References

1. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809 v red. ot 04.03.2026. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/
2. Borisova M.M., Korobova O.V., Pavlova N.P. *Pedagogika vozhatskoj deyatel'nosti*. Moskva: NIC INFRA-M, 2025.
3. Kruglikova G.G., Linker G.R. *Teoriya i metodika raboty vozhatogo v detskom lagere*. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo NVGU, 2023.
4. McHugh S. The Invisible Art of Audio Storytelling. *Oxford Handbook of Radio and Podcast Studies.* Oxford, New York, 2024: 321-338.
5. Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Leus O.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchastnikov vospitatel'no-obrazovatel'nogo processa v usloviyah detskogo ozdorovitel'nogo lagerya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 361-364.
6. Kulachenko M.P. *Vozhatskaya deyatel'nost': podgotovka kadrov*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2025.
7. Borisov B.Yu. Pedagogicheskie tradicii duhovno-nravstvennogo vospitaniya v otechestvennom obrazovanii. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; № 16 (5): 238-265.
8. Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Muzyka T.V. Faktory i usloviya razvitiya professional'noj motivacii studentov-vozhatyh. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2025; № 4 (188): 294-313.
9. Braun V., Clarke V. *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage, 2013.
10. Sarbini. Phenomena of Moral Education Among High School Students in Garut District. *International Journal of Science and Society*. 2022; № 4 (2): 412-421.

Статья поступила в редакцию 20.04.26

УДК 372

***Gulov A.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Moscow State Institute of International Relations (University) MFA (Moscow, Russia), E-mail: gulov@tea4er.org*
***Popova A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Higher School of Economics (Nizhniy Novgorod, Russia), E-mail: annavp1@yandex.ru*

A DOMAIN-SPECIFIC MODEL OF PROMPT COMPETENCE FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: A LINGUODIDACTIC DIMENSION. This article addresses the problem of the absence of a domain-specific framework for teachers' prompt competence. The aim of the article is to develop a theoretical model of prompt competence for foreign language teachers. The research methodology is based on conceptual modeling, synthesis of the TPACK framework, the UNESCO AI Competency Framework for Teachers, as well as empirical data from existing experimental studies on prompt engineering in linguodidactics. The results present a four-dimensional matrix. The model introduces and explains the phenomenon of the "cognitive ceiling". The authors conclude that the proposed model overcomes the limitations of subject-invariant AI literacy frameworks by introdu The authors conclude that the model makes it possible to draw practical conclusions for teacher training and advanced training programs. Industrial engineering training should be differentiated by the types of didactic tasks, so universal courses should be supplemented with subject-specific modules. It is advisable to supplement foreign language teaching with advanced techniques: step-by-step reasoning embedded in prompt, extensive research of alternative reasoning, metaprompting.cing a linguodidactic axis, thereby offering a theoretically grounded basis for empirical verification. The article contributes to the developing field of prompt engineering in education and opens perspectives for longitudinal studies and the development of diagnostic instruments.

Key words: **prompt competence, prompt engineering, foreign language teaching, Bloom's taxonomy, linguodidactics, generative artificial intelligence, TPACK, cognitive ceiling**

***А.П. Гулов**, д-р пед. наук, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, E-mail: gulov@tea4er.org*
***А.В. Попова**, канд. пед. наук, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород, E-mail: annavp1@yandex.ru*

ПРЕДМЕТНО-СПЕЦИФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОМПТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

В данной статье рассматривается проблема отсутствия предметно-специфической рамки промпт-компетентности преподавателя. Целью статьи является разработка теоретической модели промпт-компетентности преподавателя иностранного языка. Методология исследования основана на концептуальном моделировании, синтезе рамки Technological Pedagogical Content Knowledge, компетентностной рамки ЮНЕСКО по искусственному интеллекту для учителей, а также эмпирических данных существующих экспериментальных исследований по промпт-инжинирингу в лингводидактике. В результате исследования представлена четырёхмерная матрица. Модель вводит и объясняет феномен «когнитивного потолка». Авторы приходят к выводу, что предложенная модель преодолевает ограничения предметно-инвариантных рамок грамотности в сфере искусственного интеллекта за счёт введения лингводидактической оси, предлагая теоретически обоснованную основу для эмпирической верификации. Статья вносит вклад в развивающуюся область промпт-инжиниринга в образовании и открывает перспективы для лонгитюдных исследований и разработки диагностических инструментов. Авторы отмечают, что модель позволяет сделать практические выводы для программ подготовки и повышения квалификации педагогов. Обучение промпт-инжинирингу должно быть дифференцировано по типам дидактических задач, поэтому универсальные курсы необходимо дополнять предметно-специфическими модулями. Целесообразно дополнить обучение иностранному языку продвинутым техникам: пошаговое рассуждение, встраиваемое в промпт, разветвлённое исследование альтернативных рассуждений, метапромптинг.

Ключевые слова: **промпт-компетентность, промпт-инжиниринг, преподавание иностранных языков, таксономия Блума, лингводидактика, генеративный искусственный интеллект, Technological Pedagogical Content Knowledge, когнитивный потолок**

Актуальность исследования обусловлена тем, что стремительная инкорпорация генеративного искусственного интеллекта (ГенИИ) в образовательную практику создает методологический разрыв и ставит перед лингводидактикой вопрос о новом компоненте профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка (ИЯ) – умении формулировать эффективные промпты для больших языковых моделей (LLM). Это связано с тем, что, с одной стороны, педагогические работники получают инструмент, обеспечивающий генерацию учебного контента и выполнение функций ассистента преподавателя. С другой стороны, методическая интеграция нейросетей сопряжена с трудностями, поскольку требует от педагога сформированной цифровой грамотности, необходимой для эффективного применения искусственного интеллекта и достижения релевантных результатов [1–19]. Операциональная модель промпт-инжиниринга, предложенная Давлатовой М.А. и Сперанской М.В. [1], стала первой русскоязычной попыткой систематизировать промпт-компетентность педагога на основе пересмотренной таксономии Блума-Андерсон [2], предложив три измерения: знания, умения и установки. Однако данная модель носит предметно-инвариантный характер и не учитывает специфику отдельных дисциплин. Между тем Евстигнеев М.Н. и Евстигнеева И.А. эмпирически зафиксировали, что навыки создания контрольно-измерительных материалов (КИМ) и написания эссе не поддались развитию в рамках разработанной авторами методики, тогда как речевая практика и грамматические упражнения показали значимый прогресс [3].

Цель настоящей статьи – разработать предметно-специфическую теоретическую модель промпт-компетентности преподавателя ИЯ, которая: (а) интегрирует операциональную рамку Давлатовой-Сперанской с лингводидактическим измерением, добавляя типологию дидактических задач ИЯ в качестве четвёртой оси; (б) объясняет, почему определённые виды деятельности требуют более высоких когнитивных уровней промптинга и, следовательно, специализированной подготовки; (в) формулирует проверяемые гипотезы для эмпирической верификации.

Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи: провести критический анализ операциональной модели Давлатовой-Сперанской, моделей Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), DigCompEdu, рамки ЮНЕСКО по ИИ для учителей и других подходов к AI-компетентности педагога с целью выявления их предметно-инвариантного характера и ограничений применительно к лингводидактике; построить четырёхмерную матрицу, интегрирующую: (а) когнитивные уровни таксономии Блума-Андерсон; (б) измерения компетентности (знания, навыки, установки); (в) типологию дидактических задач ИЯ (речевая практика, грамматика/лексика, письмо, оценивание); (г) техники промптинга.

Научная новизна состоит в предложении первой модели, интегрирующей таксономию когнитивных процессов (Блум-Андерсон) с предметной типологи-

ей дидактических задач ИЯ в контексте генеративного ИИ. Предшествующие работы либо ограничиваются описательным уровнем, либо не вводят предметно-специфической оси, что принципиально отличает предлагаемую модель от известных аналогов.

Теоретическая значимость исследования заключается в создании первой предметно-специфической модели промпт-компетентности преподавателя иностранного языка, которая преодолевает ограничения универсальных (предметно-инвариантных) моделей AI-грамотности. В отличие от предшествующих работ, ограничивающихся описательным уровнем или общей таксономией, предлагаемая модель вводит типологию дидактических задач ИЯ в качестве самостоятельной оси.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанной модели для совершенствования систем подготовки, повышения квалификации и профессионального развития преподавателей иностранных языков в области применения генеративного ИИ при проектировании дифференцированных учебных программ или создания диагностического инструментария.

Пересмотренная Л. Андерсон и Д. Кратволь таксономия Блума преобразовала его исходную классификацию в двухмерную матрицу, состоящую из когнитивных процессов (запоминание → создание) и типов знания (фактуальное, концептуальное, процедурное, метакогнитивное) [2]. В контексте промпт-инжиниринга указанная таксономия позволяет различать уровни когнитивной сложности задач, делегируемых LLM. Федерякин Д. и соавторы концептуализировали промпт-инжиниринг как «навык XXI века», однако не связали его с предметной спецификой дисциплин [4].

Давлатова М.А. и Сперанская М.В. адаптировали таксономию для описания промпт-компетентности педагога, предложив «операциональную модель, включающую шесть уровней когнитивных процессов в трёх измерениях: знания, умения, установки» [1, с. 57]. Авторы также установили, что «компетенция промптинга находится на начальном уровне даже у педагогов, активно использующих ГенИИ» [1, с. 66]. Их цикл развития компетенции промпт-инжиниринга, основанный на таксономии, позволяет градуировать сложность промпт-задач от запоминания базовых команд, представляющих собой работу с основными понятиями, до создания оригинальных дидактических решений, проектирующих новые системы и ИИ-агентов.

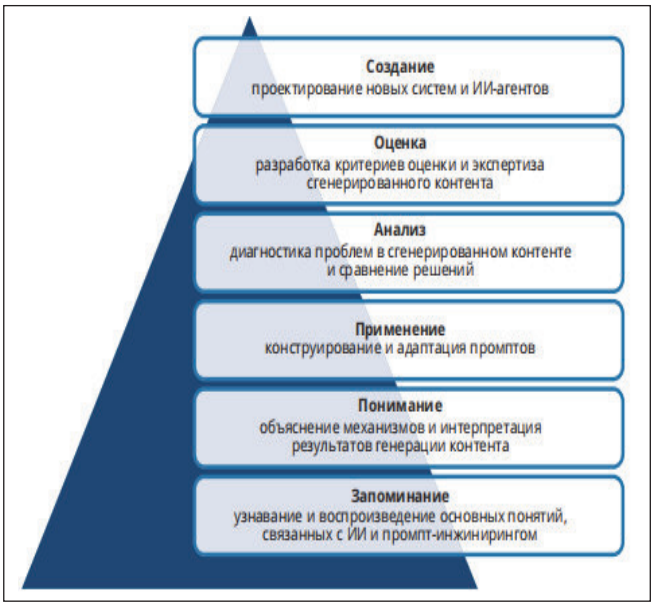

Рис. 1. Цикл развития компетенции промпт-инжиниринга на примере таксономии

Fig. 1. Prompt engineering competence development cycle based on taxonomy

Рамочная модель TPACK обеспечивает теоретическую основу для понимания интеграции технологий в предметное преподавание. С. Ли и Дж. Чон показали, что проекты по планированию уроков с чат-ботами значимо развивают TPACK у будущих учителей ИЯ [5], однако авторы не выделили промпт-компетентность как самостоятельный компонент. Рамка DigCompEdu описывает цифровую компетентность педагога на шести уровнях, но не специфицирует навыки взаимодействия с ГенИИ [6]. Компетентностная рамка ЮНЕСКО по ИИ для учителей определяет пять измерений AI-компетентности. В первую очередь это человекоцентрированное мышление, при котором учитель сохраняет за собой право принятия решений и несёт личную ответственность за последствия использования ИИ. Вторая компетенция связана с этикой ИИ. Педагог знает базовые этические нормы (прозрачность, конфиденциальность), применяет ИИ безопасно и ответственно. К остальным компетенциям относятся знание основ и умение пользоваться приложениями ИИ, когда учитель разбирается в базовых техниках и типовых инструментах, умеет применять их на практике и способен создавать с помощью ИИ собственные учебный контент; педагогика ИИ, где ИИ становится партнёром ученика в проектной работе; ИИ для профессионального развития, когда ИИ используется для непрерывного обучения, для обмена коллективным опытом, для профессиональной трансформации, когда педагог становится новатором, исследователем и дизайнером ИИ-решений [7].

О.В. Смышляева и М.Л. Груздева [8] систематизировали существующие рамочные модели AI-грамотности, установив отсутствие предметно-специфических измерений. Исмагилова А.Р. [9] ввела понятие «промпт-компетентность учителя», однако ограничилась описательным уровнем без операционализации через таксономические категории.

М.Н. Евстигнеев и И.А. Евстигнеева [3] провели экспериментальное обучение будущих педагогов ИЯ навыкам промпт-инжиниринга. Результаты показали статистически значимый прогресс в создании упражнений на речевую практику и грамматику, однако «умения создания контрольно-измерительных материалов и написания эссе не продемонстрировали значимой динамики» [3, с. 808]. Авторы не предложили теоретического объяснения этой асимметрии, что и составляет отправную точку настоящего исследования.

В.С. Майер описывает промпт-инжиниринг как «процесс разработки и оптимизации входных запросов, известных как промпты, с целью достижения желаемых результатов от языковой модели» [10, с. 48] и выделяет типы задач, для которых промпты наиболее эффективны: «генерация персонализированных упражнений, аутентичных текстов и мини-историй, объяснение грамматических явлений, практика устной речи через текстовые и голосовые чаты, коррекция письменных работ с развернутой обратной связью» [10, с. 49]. Ма представляет трехуровневую модель конструирования промптов, которая позволяет интегрировать чат-боты в обучение, решая проблему методологического дефицита в системе «преподаватель – искусственный интеллект – обучающийся» и обосновывая переход от инструментального использования чат-ботов к когнитивно-коммуникативному моделированию учебной деятельности [11].

Коренев А.А. показал [12], что качество промптов для оценивания письменных работ требует понимания жанровых конвенций и критериев оценки. Ли и Палмер в систематическом обзоре промпт-инжиниринга в высшем образовании установили, что большинство исследований ограничиваются уровнями его понимания, применения и анализа, не выходя на задачи создания и оценки [13]. Это косвенно подтверждает тезис настоящей статьи о «когнитивном потолке». Жеребина Е.А. и Зайцева Н.Ю. зафиксировали потребность в предметно-специфических промпт-стратегиях для профессионально ориентированной коммуникации [14].

Жанровый подход и типология дидактических задач ИЯ. Жанровая педагогика письма (Суэйлз) постулирует, что эффективное обучение письменной речи требует эксплицитного знания жанровых конвенций. Он обосновал, что жанровый подход обеспечивает «эксплицитность дискурсивных норм», необходимую для обучения академическому письму [15]. Этот принцип распространяется и на конструирование промптов: генерация жанрово-специфического контента (КИМ, эссе) требует от преподавателя встраивания жанровых параметров в промпт. Лин Ж. предлагает структурную модель промпта для прикладной лингвистики, выделив элементы, примеры, техники и стратегии [16]. Джексон показывает, что задачи на создание и проектирование новых систем и их оценку систематически вызывают затруднения у обучающихся при работе с LLM [17]. Типология дидактических задач ИЯ как осевой параметр модели промпт-компетентности ранее не рассматривалась в отечественной или зарубежной дидактике.

Отметим отдельно ограничения типологии. Классификация дидактических задач ИЯ на четыре категории (речевая практика, грамматика и лексика, письмо, оценивание) принята в настоящей модели как рабочая. За её пределами остаётся медиация в терминологии CEFR Companion Volume 2020, а аудирование отнесено к широкой категории речевой практики. Данное упрощение обоснованно для теоретической модели первого порядка, однако должно быть уточнено в ходе эмпирической верификации [18].

Построение модели осуществляется в три этапа.

1. Синтез рамочных моделей, основанный на операциональной модели Давлатовой-Сперанской (ось когнитивных процессов К1–К6 × три измерения), модели TPACK, рамке ЮНЕСКО по ИИ для учителей. Выбор этих трёх моделей обусловлен их взаимодополнением: исследование Давлатовой-Сперанской задаёт когнитивную градацию, TPACK – предметно-технологическое взаимодействие, рамка ЮНЕСКО – нормативный уровень AI-грамотности.

2. Введение четвёртой оси – типологии дидактических задач ИЯ: (а) речевая практика (говорение/аудирование); (б) грамматика и лексика; (в) письмо (эссе, деловая корреспонденция, академический текст); (г) оценивание (КИМ, рубрики, обратная связь).

3. Иллюстративная апробация модели посредством ретроспективного анализа эмпирических данных Евстигнеева М.Н. и Евстигнеевой И.А., связанная с объяснением дифференцированных результатов обучения через призму предлагаемой модели. Необходимо подчеркнуть, что данная операция носит характер иллюстрации, а не полноценной верификации: привлечение данных одного исследования не позволяет делать генерализирующих выводов. Верификация модели составляет предмет отдельной эмпирической программы.

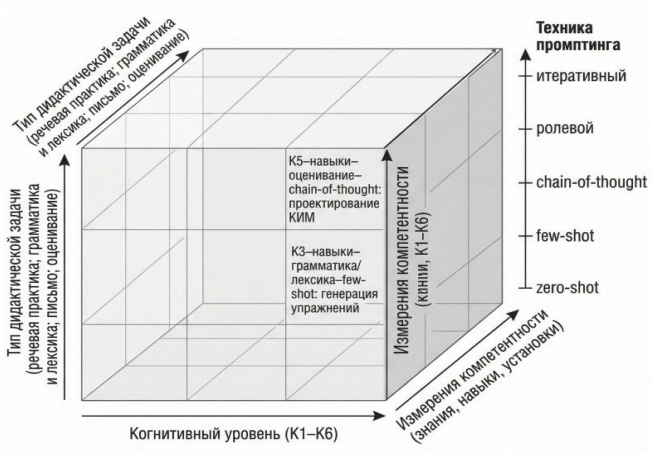

Рис. 2. Научная схема «Архитектура предметно-специфической модели промпт-компетентности преподавателя иностранного языка»

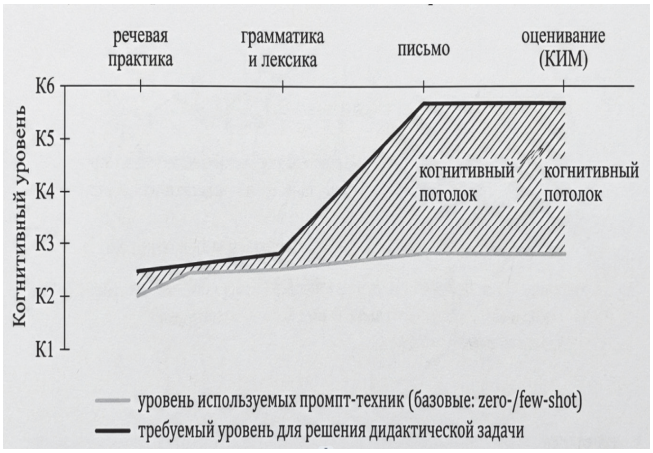

Рис. 3. Когнитивный потолок для решения различных типов задач

Рассмотрим предметно-специфическую модель промпт-компетентности преподавателя ИЯ. *Архитектуру модели мы представляем в виде четырёхмерной матрицы,* в которой каждая клетка определяется пересечением четырёх осей: (1) когнитивный уровень по Блуму-Андерсон; (2) измерение компетентности (знания, навыки, установки); (3) тип дидактической задачи ИЯ (речевая практика, грамматика и лексика, письмо, оценивание); (4) техника промптинга – *zero-shot* (промпт без примеров, прямое обращение к модели), *few-shot* (промпт с 1–5 образцами желаемого результата), *chain-of-thought* (пошаговое рассуждение, встраиваемое в промпт), ролевой промптинг и др.

Принципиальное отличие от модели Давлатовой-Сперанской состоит в добавлении третьей и четвёртой осей, которые специфицируют модель для предметной области «иностранный язык». Это позволяет преодолеть ограничение предметно-инвариантных моделей, которые не объясняют, почему одни и те же промпт-техники работают для одних типов задач и не работают для других. В табл. 1 представлен двумерный срез матрицы (когнитивный уровень × тип дидактической задачи).

Связь «когнитивного потолка» с базовыми техниками. Предлагаемая модель позволяет теоретически объяснить результаты Евстигнеева М.Н. и Евстигнеевой И.А. [3]. Речевая практика и грамматические упражнения располагаются преимущественно на уровнях К2–К3: для их генерации достаточно указать тему, уровень и формат, то есть использовать *zero-shot* или *few-shot* промптинг. Прогресс в этих видах деятельности закономерен, поскольку базовые промпт-техники адекватны когнитивной сложности задачи.

Напротив, создание КИМ требует уровня К5–К6: преподаватель должен оценить валидность задания, его дискриминативность, соответствие спецификации и когнитивный уровень проверяемого умения. Написание эссе как дидактическая задача также предполагает К5–К6: оценку жанровой адекватности, логической связности, соответствия критериям. Базовые техники (*zero-shot, one-shot*) не обеспечивают достаточной контекстуализации.

Таким образом, «когнитивный потолок» – ограниченная эффективность базовых промпт-техник при решении задач К5–К6 – объясняется не недостатками методики обучения промптингу как таковой, а несоответствием между когнитивным уровнем задачи и уровнем применяемой техники. Для преодоления этого потолка необходимы продвинутые техники: *chain-of-thought* (побуждение модели к развёрнутой цепи рассуждений), ролевой промптинг с экспертной позицией, итеративный промптинг с верификацией.

Лингводидактическое измерение как дифференцирующий фактор проявляется в том, что четвёртая ось модели – тип дидактической задачи ИЯ – выполняет функцию предметной дифференциации, отсутствующей в универсальных моделях. Так, речевая практика требует от промпта прагматической и социокультурной контекстуализации: указания ролей, регистра, ситуации общения, в то время как грамматика и лексика требуют лингвистической точности промпта: указания грамматического явления, типа упражнения, уровня сложности по CEFR [18].

Письмо как дидактическая задача является наиболее жанрово-зависимым типом: промпт должен включать указание стиля, целевой аудитории, регистра, структурных элементов текста и критериев оценки. Оценивание (КИМ) требует наиболее высокого уровня промпт-компетентности, поскольку предполагает интеграцию предметного знания (лингвистика), педагогического знания (теория тестирования) и технологического знания (возможности и ограничения LLM), то есть полноценную реализацию TPACK.

Модель позволяет сделать практические выводы для программ подготовки и повышения квалификации педагогов. Во-первых, обучение промпт-инжинирингу должно быть дифференцировано по типам дидактических задач, поэтому универсальные курсы необходимо дополнять предметно-специфическими модулями. Во-вторых, последовательность обучения должна следовать логике таксономии: от К1–К2 через К3–К4 к К5–К6. В-третьих, для задач К5–К6 (оценивание, академическое письмо) целесообразно

Таблица 1

Фрагмент четырёхмерной матрицы промпт-компетентности преподавателя ИЯ
(когнитивный уровень × тип дидактической задачи)

Уровень Блума	Речевая практика	Грамматика и лексика	Письмо	Оценивание (КИМ)
К1 Запоминание	Знает команды для генерации диалогов	Знает команды для генерации упражнений на подстановку	Знает команды для генерации шаблонов текста	Знает команды для генерации тестовых вопросов
К2 Понимание	Объясняет влияние параметров промпта на сложность диалога	Классифицирует промпт-стратегии по типу грамматического явления	Объясняет связь жанровых параметров и структуры промпта	Интерпретирует влияние формата промпта на тип задания
К3 Применение	Генерирует диалоги заданного уровня (A2–C1) с указанием ролей (zero-shot/few-shot)	Создаёт серии упражнений с градацией сложности (few-shot)	Создаёт тексты по образцу с указанием жанра и регистра	Генерирует задания по спецификации (формат, уровень, навык)
К4 Анализ	Анализирует сгенерированный диалог на аутентичность и прагматику	Выявляет ошибки LLM в грамматических объяснениях (chain-of-thought)	Анализирует соответствие текста жанровым конвенциям	Верифицирует валидность и надёжность сгенерированных КИМ
К5 Оценка	Оценивает педагогическую целесообразность AI-диалога vs. живой практики	Оценивает лингвистическую корректность AI-упражнений по критериям	Оценивает эссе по рубрике с использованием AI как второго эксперта	Оценивает КИМ по психометрическим параметрам (валидность, дискриминативность)
К6 Создание	Проектирует комплекс AI-поддержанных коммуникативных заданий	Создаёт авторские промпт-шаблоны для новых грамматических тем	Разрабатывает жанрово-специфические промпт-протоколы для письма	Конструирует системы AI-оценивания с итеративной обратной связью

обучение продвинутым техникам: *chain-of-thought* (пошаговое рассуждение, встраиваемое в промпт), *tree-of-thought* (разветвлённое исследование альтернативных рассуждений), метапромптинг. У. Ли и соавторы продемонстрировали [19] эффективность *few-sho*t промптинга для автоматической генерации вопросов при обучении английскому языку, однако задачи оценивания качества сгенерированных вопросов требуют перехода на более высокий когнитивный уровень.

Предлагаемая модель соотносится с рядом существующих подходов, однако принципиально отличается от них наличием предметной оси. Исмагилова А.Р. предложила понятие промпт-компетентности учителя, но не операционализировала его через таксономические категории [9]. Федерякин и соавторы рассматривали промпт-инжиниринг как навык XXI века в общепедагогическом контексте, не дифференцируя по дисциплинам [4]. Настоящая модель восполняет этот пробел применительно к лингводидактике. Вместе с тем модель имеет ряд ограничений. Типология из четырёх категорий дидактических задач упрощает реальное многообразие видов речевой деятельности, а в связи с тем, что CEFR Companion Volume 2020 [18] вводит медиацию как самостоятельный вид, аудирование может требовать иных промпт-стратегий, нежели говорение. «Когнитивный потолок» объясняет эмпирические данные только одного исследования, может быть артефактом конкретной методики или контингента обучающихся. Модель носит синхронный характер и не описывает траектории развития компетентности во времени.

Альтернативное объяснение результатов Евстигнеева М.Н. и Евстигнеевой И.А. [3] могло бы апеллировать к недостаточной продолжительности курса или недостаточной предметной подготовке участников, а не к когнитивному несоответствию. Настоящая модель не может опровергнуть эти объяснения без специально организованного эксперимента.

Существенным вопросом является также применимость модели к разным LLM и к разным языкам обучения. Эффективность *chain-of-thought* промптинга документирована преимущественно для крупных моделей; для менее мощных локальных систем возможны иные когнитивные пороги. Кроме того, жанровые конвенции КИМ различаются в традициях разных образовательных систем, что может смещать уровень сложности для конкретной дидактической задачи.

Следует также отметить, что применимость таксономии Блума как единственной когнитивной рамки для описания промпт-компетентности не является бесспорной, поскольку реальная учебная деятельность нередко интегрирует несколько уровней одновременно. В этой связи разрабатываемая модель должна рассматриваться как первое приближение, открытое для критической ревизии в ходе эмпирической верификации.

Итак, в статье разработана предметно-специфическая модель промпт-компетентности преподавателя ИЯ, расширяющая операционную рамку Давлатовой-Сперанской лингводидактическим измерением. Введение четвёртой оси – типологии дидактических задач ИЯ – позволяет объяснить эмпирически зафиксированную асимметрию: задачи на речевую практику и грамматику (К2–К3) поддаются базовым техникам, тогда как КИМ и эссе (К5–К6) требуют продвинутых стратегий промптинга.

В результате проведённого исследования решены поставленные авторами задачи, цель работы выполнена. Считаем, что результаты исследования представляют интерес для преподавателей иностранных языков, методистов, разработчиков программ повышения квалификации, а также для исследователей в области лингводидактики и применения генеративного искусственного интеллекта в образовании.

Перспективы исследования связаны с эмпирической верификацией модели. Из модели выводятся следующие проверяемые гипотезы: (Н1) обучение *chain-of-thought* промптингу значимо повышает качество AI-генерированных КИМ по сравнению с *zero-shot* промптингом в контролируемом эксперименте; (Н2) включение жанровых параметров в промпт для письма значимо улучшает оценку эссе по критерию жанровой адекватности; (Н3) предметно-специфический модуль промпт-подготовки даёт более высокий прирост компетентности по задачам К5–К6, чем универсальный курс той же продолжительности. Помимо этого, необходима разработка диагностического инструментария для измерения промпт-компетентности по каждому из четырёх измерений и лонгитюдное исследование траекторий её развития.

Библиографический список

1. Давлатова М.А., Сперанская М.В. Промпт-инжиниринг как ключевая компетенция в образовании: сущность, особенности и подходы к оцениванию. *Высшее образование в России*. 2026; Т. 35, № 2: 53–73.
2. Anderson L.W., Krathwohl D.R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
3. Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2025; Т. 30, № 4: 795–813.
4. Federiakin D., Molerov D., Zlatkin-Troitschanskaia O., Maur A. Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*. 2024; Т. 9.
5. Lee S., Jeon J. Enhancing pre-service EFL teachers' TPACK through chatbot-integrated lesson planning projects. *Language Learning & Technology*. 2024; Т. 28, № 1: 1–20.
6. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2017.
7. UNESCO. *AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO, 2024.
8. Смышляева О.В., Груздева М.Л. Определение понятий грамотности и компетенций в области искусственного интеллекта: обзор рамочных моделей. *Вестник РУДН*. Серия: Информатизация образования. 2025; Т. 22, № 3: 371–381.
9. Исмагилова А.Р. Промпт-компетентность современного учителя: сущность понятия и пути формирования. *Педагогика: история, перспективы*. 2025; Т. 8, № 2: 32–50.
10. Майер В.С. Промпт-инжиниринг как инструмент оптимизации процесса обучения иностранным языкам. *Научно-педагогическое обозрение*. 2026; № 1 (65): 46–55.
11. Ма Ч. Промпт-инжиниринг в лингводидактике: стратегии взаимодействия с чат-ботами при обучении иностранному языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 18, № 12: 5159–5166.
12. Коренев А.А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; № 2: 68–77.
13. Lee D., Palmer E. Prompt engineering in higher education: a systematic review to help inform curricula. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025; Т. 22, № 1.
14. Жеребина Е.А., Зайцева Н.Ю. Генеративные языковые модели как образовательная технология в обучении профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации в вузе. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025; Т. 28, № 3: 185–201.
15. Swales J.M. Genre *Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
16. Lin Z. Prompt engineering for applied linguistics: Elements, examples, techniques, and strategies. *English Language Teaching*. 2024; Т. 17, № 9: 1–14.
17. Jackson D. Higher order prompting: Applying Bloom's revised taxonomy to the use of large language models in higher education. *Studies in Technology Enhanced Learning*. 2025; Т. 4, № 1.
18. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe, 2020. Available at: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
19. Lee U., Jung H., Jeon Y. Few-shot is enough: exploring ChatGPT prompt engineering method for automatic question generation in English education. *Education and Information Technologies*. 2024; Т. 29, № 9: 11483–11515.

References

1. Davlatova M.A., Speranskaya M.V. Prompt-inzhiniring kak klyuchevaya kompetenciya v obrazovanii: suschnost', osobennosti i podhody k ocenivaniyu. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2026; T. 35, № 2: 53-73.
2. Anderson L.W., Krathwohl D.R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
3. Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. Razvitie umenij prompt-inzhiniringa u buduschego pedagoga inostrannogo yazyka. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2025; T. 30, № 4: 795-813.
4. Federiakin D., Molerov D., Zlatkin-Troitschanskaia O., Maur A. Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*. 2024; T. 9.
5. Lee S., Jeon J. Enhancing pre-service EFL teachers' TPACK through chatbot-integrated lesson planning projects. *Language Learning & Technology*. 2024; T. 28, № 1: 1-20.
6. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2017.
7. UNESCO. *AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO, 2024.
8. Smyshlyaeva O.V., Gruzdeva M.L. Opredelenie ponyatij gramotnosti i kompetencij v oblasti iskusstvennogo intellekta: obzor ramochnyh modelej. *Vestnik RUDN*. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2025; T. 22, № 3: 371-381.
9. Ismagilova A.R. Prompt-kompetentnost' sovremennogo uchitelya: suschnost' ponyatiya i puti formirovaniya. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2025; T. 8, № 2: 32-50.
10. Majer V.S. Prompt-inzhiniring kak instrument optimizacii processa obucheniya inostrannym yazykam. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2026; № 1 (65): 46-55.
11. Ma Ch. Prompt-inzhiniring v lingvodidaktike: strategii vzaimodejstviya s chat-botami pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 18, № 12: 5159-5166.
12. Korenev A.A. Strategii ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta dlya predostavleniya pis'mennoj obratnoj svyazi v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; № 2: 68-77.