



УДК 372.881.111.1+378.14+004.8

DOI: [10.15293/2658-6762.2602.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2602.12)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции: оценка факторов интеграции больших языковых моделей в языковую подготовку студентов

Ю. В. Яровикова¹, Е. А. Балыгина¹, О. К. Логвинова¹¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

Проблема и цель. Научная проблема статьи заключается в ключевом противоречии между высоким технологическим потенциалом ChatGPT в обучении иностранным языкам и значительными рисками его интеграции, особенно в условиях непрофильного вуза. Для разрешения этого противоречия необходимо обеспечить педагогический баланс, который позволил бы через управляемое взаимодействие с искусственным интеллектом минимизировать сопутствующие риски и направить потенциальные возможности больших языковых моделей типа ChatGPT на формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, а не абстрактных языковых навыков. Целью исследования является выявление, систематизация и комплексная оценка ключевых факторов, определяющих процесс интеграции ChatGPT в языковую подготовку студентов непрофильных вузов, включая анализ как сдерживающих барьеров, связанных с использованием технологии, так и условий, необходимых для ее педагогически обоснованного и эффективного внедрения в образовательный процесс.

Методология. Методологическая основа исследования сформирована в результате синтеза трех взаимодополняющих компонентов: 1) концептуального (оценка восприятия ChatGPT на основе модели принятия технологий (Technology Acceptance Model, TAM)); 2) аналитического (структурирование потенциала и рисков интеграции методом SWOT-анализа); 3) проектного (моделирование сценария внедрения технологии на основе педагогической стратегии «Думай-Говори-Пиши» (Think-Talk-Write, TTW)). Основными эмпирическими методами послужили методы математической статистики, включающие сбор, анализ (количественный, качественный) и интерпретацию данных, полученных в результате анонимного анкетирования 113 респондентов с разным уровнем языковой подготовки. В ходе исследования была разработана авторская анкета, состоящая из двух блоков вопросов закрытого, полужакрытого и открытого типов, направленных на выявление поведенческих паттернов использования ChatGPT и субъективного отношения студентов к его интеграции в языковое образование.

Библиографическая ссылка: Яровикова Ю. В., Балыгина Е. А., Логвинова О. К. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции: оценка факторов интеграции больших языковых моделей в языковую подготовку студентов // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 2. – С. 264–300. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2602.12>

✉ Автор для корреспонденции: Ольга Константиновна Логвинова, logvinovaok@mgppu.ru

© Ю. В. Яровикова, Е. А. Балыгина, О. К. Логвинова, 2026

Проектирование возможного варианта интеграции велось методом концептуального моделирования на основе теоретического анализа (модель ТАМ, SWOT-анализ) и эмпирического обследования (анкетирование).

Результаты. *На основе эмпирических данных были получены следующие результаты. Выявлены поведенческие паттерны использования и восприятия ChatGPT студентами неязыкового вуза, обусловленные характерными особенностями и субъективными оценками взаимодействия с технологией в учебных целях. На основе теоретической модели ТАМ установлены высокие показатели воспринимаемой полезности и простоты использования ChatGPT, а также обозначен ряд этических и психологических барьеров, препятствующих его полноценной интеграции. На основе SWOT-анализа выделен эмпирически подтвержденный комплекс факторов, содействующих или сдерживающих интеграцию ChatGPT в языковую подготовку студентов непрофильного вуза. В качестве ответа на установленное в ходе исследования ключевое противоречие между значительным практическим потенциалом технологии в решении конкретных учебных задач и ее некритичным использованием разработана педагогическая модель интеграции на основе стратегии ТТW. Определены условия реализации модели, обусловленные необходимостью решения основных проблем языкового обучения в непрофильном вузе; предложен конкретный механизм преодоления этих проблем через управляемую интеграцию искусственного интеллекта в структуру смешанного обучения.*

Заключение. *Проведенное исследование позволяет утверждать, что для успешной интеграции ChatGPT требуется разработка концептуально новых моделей, которые балансируют между его технологическим потенциалом и необходимостью жесткого педагогического контроля. Предлагаемая в работе теоретически и эмпирически обоснованная модель не просто констатирует необходимость такого контроля, а предоставляет встроенный в структуру учебного процесса механизм его осуществления. Она демонстрирует, что преодоление рисков пассивности, поверхностного обучения и академической GPT-непорядочности студентов неязыковых специальностей возможно не через отказ от технологии, а через ее управляемую интеграцию в структуру смешанного обучения. По мнению авторов, такое сбалансированное, но в то же время управляемое взаимодействие с ChatGPT открывает путь к снижению рисков и раскрытию потенциальных возможностей данного инструмента, обеспечивая качественную цифровую трансформацию образовательного процесса.*

Ключевые слова: *цифровая трансформация образования; искусственный интеллект; большие языковые модели; факторы интеграции; модель интеграции; управляемая интеграция; смешанное обучение; языковая подготовка; непрофильный вуз.*

Постановка проблемы

Современные технологии искусственного интеллекта (ИИ), такие как большие языковые модели типа ChatGPT, активно внедряются в сферу образования, открывая новые возможности для изучения иностранных языков. Привлекая пользователей своей доступностью, коммуникативной многофункциональностью и мгновенной обратной связью,

этот продвинутый инструмент способен генерировать индивидуальные задания на обработку конкретных грамматических конструкций и лексических единиц, моделировать различные диалоговые ситуации, переводить, создавать, редактировать разножанровые тексты и др. В эпоху цифровой трансформации образования все это делает ChatGPT привлекатель-

ным помощником для изучения любого иностранного языка. Чат-бот применительно к методике обучения иностранным языкам определяется как «диалоговая обучающая программа, способная на основе технологий естественного языка и машинного обучения, заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека, развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [1, с. 68].

Использование ChatGPT в языковой практике, безусловно, имеет ряд неоспоримых преимуществ. Эффективность, потенциал и перспективы развития этой инновационной технологии в области языкового образования подчеркивается многими отечественными и зарубежными исследователями. На сегодняшний день к основным возможностям чат-бота в решении учебных задач в целом и в процессе освоения языка в частности относят следующие: 1) анализ и интерпретация большого объема данных [2–5]; 2) асинхронность коммуникации, позволяющая развивать речевые умения независимо от временных и пространственных ограничений, тем самым способствуя повышению мотивации и вовлеченности учащихся [1; 6; 7; 8]; 3) создание условий для формирования умений работы с информацией посредством вовлечения обучающихся в процесс критического анализа, верификации и интерпретации данных, генерируемых ИИ [9; 10]; 4) анализ данных о прогрессе пользователей, обеспечивающий условия для персонализированного обучения в соответствии с индивидуальными когнитивными особенностями, образовательными потребностями и интересами учащихся [3; 8; 9; 11; 12]; 5) создание языковой среды для совершенствования коммуникативных навыков [4; 5; 13–15]; 6) моделирование безоценочной коммуникативной

среды, характеризующейся отсутствием социального давления, что способствует снижению языковой тревожности, уменьшению страха совершения ошибок и успешному преодолению языкового барьера [1; 4; 15; 16].

Тем не менее интеграция ChatGPT в обучение иностранным языкам вызывает неоднозначную реакцию как среди педагогов, так и среди самих учащихся. В первую очередь, это связано с тем, что перспектива использования чат-бота в качестве основного инструмента обучения влечет за собой ряд серьезных проблем, требующих тщательного анализа и взвешенного подхода. Несмотря на сохраняющийся энтузиазм сторонников внедрения систем ИИ в образование, необходимо учитывать существенные ограничения технологии, которые проявляются в систематических ошибках (логических, грамматических, лексических, идиоматических), а также в неспособности ИИ учитывать культурный контекст; тенденции к нарушению цельности и связности генерируемого текста; шаблонности используемых языковых средств и речевых моделей; высокой вероятности галлюцинаций нейросетей (т. е. генерации недостоверной, искаженной, ошибочной информации). Указанные ограничения способны снижать эффективность применения технологии в образовании, поскольку текущие версии ChatGPT не обладают подлинной языковой компетенцией, испытывая трудности с контекстуальной интерпретацией высказываний и распознаванием прагматических аспектов общения [1; 4; 6; 12; 14].

Таким образом, ключевая проблема интеграции технологий ИИ в языковое образование заключается в том, что ChatGPT, несмотря на свои технологические возможности, зачастую формирует у учащихся иллюзию эффективного обучения, смещая фокус с системного освоения языка на поиск быстрого решения

конкретных задач с помощью ИИ. Более того, склонность чат-бота к избыточному одобрению и некритичной положительной оценке ответов пользователей может сформировать у обучающихся завышенное представление о собственном уровне языковой компетентности. В долгосрочной перспективе это способно привести к разочарованию и снижению мотивации при столкновении с реальными коммуникативными ситуациями.

Анализ научной литературы, посвященной проблемам цифровизации образования, показал, что стремительная интеграция ChatGPT в образовательный процесс вызывает растущую обеспокоенность в академической среде. Одними из первых, кто высказал серьезные опасения относительно негативного влияния ChatGPT на учебный процесс, были государственные школы Нью-Йорка. Из-за угрозы разрушения традиционных форм обучения в 2023 г. департамент образования заблокировал сетевой доступ к чат-боту¹. В контексте происходящего в сфере образования и науки уже прочно закрепились термины «академическая GPT-непорядочность», «академическая нечестность» и «академическое мошенничество», обозначающие «вид обмана, связанного с выполнением образовательных работ с помощью ChatGPT, которые обучающиеся представляют как выполненные лично» [9, с. 8]. Результаты социологического опроса, проведенного на базе ВолгГТУ, показали, что 46 % профессорско-преподавательского состава не в состоянии обнаружить факт использования студентами ChatGPT при выполнении учебных заданий, 13 % педагогов откровенно

спрашивают об этом у своих учащихся, и только четверть (25 %) опрошенных заявили, что видят факт применения чат-бота невооруженным глазом [17].

Поскольку образование становится все более зависимым от ИИ, преподаватели должны направлять взаимодействие учащихся с ChatGPT таким образом, чтобы обеспечить его эффективное применение в учебном процессе и не допустить ситуаций, когда студенты замещают самостоятельную познавательную деятельность механическим воспроизведением сгенерированных решений. Как указывают в этой связи некоторые исследователи, в данных исторических условиях вмешательство ИИ в образовательную деятельность порождает эпистемологический сдвиг в представлениях о знании как таковом и в смыслах, прежде привычно вкладываемых в такие понятия, как «познание», «обучение», «творчество» и т. п. [3], что приводит к изменениям в менталитете учащихся [6], снижению вовлеченности и развитию отстранения², формализации профессиональных знаний [18; 19; 23], разрушению привычной академической среды [11; 20; 21] и в конечном счете к нарушениям академической целостности, подрывающим доверие к учреждениям высшего образования [11; 20; 22].

В поисках методологического ответа на обозначенные вызовы обращает на себя внимание потенциал формата смешанного обучения (*blended learning*). Его апробированные возможности для организации учебной деятельности, развития критического мышления,

¹ Elsen-Rooney M. NYC education department blocks ChatGPT on school devices, networks // Chalkbeat New York: Essential education reporting in New York. URL: <https://www.chalkbeat.org/newyork/2023/1/3/23537987/nyc-schools-ban-chatgpt-writing-artificial-intelligence/>

² Nhi N. ChatGPT: A threat to education? (Opinion) // FeedbackFruits. URL: <https://feedbackfruits.com/blog/chatgpt-a-threat-to-education-opinion>

метакогнитивных навыков и мотивации отмечены в ряде исследований. Данный подход, предполагающий органичное сочетание аудиторной работы под руководством преподавателя и самостоятельной деятельности обучающихся с использованием цифровых средств, исторически демонстрировал гибкость в адаптации к технологическим новшествам. В его рамках последовательно интегрировались различные инструменты – от аналоговых средств фиксации обсуждений³ до мультимедийных ресурсов, систем управления обучением (LMS) и онлайн платформ для совместной работы^{4,5} [24–26]. Ключевым принципом при этом являлось сохранение центральной роли преподавателя в качестве модератора и организатора, в то время как технологии выполняли подчиненную, обслуживающую функцию, обеспечивая визуализацию, интерактивность и фиксацию результатов.

Эффективность смешанного обучения, как подчеркивают исследователи, определяется не столько самой технологией, сколько изменениями педагогического подхода и структуры учебного процесса, ведущими к вовлечению учащихся в новые учебные стратегии [27]. Этот тезис находит подтверждение в работах, демонстрирующих, что интеграция инновационных педагогических стратегий (таких как проблемно-ориентированное обучение (*Problem-based Learning with Reading,*

Questioning, Answering, PBLRQA)) с цифровыми платформами способствует значительному развитию метакогнитивных навыков, учебной автономии и мотивации студентов [28]. Следовательно, потенциал смешанного обучения раскрывается в его дидактической нагруженности – способности служить каркасом для реализации сложных педагогических задач, выходящих за рамки простого комбинирования онлайн- и офлайн-активностей.

Вместе с тем интеграция в образовательный процесс технологий генеративного ИИ, к которым относится ChatGPT, выводит проблему на качественно новый уровень сложности. В отличие от рассмотренных ранее инструментов большая языковая модель является активным генератором связного текстового контента, симулирующим понимание и производство речи, что превращает ее из вспомогательного средства в своеобразного «коммуникативного агента». Это в корне меняет характер дидактического взаимодействия и требует пересмотра распределения ролей в системе «обучающийся – искусственный интеллект – преподаватель» [3; 6; 11; 20; 22]. В данном контексте в научной литературе формируется два взаимосвязанных, но частично противоречащих друг другу вектора. С одной стороны, ChatGPT рассматривается как мощный ассистент, способный персонализировать обу-

³ Huinker D., Laughlin C. Talk Your Way into Writing // P. C. Elliot & M. J. Kenney (Eds.), *Communication in Mathematics K-12 and Beyond*. – USA: National Council of Teacher of Mathematics, 1996. URL: <https://ejournal.unikama.ac.id/index.php/jmspirasi/article/view/3923>

⁴ Cahyani I., Ayunisa V., Resmini N. Teaching Persuasive Texts Through Think-Talk-Write (TTW) Strategy: An Instructional Analysis // Bahtera. – 2020. – Vol. 19 (1). – P. 143–168. URL: https://www.researchgate.net/publication/338960825_teaching_persuasive_texts_through_think-talk-write_ttw_strategy_an_instructional_analysis

⁵ Listiana L, Susilo H., Suwono H., Suarsini E. Empowering students metacognitive skills through new teaching strategy (group investigation integrated with Think-Talk-write) in biology classroom // *Journal of Baltic Science Education*. – 2016. – Vol. 15 (3). – P. 391–400. URL: https://www.researchgate.net/publication/306146472_Empowering_students'_metacognitive_skills_through_new_teaching_strategy_group_investigation_integrated_with_think_talk_write_in_biology_classroom

чение, предоставлять дополнительные объяснения и задания, усиливая тем самым традиционный учебный процесс⁶ [3; 8; 12]. С другой стороны, звучат предостережения о необходимости сохранения ведущей роли преподавателя как модератора и эксперта, обеспечивающего содержательную корректность и педагогическую согласованность [23; 27; 29]. В этой связи возникает концептуальное напряжение между декларируемым потенциалом ИИ для автономизации обучения и неизбежной зависимостью его качественного применения от внешнего педагогического контроля, особенно в сложных предметных областях. Попытки разрешить это напряжение намечаются в исследованиях, направленных на создание управляемых сценариев взаимодействия⁷ [28; 30]. Так, разработка специализированных обучающих приложений на базе ChatGPT, которые не дают прямых ответов, а направляют мысль студента через систему подсказок (например, *Guidance-based ChatGPT-assisted Learning Aid, GCLA*), показывает значительный прирост в развитии саморегуляции и критического мышления, а также снижение склонности к простому копированию сгенерированных решений [30]. Эти работы указывают на важный принцип: образовательная ценность генеративного ИИ проявляется не тогда, когда он заменяет интеллектуальное усилие, а когда его функционал целенаправленно ограничивается и направляется для стимулирования собственной познавательной активности обучающегося.

Исходя из этого, устоявшиеся модели смешанного обучения, эффективные для инте-

грации технологических новшеств, оказываются концептуально недостаточными для педагогически взвешенного внедрения столь мощного и потенциально дестабилизирующего фактора, как ChatGPT. Новым исследовательским вызовом становится проектирование дидактической конструкции в рамках смешанного формата – такой, которая одновременно позволила бы задействовать беспрецедентный потенциал ИИ для интенсификации учебного процесса и содержала бы в своей архитектуре встроенные механизмы минимизации сопутствующих рисков. К последним, согласно данным научной литературы, относятся формирование иллюзорной компетенции, снижение внутренней мотивации, развитие психологической зависимости от готовых решений и эрозия академической добросовестности [9; 17; 31].

Таким образом, анализ литературы выявляет три взаимосвязанных тезиса, формирующих *проблемное поле* для настоящего исследования:

1. Эффективность смешанного обучения определяется его способностью служить основой для сложных дидактических конструкций (его «дидактической нагруженностью»).

2. Интеграция ChatGPT требует разработки педагогических моделей, которые балансируют между его технологическим потенциалом и необходимостью жесткого педагогического контроля.

3. Ключевым дидактическим механизмом такой интеграции является проектирование управляемого взаимодействия, перена-

⁶ Jaashan M. M. N. H. Blended Learning with ChatGPT: Combining Traditional Teaching Methods with AI Assistance // Pakistan Journal of Life and Social Sciences. – 2024. – Vol. 22 (2). – P. 14107–14118. URL:

https://www.researchgate.net/publication/386078782_Blended_Learning_with_ChatGPT_Combining_Traditional_Teaching_Methods_with_AI_Assistance

⁷ Там же.

правляющего активность студента с потреблением информации на ее критическую обработку и интеллектуальное присвоение.

Однако существующие работы, как правило, носят общий характер, описывая возможности и риски ChatGPT, либо фокусируются на создании специализированных цифровых решений (например, *GCLA*), оставляя в тени ключевой вопрос практической реализации. Остается неисследованным, каким образом теоретические принципы управляемой интеграции генеративного ИИ могут быть реализованы в условиях реального учебного процесса непрофильного вуза с использованием массового инструмента (ChatGPT) без разработки новых платформ. Несмотря на многообразие исследований в области ИИ и смешанного обучения, вопрос целенаправленной интеграции ChatGPT в современные педагогические модели, адаптированные к конкретным условиям неязыкового вуза, остается концептуально и практически открытым. Преодоление этого разрыва между общими принципами и контекстуально обусловленными решениями и составляет центральную проблему настоящего исследования.

Актуальность исследования определяется необходимостью преодоления данного разрыва и комплексной оценки факторов, определяющих интеграцию ChatGPT в языковую подготовку студентов непрофильных вузов в рамках смешанного обучения. Принципиально важным является не только теоретическое осмысление, но и эмпирическое выявление условий, при которых интеграция ИИ в языковое образование позволит адекватно ответить на специфические вызовы данного образовательного контекста: компенсировать жесткий дефицит аудиторных часов, преодолеть разрыв между предметными и языковыми знаниями, присущий обучению в непрофильном вузе, нейтрализовать риски пассивного

потребления контента в условиях доступности готовых решений от ИИ и направить технологический потенциал на формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, а не абстрактных языковых навыков.

В частности, в настоящее время слабо исследованными являются следующие аспекты интеграции больших языковых моделей в процесс языковой подготовки студентов нелингвистических направлений.

1. *Влияние ИИ на учебную автономию и когнитивные стратегии.* Требуется изучения характера воздействия ChatGPT на формирование у студентов навыков самостоятельной работы и критического осмысления учебного материала, особенно в условиях дефицита аудиторных часов, типичного для непрофильных вузов.

2. *Методология оценки факторов интеграции.* Недостаточно изучены и не систематизированы критерии и методы для оценки многофакторного процесса внедрения подобных инструментов ИИ в языковую практику. Отсутствует валидизированный инструментарий, позволяющий измерять и сопоставлять влияние различных педагогических, технических и психологических условий (таких как уровень цифровой грамотности, готовность преподавателей, адекватность заданий и т. п.) на эффективность использования ChatGPT в учебном процессе.

3. *Педагогические стратегии управляемого внедрения.* Не разработаны педагогические модели, позволяющие интегрировать чат-бот таким образом, чтобы его использование было направлено именно на развитие профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, а не сводилось к ее формальной симуляции.

Особую остроту обозначенные проблемы приобретают в контексте непрофильного вуза, где иностранный язык традиционно выполняет вспомогательную функцию. В условиях ограниченного объема аудиторных часов существует объективная опасность, что некритичная интеграция инструментов ИИ, таких как ChatGPT, приведет не к углублению языковых знаний, а к формированию у студентов фрагментарной, поверхностной компетенции, которая окажется недостаточной для решения профессиональных коммуникативных задач.

Следовательно, ключевой исследовательской проблемой становится выработка педагогического баланса, который позволил бы гармонично интегрировать инновационные технологические возможности в традиционный образовательный процесс, сохраняя при этом приоритет формирования системных языковых знаний и устойчивых коммуникативных умений.

Таким образом, целью исследования является выявление, систематизация и комплексная оценка ключевых факторов, определяющих процесс интеграции ChatGPT в языковую подготовку студентов непрофильных вузов, включая анализ как сдерживающих барьеров, связанных с использованием технологии, так и условий, необходимых для ее педагогически обоснованного и эффективного внедрения в образовательный процесс.

Методология исследования

Методологическая основа исследования сформирована в результате синтеза трех взаимодействующих компонентов, обеспечивающих системный анализ различных аспектов интеграции – от восприятия пользователей до необходимых условий ее реализации.

1. *Концептуальный компонент (оценка восприятия ChatGPT)*. В качестве ключевого аналитического инструмента для оценки готовности пользователей к принятию ChatGPT была избрана модель принятия технологий (*Technology Acceptance Model, TAM*) [32; 33; 34]. Данная теоретическая модель выступила концептуальным каркасом, позволившим операционализировать ключевые факторы интеграции, такие как воспринимаемая полезность (*Perceived Usefulness, PU*) и воспринимаемая простота использования (*Perceived Ease of Use, PEOU*) ChatGPT.

Обоснование применения *TAM* в настоящем исследовании заключается в доказанной эффективности этой модели как инструмента прогнозирования успешности внедрения технологических инноваций. Теоретическая модель *TAM*, предложенная Фрэдом Дэвисом в 1989 г., исследует цепочку «восприятие → отношение → намерение → действие», где базовые конструкты (*PU* и *PEOU*) формируют отношение к технологии (*Attitude toward Use, ATU*), определяющее поведенческие интенции (*Behavioral Intention to Use, BIU*) и ее фактическое использование (*Actual Use, AU*)^{8,9}. Проще

⁸ Davis F. D. A Technology Acceptance Model for empirically testing new end-users information systems: Theory and results (PhD thesis). – Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1985. – 582 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/35465050_A_Technology_Acceptance_Model_for_Empirically_Testing_New_End-User_Information_Systems

⁹ Davis F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // *MIS Quarterly*. – 1989. – Vol. 13 (3). – P. 319–340. URL: https://www.researchgate.net/publication/200085965_Perceived_Usefulness_Perceived_Ease_of_Use_and_User_Acceptance_of_Information_Technology

говоря, суть этой модели заключается в следующем: «Это мне пригодится? Разберусь ли я с этим быстро? Если да – буду использовать». Высокие значения *PU* и *PEOU* способствуют формированию положительного отношения к использованию (*ATU*), что, в свою очередь, может повысить стремление пользователей (*BIU*) к реальному применению технологического новшества на практике (*AU*).

Будучи фундаментальной теоретической основой, *TAM* обладает высокой адаптивностью и продолжает развиваться, интегрируя результаты многочисленных эмпирических исследований, учитывающих эволюцию как самих технологий, так и поведенческих паттернов пользователей^{10,11,12} [35; 36]. Эта гибкость обусловила востребованность *TAM* для анализа цифровых инструментов в образовании, в том числе и больших языковых моделей. Так, работа Экрема Солака [15], одного из первых исследователей, применивших модель *TAM* к изучению ChatGPT в языковом обучении, выявила двойственность восприятия: с одной стороны, учащиеся признают ценность и простоту использования чат-бота для развития речевых навыков (высокие показатели *PU* и *PEOU*), с другой – выражают сомнения в достоверности генерируемого контента и озабоченность рисками академической GPT-непорядочности. Эти выводы обозначили важность

модели *TAM* не только для оценки потенциальных преимуществ, но и для выявления специфических барьеров и сдерживающих факторов.

В контексте данного исследования теоретическая модель *TAM* позволила структурировать анализ субъективного восприятия ChatGPT студентами, выявить этические и психологические барьеры, а также оценить, как эти факторы влияют на потенциальную эффективность интеграции в условиях дефицита аудиторного времени и профессионально ориентированного обучения.

2. *Аналитический компонент (структурирование потенциала и рисков использования ChatGPT)*. Для выявления и систематизации ключевых факторов интеграции на аналитическом уровне был применен метод *SWOT-анализа* [7; 10; 37; 38]. В рамках исследования данный подход выполнил две основные функции. Во-первых, он позволил структурировать теоретическое поле, разделив обширный массив данных из научной литературы на четыре аналитические категории: внутренние возможности технологии (сильные стороны, *Strengths*), ее ограничения (слабые стороны, *Weaknesses*), благоприятные внешние условия (возможности, *Opportunities*) и потенциальные риски (угрозы, *Threats*). Во-вторых, эта структура стала основой для операционализации исследовательских задач. Так, анализ сильных

¹⁰Venkatesh V., Davis F. D. A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies // Management Science. – 2000. – Vol. 46 (2). – P. 186–204. URL: https://www.researchgate.net/publication/227447282_A_Theoretical_Extension_of_the_Technology_Acceptance_Model_Four_Longitudinal_Field_Studies

¹¹Venkatesh V. Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model // Information System Research. – 2000. – Vol. 11 (4). – P. 342–365. URL:

https://www.researchgate.net/publication/220079911_Determinants_of_Perceived_Ease_of_Use_Integrating_Control_Intrinsic_Motivation_and_Emotion_into_the_Technology_Acceptance_Model

¹²Cakir R., Solak E. Exploring the factors influencing e-learning of Turkish EFL learners through TAM // The Turkish Online Journal of Educational Technology. – 2014. – Vol. 13 (3). – P. 68–76. URL: https://www.researchgate.net/publication/287637751_Exploring_the_factors_influencing_e-learning_of_Turkish_EFL_learners_through_TAM

и слабых сторон лег в основу разработки анкеты, направленной на оценку воспринимаемой полезности (*PU*) и простоты использования (*PEOU*) по модели *TAM*. Изучение внешних возможностей и угроз позволило сформулировать вопросы, выявляющие содействующие и сдерживающие факторы интеграции. Таким образом, *SWOT*-анализ послужил аналитическим инструментом, который определил логику сбора и последующей интерпретации эмпирических данных.

3. *Проектный компонент (моделирование сценария внедрения ChatGPT)*. На основании эмпирических данных анкетирования и теоретического анализа был разработан возможный вариант интеграции, где в качестве концептуальной основы применена стратегия «*Думай-Говори-Пиши*» (*Think-Talk-Write, TTW*). Ее структурированный формат послужил базой для моделирования типовых учебных ситуаций, в которых может осуществляться взаимодействие с инструментом ИИ на различных этапах учебной задачи. Выбор стратегии «*Думай-Говори-Пиши*» в качестве проектного компонента методологии обусловлен ее доказанной в предшествующих исследованиях эффективностью для структурирования учебной деятельности и развития критического мышления, метакогнитивных навыков и мотивации в смешанном обучении^{13,14} [24; 25; 26]. Ключевой принцип *TTW* – последовательный переход от индивидуального

осмысления (*Think*) к совместному обсуждению (*Talk*) и последующей письменной фиксации идей (*Write*) – создает естественный дидактический каркас для контролируемого включения цифровых инструментов, где технология выполняет вспомогательную, а не подменяющую функцию.

Важным основанием для выбора *TTW* является ее успешная адаптируемость к различным технологическим средствам, что подтверждается историей ее развития. С момента появления базового принципа «от говорения – к письму»¹⁵ данная стратегия последовательно интегрировала различные инструменты – от аудиозаписывающих устройств для фиксации обсуждений до мультимедийных ресурсов, онлайн-платформ и текстовых редакторов. Это демонстрирует принципиальную гибкость и технологическую открытость *TTW*, где цифровые средства служат для поддержки ключевых этапов: визуализации и сбора информации (*Think*), интерактивности и сотрудничества (*Talk*), фиксации и редактирования (*Write*), не подменяя при этом ведущей роли преподавателя как модератора и фасилитатора. Однако вопрос интеграции стратегии *TTW* с большими языковыми моделями, такими как ChatGPT, пока остается недостаточно изученным.

В рамках настоящего исследования стратегия *TTW* была применена как концептуаль-

¹³Cahyani I., Ayunisa V., Resmini N. Teaching Persuasive Texts Through Think-Talk-Write (TTW) Strategy: An Instructional Analysis // Bahtera. – 2020. – Vol. 19 (1). – P. 143–168. URL: https://www.researchgate.net/publication/338960825_teaching_persuasive_texts_through_think-talk-write_ttw_strategy_an_instructional_analysis

¹⁴Listiana L., Susilo H., Suwono H., Suarsini E. Empowering students' metacognitive skills through new teaching strategy (group investigation integrated with Think-Talk-Write) in biology classroom // Journal of Baltic Science

Education. – 2016. – Vol. 15 (3). – P. 391–400. URL: https://www.researchgate.net/publication/306146472_Empowering_students'_metacognitive_skills_through_new_teaching_strategy_group_investigation_integrated_with_think_talk_write_in_biology_classroom

¹⁵Huinker D., Laughlin C. Talk Your Way into Writing. In P. C. Elliot & M. J. Kenney (Eds.), Communication in Mathematics K-12 and Beyond. USA: National Council of Teacher of Mathematics, 1996. URL: <https://ejournal.unikama.ac.id/index.php/jrnspirasi/article/view/3923>

ная основа для моделирования педагогического сценария, отвечающего на выявленные в ходе *SWOT*- и *TAM*-анализа проблемы. Ее структура позволила определить конкретные точки и режимы интеграции ChatGPT в учебный процесс: на этапе *Think* – как источник идей и информации для первичного анализа; на этапе *Talk* – как предмет для критического обсуждения достоверности и формулировки контраргументов; на этапе *Write* – как инструмент для проверки и редактирования профессионально ориентированных текстов под контролем преподавателя.

Таким образом, применение данной стратегии позволило трансформировать абстрактные факторы, выявленные с помощью *SWOT*-анализа и модели *TAM*, в конкретные, наблюдаемые элементы учебной деятельности. Это, в свою очередь, обеспечило переход от теоретической констатации данных факторов к проектированию структурированного педагогического сценария, направленного на сбалансированное внедрение технологии в учебный процесс.

Ключевыми эмпирическими методами данного исследования послужили методы математической статистики, включающие сбор, анализ (количественный, качественный) и интерпретацию данных, полученных в результате анонимного анкетирования респондентов с разным уровнем языковой подготовки. В рамках настоящего исследования была разработана авторская анкета, целью которой являлась оценка взаимодействия обучающихся с подобными системами ИИ в процессе изучения английского языка для специальных целей. Опросник включал два блока вопросов закрытого, полузакрытого и открытого типов, направленных на выявление степени вовлеченности респондентов в использование ChatGPT и их субъективного отношения к его

интеграции в языковое образование. В качестве стимульного материала, на основе которого респондентам предлагалось смоделировать работу с ИИ, использовались профессионально ориентированные тексты на английском языке. Данный подход позволил получить оценки, приближенные к реальному учебному контексту. В исследовании приняли участие 113 студентов 1-2 курсов ФГБОУ ВО «МГППУ», обучающихся по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Клиническая психология», «Специальное (дефектологическое) образование», «Педагогика и психология девиантного поведения».

Логика исследования, определяемая его целью и методологией, была реализована в последовательности трех основных этапов: *теоретико-аналитического*, *эмпирического* и *проектного*, каждый из которых решал определенный круг задач и предполагал применение соответствующего набора методов.

Первый этап (*теоретико-аналитический*) предполагал изучение научной литературы. В его рамках проводился анализ отечественных и зарубежных работ, посвященных применению больших языковых моделей в образовании, что позволило структурировать ключевые характеристики технологии ChatGPT, такие как ее потенциал, ограничения и барьеры, влияющие на интеграцию. На основе данного анализа была разработана авторская анкета «Использование ChatGPT в изучении английского языка для специальных целей», направленная на оценку взаимодействия студентов с ChatGPT в процессе изучения профессионально ориентированного английского языка.

Второй этап (*эмпирический*) включал сбор и многоуровневую обработку первичных данных. Центральной процедурой стало анке-

тирование студентов Московского государственного психолого-педагогического университета, в ходе которого изучались частота, характер использования технологии ChatGPT, а также субъективное отношение к ней. Для обработки полученных данных применялись методы математической статистики, обеспечившие их количественный и качественный анализ. Завершающей стадией данного этапа стала содержательная интерпретация эмпирических данных, их сопоставление с теоретическими положениями, а также аналитическое обобщение полученных результатов.

Третьим этапом исследования стало *проектирование педагогической модели интеграции*. Цель данного этапа заключалась в создании на основе проведенного анализа конкретного сценария учебной деятельности, который отражал бы ключевые положения, выявленные в ходе теоретического изучения (*SWOT-анализ, модель ТАМ*) и эмпирического обследования (анкетирование). Основополагающим принципом построения модели стало утверждение о том, что педагогическая результативность ChatGPT связана не с его противопоставлением традиционным методам, а с возможностью их содержательного дополнения, что открывает путь к снижению рисков и раскрытию потенциальных возможностей данного инструмента.

Для придания модели структурной целостности в качестве ее каркаса была выбрана стратегия «*Думай-Говори-Пиши*» (*Think-Talk-Write, TTW*). Выбор обусловлен ее четкой трехфазной логикой, а также тем, что она задает содержательные рамки для управляемого включения цифровых средств, не умаляя организующей и направляющей функции преподавателя. Непосредственная работа на этапе проектирования велась методом концептуального моделирования. В рамках разрабатываемой модели для каждой фазы стратегии *TTW* было

определено конкретное функциональное назначение ChatGPT, подчиненное общей образовательной цели:

1. На стадии «*Думай*» инструмент был включен в сценарий как источник информации и стимул для самостоятельного осмысления конкретной темы.

2. На стадии «*Говори*» материал, сгенерированный с его помощью, становился предметом последующего коллективного анализа, обсуждения и верификации.

3. На стадии «*Пиши*» ChatGPT рассматривался как средство для проверки, корректировки и шлифовки создаваемого учащимися письменного текста.

Таким образом, завершающий этап исследования был направлен на синтез и систематизацию полученных данных в рамках целостной педагогической модели.

Результаты исследования

1. Поведенческие паттерны использования и восприятия ChatGPT студентами языковых специальностей

Проведенное анкетирование позволило выявить характерные особенности и субъективные оценки, связанные с применением ChatGPT в учебных целях.

Частота использования. Распределение ответов демонстрирует умеренную вовлеченность респондентов в регулярное взаимодействие с чат-ботом. Значительная часть респондентов (44 %) прибегает к помощи ChatGPT редко или не использует его совсем (9 %). Примерно четыре из десяти опрошенных (41 %) обращается к чат-боту несколько раз в неделю. Наименьший процент выборки (6 %) представлен теми, кто активно использует этот инструмент в процессе изучения английского языка ежедневно. Принимая во внимание тот факт, что в анкетировании участвовали студенты с разным уровнем владения

языком (от A1 до C1), такая периодичность вполне закономерна и имеет непосредственную связь с уровнем подготовки: чем она ниже, тем выше потребность в использовании чат-бота.

Целевое применение. Анализ эмпирических данных показал, что ChatGPT преимущественно используется для выполнения задач, связанных с практическим применением языка. Как видно из таблицы 1, большинство пользователей демонстрирует высокий спрос

на помощь в переводе профессионально ориентированных аутентичных текстов, подготовке к тестам, проверке ошибок в собственных письменных работах, разъяснении грамматических тонкостей английского языка. Значительно реже технология применяется для развития коммуникативных навыков или поиска источников, что указывает на ее восприятие студентами прежде всего как инструмента для решения лингвистических и текстовых задач, а не для полноценной коммуникативной практики.

Таблица 1

Учебные задачи, решаемые с помощью ChatGPT

Table 1

Learning tasks solved by using ChatGPT

№ в порядке убывания	Наименование учебной задачи	Количество респондентов
1	Перевод профессионально ориентированных аутентичных текстов	55
2	Подготовка к тестам	45
3	Проверка ошибок в собственных работах	40
4	Объяснение грамматических правил	37
5	Практика разговорной речи	6
6	Составление текстов по конкретной теме	5
7-8	Отработка лексики и грамматики Подготовка презентаций	2
9	Поиск источников на иностранном языке	1

Доверие к генерируемому контенту. В ходе исследования изучались мнения респондентов относительно достоверности и надежности информации, генерируемой чат-ботом. Подавляющее большинство пользователей (64 %) доверяют информации, но при этом осознают необходимость ее перепроверки через различные источники, такие как учебные пособия, онлайн-ресурсы, или посредством консультаций с преподавателем.

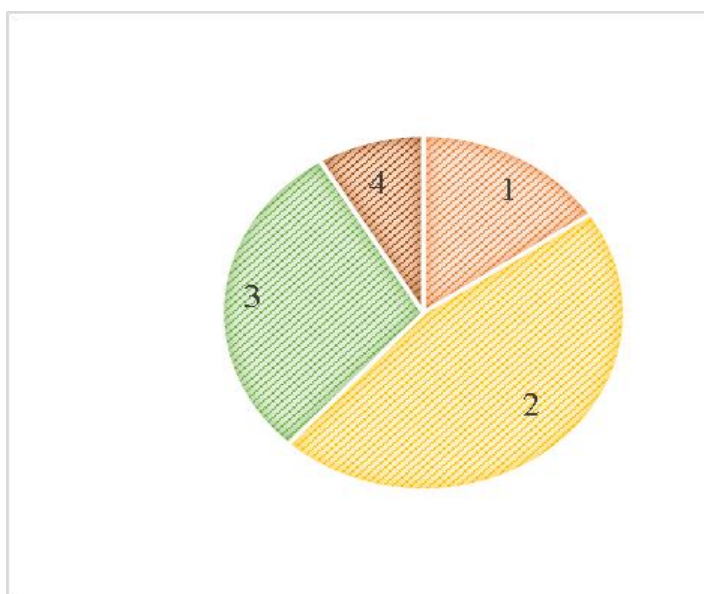
Чуть более четверти опрошенных (27 %) считает информацию ненадежной без дополнительной проверки, и лишь небольшая часть выборки (6 %) безоговорочно доверяет данным, предоставляемым ChatGPT. Оставшиеся 3 % затруднились ответить на этот вопрос однозначно.

Опыт столкновения с ошибками. Вопрос о встречающихся ошибках при работе с

ChatGPT подтвердил наличие данной проблемы в восприятии пользователей. Большинство респондентов (69 %) сталкивались с неточностями в грамматике, переводе или объяснении правил, но отмечали, что это происходит редко. Каждый пятый участник опроса (19 %) указал на регулярное обнаружение ошибок. Лишь 3 % пользователей заявили об их отсутствии, а 9 % не уделяли должного внимания возможным погрешностям со стороны чат-бота.

Стратегии минимизации ошибок. Респондентам было предложено указать способы, которые они используют для повыше-

ния точности и надежности работы с чат-ботом (рис. 1). Подавляющее большинство опрошенных подчеркивают значимость проверки достоверности предоставляемой информации и осознают наличие возможных негативных последствий. Однако доминирующей стратегией пользователей, согласно полученным данным, является совершенствование навыков формулирования точных промптов. Эти данные согласуются с позицией ряда исследователей о необходимости формирования умения грамотно составлять запросы для повышения качества взаимодействия с подобными системами ИИ [9; 10; 11; 39; 40; 41; 42].



№	Варианты ответа	Чел.
1	Прошу исправлять ошибки в каждом ответе	20
2	Учусь формулировать точные промпты	59
3	Комбинирую использование чат-бота с традиционными методами обучения	38
4	Не задумываюсь об этом	11

Рис. 1. Способы повышения точности и надежности данных при работе с ChatGPT

Fig. 1. Ways to improve data accuracy and reliability when using ChatGPT

2. Оценка факторов интеграции ChatGPT на основе модели TAM и данных анкетирования

Анализ эмпирических данных в рамках модели принятия технологий (*Technology Acceptance Model, TAM*) позволил структуриро-

вать ключевые факторы, определяющие отношение и готовность студентов к использованию ChatGPT, а также выявить специфические барьеры интеграции ChatGPT в учебный процесс. Сводная оценка по конструктам модели TAM представлена в таблице 2.

Таблица 2

Оценка ChatGPT в рамках модели принятия технологий (TAM)

Table 2

ChatGPT assessment within the Technology Acceptance Model (TAM)

Показатель TAM	Уровень принятия технологии	Уровень восприятия технологии
Воспринимаемая полезность (PU)	Высокий за счет предоставления мгновенной помощи в решении простых учебных задач	Восприятие полезности ChatGPT ограничено ненадежностью предоставляемой информации и отсутствием «живого» общения
Воспринимаемая простота использования (PEOU)	Очень высокий за счет легкого доступа и удобного интерфейса, не требующего значительных усилий для освоения	Восприятие простоты использования ChatGPT ограничено необходимостью правильно формулировать промпты, что создает барьер для начинающих пользователей
Отношение к использованию (ATU)	Высокий за счет прямой зависимости от первых двух показателей	Преимущественно положительное восприятие ChatGPT ограничено осознанием определенных интеграционных рисков и угроз
Намерение использовать (BIU)	Высокие показатели PU, PEOU и ATU повышают намерение пользователей обращаться к этой технологии в дальнейшем	Большинство продолжит использовать ChatGPT исключительно как вспомогательный инструмент для изучения языка. Снижение мотивации и зависимость от чат-бота могут негативно влиять на намерение использовать ее в будущем
Фактическое использование (AU)	Высокие показатели ATU, PU и PEOU повышают вероятность использования технологии в повседневной практике	Положительное восприятие ChatGPT как полезного и простого в использовании инструмента для самообучения ограничено технологическими проблемами коммуникативного характера

Воспринимаемая полезность (Perceived Usefulness, PU). Большинство пользователей признают эффективность инструмента для решения конкретных учебных задач, но выражают озабоченность по поводу ненадежности данных, необходимости редактирования или адаптации сгенерированного контента. Некоторые участники опроса испытывают трудности, связанные с ограничениями чат-бота, в частности с его неспособностью учитывать индивидуальные образовательные потребности. Вместе с тем 53 % опрошенных ценят возможность получать мгновенную помощь в лю-

бое время в любом месте, а автоматизация рутинных задач позволяет им сосредоточиться на более важных аспектах обучения. Таким образом, к основным атрибутам, подтверждающим высокую полезность ChatGPT, относят скорость получения и доступность информации.

Воспринимаемая простота использования (Perceived Ease of Use, PEOU). Почти все пользователи (91 %) отмечают, что ChatGPT легко использовать, его интерфейс интуитивно понятен, но для получения точных ответов требуется навык правильной формули-

ровки промптов, что существенно улучшит качество получаемой информации. Многозадачность, возможность задать любой вопрос и отсутствие критики со стороны чат-бота создают комфортную среду для обучения. Такая гибкость и универсальность делают использование ChatGPT простым и удобным, позволяя адаптировать его под разные потребности обучающихся. Все эти атрибуты свидетельствуют о высоком уровне воспринимаемой простоты применения этого инструмента.

Отношение к использованию (Attitude Toward Use, ATU). Отношение пользователей к технологии формируется под влиянием двух предыдущих конструкторов. С одной стороны, 71 % пользователей положительно оценивают обратную связь от чат-бота и признают, что он

значительно упрощает и ускоряет процесс изучения языка. С другой стороны, это положительное отношение умеряется осознанием технологических ограничений и интеграционных рисков.

Намерение использовать (Behavioral Intention to Use, BIU). Несмотря на выявленные проблемы, 96% пользователей заявили о намерении и в дальнейшем прибегать к помощи ChatGPT, рассматривая его исключительно как вспомогательный ресурс, но не замену преподавателю. Данные о восприятии роли чат-бота по сравнению с преподавателем, фигура которого остается ключевой в эффективном обучении иностранным языкам, детализированы в таблице 3.

Таблица 3

Результаты ответа на вопрос «Способен ли ChatGPT заменить квалифицированного преподавателя иностранного языка?»

Table 3

Results of the answer to the question “Can ChatGPT replace a qualified foreign language teacher?”

№	Варианты ответа	Чел.	%
1	Да, ChatGPT может предоставить качественное обучение	4	4
2	Нет, ChatGPT не может обеспечить личный подход и взаимодействие, которые предоставляет живой преподаватель	71	63
3	Зависит от ситуации и образовательных потребностей конкретного обучающегося: в некоторых случаях ChatGPT может быть полезным дополнением к обучению, но не заменой преподавателю	35	31
4	Затрудняюсь ответить	3	2
Итого		113	100

Вместе с тем на готовность продолжать использование технологии могут негативно влиять такие факторы, как снижение мотивации и формирование зависимости, которые были отмечены частью респондентов.

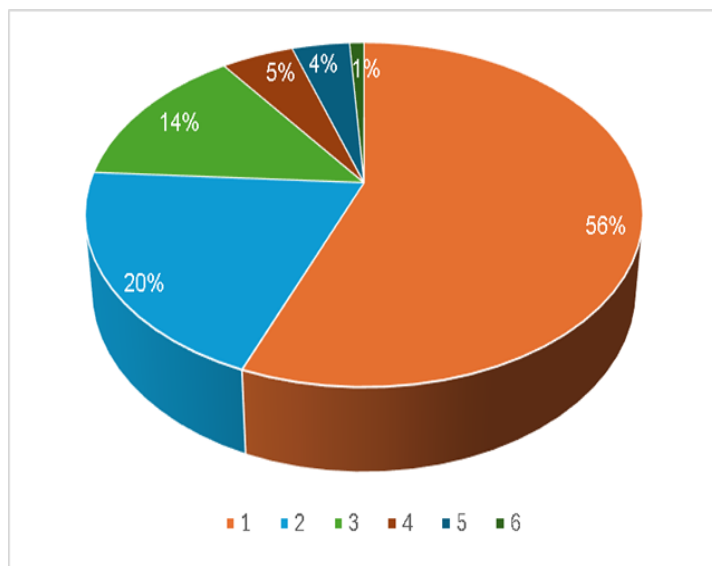
Фактическое использование (Actual Use, AU). Анализ показывает устойчивый запрос

студенческой аудитории на решение конкретных учебных задач, самой востребованной из которых является перевод профессионально ориентированных аутентичных текстов. Чуть более половины опрошенных считают, что ChatGPT эффективно справляется с этой задачей и регулярно используют его для этой цели,

что подтверждает высокий уровень применения этой технологической возможности на практике. Примерно каждый второй обучающийся успешно применяет ChatGPT в качестве инструмента для самопроверки и подготовки к различным видам контрольных работ. Каждый третий пользователь воспринимает чат-бот как надежный источник грамматических знаний. Благодаря его способности доходчиво излагать сложные грамматические правила простым языком, для обучающихся это незаменимый помощник, предоставляющий доступные объяснения, иллюстративные примеры и тестовые задания. Невысокий спрос пользователей на совершенствование с помощью ChatGPT коммуникативных навыков свидетельствует о том, что в действительности он малоэффективен для практики разговорной речи. Низкий уровень фактического использования ChatGPT для решения этой

конкретной задачи может быть обусловлен его техническим несовершенством в части отсутствия голосового интерфейса и визуального контакта, а также его низкой воспринимаемой полезностью в данной области.

Основные барьеры интеграции. В рамках модели TAM были выявлены и конкретизированы ключевые барьеры, с которыми сталкиваются обучающиеся при работе с ChatGPT (рис. 2). Основные опасения респондентов, сдерживающие интеграцию технологии, связаны с качеством информации, которую генерирует чат-бот (*этический барьер*). В меньшей степени обеспокоенность выражали относительно негативного влияния технологии на вовлеченность, мотивацию, учебно-познавательную активность и развитие зависимости от ChatGPT при выполнении учебных задач (*психологические барьеры*).



- 1 Высокая вероятность ошибок, ненадежность предоставляемой информации
- 2 Потеря мотивации, интереса к изучению языка
- 3 Снижение учебно-познавательной активности
- 4 Развитие зависимости от чат-бота
- 5 Отсутствие каких-либо интеграционных рисков
- 6 Отказ от проверенных источников

Рис. 2. Восприятие респондентами сдерживающих факторов интеграции ChatGPT
Fig. 2. Respondents' perceptions of the restraining factors affecting ChatGPT integration

Таким образом, применение модели TAM позволило не только зафиксировать достаточно высокие показатели воспринимаемой полезности и простоты использования, но

и выявить глубинные противоречия в восприятии технологии, которые формируют суще-

ственные этические и психологические и препятствия для ее полноценной образовательной интеграции.

3. Анализ содействующих и сдерживающих факторов интеграции (SWOT-анализ на основе эмпирических данных)

Синтез данных, полученных в ходе анкетирования и анализа по модели TAM, позволил конкретизировать и наполнить фактическим содержанием категории SWOT-анализа, а также выделить эмпирически подтвержденный комплекс факторов, содействующих или сдерживающих интеграцию ChatGPT в языковую подготовку студентов непрофильного вуза.

Внутренние факторы: сильные и слабые стороны технологии

Сильные стороны (Strengths), отмеченные обучающимися, связаны с прагматическими выгодами использования технологии.

1. Высокая оперативность и доступность. Возможность получения мгновенной помощи в любое время (ценят 53 % опрошенных) и простой, интуитивный интерфейс (отмечают 91 % пользователей) формируют основу для воспринимаемой простоты использования (PEOU).

2. Практическая полезность для решения конкретных учебных задач. ChatGPT воспринимается как эффективный инструмент для выполнения рутинных учебных действий, наиболее востребованных студентами (табл. 1): перевода специализированных текстов, самопроверки и подготовки к различным видам контрольных работ, что составляет ядро воспринимаемой полезности (PU).

Слабые стороны (Weaknesses), выявленные в ходе исследования, представляют собой внутренние ограничения технологии, снижающие ее образовательную ценность.

1. Проблема достоверности. Опыт столкновения с ошибками в грамматике, переводе или разъяснении правил имеют 88 % респондентов. Подавляющее большинство пользователей (64 %) осознают необходимость перепроверки информации, генерируемой ChatGPT, а 27 % изначально считают ее ненадежной.

2. Ограниченность коммуникативного потенциала. Невозможность полноценного взаимодействия, заменяющего живое общение, подтверждается минимальным использованием ChatGPT для практики разговорной речи и отмечается как один из ключевых недостатков в восприятии пользователей.

Внешние факторы: возможности и угрозы внедрения технологии

Возможности (Opportunities) для интеграции связаны с потенциалом ChatGPT в решении проблем конкретного образовательного контекста.

1. Поддержка самостоятельной работы и преодоление когнитивных барьеров. Данные проведенного опроса указывают, что студенты активно используют ChatGPT как инструмент для самостоятельного преодоления трудностей перевода и анализа профессионально ориентированных аутентичных текстов. Это отвечает потребностям обучения в условиях дефицита аудиторного времени.

2. Формирование метакогнитивных навыков. Необходимость формулировать точные промпты для повышения качества ответов и критически оценивать полученный контент создает условия для развития у студентов навыков постановки задач и верификации информации.

Угрозы (Threats), выявленные в ходе исследования, представляют собой значительные риски для образовательного процесса.

1. *Снижение внутренней мотивации и учебной автономии.* Более половины опрошенных (63 %) констатируют снижение мотивации к изучению языка при использовании ChatGPT. Вот лишь некоторые цитаты анкетированных, подтверждающие наличие у них этой проблемы: «ChatGPT снижает частоту использования своего мозга»; «Перестаешь думать самостоятельно»; «Проще решить все быстро с его использованием, чем думать са-

мому»; «Можно не учиться, а бездумно списывать»; «Нет желания самому изучать и узнавать, ведь есть ChatGPT, который все знает»; «Снижается мотивация учить, искать, открывать что-то новое»; «ChatGPT приводит к тому, что я начинаю лениться» др.

Формирование психологической зависимости от инструмента отмечают 55 % студентов (рис. 3), которые утверждают, что не способны эффективно обучаться без опоры на чат-бот.

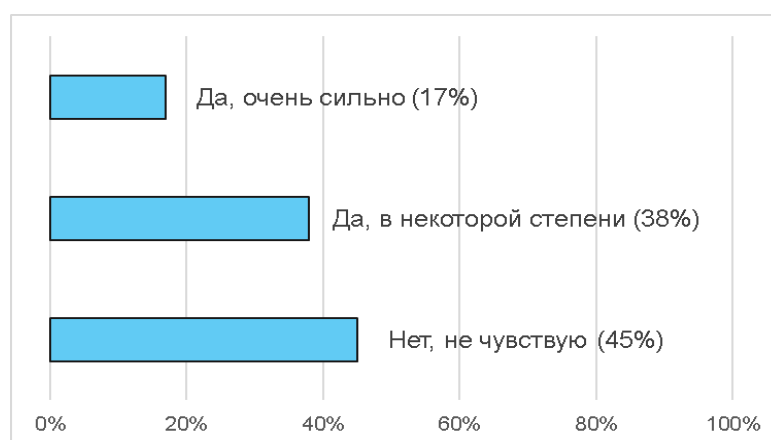


Рис. 3. Результаты ответа на вопрос «Чувствуете ли вы, что стали слишком зависимы от чат-бота при решении проблем, связанных с изучением английского языка для специальных целей?»

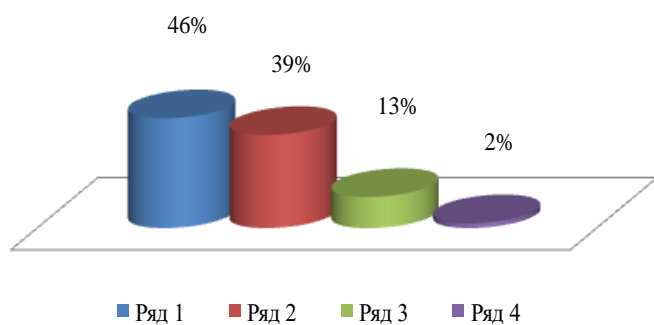
Fig. 3. Results of the answer to the question “Do you feel dependent on ChatGPT when learning English for specific purposes (ESP)?”

2. *Риски академической GPT-непорядочности и пассивного обучения.* Преобладание пассивных стратегий работы с текстом (59 % респондентов), таких как поиск готовых ответов или их слепое копирование у ChatGPT (рис. 4), свидетельствует о риске подмены познавательной деятельности механическим воспроизведением сгенерированных решений, что ведет к формализации знаний и нарушению академической целостности.

3. *Дисбаланс в восприятии роли технологии.* Несмотря на признание ценности ChatGPT, абсолютное большинство студентов (по данным таблицы 3) видят в нем лишь дополнение к работе преподавателя, но не его замену. Это указывает на риск неоправданных

ожиданий от технологии и необходимость четкого определения ее места и роли в учебном процессе.

Таким образом, эмпирически обоснованный SWOT-анализ выявил противоречивую картину: с одной стороны, технология обладает значительным практическим потенциалом как вспомогательный инструмент (*S, O*), с другой – ее внутренние недостатки (*W*) в сочетании с контекстуальными рисками (*T*) создают комплекс сдерживающих факторов, требующих разработки специальных педагогических условий для безопасной и эффективной интеграции.



Ряд 1 Пассивный подход (поиск готовых ответов в тексте)

Ряд 2 Сбалансированный подход (использование ChatGPT для анализа и доработки своих первоначальных идей)

Ряд 3 Зависимый подход (слепое копирование ответов, сгенерированных нейросетью)

Ряд 4 Самостоятельный подход (формулирование ответов с опорой на собственное понимание содержания текста)

Рис. 4. Основные подходы к решению задач на послетекстовом этапе

Fig. 4. Ways the respondents approach after-text activities

4. Педагогическая модель интеграции ChatGPT на основе стратегии «Думай-Говори-Пиши» (Think-Talk-Write, TTW)

На основании проведенного теоретического и эмпирического анализа был осуществлен синтез полученных данных, результатом которого стала разработка педагогической модели интеграции ChatGPT. Данная модель представляет собой продукт исследовательского проектирования, направленного на разрешение выявленных в ходе работы противоречий и определение принципиальных условий для сбалансированного внедрения технологии в логику смешанного обучения.

Исходный принцип модели сформирован как ответ на ключевое противоречие, установленное в результате исследования. С одной стороны, выявлен значительный практический потенциал технологии, выражающийся в высокой воспринимаемой полезности и простоте использования, а также в устойчивом запросе на ее применение для решения конкрет-

ных учебных задач. С другой стороны, эмпирические данные указывают на существенные риски, связанные с некритичным использованием инструмента: снижение внутренней мотивации, формирование психологической зависимости и доминирование пассивных учебных стратегий. Следовательно, базовым принципом проектируемой модели становится целенаправленная интеграция ChatGPT в структуру смешанного обучения как вспомогательного цифрового инструмента, органично дополняющего очное взаимодействие с преподавателем и традиционные методы работы. Данный принцип позволяет актуализировать возможности технологии для гибкой поддержки учебной деятельности во внеаудиторное время (например, на этапах «Думай» и «Пиши») при сохранении ключевой координирующей роли преподавателя в аудиторной работе (особенно на этапе «Говори»), что согласуется с выводами исследователей об эффективности комбинирования различных форматов¹⁶ [28; 29; 30].

¹⁶Jaashan M. M. N. H. Blended Learning with ChatGPT: Combining Traditional Teaching Methods with AI Assistance // Pakistan Journal of Life and Social Sciences. – 2024. – Vol. 22 (2). – P. 14107–14118. URL:

https://www.researchgate.net/publication/386078782_Blended_Learning_with_ChatGPT_Combining_Traditional_Teaching_Methods_with_AI_Assistance

Структурный каркас модели образован трехэтапной стратегией «Думай-Говори-Пиши» (*Think-Talk-Write, TTW*), обеспечивающей содержательные рамки для контролируемого включения цифрового инструментария. В рамках разработанной модели для каждого этапа *TTW* определена конкретная функциональная роль ChatGPT, вытекающая из анализа характера его использования и ограничений.

1. На этапе «Думай» (*Think*), который может осуществляться асинхронно, технология выступает как онлайн-ресурс для сбора информации, генерации идей и преодоления первоначальных когнитивных барьеров. Эта роль соответствует выявленной практике самостоятельного обращения студентов к чат-боту при трудностях понимания профессионально ориентированного текста.

2. На этапе «Говори» (*Talk*), реализуемом преимущественно в аудиторном формате, материал, подготовленный с помощью ИИ, становится предметом для очного коллективного критического обсуждения, верификации и аргументации. Этот элемент модели непосредственно направлен на развитие критического мышления и навыков взвешенного потребления информации, что отмечено как необходимое условие минимизации рисков работы с ИИ [3; 9; 10; 19; 39; 42].

3. На этапе «Пиши» (*Write*), сочетающем самостоятельную и контролируемую работу, ChatGPT используется как инструмент для онлайн-проверки, редактирования и совершенствования собственного письменного текста с последующей корректировкой на основе обратной связи от преподавателя.

Концептуальные условия реализации модели определяются необходимостью решения выявленных ключевых проблем языкового обучения в непрофильном вузе: 1) дефицит времени на формирование продуктивных

навыков; 2) преобладание пассивных, репродуктивных стратегий работы с информацией; 3) риск подмены анализа предметного содержания механической обработкой текста. Разработанная модель предлагает конкретный механизм преодоления этих проблем через управляемую интеграцию ИИ.

1. *Преодоление дефицита времени через распределение когнитивной нагрузки и фокус на продуктивной фазе.* ChatGPT может использоваться для снятия лингвистической нагрузки на этапе «Думай», позволяя студенту сосредоточить усилия на первичном анализе профессионального содержания текста, а не на его декодировании. Это напрямую отвечает потребности студентов в помощи с переводом и пониманием специализированных текстов (табл. 1) и согласуется с позицией, что работа с ИИ должна высвобождать ресурсы для критического осмысления [9]. Высвобожденный аудиторный ресурс целенаправленно переносится на этап «Говори», где происходит главное – развитие продуктивной профессиональной дискурсивной компетенции через аргументацию, обсуждение и верификацию идей, что невозможно эффективно сформировать в автономной работе с ИИ.

2. *Трансформация пассивного потребления информации в ее активный анализ через структурированную критику.* Данные о преобладании пассивных стратегий (рис. 4) и о высокой доле студентов, осознающих необходимость проверки информации, получаемой от ChatGPT, указывают на разрыв между осознанием проблемы и владением инструментами ее решения. Предлагаемая модель обучения закрепляет и делает обязательной процедуру критики, превращая ее в системный элемент учебного цикла. Этап «Говори» становится местом не стихийного, а структурированного коллективного анализа, где сгенери-

рованные ИИ тезисы подвергаются экспертной оценке с позиций как предметной логики («Правильно ли это с точки зрения предметной области?»), так и дискурсивной уместности («Как это эффективно представить?»). Это реализуется на практике рекомендации исследователей о необходимости развития у студентов навыков критической оценки контента, генерируемого ИИ, и превращает ChatGPT из источника готовых ответов в исходный материал для профессиональной аналитической работы [1; 3; 9; 10].

3. *Обеспечение содержательно-языковой интеграции через роль преподавателя как предметного модератора.* В условиях, когда студент не является полным экспертом в своей области, его способность критически оценивать выводы ИИ по содержанию ограничена. Предлагаемая модель разрешает это противоречие, отводя преподавателю роль предметного эксперта и гаранта содержательной валидности учебного материала. Его ключевая функция на этапе «Говори» – направлять дискуссию, фокусируя ее на проверке профессиональной релевантности и корректности идей, сгенерированных или обработанных с помощью ChatGPT. Это подтверждается мнением студентов о незаменимости преподавателя для обеспечения личного взаимодействия и глубины понимания (табл. 3) и согласуется с дискуссией о пределах компетенции студентов в оценке достоверности специализированной информации [9; 10; 42]. Преподаватель в данном случае обеспечивает содержательную экспертную интерпретацию, которая превращает лингвистическое упражнение в акт профессиональной коммуникации.

Таким образом, предлагаемая модель задает конкретный технологический и педагогический протокол для решения выявленных проблем. Она перераспределяет ресурсы, си-

стематизирует критическую практику и переопределяет роли (студент-аналитик, ИИ-инструмент, преподаватель-эксперт), чтобы разрыв между знанием языка и его профессиональным использованием преодолевался в рамках управляемого учебного процесса.

Обсуждение

Результаты исследования эмпирически подтверждают тезис о том, что эффективность смешанного обучения определяется его способностью служить каркасом для сложных дидактических конструкций [27; 28]. Выявленное доминирование пассивных стратегий работы с информацией у более половины опрошенных (рис. 4) наглядно демонстрирует, что простое предоставление доступа к мощному инструменту, каким является ChatGPT, без соответствующей педагогической организации ведет к простому воспроизведению полученной информации обучающимися без ее глубокого осмысления, анализа, критической переработки или творческого применения. Предлагаемая модель интеграции наполняет смешанный формат конкретным содержанием: жесткое трехфазное структурирование этапов *TTW* («Думай-Говори-Пиши») – асинхронной рефлексии с ChatGPT («Думай»), очной коллективной критической верификации («Говори») и итогового синтеза («Пиши») – создает дидактический каркас, распределяющий когнитивную нагрузку и последовательно вовлекающий обучающихся в процесс анализа, аргументации и конструирования знаний.

Технология «Думай-Говори-Пиши», выбор которой обусловлен ее содержательной логикой и доказанной эффективностью для

организации учебной деятельности^{17,18} [24; 25; 26], функционирует как действенный механизм преодоления инерции учебного поведения. Она обеспечивает качественную трансформацию образовательной среды: из нейтрального, пассивного пространства, предоставляющего ресурсы, она становится активным, управляемым контуром, который целенаправленно стимулирует и поддерживает интеллектуальную вовлеченность обучающихся. В результате формируется среда, не только генерирующая ситуацию познавательного вызова, но и обеспечивающая условия для развития академической устойчивости – способности к критическому преодолению интеллектуальных затруднений и самостоятельному конструированию знаний.

Полученные в ходе настоящего исследования результаты отражают отмеченное в научной литературе концептуальное напряжение между потенциалом технологии и обязательным контролем педагога¹⁹ [3; 8; 23; 27; 29; 30]. С одной стороны, студенты высоко оценивают полезность (*PU*) и простоту использования (*PEOU*) ChatGPT, видя в нем эффективного помощника для решения конкретных задач (табл. 1). С другой стороны, респонденты однозначно указывают на незаменимость живого общения с преподавателем, отмечая его

ключевую роль в обеспечении личного подхода и глубины понимания профессионально ориентированного контекста (табл. 3). Это восприятие не является абстрактным – оно материализуется в конкретных рисках: 55 % респондентов осознают свою зависимость от инструмента (рис. 3), а 63 % отмечают снижение мотивации при его использовании. Спроектированная модель интеграции не просто констатирует необходимость контроля, а предлагает встроенный в структуру учебного процесса механизм его осуществления. Ключевая фаза «Говори», где преподаватель выступает модератором дискуссии, становится обязательным фильтром, местом содержательной экспертизы и критики материалов, подготовленных с помощью ИИ. Таким образом модель трансформирует формат смешанного обучения в целенаправленный инструмент педагогического управления, переключая учебное поведение из плоскости пассивной репродукции в режим активного конструирования знаний.

Если в рамках управляемого взаимодействия с ИИ специализированное приложение *Guidance-based ChatGPT-assisted Learning Aid (GCLA)* обучает через систему подсказок, ограничивающих пассивное потребление информации [30], то предлагаемая нами модель интеграции реализует сходный дидактический

¹⁷Cahyani I., Ayunisa V., Resmini N. Teaching Persuasive Texts Through Think-Talk-Write (TTW) Strategy: An Instructional Analysis // Bahtera. – 2020. – Vol. 19 (1). – P. 143–168. URL: https://www.researchgate.net/publication/338960825_teaching_persuasive_texts_through_think-talk-write_ttw_strategy_an_instructional_analysis

¹⁸Listiana L., Susilo H., Suwono H., Suarsini E. Empowering students metacognitive skills through new teaching strategy (group investigation integrated with think-talk-write) in biology classroom // Journal of Baltic Science Education. – 2016. – Vol. 15 (3). – P. 391–400. URL:

https://www.researchgate.net/publication/306146472_Empowering_students_metacognitive_skills_through_new_teaching_strategy_group_investigation_integrated_with_think_talk_write_in_biology_classroom

¹⁹Jaashan M. M. N. H. Blended Learning with ChatGPT: Combining Traditional Teaching Methods with AI Assistance // Pakistan Journal of Life and Social Sciences. – 2024. – Vol. 22 (2). – P. 14107–14118. URL: https://www.researchgate.net/publication/386078782_Blended_Learning_with_ChatGPT_Combining_Traditional_Teaching_Methods_with_AI_Assistance

принцип: ChatGPT целенаправленно используется на этапе «Думай» как источник «сырого» материала (идей, вариантов перевода, данных) для последующей обработки. Это согласуется с выявленной практикой опрошенных студентов: наиболее популярной стратегией повышения качества работы с чат-ботом является обучение точному формулированию промптов (рис. 1), что свидетельствует о стихийном формировании навыков управляемого взаимодействия с ИИ. Стратегия *TTW* придает этой практике системный характер, превращая ее из индивидуальной тактики в обязательный элемент учебного цикла, где этап генерации и этап критической оценки жестко разделены и закреплены за разными режимами работы (индивидуальный/асинхронный и коллективный/очный). Такой подход перенаправляет активность студентов с цели получить готовый ответ на цель произвести профессионально и критически осмысленный продукт на основе информации, полученной от ChatGPT.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что разработанная педагогическая модель, основанная на стратегии *TTW* («Думай-Говори-Пиши»), предлагает не частное решение, а системный педагогический ответ на ключевой вызов, порождаемый интеграцией генеративного ИИ в языковую подготовку студентов непрофильных вузов. Эта модель демонстрирует, что преодоление рисков пассивности, поверхностного обучения, академической GPT-непорядочности возможно не через отказ от технологии, а через ее подчинение целям развивающего обучения: ChatGPT целенаправленно встраивается в жестко структурированный дидактический каркас, где его функция ограничена этапом генерации «сырого» материала («Думай»), который затем обязательно подвергается коллективной критической верификации («Говори»)

и индивидуальному смысловому синтезу под руководством преподавателя («Пиши»).

Заключение

Несмотря на многообразие исследований в области ИИ и смешанного обучения, одной их ключевых проблем остается выработка педагогического баланса, который позволил бы гармонично интегрировать инновационные технологические возможности ChatGPT в традиционный образовательный процесс. Особую остроту обозначенная проблема приобретает в контексте непрофильного вуза, где существует объективная опасность, что некритичная интеграция инструментов ИИ, таких как ChatGPT, приведет к формированию у студентов фрагментарной компетенции, недостаточной для решения профессиональных коммуникативных задач. В этой связи возрастает необходимость проектирования современной педагогической модели, адаптированной к конкретным условиям неязыкового вуза и открывающей путь к снижению этих рисков посредством органичного сочетания передовых технологических инструментов с традиционными методами обучения.

Проведенное исследование позволило в соответствии с поставленной целью выявить, систематизировать и комплексно оценить ключевые факторы, определяющие процесс интеграции ChatGPT в языковую подготовку студентов одного из непрофильных вузов. В рамках достижения поставленной цели проведен анализ как сдерживающих барьеров, связанных с использованием технологии, так и условий, необходимых для ее педагогически обоснованного и эффективного внедрения в образовательный процесс. На основе полученных эмпирических данных можно сделать следующие выводы.

1. Поведенческие паттерны использования и восприятия ChatGPT студентами неязыкового вуза определяются характерными особенностями и субъективными оценками взаимодействия с ChatGPT в учебных целях. Большинство респондентов (71 %) положительно оценивают обратную связь от чат-бота, однако осознают определенные недостатки, ограничения и риски, которые снижают их готовность к использованию данной технологии. ChatGPT не может полностью заменить живое общение и взаимодействие с преподавателем, однако он эффективен в качестве дополнительного ресурса для перевода профессионально ориентированных аутентичных текстов, подготовки к тестированию и самостоятельной проверки знаний. Значительная часть пользователей (64 %) доверяют информации, но при этом осознают необходимость ее перепроверки через различные источники, такие как учебные пособия, онлайн-ресурсы, или посредством консультаций с преподавателем. Для повышения точности и надежности данных при работе с ChatGPT более половины опрошенных (52 %) совершенствуют свои навыки в формулировании релевантных промптов, которые бы соответствовали поставленной задаче.

2. Потенциальная эффективность интеграции ChatGPT в языковую подготовку студентов непрофильного вуза оценивается их готовностью к принятию технологии и измеряется пятью взаимозависимыми показателями. К основным атрибутам, подтверждающим высокую (1) *полезность (Perceived Usefulness, PU)* ChatGPT большинство респондентов относят скорость получения и доступность информации: 53 % опрошенных ценят возможность получать мгновенную помощь в любое время в любом месте, а автоматизация рутинных задач позволяет им сосредоточиться на более важных аспектах обучения. Вместе с

тем восприятие полезности ограничивается серьезными проблемами: пользователи выражают озабоченность по поводу ненадежности данных, необходимости их редактирования и адаптации, а также неспособности чат-бота учитывать индивидуальные образовательные потребности. При этом почти все обучающиеся (91 %) отмечают, что ChatGPT легко использовать, и его интерфейс интуитивно понятен. Многозадачность, возможность задать любой вопрос и отсутствие критики со стороны чат-бота создают, по мнению респондентов, комфортную среду для обучения. Однако (2) *простота использования (Perceived Ease of Use, PEOU)* технологии ограничена необходимостью правильного формулирования промптов, что отмечено как существенный навык, влияющий на качество получаемых ответов.

(3) *Отношение пользователей к технологии (Attitude Toward Use, ATU)* формируется под влиянием двух предыдущих конструктов. С одной стороны, 71 % респондентов положительно оценивают обратную связь от чат-бота. С другой – обращают на себя внимание и негативные стороны такого взаимодействия: у 63 % обучающихся снизилась мотивация и интерес к обучению, у 17 % выборки возникла сильная зависимость от данной технологии.

Несмотря на выявленные барьеры этического и психологического характера, большинство опрошенных единодушны в том, что ChatGPT значительно упрощает и ускоряет процесс изучения английского языка: 96 % пользователей, рассматривая ChatGPT исключительно как вспомогательный ресурс, но не замену квалифицированному преподавателю, заявили о (4) *намерении* и дальше прибегать к его помощи (*Behavioral Intention to Use, BIU*).

Анализ (5) *фактического использования технологии (Actual Use, AU)* продемонстрировал устойчивый запрос студентов на решение конкретных задач, наиболее востребованной

из которых является перевод профессионально ориентированных текстов. Чуть более половины опрошенных регулярно используют ChatGPT для этой цели. Каждый второй применяет его для самопроверки и подготовки к тестам, каждый третий – как источник грамматических знаний. При этом крайне низкий спрос на использование технологии для практики разговорной речи указывает на область ее низкой воспринимаемой полезности и фактической не востребоваемости в коммуникативных целях.

3. Эмпирически подтвержденный комплекс факторов интеграции ChatGPT в языковую подготовку студентов непрофильного вуза включает: 1) *содействующие факторы*: высокая оперативность и доступность технологии, ее практическая полезность для решения конкретных учебных задач, поддержка самостоятельной работы студентов, помощь в преодолении когнитивных барьеров, связанных с трудностями перевода и понимания англоязычного текста по специальности, формирование метакогнитивных навыков; 2) *сдерживающие факторы*: недостоверность генерируемого контента (систематические ошибки различного типа), ограниченность коммуникативного потенциала, снижение внутренней мотивации к самостоятельному изучению языка и учебной автономии, формирование психологической зависимости, риски академической GPT-непорядочности.

4. Успешная интеграция ChatGPT требует разработки концептуально новых моделей, которые балансируют между его технологическим потенциалом и необходимостью жесткого педагогического контроля. Предлагаемая в работе теоретически и эмпирически обоснованная педагогическая модель интеграции выводится как результат оценки готовности студентов к использованию ChatGPT (модель ТАМ), анализа сильных/слабых сторон

технологии (SWOT-анализ) и представляет собой продукт исследовательского проектирования, направленного на разрешение выявленных противоречий и определение принципиальных условий для сбалансированного внедрения ChatGPT в логику смешанного обучения. Педагогическая модель интеграции ChatGPT на основе стратегии «Думай-Говори-Пиши» (*Think-Talk-Write, TTW*) обеспечивает этот баланс, позволяя компенсировать дефицит аудиторных часов в непрофильных вузах, трансформировать пассивное потребление информации в процесс активного конструирования знаний в рамках безопасного и этичного взаимодействия с ChatGPT, сохранить ведущую роль преподавателя как модератора, фасилитатора и эксперта, создающего необходимые условия для более адаптивного и продуктивного обучения.

5. Стратегия *TTW*, лежащая в основе педагогической модели интеграции ChatGPT, создает естественный дидактический каркас для контролируемого включения цифровых инструментов, в котором технология выполняет вспомогательную, а не подменяющую функцию. Жесткая трехфазная структура *TTW* обеспечивает последовательный переход от индивидуального осмысления (*Think*) к совместному обсуждению (*Talk*) и последующей письменной фиксации идей (*Write*) и служит мощным инструментом для преодоления ключевого противоречия подготовки студентов неязыковых специальностей – разрыва между предметным знанием и языковой формой. Предметное содержание, предварительно извлеченное или сформулированное с помощью ChatGPT, становится объектом профессиональной дискуссии под руководством преподавателя, который должен переориентировать студентов на более активные стратегии обучения для минимизации рисков пассивного использования ИИ в решении профессионально

ориентированных заданий коммуникативного характера. В этой связи роль преподавателя особенно важна: помимо формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, он должен направлять взаимодействие обучающихся с ChatGPT, развивая у них способность самостоятельно анализировать и критически оценивать информацию, полученную от чат-бота.

Смешанное обучение в рамках предлагаемой модели интеграции превращается из инструмента оптимизации в систему управления рисками, а сама технология – из потенциальной угрозы академической целостности в управляемый ресурс для решения специфиче-

ских задач в условиях конкретного непрофильного вуза. Таким образом, разработанная нами модель предлагает конкретный механизм преодоления этих проблем через управляемую интеграцию ChatGPT. Модель не просто констатирует необходимость контроля, а обеспечивает встроенный в структуру учебного процесса механизм его осуществления. Такое сбалансированное и осознанное внедрение технологий ИИ, в частности, в языковую подготовку студентов позволит повысить эффективность обучения, минимизировать потенциальные негативные последствия и обеспечить качественную цифровую трансформацию образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 1. – С. 66–72. URL: <https://elibrary.ru/PXGZTJ> DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>
2. Hwang G. J., Chang, C. Y. A review of opportunities and challenges of chatbots in education // Interactive Learning Environments. – 2021. – Vol. 31 (7). – P. 4099–4112. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>
3. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. – 2023. – № 4. – С. 9–22. URL: <https://elibrary.ru/TZHINU> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>
4. 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. – № 2. – С. 18–25. URL: <https://elibrary.ru/UIAZUW>
5. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. – 2024. – № 2. – С. 300–317. URL: <https://elibrary.ru/SOHSKZ> DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317>
6. Арзютова С. Н. Использование ChatGPT в обучении английскому языку // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. – 2023. – № 16. – С. 37–45. URL: <https://elibrary.ru/QQXVED>
7. Farrokhnia M., Banihashem S. K., Noroozi O., Wals A. A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research // Innovations in Education and Teaching International. – 2023. – Vol. 61 (3). – P. 460–474. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
8. Cotton D. R., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. – 2024. – Vol. 61 (2). – P. 228–239. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
9. Гаркуша Н. С., Городова Ю. С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. –



- № 1. – С. 6–23. URL: <https://elibrary.ru/NBBIRG> DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.001>
10. Бермус А. Г. Преимущества и риски использования ChatGPT в системе высшего образования: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 8. – С. 776–787. URL: <https://elibrary.ru/DPYUDU> DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20240099>
 11. Sok S., Heng K. ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks // Cambodian Journal of Educational Research. – 2023. – Vol. 3 (1). – P. 110–121. DOI: <https://doi.org/10.62037/cjer.2023.03.01.06>
 12. Baskara R., Mukarto M. Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education // Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics. – 2023. – Vol. 7 (2). – P. 343–358. DOI: <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387>
 13. Fryer L. K., Ainley M., Thompson A., Gibson A., Sherlock Z. Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of chatbot and human task partners // Computers in Human Behavior. – 2017. – Vol. 75. – P. 461–468. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045>
 14. Kim H., Cha Y., Kim Na Y. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // Korean Journal of English Language and Linguistics. – 2021. – Vol. 21. – P. 712–734. URL: <http://journal.kasell.or.kr/xml/30253/30253.pdf>
 15. Solak E. Revolutionizing language learning: How ChatGPT and AI are changing the way we learn languages // International Journal of Technology in Education. – 2024. – Vol. 7 (2). – P. 353–372. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijte.732>
 16. Кудряшова С. В. Роль искусственного интеллекта в языковом образовании (на примере французского языка в сфере юриспруденции) // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – № 3. – С. 68–80. URL: <https://elibrary.ru/ELLCDD>
 17. Петрунева Р. М., Филатова М. Н., Чудасова Т. Д. Системы искусственного интеллекта в сфере образования: отношение преподавателей (на примере ВолгГТУ) // Primo aspectu. – 2024. – № 2. – С. 19–31. URL: <https://elibrary.ru/QKUGXQ> DOI: <https://doi.org/10.35211/2500-2635-2024-2-58-19-31>
 18. Видова Т. А., Романова И. Н. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – № 1. – С. 27–35. URL: <https://elibrary.ru/DYOKHP>
 19. Безгодова С. А., Микляева А. В. Академический обман в цифровой среде: социально-психологический анализ // Science for Education Today. – 2021. – № 4. – С. 64–90. URL: <https://elibrary.ru/TCQVMQ> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2104.04>
 20. Shiri A. ChatGPT and academic integrity // Information Matters. – 2023. – Vol. 3 (2). – P. 1–5. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4360052>
 21. Кувшинова Е. Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России. – 2024. – № 2. – С. 75–84. URL: <https://elibrary.ru/BDDVXH> DOI: <https://doi.org/10.18522/2227-8656.2024.2.7>
 22. Abbas M., Jam F. A., Khan T. I. Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2024. – Vol. 21 (1). – P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
 23. Ракитов А. И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. – 2018. – № 6. – С. 41–49. URL: <https://elibrary.ru/USPQDV>



24. Listiana L., Raharjo, Hamdani A. S. Enhancing Self-Regulation Skills through Group Investigation Integrated with Think-Talk-Write // *International Journal of Instruction*. – 2020. – Vol. 13 (1). – P. 915–930. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13159a>
25. Listiana L., Rosyidah F., Daesusit R., Hamdani A. S. Fostering Metacognitive Skills and Learning Motivation through Hybrid Learning with Innovative Learning Strategies // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. – 2025. – Vol. 13 (2). – P. 335–348. DOI: <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2025-13-2-335-348>
26. Qomariyah S. S., Nafisah B. Z. Examining think-talk-write (TTW) strategy in students' vocabulary mastery // *Journal of Languages and Language Teaching*. – 2020. – Vol. 8 (1). – P. 72–82. DOI: <https://doi.org/10.33394/jollt.v8i1.2240>
27. Андреева Н. В. Педагогика эффективного смешанного обучения // *Современная зарубежная психология*. – 2020. – № 3. – С. 8–20. URL: <https://www.elibrary.ru/ZEVJSJK> DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090301>
28. Bahri A., Idris I. S., Muis H., Arifuddin M., Fikri M. J. N. Blended Learning Integrated with Innovative Learning Strategy to Improve Self-Regulated Learning // *International Journal of Instruction*. – 2021. – Vol. 14 (1). – P. 779–794. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14147a>
29. Гришаева А. В. Использование формы смешанного обучения в преподавании иностранного языка студентам неязыковых специальностей // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2015. – № 4. – С. 70–74. URL: <https://www.elibrary.ru/TRJYEB>
30. Lee H., Chen P., Wang W., Huang Y., Wu T. Empowering ChatGPT with guidance mechanism in blended learning: effect of self-regulated learning, higher-order thinking skills, and knowledge construction // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2024. – Vol. 21 (1). – P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00447-4>
31. Лукичев П. М., Чекмарев О. П. Риски применения искусственного интеллекта в системе высшего образования // *Вопросы инновационной экономики*. – 2024. – № 2. – С. 463–482. URL: <https://elibrary.ru/MKEVSE> DOI: <https://doi.org/10.18334/vinec.14.2.120731>
32. Калиниченко Н. С., Величковский Б. Б. Феномен принятия информационных технологий: современное состояние и направления дальнейших исследований // *Организационная психология*. – 2022. – № 1. – С. 128–152. URL: <https://elibrary.ru/IYOMXC> DOI: <https://doi.org/10.17323/2312-5942-2022-12-1-128-152>
33. Adams D. A., Nelson R. R., Todd P. A. Perceived usefulness, ease of use, and usage of information technology: A replication // *MIS Quarterly*. – 1992. – Vol. 16 (2). – P. 227–247. DOI: <https://doi.org/10.2307/249577>
34. Al-Mamary H. Y., Al-Nashmi M., Hassan G. A. Y., Shamsuddin A. A Critical Review of Models and Theories in Field of Individual Acceptance // *International Journal of Hybrid Information Technology*. – 2016. – Vol. 9 (6). – P. 143–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.14257/ijhit.2016.9.6.13>
35. Rahman M. M., Lesch M. F., Horrey W. J., Strawderman L. Assessing the utility of TAM, TPB, and UTAUT for advanced driver acceptance systems // *Accident Analysis and Prevention*. – 2017. – Vol. 108. – P. 361–373. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aap.2017.09.011>
36. Lin Y., Yu Z. Extending Technology Acceptance Model to higher-education students' use of digital academic reading tools on computers // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2023. – Vol. 20 (1). – P. 1–24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00403-8>
37. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // *Learning and Individual Differences*. – 2023. – Vol. 103. – P. 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>



38. Budak Durmus F. Swot analysis of the use of ChatGPT in education // Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches. – 2024. – Vol. 4 (2). – P. 121–137. DOI: <https://doi.org/10.51383/jesma.2024.102>
39. Thorp H. ChatGPT is fun, but not an author // Science. – 2023. – Vol. 379 (6630). – P. 313. DOI: <http://doi.org/10.1126/science.adg7879>
40. Tian S., Huang S., Li R., Wei C. A prompt construction method for the reverse dictionary task of large-scale language models // Engineering Applications of Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 133. – P. 108596. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2024.108596>
41. Kim J., Yu S., Lee S. S., Detrick R. Students' prompt patterns and its effects in AI-assisted academic writing: Focusing on students' level of AI literacy // Journal of Research on Technology in Education. – 2025. – Vol. – P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2025.2456043>
42. Сысоев П. В., Филатов Е. М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 2. – С. 276–301. URL: <https://elibrary.ru/SPHXKZ> DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>

Поступила: 28 августа 2025

Принята: 11 марта 2026

Опубликована: 30 апреля 2026

Заявленный вклад авторов:

Яровикова Ю. В.: концепция и дизайн исследования, анализ теоретических источников, литературный обзор, сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, обработка и интерпретация результатов исследования, подготовка рукописи статьи.

Балыгина Е. А.: концепция и дизайн исследования, анализ теоретических источников, литературный обзор, сбор эмпирического материала, подготовка рукописи статьи.

Логвинова О. К.: автор-корреспондент, литературный обзор, сбор эмпирического материала, оформление текста статьи.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи



Информация об авторах

Яровикова Юлия Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра зарубежной и русской филологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
ул. Шелепихинская набережная, д. 2А, 123290, г. Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2097-8597>
SPIN-код: 4627-7910
E-mail: yarovikovayuv@mgppu.ru

Балыгина Елена Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра зарубежной и русской филологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
ул. Шелепихинская набережная, д. 2А, 123290, г. Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-1389>
SPIN-код: 8671-5242
E-mail: baliginaea@mgppu.ru

Логвинова Ольга Константиновна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра зарубежной и русской филологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
ул. Шелепихинская набережная, д. 2А, 123290, г. Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2678-4822>
SPIN-код: 6902-7257
E-mail: logvinovaok@mgppu.ru



Developing professionally oriented communicative competence: Evaluating the factors of integrating large language models into foreign language instruction of non-linguistic university students

Yulia V. Yarovikova¹, Elena A. Balygina, Olga K. Logvinova  ²

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

Abstract



Introduction. *The main research problem of the article lies in the key contradiction between the high technological potential of ChatGPT for foreign language teaching and learning and the significant risks associated with its integration, especially in the context of non-linguistic universities. Resolving this contradiction requires establishing a pedagogical balance through controlled interaction with artificial intelligence. This would allow to minimize associated risks and direct the potential of large language models like ChatGPT towards the development of professionally oriented communicative competence rather than abstract language skills.*

The aim of this study is to identify, summarize, and comprehensively assess key factors affecting the integration of ChatGPT into foreign language instruction of non-linguistic university students. In order to achieve this aim, the study also included an analysis of both the restraining barriers related to the technology's use and the conditions necessary for its pedagogically-based and effective integration into the educational process.

Materials and Methods. *The research methodology was based on the synthesis of three complementary components: 1) conceptual (assessment of students' perceptions of ChatGPT within the Technology Acceptance Model, TAM); 2) analytical (structuring the potential and risks of integration using SWOT analysis); 3) design-oriented (modeling an integration scenario based on the pedagogical strategy "Think-Talk-Write" (TTW)). Among the major empirical methods employed were mathematical methods of statistics, which included the collection, analysis (both qualitative and quantitative), and interpretation of the data obtained from an anonymous survey of 113 students with varying language proficiency levels. During the study, the authors developed a specialized questionnaire, consisting of two blocks of closed-ended, semi closed-ended, and open-ended questions aimed at identifying behavioral patterns of ChatGPT usage and students' subjective attitudes towards its integration into foreign language. The design of a potential integration scenario was carried out through conceptual*

For citation

Yarovikova Yu. V., Balygina E. A., Logvinova O. K. Developing professionally oriented communicative competence: Evaluating the factors of integrating large language models into foreign language instruction of non-linguistic university students. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (2), pp. 264–300. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2602.12>

  Corresponding Author: Olga K. Logvinova, logvinovaok@mgppu.ru

© Yulia V. Yarovikova, Elena A. Balygina, Olga K. Logvinova, 2026

modeling built on the theoretical analysis (TAM model, SWOT analysis) and the empirical survey (questionnaire).

Results. Based on empirical data, the following results were obtained: 1. Taking into account characteristic features and subjective assessment of interaction with ChatGPT for educational purposes, the study identified behavioral patterns of the technology's usage and its perceptions among non-linguistic university students. 2. The TAM model revealed high perceived usefulness and ease of use of ChatGPT, as well as a number of ethical and psychological barriers hindering its full integration. 3. The SWOT analysis empirically confirmed a complex of factors promoting or restraining the integration of ChatGPT into foreign language instruction of non-linguistic university students. 4. In response to the key contradiction between the enormous practical potential of the technology for solving specific learning tasks and its uncritical use, a pedagogical model of integration based on the TTW strategy was developed. 5. Conditions for implementing this model were determined, which are driven by the need to address primary language learning problems in non-linguistic universities; a specific mechanism for overcoming these problems through controlled integration of artificial intelligence into blended learning was proposed.

Conclusions. The study concludes that the successful integration of ChatGPT requires the development of conceptually new models that would balance the technology's potential with the necessity of strict pedagogical control. The theoretically and empirically justified model proposed in this study not only acknowledges the need for such control but also provides an embedded mechanism for its implementation within the educational process. The model demonstrates that overcoming risks of passivity, superficial learning, and academic dishonesty of non-linguistic university students is possible not through abandoning the technology but through its controlled integration into blended learning structure.

According to the authors, such balanced yet controllable interaction with ChatGPT opens the way to risk reduction and the unlocking of the technology's potential, thereby ensuring a high-quality digital transformation of education.

Keywords

Digital transformation of education; Artificial intelligence; Large language models; Factors of integration; Model of integration; Controlled integration; Blended learning; Foreign language instruction; Non-linguistic university.

REFERENCES

1. Sysoyev P. V., Filatov E. M. Chatbots in teaching a foreign language: Advantages and controversial issues. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2023, vol. 28 (1), pp. 66-72. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/PXGZTJ> DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>
2. Hwang G. J., Chang, C. Y. A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 2021, vol. 31 (7), pp. 4099-4112. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>
3. Ivakhnenko E. N., Nikolskiy V. S. ChatGPT in higher education and science: A threat or a valuable resource? *Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32 (4), pp. 9-22. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/TZHIHU> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>
4. Lavrinenko I. Yu. The ChatGPT use in the English language teaching process in a non-language university: Theoretical aspect. *Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2023, vol. 12 (2), pp. 18-25. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/UIAZUW>



5. Sysoyev P. V., Filatov E. M. Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 2024, no. 2, pp. 300-317. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/SOHSKZ> DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317>
6. Arzyutova S. N. ChatGPT using in English language teaching. *Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 16, pp. 37–45. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/QQXVED>
7. Farrokhnia M., Banihashem S. K., Noroozi O., Wals A. A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 2023, vol. 61 (3), pp. 460-474. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
8. Cotton D. R., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 2024, vol. 61 (2), pp. 228-239. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
9. Garkusha N. S., Gorodova J. S. Pedagogical opportunities of ChatGPT for developing cognitive activity of students. *Vocational Education and Labour Market*, 2023, vol. 11 (1), pp. 6-23. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/NBBIRG> DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.001>
10. Bermus A. G. Benefits and risks of using ChatGPT in higher education: A theoretical review. *Pedagogy. Theory & Practice*, 2024, vol. 9 (8), pp. 776-787. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/DPYUDU> DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20240099>
11. Sok S., Heng K. ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks. *Cambodian Journal of Educational Research*, 2023, vol. 3 (1), pp. 110-121. DOI: <https://doi.org/10.62037/cjer.2023.03.01.06>
12. Baskara R., Mukarto M. Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2023, vol. 7 (2), pp. 343-358. DOI: <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387>
13. Fryer L. K., Ainley M., Thompson A., Gibson A., Sherlock Z. Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of chatbot and human task partners. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 75, pp. 461-468. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045>
14. Kim H., Cha Y., Kim Na Y. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 2021, vol. 21, pp. 712-734. URL: <http://journal.kasell.or.kr/xml/30253/30253.pdf>
15. Solak E. Revolutionizing language learning: How ChatGPT and AI are changing the way we learn languages. *International Journal of Technology in Education*, 2024, vol. 7 (2), pp. 353-372. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijte.732>
16. Kudryashova S. V. The role of artificial intelligence in language education (the case of legal French). *Perm National Research Polytechnic University Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2024, no. 3, pp. 68-80. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/ELLCDD>
17. Petruneva R. M., Filatova M. N., Chudasova T. D. Electronic information and educational environment in higher education institution: Current state (on the example of VSTU). *Primo Aspectu*, 2024, vol. 2 (58), pp. 19-31. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/QKUGXQ> DOI: <https://doi.org/10.35211/2500-2635-2024-2-58-19-31>
18. Vidova T. A., Romanova I. N. The opportunities of using artificial intelligence technologies in the educational process. *Educational Resources and Technologies*, 2023, vol. 42 (1), pp. 27-35. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/DYOKHP>
19. Bezgodova S. A., Miklyaeva A. V. Digital academic dishonesty: A socio-psychological analysis. *Science for Education Today*, 2021, no. 4, pp. 64-90. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/TCQVMQ> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2104.04>



20. Shiri A. ChatGPT and academic integrity. *Information Matters*, 2023, vol. 3 (2), pp. 1-5. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4360052>
21. Kuvshinova E. E. Application of artificial intelligence in teaching a foreign language. *Humanities of the South of Russia*, 2024, vol. 13 (2), pp. 75-84. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/BDDVXH> DOI: <https://doi.org/10.18522/2227-8656.2024.2.7>
22. Abbas M., Jam F. A., Khan T. I. Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2024, vol. 21 (1), pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
23. Rakitov A. I. Higher education and artificial intelligence: Euphoria and alarmism. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27 (6), pp. 41-49. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/USPQDV>
24. Listiana L., Raharjo, Hamdani A. S. Enhancing self-regulation skills through group investigation integrated with think-talk-write. *International Journal of Instruction*, 2020, vol. 13 (1), pp. 915-930. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13159a>
25. Listiana L., Rosyidah F., Daesusit R., Hamdani A. S. Fostering metacognitive skills and learning motivation through hybrid learning with innovative learning strategies. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2025, vol. 13 (1), pp. 335-348. DOI: <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2025-13-2-335-348>
26. Qomariyah S. S., Nafisah B. Z. Examining think-talk-write (TTW) strategy in students' vocabulary mastery. *Journal of Languages and Language Teaching*, 2020, vol. 8 (1), pp. 72-82. DOI: <https://doi.org/10.33394/jollt.v8i1.2240>
27. Andreeva N. V. Pedagogy of effective blended learning. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020, vol. 9 (3), pp. 8-20. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/ZEVJSJK> DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090301>
28. Bahri A., Idris I. S., Muis H., Arifuddin M., Fikri M. J. N. Blended learning integrated with innovative learning strategy to improve self-regulated learning. *International Journal of Instruction*, 2021, vol. 14 (1), pp. 779-794. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14147a>
29. Grishaeva A. V. The use of blended learning in teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2015, vol. 157 (4), pp. 70-74. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/TRJYEB>
30. Lee H., Chen P., Wang W., Huang Y., Wu T. Empowering ChatGPT with guidance mechanism in blended learning: Effect of self-regulated learning, higher-order thinking skills, and knowledge construction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2024, vol. 21 (1), pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00447-4>
31. Lukichyov P. M., Chekmarev O. P. Risks of artificial intelligence in higher education. *Russian Journal of Innovation Economics*, 2024, vol. 14 (2), pp. 463-482. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/MKEVSE> DOI: <https://doi.org/10.18334/vinec.14.2.120731>
32. Kalinichenko N. S., Velichkovsky B. B. The technology acceptance phenomenon: Current state and future research. *Organizational Psychology*, 2022, vol. 12 (1), pp. 128-152. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/IYOMXC>
33. Adams D. A., Nelson R. R., Todd P. A. Perceived usefulness, ease of use, and usage of information technology: A replication. *MIS Quarterly*, 1992, vol. 16 (2), pp. 227-247. DOI: <https://doi.org/10.2307/249577>
34. Al-Mamary H. Y., Al-Nashmi M., Hassan G. A. Y., Shamsuddin A. A Critical review of models and theories in field of individual acceptance. *International Journal of Hybrid Information Technology*, 2016, vol. 9 (6), pp. 143-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.14257/ijhit.2016.9.6.13>



35. Rahman M. M., Lesch M. F., Horrey W. J., Strawderman L. Assessing the utility of TAM, TPB, and UTAUT for advanced driver acceptance systems. *Accident Analysis and Prevention*, 2017, vol. 108, pp. 361-373. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aap.2017.09.011>
36. Lin Y., Yu Z. Extending technology acceptance model to higher-education students' use of digital academic reading tools on computers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, vol. 20 (1), pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00403-8>
37. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 2023, vol. 103, pp. 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
38. Budak Durmus F. Swot analysis of the use of ChatGPT in education. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches*, 2024, vol. 4 (2), pp. 121-137. DOI: <https://doi.org/10.51383/jesma.2024.102>
39. Thorp H. ChatGPT is fun, but not an author. *Science*, 2023, vol. 379 (6630), pp. 313. DOI: <http://doi.org/10.1126/science.adg7879>
40. Tian S., Huang S., Li R., Wei C. A prompt construction method for the reverse dictionary task of large-scale language models. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, 2024, vol. 133, pp. 108596. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2024.108596>
41. Kim J., Yu S., Lee S. S., Detrick R. Students' prompt patterns and its effects in AI-assisted academic writing: Focusing on students' level of AI literacy. *Journal of Research on Technology in Education*, 2025, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2025.2456043>
42. Sysoyev P. V., Filatov, E. M. ChatGPT in students' research work: To forbid or to teach? *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2023, vol. 28 (2), pp. 276-301. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/SPHXKZ> DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>

Submitted: 28 August 2025

Accepted: 10 March 2026

Published: 30 April 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Yulia V. Yarovikova

Contribution of the co-author: concept and design of the study, analysis of theoretical sources, literary review, collecting empirical material, performing statistical procedures, processing and interpretation of the results of the study, manuscript preparation.

Elena A. Balygina

Contribution of the co-author: concept and design of the study, analysis of theoretical sources, literary review, collecting empirical material, manuscript preparation.

Olga K. Logvinova

Contribution of the co-author: corresponding author, literary review, collecting empirical material, formatting the text of the article.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.





Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Yulia Vladimirovna Yarovikova

Cand. Sci. (Philology), Docent, Associate Professor,
Department of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education,
2A Shelepikhinskaya Naberezhnaya, 123290, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2097-8597>
E-mail: yarovikovayuv@mgppu.ru

Elena Anatolyevna Balygina

Cand. Sci. (Philology), Docent, Associate Professor,
Department of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education,
2A Shelepikhinskaya Naberezhnaya, 123290, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-1389>
E-mail: baliginaea@mgppu.ru

Olga Konstantinovna Logvinova

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor,
Department of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education,
2A Shelepikhinskaya Naberezhnaya, 123290, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2678-4822>
E-mail: logvinovaok@mgppu.ru