

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/72/12

## Иноязычные письменные творческие задания в языковом вузе в эпоху ChatGPT: проблемы и классификация путей решения

Сергей Владимирович Мотов<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн), Урбана, Иллинойс, США,  
englishtambov@mail.ru

**Аннотация.** Творческая деятельность традиционно считается непременным элементом обучения иностранному языку, имеющим значимость и для устного, и для письменного его аспектов. Письменные творческие задания, такие как сочинения, эссе, критические обзоры, рецензии, выполняемые на изучаемом иностранном языке, способствуют развитию навыков письменной речи и формированию самостоятельного мышления обучающихся. При этом набирающая обороты цифровизация образовательной сферы и наиболее современные нейросетевые технологии оказывают трансформирующее влияние на особенности работы с подобными письменными творческими заданиями. Данная проблема носит злободневный характер, о чём свидетельствует растущее количество публикаций, посвященных вопросам влияния нейросетевых технологий на обучение иностранному языку в целом и на частные его аспекты. Исследователи, с одной стороны, рассматривают позитивные стороны обращения к большим языковым моделям (БЯМ), таким как ChatGPT, в иноязычном обучении и перспективные направления развития нейросетевых технологий, значимые для образовательной сферы, а с другой – указывают на ряд проблемных аспектов применения таких технологий. Одной из проблемных зон широкого использования нейросетевых технологий оказывается нежелательное и нерегламентированное обращение студентов к БЯМ при написании эссе, сочинений, критических обзоров, рецензий на иностранном языке.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска и систематизации эффективных и отвечающих требованиям времени путей решения проблемы нежелательного использования обучающимися БЯМ при выполнении письменных творческих работ на изучаемом иностранном языке в языковом вузе. Цель исследования заключается в систематизации и классификации спектра предложенных в обширном корпусе рассмотренных научных публикаций путей решения проблемы нежелательного и нерегламентированного использования обучающимися БЯМ при выполнении письменных творческих работ на иностранном языке. Материалом исследования послужили актуальные научные публикации последних пяти лет, посвященные проблемным аспектам влияния нейросетевых технологий на образовательную сферу в целом и на вузовское иноязычное обучение в частности.

Выделены наиболее перспективные пути решения проблемы нежелательного обращения обучающихся к БЯМ при выполнении письменных творческих заданий на изучаемом иностранном языке. На основе анализа современных исследо-

ваний с опорой на экспертный подход автором статьи разработана классификация перспективных путей решения рассматриваемой проблемы. Предложенная классификация группирует возможные варианты решения проблемы в пять классов, организованных по следующим признакам: 1) изменение формата творческого задания; 2) изменение особенностей задания при общем сохранении его формата; 3) изменение критериев оценки. Кроме этого, выделены 4) технологические и 5) прочие пути решения проблемы нежелательного использования БЯМ при выполнении студентами языковых направлений подготовки письменных творческих заданий. Приведены детальные описания каждого из возможных путей решения рассматриваемой проблемы, а также некоторые потенциальные сценарии их использования, выделены их сильные и слабые стороны. С учетом современной ситуации цифровой трансформации образовательной среды и в условиях отсутствия универсальных и достаточно надежных способов детекции текстов, сгенерированных БЯМ, обосновывается необходимость комбинации нескольких путей решения проблемы нежелательного использования БЯМ при выполнении письменных творческих заданий на иностранном языке. Хотя данное исследование рассматривает условия обучения иностранному языку студентов языковых направлений подготовки, его результаты в виде предложенной классификации могут быть востребованы и в других образовательных контекстах.

**Ключевые слова:** иноязычное обучение, письменное творческое задание, эссе, нейросеть, большая языковая модель, БЯМ, ChatGPT

**Для цитирования:** Мотов С.В. Иноязычные письменные творческие задания в языковом вузе в эпоху ChatGPT: проблемы и классификация путей решения // Язык и культура. 2025. № 72. С. 251–277. doi: 10.17223/19996195/72/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/12

## **Foreign language written creative assignments in a language university in the era of ChatGPT: Problems and classification of solutions**

**Sergei V. Motov<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> University of Illinois (Urbana-Champaign), Urbana, IL, United States of America, englishitambov@mail.ru

**Abstract.** Creative activity is traditionally considered an important element of foreign language learning, which is significant for both its oral and written aspects. Written creative tasks, such as compositions, essays, critical reviews and book or film reviews, completed in the target language, contribute to the development of writing skills and the formation of students' independent thinking. At the same time, the intensifying digitalization of the educational sphere and the most modern neural network technologies have a transformative impact on the features of working with such written creative tasks. The awareness of this problem is increasing as evidenced by the growing number of publications devoted to the problems of the influence of neural network technologies on foreign language learning in general and on its specific aspects. Scholars consider both the positive aspects of using large language models (LLMs), such as ChatGPT, in foreign language learning. They pay attention to promising areas of development of neural network technologies that are significant for the educational sphere, but also point out a number of problematic aspects of employing such technologies. One of such

problematic aspects of the widespread use of neural network technologies is the undesirable and unregulated use of LLMs by students when writing essays, compositions, critical reviews, and book or film reviews.

Thus, the relevance of the study is due to the need to find and systematize effective and time-sensitive ways to solve the problem of undesirable use of LLMs by students when completing written creative work in the target language at a language university. The purpose of the study is to systematize and classify a wide range of solutions to the problem of undesirable and unregulated use of LLMs when completing written creative work, proposed in the extensive corpus of analyzed scientific publications. The material for the study includes relevant scientific publications of the last five years devoted to the problematic aspects of the influence of neural network technologies on the educational sphere in general and on university foreign language education in particular. The most promising ways to solve the problem of undesirable use of LLMs by students when completing written creative assignments in the target language are identified. Based on the analysis of modern research and the expert approach, the author of the article has developed a classification of promising ways to solve the problem under consideration. The proposed classification groups possible solutions to the problem into five classes organized according to the following principles: 1. changing the format of the creative task; 2. changing the features of the task while generally maintaining its format; 3. changing the assessment criteria. In addition, highlighted are 4. technological and 5. other ways to solve the problem of undesirable use of LLMs when completing written creative tasks in the context of a language university. The article provides detailed descriptions of each of the possible ways to solve the problem under consideration, presents some potential scenarios for their use, and highlights their strengths and weaknesses. Taking into account the current situation of digital transformation of the educational environment and in the absence of universal and sufficiently reliable methods for detecting texts generated by LLMs, the need for a combination of several ways to solve the problem of undesirable use of LLMs when completing written creative tasks is substantiated. Although this study specifically examines the context of teaching a foreign language in a language university, its results in the form of the proposed classification may be relevant in other educational contexts.

**Keywords:** foreign language learning, creative written assignment, essay, neural network, large language model, LLM, ChatGPT

**For citation:** Motov S.V. Foreign language written creative assignments in a language university in the era of ChatGPT: Problems and classification of solutions. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 251–277. doi: 10.17223/19996195/72/12

## **Введение**

Хотя современная образовательная традиция приоритизирует устные аспекты обучения иностранному языку, формирование навыков письма остается важным элементом иноязычного обучения. Особняком здесь стоят письменные творческие задания (сочинения, эссе, критические обзоры, рецензии), выполняемые на изучаемом языке. Они позволяют не только формировать навыки письменной речи, но и способствуют развитию самостоятельного и критического мышления, а также самовыражения как элементов творческой деятельности. В целом следует отметить, что значение творчества и возможности самовыражения

обучающихся на иноязычных занятиях сложно переоценить. А.А. Леонтьев отмечает значимость творческого характера учебной деятельности для развития мотивации, формирования личности учащегося, а также для создания благоприятного эмоционального климата обучения [1. С. 14]. Разделяют эту точку зрения Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева, подчеркивающие, что ключевыми аспектами учения являются активность, творчество и самостоятельность. При этом все эти три аспекта оказываются взаимообусловленными: «...творчество вызывает активность и требует самостоятельности, активность проявляется в творчестве и самостоятельности, самостоятельность есть обязательное условие активности и творчества» [2. С. 95]. Схожей позиции придерживаются Н.И. Гез и соавт. Они замечают, что «урок иностранного языка должен развивать самостоятельность и творческую активность учащихся, создавать у них мотивацию к учению» [3. С. 325]. При этом иноязычные занятия не ограничиваются лишь механическим усвоением языкового материала – важным здесь оказывается и стимулирование обучающихся к творческому мышлению, саморазвитию и саморефлексии. В известном смысле, проявляя свои творческие способности, учащиеся становятся «соавторами учебного процесса», что требует подключения познавательной активности, поиска необходимой информации и ее креативной переработки в соответствии с индивидуальными и мировоззренческими особенностями обучающихся [4. С. 147].

Отмечая значимость творческого аспекта иноязычного обучения, не следует упускать из виду разнообразных письменных творческих заданий (сочинений, эссе, рецензий, критических обзоров и т.д.), выполняемых на изучаемом языке. Говоря о важности письменных творческих заданий Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез отмечают, что они формируют следующие умения:

- сообщать адресату основную информацию, выражая мнение/оценку событий;
- фиксировать письменно основные сведения/фактические данные из прочитанного или прослушанного текста;
- составлять письменные планы или тезисы устных высказываний;
- логично излагать суть обсуждаемой темы/вопроса в письменном виде [4. С. 251].

Поскольку здесь исследователи говорят о школьном иноязычном обучении, применительно к обучению иностранному языку в вузе их наблюдения возможно дополнить значимостью формирования умения базовой исследовательской деятельности. Формирование навыков и культуры научного исследования (в том числе и на изучаемом языке) оказывается немаловажным для будущих специалистов – преподавателей иностранного языка, филологов, переводчиков. Их предстоящая

профессиональная деятельность подразумевает и исследовательскую компоненту, и участие в конференциях, симпозиумах, круглых столах и др., что требует достаточной степени сформированности навыков научно-исследовательской деятельности.

С опорой на работу Е.В. Мусницкой [5], посвященную обучению письму, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез среди основных письменных произведений учащихся выделяют: личное и официальное письмо, сообщение, описание, рецензию, изложение, аннотацию, рефераты, проектную и курсовую работу. При этом, помимо прочего, обучающиеся должны уметь:

- описывать события, факты, явления;
- выражать собственное суждение, мнение;
- комментировать события и факты, используя в письменном тексте аргументацию и эмоционально-оценочные языковые средства;
- создавать развернутый план и тезисы для устного сообщения;
- создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации);
- фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста;
- делать учебные записи с целью организации собственной речевой деятельности. Кроме того, выполнение письменных творческих заданий формирует и ряд стратегических умений, таких как: а) использование текста-образца как информационной и языковой опоры; б) сверка написанного с образцом; в) обращение к справочной литературе и словарям; г) использование перифразы; д) упрощение письменного текста; е) использование слов-описаний общих понятий; ж) обращение к синонимическим заменам; з) связывание своего опыта с опытом партнера по общению [4. С. 251–252].

Значительная часть из приведенных умений актуализируется при выполнении обучающимися таких письменных творческих заданий, как сочинения и эссе. Говоря об их особенностях, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин отмечают тот факт, что они способствуют развитию связной речи и умений построения текста. Подобные задания могут различаться по жанру или способу выражения мыслей (описание, повествование, объяснение, рассуждение), а также по организации материала (логическая, хронологическая, пространственная, причинно-следственная, образно-эмоциональная) [6. С. 289]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез относят сочинение к наиболее трудному виду письменных работ, поскольку «оно предполагает самостоятельный отбор фактов или событий», что требует умения «свободно оперировать на письме значительным по объему языковым материалом... самостоятельного составления плана, соответствующего заданной теме, и умения дать элементарную оценку» [4. С. 263]. Иными словами, написание иноязычных сочинений и эссе требует не только

адекватного уровня владения изучаемым языком, но и ряда сопутствующих умений, а кроме того, поисковых усилий и временных затрат.

Не секрет, что подобная сложность в работе над письменными творческими заданиями в отдельных случаях толкает обучающихся на обращение к нерегламентированным способам их написания. Сложившаяся ситуация оказывается результатом технологически обусловленной трансформации образовательной среды и самого понятия коммуникации, включая и письменную коммуникацию [7. С. 1186; 8. Р. 2]. Здесь наблюдается движение от глобальной индивидуализации письма к его универсализации в том, что касается средств, с помощью которых оно осуществляется. Если исторически такие задания выполнялись от руки (что несло в себе своеобразный «отпечаток» личности автора в виде индивидуальных особенностей почерка и манеры письма [9. С. 73; 10. Р. 8]), а позже – на печатной машинке, сегодня привычным пространством их выполнения и проверки становится цифровое пространство. Это обусловлено и изменившимися условиями работы с источниковой базой, и особенностями текстового набора документа, и необходимостью проверки письменного текста на некорректные или неправомерные заимствования. Однако с массовым появлением доступных и бесплатных нейросетевых технологий, таких как большие языковые модели (БЯМ), организация и реализация письменных творческих заданий становится с новым вызовом.

Современные БЯМ (наиболее яркий пример – ChatGPT) могут генерировать необходимые объемы текста, в том числе и исследовательского характера, а средства обнаружения некорректных заимствований все еще обладают весьма ограниченными возможностями по идентификации таких текстов. Подобная проблема оказывает особенно значимое влияние на письменные творческие работы, выполняемые сегодня в цифровой среде. Хотя умение писать от руки остается важным элементом иноязычного обучения, все большую значимость в рассматриваемом контексте приобретают письменные работы, выполненные с использованием цифровой техники, загружаемые обучающимися в цифровые облачные сервисы или образовательные платформы (Moodle, Canvas, Compass и др.) и оцениваемые педагогом на этих же платформах. Сегодня все этапы выполнения письменной творческой работы могут осуществляться в цифровом пространстве, сообразно с этим желательным признается предоставление итогового продукта для оценки именно в цифровом формате. Однако подобная своеобразная обезличенность текстов открывает пути для злоупотребления современными цифровыми технологиями при выполнении письменных заданий. С появлением БЯМ, способных генерировать значительные объемы текста, схожего с таковым, написанным человеком, указанная проблема становится весьма острой и

сегодня оказывается одной из наиболее обсуждаемых в преподавательском сообществе и образовательной сфере [11. Р. 4].

## **Методология исследования**

В качестве методологической базы предложенного исследования выступает экспертный подход. На основе опыта и квалификации автора данный подход позволил осуществить отбор и анализ актуальных отечественных и зарубежных научных статей, затрагивающих проблему использования нейросетевых технологий и БЯМ в работе над письменными творческими заданиями (эссе, сочинениями, критическими обзорами, рецензиями). Методологическим фундаментом исследования выступили труды Э.Г. Азимова, Н.Д. Гальской, Н.И. Гез, Н.Е. Кузовлевой, А.А. Леонтьева, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролюбова, Е.И. Паскова, Е.С. Полат, П.В. Сысоева, А.Н. Щукина и ряда других авторов, исследовавших вопросы творческой деятельности в иноязычном обучении, а также проблемы, связанные с выполнением письменных творческих заданий на изучаемом языке. В свою очередь, в основу идентификации путей решения проблемы нежелательного использования обучающимися БЯМ при выполнении письменных творческих заданий на изучаемом языке лег обзор и анализ наиболее актуальных научных исследований по указанной проблеме, опубликованных за последние пять лет, и размещенных в научометрических базах Scopus, Web of Science, Google Академия, JSTOR, «Научная электронная библиотека» и «КиберЛенинка». Первичный анализ обширного корпуса релевантных научных исследований [11–54] позволил выделить ряд проблемных аспектов и особенностей, учет которых имеет немаловажное значение для решения проблемы нежелательного использования БЯМ студентами при выполнении письменных творческих работ.

Во-первых, исследователями отмечается относительная новизна проблемы использования БЯМ в рассматриваемом учебном контексте, что предопределяет ряд ее сущностных особенностей. Проблемы плагиата и обращения к нерегламентированным способам выполнения письменных творческих заданий, таким как написание такого задания третьими лицами за денежное вознаграждение, хорошо знакома преподавателям, администраторам учебных заведений и экспертам. Однако если эти проблемы имеют свои ограничения (сама необходимость оплаты услуг написания письменной творческой работы третьими лицами выступает ограничивающим фактором) или выработанные способы противодействия (с успехом использующиеся сегодня сервисы детекции неправомерных заимствований, таких как «Антиплагиат» или Turnitin), то в случае с БЯМ ситуация иная. С одной стороны, обращение к БЯМ не тре-

бует финансовых затрат либо размер таких затрат минимален, что потенциально значительно расширяет круг пользователей. С другой стороны, современные средства детекции плагиата недостаточно эффективны в детекции текстов, сгенерированных БЯМ, либо могут допускать ложное срабатывание, что на данный момент свидетельствует об их недостаточной надежности.

Во-вторых, указанная новизна рассматриваемой проблемы также оказывается ограничивающим фактором в том, что касается как теоретических, так и эмпирических исследований. Хотя проблема получает все большее внимание со стороны исследователей, в сегодняшних условиях можно говорить о своеобразном противоречии между все еще недостаточной ее теоретической разработанностью и эмпирической исследованностью, с одной стороны, и необходимостью выработки быстрых и эффективных мер противодействия нежелательному и нерегламентированному использованию студентами БЯМ в выполнении письменных творческих заданий – с другой.

В-третьих, обращает на себя внимание факт бурного развития нейросетевых технологий и БЯМ, что в рассматриваемом здесь учебном контексте само по себе становится проблемным фактором. Новые версии БЯМ оказываются более эффективными в написании текстов, допускают меньше огрешков, таким образом ценность определенных наблюдений исследователей относительно особенностей генерации текстов БЯМ предыдущих поколений или версий (к примеру, ChatGPT-2, ChatGPT-3) в известной мере нивелируется. Более того, здесь наблюдается и некоторое противоречие между скоростью выхода новых версий и поколений БЯМ и скоростью публикации научных трудов, рассматривающих ту или иную БЯМ, часто уже устаревшую или неактуальную к моменту опубликования исследования.

В-четверых, анализ рассмотренного корпуса научных исследований выявил отсутствие как единой позиции исследователей относительно границ допустимого в обращении к БЯМ в учебной деятельности, так и отсутствие единой классификации возможных путей решения проблемы нежелательного использования БЯМ при выполнении письменных творческих заданий студентами на изучаемом языке. Это, в свою очередь, предопределило цель настоящего исследования, заключающуюся в систематизации и классификации предложенных в рассмотренных научных публикациях путей решения проблемы нежелательного и нерегламентированного использования БЯМ в рассматриваемом образовательном контексте.

Детальный анализ корпуса научных исследований позволил выделить ряд путей решения проблемы нежелательного использования БЯМ и в конечном итоге интегрировать их в рамках единой классификации с

учетом основных положений системного подхода. Предложенная классификация имеет четкую структуру и включает в себя пять основных классов путей решения рассматриваемой проблемы, в рамках которых выделены собственно возможные варианты решения проблемы. Приведены детальные описания каждого из вариантов и даны некоторые сценарии, в которых они могут быть актуальны. Кроме этого, отмечены сильные и слабые стороны рассмотренных путей преодоления упомянутой проблемы с учетом имеющей место сегодня трансформации образовательной среды.

## **Исследование и результаты**

Трансформирующее влияние современных нейросетевых технологий и БЯМ как на образовательную сферу в целом, так и на рассматриваемые здесь иноязычные письменные творческие задания в частности вызывает активную дискуссию в научных и преподавательских кругах, что подтверждается значительным объемом научных статей, посвященных этой проблематике, опубликованных в последние годы. К примеру, Д.О. Эке высказывает мысль, что БЯМ входят в конфликт с онтологическими и эпистемологическими аспектами университетского преподавания и ведения научной деятельности. Кроме этого, исследователь отмечает, что в этом смысле расширяющееся использование нейросетевых технологий затрагивает глобальные вопросы о сущностных особенностях знания в современном мире, а также связанных с этим этические вопросы [12. Р. 2]. Д.О. Эке подчеркивает, что данная проблема касается не только таких письменных творческих заданий, как эссе, но и многих других форм учебной и научно-исследовательской деятельности в университетской среде: публикаций в журналах и материалов конференций, докладов, книг, диссертационных исследований, а кроме того, записей в учебных блогах. По мнению этого и ряда других исследователей, БЯМ здесь становятся «нарушающей» (перевод наш. – С.М.) технологией, в той или иной мере подрывающей основы академической деятельности [12–14].

Сходной точки зрения придерживается ряд других исследователей, отмечающих негативное влияние широкой доступности БЯМ на учебный процесс в университетской среде, а также полагающих само использование этой технологии проявлением «академической непорядочности» (перевод наш. – С.М.) [15, 16]. В числе последних оказался и такой корифей гуманитарной мысли, как Н. Хомский, назвавший БЯМ «высокотехнологичным средством плагиата» и «способом уклонения от учебы» (перевод наш. – С.М.) [17. Р. 3]. По мнению другого исследователя, С. Свани, помимо широкой доступности нейросетевых технологий, проблема здесь также кроется в ее быстрой неформальной нормализации

в университетской среде среди студентов – обучающиеся все чаще видят, как другие обращаются к БЯМ для решения образовательных задач, и становятся склонными к следованию их примеру. Однако, с точки зрения этого эксперта, обратной стороной легкости подобного выполнения учебных письменных работ с помощью БЯМ оказывается неполноценность формирования навыков письма и логического изложения мыслей. Работа над письменными творческими заданиями, в особенности эссе, нацелена на побуждение студентов к мыслительной активности, включающей в себя креативную компоненту и потенциал к самовыражению [15. Р. 2]. В контексте иноязычного обучения это тесно связано и с формированием языковых навыков. Однако нерегламентированное обращение к БЯМ для выполнения письменных творческих заданий отрицательно сказывается на формировании таких навыков [18. Р. 3; 19. Р. 258], что в конечном итоге негативно влияет на профессиональную компетентность будущего специалиста.

Вместе с тем существуют и противоположные взгляды, обосновывающие необходимость включения нейросетевых технологий в образовательный процесс. Исследователи, придерживающиеся подобных позиций, указывают на необратимость научного прогресса и цифровизации общественной жизни и образовательного пространства [20]. Кроме этого, выделяются позитивные стороны и перспективные направления обращения к БЯМ в рамках иноязычного обучения в целом и применительно к письменным творческим заданиям в частности [21, 22]. К примеру, П.В. Сысоев предлагает рассматривать нейросетевые технологии и БЯМ в качестве «субъекта образовательного процесса в триаде “обучающийся – искусственный интеллект – преподаватель”» [23. С. 302]. Кроме этого, исследователь уделяет особое внимание этическим аспектам обращения к БЯМ в образовательной среде, в частности при выполнении письменных работ, таких как эссе [24. С. 37]. В свою очередь, С.В. Титова подчеркивает перспективность современных чат-ботов в избавлении от рутинных аспектов учебной деятельности, а также возможность их использования для разработки тем эссе и последующей оценки полученного результата [25]. При этом и П.В. Сысоев, и С.В. Титова указывают на важность дальнейших эмпирических и теоретических исследований указанной проблемы, которые бы позволили обеспечить обоснованное и методически целесообразное применение технологий БЯМ в иноязычном обучении [24, 25].

Целый ряд современных исследователей подчеркивает перспективность обращения к БЯМ для предоставления автоматической обратной связи, позволяющей улучшить студенческие письменные работы [25–29]. В данном случае подобная обратная связь может предоставляться фактически в любой необходимый момент, что может способствовать не только повышению качества готовых письменных работ, но

и помогать обучающимся в оптимизации имеющегося черновика письменной работы для его последующего оформления в финальный вариант [26. Р. 17; 27]. Следовательно, обращение к БЯМ здесь позволяет снизить нагрузку на преподавателя и таким образом открыть возможность к выстраиванию своеобразных отношений сотрудничества между педагогом и БЯМ с одной стороны и студентом и БЯМ – с другой [28. Р. 2]. При этом в рассматриваемом здесь контексте работы над иноязычным письменным творческим заданием использование БЯМ может также облегчать поиск необходимой литературы и формирование источников базы, при необходимости оказывать помочь при переводе иноязычных источников и способствовать лучшему структурированию письменной работы [29. Р. 7].

Таким образом, говоря о взглядах современных исследователей, методистов и экспертов, касающихся влияния нейросетевых технологий и БЯМ на образовательный процесс, следует отметить разнообразность их позиций. Л.В. Константинова, В.В. Ворожихин, А.М. Петров, Е.С. Титова и Д.А. Штыхно предложили классификацию таких позиций, включающую в себя пять групп мнений:

1. Запрет использования БЯМ учащимися при выполнении учебных заданий.
2. Необходимость противодействия использованию БЯМ в образовании посредством разработки и использования технологий, позволяющих идентифицировать тексты, сгенерированные БЯМ.
3. Необходимость разработки новых подходов к оценке результатов обучения. Применительно к письменным заданиям это заключается в своеобразной адаптации к новым реалиям, включающим в себя БЯМ, и в оценке студенческих текстов с позиции способности обучающихся к рассуждению по заданной проблематике.
4. Необходимость изменения подходов к организации учебного процесса и парадигмы образования в целом.
5. Необходимость понимания рисков обращения к БЯМ в образовании. С одной стороны, эта современная технология позволяет уйти от рутинизации учебного процесса, но с другой – создает риски «деградации человека и потери самого предназначения образовательной деятельности» [30. С. 38–39].

Здесь необходимо дать комментарии относительно некоторых из приведенных мнений. Касаемо запрета БЯМ при выполнении учебных заданий, следует отметить, что, с одной стороны, такой запрет, как и его реализация, возможны в первую очередь в стенах учебного заведения. Многие школы и университеты по всему миру сегодня запрещают обучающимся пользоваться цифровыми устройствами во время занятий или в целом в стенах учебных заведений. Таким образом, запрет обращения к БЯМ в образовательном пространстве является логичным следствием

таких мер [31. Р. 18]. При этом следует отметить, что образовательный процесс не ограничивается стенами школы или вуза – не менее важным сегодня оказывается обучение и самообучение во внеклассное время. Однако, в отличие от потенциальной возможности строгой регламентации образовательного процесса в стенах учебного заведения, внеклассное время учащихся не может быть доступно для подобной жесткой регламентации. Следовательно, запрет БЯМ в последнем случае будет носить в значительной мере декларативный характер и окажется трудно реализуемым, в особенности применительно к письменным заданиям, выполняемым самостоятельно.

В том числе и по этой причине современными исследователями, администраторами учебных заведений и преподавателями осознается необходимость баланса между некоторыми ограничительными мерами и де-факто неизбежностью внедрения новых цифровых технологий, включая и нейросетевые, в общественную жизнь и в образовательный ее аспект. В отличие от тотальных запретительных мер, имеющих свои недостатки и ограничения, здесь речь идет о поиске путей более гармоничной интеграции новых цифровых технологий в образовательный процесс. На основе идентификации потенциальных образовательных рисков, которые несут в себе нейросетевые технологии, формулируются возможные пути нивелирования этой проблемы, включающие в себя технологические решения (в первую очередь программные продукты, позволяющие идентифицировать тексты, сгенерированные БЯМ), а также адаптации особенностей заданий, критериев оценки и образовательной парадигмы под изменившимися реалиями.

Применительно к рассматриваемому в статье учебному контексту, следует отметить, что в сегодняшних условиях возможно выделить ряд потенциальных путей решения проблемы нежелательного использования БЯМ студентами при выполнении письменных творческих заданий на изучаемом языке. На основе анализа обширного корпуса научных публикаций по рассматриваемой проблеме [11–54] и собственного преподавательского опыта, мы предлагаем следующую классификацию путей решения рассматриваемой проблемы, включающей следующие группы:

1. Изменение формата письменного творческого задания.
2. Изменение особенностей задания при общем сохранении его формата.
3. Изменение критериев оценки.
4. Технологические решения.
5. Прочие решения.

Остановимся на каждом элементе данной классификации подробнее. Так, **изменение формата письменного творческого задания** может быть связано со следующими трансформациями:

а) *Полный отказ от формата письменного творческого задания в пользу устных альтернатив.* Подобный подход к решению проблемы можно отнести к наиболее радикальным, поскольку кардинально изменяется сама сущность задания [12. Р. 3; 32. Р. 2]. Наиболее часто данный формат можно встретить в случаях, когда письменные творческие работы используются в качестве элемента промежуточной и финальной оценки работы обучающегося в рамках учебного курса. В иных случаях подобная замена письменного творческого задания устным ответом, часто спонтанным, не способствует развитию навыков письма на иностранном языке и в этом смысле не может быть признана оптимальной.

б) *Письменное выполнение задания от руки в классе* (вариацией здесь становится выполнение задания на университете компьютере) [32. Р. 8; 33. Р. 6]. Данное изменение формата написания письменного творческого задания входит в определенное противоречие с творческим характером такого задания. Творческий аспект его подразумевает возможность самовыражения, углубленного осмыслиения вопроса и выскаживания собственной точки зрения. При этом сопутствующие временные ограничения и сама необходимость написания работы в менее комфортном для обучающихся пространстве потенциально создают большую нервозность и усложняют фокусирование на всестороннем рассмотрении проблемы. Применительно к контексту иноязычного курса необходимость выполнения задания на неродном для студента языке, сопряженная с вышеупомянутыми ограничениями, также не способствует созданию оптимальных условий для самовыражения обучающихся. Как и в предыдущем случае, подобный формат скорее применим для контроля знаний студентов по соответствующей тематике или их навыков написания текста на изучаемом языке. Гораздо в меньшей степени этот формат способствует развитию таких навыков.

в) *Многокомпонентное задание, когда необходимость выполнения письменного творческого задания дополняется требованием его устного обсуждения с преподавателем.* Подобный формат частично нивелирует ограничения приведенных выше вариантов решения проблемы, поскольку сохраняет письменную творческую компоненту задания, выполняемого самостоятельно, лишь дополняя его устным обсуждением [12]. При этом этот формат не может исключить обращение студентов к БЯМ при выполнении собственно письменного компонента задания. Он лишь обладает потенциалом к исключению наиболее радикальных сценариев, когда обучающийся попросту бездумно использует сгенерированный БЯМ текст без изменений или с минимальными изменениями. В определенном смысле подобный подход оказывается компромиссным вариантом вышеприведенного формата замены письменного задания устным ответом, сценарии их использования во многом совпадают.

г) *Групповой формат выполнения письменного творческого задания* [31. Р. 19; 34. Р. 7]. Подобный формат трансформирует традиционные взгляды на выполнение письменного творческого задания как индивидуальной работы и способен в значительной мере снизить риски обращения к БЯМ. К примеру, студенты могут работать над общим письменным творческим заданием в цифровой среде, используя тот или иной сервис, допускающий совместную работу над документом и регистрирующий ее ход. Такая работа сопровождается контролем со стороны педагога и подразумевает активную дискуссию участников, касающуюся содержания итогового документа, а также распределение ролей в группе [35. С. 39]. Поскольку подобная дискуссия направлена на формирование группового консенсуса, привлечение БЯМ здесь вступает в противоречие с самим форматом работы. Однако трансформации задания в данном случае оказываются настолько радикальными, что уже сложно руководствоваться привычными представлениями о письменной творческой работе и о традиционных критериях ее оценки. В этом смысле подобный формат оказывается ближе к групповой проектной деятельности, нежели к привычному пониманию письменной творческой работы.

Говоря о втором элементе предложенной нами классификации, а именно об **изменении особенностей задания при общем сохранении его формата**, здесь возможно выделить:

а) *Структурирование письменного творческого задания таким образом, чтобы оно касалось конкретного материала, обсуждавшегося в классе* [36. Р. 332]. Поскольку БЯМ работают со стереотипной информацией, их возможности в генерации текстов, не основанных на этом типе сведений, весьма ограничены. Большие языковые модели попросту не могут получить сведения о конкретной дискуссии, имевшей место в конкретном учебном пространстве, и, следовательно, сгенерированный текст в данном случае будет гораздо менее релевантным.

б) *Выполнение задания подразумевает работу с редкими артефактами (книгами, журналами, газетами, кинофильмами и пр.)* [36. Р. 332]. Большие языковые модели имеют определенные сложности в генерации текстов, посвященных подобным редким артефактам. В случае необходимости генерации текста, касающегося менее известных артефактов, БЯМ нередко описывают более известный артефакт со схожим или идентичным названием. Так, если речь идет о редком фильме, это часто выражается в сгенерированном тексте о более популярной киноленте и сюжетных перипетиях, относящихся к ней, но не имеющей отношений к необходимому артефакту. Кроме этого, БЯМ могут дополнять текст несоответствующей действительности информацией [37. Р. 17; 38]. Эта хорошо известная особенность современных БЯМ в данной ситуации также весьма вероятна, поскольку в случае недостатка информации по запрашиваемой теме, БЯМ нередко ее попросту «придумывает» [23. С. 300]. Несомненно, это уменьшает продуктивность обращения к нейросетевым технологиям в данном случае.

в) *Формулирование задания, подразумевающее необходимость ответа на череду конкретных и специально сформулированных вопросов.* Современные БЯМ имеют определенные сложности как с ответом на череду подобных четко сформулированных вопросов, так и с эксплицитным выражением мнения по ним, в особенности если речь идет и о его аффективной окрашенности, речь о которой пойдет ниже. Кроме этого, исследование А. Фарахата показало, что студенты в целом более склонны обращаться к нерегламентированным способам выполнения письменных заданий, включая плагиат, если они не имеют достаточных навыков для выполнения такого задания или в недостаточной мере понимают требования, связанные с ним [39. Р. 15]. В данном случае указанная проблема в значительной мере нивелируется, поскольку формулировка четкой череды вопросов, на которые необходимо ответить, не оставляет нежелательной двусмысленности. Тем не менее подобный формат задания накладывает ограничения на творческий его характер, поскольку обучающиеся ставятся в более жесткие рамки, предусмотренные заданием.

г) *Формулирование задания таким образом, чтобы оно подразумевало явное выражение эмоционально окрашенного мнения студента по соответствующей тематике.* В целом БЯМ имеют известные сложности с выражением аффективно окрашенной и критической точек зрения [17], что при должном формулировании задания может стимулировать обучающихся к отказу от привлечения БЯМ к написанию письменной творческой работы, поскольку результат использования БЯМ здесь в значительной мере будет не соответствовать сформулированным требованиям к заданию.

д) *Регламентированное использование БЯМ студентами при четком указании, для каких целей БЯМ может использоваться* [40. Р. 222; 41]. Такое использование может разниться в зависимости от множества параметров, включающих в себя особенности иноязычного курса, конкретной учебной группы, педагогической философии преподавателя, требований учебной программы, университета и государственных органов. Однако ключевым здесь оказывается эксплицитное и доходчивое объяснение студентам допустимых рамок обращения к БЯМ. Это может касаться помощи БЯМ в подборе и формулировании темы творческой работы, поисковой работе по установлению релевантных источников [25] и т.д. Подобное очерчивание допустимых сценариев обращения студентов к БЯМ при работе над письменным творческим заданием важно еще и потому, что в условиях неопределенности студенты могут как полностью избегать любого обращения к БЯМ в опасении обвинения в плагиате, так и, напротив, посчитать, что отсутствие четких рекомендаций допускает любые сценарии использования БЯМ [42. Р. 7].

е) *Включение в задание элемента прозрачной работы в паре студент – БЯМ* [43]. К примеру, творческое задание может подразумевать работу студентов по сравнению написанного ими иноязычного текста со схожим текстом, сгенерированным БЯМ с заданными параметрами, письменную рефлексию относительно особенностей фрагмента текста, сгенерированного БЯМ, поочередное написание параграфов письменной работы студентом и БЯМ и ряд подобных сценариев [44, 45]. Проблемным аспектом здесь могут оказаться невыработанные или недостаточно четко сформулированные критерии и сценарии допустимого использования БЯМ в иноязычном обучении.

Применительно к третьему элементу предлагаемой нами классификации, касающегося **изменения критериев оценки** письменного творческого задания, возможны следующие варианты:

а) *Приоритезирование корректного использования ссылок и цитат в тексте письменной работы и повышение значимости этого компонента оценки* [41, 46]. Этот вариант основывается на хорошо известной особенности современных БЯМ, когда они могут добавлять в генерируемый текст ссылки на несуществующих авторов, не имевшие места исследования, или допускать иные вариации некорректного обращения с источниковой базой [38]. Кроме этого, ряд исследователей отмечает различия в количестве и особенностях употребления ссылок и цитат студентами и БЯМ – студенты в среднем указывали меньшее количество источников, но делали это с минимальными погрешностями, в то время как ChatGPT в среднем обращался к большему количеству источников, но часто допускал неточные или некорректные ссылки [41]. При этом сложно говорить о самостоятельности данного формата – подобные формальные критерии оценки письменной творческой работы, несомненно, важны, но не могут быть признаны исчерпывающими. Скорее здесь следует говорить о комплементарности такого формата, когда он используется в связке с другими трансформациями задания по написанию письменной творческой работы.

б) *Оценивание не собственно результата (готовой письменной творческой работы как таковой), а череды черновиков, над которыми студент работает в течение определенного промежутка времени* [40. Р. 222]. Подобная растянутость во времени призвана продемонстрировать последовательность работы студента над письменным творческим заданием и эволюцию его точки зрения или хода мысли. В этом случае обращение к БЯМ не становится невозможным, но в известной мере обесценивается – в случае, если подобные черновые работы невелики по объему, обучающемуся может быть проще самостоятельно выполнять их, нежели обращаться к БЯМ в попытке получить удовлетворяющий требованиям результат, сопряженный с предыдущими черновиками в смысловом плане и соответствующий требуемым формальным параметрам.

*в) Оценивание самого хода логических рассуждений обучающегося и его способности к критическому мышлению вместо традиционных критерииов оценки* [32. Р. 8; 45. Р. 9]. Данный вариант менее актуален для рассматриваемого здесь случая обращения к письменным творческим заданиям в контексте иноязычного обучения, нацеленных на развитие навыков письменной работы на изучаемом языке, и не может выступать как самостоятельный.

Кроме этого, возможны и **технологические решения** рассматриваемой проблемы:

*а) Обращение к программным комплексам и сервисам идентификации текстов, сгенерированных БЯМ* (к примеру, «Антиплагиат» или Turnitin). Несмотря на ведущиеся активные разработки в этом направлении, пока нельзя говорить о безусловной успешности функционирования подобных программных средств и однозначной надежности результатов их использования [32, 40]. Кроме этого, нередки случаи ложного срабатывания программных комплексов, призванных идентифицировать текст, сгенерированный БЯМ [46]. Проблема усугубляется тем, что помимо возможности редактирования сгенерированного текста студентом, сегодня существуют сервисы, позволяющие переписывать текст, являющийся продуктом БЯМ, в соответствии с заданными параметрами (так называемые «сервисы ререйтинга») [47]. В свою очередь, подобные изменения в сгенерированных БЯМ текстах, осуществляемые машинным способом или человеком, значительно снижают надежность результатов сервисов идентификации текстов, сгенерированных БЯМ [48, 49]. Наконец, очевидно, совершение нейросетевых технологий будет вестись в том числе и в направлении индивидуализации опыта взаимодействия с ними, когда подобные продукты будут подстраиваться под индивидуальные стилистические особенности человека и предлагать возможность их имитации [50]. Это также может стать проблемным аспектом в реализации надежных технологий идентификации текстов, сгенерированных БЯМ.

*б) Использование самих БЯМ для идентификации текстов, сгенерированных БЯМ.* Этот вариант может реализовываться различными способами, такими как, к примеру, скрытые элементы, вставляемые в генерируемый текст (так называемые «цифровые водяные знаки»), позволяющие идентифицировать его как продукт БЯМ [40. Р. 221]. Подобные способы идентификации в настоящий момент находятся в стадии формирования, и их практическое использование относится к будущему.

*в) Создание цифрового профиля обучающегося* [18. Р. 7; 51. Р. 2]. В текущих образовательных реалиях данный формат, подразумевающий всеобъемлющий сбор данных об индивидуальных особенностях письма и логических рассуждений обучающегося для атрибуции письменного

текста, осложнен в силу технологических, правовых и этических ограничений и вследствие этого не может быть признан актуальным.

Наконец, в последней группе **прочих решений** возможно выделить:

а) *Наблюдение за формальными особенностями письменной работы на основе предыдущего опыта преподавателя в работе с учебной группой.* Обращение к изучаемому иностранному языку в случае обучающихся ассоциировано с рядом типичных и повторяющихся ошибок в использовании иноязычной грамматики и лексики. Подобные ошибки в гораздо меньшей степени характерны для текстов, выполненных БЯМ [32. Р. 2; 52. Р. 140]. В текстах, сгенерированных БЯМ, чаще встречаются фактические ошибки и информация, не соответствующая действительности [53]. Применение данного формата гораздо более целесообразно в случае небольших учебных групп, когда преподаватель имеет возможность ознакомления с индивидуальными повторяющимися особенностями использования изучаемого языка (включая и рекуррентные ошибки) каждым из обучающихся. Это предопределяет его уместность и большую эффективность именно в контексте иноязычного курса, где в силу особенностей организации иноязычного обучения учебные группы традиционно включают в себя ограниченное число студентов. В каком-то смысле этот формат оказывается «гуманизированным» вариантом рассмотренного выше создания цифрового профиля обучающегося. Однако недостатком здесь оказывается умозрительность заключений педагога о несоответствии конкретной письменной работы традиционной для данного студента манере письма, и, следовательно, данный формат не может считаться самостоятельным.

б) *Нивелирование основных сложностей в написании письменных творческих работ.* Этот вариант решения проблемы направлен в первую очередь на то, чтобы сформировать у обучающихся понимание того, что написание письменной творческой работы – не настолько сложный процесс, как может им представляться, поскольку обращение студентов к БЯМ для нежелательной генерации текстов творческих работ чаще всего обусловлено неуверенностью в своих силах, несформированностью необходимых навыков или неадекватным планированием работы над заданием [40. Р. 217]. Для того чтобы помочь студентам понять, что выполнение письменных творческих работ – это посильная задача, на занятиях может потребоваться дополнительная отработка навыков написания иноязычного текста и структурирования письменной творческой работы. Кроме этого, могут даваться основы работы с источниковой базой, сопровождающиеся отработкой этих навыков на практике, в том числе и на аудиторных занятиях. Впоследствии эти навыки помогут студентам сделать написание письменной творческой работы привычной практикой и снизить, либо вовсе исключить потребность в обращении к БЯМ,

либо делать это в допустимых рамках, т.е. не для генерации текста письменной работы, а в справочных или реферативных целях. Наконец, практическое исследование Ж. Башич и др. показало, что в ряде сценариев генерация письменной работы с помощью БЯМ с учетом необходимых правок и выверок не дает преимуществ перед самостоятельным выполнением задания в том, что касается общего затраченного времени. В данном исследовании временные затраты контрольной группы, самостоятельно выполнявшей письменную работу, и экспериментальной, работавшей с текстом, сгенерированным БЯМ, оказались примерно равными [54. Р. 4]. Сходные результаты были получены и в другом подобном исследовании [36. Р. 335]. Таким образом, формирование понимания у студентов, что генерация текста с помощью БЯМ – гораздо более комплексный и затратный в плане времени процесс, чем может показаться на первый взгляд, также может в значительной мере компенсировать проблему нежелательного обращения к БЯМ для выполнения письменных творческих работ.

в) *Связывание письменной творческой работы с практической деятельностью и встраивание в проектную работу* [44. Р. 1123]. Проектная деятельность и ее особенности применительно к иноязычному обучению детально рассмотрены в исследованиях Е.С. Полат [55] и П.В. Сысоева [56]. Данный формат подразумевает обращение к письменному творческому заданию как к финальному элементу проектной деятельности. Таким образом, работа над письменным творческим заданием студента или студентов, работавших над проектом, значительно облегчается, что способствует потенциально большей нацеленности обучающихся на самостоятельное выполнение письменного творческого задания. При этом в ходе реализации самой проектной деятельности БЯМ могут привлекаться для решения рутинных задач, предоставляя студентам большее пространство именно в творческом аспекте.

Приведенная здесь классификация демонстрирует значительную вариативность путей решения проблемы нежелательного использования БЯМ при выполнении студентами письменных творческих работ. При этом в сегодняшних условиях сложно говорить о наличии единственного универсального пути решения рассматриваемой проблемы. Это обуславливается как ограничениями рассмотренных выше решений, пристекающими из их сущностных особенностей, так и современной ситуацией бурного развития нейросетевых технологий. Предлагавшиеся прежде технологические пути решения проблемы с выходом более совершенных БЯМ в значительной мере утрачивают свою актуальность или требуют адаптации. Фактически мы имеем дело со своеобразной «гонкой вооружений» между динамично развивающимися и совершенствующимися БЯМ, с одной стороны, и сервисами детекции текстов, сгенерированных БЯМ, – с другой. По этой причине сегодня сложно говорить о

возможности обращения лишь к технологическим путям решения проблемы нежелательного использования БЯМ в иноязычных письменных творческих заданиях. Наиболее оптимальным в текущих условиях представляется комбинация ряда предложенных в приведенной классификации путей решения проблемы в зависимости от конкретной образовательной ситуации и с учетом специфики иноязычного обучения.

### **Заключение**

Подводя итог сказанному, следует отметить, что широкое распространение БЯМ становится одним из элементом цифровой трансформации общества, затрагивающей и образовательную сферу. В силу этих изменений иноязычное обучение сегодня разительно отличается от ситуации, имевшей место еще десятилетие назад. При этом скорость таких изменений лишь увеличивается, что поднимает вопросы адаптации учебной среды к изменившимся условиям и технологиям, а также обуславливает необходимость понимания современного образования, включая и иноязычное, как такового, находящегося в условиях трансформации. Подтверждает сказанное и широкая дискуссия о нейросетевых технологиях в образовании, развернувшаяся в последние годы среди исследователей, методистов и экспертов [20–25]. Обилие публикаций по данному вопросу [23], как представляется, отражает масштаб проблемы, с которой сталкивается образовательная система. В подобной ситуации особенно важно понимание того, как можно ответить на возникающие вызовы в быстро меняющихся условиях. Трансформирующееся понимание цифровизации, теперь включающее в себя и активно развивающиеся нейросетевые технологии, оказывает различное по своим масштабам влияние на разные аспекты иноязычного обучения. Особенно явно такое влияние проявляется в том, что касается иноязычных письменных творческих заданий – в условиях всеобщей доступности БЯМ ряд современных исследователей ставят под вопрос саму возможность эффективного обращения к письменным творческим заданиям в образовательном контексте [12–15]. В целом избегая столь радикальных оценок сложившейся ситуации, тем не менее сложно отрицать существование указанной проблемы, требующей поиска путей ее решения.

Предложенная статья суммирует широкий спектр мнений отечественных и зарубежных исследователей по проблеме нежелательного использования студентами БЯМ при выполнении письменных творческих работ на изучаемом иностранном языке и сводит предлагаемые пути решения рассматриваемой проблемы в единую классификацию. Предложенная классификация включает в себя следующие группы: 1) изменение формата письменного творческого задания; 2) изменение особенностей задания при общем сохранении его формата; 3) изменение

критериев оценки; 4) технологические решения; 5) прочие решения. Упорядочивание возможных путей решения рассматриваемой проблемы, представленных в актуальных научных публикациях, способствует формированию адекватного ответа на вызовы, заключающиеся в нежелательном использовании БЯМ в иноязычном образовательном контексте при выполнении письменных творческих заданий в современных условиях.

#### **Список источников**

1. **Леонтьев А.А.** Педагогическое общение. М. : Знание, 1979. 48 с.
2. **Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.** Урок иностранного языка. М. : Глосса-пресс, 2010. 640 с.
3. **Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высш. шк., 1982. 374 с.
4. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2006. 336 с.
5. **Мусицкая Е.В.** Обучение письму. М. : МГПИИ им. М. Тореза, 1983. 58 с.
6. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Икар, 2009. 448 с.
7. **Мотов С.В.** Коммуникативный аспект лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 5. С. 1179–1193.
8. **Al Lily A.E., Ismail A.F., Abunaser F.M., Al-Lami F., Abdulatif A.K.A.** ChatGPT and the rise of semi-humans // Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10/1. P. 1–12.
9. **Подорога В.А.** Мимесис. Материалы по аналитической антропологии литературы. Т. 1: Н. Гоголь, Ф. Достоевский. М. : Культурная революция, 2006. 688 с.
10. **Olenina A.H.** Psychomotor Aesthetics: Movement and Affect in Modern Literature and Film. New York : Oxford University Press, 2020. 410 p.
11. **Fürtterer T., Fischer C., Alekseeva A., Chen X., Tate T., Warschauer M., Gerjets P.** ChatGPT in education: global reactions to AI innovations // Scientific Reports. 2023. Vol. 13/1. P. 1–14.
12. **Eke D.O.** ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? // Journal of Responsible Technology. 2023. Vol. 13/1. P. 1–4.
13. **Stokel-Walker C.** ChatGPT listed as author on research papers // Nature. 2023. Vol. 613/1. P. 620–621.
14. **Dehouche N.** Plagiarism in the age of massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3) // Ethics in Science and Environmental Politics. 2021. Vol. 21/1. P. 17–23.
15. **Sweeney S.** Who wrote this? Essay mills and assessment – Considerations regarding contract cheating and AI in higher education // The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21/2. P. 1–7.
16. **Lindebaum D., Vesa M., den Hond F.** Insights from “The Machine Stops” to better understand rational assumptions in algorithmic decision making and its implications for organizations // Academy of Management Review. 2020. Vol. 45/1. P. 247–263.
17. **Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E.** Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators // The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21/2. P. 1–13.

18. **Kutbi M., Al-Hoorie A.H., Al-Shammary A.H.** Detecting contract cheating through linguistic fingerprint // Humanities and Social Sciences Communications. 2024. Vol. 11/1. P. 1–9.
19. **Tseng W., Warschauer M.** AI-writing tools in education: if you can't beat them, join them // Journal of China Computer-Assisted Language Learning. 2023. Vol. 3/2. P. 258–262.
20. **Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.** Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242–261.
21. **Титова С.В., Темурян К.Т.** Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы // Язык и культура. 2024. № 65. С. 262–287.
22. **Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.** Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся // Язык и культура. 2023. № 63. С. 272–289.
23. **Сысоев П.В.** Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 2. С. 294–308.
24. **Сысоев П.В.** Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 2. С. 31–53.
25. **Титова С.В.** Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27, № 2. С. 18–37.
26. **Zawacki-Richter O., Marin V.I., Bond M., Gouverneur F.** Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16/39. P. 1–27.
27. **Gombert S., Fink A., Giorashvili T., Jivet I., Di Mitri D., Yau J., Frey A., Drachsler H.** From the automated assessment of student essay contest to highly informative feedback: a case study // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2024. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-023-00387-6> (accessed: 25.08.2024).
28. **Liu Z., Zhang W.** A qualitative analysis of Chinese higher education students' intentions and influencing factors in using ChatGPT: a grounded theory approach // Scientific Reports. 2024. Vol. 14/1. P. 1–11.
29. **Von Garrel J., Mayer J.** Artificial intelligence in studies – use of ChatGPT and AI-based tools among students in Germany // Humanities and Social Communications. 2023. Vol. 10/1. P. 1–9.
30. **Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штыхно Д.А.** Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. Т. 27, № 2. С. 36–48.
31. **Tili A., Shehata B., Adarkwah M.A., Bozkurt A., Hickley D.T., Huang R., Agyemang B.** What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education // Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10/15. P. 1–24.
32. **Fleckenstein J., Meyer J., Jansen T., Keller S.D., Köller O., Möller J.** Do teachers spot AI? Evaluating the detectability of AI-generated texts among student essays // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6/1. P. 1–9.
33. **Dabis A., Csáki C.** AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI // Humanities and Social Sciences Communications. 2024. Vol. 11/1. P. 1–13.
34. **Yeo M.A.** Academic integrity in the age of Artificial Intelligence (AI) authoring apps // TESOL Journal. 2023. Vol. 14/3. P. 1–12.

35. **Мотов С.В.** Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 35–45.

36. **Hutson J., Plate D.** Working with (not against) the technology: GPT3 and artificial intelligence (AI) in college composition // Journal of Robotics and Automation Research. 2023. Vol. 4/1. P. 330–337.

37. **Grose T.K.** Disruptive influence // ASEE Prism. 2023. Vol. 32/3. P. 14–17.

38. **Сысоев П.В., Филатов Е.М.** Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27, № 2. С. 38–54.

39. **Farahat A.** Elements of academic integrity in a cross-cultural middle eastern educational system: Saudi Arabia, Egypt, and Jordan case study // International Journal of Academic Integrity. 2022. Vol. 18/1. P. 1–18.

40. **Oravec J.A.** Artificial intelligence implications for academic cheating: Expanding the dimensions of responsible human-AI collaboration with ChatGPT and Bard // Journal of Interactive Learning Research. 2023. Vol. 34/2. P. 213–237.

41. **Tarchi C., Zappoli A., Ledesma L.C., Brante E.W.** The use of ChatGPT in source-based writing tasks // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2024. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-024-00413-1> (accessed: 25.08.2024).

42. **Zhao X., Cox A., Cai L.** ChatGPT and the digitization of writing // Humanities and Social Sciences Communications. 2024. Vol. 11/1. P. 1–9.

43. **Barrett A., Puck A.** Not quite eye to A.I.: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20/1. P. 1–24.

44. **Sharples M.** Automated essay writing: An AIED opinion // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2022. Vol. 32/1. P. 1119–1126.

45. **Herbold S., Hautli-Janisz A., Heuer U., Kikteva Z., Trautsch A.** A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays // Scientific Reports. 2023. Vol. 13/1. P. 1–13.

46. **Alexander K., Savvidou C., Alexander C.** Who wrote this essay? Detecting AI-generated writing in second language education in higher education // Teaching English with Technology. 2023. Vol. 23/2. P. 25–43.

47. **Taloni A., Scorcia V., Giannaccare G.** Modern threats in academia: evaluating plagiarism and artificial detection scores of ChatGPT // Eye. 2024. Vol. 38/1. P. 397–400.

48. **Cingillioglu I.** Detecting AI-generated essays: The ChatGPT challenge // International Journal of Information and Learning Technology. 2023. Vol. 40/3. P. 259–268.

49. **Hamed A.A., Wu X.** Detection of ChatGPT fake science with the xFakeSci learning algorithm // Scientific Reports. 2024. Vol. 14/1. P. 1–15.

50. **Filighera A., Ochs S., Steuer T., Tregel T.** Cheating automatic short answer grading with the adversarial usage of adjectives and adverbs // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2024. Vol. 34/1. P. 616–646.

51. **Oravec J.A.** AI, biometric analysis, and emerging cheating detection systems: The engineering of academic integrity? // Education Policy Analysis Archives. 2022. Vol. 30/175. P. 1–18.

52. **Yan D., Fauss M., Hao J., Cui W.** Detection of AI-generated essays in writing assessments // Psychological Test and Assessment Modeling. 2023. Vol. 65/1. P. 125–144.

53. **Cotton D.R.E., Cotton P.A., Reuben Shipway J.** Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. 2024. Vol. 61/2. P. 228–239.

54. **Bašić Ž., Banovac A., Kružić I., Jerković I.** ChatGPT-3.5 as writing assistance in students' essays // Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10/1. P. 1–5.

55. **Полат Е.С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2008. 270 с.
56. **Сысоев П.В.** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М. : Либроком, 2019. 264 с.

**References**

1. Leont'ev A.A. (1979) Pedagogicheskoe obshchenie [Pedagogical communication]. M.: Znanie. 48 p.
2. Passov E.I., Kuzovleva N.E. (2010) Urok inostrannogo yazyka [A foreign language lesson]. M.: Glossa-press. 640 p.
3. Gez N.I., Liakhovitskii M.V., Miroliubov M.V., Folomkina S.K., Shatilov S.F. (1982) Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole [Methodology of teaching foreign languages in middle school]. M.: Vysshaya shkola. 374 p.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2006) Teoriya obuchaniya inostrannym yazykam [Theory of foreign language teaching]. M.: Akademiya. 336 p.
5. Musnitskaya E.V. (1983) Obuchenie pis'mu [Teaching writing]. M.: MGPIIYA im. M. Toreza. 58 p.
6. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) Novyi slovar' metodicheskikh terminov i poniatij (teoria i praktika obucheniya yazykam) [A new dictionary of methodological terms and notions (theory and practice of language teaching)]. M.: Ikar. 448 p.
7. Motov S.V. (2023) Kommunikativnyi askpekt lingvokognitivnogo podkhoda k inoazychnomu obucheniiu [The communicative aspect of the linguocognitive approach to foreign language teaching] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 28 (5). pp. 1179–1193.
8. Al Lily A.E., Ismail A.F., Abunaser F.M., Al-Lami F., Abdulaif A.K.A. (2023) ChatGPT and the rise of semi-humans // Humanities and Social Sciences Communications. 10 (1). pp. 1–12.
9. Podoroga V.A. (2006) Mimesis. Materialy po analiticheskoi antropologii literatury. Tom 1. N. Gogol', F. Dostoevsky [Mimesis. Materials on analytical anthropology of literature. Volume 1. N. Gogol, F. Dostoevsky]. M.: Kul'turnaia revoliutsiya. 688 p.
10. Olenina A.H. (2020) Psychomotor Aesthetics: Movement and Affect in Modern Literature and Film. New York: Oxford University Press. 410 p.
11. Fütterer T., Fischer C., Alekseeva A., Chen X., Tate T., Warschauer M., Gerjets P. (2023) ChatGPT in education: global reactions to AI innovations // Scientific Reports. 13 (1). pp. 1–14.
12. Eke D.O. (2023) ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? // Journal of Responsible Technology. 13 (1). pp. 1–4.
13. Stokel-Walker C. (2023) ChatGPT listed as author on research papers // Nature. 613 (1). pp. 620–621.
14. Dehouche N. (2021) Plagiarism in the age of massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3) // Ethics in Science and Environmental Politics. 21 (1). pp. 17–23.
15. Sweeney S. (2023) Who wrote this? Essay mills and assessment – Considerations regarding contract cheating and AI in higher education // The International Journal of Management Education. 21 (2). pp. 1–7.
16. Lindebaum D., Vesa M., den Hond F. (2020) Insights from “The Machine Stops” to better understand rational assumptions in algorithmic decision making and its implications for organizations // Academy of Management Review. 45 (1). pp. 247–263.
17. Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E. (2023) Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators // The International Journal of Management Education. 21 (2). pp. 1–13.

18. Kutbi M., Al-Hoorie A.H., Al-Shammari A.H. (2024) Detecting contract cheating through linguistic fingerprint // *Humanities and Social Sciences Communications*. 11 (1). pp. 1–9.
19. Tseng W., Warschauer M. (2023) AI-writing tools in education: if you can't beat them, join them // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 3 (2). pp. 258–262.
20. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2024) *Obratnaya svyaz' v obuchenii inostrannomu yazyku: ot informatsionnykh tekhnologii k iskusstvennomu intellektu* [Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence] // *Yazyk i kul'tura*. 65. pp. 242–261.
21. Titova S.V., Temuryan K.T. (2024) *Intellektual'nye agenty v obuchenii IYa: tipologiya, vozmozhnosti, perspektivy* [Intelligent agents in teaching foreign languages: typology, opportunities, challenges] // *Yazyk i kul'tura*. 65. pp. 262–287.
22. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023) *Chat-boty i golosovye pomoshchniki v razvitiy inoyazychnykh rechevykh umenij obuchayushchikhsya* [Chatbots and voice assistants in the development of foreign language skills of students] // *Yazyk i kul'tura*. 63. pp. 272–289.
23. Sysoyev P.V. (2024) *Ispol'zovanie tekhnologij iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku: tematika metodicheskikh rabot za 2023 god i perspektivy dal'neishikh issledovanij* [The use of artificial intelligence technologies in foreign language teaching: the subject of methodological works for 2023 and prospects for further research] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 29 (2). pp. 294–308.
24. Sysoyev P.V. (2024) *Etika i II-plagiat v akademicheskoy srede: ponimanie studentami voprosov sobliudeniya avtorskoy etiki i problem plagiata v protsesse vzaimodejstviya s generativnym iskusstvennym intellektom* [Ethics and AI-plagiarism in an academic environment: students' understanding of compliance with author's ethics and the problem of plagiarism in the process of interaction with generative artificial intelligence] // *Vysshie obrazovanie v Rossii*. 33 (2). pp. 31–53.
25. Titova S.V. (2024) *Tekhnologicheskie resheniya na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam* [Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 27 (2). pp. 18–37.
26. Zawacki-Richter O., Marin V.I., Bond M., Gouverneur F. (2019) Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 16 (39). pp. 1–27.
27. Gombert S., Fink A., Giorashvili T., Jivet I., Di Mitri D., Yau J., Frey A., Drachsler H. (2024) From the automated assessment of student essay contest to highly informative feedback: a case study // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-023-00387-6> (Accessed: 25.08.2024).
28. Liu Z., Zhang W. (2024) A qualitative analysis of Chinese higher education students' intentions and influencing factors in using ChatGPT: a grounded theory approach // *Scientific Reports*. 14 (1). pp. 1–11.
29. Von Garrel J., Mayer J. (2023) Artificial intelligence in studies – use of ChatGPT and AI-based tools among students in Germany // *Humanities and Social Communications*. 10 (1). pp. 1–9.
30. Konstantinova L.V., Vorozhikhin V.V., Petrov A.M., Titova E.S., Stykhno D.A. (2023) *Generativnyi isskustvennyi intellekt v obrazovanii: diskussii i prognozy* [Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts] // *Otkrytoe obrazovanie*. 27 (2). pp. 36–48.
31. Tlili A., Shehata B., Adarkwah M.A., Bozkurt A., Hickley D.T., Huang R., Agyemang B. (2023) What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education // *Smart Learning Environments*. 10 (15). pp. 1–24.

32. Fleckenstein J., Meyer J., Jansen T., Keller S.D., Köller O., Möller J. (2024) Do teachers spot AI? Evaluating the detectability of AI-generated texts among student essays // Computers and Education: Artificial Intelligence. 6 (1). pp. 1–9.
33. Dabis A., Csáki C. (2024) AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI // Humanities and Social Sciences Communications. 11 (1). pp. 1–13.
34. Yeo M.A. (2023) Academic integrity in the age of Artificial Intelligence (AI) authoring apps // TESOL Journal. 14 (3). pp. 1–12.
35. Motov S.V. (2021) Obuchenie angliiskomu yazyku na lingvokognitivnoi osnove: frazeologicheskij aspekt [Teaching English on a linguocognitive basis: a phraseological aspect] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 26 (194). pp. 35–45.
36. Hutson J., Plate D. (2023) Working with (not against) the technology: GPT3 and artificial intelligence (AI) in college composition // Journal of Robotics and Automation Research. 4 (1). pp. 330–337.
37. Grose T.K. (2023) Disruptive influence // ASEE Prism. 32 (3). pp. 14–17.
38. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024) Metodika obucheniya uchashchikhsya i studentov napisaniyu esse v triade “obuchayushchisya – prepodavatel’ – iskusstvennyi intellekt” [A method for teaching foreign language creative writing to students within the framework “learner – teacher – artificial intelligence”] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul’turnaya kommunikatsiya. 27 (2). pp. 38–54.
39. Farahat A. (2022) Elements of academic integrity in a cross-cultural middle eastern educational system: Saudi Arabia, Egypt, and Jordan case study // International Journal of Academic Integrity. 18 (1). pp. 1–18.
40. Oravec J.A. (2023) Artificial intelligence implications for academic cheating: Expanding the dimensions of responsible human-AI collaboration with ChatGPT and Bard // Journal of Interactive Learning Research. 34 (2). pp. 213–237.
41. Tarchi C., Zappoli A., Ledesma L.C., Brante E.W. (2024) The use of ChatGPT in source-based writing tasks // International Journal of Artificial Intelligence in Education. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-024-00413-1> (Accessed: 25.08.2024).
42. Zhao X., Cox A., Cai L. (2024) ChatGPT and the digitization of writing // Humanities and Social Sciences Communications. 11 (1). pp. 1–9.
43. Barrett A., Pack A. (2023) Not quite eye to A.I.: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 20 (1). pp. 1–24.
44. Sharples M. (2022) Automated essay writing: An AIED opinion // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 32 (1). pp. 1119–1126.
45. Herbold S., Hautli-Janisz A., Heuer U., Kikteva Z., Trautsch A. (2023) A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays // Scientific Reports. 13 (1). pp. 1–13.
46. Alexander K., Savvidou C., Alexander C. (2023) Who wrote this essay? Detecting AI-generated writing in second language education in higher education // Teaching English with Technology. 23 (2). pp. 25–43.
47. Taloni A., Scorcia V., Giannaccare G. (2024) Modern threats in academia: evaluating plagiarism and artificial detection scores of ChatGPT // Eye. 38 (1). pp. 397–400.
48. Cingillioglu, I. (2023) Detecting AI-generated essays: The ChatGPT challenge // International Journal of Information and Learning Technology. 40 (3). pp. 259–268.
49. Hamed A.A., Wu X. (2024) Detection of ChatGPT fake science with the xFakeSci learning algorithm // Scientific Reports. 14 (1). pp. 1–15.
50. Filighera A., Ochs S., Steuer T., Tregel T. (2024) Cheating automatic short answer grading with the adversarial usage of adjectives and adverbs // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 34 (1). pp. 616–646.

51. Oravec J.A. (2022) AI, biometric analysis, and emerging cheating detection systems: The engineering of academic integrity? // Education Policy Analysis Archives. 30 (175). pp. 1–18.
52. Yan D., Fauss M., Hao J., Cui W. (2023) Detection of AI-generated essays in writing assessments // Psychological Test and Assessment Modeling. 65 (1). pp. 125–144.
53. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Reuben Shipway J. (2024) Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. 61 (2). pp. 228–239.
54. Bašić Ž., Banovac A., Kružić I., Jerković I. (2023) ChatGPT-3.5 as writing assistance in students' essays // Humanities and Social Sciences Communications. 10 (1). pp. 1–5.
55. Polat E.S. (2008) Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in the system of education]. M.: Akademiya. 270 p.
56. Sysoyev P.V. (2019) Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskem obrazovanii [Information and communicative technologies in linguistic education]. M.: Librokom. 264 p.

*Информация об авторе:*

**Мотов С.В.** – докторант, научный сотрудник кафедры славянских языков и литературы, Университет Илинойса (Урбана, Иллинойс, США). E-mail: englishtambov@mail.ru; ORCID: 0000-0003-2897-5128.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*Information about the author:*

**Motov S.V.**, Ph.D. Candidate, Research Scholar at the Department of Slavic Languages and Literatures, University of Illinois (Urbana, Illinois, USA). E-mail: englishtambov@mail.ru. ORCID: 0000-0003-2897-5128.

*The author declares no conflict of interests.*

*Поступила в редакцию 21.07.2025; принята к публикации 28.11.2025*

*Received 21.07.2025; accepted for publication 28.11.2025*