

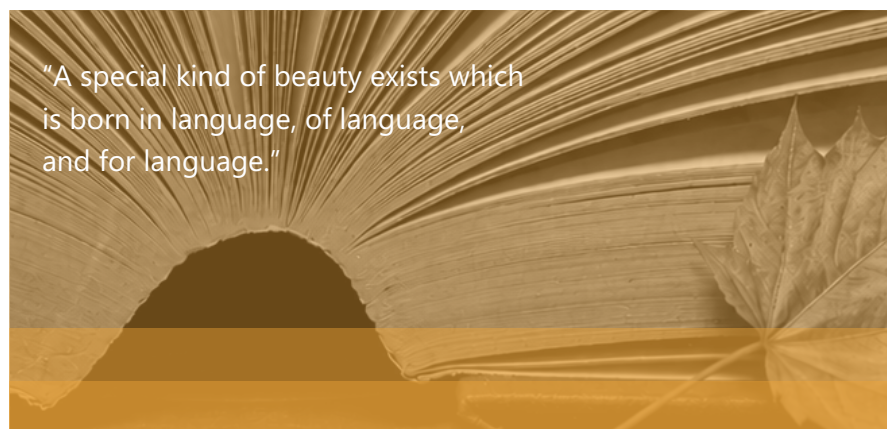


VOLUME 9, SEPTEMBER 2026

ISSN: 3060-4958



"A special kind of beauty exists which
is born in language, of language,
and for language."



**UZBEKISTAN STATE WORLD
LANGUAGES UNIVERSITY**

MORE INFO:

www.lingvospektr.uz



t.me/thelinguaspectrum



Amanov A.A.	Didactic principles of using authentic materials in developing future translators' intercultural communicative competence	302
Akbarova M.R.	Developing English communicative competence of music students through profession-oriented language teaching	309
Xoldorova Sh.Sh.	Post-digital methodology: a "Virtuo-real" approach to developing English language communicative competence in VR environments	320
Normatova N.T.	A comparative analysis of national and international experiences in developing the lexical competence of 11th grade students	326
Rakhmonov A.B.	Methodology for developing the Russian communicative competence of Uzbek-speaking students using generative artificial intelligence	333
Rakhmonov A.B.	Microlearning as a modern technology of teaching Russian as a foreign language	343
Kadyrova M.B.	Methodology for improving students' intellectual-communicative competence through artificial intelligence in inclusive education	350
TRANSLATION		362
Akifeva O.O.	The Golden Color Image in S.A. Yesenin's Poetry and the Problem of Its Rendering in Uzbek Translation	363
Sheraliyeva D.AI.	Linguistic challenges in translating information security terms from English into Uzbek	370
Abdullayeva Sh.N.	Functional Criteria for Preserving National Colour and Cultural Adaptation in Literary Translation	376
Bakhronova D.K., Ramazonova V.	AI-assisted translation of cultural-emotional meaning in Spanish, Uzbek, and English: issues of equivalence and human mediation	384
Allamova M.Q.	Direct and multi-level machine translation: Korean-Uzbek and Korean-English-Uzbek language pairs	393
Mirzohidova N.U.	The study of translations of William Shakespeare's works in Uzbekistan: historical stages and research directions	404
HISTORY		415
Zamonov Z.T.	Historical evolution of the self-government body: socio-political and spiritual aspects	416
Zamonova L.	The education of a perfect human being and moral education in Ahmad Donish's didactic views	427
CONTENTS		434

Methodology for developing the Russian communicative competence of Uzbek-speaking students using generative artificial intelligence

Rakhmonov Azizkhon Bositkhonovich
*Doctor of Pedagogical Science, Professor,
Uzbekistan State World Languages University*

Annotation

The article substantiates a methodology for developing the Russian communicative competence of Uzbek-speaking students using generative artificial intelligence. The study is relevant due to the contradiction between the high linguodidactic potential of large language models and the lack of methodological solutions addressing Uzbek and Russian typological differences and cross-linguistic interference. The theoretical framework integrates competence-based, communicative and contrastive approaches, the technological pedagogical content knowledge model and formative assessment. Russian and international research on generative artificial intelligence in language teaching is analysed, revealing a shortage of studies on Turkic-speaking learners and criterion-referenced assessment. The methodology is implemented through a four-stage cycle comprising diagnostic, generative interactive, reflective corrective and assessment stages, governed by the principles of teacher expert control, transparency and academic integrity. It provides contrastive feedback that explains errors through comparison with the learners' native language system. Diagnostics, assessment and evaluation are differentiated, and the use of analytic rubrics and performance-based assessment is justified. Experimental teaching shows statistically significant growth in the interactive and pragmatic components of communicative competence and fewer interference errors in the experimental group. The limitations of the methodology, critical verification of machine-generated text as a transferable skill and the changing professional role of the teacher are discussed. The findings apply to teaching Russian at Uzbek universities and teacher development.

Keywords

Communicative competence, Russian as a foreign language, Uzbek-speaking students, generative artificial intelligence, large language models, cross-linguistic interference, contrastive approach, formative assessment, rubrics, performance-based assessment, transferable skills, academic integrity

O'zbek tilli talabalarining rus tilidagi kommunikativ kompetensiyasini generativ sun'iy intellekt yordamida shakllantirish metodikasi

Raxmonov Azizxon Bositxonovich
*Pedagogika fanlari doktori, professor,
O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti*

Annotatsiya

Maqolada generativ sun'iy intellektni til ta'limiga integratsiyalash sharoitida o'zbek tilli talabalarining rus tilidagi kommunikativ kompetensiyasini shakllantirish metodikasini ilmiy asoslash muammosi ko'rib chiqiladi. Tadqiqotning dolzarbligi

katta til modellarining yuqori lingvodidaktik salohiyati bilan o'zbek va rus tillarining tipologik farqlarini hamda tillararo interferensiya xususiyatlarini hisobga oluvchi metodik yechimlarning mavjud emasligi o'rtasidagi ziddiyat bilan belgilanadi. Tadqiqotning nazariy asosini kompetensiyaviy, kommunikativ-faoliyatli va qiyosiy yondashuvlar, texnologik pedagogik predmet bilimi modeli hamda shakllantiruvchi baholash konsepsiyasi tashkil etdi. Tillarni o'qitishda generativ sun'iy intellektidan foydalanishga oid mahalliy va xorijiy tadqiqotlar tahlil qilinib, turkiy tilli auditoriyaga va mezonli baholashga yo'naltirilgan ishlarning yetishmasligi aniqlandi. Diagnostik, generativ-interaktiv, reflektiv-korreksion va baholash bosqichlarini o'z ichiga olgan to'rt bosqichli siklda amalga oshiriladigan hamda o'qituvchining ekspert nazorati, shaffoflik va akademik halollik tamoyillariga tayanadigan metodika ishlab chiqildi. Metodika xatolarni ta'lim oluvchilarning ona tili tizimi bilan qiyoslash orqali tushuntiruvchi qiyosiy qayta aloqani nazarda tutadi. Diagnostika, baholash va samaradorlikni baholash tushunchalari farqlandi, analitik rubrikalar va faoliyatni bajarishga asoslangan baholashni qo'llash asoslab berildi. Tajriba-sinov natijalari tajriba guruhida kommunikativ kompetensiyaning interaktiv va pragmatik komponentlari statistik jihatdan ahamiyatli darajada o'sganidan hamda interferensiya xatolar chastotasi kamayganidan dalolat beradi. Metodikaning cheklovlari, mashina tomonidan yaratilgan matnni tanqidiy verifikatsiya qilishning ko'chiriladigan ko'nikma sifatidagi o'rni va o'qituvchi kasbiy rolining o'zgarishi muhokama qilinadi. Maqola materiallaridan O'zbekiston oliy ta'lim muassasalarida rus tilini o'qitish amaliyotida va o'qituvchilar malakasini oshirishda foydalanish mumkin.

Kalit so'zlar *Kommunikativ kompetensiya, rus tili chet tili sifatida, o'zbek tilli talabalar, generativ sun'iy intellekt, katta til modellari, tillararo interferensiya, qiyosiy yondashuv, shakllantiruvchi baholash, rubrikalar, faoliyatni bajarishga asoslangan baholash, ko'chiriladigan ko'nikmalar, akademik halollik*

Методика формирования русскоязычной коммуникативной компетенции узбекоязычных студентов с использованием генеративного искусственного интеллекта

Рахмонов Азизхон Боситхонович
Доктор педагогических наук, профессор,
Узбекский государственный университет
мировых языков

Аннотация *В статье рассматривается проблема научного обоснования методики формирования русскоязычной коммуникативной компетенции узбекоязычных студентов в условиях интеграции генеративного искусственного интеллекта в языковое образование. Актуальность исследования определяется противоречием между высоким лингводидактическим потенциалом больших языковых моделей и отсутствием методических решений, учитывающих типологические различия узбекского и русского языков и специфику межъязыковой*

интерференции. Теоретическую основу составили компетентностный, коммуникативно-деятельностный и контрастивный подходы, модель технологического педагогического предметного знания и концепция формирующего оценивания. Проанализированы отечественные и зарубежные исследования применения генеративного искусственного интеллекта в обучении языкам, выявлен дефицит работ, ориентированных на тюркоязычную аудиторию и критериальное оценивание. Разработана методика, реализуемая в четырёхэтапном цикле, включающем диагностический, генеративно-интерактивный, рефлексивно-корректирующий и оценочный этапы, при сквозном действии принципов экспертного контроля преподавателя, прозрачности и академической честности. Методика предусматривает контрастивную обратную связь, объясняющую ошибки через сопоставление с системой родного языка обучающихся. Разграничены понятия диагностики, оценивания и оценки эффективности, обосновано применение аналитических рубрик и оценивания на основе выполнения деятельности. Результаты опытного обучения свидетельствуют о статистически значимом росте интерактивного и прагматического компонентов коммуникативной компетенции и снижении частотности интерференционных ошибок в экспериментальной группе. Обсуждаются ограничения методики, роль критической верификации машинного текста как переносимого умения и изменение профессиональной роли преподавателя. Материалы статьи могут быть использованы в практике преподавания русского языка в вузах Узбекистана и при повышении квалификации преподавателей.

Ключевые слова

Коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, узбекоязычные студенты, генеративный искусственный интеллект, большие языковые модели, межъязыковая интерференция, контрастивный подход, формирующее оценивание, рубрики, оценивание на основе выполнения деятельности, переносимые умения, академическая честность

Введение

Цифровая трансформация языкового образования приобрела институциональный характер: в Республике Узбекистан она оформлена Стратегией развития технологий искусственного интеллекта до 2030 года, предусматривающей внедрение интеллектуальных решений в социальную сферу, включая образование (Президент Республики Узбекистан, 2024). Большие языковые модели, способные порождать связный текст, вести диалог и предоставлять

развёрнутую обратную связь, выступают собеседником, генератором учебных материалов, источником корректирующей информации и одновременно фактором риска для академической самостоятельности обучающихся (Kasneci et al., 2023; 2).

Для узбекоязычных студентов русский язык сохраняет функции языка межнационального общения, академической мобильности и профессиональной коммуникации, однако его освоение осложняется ограниченностью

речевой среды и межъязыковой интерференцией. Типологическое расхождение агглютинативного узбекского и флективного русского языков порождает устойчивые ошибки в согласовании по роду, предложно-падежном управлении и употреблении видовых форм глагола, а фрагментарные знания не переходят в умение действовать в учебно-профессиональных ситуациях общения (Анисимова, 2017; 11). При этом готовность преподавателей высшей школы к методически обоснованному применению инструментов искусственного интеллекта отстаёт от темпов их распространения в студенческой среде (Сысоев, 2023; 11).

Противоречие между лингводидактическим потенциалом генеративного искусственного интеллекта и отсутствием научно обоснованной методики его применения для формирования русскоязычной коммуникативной компетенции узбекоязычных студентов определяет проблему исследования. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании, разработке и опытной проверке такой методики с учётом контрастивной специфики узбекско-русского билингвизма и современных подходов к оцениванию.

Актуальность исследования обусловлена совокупностью нормативных, лингвистических и технологических факторов. Решение проблемы требует перехода от эпизодического использования нейросетевых сервисов к целостной методической системе с распределёнными функциями преподавателя, обучающегося и искусственного интеллекта.

Теоретические основы

Понятийное ядро исследования составляет категория коммуникативной компетенции, трактуемая в отечественной лингводидактике как способность решать средствами изучаемого языка актуальные задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной сферах

(Азимов & Щукин, 2009; 108). Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривают её как интегративное образование, объединяющее лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический и социокультурный компоненты (Гальскова & Гез, 2013; 90). Разграничение компетенции как нормативного требования и компетентности как качества, проявляющегося в деятельности, принципиально, поскольку проверке подлежит именно компетентность в ситуации реального действия (Зимняя, 2012; 4).

Международная рамка задаётся обновлённой версией Общеввропейских компетенций владения иностранным языком, где лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции соотнесены с видами речевой деятельности, включая медиацию (Council of Europe, 2020; 129). Для узбекско-русского билингвизма значимо включение в рамку плюрилингвальной компетенции: родной язык рассматривается не только как источник интерференции, но и как ресурс осознания различий языковых систем. Согласно коммуникативной теории Е.И. Пассова, обучение должно воспроизводить сущностные характеристики общения, прежде всего ситуативность и новизну (Пассов & Кузовлева, 2010; 25); генеративная модель, варьирующая речевые ситуации и реплики партнёра, обеспечивает эти принципы в условиях дефицита аудиторного времени.

Интеграция цифрового инструмента в предметное обучение осмысливается в рамках модели ТРАСК, описывающей пересечение технологического, педагогического и предметного знания преподавателя (Mishra & Koehler, 2006; 1029). Применительно к генеративному искусственному интеллекту это означает, что результативность определяется не возможностями сервиса, а способностью преподавателя переводить лингводидактическую задачу в корректный

запрос (промт) и интерпретировать ответ модели.

Терминологического уточнения требует контрольно-оценочный компонент. *Diagnostics* (диагностика) обозначает выявление исходного уровня и дефицитов до начала обучения; *assessment* (оценивание) представляет систематический сбор и интерпретацию свидетельств о языковой способности обучающегося; *evaluation* (оценка) есть суждение о ценности и эффективности программы или методики, опирающееся на данные оценивания, но не сводимое к ним (Bachman & Palmer, 2010; 20). Формирующее оценивание понимается как практика, при которой свидетельства о достижениях извлекаются, интерпретируются и используются для решений о следующих шагах обучения (Black & Wiliam, 2009; 9). Его инструментом выступают рубрики (*rubrics*), то есть согласованные наборы критериев с описаниями уровней качества выполнения (Brookhart, 2013; 4). *Performance-based assessment* (оценивание на основе выполнения деятельности) предполагает проверку компетентности через решение аутентичной задачи, что соответствует отечественной позиции об оценивании компетенций в ситуациях, моделирующих профессиональный контекст (Ефремова, 2010; 52). Термины *soft skills* и *transferable skills* не тождественны: первый акцентирует межличностные качества, второй подчёркивает переносимость умения между контекстами. К переносимым умениям в работе с искусственным интеллектом закономерно относится критическая верификация машинно порождённого текста.

Теоретическую основу методики образуют компетентностный и коммуникативно-деятельностный подходы, модель ТРАСК и концепция формирующего оценивания. Их синтез позволяет рассматривать генеративный искусственный интеллект как средство

моделирования речевых ситуаций и источник обратной связи, подчинённый критериально заданным результатам обучения.

Анализ исследований

В зарубежных работах Л. Конке, Б. Мурхаус и Д. Цзоу выделяют генерацию адаптированных текстов, объяснение употребления слов, диалоговую практику и обратную связь, указывая одновременно на риск недостоверных ответов и необходимость специальных цифровых компетенций (Kohnke, Moorhouse, & Zou, 2023; 542). Коллектив под руководством Э. Каснечи подчёркивает, что преимущества персонализации сопряжены с предвзятостью модели, чрезмерной зависимостью и ослаблением самостоятельного мышления, что требует прежде всего педагогических решений (Kasneci et al., 2023; 5).

В российской лингводидактике методический потенциал искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному систематизирован П.В. Сысоевым и Е.М. Филатовым применительно к развитию речевых умений, языковых навыков и оценочной обратной связи (Сысоев & Филатов, 2024; 305). Е.В. Дзюба показывает, что генеративные модели позволяют создавать интерактивные симуляции, в которых обучающийся практикуется в безопасной среде и повышает коммуникативную уверенность (Дзюба, 2024; 248). Эмпирическая проверка ChatGPT выявила склонность модели к «сочинению» информации при дефиците данных, что обосновывает тезис об обучении работе с инструментом вместо его запрета (Сысоев & Филатов, 2023; 285). Ю.В. Токмакова и Е.С. Саенко доказывают продуктивность корректирующей обратной связи генеративного искусственного интеллекта при её педагогическом сопровождении (Токмакова & Саенко, 2025; 56). Этический аспект раскрыт в работе, фиксирующей недостаточное понимание

студентами границ допустимого использования сгенерированного текста (Сысоев, 2024; 38).

Исследования ориентированы преимущественно на английский язык либо на гетерогенные группы изучающих русский язык, тогда как специфика узбекоязычной аудитории остаётся вне фокуса. Результаты чаще устанавливаются через самоотчёты обучающихся, а аналитические рубрики и performance-based assessment используются эпизодически.

Международные и отечественные исследования согласованно подтверждают лингводидактический потенциал генеративного искусственного интеллекта и указывают на риски его неконтролируемого применения. Дефицит работ, учитывающих родной язык обучающихся и опирающихся на критериальное оценивание, определяет научную нишу настоящего исследования.

Методология

Исследование, опирающееся на компетентностный и контрастивный подходы, выполнено по квазиэкспериментальному плану с предварительным и итоговым срезами. Опытное обучение проводилось в 2024/2025 учебном году в течение 16 недель (4 академических часа в неделю) в Узбекском государственном университете мировых языков со студентами второго курса бакалавриата, имеющими узбекский родной язык и уровень владения русским языком A2 и B1: экспериментальная группа (ЭГ, n = 58) и контрольная группа (КГ, n = 56).

Методика реализуется в четырёхэтапном цикле, повторяющемся для социально-бытовой, учебно-профессиональной и социокультурной сфер общения. Диагностический этап включает входное выявление уровня компетенции и составление индивидуального профиля интерференционных ошибок. На генеративно-интерактивном этапе студенты ведут ролевые диалоги с языковой моделью

по сценариям преподавателя; системная инструкция задаёт роль собеседника, лексико-грамматический минимум и отсрочку исправлений до завершения диалога ради сохранения беглости речи. На рефлексивно-корректирующем этапе модель по шаблону анализирует транскрипт и объясняет ошибки через сопоставление с узбекским языком (например, отсутствие категории рода как причину высказывания «моя преподаватель пришёл»), а преподаватель верифицирует её комментарии. Оценочный этап предполагает выполнение аутентичной задачи в формате performance-based assessment без обращения к искусственному интеллекту, что отделяет компетентность студента от возможностей инструмента.

Сквозными условиями выступили принцип «человек в контуре управления», сохраняющий за преподавателем функцию экспертного контроля, принцип прозрачности (фиксация всех запросов к модели в портфолио) и протокол академической честности. Контрольная группа обучалась по той же программе с традиционными коммуникативными упражнениями и обратной связью преподавателя.

Оценивание осуществлялось по аналитической рубрике из пяти критериев с пятибалльной шкалой: лингвистическая корректность, лексическое разнообразие, прагматическая уместность, дискурсивная связность, интерактивная компетенция. Продукты оценивались двумя независимыми экспертами, согласованность определялась коэффициентом каппа Коэна. Применялись также анализ ошибок, анонимное анкетирование, критерий Стьюдента для независимых выборок и расчёт размера эффекта d Коэна.

Дизайн исследования обеспечивает сопоставимость групп и разграничение диагностики, оценивания и оценки эффективности. Требование выполнять итоговую задачу без поддержки

искусственного интеллекта повышает валидность выводов о сформированности компетентности.

Результаты

Входной срез не выявил статистически значимых различий между группами: средний интегральный балл по рубрике составил 2,41 в ЭГ и 2,38 в КГ ($p > 0,05$).

Согласованность оценок экспертов характеризовалась высоким уровнем ($\kappa = 0,81$). По итогам опытного обучения средний балл в ЭГ возрос до 3,62, в КГ до 2,97; различие статистически значимо ($p < 0,01$) при большом размере эффекта ($d = 0,94$). Покритериальная динамика представлена в таблице 1.

Критерий	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Лингвистическая корректность	2,28	3,41	2,30	3,02
Лексическое разнообразие	2,60	3,82	2,45	2,98
Прагматическая уместность	2,35	3,70	2,31	2,90
Дискурсивная связность	2,52	3,39	2,49	3,00
Интерактивная компетенция	2,30	3,78	2,33	2,95
Интегральный балл	2,41	3,62	2,38	2,97

Таблица 1. Динамика средних баллов по критериям аналитической рубрики

Наибольший прирост в ЭГ зафиксирован по критериям интерактивной компетенции и прагматической уместности, что объясняется многократной практикой ведения диалога в варьируемых ситуациях. Лингвистическая корректность повысилась умереннее, однако анализ ошибок показал снижение частотности ошибок в согласовании по роду на 43 % в ЭГ против 17 % в КГ, ошибок предположно-падежного управления на 38 % и 15 % соответственно. Наименьший прирост отмечен по дискурсивной связности, что указывает на недостаточность диалоговой практики для развития умений построения монологического текста.

По данным анкетирования, 78 % студентов ЭГ отметили снижение тревожности при говорении на русском языке, 64 % указали на риск чрезмерной опоры на подсказки модели. Экспертный анализ выявил некорректные комментарии модели в 12 % транскриптов (ошибочные указания на ударение, неестественная сочетаемость), что подтверждает необходимость верификации машинной обратной связи.

Опытное обучение подтвердило эффективность методики прежде всего в развитии интерактивного и прагматического компонентов коммуникативной компетенции. Одновременно выявлены ограничения, связанные с формированием дискурсивных умений и недостоверностью части машинной обратной связи.

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с выводами о продуктивности диалоговой практики с языковыми моделями (Kohnke, Moorhouse, & Zou, 2023; 545) и о значимости корректирующей обратной связи генеративного искусственного интеллекта (Токмакова & Саенко, 2025; 60). Специфика настоящего исследования состоит в контрастивном характере обратной связи: объяснение ошибки через сопоставление с системой родного языка переводит интерференцию из неосознаваемого механизма в объект рефлексии, что соответствует трактовке плюрилингвальной компетенции как ресурса обучения (Council of Europe, 2020; 123).

Менее выраженная динамика дискурсивной связности показывает, что диалоговый формат не заменяет целенаправленного обучения построению монологического и письменного текста. Методику целесообразно дополнить заданиями, где модель выступает оппонентом, запрашивающим аргументацию.

Доля некорректных комментариев модели подтверждает, что генеративный искусственный интеллект не может служить автономным источником языковой нормы (Сысоев & Филатов, 2023; 290). Отсюда значение переносимых умений: проверка машинного текста по словарям и корпусам и аргументированное отклонение исправлений формируют критическое мышление за пределами языковой дисциплины. Риск чрезмерной опоры на подсказки согласуется с данными о недостаточной этической осведомлённости студентов (Сысоев, 2024; 45) и обосновывает протокол академической честности. Роль преподавателя смещается к проектированию сценариев и экспертизе, что требует развития технологического педагогического предметного знания (Mishra & Koehler, 2006; 1030), дефицит которого фиксируется в высшей школе (Сысоев, 2023; 25).

Ограничения исследования связаны с квазиэкспериментальным дизайном, опытным обучением на базе одного вуза и вариативностью ответов языковых моделей, затрудняющей воспроизводимость условий. Перспективы включают лонгитудную проверку устойчивости результатов и адаптацию методики для нефилологических направлений подготовки.

Результативность методики обусловлена сочетанием генеративной диалоговой практики, контрастивной обратной связи и обязательной экспертной верификации.

Генеративный искусственный интеллект эффективен как средство, встроенное в критериально организованную систему обучения, но не как её замена.

Заключение

Методика формирования русскоязычной коммуникативной компетенции узбекоязычных студентов с использованием генеративного искусственного интеллекта обоснована синтезом компетентностного, коммуникативно-деятельностного и контрастивного подходов, модели ТРАСК и концепции формирующего оценивания. Она реализуется в цикле из диагностического, генеративно-интерактивного, рефлексивно-корректирующего и оценочного этапов при действии принципов экспертного контроля, прозрачности и академической честности. Опытное обучение продемонстрировало статистически значимое преимущество экспериментальной группы, наиболее выраженное в интерактивном и прагматическом компонентах, и снижение частотности интерференционных ошибок. Разграничение диагностики, оценивания и оценки эффективности, применение аналитических рубрик и performance-based assessment обеспечили валидность выводов. Методика применима в вузах Узбекистана и в программах повышения квалификации преподавателей русского языка.

References:

1. Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.

2. Анисимова, И. Н. (2017). *О проблемах преподавания русского языка в узбекской аудитории*. В К. Р. Галиуллин, Е. А. Горобец, Д. А. Мартыанов, & Г. А. Николаев (Ред.), И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: VI Бодуэновские чтения. Т. 1. 10–12. Казань: Изд-во Казанского университета.
3. Гальскова, Н. Д., & Гез, Н. И. (2013). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика* (7-е изд.). Москва: Академия.
4. Дзюба, Е. В. (2024). Уроки русского для иностранцев: техники искусственного интеллекта или искусство техники? *Русистика*, 22(2), 242–261.
5. Ефремова, Н. Ф. (2010). *Формирование и оценивание компетенций в образовании*. Ростов-на-Дону: Аркол.
6. Зимняя, И. А. (2012). Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*, (6), 2–10.
7. Пассов, Е. И., & Кузовлева, Н. Е. (2010). *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*. Москва: Русский язык. Курсы.
8. Президент Республики Узбекистан. (2024). *Об утверждении Стратегии развития технологий искусственного интеллекта до 2030 года* (Постановление № ПП-358 от 14 октября 2024 г.). Национальная база данных законодательства Республики Узбекистан. <https://lex.uz/docs/7158606>
9. Сысоев, П. В. (2023). Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*, 32(10), 9–33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>
10. Сысоев, П. В. (2024). 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*, 33(2), 31–53.
11. Сысоев, П. В., & Филатов, Е. М. (2023). ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 28(2), 276–301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>
12. Сысоев, П. В., & Филатов, Е. М. (2024). Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному. *Русистика*, 22(2), 300–317. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317>
13. Токмакова, Ю. В., & Саенко, Е. С. (2025). Использование корректирующей обратной связи от генеративного искусственного интеллекта в обучении профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 30(1), 50–66. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-50-66>
14. Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
15. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
16. Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
17. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

18. Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
19. Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
20. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>