"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ходжаниязова Умида Кулмагамбетовна
PhD, доцент Каракалпакского государственного университета
umidakhodja@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-2545-4436
На основании рецензии доцента КГУ, доктора философии по педогогическим наукам Калабаевой М
DOI : 10.67620/ajousci.240032

Аннотация. *Распространение генеративного искусственного интеллекта заметно изменило работу студентов с письменными заданиями на английском языке. Сегодня студент может получить помощь не только при исправлении грамматических ошибок, но и на более ранних этапах — при планировании текста, поиске идей и организации аргументации. Вместе с тем доступность готовых решений создаёт новую педагогическую проблему: помощь, которая первоначально облегчает обучение, при постоянном использовании может ослаблять самостоятельность. Цель статьи состоит в рассмотрении возможностей использования искусственного интеллекта для развития самостоятельного англоязычного письма.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, английский язык, письменная речь, саморегулируемое обучение, scaffolding, ChatGPT, высшее образование.*

Abstract. *The spread of generative artificial intelligence has changed the way students work on English writing tasks. Students can now receive support not only in correcting grammatical errors but also at earlier stages such as planning, brainstorming, and organizing arguments. At the same time, easy access to ready-made solutions creates a new pedagogical problem: assistance that initially supports learning may gradually reduce learner independence when used without limits. This article examines the potential of artificial intelligence to support independent English writing.*

Key words: *artificial intelligence, English language, writing, self-regulated learning, scaffolding, ChatGPT, higher education.*

1. Введение

Появление генеративного искусственного интеллекта изменило не только набор цифровых инструментов, доступных студенту, но и саму ситуацию обучения письму. Раньше основная помощь при работе над текстом поступала от преподавателя, учебника или однокурсников. Теперь студент может обратиться к языковой модели непосредственно во время написания и практически сразу получить комментарий, вариант формулировки или предложение по структуре текста.

Для обучения английскому языку это особенно существенно. Письмо требует от студента одновременного решения нескольких задач: определить содержание, подобрать языковые средства, организовать текст и проверить собственный результат. ИИ способен облегчить выполнение каждой из них. Но именно здесь возникает противоречие: чем больше операций система выполняет вместо студента, тем меньше остаётся пространства для самостоятельного принятия решений.

Эта проблема уже становится предметом эмпирического изучения в Узбекистане. Так, Köse и Кудратовна исследовали принятие ChatGPT среди 456 студентов — будущих преподавателей английского языка — из университетов Узбекистана. Авторы установили, что поведенческое намерение использовать ChatGPT в значительной степени связано с воспринимаемой полезностью, удобством использования, привычкой и личной инновационностью студентов [1]. Сам по себе этот результат не доказывает образовательную эффективность ИИ, однако показывает, насколько быстро технология входит в практику будущих преподавателей английского языка.

Параллельно появляются исследования, посвящённые непосредственному использованию генеративного ИИ в обучении академическому письму. Умаралиева, например, провела квазиэкспериментальное исследование в Ферганском государственном университете, в котором участвовали 60 студентов уровня B1–B2 [2].

На наш взгляд, при обсуждении подобных результатов важно не ограничиваться вопросом о том, становится ли текст лучше после обращения к ChatGPT. Для образования существеннее другое: *становится ли сам студент более способным писать и редактировать текст без постоянной помощи?*

Исходя из этого, цель статьи состоит в рассмотрении возможностей искусственного интеллекта как средства поддержки самостоятельного англоязычного письма и определении условий, при которых такая поддержка не превращается в замену самостоятельной деятельности.

2. Обзор литературы

Современные AI-инструменты прошли путь от программ, которые в основном выявляли языковые ошибки, к системам, способным участвовать практически во всём процессе письма. ChatGPT, например, может использоваться при мозговом штурме, планировании текста, поиске вариантов формулировки и последующем редактировании [3].

В литературе положительные эффекты AI-assisted writing чаще связываются с доступностью обратной связи и возможностью многократного возвращения к собственному тексту. Однако важно различать исправление текста и обучение письму. Хорошо отредактированный абзац ещё не означает, что студент понял, почему исходный вариант был неудачным.

Для нашего исследования особенно значима теория саморегулируемого обучения Zimmerman. В её рамках обучающийся рассматривается как активный участник собственного обучения: он ставит цели, выбирает способы их достижения, контролирует результат и корректирует свои действия [4]. Письменная работа как раз предполагает постоянное взаимодействие этих процессов. С этой позиции ИИ полезен прежде всего тогда, когда помогает студенту увидеть и проанализировать собственные затруднения. Например, система может указать на повторяющиеся ошибки, но окончательное решение об исправлении принимает студент. Такой сценарий сохраняет за ним ответственность за текст.

Другой теоретически значимый момент связан с понятием scaffolding. В социокультурном подходе Выготского учебная поддержка позволяет учащемуся выполнять действия, которые пока превышают его текущие возможности [5]. В цифровой среде определённые функции такой поддержки могут выполняться AI-инструментом.

Однако поддержка имеет смысл только тогда, когда она не становится постоянной. Это положение особенно интересно в контексте AI-assisted writing. Обзор Akanda и Talukder показывает, что современные исследования связывают AI-поддержку с планированием, мониторингом и рефлексией, но одновременно отмечают риск чрезмерной зависимости от готовых решений [6]. Таким образом, ИИ можно рассматривать не как «электронного автора», а как временную опору. Тогда ключевым становится вопрос о том, *когда эту опору следует уменьшать.*

3. Методология

Исследование выполнено в формате качественного аналитического обзора. В качестве материала использовались научные публикации по генеративному ИИ, английскому языку, письменной речи, саморегулируемому обучению и цифровой поддержке, а также исследования, проведённые в университетах Узбекистана.

В анализе выделялись три взаимосвязанных аспекта: роль ИИ в письменном процессе, его влияние на самостоятельность студента и способы постепенного уменьшения внешней помощи.

Выбор качественного подхода обусловлен тем, что рассматриваемые исследования различаются по дизайну, составу участников и способам оценивания письменной деятельности. Поэтому их непосредственное количественное объединение представляется неоправданным. Основная задача заключалась не в подсчёте частот, а в выявлении повторяющихся педагогически значимых тенденций.

Следует подчеркнуть, что в статье не приводятся результаты собственного анкетирования или эксперимента. Выводы основаны на опубликованных исследованиях и представляют собой их аналитический синтез.

4. Результаты и обсуждение

Анализ литературы позволяет предположить, что наибольшая педагогическая ценность ИИ проявляется тогда, когда студент уже начал выполнять задание самостоятельно.

На этапе планирования студент может попросить систему предложить несколько возможных направлений обсуждения. Это помогает преодолеть затруднение на старте, но не лишает студента необходимости выбирать содержание самостоятельно. Похожая ситуация возникает при редактировании. ИИ может обратить внимание на проблемный фрагмент, после чего студент самостоятельно решает, что именно нужно изменить. Такой

порядок взаимодействия принципиально отличается от запроса «напиши текст». В первом случае технология расширяет возможности анализа уже выполненной работы. Во втором — она сокращает саму учебную деятельность.

При обычной письменной работе студент постоянно контролирует собственные действия: соответствует ли текст теме, достаточно ли убедительна аргументация, связаны ли предложения между собой, правильно ли употреблена лексика. Поэтому эффективность ИИ разумно оценивать не только по качеству конечного текста, но и по тому, помогает ли он развивать способность к самоконтролю. Например, после написания эссе студент может попросить ИИ определить несколько наиболее часто повторяющихся ошибок. Затем он самостоятельно исправляет их и фиксирует, в чём состояла трудность. При следующем задании тот же студент уже пытается найти аналогичные ошибки без помощи системы.

Таким образом формируется последовательность: **самостоятельная работа — обратная связь — исправление — рефлексия — новая попытка**. Такой цикл значительно ближе к идее саморегулируемого обучения, чем простое получение готового исправленного текста.

Результаты Умаралиева также интересны в этом контексте, поскольку её исследование в узбекском университете непосредственно связывает guided AI-assisted instruction с академическим письмом и автономностью обучающихся [2].

У постоянной доступности ИИ есть очевидный парадокс. Чем удобнее становится помощь, тем легче студенту перестать искать решение самостоятельно.

Поэтому представляется целесообразным постепенно изменять характер AI-поддержки. На первом этапе студент может получить подробные пояснения. Далее система только указывает на проблемный фрагмент. На следующем этапе она может определить тип ошибки, но не предложить готовое исправление. Наконец, студент выполняет соответствующую проверку самостоятельно.

Идея постепенного отказа от внешней помощи хорошо согласуется с принципом scaffolding. Поддержка нужна до тех пор, пока учащийся не сможет выполнить действие самостоятельно [5].

Иными словами, успешность AI-assisted learning можно оценивать не по тому, насколько долго студент пользуется ИИ, а, возможно, по обратному показателю — насколько постепенно он перестаёт нуждаться в постоянной помощи.

Мы не считаем необходимым в рамках небольшой статьи рассматривать все возможные проблемы генеративного ИИ. Для самостоятельного письма наиболее существенными представляются две.

Первая — **зависимость от готовых решений**. Если студент регулярно получает готовые формулировки, аргументы и исправления, необходимость самостоятельно искать решение постепенно уменьшается. Именно риск чрезмерной зависимости выделяется в недавних исследованиях AI-assisted writing [6].

Вторая — **снижение критического участия**. Ответ ИИ может выглядеть убедительно, но это не означает, что он подходит для конкретного контекста. Следовательно, студент должен уметь проверить рекомендацию, сопоставить её с целью задания и только затем принять решение.

На наш взгляд, именно здесь проходит важная граница между использованием ИИ как образовательного ресурса и использованием его как способа избежать самой учебной работы.

Практическая модель использования ИИ

На основании рассмотренных положений предлагаем использовать в обучении английскому письму следующую последовательность:

1. Самостоятельная попытка.

Студент составляет план или первый вариант текста без генерации готового содержания.

2. Целенаправленная ИИ-поддержка.

ИИ подключается только к конкретной проблеме: например, к связности текста или определённому типу грамматических ошибок.

3. Самокоррекция.

Студент сам принимает решение об изменениях и по возможности объясняет их.

4. Сокращение поддержки.

В следующем задании объём помощи уменьшается.

Такая схема может быть использована и в обычной аудиторной работе, и при выполнении домашних заданий. При этом преподавателю целесообразно оценивать не только финальный вариант текста, но и процесс его переработки.

5. Заключение

Анализ научной литературы позволяет рассматривать искусственный интеллект как полезное средство поддержки самостоятельного письма на английском языке, но только при определённых условиях.

Наибольшую ценность ИИ имеет там, где он помогает студенту планировать, замечать собственные ошибки, получать обратную связь и осмысливать результат. Теория саморегулируемого обучения позволяет объяснить, почему такая работа может способствовать развитию самостоятельности [4], а концепция scaffolding — почему помощь должна постепенно уменьшаться [5].

Одновременно необходимо учитывать риск формирования зависимости от готовых ИИ-решений и снижения критического участия в процессе письма [6]. Поэтому использование генеративного ИИ, на наш взгляд, следует строить не вокруг постоянной помощи, а вокруг постепенно ослабевающей поддержки.

Для высшего образования Узбекистана данный подход представляет практический интерес, поскольку первые исследования уже показывают высокий интерес студентов к ChatGPT [1] и появление экспериментальных работ, непосредственно проверяющих возможности AI-assisted writing [2].

В дальнейшем необходимы исследования, в которых будет оцениваться не только качество текстов, созданных с помощью ИИ, но и то, что происходит после сокращения технологической поддержки. Именно этот показатель позволит определить, помогает ли искусственный интеллект студенту стать более самостоятельным автором.

ЛИТЕРАТУРА

1. Köse, N., & Kudratovna, K. M. (2026). Determinants of ChatGPT acceptance among pre-service English language teaching students in Uzbekistan. *Discover Education, 5*, Article 315. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01169-7
2. Umaralieva, M. (2026). The impact of generative AI on EFL academic writing skills: A quasi-experimental study in Uzbekistan. *Advances in Science and Education, 2*(7), 48–55. https://doi.org/10.70728/edu.v02.i07.011

3. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … 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
4. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2
5. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
6. Akanda, F., & Talukder, T. (2026). AI writing tools in English writing: Reviewing teachers' and students’ views on benefits and concerns. *Social Sciences & Humanities Open, 13*, 102437. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102437