

Организационно-дидактические аспекты цифровизации образования / Organizational and Didactic Aspects of the Digitalization of Education

Научная статья

Original article

DOI: [10.12731/2658-4034-2026-17-1-969](https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-969)

EDN: MUZKSO

УДК 378.147



От промпта к методическому средству развития устной иностранной речи и критического мышления

Е.В. Андрианова, А.И. Назаров

*Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск,
Российская Федерация*

Аннотация

Обоснование. Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) открывает новые возможности для развития устной иностранной речи и критического мышления студентов, однако его интеграция в образовательный процесс требует переосмысления роли преподавателя и новых подходов к созданию учебных материалов. Основой взаимодействия пользователя с ГИИ выступает промпт, который в настоящее время рассматривается преимущественно как технический инструмент. Рассмотрение промпта не только с технической, но и с методической стороны, становится значимым условием развития иностранного образования.

Цель – выявить и обосновать функциональные преимущества методического промпта как средства, обеспечивающего взаимосвязанное развитие устной иностранной речи и критического мышления будущих преподавателей.

Материалы и методы. В исследовании применены теоретический анализ научной литературы и нормативных документов, педагогическое проектирование учебных заданий с использованием искусственного интеллекта, сопоставительный анализ.

Результаты. Определены и обоснованы ключевые требования к структуре и содержанию эффективного методического промпта. На основе требований разработан шаблон промпта с варьируемыми параметрами. С помощью модели ГИИ созданы и проанализированы варианты учебных заданий (кейс-стади, ролевая игра, дебаты), демонстрирующие возможность взаимосвязанного развития устной иностранной речи и критического мышления студентов. Доказано, что методический промпт выступает связующим звеном между педагогическим замыслом и потенциалом ГИИ, расширяя профессиональный инструментарий педагога.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект; критическое мышление; устная иноязычная речь; промпт-инжиниринг; методический промпт

Для цитирования. Андрианова, Е. В., & Назаров, А. И. (2026). От промпта к методическому средству развития устной иноязычной речи и критического мышления. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(1-1), 138–158. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-969>

Prompt as a methodological tool for developing foreign language oral proficiency and critical thinking

E.V. Andrianova, A.I. Nazarov

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation

Abstract

Background. Generative Artificial Intelligence (GenAI) opens new possibilities for developing students' foreign language oral proficiency and critical thinking. However, the integration of GenAI into educational settings demands that instructors reconsider their professional role and adopt innovative strategies for creating teaching materials. The user's primary interaction with GenAI occurs through prompts, which are currently viewed mainly as technical tools. Examining the prompt not merely from a technical but also from a methodological perspective is essential for advancing foreign language education.

Purpose. The purpose of this study was to identify and demonstrate how methodological prompts function as a tool that fosters the integrated development of oral foreign language proficiency and critical thinking in future language teachers.

Materials and Methods. The research employed theoretical analysis of scientific literature and regulatory documents, pedagogical design of AI-powered learning tasks, and comparative analysis.

Results. The study identified and substantiated key requirements for an effective methodological prompt. Based on these requirements, a prompt template with variable parameters was developed. Using a generative AI model, learning tasks (case studies, role-plays, debates) were created and analyzed. The tasks demonstrated the potential for fostering integrated development of students' oral foreign language proficiency and critical thinking. The study showed that pedagogical prompts bridge the gap between what teachers intend to do and what GenAI is able to produce, thus expanding the teacher's professional toolkit.

Keywords: generative artificial intelligence; critical thinking; oral foreign language proficiency; prompt engineering; methodological prompt

For citation. Andrianova, E. V., & Nazarov, A. I. (2026). Prompt as a methodological tool for developing foreign language oral proficiency and critical thinking. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(1-1), 138–158. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-969>

Введение

Современный этап развития общества характеризуется наличием огромных информационных потоков и интеграцией цифровых технологий во все сферы деятельности человека, в том числе и в сферу образования. В этой связи формирование коммуникативных компетенций является необходимым условием подготовки квалифицированных специалистов как в гуманитарной, так и в технической областях знаний.

Анализ концепции «Образование 4.0» [1] показывает, что в условиях цифровизации меняется сама парадигма подготовки специалистов, в которой центральное место занимают коммуникация и критическое мышление. В условиях доступности генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) ключевой задачей высшей школы становится подготовка студента как критически мыслящего субъекта, способного не просто потреблять контент, но и самостоятельно извлекать, анализировать и использовать информацию в соответствии со своими целями [2]. В этой связи иностранный язык приобретает статус необходимого инструмента профессиональной деятельности, обеспечивая специалисту доступ к мировому опыту и позволяя активно включаться в международное профессиональное сообщество.

Изменившаяся парадигма образования [2] ставит новые задачи в области теории и методики преподавания иностранных языков. Необходимость совершенствования методики обучения иностранным языкам вызвана, с одной стороны, появлением современных цифровых инструментов, таких как ГИИ, а с другой, новыми социальными и образовательными задачами, возникающими на фоне повсеместного распространения этих инструментов. Данные изменения находят прямое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», в которых развитие универсальных компетенций (УК-1, УК-4) является необходимым компонентом профессиональной подготовки современного педагога.

Особое внимание в этой связи уделяется вопросу об интеграции ГИИ в иноязычное образование. Преподаватели английского языка используют широкий спектр возможностей ГИИ, включая чат-боты, си-

стемы автоматизированного оценивания, программное обеспечение для распознавания и синтеза речи, инструменты анализа данных, а также инструменты виртуальной и дополненной реальности [13]. ГИИ также применяется для разработки учебных материалов, планирования и организации занятий, оценивания письменных студенческих работ и поиска разнообразной теоретической информации.

Актуальным является вопрос о том, как использовать ГИИ для развития критического мышления студентов. Зарубежные исследователи [13; 17; 19] активно разрабатывают различные стратегии работы с генеративными моделями для создания условий, при которых студенты могут применять полученные знания к решению реальных проблем и развивать умения анализа, синтеза и оценки информации. Отечественные исследователи [1; 2; 9] указывают на необходимость переосмысления роли студента как критически мыслящего субъекта и формирования новых компетенций преподавателя, включая промпт-инжиниринг как навык XXI века [5; 15].

Основой взаимодействия пользователя с ГИИ выступает запрос – промпт. Аналитические обзоры [14] демонстрируют растущий интерес к промпт-инжинирингу как процессу написания, уточнения и оптимизации определяемых пользователем входных данных для получения высококачественных результатов. В современном образовательном дискурсе промпт-инжиниринг выходит за рамки технического навыка и приобретает статус «новой грамотности XXI века» [15]. Промпт-инжиниринг определяется как сложный когнитивный навык, включающий понимание структуры промпта, промпт-грамотность (prompt literacy), владение методами промптинга и критическое онлайн-мышление (critical online reasoning).

Признание двойственной природы промпта, а именно его технической и методической составляющих, становится особенно значимым в контексте современного иноязычного образования. В этой связи возникает необходимость переосмыслить, как именно методический промпт проявляет себя в качестве связующего звена между педагогическими целями и их реализацией через модели ГИИ. Если технический промпт ориентирован преимущественно на взаимодействие «пользователь – ГИИ»,

то методический промпт связывает дидактический замысел преподавателя с его реализацией и последующей трансляцией полученного результата студентам. Таким образом осуществляется переход от технического запроса к педагогическому стимулу и дидактическому средству, предназначенному для решения новых задач в области иноязычной подготовки.

Внедрение технологий, направленных на оптимизацию образовательного процесса, сопровождается рядом вызовов технического и гуманитарного характера. Технические вызовы связаны прежде всего с галлюцинациями (ошибочными ответами ГИИ) [15], что требует постоянного контроля со стороны пользователя. Не менее актуальной является проблема доступа к качественным моделям ГИИ, обусловленная высокой стоимостью подписок, а также ограничениями на использование некоторых моделей в России.

В основе психологических барьеров лежат три основных опасения, включающих неясность в отношении конфиденциальности и хранения личных данных, непонимание того, как именно функционирует ИИ и страх замены живого общения взаимодействием с машиной [12]. Другой серьезной проблемой является риск культурной и лингвистической стандартизации, поскольку ГИИ часто навязывают доминирующие языковые нормы, игнорируя языковое и культурное многообразие [12].

Анализ преимуществ и вызовов объясняет наличие противоречия между потенциалом ГИИ в обучении иностранному языку и реальной практикой его применения. Ограниченное применение ГИИ в обучении иностранным языкам обусловлено наличием определенных барьеров, таких как недостаточная техническая подготовка, отсутствие необходимых навыков для работы с ГИИ, а также скептическое отношение к искусственному интеллекту и восприятие его как угрозы традиционным методам преподавания [20].

Более того, преподаватели, которые обладают базовыми навыками работы с цифровыми технологиями, сталкиваются с трудностями в области промпт-инжиниринга [5]. Поскольку эффективность интеграции ГИИ в учебный процесс напрямую зависит от того, насколько компетентны преподаватели в создании и оптимизации запросов к генеративным

моделям, то несформированность этого компонента профессиональной компетенции педагога препятствует разработке заданий, которые вовлекают студентов в активное взаимодействие на иностранном языке и способствуют развитию критического мышления.

Преодоление указанных барьеров возможно за счёт использования потенциала ГИИ при условии, что преподаватель будет рассматривать его не только как технический инструмент, но и как методическое средство. В этом случае будут создаваться предпосылки для активного иноязычного взаимодействия и развития универсальных компетенций студентов.

Цель настоящего исследования – выявить и обосновать преимущества промпта как методического средства развития умений устной иноязычной речи и критического мышления будущих преподавателей иностранного языка.

Достижение поставленной цели требует решения следующих задач:

1. Раскрыть эволюцию понятия «промпт» в контексте методики иноязычного образования, проследив его трансформацию от технического инструмента взаимодействия с ИИ к методическому средству обучения иностранному языку.
2. Сформулировать требования к структуре и содержанию промпта как специализированному методическому средству.
3. Разработать примеры заданий, направленных на системное развитие устной иноязычной речи и критического мышления студентов с использованием ГИИ.

Материалы и методы

Исследование опирается на анализ научной литературы по развитию устной иноязычной речи в рамках коммуникативного подхода, теории критического мышления в планировании образовательной деятельности. Рассмотрены вопросы применения ГИИ в иноязычном образовании и теоретико-практические аспекты промпт-инжиниринга. Методологическую основу исследования составил подход, определяющий взаимосвязь устной иноязычной речи и критического мышления в условиях цифровизации образования.

Для обеспечения нормативной основы исследования проанализированы документы, определяющие требования к развитию универсальных компетенций студентов, и рекомендации по применению генеративного искусственного интеллекта в образовании (ФГОС ВО, ЮНЕСКО AI Competency Framework).

В исследовании применены практико-ориентированные методы. Педагогическое проектирование включало разработку методических промптов и создание на их основе учебных заданий с использованием ГИИ. С целью оценки эффективности методических промптов был проведен сопоставительный анализ разработанных заданий на соответствие условиям взаимосвязанного развития устной речи и критического мышления.

Результаты и обсуждение

Устная иноязычная речь

Одним из важных методических принципов, без которого невозможно усвоение содержания иноязычного образования и достижение его целей, является принцип речемыслительной активности. Подлинное овладение иноязычной коммуникацией возможно лишь тогда, когда речевой поступок мотивирован внутренней потребностью выразить собственное отношение к действительности, а не просто выполнить указание преподавателя [4]. Реализация принципа речемыслительной активности напрямую связана с качеством овладения устной речью, которое зависит от соблюдения следующих условий:

1. приоритет речевой практики;
2. оречевленность упражнений (обязательное наличие речевой задачи);
3. внутренняя речемыслительная активность;
4. коммуникативная ценность материала.

Для соблюдения этих условий преподавателю необходимо проектировать такую образовательную среду, в которой каждое учебное задание содержит коммуникативное назначение, а учебный материал связан с личным опытом и интересами студентов. В этом контексте ГИИ выступает как инструмент, позволяющий быстро моделировать многообразие коммуникативных ситуаций, обеспечивающих условия для развития устной речи на иностранном языке.

Критическое мышление в контексте иноязычного образования

Развитие критического мышления представляет собой одну из ключевых задач современной методики обучения иностранному языку. Постоянное увеличение объема информации требует не просто знаний, а умения обрабатывать информацию, интерпретировать её и применить в практической деятельности. Опасность состоит в том, что человек может получать готовые ответы на вопросы, но при этом не понимать их смысла и значения. Способность мыслить критически становится определяющим фактором в том, как технологические достижения влияют на жизнь людей в будущем.

Д. Халперн определяет критическое мышление как «использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [8, с. 22]. Согласно этому, существенным компонентом критического мышления является развитие установки – внутренней готовности и мотивации к критическому анализу. Отсутствие этой готовности и понимания значимости этого процесса делает невозможным развитие навыков, необходимых для принятия обоснованных решений.

По мнению С. Лакшми [16], формирование у обучающихся самостоятельности и ответственного отношения к процессу обучения возможно лишь при условии целенаправленного развития критического мышления студентов через применение специально разработанных учебных задач, которые минимизируют поддержку преподавателя. Роль преподавателя заключается в организации разнообразной учебной деятельности, которая стимулирует активное обучение и одновременно соответствует когнитивному уровню развития и потребностям различных групп обучающихся.

В работе С. Лакшми [16] выделено шесть подходов, способствующих развитию критического мышления в процессе обучения иностранному языку, включая постановку вопросов, проблемное обучение, логическое аргументирование, преобразование информации в визуальные формы, признание многообразия точек зрения, а также использование классической литературы и мифологии для анализа ценностей и культур.

В исследовании П. Абрами и соавторов [10] выделяется четыре основных стратегии обучения студентов критическому мышлению: инди-

видуальное обучение (самостоятельная работа с информацией), диалог (дебаты, дискуссии, сократический метод), аутентичное обучение (кейсы, ролевые игры, симуляции, этические дилеммы) и наставничество (индивидуальное взаимодействие эксперта и новичка). Авторы приходят к выводу, что диалог, аутентичное обучение и наставничество являются наиболее результативными при развитии критического мышления, особенно когда применяются в комбинации.

К другим методам, которые обладают высокой степенью универсальности и практической применимости в контексте обучения английского языка относятся дебаты, анализ медиатекстов, решение проблем, а также методы самооценки и взаимной оценки [21].

Взаимосвязь устной речи и критического мышления

А. Н. Леонтьев отмечал, что «речь ... занимает центральное место в процессе психологического развития; развитие речи внутренне связано с развитием мышления (в реальном единстве с которым оно выступает) и с развитием сознания в целом» [3, с. 69]. Взаимосвязь между языком и мышлением играет ключевую роль в развитии говорения как на родном, так и на иностранном языке.

Однако при овладении иностранным языком эта задача осложняется тем, что обучающиеся должны одновременно осуществлять выбор языковых средств и анализировать ситуацию общения. Именно поэтому развитие критического мышления становится неотъемлемым компонентом обучения говорению на иностранном языке.

В современных условиях взаимосвязанное развитие критического мышления и устной иноязычной речи может быть оптимизировано благодаря потенциалу ГИИ, который способен создавать разнообразные коммуникативные ситуации, соответствующие условиям обучения и стимулирующие речемыслительную деятельность обучающихся. Ключевую роль в этом процессе играет преподаватель, который выступает посредником между возможностями ГИИ и образовательными целями, осуществляет анализ и отбор материалов и направляет речемыслительную деятельность студентов.

Для обоснования взаимосвязи устной речи и критического мышления необходимо соотнести теоретические основы этого взаимодей-

ствия с конкретными методами, способствующими их одновременному развитию в процессе языкового обучения, что отражено в таблице 1:

Таблица 1.

**Взаимосвязанное развитие устной речи и критического мышления
в иноязычном образовании**

**Table 1. The Interrelated Development of Oral Communication
and Critical Thinking in Foreign Language Education**

Условия развития устной речи	Методы развития критического мышления	Результат взаимосвязи
Внутренняя речемыслительная активность	Проблемное обучение, постановка вопросов, поиск ответов, самооценка	Речь становится инструментом решения когнитивной задачи, повышается осознанность высказывания
Коммуникативная ценность материала	Аутентичное обучение, анализ медиатекстов	Студент вовлекается в обсуждение социально значимых тем, формируется личностное отношение к предмету обсуждения
Оречевленность упражнений	Логическое аргументирование, дебаты, диалог	Формирование умения стратегически управлять общением и достигать коммуникативных целей
Приоритет речевой практики	Наставничество, взаимная оценка, работа в группах	Создание коммуникативной среды, где иноязычная речь неразрывно связана с анализом и оценкой

Роль преподавателя в условиях интеграции ГИИ в образование

В работе П. В. Сысоева [5] проанализирован уровень развития восьми структурных компонентов компетенции педагога в области ИИ, одним из которых является промпт-инжиниринг. Результаты исследования выявили неравномерность в развитии этих компонентов. Преподаватели продемонстрировали хороший уровень владения такими аспектами, как организация обучения и контроля знаний (доверительный интервал 3,35–3,71, $M_o = 4$), обеспечение информационной безопасности (3,56–3,88, $M_o = 4$) и управление учебным процессом (3,41–3,84, $M_o = 4$). Вместе с тем выявлены значительные пробелы в развитии навыков промпт-инжиниринга (2,97–3,21, $M_o = 3$).

П. В. Сысоев, Е. М. Филатов и Д. О. Сорокин выделяют шесть видов обратной связи при взаимодействии с ИИ [6], среди которых особое

место занимает методическая обратная связь как средство взаимодействия преподавателя с ИИ для создания учебных материалов. Подчеркивается, что качество полученной методической обратной связи зависит от точности и ясности формулирования промптов, которые пользователь адресует модели.

В 2024 году ЮНЕСКО представила глобальный перечень компетенций, согласно которой необходимость переосмысления роли преподавателя вызвана переходом от взаимодействия «преподаватель – студент» к взаимодействию «учитель – искусственный интеллект – студент» (teacher – AI – student dynamic) [19]. В документе подчеркивается, что интеграция ИИ в образование не должна приводить к замене преподавателя технологиями или полной автоматизации обучения. Напротив, ключевым принципом является «субъектность человека» (Human Agency), предполагающая сохранение преподавателем роли главного архитектора образовательного процесса, а ИИ выступает инструментом расширения педагогических возможностей. Важным аспектом является способность преподавателя критически оценивать целесообразность и этичность применения ИИ в конкретных образовательных контекстах.

Особый интерес представляет предложенная ЮНЕСКО [19] модель прогрессии компетенций, состоящая из трех уровней, отражающих эволюцию от простого освоения инструментов к их творческому применению.

1. На первом уровне (Acquire) преподаватель использует базовые возможности готовых инструментов ИИ при выполнении рутинных задач.
2. На втором уровне (Deepen) преподаватель способен адаптировать инструменты ИИ под специфические образовательные потребности, интегрируя их в преподавание предмета.
3. На третьем уровне (Create) преподаватель разрабатывает собственные инновационные педагогические сценарии и стратегии использования ИИ.

Промпт как методическое средство в современной дидактике

Дж. Уайт и соавторы определяют промпт как набор инструкций, предоставляемых большой языковой модели (LLM), который путем на-

строек, улучшает её возможности [22]. Исследователи подчеркивают, что промпт не просто инициирует ответ, но влияет на последующие взаимодействия, задавая контекст беседы и определяя, какая информация является важной.

Е. Чен и соавторы [11] описывают стратегии промптинга, которые используются в контексте школьного STEM-образования. Одной из стратегий является ролевой промптинг (Role-assigned Prompting), который позволяет модели адаптировать тон и сложность объяснений в зависимости от заданной роли.

Выделяются также два основных подхода к промптингу в зависимости от наличия примеров. При нулевом промптинге (Zero-Shot Prompting) модель решает задачу, опираясь исключительно на свои общие знания, без каких-либо примеров от пользователя. Промптинг с несколькими примерами (Few-Shot Prompting), напротив, предполагает предоставление модели нескольких образцов, позволяя ей лучше понять суть задачи и обеспечивая более точные ответы.

Для задач высокого уровня сложности, требующих аналитического мышления, используется стратегия «цепочка рассуждений» (Chain-of-Thought). Этот метод требует от модели не только предоставить готовый ответ, но и показать промежуточные этапы рассуждения, которые к нему привели.

В исследовании Е. Чен и соавторов [11] утверждается, что качество ответов ГИИ напрямую зависит от качества пользовательских инструкций, которые фактически обеспечивают взаимодействие с моделью, в связи с чем сформулированы ключевые требования к составлению инструкций: краткость и ясность формулировки; учет контекста; соответствие цели; наличие примеров; этическая нейтральность; поэтапность и адаптивность.

Соблюдение этих рекомендаций повышает качество ответов ГИИ, а также обеспечивает осмысленное взаимодействие с системой.

Требования к структуре и содержанию методического промпта

Учитывая взаимосвязь устной речи и критического мышления, а также основы промпт-инжиниринга, определим требования к структуре и содержанию эффективного промпта.

Под эффективным промптом будем понимать запрос, на основе которого ГИИ создает целостную учебную ситуацию, отвечающую условиям взаимосвязанного развития устной речи и критического мышления.

Такой методический промпт применительно к обучению иностранному языку должен отвечать ряду специфических требований.

1. Определение роли ГИИ. Промпт должен определять профессиональную роль, на основе которой генеративная модель будет разрабатывать учебные материалы (например, «опытный методист в области преподавания иностранных языков»).
2. Учет целевой аудитории. В промпте должны быть отражены такие параметры как уровень владения иностранным языком, возраст студентов, направление подготовки, культурные и социальные особенности. Важно также указать количество студентов и условия проведения занятия, например, формат (очный/онлайн).
3. Указание типа задания. Промпт должен отражать формат учебного задания (дискуссия, ролевая игра, кейс-стади, дебаты, анализ медиа-текста и др.), которое необходимо сгенерировать. Этот параметр отвечает за характер взаимодействия студентов, распределение ролей, временные ограничения и последовательность выполнения задания.
4. Наличие целевой установки. Промпт должен содержать ясную формулировку того, на развитие каких умений и компетенций направлено задание.
5. Приоритет коммуникативной ценности. Взаимосвязанное развитие устной речи и критического мышления достигается при условии, когда учебные ситуации максимально приближены к реальным. Промпт должен задавать актуальный контекст, который связывает учебный материал с личным опытом и будущей профессиональной деятельностью студентов.
6. Определение критериев и способов оценивания. Промпт должен включать параметры для генерации системы оценивания деятельности студентов, соответствующей поставленным педагогическим целям.
7. Учет культурного многообразия и этических норм. Промпт должен предусматривать создание материала, который не содержит стереотипов и предрассудков и учитывает разные точки зрения.

Перечисленные требования определяют функционал методического промпта:

1. Управление процессом создания материалов. С помощью промпта преподаватель направляет ГИИ, получая задания, соответствующие поставленным педагогическим целям.
2. Взаимосвязанное развитие компетенций. Промпт обеспечивает одновременное развитие устной иноязычной речи и критического мышления в условиях учебной ситуации.
3. Адаптация контента под конкретные условия. Описание целевой аудитории, уровня владения языком, формата занятия и целей позволяет адаптировать материалы под конкретную группу студентов.
4. Экономия времени преподавателя. Промпт позволяет преподавателю получить готовый к использованию материал, не требующий существенной доработки.
5. Расширение профессиональных возможностей. Промпт позволяет преподавателю создавать разнообразные форматы заданий (дебаты, ролевые игры, кейсы) вне зависимости от имеющегося опыта их разработки.

Соблюдение требований к методическому промпту позволит преподавателю не просто генерировать контент, а целенаправленно управлять процессом создания качественных учебных материалов, ориентированных на развитие устной иноязычной речи и критического мышления студентов.

Для иллюстрации практического применения этих требований предлагаем шаблон методического промпта. Курсивом выделены изменяемые параметры, которые преподаватель может адаптировать в зависимости от особенностей целевой аудитории, формата проведения занятия и конкретных педагогических целей.

«Представь, что ты эксперт в области педагогики и методики преподавания английского языка. Разработай учебное задание на английском языке в рамках дисциплины *«Практика устной и письменной речи по английскому языку»* в формате *кейс-стади* на тему *использования искусственного интеллекта в образовании* для группы из 12 студентов 1 курса (17-19 лет) направления *«Педагогическое образование с двумя*

профилями подготовки» с профилем «Английский язык», владеющими английским на уровне B1. Задание должно быть рассчитано на 45 минут и соответствовать очному формату проведения занятия. Опиши последовательность этапов, распределение ролей между студентами, время и необходимые материалы для подготовки и выполнения задания. Задание должно быть направлено на взаимосвязанное развитие умений устной иноязычной речи и критического мышления студентов. Содержание должно отражать социальную и личностную значимость для студентов. Материал должен избегать стереотипов и отражать разные точки зрения. Разработай комплексную систему оценивания, которая включает критерии для оценки преподавателем, взаимооценки и самооценки результатов деятельности студентов».

На основе данного шаблона методического промпта путем варьирования ключевых параметров (темы и формата задания, целевой аудитории, условий) с помощью генеративной модели Qwen были созданы три варианта учебных заданий.

Для первого задания в формате кейс-стади модель предложила групповое обсуждение педагогического сценария в малых группах с распределением ролей (facilitator, recorder, skeptic, synthesizer). Студентам предлагается проанализировать проблему с точки зрения учителя и разработать три этических принципа использования ГИИ в преподавании. Этапы выполнения задания включают введение и распределение ролей, групповое обсуждение проблемы, презентацию результатов группами и итоговую рефлексию.

Модель предложила критерии оценки деятельности студентов преподавателем, критерии для взаимной оценки, а также утверждения для самооценки. Внутренняя речемыслительная активность достигается через проблемную ситуацию, требующую анализа и поиска решений. Коммуникативная ценность обеспечивается связью с профессиональной деятельностью будущих учителей и формированием личностного отношения к проблеме. Этапы задания предполагают достижение коммуникативной цели путем логического аргументирования и использования соответствующих лексических единиц. Групповая работа и взаимная оценка обеспечивают активную речемыслительную деятельность студентов.

В результате изменения некоторых варьируемых параметров методического промпта модель сгенерировала второе задание в виде ролевой игры, в ходе которой обучающиеся должны разработать два предложения по поддержке физического, психического и социального благополучия студентов. Условие оречевленности упражнений реализуется через ведение переговоров, уточнение, убеждение и необходимость аргументировать предлагаемые идеи, используя лексику по теме и опорные фразы. Содержание связано с личным опытом студентов (*academic stress, digital habits, sleep*), что обеспечивает внутреннюю речемыслительную активность и вовлеченность студентов в групповое взаимодействие.

Третье задание представляет собой дебаты на тему дружбы в цифровую эпоху. Модель предложила поэтапный формат с распределением ролей (*two speaking teams, moderator, observer*), опорными фразами на английском языке и системой оценивания (преподаватель, взаимная оценка, самооценка). Содержание задания носит проблемный характер, требующий от студентов логического обоснования предлагаемых аргументов с опорой на реальный опыт.

Важно отметить, что реализация потенциала методического промпта в полной мере зависит от активной роли преподавателя. Функция критической оценки остается исключительной компетенцией педагога и не подлежит автоматизации.

Заключение

1. Эволюция промпта заключается в его трансформации из чисто технического инструмента взаимодействия пользователя с генеративными моделями в полноценное методическое средство, которое стимулирует профессиональную активность преподавателя и связывает его дидактический замысел с реализацией через возможности ГИИ.
2. Методический промпт, разработанный с учётом выявленных в исследовании ключевых требований, позволяет разрабатывать учебные материалы, соответствующие условиям взаимосвязанного развития устной иноязычной речи и критического мышления.
3. Предложен и апробирован шаблон методического промпта, созданного с помощью генеративной модели Qwen. Показано, что при

варьировании ключевых параметров ГИИ генерирует качественно различающиеся учебные задания (кейс-стади, ролевая игра, дебаты). Каждое из этих заданий обеспечивает как развитие умений устной речи через четкие коммуникативные задачи, так и развитие критического мышления посредством анализа проблемных ситуаций, обоснованной аргументации и системы оценивания.

4. Методический промпт как средство развития устной иноязычной речи и критического мышления может быть использован преподавателями вузов при разработке рабочих программ, планировании и проведении занятий в качестве дополнительного инструмента, способного расширить и обогатить профессиональные компетенции педагога в условиях цифровой трансформации образования.

Список литературы

1. Валеева, Э. М., Гизатулина, А. А., & Миляева, Е. Г. (2024). Образование в эпоху индустрии 4.0: гуманистический подход. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, 16(3), с. 17–26. <https://doi.org/10.14529/ped240302>. EDN: <https://elibrary.ru/QYCJWS>
2. Кокнова, Т. А., Гришак, С. Н., Каткова, В. П., & Борзых, Е. А. (2025). Использование технологий искусственного интеллекта для формирования критического мышления у студентов-филологов. *Ценности и смыслы*, 4(98), с. 44–55. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2025-4-44-55>. EDN: <https://elibrary.ru/KODLRU>
3. Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. I*. Москва: Педагогика, 392 с.
4. Пассов, Е. И., & Кузовлева, Н. Е. (2010). *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы, 652 с.
5. Сысоев, П. В. (2025). Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание. *Высшее образование в России*, 34(6), с. 58–79. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79>. EDN: <https://elibrary.ru/ZJMQFD>
6. Сысоев, П. В., Филатов, Е. М., & Сорокин, Д. О. (2024). Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту. *Язык и культура*, (65), с. 242–261. <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>. EDN: <https://elibrary.ru/PLZYOV>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое обра-

- зование (с двумя профилями подготовки)». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilymi-podgotovki-125>
8. Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер, 512 с.
 9. Шепелев, А. И. (2022). Критерии и параметры измерения уровня сформированности критического мышления будущих учителей иностранного языка. *Вопросы методики преподавания в вузе*, 11(2), с. 41–54. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.11.2.03>. EDN: <https://elibrary.ru/CYRQDB>
 10. Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, C., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85, pp. 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
 11. Chen, E., Wang, D., Xu, L., Cao, C., Fang, X., & Lin, J. (2024). A Systematic Review on Prompt Engineering in Large Language Models for K–12 STEM Education. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.11123>
 12. Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English Language Teaching: Affordances and Challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55, pp. 2503–2529. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>. EDN: <https://elibrary.ru/UYMOZL>
 13. Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., & Crichton, R. (2024). *Artificial Intelligence and English Language Teaching: Preparing for the Future* (2nd ed.). British Council. <https://doi.org/10.57884/78EA-3C69>
 14. Ekin, S. (2023). Prompt Engineering for ChatGPT: A Quick Guide to Techniques, Tips, and Best Practices. *TechRxiv*, pp. 1–11. <https://doi.org/10.36227/techrxiv.22683919.v2>
 15. Federiakin, D., Molerov, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Maur, A. (2024). Prompt Engineering as a New 21st Century Skill. *Frontiers in Education*, 9, pp. 1–14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366434>. EDN: <https://elibrary.ru/OGIEFS>
 16. G. S. L. (2021). Developing Critical Thinking Skills: A Panacea for ESL Learning Challenges. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/AL211>. EDN: <https://elibrary.ru/VRHTAU>
 17. Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. (2025). Generative AI (GenAI) in the Language Classroom: A Systematic Review. *Interactive Learning Environments*, pp. 1–25. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>
 18. Liu, P., Yuan, W., Fu, J., Jiang, Z., Hayashi, H., & Neubig, G. (2023). Pre-Train, Prompt, and Predict: A Systematic Survey of Prompting Methods in Natural Language Processing. *ACM Computing Surveys*, 55(9), pp. 1–35. <https://doi.org/10.1145/3560815>
 19. Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *UNESCO AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO, 52 p. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>

20. Novianti, I. (2025). An Exploratory Study on the Challenges of AI Technology in Education and Its Practical Recommendations. *International Journal of Social Science Research and Review*, 8, pp. 26–37. <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v8i3.2481>. EDN: <https://elibrary.ru/CDWLXL>
21. Rezaei, S., Derakhshan, A., & Bagherkazemi, M. (2011). Critical Thinking in Language Education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, pp. 769–777. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.769-777>
22. White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, H., Elnashar, A., Spencer-Smith, J., & Schmidt, D. C. (2023). A Prompt Pattern Catalog to Enhance Prompt Engineering with ChatGPT. In *Proceedings of the 30th Conference on Pattern Languages of Programs*, pp. 1–31. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.11382>

References

1. Valeeva, E. M., Gizatulina, A. A., & Milyaeva, E. G. (2024). Education in the era of Industry 4.0: A humanistic approach. *Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, 16(3), 17–26. <https://doi.org/10.14529/ped240302>. EDN: <https://elibrary.ru/QYCJWS>
2. Koknova, T. A., Grishak, S. N., Katkova, V. P., & Borzykh, E. A. (2025). Using artificial intelligence technologies to develop critical thinking in philology students. *Values and Meanings*, 4(98), 44–55. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2025-4-44-55>. EDN: <https://elibrary.ru/KODLRU>
3. Leontiev, A. N. (1983). *Selected psychological works: In 2 vols. Vol. I*. Moscow: Pedagogika, 392 p.
4. Passov, E. I., & Kuzovleva, N. E. (2010). *Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: A methodological guide for teachers of Russian as a foreign language*. Moscow: Russkiy Yazyk. Kursy, 652 p.
5. Sysoev, P. V. (2025). Competence of a modern teacher in the field of artificial intelligence: Structure and content. *Higher Education in Russia*, 34(6), 58–79. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79>. EDN: <https://elibrary.ru/ZJMQFD>
6. Sysoev, P. V., Filatov, E. M., & Sorokin, D. O. (2024). Feedback in foreign language learning: From information technologies to artificial intelligence. *Language and Culture*, (65), 242–261. <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>. EDN: <https://elibrary.ru/PLZYOV>
7. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. *Federal State Educational Standard of Higher Education — Bachelor's degree in the field of study 44.03.05 "Pedagogical Education (with two specialization profiles)"*. Retrieved [insert date], from <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilami-podgotovki-125>
8. Halpern, D. (2000). *Psychology of critical thinking*. Saint Petersburg: Piter, 512 p.

9. Shepelev, A. I. (2022). Criteria and parameters for measuring the level of development of critical thinking in future foreign language teachers. *Teaching Methodology in Higher Education*, 11(2), 41–54. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.11.2.03>. EDN: <https://elibrary.ru/CYRQDB>
10. Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, C., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85, 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
11. Chen, E., Wang, D., Xu, L., Cao, C., Fang, X., & Lin, J. (2024). A systematic review on prompt engineering in large language models for K–12 STEM education. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.11123>
12. Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55, 2503–2529. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>. EDN: <https://elibrary.ru/UYMOZL>
13. Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., & Crichton, R. (2024). *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future* (2nd ed.). British Council. <https://doi.org/10.57884/78EA-3C69>
14. Ekin, S. (2023). *Prompt engineering for ChatGPT: A quick guide to techniques, tips, and best practices*. TechRxiv, 1–11. <https://doi.org/10.36227/techrxiv.22683919.v2>
15. Federiakin, D., Molerov, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Maur, A. (2024). Prompt engineering as a new 21st-century skill. *Frontiers in Education*, 9, 1–14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366434>. EDN: <https://elibrary.ru/OGIEFS>
16. G. S. L. (2021). Developing critical thinking skills: A panacea for ESL learning challenges. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/AL211>. EDN: <https://elibrary.ru/VRHTAU>
17. Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. (2025). Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>
18. Liu, P., Yuan, W., Fu, J., Jiang, Z., Hayashi, H., & Neubig, G. (2023). Pre-train, prompt, and predict: A systematic survey of prompting methods in natural language processing. *ACM Computing Surveys*, 55(9), 1–35. <https://doi.org/10.1145/3560815>
19. Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *UNESCO AI competency framework for teachers*. Paris: UNESCO, 52 p. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
20. Novianti, I. (2025). An exploratory study on the challenges of AI technology in education and its practical recommendations. *International Journal of Social Science Research and Review*, 8, 26–37. <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v8i3.2481>. EDN: <https://elibrary.ru/CDWLXL>
21. Rezaei, S., Derakhshan, A., & Bagherkazemi, M. (2011). Critical thinking in language education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 769–777. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.769-777>

22. White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, H., Elnashar, A., Spencer Smith, J., & Schmidt, D. C. (2023). A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT. In *Proceedings of the 30th Conference on Pattern Languages of Programs* (pp. 1–31). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.11382>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Андрянова Екатерина Васильевна, преподаватель кафедры английского языка
Петрозаводский государственный университет
пр. Ленина, 33, г. Петрозаводск, 185910, Российская Федерация
ekandrianova@bk.ru

Назаров Алексей Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры
общей физики
Петрозаводский государственный университет
пр. Ленина, 33, г. Петрозаводск, 185910, Российская Федерация
anazarov@petrsu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Ekaterina V. Andrianova, Lecturer, Department of English Language
Petrozavodsk State University
33, Lenin Ave., Petrozavodsk, 185910, Russian Federation
ekandrianova@bk.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6344-6933>

Aleksei I. Nazarov, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of General Physics
Petrozavodsk State University
33, Lenin Ave., Petrozavodsk, 185910, Russian Federation
anazarov@petrsu.ru
SPIN-code: 2445-4946
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6013-1470>

Поступила 28.01.2026

После рецензирования 03.03.2026

Принята 07.03.2026

Received 28.01.2026

Revised 03.03.2026

Accepted 07.03.2026