

© Ю.С. Сизова

Научная статья  
УДК 372.881.1:5.8.7

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Ю.С. Сизова

**Сизова Юлия Сергеевна,**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра теории и практики иностранных языков, Институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия.

ORCID: 0000-0002-7760-6436

sizova-yus@rudn.ru

**Аннотация.** Распространение генеративного искусственного интеллекта в высшей школе ставит перед иноязычным образованием вопрос, выходящий за рамки обновления методического инструментария: сохраняет ли иностранный язык статус средства интеллектуального, культурного и профессионального развития личности или постепенно редуцируется до сферы сервисного доступа к готовому языковому продукту. В отличие от ранних форм цифровизации, расширявших доступ к информации и учебным ресурсам, современные генеративные системы способны выполнять действия, составлявшие ядро учебной речемыслительной деятельности, — формулировать высказывание, подбирать лексику, создавать перевод, редактировать текст и предоставлять обратную связь. Цель настоящей статьи — выявить признаки трансформации обучения иностранным языкам в высшей школе под влиянием генеративного ИИ и определить дидактические ориентиры, позволяющие интегрировать новые технологии без утраты гуманитарного ядра образования. На основе теоретического анализа отечественных лингводидактических работ, зарубежных эмпирических и мета-аналитических исследований, а также нормативно-методических документов показано, что генеративный ИИ изменяет характер учебного действия, замещая самостоятельное конструирование высказывания логикой запроса и верификации. Проведено сопоставление гуманитарно ориентированной и технологизированной моделей обучения. Выявлены ключевые риски: снижение доли самостоятельной языковой деятельности, ослабление когнитивной автономии, редукция глубины владения языком, размывание границ допустимой помощи. Сформулированы принципы педагогически оправданной интеграции: обязательная самостоятельная первичная версия, критическая верификация машинного результата, рефлексивное сопоставление собственного и машинного решения, прозрачные правила использования ИИ с комментарием способа выполнения задания. Обосновывается, что интеграция искусственного интеллекта должна быть подчинена образовательным целям, а технология — выступать вспомогательным ресурсом, не замещающим субъектность обучающегося.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, высшая школа, искусственный интеллект, генеративный искусственный интеллект, цифровизация образования, технологизация обучения, когнитивная автономия, субъектность обучающегося, лингводидактика, профессиональная иноязычная подготовка.

**Библиографическая ссылка:** Сизова Ю.С. Трансформация обучения иностранным языкам в высшей школе в условиях искусственного интеллекта: к постановке проблемы // ЦИТИСЭ. 2026. № 2. С. 472-483.

Research Full Article

UDC 372.881.1:5.8.7

## TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION UNDER ARTIFICIAL INTELLIGENCE: TOWARDS PROBLEM FRAMING

Yu.S. Sizova

**Yulia S. Sizova,**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages in Theory and Practice, Institute of Foreign Languages, RUDN University, Moscow, Russian Federation.

ORCID: 0000-0002-7760-6436

sizova-yus@rudn.ru

**Abstract.** *The spread of generative artificial intelligence in higher education poses a question for foreign language education that goes beyond the updating of teaching methods: whether the foreign language retains its status as a means of intellectual, cultural, and professional development, or is gradually reduced to a service providing access to a ready-made language product. Unlike earlier forms of digitalization, which expanded access to information and learning resources, modern generative systems are capable of performing actions that previously constituted the core of educational verbal-cognitive activity — formulating utterances, selecting vocabulary, producing translations, editing texts, and providing feedback. The purpose of this article is to identify markers of transformation in foreign language teaching in higher education under the influence of generative AI and to define didactic guidelines that enable the integration of new technologies without losing the humanistic core of education. Drawing on a theoretical analysis of Russian linguodidactic scholarship, international empirical and meta-analytical studies, and normative-methodological documents, the study demonstrates that generative AI alters the nature of the learning activity, replacing independent utterance construction with a logic of querying and verification. A comparison of the humanistic and technologized models of instruction is carried out. Key risks are identified: a decline in independent language activity, a weakening of cognitive autonomy, a reduction in the depth of language proficiency, and a blurring of the boundaries of acceptable assistance. Principles of pedagogically justified integration are formulated: a mandatory independent first draft, critical verification of machine-generated output, reflective comparison of one's own and machine-produced*

*solutions, and transparent rules for AI use with commentary on the method of task completion. It is argued that AI integration must be subordinated to educational goals, with technology serving as an auxiliary resource that does not supplant the learner's subjectivity.*

**Keywords:** *foreign language education, higher education, artificial intelligence, generative artificial intelligence, digitalization of education, technologization of learning, cognitive autonomy, learner subjectivity, language didactics, professional language training.*

**For citation:** Sizova Yu.S. (2026) Transformation of foreign language education in higher education under artificial intelligence: towards problem framing. *CITISE*, 2, 472-483. (In Russian).

### **Введение.**

Цифровая трансформация высшей школы в последние годы приобрела качественно новый характер в связи с распространением генеративного искусственного интеллекта. Если ранние этапы цифровизации преимущественно расширяли доступ к информации, учебным материалам и каналам коммуникации, то современные генеративные системы вошли в сферу производства текста, перевода, редактирования, интерпретации и обратной связи. В международных аналитических и нормативно-методических документах подчеркивается, что внедрение таких систем должно сохранять человекоцентричный характер и сопровождаться четкими педагогическими рамками, поскольку рост внешней результативности сам по себе не гарантирует собственно образовательного эффекта [1, с. 4, 8-9; 2, с. 1-3, 56].

Для иноязычного образования данная ситуация имеет особую значимость. Именно в обучении иностранным языкам генеративные системы способны выполнять действия, которые ранее считались ядром учебной и речемыслительной деятельности: формулировать высказывание, подбирать лексику, исправлять ошибки, перестраивать стиль, создавать переводной продукт, моделировать диалог и предоставлять мгновенную обратную связь. Современный систематический обзор эмпирических исследований в области *language learning and teaching* показывает, что данное направление особенно активно развивается в высшей школе и преимущественно в контекстах обучения английскому языку как иностранному; при этом наибольшее внимание исследователей сосредоточено на письме, обратной связи и учебных практиках использования генеративных систем [3, с. 1-2].

Вследствие этого вопрос о целях изучения иностранного языка в университете получает новое звучание. Сегодня он уже не может быть сформулирован исключительно как вопрос об обновлении методического инструментария. В центре обсуждения оказывается более глубокая проблема: сохраняет ли иностранный язык в высшей школе статус средства развития мышления, интерпретации, профессионального самосознания и культурного понимания, или же постепенно редуцируется до сферы сервисного доступа к готовому языковому продукту. В отечественной лингводидактической традиции иноязычное образование связывается с развитием личности обучающегося, его включением в пространство иной культуры и освоением языка как средства образования, а понятие языковой личности позволяет рассматривать владение языком как более сложный результат, чем формальная правильность речи [4, с. 2-6; 5, с. 3].

Распространение генеративного ИИ создает условия, при которых часть этой деятельности переносится во внешний цифровой контур и передается системе. Именно поэтому в новейших исследованиях все чаще анализируются доверие обучающихся к GenAI, их склонность к опоре на внешний ответ и формы сопротивления или, напротив, зависимости от него. Эмпирическое исследование, посвященное использованию генеративных систем в *language learning*, показывает, что доверие к системе выступает значимым фактором,

влияющим на reliance, resistance и поведенческое намерение использовать такие инструменты в учебной деятельности [6, с. 1-2].

Вместе с тем имеющиеся на сегодняшний день обзорные и мета-аналитические исследования не дают оснований ни для безусловно оптимистических, ни для однозначно негативных выводов. С одной стороны, мета-анализ 51 исследования показывает положительное влияние ChatGPT на learning performance, learning perception и higher-order thinking. С другой стороны, тот же анализ подчеркивает, что выраженность эффекта зависит от типа курса, учебной модели, продолжительности использования и наличия специальных обучающих рамок и scaffolds [7, с. 1-2]. Следовательно, значение имеет не сам факт присутствия ИИ в учебном процессе, а способ его дидактического встраивания.

В этих условиях возникает необходимость уточнить, что именно должно считаться результатом обучения иностранному языку в высшей школе. Если образовательная цель начинает неявно смещаться от формирования самостоятельной иноязычной деятельности к способности быстро получать приемлемый языковой продукт с помощью интерфейса, то меняются не только инструменты, но и сама модель подготовки. Исходя из этого, цель настоящей статьи состоит в выявлении признаков трансформации обучения иностранным языкам в высшей школе под влиянием генеративного искусственного интеллекта и в определении тех дидактических ориентиров, которые позволяют интегрировать новые технологии без утраты гуманитарного ядра образования. Теоретическую основу исследования составляют положения отечественной лингводидактики о гуманитарной природе иноязычного образования, а также современные зарубежные работы, посвященные генеративному ИИ в образовании и языковом обучении [1, с. 4, 8-9; 3, с. 1-2; 4, с. 2-6].

#### **Методы исследования.**

В исследовании использованы методы теоретического анализа, сопоставления и обобщения. Материалом послужили отечественные лингводидактические работы о гуманитарных основаниях иноязычного образования, зарубежные эмпирические и мета-аналитические исследования генеративного ИИ в языковом обучении, а также нормативно-методические документы международных организаций.

Логика анализа включала сопоставление гуманитарно ориентированной и технологизированной моделей обучения, систематизацию рисков и формулирование принципов педагогически оправданной интеграции.

#### *Гуманитарные основания обучения иностранным языкам в высшей школе.*

В университетском образовании иностранный язык традиционно выполняет значительно более сложную функцию, чем обеспечение инструментального доступа к информации или обслуживание отдельной коммуникативной ситуации. В отечественной лингводидактике иноязычное образование рассматривается не как совокупность частных приемов формирования речевых навыков, а как самостоятельная образовательная сфера, связанная с развитием личности обучающегося, его включением в пространство иной культуры и подготовкой к профессионально значимой коммуникации [4, с. 2-4]. Именно поэтому иноязычная подготовка в высшей школе не может быть сведена к тренировке отдельных речевых операций или к усвоению набора функционально полезных шаблонов.

Университетский статус иноязычного образования предполагает, что язык осваивается не только как средство повседневного общения, но и как инструмент академической, научной и профессиональной деятельности. В условиях высшей школы обучающийся должен не просто понимать и воспроизводить высказывания, но и включаться в более сложные формы речевой практики: анализировать научный текст, участвовать в аргументированной дискуссии, представлять результаты исследования, интерпретировать позицию автора, формулировать собственное мнение в соответствии с требованиями жанра и профессионального дискурса. В этом смысле иностранный язык становится частью

интеллектуальной подготовки студента и начинает выполнять не только коммуникативную, но и познавательную, интерпретативную и профессионально-ориентирующую функцию [4, с. 4-6].

В этой связи одним из ключевых результатов обучения иностранному языку в высшей школе следует считать не только формальную правильность речи, но и способность к самостоятельному речемыслительному действию. Полноценное владение языком проявляется в умении анализировать коммуникативную задачу, соотносить содержание и форму, выбирать адекватные языковые средства, проверять точность и уместность высказывания, а также нести ответственность за его смысловую организацию. Иначе говоря, речь идет о сохранении за обучающимся позиции субъекта, а не пассивного пользователя готовых речевых решений [4, с. 2-6; 5, с. 2-6].

Таким образом, гуманитарные основания обучения иностранным языкам в высшей школе выражаются в признании языка средством интеллектуального, культурного и профессионального развития обучающегося, а также в понимании иноязычной подготовки как процесса формирования субъекта коммуникации, способного к интерпретации, выбору и самостоятельному построению высказывания. Это означает, что последующий анализ технологизации языкового образования должен вестись не с позиции отрицания новых инструментов как таковых, а с позиции сохранения тех образовательных характеристик, без которых университетская языковая подготовка утрачивает собственную сущность [4, с. 2-8; 5, с. 3].

Для наглядного представления логики рассматриваемой трансформации обратимся к схеме, представленной на табл. 1.

Таблица 1

Логика трансформации обучения иностранным языкам в высшей школе:  
от гуманитарного ядра к технологизированной модели

Гуманитарное ядро язык как средство мышления, интерпретации, культурного и профессионального развития	Цифровая поддержка электронные словари, корпуса, платформы, ресурсы для поиска и тренировки	Технологизированная модель генерация текста, перевод, редактирование, операционное получение продукта

#### *Искусственный интеллект и трансформация иноязычного учебного действия.*

Цифровая трансформация иноязычного образования в высшей школе в последние годы связана не только с расширением набора технических средств, но и с качественным изменением самой логики учебного процесса. Если ранние формы цифровизации в основном обеспечивали доступ к информации, электронным ресурсам, дистанционным форматам взаимодействия и новым каналам организации обучения, то современный этап характеризуется включением систем искусственного интеллекта в саму структуру языковой деятельности [8, с. 133-136]. Это особенно заметно в обучении иностранным языкам, где технологическая среда все чаще начинает не просто сопровождать работу студента, а участвовать в производстве языкового результата.

В методическом отношении принципиально важно различать традиционную цифровую поддержку и генеративное участие технологии в построении высказывания. Электронный словарь, корпус, обучающая платформа или справочный ресурс предоставляют материал для поиска, анализа, сопоставления и тренировки, однако оставляют за обучающимся ведущую роль в организации речевого действия. Генеративные системы функционируют иначе: они способны предлагать готовую формулировку, структурировать текст, выполнять перевод,

исправлять ошибки, перестраивать стиль и моделировать коммуникативную ситуацию. Поэтому искусственный интеллект в иноязычном образовании следует рассматривать не только как новый цифровой инструмент, но и как фактор, изменяющий характер учебного действия [9, с. 6-10; 10, с. 537-540].

Изменения затрагивают и структуру самого учебного действия. В традиционной модели студент должен был самостоятельно пройти основные этапы речемыслительного процесса: осмыслить задачу, определить коммуникативную цель, отобрать релевантные языковые средства, выстроить высказывание, проверить его точность и уместность. В условиях активного использования генеративного ИИ часть этих операций переносится во внешний цифровой контур. Обучающийся все чаще не столько строит ответ с опорой на языковую систему, сколько формулирует запрос, получает вариант решения, соотносит его с задачей и при необходимости редактирует. В исследованиях, посвященных использованию ChatGPT в языковом обучении, подчеркивается, что такая перестройка затрагивает не только практику выполнения задания, но и логику учебного взаимодействия в целом [11; 12].

Изменение характера учебного действия неизбежно отражается и на критериях оценки. Если до распространения генеративных систем преподаватель в большей степени оценивал качество текста как результат индивидуальной языковой и мыслительной работы студента, то теперь сам по себе корректный конечный продукт уже не может служить однозначным показателем сформированности иноязычной компетентности. Возникает необходимость учитывать не только результат, но и способ его получения: степень самостоятельности, характер обращения к внешним сервисам, способность к верификации и редактированию машинного ответа, умение объяснить сделанный выбор. В этом смысле внедрение ИИ затрагивает не только практику обучения, но и логику контроля, поскольку требует новых критериев различения между поддержанным и заместительным выполнением задания [13, с. 294-300; 14, с. 66-72].

Особую значимость приобретает и вопрос о перераспределении ролей участников образовательного процесса. Для обучающегося возрастает соблазн воспринимать искусственный интеллект как средство сокращения языкового усилия, тогда как для преподавателя возникает задача заново определить границы допустимой технологической поддержки. Исследования, посвященные подготовке педагогических кадров к использованию ИИ в обучении иностранным языкам, показывают, что интеграция новых технологий требует не только технической готовности, но и методического переосмысления роли преподавателя, критериев учебной самостоятельности и принципов оценки результата [13, с. 300-304; 14, с. 66-72]. Следовательно, речь идет не о простом включении нового инструмента в уже существующую методику, а о необходимости пересмотра ряда базовых оснований университетской языковой подготовки.

Показательно, что именно в сфере иностранного языка наиболее отчетливо проявляется расхождение между внешней успешностью и внутренней образовательной результативностью. Генеративная система может обеспечить грамматически приемлемый, стилистически сглаженный и функционально пригодный ответ, однако сам по себе этот факт еще не свидетельствует о сформированности способности к самостоятельному иноязычному действию. В этой связи современные исследования все чаще поднимают вопрос не только о возможностях искусственного интеллекта, но и о пределах его педагогически оправданного использования в языковом обучении [10, с. 540-545; 15, с. 113-119]. Именно поэтому искусственный интеллект в данной статье рассматривается не как внешний технический фон, а как фактор трансформации учебного действия, изменяющий распределение функций между субъектом и технологией.

Сопоставление гуманитарно ориентированной и технологизированной моделей обучения иностранным языкам в высшей школе представлено в табл. 2.

Таблица 2

Сопоставление гуманитарно ориентированной и технологизированной моделей обучения иностранным языкам в высшей школе

Параметр сравнения	Гуманитарно ориентированная модель	Технологизированная модель
Цель обучения	развитие языковой личности, мышления и способности к самостоятельной коммуникации	получение функционально приемлемого языкового продукта
Роль языка	средство мышления, культуры и профессионального взаимодействия	инструмент решения задачи через цифровой интерфейс
Характер учебного действия	анализ, отбор, формулирование, самоконтроль	запрос, генерация, редактирование, верификация
Позиция обучающегося	субъект речемыслительной деятельности	пользователь технологического посредника
Роль преподавателя	организатор развития иноязычной самостоятельности	модератор и регулятор взаимодействия с технологией
Основной риск	недостаточная практическая скорость и вариативность	снижение глубины владения языком и ослабление самостоятельности

*Риски и принципы педагогически оправданной интеграции искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам.*

Распространение генеративного искусственного интеллекта в высшей школе создает не только новые дидактические возможности, но и ряд рисков, имеющих принципиальное значение для обучения иностранным языкам. Наиболее существенным из них следует считать снижение доли самостоятельной языковой деятельности обучающегося. Если значительная часть операций по формулированию мысли, подбору лексики, структурированию текста, стилистической коррекции и переводу передается внешней системе, то студент все реже проходит полный цикл речемыслительной работы. В результате внешне качественный продукт может быть получен без соразмерного внутреннего освоения языка, а само обучение постепенно смещается от формирования способности к самостоятельному высказыванию к освоению процедур оперативного получения ответа [6, с. 1-2; 16, с. 1-3].

Не менее значимым оказывается и риск редукации глубины владения иностранным языком. Генеративные системы способны обеспечить грамматически приемлемую формулировку, стилистически сглаженный текст и функционально пригодный перевод, однако это не тождественно полноценному владению языком. Глубина иноязычной подготовки проявляется в способности учитывать прагматическую уместность, регистр, культурные импликации, дисциплинарную точность и коммуникативную ответственность высказывания. Если обучение начинает ориентироваться преимущественно на достижение внешне корректного результата, то именно эти уровни языковой компетентности оказываются наиболее уязвимыми [7, с. 1-2; 10, с. 540-545; 17].

В новой ситуации по-особому встает и вопрос о пределах допустимой помощи. В обучении иностранным языкам граница между поддержкой и подменой особенно подвижна, поскольку ИИ может не только подсказывать, направлять или проверять, но и фактически производить конечный текст. Это делает проблему академической добросовестности более сложной, чем при использовании традиционных цифровых ресурсов. Речь идет не только о фиксации недобросовестного заимствования, но и о необходимости определить, в какой мере студент остается автором высказывания, если основная часть языковой работы выполнена системой. В международных рекомендациях, посвященных генеративному ИИ в образовании, подчеркивается необходимость прозрачности, ответственного использования и сохранения за обучающимся активной роли в создании результата [1, с. 8-9, 16-18; 2, с. 33-38, 56].

Вместе с тем перечисленные риски не являются основанием для исключения искусственного интеллекта из университетской иноязычной подготовки. Принципиально важным является иное: технология должна быть подчинена образовательной цели, а не наоборот. Педагогически оправданное использование ИИ возможно тогда, когда он не замещает первичную речемыслительную работу студента, а усиливает последующие этапы анализа, сопоставления, редактирования и рефлексии. В этом случае ИИ выступает не альтернативой языковому развитию, а инструментом его усложнения и осознания [9, с. 6-12; 13, с. 294-300].

В качестве одного из базовых принципов следует выделить обязательную верификацию и критическую проверку результата, сгенерированного системой. Любой текст, перевод или формулировка, предложенные ИИ, должны рассматриваться как предварительный материал, нуждающийся в оценке с точки зрения точности, уместности, жанровой адекватности и коммуникативной цели. Не менее значим принцип сохранения зон самостоятельного речемыслительного действия. В учебной практике должны оставаться задания, в которых студент сначала самостоятельно строит ответ, а уже затем сопоставляет его с машинным вариантом, выявляя расхождения и объясняя их причины. Именно такая логика позволяет сохранить за обучающимся позицию субъекта и не подменять обучение оперативным получением формально корректного продукта [9, с. 10-16; 17; 18].

Существенным является и принцип рефлексивного сопоставления собственного и машинного решения. Его реализация позволяет сделать объектом обучения не только итоговый текст, но и сам способ его получения. В этом случае студент анализирует, какие элементы были успешно сформулированы самостоятельно, какие решения предложила система, какие изменения потребовались и почему машинный ответ не может рассматриваться как окончательный без участия человека. Подобная логика особенно продуктивна в академическом письме, аннотировании, подготовке устных выступлений и редактировании перевода, где важно не только получить приемлемый результат, но и осознать основания языкового выбора [11, с. 1-4; 12; 16, с. 1-4].

Особое значение в новых условиях приобретает и фигура преподавателя. Его задача уже не ограничивается передачей языкового материала и контролем результата: преподаватель становится регулятором взаимодействия обучающегося с технологией, проектировщиком учебных ситуаций, в которых ИИ не подменяет мыслительную деятельность, а делает ее предметом анализа и обсуждения. Отсюда вытекает необходимость специальной подготовки педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам, включающей не только освоение цифровых инструментов, но и выработку критериев их методически оправданного применения [13, с. 300-304; 14, с. 72-80].

Прикладное значение такой модели заключается в возможности выстраивать учебные задания, где генеративный ИИ не подменяет, а проверяемо сопровождает языковую деятельность. К числу наиболее продуктивных форм относятся критическая проверка

сгенерированного текста, сопоставление собственной и машинной версии ответа, редактирование машинного перевода и анализ качества запроса как проявления качества постановки мыслительной задачи. Во всех этих случаях центральным результатом остается не сам по себе полученный продукт, а сохранение за обучающимся позиции субъекта, способного понимать, оценивать, корректировать и обосновывать языковое решение (табл. 3) [9, с. 12-16; 14, с. 72-80; 15, с. 118-122].

Таблица 3

Риски использования генеративного ИИ в обучении иностранным языкам и педагогические механизмы их снижения

Риски	Педагогические механизмы снижения
снижение доли самостоятельной языковой деятельности	обязательная самостоятельная первичная версия ответа
ослабление когнитивной автономии	критическая верификация и анализ машинного результата
редукция глубины владения языком	сопоставление собственного и машинного решения
размывание границ допустимой помощи	прозрачные правила использования ИИ и комментарий способа выполнения

### Заключение.

Проведенный анализ показывает, что распространение генеративного искусственного интеллекта в высшей школе следует рассматривать не только как очередной этап цифрового обновления образовательной среды, но и как фактор, затрагивающий сами основания обучения иностранным языкам. Если в гуманитарно ориентированной модели иноязычное образование было направлено на развитие языковой личности, формирование субъекта коммуникации и становление способности к самостоятельному речемыслительному действию, то в условиях технологизации возрастает риск смещения акцента с внутренне присвоенного владения языком на операционное получение готового языкового продукта.

Таким образом, в условиях стремительного распространения генеративного искусственного интеллекта ключевой задачей высшей школы становится не отказ от новых технологических возможностей и не их некритическое принятие, а сохранение гуманитарного ядра иноязычного образования. Это ядро связано с пониманием иностранного языка как средства интеллектуального, культурного и профессионального развития личности, а не только как инструмента решения коммуникативной задачи через интерфейс. Следовательно, дальнейшее развитие методики обучения иностранным языкам в высшей школе должно быть направлено на выработку таких принципов, критериев и форм организации учебной деятельности, которые позволят использовать искусственный интеллект как вспомогательный ресурс без утраты самостоятельности, глубины и субъектности иноязычного образования.

### Список источников:

1. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. – Paris: UNESCO, 2023.
2. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. Artificial intelligence and the future of teaching and learning: insights and recommendations. – Washington, DC, 2023.
3. Li B., Tan Y. L., Wang C., Lowell V. Two years of innovation: a systematic review of empirical generative AI research in language learning and teaching // Computers & Education: Artificial Intelligence. 2025. Vol. 9. Art. 100445. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100445>

4. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 2–8. URL: <https://elibrary.ru/pejdnz>
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
6. Wang F., Li N., Cheung A. C. K., Wong G. K. W. In GenAI we trust: An investigation of university students' reliance on and resistance to generative AI in language learning // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2025. Vol. 22. Art. 59. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00547-9>
7. Wang J., Fan W. The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis // Humanities and Social Sciences Communications. 2025. Vol. 12. Art. 621. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>
8. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Цифровая трансформация иноязычного образования в оптике ключевых изменений и перспектив развития в современном обществе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. Т. 11, № 4. С. 133–138. DOI: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2021-11-4-133-138>
9. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–16. URL: <https://elibrary.ru/qfmzhw>
10. Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D. ChatGPT for language teaching and learning // RELC Journal. 2023. Vol. 54, No. 2. P. 537–550. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
11. Klimova B., Pikhart M., Al-Obaydi L. H. Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Art. 1269319. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269319>
12. Song C., Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1260843. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
13. Сысоев П.В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 2. С. 294–308. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>
14. 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. DOI: <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5>
15. Ефремова А.Э. Потенциал искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в вузе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 3. С. 113–122. DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2024-19-3-113-122>
16. Wang Y. Cognitive and sociocultural dynamics of self-regulated use of machine translation and generative AI tools in academic EFL writing // System. 2024. Vol. 126. Art. 103505. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103505>
17. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Gasser U., Groh G., Günnemann S., Hüllermeier E., Krusche S., Kutyniok G., Michaeli T., Nerdel C., Pfeffer J., Poquet O., Sailer M., Schmidt A., Seidel T., Stadler M., Kasneci G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Art. 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
18. Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education //

Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Art. 15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>

### References:

1. Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
2. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning: insights and recommendations*.
3. Li, B., Tan, Y. L., Wang, C., & Lowell, V. (2025). Two years of innovation: a systematic review of empirical generative AI research in language learning and teaching. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 9, 100445. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100445>
4. Gal'skova, N. D. (2012). Problems of foreign language education at the present stage and possible solutions. *Foreign languages at school*, 9, 2–8. (In Russian). <https://elibrary.ru/pejdnz>
5. Karaulov, Yu. N. (2010). *Russian language and linguistic personality* (7th ed.). LKI Publishing House. (In Russian).
6. Wang, F., Li, N., Cheung, A. C. K., & Wong, G. K. W. (2025). In GenAI we trust: An investigation of university students' reliance on and resistance to generative AI in language learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 59. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00547-9>
7. Wang, J., & Fan, W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 621. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>
8. Kondrakhina, N. G., & Yuzhakova, N. E. (2021). Digital transformation of foreign language education in the light of key changes and development prospects in modern society. *Humanities. Bulletin of the Financial University*, 11(4), 133–138. (In Russian). <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2021-11-4-133-138>
9. Sysoev, P. V. (2023). Artificial intelligence technologies in foreign language teaching. *Foreign languages at school*, 3, 6–16. (In Russian). <https://elibrary.ru/qfmzhw>
10. Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
11. Klimova, B., Pikhart, M., & Al-Obaydi, L. H. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in Psychology*, 15, 1269319. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269319>
12. Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
13. Sysoev, P. V. (2024). Using artificial intelligence technologies in foreign language teaching: Topics of methodological works for 2023 and prospects for further research. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 29(2), 294–308. (In Russian). <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>
14. Titova, S. V., & Kharlamenko, I. V. (2025). Training of teaching staff for the use of artificial intelligence in teaching foreign languages. *Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 28(1), 66–84. (In Russian). <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5>
15. Efremova, A. E. (2024). Potential of artificial intelligence in teaching a foreign language at a university. *Scientific Notes of the Zabaikalsky State University*, 19(3), 113–122. (In Russian). <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2024-19-3-113-122>

16. Wang, Y. (2024). Cognitive and sociocultural dynamics of self-regulated use of machine translation and generative AI tools in academic EFL writing. *System*, 126, 103505. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103505>
17. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
18. Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10, 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>

Submitted: 19 April 2026

Accepted: 20 May 2026

Published: 20 May 2026

