогической рефлексии: после проведенных уроков преподаватель должен спрашивать себя, какое слово он не смог на одном из занятий вспомнить на китайском и в каком слове или фразе совершил ошибку. Предполагается дальнейшая самостоятельная работа над совершенными ошибками.

Таким образом, для объединения транскриптов наиболее удобным ИИ является *DeepSeek*. Для анализа ошибок преподавателя оптимальным является использование *ChatGPT* или *DeepSeek*. *DeepSeek* акцентирует внимание на методических ошибках, тогда как в фокусе *ChatGPT* находятся языковая интерференция и стилистические ошибки. Задания, предлагаемые *DeepSeek* для исправления ошибок в педагогической речи, больше нацелены на размышления, однако, в отличие от заданий *ChatGPT*, чаще содержат примеры ответов. Задания *DeepSeek* являются более разнообразными: ведение дневника рефлексии, создание плаката, переозвучка видео. При этом главным фокусом как *ChatGPT*, так и *DeepSeek* является создание упражнений, способствующих переходу преподавателя на китайский язык. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что именно приложение *DeepSeek* можно рекомендовать к использованию учителям и преподавателям китайского языка для повышения качества собственной педагогической речи.

В силу того, что анализируемые уроки проводились преимущественно на русском языке и были направлены на обучающихся уровня *HSK1-HSK2*, имеющегося материала недостаточно, чтобы полноценно судить о наиболее распространенных языковых ошибках в педагогической речи преподавателей китайского языка, что означает возможность и необходимость дальнейших исследований.

1. **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.
2. **Корнев А. А., Мычкина А. В.** Использование приложений искусственного интеллекта для повышения грамотности педагогической речи студентов // Иностр. языки в школе. — 2025. — № 2. — С. 84–90.
3. **Сысоев П. В.** Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32. — № 10. — С. 9–33.



Литература

4. **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.
5. **Титова С. В.** Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnye-sistemy-obucheniya-dlya-personalizatsii-i-adaptatsii-yazykovyh-kursov> (дата обращения: 27.01.2026).
6. **Титова С. В.** Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — Т. 27. — № 2. — С. 18–37.



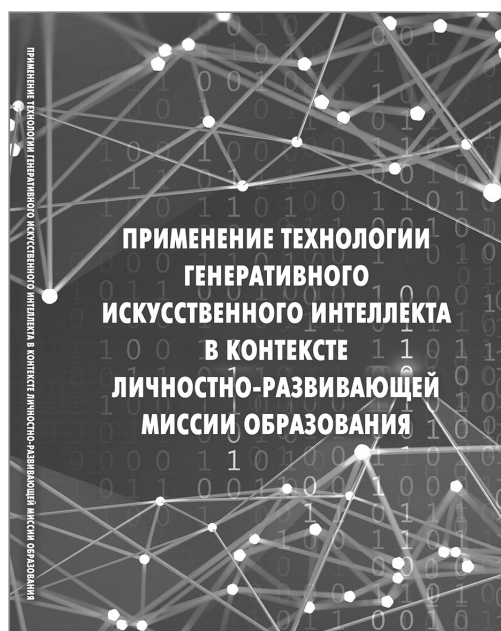
**Сведения
об авторах**

Колкова Дарья Евгеньевна, магистрант МГИМО МИД РФ.
daeron2001@yandex.ru

Коренев Алексей Александрович, канд. пед. наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова.
studywithkorenev@gmail.com

Казанцева Анастасия Александровна, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры китайского языка ИИЯ Московского городского педагогического университета.
dyugaa@mgpu.ru

III МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФОРУМ «АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОНТЕНТ»



7–8 апреля 2026 года в Воронежском государственном техническом университете состоялся III Международный форум «Антропоцентрические науки в образовании: междисциплинарный контент». Событие международного формата было посвящено памяти А. А. Вербицкого — академика РАО, доктора педагогических наук, профессора, почетного работника высшего профессионального образования РФ, автора концепции контекстного обучения. Ключевая идея, которая красной нитью проходила через все научные направления форума и объединила ученых разных научных школ, городов и стран, передается словами ученого: «Интеллект невозможно отделить от контекста, внутри которого люди живут и развиваются», что соответствует интеллектуально-эмоциональному развитию специалистов в цифровой парадигме.

Форум собрал более 290 отечественных и зарубежных ученых. В центре внимания — развитие антропоцентрических наук в образовании, объединяющих философию, педагогику, психологию, социологию и инженерные науки, что является доминантой современного образования, провозглашающего усиление профессиональной

подготовки специалистов и расширение развития личностного потенциала в контексте возрастающего использования генеративных моделей ИИ.

Оргкомитет форума предложил для обсуждения ряд направлений, которые не оставили равнодушными представителей ведущих вузов, среди которых: Институт содержания методов обучения имени В. С. Леднёва, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Казанский федеральный университет, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Воронежский государственный университет, Сочинский государственный университет, Сочинский институт (филиал) РУДН имени Патриса Лумумбы, Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина и многие другие.

Работа форума была направлена на:

- расширение научно-практических связей и укрепление сотрудничества с отечественными и международными исследовательскими сообществами;
- применение технологии генеративного искусственного интеллекта в контексте личностно-развивающей миссии образования;

- совершенствование архитектуры образовательных программ в современных реалиях.

Открывая форум, доктор технических наук, проректор по науке и инновациям ВГТУ А. В. Башкиров отметил важность интеграции цифрового контента в образование, особенно при лингво-профессиональной подготовке студентов, магистров, аспирантов, включая технологические решения на базе генеративного искусственного интеллекта. Расширяются функциональные возможности цифровых инструментов, появляются инновационные технологические средства, способные решать как профессиональные, так и исследовательские задачи.

Академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), доктор педагогических наук, профессор Э. П. Комарова отметила, что форум приурочен к 70-летию юбилею Воронежского государственного технического университета (ВГТУ), который подготовил выдающихся ученых-физиков. По инициативе ректора ВГТУ доктора технических наук, профессора Д. К. Проскурина создана Инженерная школа «ЭнергоТех» — совместный образовательный проект ВГТУ и Нововоронежской АЭС (филиал «Росэнергоатома») для подготовки специалистов атомной отрасли.

В. В. Сериков — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, лауреат Премии Правительства РФ в области образования, почетный профессор ВГТУ, заведующий лабораторией дидактики общего и профессионально образования ФГБНУ «Институт содержания методов обучения имени В. С. Леднёва» — тепло приветствовал участников форума, определил миссию образования и его главные механизмы обучения на все времена, заключающуюся в воспроизводстве социокультурной сущности человека, его становлении в образовательном процессе.

Главный редактор журнала «ИЯШ» кандидат педагогических наук, доцент И. П. Твердохлебова подчеркнула, что создание системы специализированной подготовки обучающихся выстраивается на основе углубления ранее полученных знаний, что позволяет раскрыть способности обучающихся, их личностный потенциал, выявить ключевые факторы устойчивого профессионального развития в эпоху генеративного искусственного интеллекта.

В видеоконференции благодаря гибриднему формату форума смогли принять участие доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков Шаньдунского университета путей и сообщения Сун Янь Янь, выступившая с докладом «Парадигмальный сдвиг образования в контуре искусственного интеллекта», и С. К. Гураль, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии, заслуженный декан факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского университета (доклад «Характеристика базовых категорий генеративного ИИ в лингво-профессиональной подготовке»).

Хедлайнерами пленарного заседания выступили В. В. Сериков («Применение технологии искусственного интеллекта в контексте личностно-развивающей миссии образования»); Э. П. Комарова («Возможности развития личностного потенциала аспирантов в контуре генеративных моделей»); доктор педагогических наук, профессор Н. В. Барышников, Пятигорский государственный университет («Межкультурная коммуникация в контекстной парадигме»); доктор психологических наук, профессор Т. Д. Дубовицкая, Сочинский государственный университет («Психологический анализ конфликта в образовательной среде: природа,

структурные компоненты, управление»); доктор педагогических наук, профессор Н. А. Тарасюк, Курский государственный университет («Проблема повышения мотивации обучающихся профильных классов к изучению иностранного языка в контексте театральной деятельности»); доктор педагогических наук, профессор С. Б. Серякова, МГПУ, кандидат педагогических наук О. Н. Зотова, МПГУ («О профессиональном воспитании будущих педагогов-психологов в контексте реализации пилотного проекта высшего образования»); кандидат филологических наук, доцент К. А. Дегтяренко, Балтийский федеральный университет («Развитие педагогического мышления будущих педагогов на основе субъектно-антропологического подхода»); доктор педагогических наук, профессор Т. В. Ларина, Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина («Научная школа как единая система ценностей и научных принципов»); доктор геолого-минералогических наук, профессор И. И. Косинова, Воронежский государственный университет («Искусственный интеллект в образовании: достоинства и недостатки»).

Панельная дискуссия проводилась по четырем направлениям:

- *Реализация генеративных моделей при подготовке специалистов*, в котором выступили с докладами: доктор технических наук, профессор П. Ю. Гусев («Трансформация профессиональной педагогической деятельности: от передачи знаний к сопровождению в эпоху технологии нейронной сети»); доктор технических наук, профессор А. Д. Данилов («Моделирование при проектировании принятия решений для ядерных станций»); Э. П. Комарова («Особенности реализации обратной связи в контуре генеративной модели»); доктор психологических наук, доцент К. М. Гайдар («Развитие коммуникативных способностей личности при „взаимодействии“ с технологией искусственного интеллекта»); доктор педагогических наук, профессор А. Ж. Овчинникова («Применение искусственного интеллекта на разных ступенях образования»); доктор педагогических наук, профессор Л. В. Ковтуненко («Проблема педагогических норм применения искусственного интеллекта»); кандидат технических наук, доцент А. И. Колосов, доктор философских наук, профессор Л. С. Перевозчикова («Генеративные модели в подготовке специалистов естественно-гуманитарных дисциплин»).
- *Реалии современного военного образования: вызовы, трансформации, ресурсы*, в котором выступили с докладами: доктор педагогических наук, профессор Н. В. Волюнкина («Влияние технологии искусственного интеллекта на мотивацию и самореализацию курсантов военного вуза»); доктор педагогических наук, профессор Е. И. Мещерякова («Интеграция технологии искусственного интеллекта в образовательную среду военного вуза»); кандидат педагогических наук, доцент А. В. Сафонова («Формирование цифровой грамотности у будущих командиров в системе военного образования»).
- *Интеллектуально-эмоциональное развитие будущих педагогов в контексте междисциплинарных исследований*, в котором выступили с докладами: доктор педагогических наук, профессор А. С. Фетисов («Особенности проведения демоэкзамена по психолого-педагогическим дисциплинам с использованием кейс-технологий»); доктор меди-



цинских наук, доцент Н. В. Бирюкова («Создание экосистемы молодежной науки в современном университете»); доктор педагогических наук, профессор Л. Е. Солянкина («Новая реальность: трансформация роли психологов в эпоху цифровизации»).

- *Новая архитектура технологического образования в цифровой парадигме*, в котором выступили с докладами: доктор педагогических наук, профессор В. П. Тигров («Формирование изобретательских умений подростков в дополнительном технологическом образовании»); кандидат педагогических наук О. А. Боброва, кандидат педагогических наук, доцент Н. С. Махина («Социально-контекстный подход к применению искусственного обучения школьников»).

В программу было включено 157 докладов из: Шаньдунского университета путей сообщения (Китай); Казахстанского государственного университета; Белорусского государственного университета; Института содержания методов обучения имени В. С. Леднёва; МПГУ; МФТИ; Первого Московского государственного медицинского университета имени И. М. Сеченова; Пятигорского государственного университета; Сочинского государственного университета; Сочинского института (филиала) РУДН имени Патриса Лумумбы; Национального исследовательского Томского государственного университета; Казанского федерального университета; Казанского государственного архитектурно-строительного университета; Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семёнова-Тян-Шанского; Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева; Курского государственного университета; Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского; Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина и из других вузов.

Проблемное поле III Международного форума охватило следующие актуальные направления: личностно-развивающее образование в условиях применения ИИ-технологий; реинжиниринг образовательного процесса, цифровая дидактика и педагогический дизайн; проблема межкультурной коммуникации в контексте диалога культур; развитие системы предпрофильной и ранней профильной подготовки обучающихся.

Особый интерес вызвала площадка молодых исследователей «От продуктивных идей к эффективным практикам», на которой



выступили с докладами: кандидат педагогических наук, доцент М. А. Шевцова («Личностно-развивающие технологии в формировании поликультурно-медиативной компетентности будущего педагога»); кандидат педагогических наук, доцент А. С. Лазарева («Тренды и прогнозы развития иноязычного обучения взрослых в условиях цифровой трансформации»); кандидат педагогических наук, доцент И. К. Ярцева, кандидат филологических наук,

доцент А. М. Рыбакова («Азиатская поп-культура в контексте межкультурной коммуникации»).

Введение в стране цифровой экономики и цифровизации образования направляет психолого-педагогическую науку на анализ, осмысление их воздействия на все сферы личности обучающихся, особенно учитывается познавательная и деятельностная сферы, что ориентировано на формулирование ключевых «траекторий» выполнения целевых показателей обучающихся образовательного процесса. С этой целью заключаются соглашения с университетами, создаются цифровые университеты, цифровое преподавание, обучение и научная деятельность, цифровые кампусы; используется комплексное проектирование в формате единого информационного пространства; создаются инженерные школы, реализуется проект «Цифровая мастерская преподавателя», разрабатывается парадигма по использованию генеративного искусственного интеллекта, в которой раскрывается понятие «трансфер-зона» как символ новой области научного знания, возникающий в результате взаимодействия традиционной науки с искусственным интеллектом, возрастает роль ценностных ориентиров отечественного образования, развитие которых зависит от степени развития фундаментальных наук.

Параллельно с панельной дискуссией была проведена научная площадка под руководством О. Г. Артемовой (доктор филологических наук, профессор), С. Г. Каширского (кандидат педагогических наук, доцент), на которой с презентациями на английском языке выступили все аспиранты технического блока ВГТУ по всем специальностям. По мнению экспертов, содержание докладов аспирантов и их обсуждение показали актуальность заявленной проблематики и перспективность проведения научных исследований в данных направлениях, а также общий высокий научный уровень форума.

В рамках дискуссии выступили специалисты разных направлений, однако, участники форума пришли к общему мнению о том, что в эпоху глобальной информационной турбулентности, ценностного плюрализма и кризиса традиционного института социализации проблемы цифровых технологий в контексте подготовки специалистов приобретают особую остроту. Будущие специалисты находятся в пространстве противоречивых сигналов: с одной стороны, безграничный доступ к информации, с другой — фрагментарность знания, клиповость мышления, манипулятивные технологии цифровой среды. В этих условиях подготовка специалиста традиционными методами оказывается неэффективной, поэтому в условиях многополярного мира возрос интерес к цифровым трансформациям: модернизации высшего образования в соответствии с требованиями стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, опубликованной в 2021 году, которая ставит национальную задачу достижения цифровой зрелости организациями и учебным заведениям. Стратегия формулирует «ключевые траектории» выполнения целевых показателей участниками цифровых процессов до 2030 года.

В рамках дискуссии участники оценили состояние цифровой образовательной среды вузов как основного условия перехода к цифровой эпохе. В сравнении с зарубежными вузами на начальной стадии работы с абитуриентами российские вузы слабо используют интерактивные формы онлайн-сопровождения поступающих: вебинары составляют в вузах всего 19,2 %; онлайн-консультации преподавателей — 38,5 %; онлайн-форумы — 46,2 %. Цифровое сопровождение обучающихся с использованием личных кабинетов не ориентируется на индивидуальную учебную траекторию студента. Незначительная часть вузов РФ имеет

открытые онлайн-курсы на платформе *Coursera* и на национальных платформах открытого образования. Отмечен дефицит учебных кейсов на сайтах российских вузов (15,4 % против 56,7 % в зарубежных университетах). Обсуждалась необходимость создания «модели рейтингования вузов по состоянию их цифрового пространства».

Завершая обзор, отметим, что III Международный форум «Антропоцентрические науки в образовании: междисциплинарный контент» вновь подтверждает статус уникальной дискуссионной площадки российских и зарубежных научных школ. Среди особенно ценных результатов проведенного форума можно считать коллективную монографию авторов В. В. Серикова, А. Ж. Овчинниковой, К. М. Гайдар, Э. П. Комаровой, Л. В. Ковтуненко «Применение технологии генеративного искусственного интеллекта в контексте личностно-развивающей миссии образования» и сборник материалов научных статей «Антропоцентрические науки в образовании: междисциплинарный контент».

Оживленная дискуссия, состоявшаяся на всех научных площадках в рамках проведенного форума, с одной стороны, разрешила многие противоречия в реалиях модернизируемой парадигмы, а с другой — выявила необходимость обсуждения развития личностного потенциала обучающихся в контуре генеративного искусственного интеллекта, что задает вектор для дискуссии в рамках будущего IV Международного форума, на котором ученые предпримут попытку ответить на вопрос, может ли искусственный интеллект быть надежным, полноценным помощником каждому обучающемуся.



Литература

1. Антропоцентрические науки в образовании: междисциплинарный контент: сборник научных статей III Международного форума 7–8 апреля 2026 года. — Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2026. — 590 с.
2. Применение технологии генеративного искусственного интеллекта в контексте личностно-развивающей миссии образования: коллективная монография / редкол.: Э. П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. — Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2026. — 216 с.



Сведения об авторах

Сериков Владислав Владиславович, академик РАО, доктор пед. наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, лауреат Премии Правительства РФ в области образования.
vladislav.cerikoff@yandex.ru

Комарова Эмилия Павловна, академик МАНПО, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода Воронежского государственного технического университета.
vivtkmk@mail.ru

Бакленева Светлана Александровна, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (г. Воронеж).
svetlana_baklene@mail.ru



ПРИСОЕДИНЯЙТЕСЬ К ВЕБИНАРАМ АВТОРОВ «ИЯШ» О ТЕХНОЛОГИЯХ И ИНСТРУМЕНТАХ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Сотрудничество журнала «ИЯШ» и образовательной компании RELOD предоставляет возможность авторам продолжить диалог с учителями и преподавателями иностранных языков через вебинары Школы педагогического мастерства® на платформе **oxbridgeschool.ru**

Приглашаем вас присоединиться онлайн или посмотреть записи в любое удобное время. Вебинары позволяют лучше понять современные подходы и быстро внедрить их в практику.

Анонсы:
events-reلود.ru/vebinary/



Записи: oxbridgeschool.ru
(необходима регистрация)



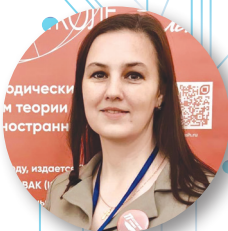
ОФОРМЛЯЙТЕ ПОДПИСКУ НА ЭЛЕКТРОННУЮ ВЕРСИЮ «ИЯШ»

Годовая подписка (10 номеров) дает не только скидку 15 % на стоимость каждого номера, но и бесплатный доступ к вебинарам.



Доступ к вебинарам платный, необходима регистрация на образовательной платформе **oxbridgeschool.ru**

НОВЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА



ПОПОВА

Анна Владимировна

канд. пед. наук, приглашенный
преподаватель Департамента
английского языка НИУ ВШЭ
(г. Нижний Новгород),
автор статей журнала
«Иностранные языки в школе»

- 150+ проверенных инструментов (большинство — бесплатные)
- Лучшие российские и зарубежные ИИ-сервисы
- Четкие инструкции и примеры применения
- Телеграм-бот для оплаты любых ИИ-подписок без иностранных карт

Вы сохраняете собственный стиль преподавания, а ИИ берет на себя рутину и ускоряет подготовку:

- генерация диалогов и упражнений
- создание карточек, квизов и тестов
- тренировка произношения и анализ устных ответов
- проверка эссе и определение, написано ли оно с помощью ИИ

БЛАГОДАРИ ПУТЕВОДИТЕЛЬЮ ВЫ СМОЖЕТЕ:

- сэкономить свое время, генерируя задания за несколько кликов вместо поиска материалов по десяткам сайтов;
- персонализировать уже готовый материал, упрощая его для слабых учеников и усложняя для сильных;
- избежать профессионального выгорания, делегируя искусственному интеллекту рутинные задачи;
- использовать актуальную информацию, поскольку нейросети обновляют контент быстрее учебников.

Автор нового пособия дает описание возможных ошибок в ответах, сгенерированных с помощью ИИ, и предупреждает, что ИИ — только инструмент! Получаемая информация требует проверки.



Необходима регистрация
на платформе oxbridgeschool.ru

**Доступ к электронному пособию
открыт на 365 дней по ссылке**