

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Петрушова Марина Вячеславовна,**

SPIN-код: 2544-6065

аспирант, Приволжский государственный университет путей сообщения; старший преподаватель, Самарский государственный институт культуры, Российская Федерация, г. Самара, tyti@yandex.ru

**Макшакова Зинаида Михайловна,**

SPIN-код: 2816-6752

аспирант, Приволжский государственный университет путей сообщения, Российская Федерация, г. Самара, chernova\_zina@mail.ru

**Лунева Людмила Петровна,**

SPIN-код: 8233-5036

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Лингвистика», Приволжский государственный университет путей сообщения, Российская Федерация, г. Самара, luneva\_ipkdo@mail.ru

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** высшие учебные заведения; образовательный процесс; студенты; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; профессиональные компетенции; речевые компетенции; интеллектуальные обучающие системы; искусственный интеллект; гибридное обучение; педагогическое проектирование; речевая подготовка студентов; формирование компетенций; речевая деятельность

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается актуальная проблема в условиях цифровизации образования: как преодолеть ограниченную эффективность традиционных методов речевой подготовки посредством интеграции интеллектуальных обучающих систем, не замещая при этом ключевую роль педагога? Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и педагогическом проектировании процесса формирования профессиональной речевой компетенции средствами интеллектуальных обучающих систем. Методология исследования опирается на компетентностный и деятельностный подходы; использованы методы концептуального анализа педагогической и лингвистической литературы, моделирования образовательных процессов и педагогического проектирования. Основные результаты включают раскрытие структуры профессиональной речевой компетенции, обоснование дидактического потенциала интеллектуальных систем и разработку модели гибридного обучения, эффективность которой подтверждена эмпирическими данными. Научная новизна состоит в выявлении принципов функциональной специализации, поэтапности и рефлексивного посредничества, обеспечивающих синергию цифровых и традиционных компонентов образовательного процесса. Теоретическая значимость определяется расширением научного знания о педагогических аспектах цифровизации речевой подготовки, практическая — возможностью применения разработанных рекомендаций при проектировании учебно-методических комплексов и программ повышения квалификации. Содержательные выводы свидетельствуют о том, что методически грамотная интеграция интеллектуальных обучающих систем повышает эффективность формирования речевой компетенции, обеспечивая нормативную грамотность, коммуникативную гибкость и профессиональную рефлексивность будущих специалистов при условии трансформации роли преподавателя.

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Петрушова, М. В. Формирование профессиональной речевой компетенции студентов вузов средствами интеллектуальных обучающих систем: педагогический аспект / М. В. Петрушова, З. М. Макшакова, Л. П. Лунева // Педагогическое образование в России. — 2026. — № 3. — С. 196–206.

## **FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS BY MEANS OF INTELLIGENT LEARNING SYSTEMS: PEDAGOGICAL ASPECT**

**Petrushova Marina Vyacheslavovna,**

Postgraduate Student, Volga Region State Transport University; Senior Lecturer, Samara State Institute of Culture, Russian Federation, Samara

**Makshakova Zinaida Mikhailovna,**

Postgraduate Student, Volga Region State Transport University, Russian Federation, Samara

**Luneva Lyudmila Petrovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Linguistics, Volga Region State Transport University, Russian Federation, Samara

**KEYWORDS:** higher education institutions; educational process; students; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; professional competencies; speech competencies; intelligent teaching systems; artificial intelligence; hybrid learning; pedagogical design; speech training of students; development of competencies; speech activity

**ABSTRACT.** In the context of higher education digitalization, a problem arises: how to overcome the limited effectiveness of traditional speech training methods through the integration of intelligent learning systems without re-

placing the key role of the teacher? The aim of the study is to theoretically substantiate and pedagogically design the process of forming professional speech competence using intelligent learning systems. The methodology relies on competency-based and activity-based approaches; the study employs methods of conceptual analysis of pedagogical and linguistic literature, modeling of educational processes, and pedagogical design. The main results include revealing the structure of professional speech competence, substantiating the didactic potential of intelligent systems, and developing a hybrid learning model, the effectiveness of which is confirmed by empirical data. The scientific novelty lies in identifying the principles of functional specialization, stage-by-stage progression, and reflexive mediation that ensure the synergy of digital and traditional components of the educational process. The theoretical significance is determined by the expansion of scientific knowledge on pedagogical aspects of digitalization of speech training; the practical significance lies in the possibility of applying the developed recommendations when designing educational and methodological complexes and professional development programs. Substantive conclusions indicate that methodically sound integration of intelligent learning systems enhances the effectiveness of forming speech competence, ensuring normative literacy, communicative flexibility, and professional reflexivity of future specialists, provided the teacher's role is transformed.

**FOR CITATION:** Petrushova, M. V., Makshakova, Z. M., Luneva, L. P. (2026). Formation of Professional Speech Competence of University Students by Means of Intelligent Learning Systems: Pedagogical Aspect. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 196–206.

### Введение

Под влиянием современных процессов цифровизации и интеграции технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) актуализируется проблема поиска новых педагогических решений для формирования профессиональных компетенций. Особую значимость в этом контексте приобретает речевая подготовка студентов, поскольку коммуникативная эффективность выступает ключевым фактором профессионального успеха в сфере услуг, управления, педагогики и других отраслях, предполагающих интенсивное речевое взаимодействие. Актуальность исследования детерминирована совокупностью взаимосвязанных факторов: требованиями профессиональных стандартов к сформированности коммуникативно-речевых компетенций как обязательного компонента профессиональной пригодности выпускников, ограниченными возможностями традиционных методик обучения в обеспечении индивидуализации и объективности диагностики речевых навыков, а также стремительным развитием интеллектуальных обучающих систем, оснащенных модулями автоматического распознавания речи и обработки естественного языка, создающих предпосылки для принципиального обновления методического инструментария речевой подготовки.

Объектом исследования выступает процесс формирования профессиональной речевой компетенции студентов вузов в условиях цифровизации образования. Предмет исследования составляют педагогические условия, принципы и методические механизмы интеграции интеллектуальных обучающих систем в процесс формирования профессиональной речевой компетенции.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и методическом проектировании процесса формирования профессиональной речевой компетенции студентов вузов средствами интеллектуаль-

ных обучающих систем. Для достижения поставленной цели сформулирован ряд задач: описать сущность, структуру и критерии сформированности профессиональной речевой компетенции; выявить дидактические возможности и педагогические ограничения интеллектуальных обучающих систем в речевой подготовке; сформировать модель гибридного обучения, обеспечивающую функциональное разграничение и синергию цифровых и традиционных компонентов образовательного процесса; обосновать систему методических условий, принципов и критериев оценки эффективности формирования речевой компетенции средствами интеллектуальных обучающих систем.

Гипотеза исследования основана на предположении, что эффективность формирования профессиональной речевой компетенции студентов вузов будет существенно повышена при соблюдении следующих педагогических условий: интеграция интеллектуальных обучающих систем осуществляется не изолированно, а в рамках гибридной модели обучения, обеспечивающей баланс между технологической поддержкой и традиционным педагогическим взаимодействием; реализуется принцип функциональной специализации, согласно которому интеллектуальные системы фокусируются на обработке нормативных аспектов речи и диагностике формальных параметров, тогда как педагог сосредоточивается на развитии содержательных, этических и творческих компонентов профессиональной коммуникации; обеспечивается поэтапность формирования компетенции с постепенным переходом от внешней регуляции со стороны системы к профессиональной автономности и рефлексивному самоконтролю студента.

Методологическую основу исследования составляют компетентностный подход в образовании, теория деятельности, положения теории распределенного познания в

адаптации к цифровой образовательной среде, а также принципы педагогического проектирования. Методы исследования включают комплекс взаимодополняющих процедур научного познания: на теоретическом уровне использованы методы концептуального анализа педагогической и лингвистической литературы, систематизации, моделирования образовательных процессов и педагогического проектирования; на методическом уровне применены методы экспертной оценки методических решений, критериев диагностики и проектирования учебных сценариев.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научного знания о педагогических аспектах цифровизации речевой подготовки, в развитии теории компетентного подхода применительно к формированию профессиональной речевой компетенции. Практическая значимость определяется возможностью применения разработанных методических рекомендаций, моделей и критериев при проектировании учебно-методических комплексов дисциплин речевого цикла, при разработке программ повышения квалификации преподавателей вузов, а также при внедрении интеллектуальных обучающих систем в практику профессиональной подготовки специалистов различных отраслей.

#### **Сущность и структура профессиональной речевой компетенции в контексте высшего образования**

Профессиональная речевая компетенция определяется как интегративное качество специалиста, объединяющее языковые знания, коммуникативные умения и социокультурные нормы профессионального общения. «Владение литературным языком особенно важно для преподавателя, чья профессиональная деятельность осуществляется на основе речевой компетенции» [10, с. 49]. Такое интегративное понимание подразумевает, что речевые ресурсы рассматриваются не как отдельные навыки, а как системно-организованный комплекс, обеспечивающий эффективность профессиональной коммуникации. Компоненты компетенции выступают в качестве критериев профессиональной пригодности и ориентируют как учебно-воспитательные практики, так и оценочные процедуры. Фокус смещается с чисто формального овладения языком на способность применять речевые средства в конкретных профессиональных ситуациях. Это обуславливает необходимость включения в образовательные программы заданий, моделирующих реальные коммуникативные контексты и требующих синтеза

знаний и умений.

Структурный анализ профессиональной речевой компетенции выделяет три ключевых компонента: лингвистический, прагматический и социокультурный. Лингвистический компонент предполагает нормативное использование терминологии, точность форм и соответствие языковым нормам профессиональной сферы. Прагматический компонент связан с целесообразностью речевых стратегий, выбором жанра и организацией высказывания в зависимости от коммуникативной цели. Социокультурный компонент включает учет профессионального этикета, нормативов делового общения и межкультурных особенностей взаимодействия. Взаимодействие компонентов выражается в необходимости согласования лексико-грамматических средств с коммуникативной стратегией и социальным контекстом. Для педагогики это означает разработку интегрированных упражнений, направленных на одновременное развитие всех трех составляющих компетенции.

Специфика формирования профессиональной речевой компетенции в вузе обусловлена необходимостью одновременного развития общеязыковых навыков и профессионально ориентированных коммуникативных умений. «Для каждой стадии обучения создается свое описание требуемой компетенции. В описании требуемой компетенции указываются знания, навыки и умения, которые должны приобрести учащиеся» [15, с. 37]. Подобная системность обеспечивает реализацию принципа преемственности в формировании речевых навыков, предполагая дифференциацию педагогических требований в зависимости от этапа обучения. Интеграция общеязыковых и профессионально ориентированных навыков требует системной гармонизации целевых установок, методического инструментария и оценочных процедур в рамках образовательной программы. Педагогическое сопровождение данного процесса должно предусматривать моделирование аутентичных профессиональных коммуникативных ситуаций, обеспечение многоуровневой обратной связи и систематическую отработку навыков в разнообразных жанрах профессионального дискурса. Выделенные требования выступают методологическим основанием для проектирования педагогической модели, интегрирующей специализированные инструменты и технологические решения, направленные на обеспечение преемственности образовательных этапов и адаптивности учебного процесса.

### **Современные подходы к формированию речевых навыков: обзор педагогических концепций**

В современной педагогической науке выделяется ряд концептуальных подходов к формированию речевых навыков, среди которых ключевое место занимают коммуникативно-деятельностный, компетентностный и ситуативный подходы.

Коммуникативно-деятельностный подход детерминирует организацию образовательного процесса через реализацию аутентичных коммуникативных задач и моделирование профессиональных речевых ситуаций. При данном подходе задания для студентов предполагают речевые стратегии в конкретных профессиональных контекстах, что обеспечивает формирование не только лингвистических навыков, но и умений, критически важных для эффективной профессиональной коммуникации. Оценка результатов обучающихся смещается на качество выполнения коммуникативных задач и способность адаптировать речевое поведение.

Ситуативный подход фокусируется на контекстуальной обусловленности речи, моделируя специфические коммуникационные ситуации и развивая адекватные реакции в контексте профессиональной деятельности.

Синтез данных подходов при проектировании речевых тренингов обеспечивает методологическую целостность: нормативная база компетенций сочетается с практической подготовкой, при которой умения и навыки оцениваются с помощью тестовых заданий. «При тестировании обучаемых предлагается использовать методы инженерии знаний, роль которых может быть сведена к следующему. После завершения процесса изучения учебного объекта (формирования понятий, навыков, умений, необходимых реакций и т. д.) решается задача, обратная обучению. Обучаемый выступает в роли «эксперта» и ему необходимо продемонстрировать все полученные знания» [15, с. 38]. Такой подход к оцениванию отражает взаимодополняемость компетентностного и ситуативного подходов, поскольку объединяет требования к результатам и условия их практической демонстрации.

### **Роль интеллектуальных обучающих систем в развитии речевой компетенции: теоретический анализ**

Дидактический потенциал интеллектуальных обучающих систем проявляется в их способности формировать индивидуальные образовательные траектории, направленные на развитие речевых навыков. «Развитие искусственного интеллекта (ИИ) открывает

новые перспективы для создания автоматизированных систем, способных адаптироваться к индивидуальным потребностям обучающихся» [12, с. 61]. Это позволяет выстраивать последовательность упражнений и материалов с учетом исходного уровня владения языком, целевых коммуникативных задач и темпа освоения материала.

Использование интеллектуальных обучающих систем способствует повышению эффективности формирования навыков устной и письменной речи за счет персонализации учебного контента и адаптации режимов закрепления материала. Механизм адаптивности обеспечивается диагностическими модулями, фиксирующими динамику достижений и выявляющими дефициты сформированности навыков в области произношения, лексики и синтаксиса. На основе агрегированных данных генерируются персонализированные рекомендации, способствующие целенаправленной коррекции речевых умений. Интеграция данных модулей в образовательный процесс обеспечивает вариативность образовательных траекторий и дифференциацию заданий в соответствии с профессиональными стандартами.

Технологии автоматизированной обратной связи обеспечивают оперативную диагностику языковых ошибок и предоставление корректирующих рекомендаций в режиме реального времени. Функционирование данных механизмов базируется на алгоритмах автоматического распознавания речи, анализе морфолого-синтаксических структур и оценке соответствия высказывания коммуникативным целям. Оперативность реакции системы стимулирует развитие навыков самоконтроля обучающихся и интенсифицирует процесс устранения систематических речевых погрешностей. Спектр обратной связи охватывает не только формально-языковые аспекты, но и прагматические характеристики высказываний, включая коммуникативную вежливость, ситуативную уместность и жанровое соответствие. Вместе с тем эффективность данных технологий детерминирована точностью алгоритмов и репрезентативностью обучающих выборок, что требует постоянной валидации и педагогической калибровки. В связи с этим автоматизированные системы позиционируются как инструмент оперативной коррекции, дополняющий, но не замещающий экспертную оценку преподавателя.

Интеграция интеллектуальных обучающих систем в образовательный процесс предполагает трансформацию традиционных методик преподавания при сохранении ключевой роли педагога. «Имеется множество преимуществ интеграции ИИ в ОС: это упрощает процесс анализа аудитории для

преподавателя, поскольку ИИ дает точную характеристику каждому обучающемуся» [7, с. 78].

Ключевым условием эффективности интеграции выступает профессиональная подготовка преподавателей к работе с аналитическими отчетами и сценариями, что повышает качество автоматизированной обратной связи. Теоретические основания анализа возможностей интеллектуальных систем служат методологическим ориентиром для дальнейшей разработки педагогической модели и практических рекомендаций по минимизации существующих барьеров.

#### **Диагностика педагогических проблем и барьеров формирования профессиональной речевой компетенции**

Традиционные методики формирования профессиональной речи характеризуются сниженной педагогической эффективностью, что детерминировано дефицитом персонализации образовательных траекторий и отсутствием механизмов оперативной обратной связи. Унификация учебных заданий и игнорирование дифференциации приводят к тому, что содержание обучения не коррелирует с индивидуальными профессиональными потребностями и исходным уровнем подготовки обучающихся. Вследствие этого процесс формирования речевой компетенции носит фрагментарный характер и не обеспечивает устойчивого трансфера навыков в профессиональную практику. Усугубляющим фактором выступает разрыв между диагностикой результатов и планированием коррекционного обучения, что нарушает целостность педагогического процесса и снижает результативность образовательного воздействия.

«На практике тестирование, оценка обучаемого по результатам тестирования, планирование повторного обучения, при неудовлетворительных результатах тестирования, являются независимыми задачами. В учебных заведениях они выполняются разными специалистами» [15, с. 39]. Такая организационная разобщенность исключает целостный подход к диагностике и коррекции речевых навыков, снижая возможности для адаптивного обучения и полноценной обратной связи.

Низкая мотивация студентов часто становится серьезным барьером в освоении профессиональной речи. Когда учебные задания слабо связаны с реальными профессиональными задачами, а оценка сводится к формальным критериям, студенты стремятся выполнить минимум, не погружаясь в суть. В результате речевые навыки усваиваются поверхностно. Ситуацию усугубляет

дефицит практики в профессиональном контексте: учебные задания нередко воспроизводят лишь фрагменты делового общения, не передавая всей сложности реальных рабочих ситуаций. Без регулярной работы с аутентичными материалами студентам трудно развить коммуникативную гибкость и уверенность в решении профессиональных задач. Отдельная проблема – слабое развитие навыков самооценки: без целенаправленной обратной связи студенты не учатся анализировать и корректировать собственную речь. Как следствие, рефлексивные стратегии остаются неразвитыми, что напрямую тормозит формирование устойчивой профессиональной речевой компетенции.

Также ограниченное количество учебных часов сокращает объем интерактивных и практико-ориентированных занятий, а недостаток квалифицированных преподавателей уменьшает качество педагогического сопровождения. Эти факторы препятствуют внедрению индивидуализированных и интенсивных программ формирования профессиональной речи и требуют структурного пересмотра распределения ресурсов.

#### **Концептуальные основы педагогической модели интеграции интеллектуальных обучающих систем**

Интеграция интеллектуальных обучающих систем (далее – ИОС) в образовательный процесс концептуализируется не как замещение, а как комплементарное расширение традиционных педагогических методов. Интеллектуальные системы формируют цифровой слой образовательной среды, обеспечивая дополнительное пространство для практики и оперативной обратной связи, при сохранении ключевой роли преподавателя в методическом сопровождении и организации учебного процесса. Внедрение цифровых инструментов направлено на конструирование персонализированных образовательных траекторий, базирующихся на диагностических данных об индивидуальных достижениях студентов. Принципы интеграции предполагают обеспечение совместимости с утвержденными учебными программами и поэтапное внедрение технологий в аудиторную и внеаудиторную работу. Архитектура систем проектируется с учетом возможности адаптации содержательного наполнения, интенсивности и форматов упражнений в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями. Подобная гибкость обеспечивает преемственность между институциональными стандартами подготовки и индивидуализацией обучения.

Дидактическим ядром модели (рис.) выступают интерактивные сценарии, обеспечивающие контекстуализацию обучения

через имитацию профессиональных коммуникативных ситуаций и возможности многократной отработки навыков.

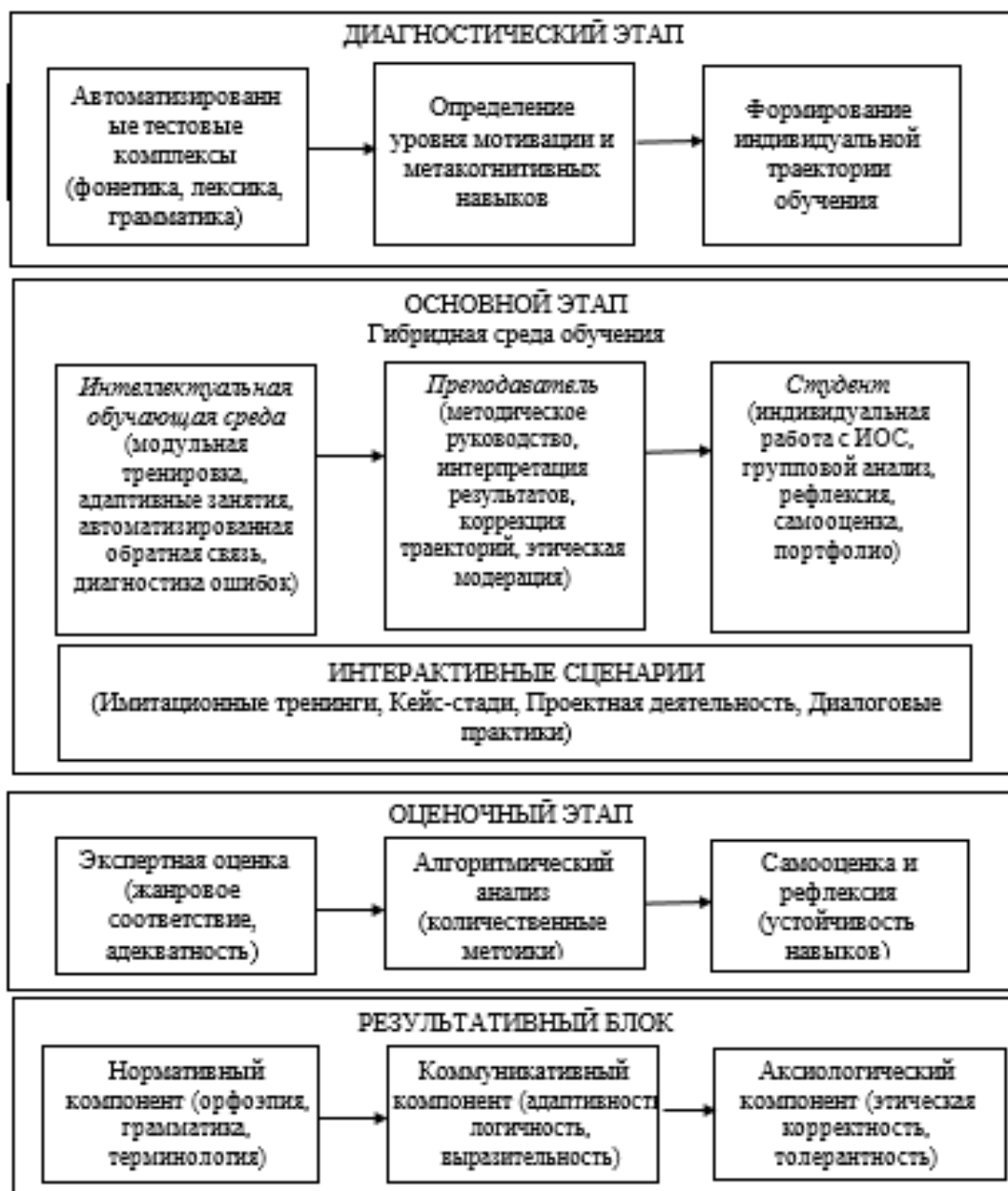


Рис. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной речевой компетенции средствами интеллектуальных обучающих систем

Структура сценариев включает разветвленные диалоговые цепочки, ролевые задачи и ситуативные упражнения, способствующие формированию речевых умений в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Взаимодействие обучающихся с данными сценариями повышает мотивационную значимость заданий и способствует интериоризации продуктивных речевых стратегий. Базы профессиональных коммуникативных ситуаций формируют корпус заданий и речевых образцов, отражающих жан-

ровые и ситуативные специфики соответствующих отраслей. Использование ситуационных моделей повышает прикладную направленность обучения и способствует формированию профессиональной компетентности. Автоматизированная оценка функционирует как инструмент оперативной диагностики прогресса и качества речевой деятельности.

Анализ ошибок позволяет системе корректировать сложность материала, формат подсказок и типы заданий, адресно работая над слабыми местами. Такая настройка со-

крашает разрыв между реальным уровнем студента и требованиями задач, повышая отдачу от обучения. Исследователи отмечают, что «автоматическая проверка заданий помогает преподавателю скорректировать курс обучения с учетом типовых ошибок, а обучающиеся могут самостоятельно оценить собственные достижения» [6, с. 173]. Мгновенная обратная связь создает основу для выбора индивидуального маршрута тренировки. В результате диагностика персонализует учебный процесс и поддерживает развитие навыков самостоятельной работы.

Архитектура модели проектируется в соответствии со структурой профессиональной речевой компетенции, интегрируя когнитивные, операциональные и мотивационные компоненты в единую систему взаимодействия. Когнитивные элементы обеспечивают усвоение знаний о жанрах, терминологии и коммуникативных нормах, тогда как операциональные компоненты отражают процедурные навыки планирования, конструирования и самоконтроля высказываний. Мотивационные факторы детерминируют устойчивость учебной деятельности, вовлеченность в выполнение заданий и восприимчивость к обратной связи. Согласованность данных компонентов с функционалом интеллектуальных систем обеспечивает целостность и гармоничность формирования профессиональной речевой компетенции.

#### **Этапы реализации и педагогические стратегии в рамках модели**

Диагностический этап предусматривает систематическую оценку исходного уровня профессиональной речевой компетенции с использованием автоматизированных тестовых комплексов, обеспечивающих стандартизированное измерение речевых умений. В рамках диагностики фиксируются фонетическое, лексико-грамматическое, дискурсивное и прагматическое измерения, а также умения жанровой адаптации речи в профессиональных ситуациях. Автоматизированные комплексы позволяют получать сопоставимые показатели и объективную базу для последующего построения индивидуальных траекторий обучения. Результаты диагностики используются для формирования начальной карты компетенций и планирования мероприятий по устранению выявленных пробелов. Собранные диагностические данные служат основанием для адаптации содержания модулей и уровней сложности в интеллектуальной обучающей системе, что минимизирует влияние традиционных барьеров в развитии речевой компетенции. На основании результатов формируются индивидуальные или группо-

во-адаптированные учебные планы с выделением приоритетных компетентностных целей и контрольных точек. Диагностика также предусматривает определение исходного уровня мотивации и метапознавательных навыков, необходимых для эффективной работы в среде имитационных тренингов и проектных заданий. Информация диагностического этапа интегрируется в систему мониторинга для обеспечения непрерывного отслеживания динамики обучающихся. Данные диагностического этапа используются для калибровки алгоритмов персонализации, что обеспечивает согласование учебных задач с профессионально значимыми требованиями дисциплины. Автоматизированные тестовые комплексы предоставляют аналитические выводы о типичных ошибках и зонах риска, которые становятся предметом целевых вмешательств на основном этапе. Диагностика выступает опорой для педагогического планирования и распределения усилий между индивидуальной поддержкой и коллективными формами работы. Результаты формируют основу для формулирования критериев оценки прогресса на последующих этапах.

Содержательное наполнение основного этапа определяется интеграцией модулей имитационного тренинга, кейс-стади и проектной деятельности в единую систему обучающихся сценариев. Проектная деятельность обеспечивает систематическую отработку навыков создания профессиональных речевых продуктов и их адаптации под конкретные задачи. При этом педагогическое сопровождение строится на чередовании управляемой и автономной деятельности: задачи усложняются постепенно, а внешняя поддержка снижается по мере роста компетенции. Организационно работа объединяет индивидуальную тренировку в интеллектуальной системе с групповым анализом результатов, что способствует обмену опытом и развитию рефлексивных навыков.

Система обратной связи функционирует в интегрированном режиме, объединяя мгновенные автоматизированные подсказки, аналитические отчеты по выполненным заданиям и целенаправленные педагогические коррективы дискурсивных стратегий. Своевременность и конкретность обратной связи выступают ключевыми средствами формирования саморегуляции и повышения качества речевых продуктов. Планирование обратной связи осуществляется в циклах, сочетающих коррекцию ошибок с развитием стратегий планирования высказываний, что направлено на формирование критериального понимания качества речевой деятельности. Подобная стратегия способствует закреплению навыков в контексте

профессиональной практики и повышению трансфера речевых умений в новые ситуативные условия. Описанная организационная модель создает методологическую базу для перехода к эмпирической верификации эффективности предложенных решений.

Оценочный этап ориентирован на комплексный мониторинг динамики формирования компетенции посредством многокритериального анализа речевых продуктов, комбинирующего экспертную диагностику, алгоритмический анализ и самооценку обучающихся. В процедуре оценивания применяются критериальные рубрики, разработанные на основе профессиональных стандартов, а также показатели прагматической адекватности и жанрового соответствия, что позволяет получить многомерную картину развития компетенции. Процедуры самооценки и рефлексии включаются в оценочный механизм как индикаторы уровня метакогнитивной рефлексии и устойчивости навыков, тогда как агрегированные данные используются для оперативной корректировки индивидуальных учебных траекторий. Итоговые показатели служат не только для контроля внутреннего качества обучения, но и для формирования обоснованных выводов о результативности педагогической модели в целом.

#### **Методы и инструменты применения интеллектуальных обучающих систем для формирования речевой компетенции**

Педагогическая типология методов применения интеллектуальных обучающих систем включает модульную тренировку, сценарное моделирование и диалоговые практики, каждая из которых ориентирована на определенные компоненты профессиональной речевой компетенции. Модульная тренировка предполагает сегментацию содержания на целевые блоки, что обеспечивает систематическую работу над лексико-грамматической точностью и формированием профессиональной терминологии. При этом структура модулей позволяет выстраивать прогрессию от контролируемых упражнений к интегрированным заданиям, способствующим автоматизации языковых навыков. Сценарное моделирование воссоздает профессиональные коммуникативные ситуации, помогая студентам освоить структуру высказывания и жанровые нормы.

Методологические принципы интеграции интеллектуальных обучающих систем в учебный процесс предполагают планирование учебных единиц с учетом функционального назначения каждого модуля и оптимального соотношения самостоятельной работы и педагогического сопровождения.

Ключевым аспектом выступает организация регулярной целенаправленной речевой практики, комбинирующей автоматизированные упражнения и методическую поддержку, что обеспечивает устойчивую трансформацию навыков в профессиональное поведение. «Оценка методической обоснованности подразумевает обоснование того, что информационные технологии могут быть интегрированы в общую систему средств обучения в рамках реализуемых методических систем подготовки будущих педагогов» [9, с. 157]. Данный подход требует нормативно-методического обоснования и координации при внедрении интеллектуальных систем в образовательные программы.

#### **Критерии и показатели оценки эффективности педагогической модели**

Система оценки эффективности педагогической модели базируется на иерархической структуре критериев, соотносящихся с целевыми установками обучения, качеством сформированных речевых умений и степенью их трансфера в профессиональную практику. На уровне достижения учебных целей оценивается валидность результатов относительно заявленных образовательных стандартов и программных задач. На уровне качества речевых умений анализу подвергаются лексико-грамматическая точность, коммуникативная адекватность и жанровое соответствие высказываний. На уровне трансфера навыков акцентируются устойчивость сформированных умений во времени и их применимость в реальных профессиональных ситуациях. Каждый выделенный уровень требует дифференцированного критериального аппарата, интегрирующего количественные и качественные параметры оценки. Разработанная система критериев конституирует основу для объективного анализа результатов, обеспечивая репрезентативность и сопоставимость данных при повторных измерениях и в различных учебных контекстах. Подобная архитектура критериев гарантирует методологическую связь между теоретическими положениями модели и эмпирической верификацией ее эффективности.

Операционализация критериев осуществляется через систему индикаторов, конкретизированных в виде измеримых величин и описательных дескрипторов. Ключевые индикаторы включают точность употребления профессиональной терминологии, адекватность жанровой реализации коммуникативного акта, а также темпоральные и объемные характеристики речевых реакций. Количественные метрики отражаются через процент корректных язы-

ковых употреблений, частотность применения коммуникативных стратегий и среднюю продолжительность высказывания. Качественные параметры оценивают с помощью экспертных рубрик, где прописаны уровни коммуникативной адекватности и соответствия жанру. Вместе эти показатели позволяют комплексно судить об эффективности формирования компетенции.

В диагностику вошли стандартизированные тесты, экспертиза монологов и диалогов, а также самооценка и портфолио для отслеживания прогресса. Тесты дают количественные данные, позволяющие сравнивать результаты контрольной и экспериментальной групп. Экспертный анализ выявляет нюансы общения и жанровые особенности, которые сложно автоматизировать. Самооценка и портфолио, в свою очередь, показывают, насколько устойчивы навыки в долгосрочной перспективе. Комплексное применение перечисленных методов повышает надежность выводов и способствует обоснованной проверке практической применимости педагогической модели.

#### Анализ результатов апробации педагогической модели

Эмпирическую базу исследования составили данные диагностических измерений, полученных в ходе педагогического эксперимента с участием студентов первого курса по укрупненным группам направлений подготовки 43.00.00 «Сервис и туризм», 50.00.00 «Искусствознание» и

51.00.00 «Культуроведение и социокультурные проекты» в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи». Выборка характеризовалась репрезентативностью относительно профессиональной направленности обучающихся и гомогенностью по исходному академическому уровню, что обеспечило валидность сравнительного анализа. Образовательный процесс реализовывался в дистанционном формате с применением интерактивных цифровых инструментов. Дизайн педагогического эксперимента был синхронизирован с учебным циклом дисциплины и включал последовательные этапы: констатирующую диагностику исходного уровня сформированности речевой компетенции, формирующее воздействие с интеграцией интеллектуальных обучающих систем и итоговую контрольную диагностику. Для обеспечения сопоставимости данных применялся единый диагностический инструментарий, разработанный в соответствии с целями и задачами исследования.

Количественные данные показали, что в экспериментальной группе ключевые показатели речевой компетенции выросли достоверно сильнее, чем в контрольной ( $p < 0,05$ ). Студенты стали точнее использовать лексику и грамматику, их высказывания лучше соответствовали коммуникативным задачам и жанровым нормам. Эти изменения подтверждают работоспособность предложенной модели. Детальные результаты сравнения приведены в таблице.

Таблица. Динамика показателей профессиональной речевой компетенции в контрольной и экспериментальной группах (средние значения, баллы)

| Показатель                          | Группа | До эксперимента ( $M \pm \sigma$ ) | После эксперимента ( $M \pm \sigma$ ) | Прирост (%) | Статистическая значимость ( $p$ ) |
|-------------------------------------|--------|------------------------------------|---------------------------------------|-------------|-----------------------------------|
| Лексико-грамматическая точность     | КГ     | $62,3 \pm 4,1$                     | $68,7 \pm 3,8$                        | 10,30       | 0,041*                            |
|                                     | ЭГ     | $61,8 \pm 4,3$                     | $79,4 \pm 3,2$                        | 28,50       | $< 0,001^{**}$                    |
| Коммуникативная адекватность        | КГ     | $58,1 \pm 5,2$                     | $64,9 \pm 4,7$                        | 11,70       | 0,038*                            |
|                                     | ЭГ     | $57,6 \pm 5,0$                     | $81,2 \pm 3,9$                        | 41,00       | $< 0,001^{**}$                    |
| Жанровое соответствие               | КГ     | $54,7 \pm 6,1$                     | $61,3 \pm 5,4$                        | 12,10       | 0,045*                            |
|                                     | ЭГ     | $55,2 \pm 5,8$                     | $77,8 \pm 4,1$                        | 40,90       | $< 0,001^{**}$                    |
| Аргументированность высказывания    | КГ     | $51,4 \pm 7,3$                     | $59,2 \pm 6,8$                        | 15,20       | 0,033*                            |
|                                     | ЭГ     | $50,9 \pm 7,1$                     | $76,5 \pm 4,6$                        | 50,30       | $< 0,001^{**}$                    |
| Интегральный показатель компетенции | КГ     | $56,6 \pm 4,8$                     | $63,5 \pm 4,2$                        | 12,20       | 0,029*                            |
|                                     | ЭГ     | $56,4 \pm 4,6$                     | $78,7 \pm 3,4$                        | 39,50       | $< 0,001^{**}$                    |

Примечание: в таблице приведены данные для контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по 30 человек в каждой, указаны средние значения ( $M$ ) и стандартные отклонения ( $\sigma$ ); звездочкой отмечены статистически значимые различия: \* – при уровне значимости  $p < 0,05$ , \*\* – при  $p < 0,001$  (расчет выполнен с использованием критерия Стьюдента для независимых выборок).

Разбор педагогических кейсов выявил конкретные сдвиги в речевой практике студентов. Участники эксперимента стали строить более аргументированные высказывания, активнее использовали профессиональную терминологию, а структура текстов заметно улучшилась. Эти качественные изменения подтверждаются объективными данными тестирования, что говорит об эф-

фективности методики. В перспективе модель предстоит проверить на других специальностях, отследить отложенный эффект и адаптировать под разные форматы.

#### Заключение

Проведенная работа показала, что гипотеза исследования верна: интеллектуальные системы дают ощутимый прирост в

формировании речевой компетенции, но только когда они встроены в продуманную педагогическую модель. Главный вывод заключается в том, что эффективность зависит от распределения ролей. Система берет на себя тренировку и объективный замер, а преподаватель сосредотачивается на том, что алгоритм пока не понимает – на контексте, этике и творческой составляющей речи. Это требует пересмотра привычных функций педагога. Теперь важнее не транслировать знания, а управлять цифровой

средой и помогать студенту интерпретировать данные системы.

В целом интеграция интеллектуальных систем – это не замена традиционного обучения, а его развитие. Технологии выступают ресурсом, который усиливает педагога, позволяя уделять больше внимания живому взаимодействию. Именно баланс между цифровыми инструментами и человеческим участием позволит готовить специалистов, готовых к реальным коммуникативным вызовам современной профессии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Апенько, С. Н. Интеллектуальные системы оценивания сформированности компетенций студентов и выпускников инженерных специальностей: ожидания преподавателей, обучающихся и работодателей / С. Н. Апенько, А. В. Лукаш, А. И. Давыдов // Образование и наука. – 2025. – Т. 27, № 8. – С. 136–166. – DOI: 10.17853/1994-5639-2025-8-136-166. – EDN OWPQJA.
2. Ахметгареева, Р. К. Педагогические технологии в системе высшего профессионального образования / Р. К. Ахметгареева // Научный Татарстан. – 2014. – № 3. – С. 95–102. – EDN SYOZNP.
3. Грахов, В. П. Оценка качества образования по результатам всероссийских студенческих олимпиад по направлению «Строительство» / В. П. Грахов, Ю. Г. Кислякова, Л. А. Лубенская // Вестник ИжГТУ имени М. Т. Калашникова. – 2013. – № 1 (57). – С. 174–177. – EDN PYJXNF.
4. Гуслова, М. Н. Инновационные педагогические технологии : учебное пособие для использования в учебном процессе образовательных учреждений, реализующих программы среднего профессионального образования : для студентов всех специальностей укрупненной группы 050000 «Образование и педагогика» / М. Н. Гуслова. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 2012. – 286 с. – ISBN 978-5-7695-8707-8.
5. Дубова, М. В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования / М. В. Дубова // Интеграция образования. – 2010. – № 1 (58). – С. 59–63. – EDN LMWTLM.
6. Загуменникова, Н. В. Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному / Н. В. Загуменникова // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1-1. – С. 165–178. – DOI: 10.31862/2073-9613-2023-1-165-178. – EDN AYUEXO.
7. Кириллов, П. А. Адаптивное обучение с использованием искусственного интеллекта / П. А. Кириллов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 4. – С. 77–81. – DOI: 10.37882/2223-2982.2024.04.24. – EDN RKFEVQ.
8. Ковалева, А. С. Формирование иноязычной дискурсивной компетенции студентов инженерных и экономических направлений подготовки на основе семиотического подхода / А. С. Ковалева, А. В. Рубцова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 10-2. – С. 86–91. – DOI: 10.37882/2223-2982.2024.10-2.23. – EDN FZEUXV.
9. Копылова, В. В. Моделирование подготовки педагогов к профессиональным коммуникациям, основанной на использовании цифровых технологий в дидактическом дискурсе / В. В. Копылова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2025. – Т. 22, № 2. – С. 150–163. – DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-2-150-163. – EDN ATYMCJ.
10. Лунева, Л. П. Модель формирования речевой компетенции преподавателя ВУЗа / Л. П. Лунева // Записки Горного института. – 2005. – Т. 160-1. – С. 48–52. – EDN WIZSGP.
11. Ндай, М. Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного / М. Ндай, В. Х. Т. Нгуен, Е. О. Грунина // Русистика. – 2020. – Т. 18, № 1. – С. 7–38. – DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38. – EDN KGWBWZ.
12. Потоцкий, Д. С. Персонализированный подход в обучении как тренд современного образования в Беларуси / Д. С. Потоцкий // Информационные системы и технологии : сборник тезисов докладов 60-й юбилейной научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 22–26 апреля 2024 г. / Институт информационных технологий Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники ; редкол.: М. Л. Маковский [и др.]. – Минск, 2024. – С. 61–62. – URL: <https://libeldoc.bsuir.by/handle/123456789/58137> (дата обращения: 20.06.2026).
13. Смышляева, Л. Г. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050700) Педагогика / Л. Г. Смышляева, Л. А. Сивицкая ; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Национальный исследовательский Томский политехнический ун-т». – 3-е изд. – Томск : Томский политехнический университет, 2010. – 190 с. – EDN QYFLRL.
14. Стрельчук, Е. Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ / Е. Н. Стрельчук // Русистика. – 2021. – Т. 19, № 1. – С. 102–115. – DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115. – EDN ZWEDVP.
15. Трембач, В. М. Применение интеллектуальных технологий к формированию компетенций обучающихся / В. М. Трембач // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2008. – № 2. – С. 34–45. – EDN JYAFTH.

## REFERENCES

1. Apenko, S. N., Lukash, A. V., Davydov, A. I. (2025). Intellektual'nye sistemy otsenivaniya sformirovannosti kompetentsiy studentov i vypusknikov inzhenernykh spetsial'nostey: ozhidaniya prepodavateley, obuchayushchikhsya i rabotodateley = Intelligent systems for assessing the development of competencies of students and graduates of engineering specialties: Expectations of teachers, students, and employers. *Education and Science*, 27(8), 136–166. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-8-136-166. EDN OWPQJA.
2. Akhmetgareeva, R. K. (2014). Pedagogicheskie tekhnologii v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya = Pedagogical technologies in the system of higher professional education. *Scientific Tatarstan*, 3, 95–102. EDN SYOZNP.
3. Grakhov, V. P., Kislyakova, Yu. G., Lubenskaya, L. A. (2013). Otsenka kachestva obrazovaniya po rezul'tatam vserossiyskikh studencheskikh olimpiad po napravleniyu «Stroitel'stvo» = Assessment of the quality of education based on the results of All-Russian student Olympiads in the field of "Construction". *Bulletin of Izhevsk State Technical University named after M. T. Kalashnikov*, 1(57), 174–177. EDN PYJXNF.
4. Guslova, M. N. (2012). Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii = Innovative pedagogical technologies. 3<sup>rd</sup> edition. Moscow: Akademiya Publishing House, 286 p. ISBN 978-5-7695-8707-8.
5. Dubova, M. V. (2010). Kompetentnostnyy podkhod sredi sovremennykh pedagogicheskikh podkhodov v sisteme obshchego obrazovaniya = Competence-based approach among modern pedagogical approaches in the general education system. *Integration of Education*, 1(58), 59–63. EDN LMWTLM.
6. Zagumennikova, N. V. (2023). Tsifrovye tekhnologii kak sposob optimizatsii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu = Digital technologies as a way to optimize teaching Russian as a foreign language. *Lecturer of the 21<sup>st</sup> Century*, 1-1, 165–178. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-1-165-178. EDN AYUEXO.
7. Kirillov, P. A. (2024). Adaptivnoe obuchenie s ispol'zovaniem iskusstvennogo intellekta = Adaptive learning using artificial intelligence. *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 4, 77–81. DOI: 10.37882/2223-2982.2024.04.24. EDN RKFEVQ.
8. Kovaleva, A. S., Rubtsova, A. V. (2024). Formirovanie inoyazychnoy diskursivnoy kompetentsii studentov inzhenernykh i ekonomicheskikh napravleniy podgotovki na osnove semioticheskogo podkhoda = Formation of foreign-language discursive competence of students of engineering and economic fields of study based on the semiotic approach. *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 10-2, 86–91. DOI: 10.37882/2223-2982.2024.10-2.23. EDN FZEUXV.
9. Kopylova, V. V. (2025). Modelirovanie podgotovki pedagogov k professional'nym kommunikatsiyam, osnovannoy na ispol'zovanii tsifrovyykh tekhnologiy v didakticheskom diskurse = Modeling of teachers' training for professional communications based on the use of digital technologies in didactic discourse. *Bulletin of RUDN University. Series: Informatization of Education*, 22(2), 150–163. DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-2-150-163. EDN ATYMCJ.
10. Luneva, L. P. (2005). Model' formirovaniya rechevoy kompetentsii prepodavatelya VUZa = Model of formation of speech competence of a university lecturer. *Notes of the Mining Institute*, 160-1, 48–52. EDN WIZSGP.
11. Ndyay, M., Nguyen, V. H. T., Grunina, E. O. (2020). Innovatsionnye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo = Innovative technologies in teaching Russian as a foreign language. *Russian Studies*, 18(1), 7–38. DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38. EDN KGWBWZ.
12. Pototsky, D. S. (2024). Personalizirovanny podkhod v obuchenii kak trend sovremennogo obrazovaniya v Belarusi = Personalized approach to learning as a trend in modern education in Belarus. *Information systems and technologies*, 61–62. Minsk. Available at June 20, 2026 from <https://libeldoc.bsuir.by/handle/123456789/58137>.
13. Smyshlyaeva, L. G., Sivitskaya, L. A. (2010). Pedagogicheskie tekhnologii aktivizatsii obucheniya v vysshey shkole = Pedagogical technologies for activating learning in higher education. 3<sup>rd</sup> edition. Tomsk: Tomsk Polytechnic University, 190 p. EDN QYFLRL.
14. Strelchuk, E. N. (2021). Perspektivy onlayn-obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v vuzakh RF = Prospects for online teaching of Russian as a foreign language in universities of the Russian Federation. *Russian Studies*, 19(1), 102–115. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115. EDN ZWEDVP.
15. Trembach, V. M. (2008). Primenenie intellektual'nykh tekhnologiy k formirovaniyu kompetentsiy obuchayushchikhsya = Application of intelligent technologies to the formation of students' competencies. *Artificial Intelligence and Decision Making*, 2, 34–45. EDN JYAFTH.