

Научная статья

УДК 378.147 © А. А. Ежгурова

DOI: 10.24412/2225-8264-2026-3-1076

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ежгурова А. А.¹

Ключевые слова: дифференцированное обучение, иностранный язык, искусственный интеллект, цифровая платформа, индивидуальная образовательная траектория, учебная мотивация

Keywords: differentiated learning, foreign language, artificial intelligence, digital platform, individual educational trajectory, educational motivation

Аннотация. Статья посвящена разработке и апробации методики дифференцированного обучения иностранным языкам для студентов неязыковых специальностей с использованием цифровой платформы Moodle. Целью исследования являлось создание комплексной трехуровневой модели дифференциации, учитывающей профессиональную направленность, языковой уровень и когнитивные особенности обучающихся. Методология основывалась на принципах личностно-ориентированного и компетентностного подходов. В рамках исследования использовались ИИ-алгоритмы для анализа результатов тестов и мотивационных опросников, а также ИИ-генераторы для адаптации аутентичных текстов и разработки дифференцированных заданий с учётом профессиональной специализации студентов. Эмпирическая часть исследования была реализована на базе Сибирского института бизнеса и информационных технологий с участием ста сорока студентов первого курса. Экспериментальная модель обеспечивала персонализацию образовательных траекторий через адаптацию содержания, сложности заданий и форм представления материала. Результаты показали статистически значимое повышение успеваемости и учебной мотивации в экспериментальных группах по сравнению с контрольными, обучавшимися по традиционной методике. Полученные результаты могут быть применены в образовательной практике неязыковых вузов для создания персонализированных образовательных траекторий. Были сделаны выводы об эффективности предложенной модели дифференцированного обучения и о необходимости системной трансформации языкового образования на основе интеграции цифровых технологий и принципов индивидуализации.

¹Ежгурова Анастасия Анатольевна — старший преподаватель департамента очного обучения, Сибирский институт бизнеса и информационных технологий (Россия, г. Омск, ул. 24 Северная, д. 196, корп. 1)
E-mail: Egaa80@rambler.ru
ORCID: 0009-0002-0109-9703

A DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES USING DIGITAL TECHNOLOGIES

ANASTASYA A. EZHGUROVA

SENIOR LECTURER, SIBIRIAN INSTITUTE OF BUSINESS AND INFORMATION TECHNOLOGY

Abstract. The article is devoted to the development and testing of methods of differentiated foreign language teaching for students of non-linguistic specialties using the digital platform Moodle. The aim of the study was to create a comprehensive three-level differentiation model that takes into account the professional orientation, language level and cognitive characteristics of students. The methodology was based on the principles of personality-oriented and competence-based approaches. Within the framework of the study, AI algorithms were used to analyze test results and motivational questionnaires, as well as AI-based generators to adapt authentic texts and develop differentiated tasks according to students' professional specialization. The empirical part of the study was carried out on the basis of the Siberian Institute of Business and Information Technology with the participation of one hundred and forty first-year students. The experimental model provided personalization of educational trajectories through adaptation of the content, complexity of tasks and forms of presentation of the material. The results showed a statistically significant increase in academic performance and learning motivation in the experimental groups compared with the control groups who studied according to the traditional methodology. The results obtained can be applied in the educational practice of non-linguistic universities to create personalized educational trajectories. The author comes to conclusions about the effectiveness of the proposed model of differentiated learning and the need for a systemic transformation of language education based on the integration of digital technologies and the principles of individualization.

Поступила в редакцию:
19.12.2025

ВВЕДЕНИЕ

В эпоху цифровизации и интеграции образовательных систем владение иностранным языком становится ключевым фактором формирования профессиональной конкурентоспособности студентов неязыковых вузов. Традиционные методики преподавания зачастую не могут охватить разнообразие образовательных потребностей, различные уровни подготовки и когнитивные особенности обучающихся, что негативно сказывается на академической мотивации и результативности учебного процесса.

А. С. Комаров выделяет, что основные положения компетентностной модели в обучении языку должны включать следующие принципы: реализацию непрерывного обучения, личностно-ориентированный подход, уровневый подход в соответствии с нормами международного языкового стандарта, интенсификацию учебного процесса, применение интерактива на занятиях и в самостоятельной работе [1, с. 33].

Актуальность данного исследования определяется противоречием между потребностью в качественной языковой подготовке специалистов неязыкового профиля и ограниченными возможностями традиционных образовательных технологий для обеспечения индивидуализации учебного процесса.

Научная новизна работы заключается в создании комплексной трехуровневой модели дифференциации (профессиональная, языковая, когнитивная) с интеграцией цифровых платформ для возможности корректировки образовательных траекторий обучающихся. Впервые предложена система динамического формирования учебных групп на основе многофакторного анализа прогресса студентов с применением электронного обучения для прогнозирования оптимальных методических стратегий.

Целью данного исследования является разработка и экспериментальная апробация методики дифференцированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе с использованием цифровой платформы Moodle. Теоретико-методологическую основу составляют принципы личностно-ориентированного, компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов обучения в интеграции с цифровыми технологиями.

Научный дискурс о персонализации образования подчеркивает, что его эффективность невозможна без учета индивидуальных особенностей обучающихся и внедрения соответствующих технологических и педагогических инструментов.

По мнению Е. Э. Турутиной и С. Ю. Ситникова «Современное образование требует перехода от унифицированных подходов к персонализированным моделям, учитывающим индивидуальные потребности и когнитивные особенности обучающихся». Они подчеркивают, что «ключевую роль в этом процессе играют адаптивные системы на основе ИИ, способные анализировать уровень подготовки, стиль обучения и динамику освоения материала» [2, с. 178]. Данный подход предполагает динамическую корректировку образовательной траектории на основе непрерывного

мониторинга учебного прогресса и выявления индивидуальных потребностей студентов.

Ф. Г. Мухаметзянова и Р. В. Забиров отмечают, что «Процесс профессиональной подготовки в современном вузе на основе принципов индивидуализации и дифференциации обучения все больше осуществляется в контексте проектирования индивидуальных образовательных траекторий и индивидуальных образовательных маршрутов студентов» [3, с. 81]. Они рассматривают индивидуальную образовательную траекторию как ключевой механизм персонализации высшего образования, обеспечивающий активное участие студента в формировании собственного образовательного маршрута.

В контексте языкового образования дифференциация приобретает особую значимость в связи с многоуровневым характером языковой компетенции и необходимостью учета профессиональной специфики будущих специалистов. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком дают научно обоснованную базу для уровневой дифференциации, предлагая детализированные дескрипторы языковых умений от элементарного до свободного владения [4]. Б. Норт подчеркивает, что иллюстративные дескрипторы CEFR позволяют создавать прозрачные и объективные критерии для распределения студентов по группам соответствующего уровня и формирования адекватных образовательных целей [5].

Цифровые технологии выступают не только инструментом средством реализации дифференциации, но и катализатором качественной трансформации образовательной парадигмы. С. В. Михеева подчеркивает, что интеграция цифровых инструментов в языковое образование позволяет преодолеть ограничения традиционного аудиторного формата и обеспечить персонализацию на качественно новом уровне [6]. Н. Ю. Шапошникова отмечает, что эффективная реализация индивидуальных образовательных траекторий требует создания гибкой институциональной среды, поддерживающей вариативность и мобильность в образовательном процессе [7]. Для решения данной задачи можно использовать современные цифровые платформы способные либо автоматически, либо с помощью преподавателя корректировать сложность заданий, темп освоения материала и формы контроля в зависимости от индивидуального прогресса обучающегося.

Искусственный интеллект открывает принципиально новые возможности для индивидуализации языкового образования. По мнению П. В. Сысоева, ИИ-технологии способны обеспечивать персонализированную обратную связь, автоматическое выявление проблемных зон в языковой подготовке и формирование индивидуальных рекомендаций для коррекции образовательного процесса в режиме реального времени [8]. И. А. Колегова и И. А. Левина отмечают в своем исследовании, что ИИ-платформы способны эффективно адаптироваться к различным стилям обучения, предоставляя оптимальные форматы представления материала для каждого типа восприятия [9, с. 104]. Ц. Сонг в своем исследовании демонстрирует эффективность использования генеративных языковых моделей для

развития академических навыков письма у студентов, изучающих английский как иностранный язык [10]. Е. В. Семенов подчеркивает амбивалентный характер цифровизации образования, отмечая как расширение возможностей для персонализации обучения, так и риски технократизации образовательного процесса [11].

В данном исследовании ИИ-технологии обсуждаются преимущественно теоретически, как потенциальный инструмент дальнейшей персонализации, а мы использовали ИИ-анализ Moodle-тестов для автоматического выявления типичных ошибок (грамматика, лексика, пунктуация) и более точного распределения студентов по уровням. Также ИИ-алгоритмы применялись для анализа ответов по опросникам мотивации и когнитивных особенностей (кластеризация по типам мышления, доминирующим каналам восприятия), чтобы в дальнейшем предлагать студентам определённый тип контента (визуальный, аудиальный, кинестетический). Кроме того, с помощью генеративных ИИ-моделей мы создавали новые задания или адаптировали аутентичные тексты под уровень и профессиональную специализацию студентов: короткие новости для экономистов, фрагменты IT-документации для прикладной информатики, юридические тексты для юриспруденции.

Методика исследования

Эмпирические данные исследования были сформированы на базе Сибирского института бизнеса и информационных технологий, где в эксперименте приняли участие сто сорок студентов первого курса неязыковых специальностей. Выборка репрезентативно охватывала обучающихся шести профессиональных направлений: прикладная информатика, экономика, государственное и муниципальное управление, управление персоналом, менеджмент и юриспруденция.

Формирование экспериментальных групп осуществлялось на основе многофакторной модели дифференциации, включающей три взаимосвязанных критерия: профессиональную принадлежность, объективный уровень иноязычной компетенции в соответствии с дескрипторами Общеввропейской шкалы языковых компетенций, а также индивидуальные когнитивные особенности обучающихся. Для выявления уровня владения английским языком применялись стандартизированные тестовые методики, в то время как диагностика когнитивных особенностей осуществлялась посредством психолого-педагогических методик, включающих опросники и диагностические задания для определения преобладающего типа мышления,

ведущего канала восприятия информации и стратегий усвоения языкового материала.

Содержательный компонент обучения структурировался с учетом профессионально-коммуникативных потребностей будущих специалистов. Так, например, для сферы прикладной информатики применялись аутентичные тексты профессиональной дискурсивной практики, включающие техническую документацию, руководства, статьи и блоги по IT-тематике, видеоуроки и научные публикации на иностранном языке. Дифференцированные задания разрабатывались с учетом уровня языковой подготовки: для уровня A1–A2 использовались адаптированные аутентичные тексты с лингвистическими и визуальными опорами, на уровне B1 применялись проблемные задания и проектные формы работы, для продвинутого уровня B2–C1 предлагались задания исследовательского и творческого характера.

Как демонстрирует таблица 1, экспериментальная модель обеспечивает многомерную дифференциацию образовательного процесса через интеграцию профессиональных, языковых и когнитивных параметров персонализации.

Для получения объективных данных о динамике образовательных результатов была разработана комплексная система оценивания, включающая количественные и качественные методы измерения академических достижений и мотивационных характеристик студентов. Оценка языковой компетенции осуществлялась посредством стандартизированного тестирования, адаптированного к специфике неязыкового вуза и профессиональным потребностям обучающихся.

Тестовый инструментарий включал четыре основных компонента, соответствующих видам речевой деятельности по классификации CEFR: аудирование, чтение, говорение и письмо. Каждый компонент оценивался по 25 бальной шкале с последующим переводом в процентные показатели успеваемости. Задания для тестирования разрабатывались дифференцированно в соответствии с уровнями языковой подготовки: для группы A1–A2 предлагались задания базового уровня сложности, для группы B1 — среднего уровня, для группы B2–C1 — продвинутого уровня сложности.

Измерение мотивационных параметров проводилось с использованием адаптированной методики диагностики учебной мотивации студентов, включающей шкалы познавательной мотивации, мотивации достижения и саморазвития. Анкетирование проводилось анонимно с использованием 5-балльной шкалы Лайкерта, что позволило получить детализированные дан-

Таблица 1

Структура дифференциации в экспериментальном обучении

Критерий дифференциации	Параметры	Методы реализации
Профессиональная направленность	IT, экономика, юриспруденция, управление	Специализированные тексты и задания
Языковой уровень	A1-A2, B1, B2-C1	Градация сложности материалов
Когнитивные особенности	Визуальный, аудиальный, кинестетический тип	Мультимодальное представление контента

Источник: составлено автором

ные о субъективных оценках студентами собственного отношения к изучению иностранного языка и восприятию образовательного процесса.

Исследование проводилось в четыре этапа, что обеспечило возможность отслеживания динамических изменений в образовательных результатах на протяжении полного учебного года. Начальный этап предполагал входное тестирование для определения исходного уровня подготовки и формирования соответствующих заданий для контрольной и экспериментальной групп. Промежуточный этап проводился в середине семестра для корректировки образовательного процесса и выявления первичных эффектов применяемых методик. Итоговый этап реализовывался в конце учебного года и включал комплексное оценивание всех компетенций, сформированных в процессе обучения. Отсроченный этап проводился через три месяца после завершения курса для определения устойчивости достигнутых результатов и эффективности долгосрочного удержания знаний и навыков. Данный подход позволил получить объективную картину влияния дифференцированного обучения на академические достижения и мотивацию студентов.

Расчет итоговых процентных показателей успеваемости осуществлялся по формуле: $\text{Успеваемость} = (\text{Сумма баллов по всем видам речевой деятельности} / \text{Максимально возможная сумма баллов}) \times 100\%$. Для всех групп максимальный балл составлял — сто баллов, а приведение к единой процентной шкале позволило сопоставлять результаты студентов различных уровней подготовки.

Мотивационные показатели рассчитывались как среднее арифметическое значение по всем шкалам опросника с последующим переводом в процентную шкалу:

$\text{Мотивация} = (\text{Среднее значение по шкалам} / 5) \times 100\%$.

Дополнительно проводился факторный анализ ключевых мотивационных компонентов, чтобы определить, какие именно составляющие мотивации (на-

пример, интерес к предмету, стремление к успеху или личностному росту) сильнее всего меняются под влиянием новой учебной среды.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Статистическая обработка полученных данных показала, что на начальном этапе и контрольная и экспериментальная группа демонстрировали средний уровень успеваемости в 52 %. К промежуточному этапу в экспериментальной группе наблюдался статистически значимый рост показателей успеваемости до 69 %, в то время как контрольная группа показала незначительное улучшение до 58 %. Мотивационные показатели в экспериментальной группе возросли с 45 % до 61 %, тогда как в контрольной группе изменения составили с 45 % до 48 %. Данные представлены на рисунке 1.

Экспериментальная апробация разработанной модели продемонстрировала статистически значимое повышение образовательных результатов по сравнению с контрольными группами, обучавшимися по традиционной методике. Итоговые измерения показали, что студенты экспериментальных групп достигли уровня успеваемости 78 % против 62 % в контрольной группе, что составляет прирост в 23 % при сравнении средних показателей групп. Мотивационные характеристики в экспериментальной группе достигли уровня 67 % против 51 % в контрольной группе, демонстрируя улучшение на 31 % (рис. 1).

Качественный анализ показал улучшение субъективного восприятия студентами образовательного процесса: увеличилась самооценка языковых способностей, снизился уровень тревожности при выполнении коммуникативных заданий и повысилась готовность к использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ данных, представленных на рисунке 1, свидетельствует об устойчивой положительной динамике всех измеряемых параметров в экспериментальных группах, что подтверждает эффек-

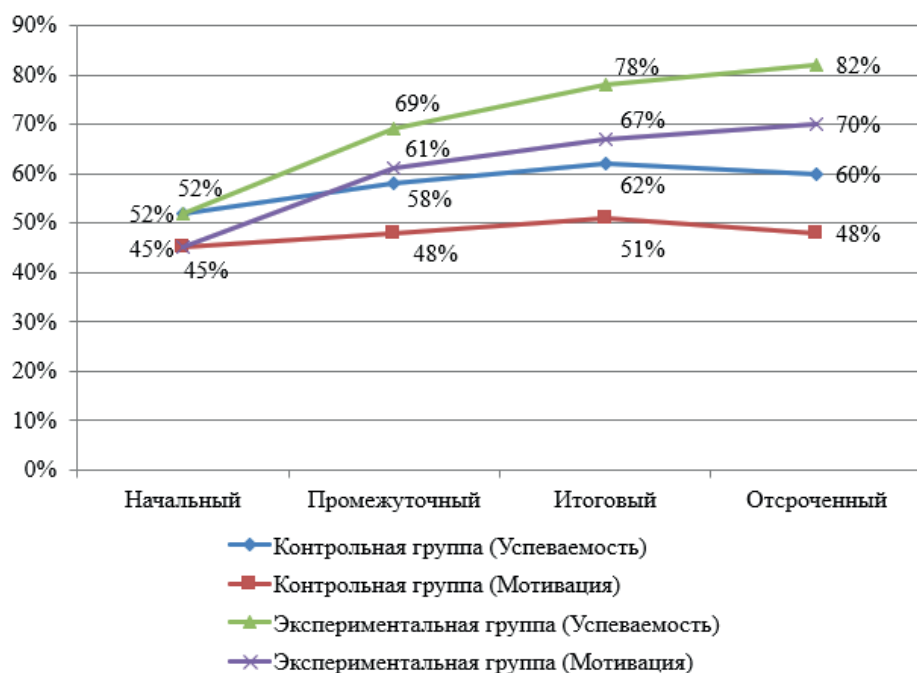
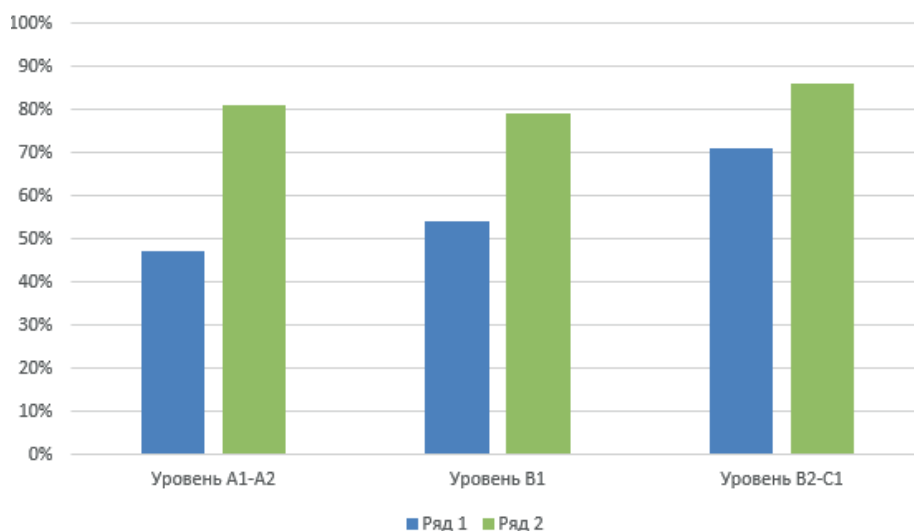


Рис. 1. Динамика образовательных результатов в экспериментальных и контрольных группах

Источник: составлено автором на основе данных исследования

Рис. 2. Динамика роста успеваемости по уровням подготовки студентов



Источник: составлено автором по данным рисунка 1

тивность предложенной модели дифференцированного обучения.

Также тщательное изучение структуры полученных данных позволило выявить следующие образовательные результаты (см. рис 2).

Студенты начального уровня A1-A2 продемонстрировали наиболее выраженную положительную динамику, показав прирост успеваемости с 47 % до 81 % к итоговому этапу, что составляет увеличение на 34 %. Данная категория обучающихся особенно эффективно реагировала на персонализацию темпа освоения материала и адаптацию сложности заданий к индивидуальным возможностям.

Студенты промежуточного уровня B1 показали умеренную, но устойчивую положительную динамику с ростом успеваемости с 54 % до 79 %, демонстрируя прирост в 25 %. Для данной группы наиболее эффективными оказались проблемно-ориентированные задания с использованием аутентичных материалов и возможностью выбора тематики проектных работ в соответствии с профессиональными интересами.

Обучающиеся продвинутого уровня B2-C1, составлявшие наименьшую долю выборки, продемонстрировали стабильные высокие результаты с незначительным приростом с 71 % до 86 %. Для данной категории студентов ключевое значение имели возможности самостоятельного выбора дополнительных материалов для изучения и участие в международных онлайн-проектах и конкурсах на иностранном языке.

Интеграция цифровых инструментов обеспечивала не только техническую поддержку дифференциации, но и качественное изменение характера взаимодействия между участниками образовательного процесса. Цифровая платформа позволила реализовать персонализированные траектории обучения, корректирующиеся преподавателем в зависимости от индивидуального прогресса и выявленных затруднений.

Сравнительный анализ образовательных достижений студентов различных специальностей выявил некоторые различия в эффективности отдельных компонентов дифференцированного обучения.

Студенты направления «Прикладная информатика» продемонстрировали наибольшую восприимчивость к цифровым образовательным технологиям, показав

прирост успеваемости на 28 % и мотивации на 35 %. Высокий уровень цифровой грамотности данной категории обучающихся способствовал быстрому освоению адаптивных платформ и эффективному использованию интерактивных инструментов.

Студенты экономических специальностей показали сбалансированное развитие всех измеряемых параметров с приростом успеваемости на 22 % и мотивации на 29 %. Особую эффективность для данной группы продемонстрировали задания, основанные на анализе реальных кейсов международных компаний и работе с актуальными экономическими данными на английском языке. Возможность непосредственного применения языковых навыков в профессиональном контексте значительно повысила внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка.

Обучающиеся по направлению «Юриспруденция» продемонстрировали умеренную, но устойчивую положительную динамику с приростом успеваемости на 18 % и мотивации на 24 %. Специфика юридического дискурса требовала особого внимания к точности терминологии и формальности языковых конструкций, что обусловило необходимость адаптации заданий на цифровой платформе к особенностям правового языка.

На основе результатов проведенного исследования сформулированы практические рекомендации по поэтапному внедрению дифференцированного подхода в образовательную практику неязыковых вузов. Первый этап предполагает проведение комплексной диагностики готовности образовательного учреждения к инновационной деятельности, включающей оценку технической инфраструктуры, уровня цифровых компетенций преподавателей и административной поддержки инновационных проектов.

Второй этап включает пилотную апробацию отдельных элементов дифференцированного обучения в рамках одной-двух академических групп с последующим анализом полученных результатов и корректировкой методических подходов. Критически важным является обеспечение систематической обратной связи от всех участников образовательного процесса и использование полученных данных для оптимизации системы персонализации.

Третий этап предусматривает масштабирование

успешных практик на уровень образовательной программы с созданием устойчивой системы методической поддержки преподавателей и технического сопровождения цифровых платформ. Особое внимание должно уделяться формированию культуры непрерывного совершенствования и готовности использовать новые технологические решения.

Выводы

Результаты исследования подтверждают эффективность дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей при условии системной интеграции цифровых технологий и принципов персонализации образования. Разработанная модель многофакторной дифференциации, учитывающая профессиональную направленность, уровень языковой подготовки и когнитивные особенности обучающихся, демонстрирует значительные преимущества по сравнению с традиционными подходами к языковому образованию.

Однако, специфика российского образовательного контекста требует особого внимания к вопросам совместимости инновационных подходов с традиционными методиками обучения и нормативными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Необходима разработка гибридных моделей, сочетающих преимущества персонализации с сохране-

нием фундаментальности и системности российского высшего образования.

Практическая значимость исследования заключается в создании научно обоснованной методики реализации индивидуальных образовательных траекторий в обучении языкам при активном использовании современных технологий, а также в демонстрации возможности использования ИИ-технологий для автоматического анализа ошибок в языковых тестах, кластеризации мотивационных и когнитивных профилей студентов и генерации или адаптации профессионально ориентированных учебных материалов. Предложенная система может быть адаптирована для различных типов образовательных учреждений и направлений подготовки с учетом специфики профессиональных компетенций и региональных особенностей образовательной среды.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением спектра цифровых инструментов персонализации и функционала ИИ-алгоритмов, а также с изучением долгосрочных эффектов дифференцированного обучения на профессиональное развитие выпускников неязыковых вузов. Внедрение предложенной модели требует системных изменений в организации образовательного процесса, подготовке преподавательских кадров и развитии технологической инфраструктуры высших учебных заведений.

Список источников

1. Авдеева Е. Л., Жердева О. Н., Шелкова С. В., Комаров А. С. Лингводидактические, психолого-педагогические аспекты преподавания иностранного языка с учетом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики: коллективная монография. М.: Научные технологии. 2019. С. 30–38
2. Турутина Е. Э., Ситников С. Ю., Алиева М. В. Адаптивные ИИ-системы для персонализированного профессионального обучения // Журнал прикладных исследований. 2025. № 6. С. 177–180
3. Мухаметзянова Ф. Г., Забиров Р. В., Вафина В. Р. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе // Модернизация образования: проблемы и перспективы: материалы XXII Рязанских педагогических чтений. Рязань: Рязанский государственный университет, 2015. С. 81–85.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 235 p.
5. North B. The CEFR illustrative descriptor scales // Education and Languages. 2020. Vol. 3. № 2. P. 11–30.
6. Михеева С. В. Цифровые технологии в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 11. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45687461_84680611.pdf (дата обращения 16.12.2025).
7. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 39–44.
8. 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.
9. Kolegova I. A., Levina I. A. Using artificial intelligence as a digital tool in foreign language teaching // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024. № 1. С. 102–110
10. Song C., Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 1–14.
11. Семенов Е. В., Соколов Д. В. Цифровизация высшего образования: возможности и риски // Идеи и идеалы. 2022. Т. 14. № 4. С. 137–153.

References

1. Avdeeva E. L., Zherdeva O. N., Shelkova S. V., Komarov A. S. Linguodidactic, psychological and pedagogical aspects of teaching a foreign language, taking into account the challenges of the education system in the era of the digital economy: a collective monograph. Moscow: Scientific Technologies. 2019. Pp. 30–38.

2. Turutina E. E., Sitnikov S. Yu., Alieva M. V. Adaptive AI systems for personalized professional training. *Zhurnal prikladnykh issledovaniy = Journal of Applied Research*. 2025; 6: 177-180. (In Russ.).
3. Mukhametzyanova F. G., Zabiroy R. V., Vafina V. R. Individual educational trajectory and individual educational route of a student as a factor of successful preparation of a future bachelor in higher education. *Modernization of education: problems and prospects: Proceedings of the XXII Ryazan Pedagogical Readings*. Ryazan: Ryazan State University, 2015. Pp. 81-85.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing; 2020. 235 p.
5. North B. The CEFR illustrative descriptor scales. *Education and Languages*. 2020; 3(2): 11-30.
6. Mikheeva S. V. Digital technologies in teaching foreign languages in a non-linguistic university. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2021; 2: 11. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45687461_84680611.pdf. (In Russ.).
7. Shaposhnikova N. Yu. Student's individual educational trajectory: an analysis of the interpretation of the concept. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2015; 5: 39-44. (In Russ.).
8. Sysoev P. V., Filatov E. M., Sorokin D. O. Feedback in foreign language teaching: from information technology to artificial intelligence. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*. 2024; 65: 242-261. (In Russ.).
9. Kolegova I. A., Levina I. A. Using artificial intelligence as a digital tool in foreign language teaching. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*. 2024; 1: 102-110. (In Russ.).
10. Song C., Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*. 2023; 14: 1-14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1260843.
11. Semenov E. V., Sokolov D. V. Digitalization of higher education: opportunities and risks. *Idei i idealy = Ideas and Ideals*. 2022; 14(4): 137-153. (In Russ.).