

ГЕНЕРАТИВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ МОДЕЛИ КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ РКИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВЫХ КУРСОВ

г. Ташкент преподаватель РКИ в языковом учебном центре

Аюбжанова Фарангиз Олимджановна

Аннотация. В статье рассматриваются возможности интеграции генеративных языковых моделей в практику преподавания русского языка как иностранного (РКИ) взрослым слушателям краткосрочных языковых курсов. Обосновывается педагогический потенциал искусственного интеллекта как инструмента непрерывного лингводидактического сопровождения на этапе перехода от базового (A2) к первому сертификационному (B1) уровню. Я предлагаю трехкомпонентную модель взаимодействия с ИИ-ассистентами, направленную на интенсификацию самостоятельной работы и автоматизацию навыков употребления сложной предложно-падежной системы русского языка. Приводятся результаты опытного обучения, доказывающие эффективность педдизайна адаптивных цифровых сред для снижения грамматических дефицитов и повышения автономии взрослых учащихся.

Ключевые слова: генеративные языковые модели, искусственный интеллект в образовании, РКИ (русский язык как иностранный), лингводидактическое сопровождение, обучение взрослых, предложно-падежная система, языковые курсы, педагогический дизайн.

ВВЕДЕНИЕ

Динамичное развитие цифровых технологий в 2026 году ставит перед современной лингводидактикой принципиально новые задачи, связанные с интеграцией систем искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. В условиях интенсивного обучения на краткосрочных языковых курсах преподавание русского языка как иностранного (РКИ) требует поиска гибких педагогических решений. Особую специфику представляет работа со взрослыми слушателями. Данный контингент учащихся обладает высоким уровнем прагматической мотивации и сформированным понятийным аппаратом, однако процесс обучения осложняется жестким дефицитом аудиторного времени и отсутствием регулярной языковой среды. На этапе перехода от базового (A2) к первому сертификационному (B1) уровню владения языком центральной лингводидактической проблемой становится освоение и автоматизация предложно-падежной системы русского языка [7, с. 115]. Взрослые учащиеся часто сталкиваются с когнитивной перегрузкой из-за резкого увеличения количества падежных значений и синтаксических моделей. При этом традиционные линейные

учебные пособия и статичные сборники упражнений не способны адаптироваться под персональный темп усвоения материала и специфические ошибки каждого слушателя.

В связи с этим чрезвычайно актуализируется необходимость внедрения инструментов педагогического дизайна (Instructional Design), в частности — генеративных языковых моделей (LLM). Использование ИИ-ассистентов в качестве средства непрерывного лингводидактического сопровождения позволяет индивидуализировать самостоятельную работу, разгрузить очные занятия и перевести пассивные теоретические знания учащихся в устойчивые грамматические навыки [5, с. 16].

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной необходимостью интенсификации процесса усвоения русской грамматики взрослыми учащимися и недостаточным использованием потенциала адаптивных нейросетевых моделей для решения этой задачи в условиях языковых курсов.

Цель исследования — теоретически обосновать и описать практическую модель лингводидактического сопровождения взрослых учащихся на основе генеративных языковых моделей для оптимизации процесса изучения предложно-падежной системы РКИ (уровни А2–В1).

Теоретические основания проектирования ИИ-сопровождения. Педагогическое проектирование (педдизайн) высокотехнологичной образовательной среды в контексте нашего исследования опирается на принципы системного конструирования учебного опыта (Learner Experience Design) [1, с. 142]. При разработке модели цифрового сопровождения для взрослых учащихся методически важно сочетать положения личностно-деятельностного подхода с концепцией «скаффолдинга» (педагогических опор) Л. С. Выготского [3, с. 210] и теорией учебной автономии.

В рамках данного исследования под учебной автономией понимается способность и готовность взрослого слушателя курсов самостоятельно управлять своей траекторией овладения языком: осознавать свои грамматические дефициты, выбирать адекватные цифровые инструменты для их ликвидации и осуществлять рефлекссию [4, с. 58].

Специфика этапа А2–В1 требует от лингводидактического педдизайна решения двуединой задачи. С одной стороны, необходимо минимизировать когнитивную перегрузку (Cognitive Load) учащихся при освоении многоаспектной предложно-падежной системы русского языка. С другой стороны, среда должна предоставлять контролируемую свободу выбора, стимулируя переход от механического раскрытия скобок к осознанному выбору падежной формы в живом речевом контексте [2, с. 14].

Генеративные языковые модели рассматриваются нами не как замена преподавателя, а как интеллектуальное расширение образовательной среды [6, с. 44]. В отличие от статических обучающих программ, генеративный ИИ обладает свойством адаптивности. Педагогический потенциал нейросетевых моделей заключается в их способности создавать динамический учебный контент «на лету», подстраиваясь под актуальный уровень языковой компетенции студента. Таким образом, теоретическим

ядром проектируемой среды становится создание «петли обратной связи» (feedback loop), при которой ИИ мгновенно реагирует на ошибку учащегося, выдавая развернутый лингвометодический комментарий-подсказку.

Организация лингводоdidактического сопровождения на основе ИИ. Практическая реализация спроектированной модели лингводоdidактического сопровождения осуществлялась в условиях краткосрочных языковых курсов при обучении взрослых слушателей (уровни A2–B1). В качестве базового технологического инструмента были использованы генеративные языковые модели (в частности, ChatGPT и аналогичные LLM-платформы). Педагогический дизайн самостоятельной работы над предложно-падежной системой русского языка был структурирован по трем взаимосвязанным уровням:

оУровень генерации контекстуализированного контента (концептуальный этап). Для взрослых учащихся критически важна прагматическая ценность учебных текстов. По запросу преподавателя или самого слушателя генеративная модель мгновенно создает микротексты под конкретные профессиональные или жизненные интересы человека (например, «Бизнес и инвестиции», «Сфера IT»). При этом в промпт (запрос) закладывается дидактическое условие: искусственно насытить текст целевыми падежными формами (например, конструкциями Родительного падежа с предлогами из, с, от, до, без). В результате учащийся видит сложную грамматику в живом, интересном контексте.

оУровень адаптивного микротренинга (деятельностный этап). Вместо статичных упражнений из традиционных сборников, ИИ используется как динамический генератор заданий типа «раскрой скобки» или «вставь пропущенный предлог». Главное педагогическое преимущество ИИ здесь — способность адаптироваться под индивидуальный «профиль ошибок». Если система фиксирует, что учащийся регулярно путает предлоги в и на при выражении пространственных отношений, тренировочный трек автоматически перестраивается. ИИ генерирует новые микросценарии именно на это правило, используя лексику из повседневной или рабочей практики слушателя, до полного исчезновения дефицита.

оУровень интерактивного тьюторинга и рефлексии (аналитический этап). На данном уровне реализуется качественная «петля обратной связи» (feedback loop). В ходе самостоятельной работы взрослый учащийся получает возможность отправлять ИИ-ассистенту составленные им предложения или мини-тексты для проверки. Генеративная модель осуществляет развернутое лингводоdidактическое сопровождение: она не просто исправляет неверное падежное окончание, а объясняет педагогическим языком, почему в данном синтаксическом контексте требуется именно эта падежная форма и данный предлог. Это стимулирует осознанную рефлексию и развивает учебную автономию слушателя.

Результаты исследования и заключение. Опыт практического внедрения спроектированной модели ИИ-сопровождения на краткосрочных языковых курсах

показал, что перенос рутинного этапа автоматизации предположно-падежных форм в адаптивную цифровую среду позволяет коренным образом перестроить структуру очного занятия. Благодаря тому, что учащиеся отрабатывали грамматические дефициты в индивидуальном темпе дома с помощью ИИ-ассистентов, аудиторное время было оптимизировано. Удалось высвободить до 40 % времени очного урока, которое ранее тратилось на механическое выполнение упражнений и фронтальную проверку домашних заданий. Это дефицитное время было перенаправлено на активную речевую практику, дискуссии и ситуативно-ролевые игры.

Анализ результатов итогового контроля и устных речевых проб продемонстрировал качественные сдвиги в языковой компетенции слушателей экспериментальных групп. Скорость выбора правильной падежной формы и адекватного предлога в ситуациях спонтанного монолога увеличилась в среднем на 25–30 %. Количество устойчивых грамматических ошибок, вызванных влиянием родного языка (в частности, пропуск предлогов при выражении пространственных и временных отношений), сократилось более чем в два раза. Анализ цифрового следа учащихся показал рост автономии — взрослые слушатели стали чаще проявлять инициативу, запрашивать у ИИ индивидуальные треки для повторения трудных тем и самостоятельно анализировать свои ошибки.

Таким образом, генеративные языковые модели представляют собой высокоэффективный инструмент современного педагогического проектирования в сфере РКИ. Их интеграция в учебный процесс языковых курсов позволяет успешно преодолеть ограничения традиционной классно-урочной системы. Грамотно выстроенная архитектура цифрового сопровождения обеспечивает взрослых учащихся гибким, адаптивным и антропоцентричным инструментом поддержки, превращая освоение сложной предположно-падежной системы русского языка из рутинного процесса в осознанную стратегию непрерывного самообразования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. — М.: Русский язык. Курсы, 2019. — 496 с.
2. Богомолов А. Н. Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному: лингвометодический аспект: автореф. дис. ... докт. пед. наук. — М., 2008. — 46 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
4. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. — М.: Академия, 2010. — 192 с.

5. Стрельчук Е. Н. Цифровая педагогика в обучении русскому языку как иностранному: новые вызовы и решения // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 2. – С. 14–20.

6. Тряпельников А. В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2014. – 128 с.

7. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта, 2021. – 480 с.