



**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ
РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА БАЗЕ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ**

Султонова Муштарий Фарходбек кизи

преподаватель английского языка, лицей InterNation

mushtariy.aliyeva@mail.ru

***Аннотация.** В статье предложена педагогическая модель формирования устной речи студентов-иностранцев, реализуемая на базе интеллектуальных цифровых платформ. Автор характеризует особенности данного контингента обучающихся: разноуровневость языковой подготовки, различие родных языков и связанные с ним типы интерференции, протекание периода социокультурной адаптации, повышенную речевую тревожность в иноязычном окружении. Модель включает пять взаимосвязанных блоков и реализуется через индивидуальные образовательные траектории, формируемые по результатам входной диагностики. Описаны функции интеллектуальных платформ применительно к преодолению интерференции, накоплению индивидуального объёма речевой практики и обеспечению адресной обратной связи. Представлены критерии оценивания устной речи с учётом специфики контингента, изложены результаты опытной проверки и сформулированы условия результативности модели.*

Ключевые слова: *студенты-иностранцы, устная речь, интеллектуальные цифровые платформы, педагогическая модель, языковая интерференция, социокультурная адаптация, индивидуальная траектория, обратная связь, речевая тревожность, оценивание.*

Annotatsiya. Maqolada intellektual raqamli platformalar negizida amalga oshiriladigan xorijlik talabalarning og'zaki nutqini shakllantirishning pedagogik modeli taklif etilgan. Muallif ushbu toifadagi o'quvchilarning xususiyatlarini tavsiflaydi: til tayyorgarligining turli darajada ekanligi, ona tillarining xilma-xilligi va u bilan bog'liq interferensiya turlari, ijtimoiy-madaniy moslashuv davrining kechishi, chet til muhitida nutqiy xavotirning ortishi. Model o'zaro bog'liq besh blokni o'z ichiga oladi va kirish diagnostikasi natijalariga ko'ra shakllantiriladigan individual ta'lim traektoriyalari orqali amalga oshiriladi. Intellektual platformalarning interferensiyani bartaraf etish, individual nutqiy amaliyot hajmini to'plash va manzilli qaytar aloqani ta'minlashdagi vazifalari tavsiflangan.

Kalit so'zlar: xorijlik talabalar, og'zaki nutq, intellektual raqamli platformalar, pedagogik model, til interferensiyasi, ijtimoiy-madaniy moslashuv, individual traektoriya, qaytar aloqa, nutqiy xavotir, baholash.

Abstract. The article proposes a pedagogical model for the formation of oral speech in international students, implemented on the basis of intelligent digital



platforms. The author characterises the specific features of this group of learners: the uneven level of language preparation, the diversity of native languages and the corresponding types of interference, the course of the period of sociocultural adaptation, and the increased speech anxiety in a foreign language environment. The model comprises five interrelated blocks and is implemented through individual educational routes formed on the basis of entry diagnostics. The functions of intelligent platforms in overcoming interference, accumulating an individual volume of speech practice and providing targeted feedback are described.

Keywords: international students, oral speech, intelligent digital platforms, pedagogical model, language interference, sociocultural adaptation, individual route, feedback, speech anxiety, assessment.

ВВЕДЕНИЕ

Расширение академической мобильности привело к тому, что в учебных группах всё чаще оказываются обучающиеся, для которых язык обучения не является ни родным, ни языком повседневного окружения. Такой контингент предъявляет к методике обучения устной речи требования, отличные от требований однородной национальной аудитории. Преподаватель имеет дело не с общей для всей группы системой типичных затруднений, а с несколькими различными системами, каждая из которых



определена родным языком конкретного обучающегося, предшествующим опытом изучения языков и культурными представлениями о нормах речевого поведения.

Практика показывает, что традиционная фронтальная организация работы над говорением в такой группе оказывается малоэффективной. Общее объяснение произносительной нормы полезно одной части студентов и избыточно для другой; исправление ошибки, типичной для носителей одного родного языка, не имеет отношения к затруднениям остальных; единый темп предъявления материала одновременно оказывается слишком быстрым для одних и слишком медленным для других. В результате учебное время расходуется неравномерно, а индивидуальные затруднения остаются непреодоленными и постепенно закрепляются.

К языковым затруднениям присоединяются обстоятельства адаптационного характера. Период приспособления к новой образовательной и социальной среде сопровождается повышенной тревожностью, которая непосредственно отражается на готовности говорить. Обучающийся, уверенно владеющий языковым материалом на письменной проверке, может молчать в устном взаимодействии, опасаясь не только языковой ошибки, но и нарушения неизвестных ему норм поведения. Указанное обстоятельство делает психологическую составляющую готовности к общению первоочередным объектом педагогического воздействия [1].



Интеллектуальные цифровые платформы, построенные на технологиях обработки естественного языка, предоставляют инструменты, способные ответить на перечисленные вызовы. Они обеспечивают индивидуальный темп и содержание практики, адресную обратную связь, учитывающую конкретный тип затруднения, и безопасную среду для первичной отработки высказывания. Однако реализация этих возможностей требует не набора приложений, а педагогической модели, которая определяет цели, содержание, последовательность действий и распределение функций между преподавателем и цифровой средой. Описанию такой модели посвящена настоящая статья.

ОСОБЕННОСТИ КОНТИНГЕНТА КАК ОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ

Проектированию модели предшествовал анализ особенностей обучающихся, определяющих содержание педагогической работы.

Разноуровневость языковой подготовки. В одной группе оказываются обучающиеся, различающиеся не только общим уровнем владения языком, но и соотношением развитости видов речевой деятельности. Распространён случай, при котором рецептивные умения значительно опережают продуктивные: студент понимает лекцию, но не в состоянии задать вопрос. Следовательно, входная диагностика должна

измерять не общий уровень, а профиль, то есть соотношение составляющих.

Различие родных языков и типы интерференции. Отклонения в устной речи носят системный и предсказуемый характер, поскольку определяются различиями фонологических и грамматических систем. Один тип родного языка порождает затруднения в различении близких гласных, другой в постановке словесного ударения, третий в употреблении артикля или в порядке слов. Педагогическое следствие состоит в том, что коррекционная работа должна быть индивидуализирована по типу интерференции, а не унифицирована для группы [2].

Различие речеповеденческих норм. Степень прямоты высказывания, допустимость возражения старшему, объём вежливостных формул и правила распределения инициативы в диалоге культурно обусловлены. Перенос этих норм в новую среду порождает коммуникативные сбои, которые не являются языковыми ошибками и не устраняются грамматической коррекцией. Прагматическая составляющая требует поэтому самостоятельного места в содержании обучения [3].



Повышенная речевая тревожность. Исследования готовности к общению показывают, что решение заговорить определяется не только уровнем владения языком, но и оценкой вероятности неуспеха и его последствий. В условиях адаптационного периода эта оценка систематически завышается, что приводит к избеганию устной коммуникации и к замедлению развития именно того умения, которое требует практики [4].

Неравномерность внеучебной речевой практики. Часть обучающихся включена в иноязычное окружение, часть замыкается в кругу соотечественников. Соответственно различается фактический объём ежедневной речевой практики, и это различие в течение семестра порождает значительный разрыв в результатах при формально одинаковых условиях обучения.

СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Предлагаемая модель состоит из пяти блоков, связанных прямыми и обратными информационными потоками.

Адаптационно-диагностический блок. Назначение блока состоит в получении индивидуального речевого профиля обучающегося и в определении приоритетов коррекции. Входная диагностика включает запись



монологического высказывания и парного взаимодействия, автоматическое преобразование записи в текст, вычисление количественных показателей речи и экспертную оценку по описательным критериям. Отдельно фиксируются типы отклонений, соотносимые с родным языком обучающегося. Результатом работы блока является индивидуальная карта затруднений, которая служит основанием построения образовательной траектории.

Содержательно-языковой блок. Блок определяет предметное содержание обучения: коммуникативные ситуации, подлежащие освоению, языковые средства, обслуживающие эти ситуации, и требуемые речевые образцы. Содержание разделяется на инвариантную часть, общую для всей группы, и вариативную часть, определяемую индивидуальной картой затруднений. Такое разделение позволяет сохранить единство учебной программы при существенной индивидуализации коррекционной работы.

Интерактивно-технологический блок. Блок определяет процедуру работы и распределение функций между цифровой средой и преподавателем. За интеллектуальными платформами закрепляются функции индивидуальной интерактивной практики, преобразования устной речи в текст, вычисления объективных показателей и порождения адресного аналитического комментария. За преподавателем закрепляются целеполагание, объяснение языковых явлений, организация живого взаимодействия, работа с



прагматической составляющей и окончательная оценка нормативности материала.

Социокультурный блок. Блок обеспечивает освоение норм речевого поведения принимающей среды. Его содержание составляют ситуации академического и бытового общения, различия в выражении просьбы, несогласия, отказа и благодарности, а также допустимые способы восстановления общения при сбое. Работа блока опирается на анализ модельных диалогов, на ролевое проигрывание и на обсуждение реальных случаев коммуникативного непонимания, с которыми обучающиеся столкнулись вне аудитории.

Контрольно-рефлексивный блок. Блок обеспечивает отслеживание динамики и корректировку траектории. Его инструментом служит речевой портфель, представляющий собой накопленные в течение курса записи устных высказываний, сопоставление которых заменяет однократное экзаменационное измерение продольным наблюдением роста. Периодическое сопоставление текущей записи с исходной выполняется самим обучающимся и завершается словесной формулировкой достигнутого результата и приоритета следующего этапа.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ: ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ



Модель реализуется через индивидуальные образовательные траектории, которые строятся по единой схеме, но различаются содержанием вариативной части.

Траектория открывается диагностическим этапом, по результатам которого обучающийся получает карту затруднений с указанием двух или трёх приоритетов на ближайший учебный цикл. Ограничение числа приоритетов принципиально: попытка одновременного исправления всех отклонений рассеивает внимание и не приводит к устойчивому результату.

Далее следует этап индивидуальной практики в цифровой среде. Обучающийся выполняет серию заданий, состав которых определён его приоритетами: при фонетическом приоритете преобладают задания с распознаванием речи и сопоставлением транскрипта с эталоном; при грамматическом приоритете преобладают высокотемповые серии вопросов, требующих употребления одной конструкции; при дискурсивном приоритете преобладают задания на связное изложение с обязательным употреблением средств межфразовой связи. Каждое задание завершается аналитическим комментарием и обязательным повторным исполнением.

Третий этап представляет собой аудиторное взаимодействие, в ходе которого отработанный материал переносится в общение с живыми собеседниками. Этот этап не подлежит делегированию цифровой среде,



поскольку только человеческий партнёр создаёт непредсказуемость реакции, эмоциональную окраску и давление реального времени, в условиях которых развивается компенсаторная составляющая устной речи. Преподаватель наблюдает, фиксирует затруднения, общие для нескольких обучающихся, и организует их немедленную коррекцию.

Четвёртый этап носит социокультурный характер и состоит в разборе случаев коммуникативного несовпадения, отмеченных обучающимися вне аудитории. Данный этап систематически обнаруживает затруднения, которые невозможно выявить средствами языкового тестирования, и одновременно снижает тревожность, поскольку переводит личную неудачу в разряд типичного и объяснимого явления.

Завершает цикл этап контроля и рефлексии: итоговое высказывание записывается, транскрибируется, оценивается по описательным критериям и сопоставляется с исходной записью, после чего формулируются приоритеты следующего цикла.

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ДАННОГО КОНТИНГЕНТА

Оценивание устной речи студентов-иностранцев требует уточнения общих критериев по двум основаниям.



Первое уточнение касается трактовки ошибки. Отклонения, обусловленные интерференцией и не препятствующие пониманию, в частности акцентные особенности произношения, не должны получать ту же оценочную значимость, что и нарушения, затрудняющие коммуникацию. Требование неотличимости от носителя языка методически несостоятельно и психологически вредно, поскольку ставит перед обучающимся недостижимую цель. Критерием служит разборчивость и коммуникативная достаточность речи, а не её приближение к идеальному образцу [5].

Второе уточнение касается оценки прогресса. Ввиду выраженной разноуровневости контингента сопоставление обучающихся между собой малоинформативно и демотивирует тех, чей начальный уровень был ниже. Основанием оценки служит индивидуальная динамика, то есть сопоставление текущего состояния с исходным состоянием того же обучающегося, зафиксированным в речевом портфеле.

Практически оценивание сочетает экспертную оценку по пяти описательным критериям, а именно беглости, точности, диапазону средств, связности и взаимодействию, с количественными показателями, вычисляемыми по транскрипту: темпом речи, средней длиной отрезка между паузами, отношением числа разных слов к общему числу слов и долей самоисправлений. Количественные данные не служат основанием отметки,

но обнаруживают изменения, малозаметные при непосредственном наблюдении [6].

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНОЙ ПРОВЕРКИ

Модель проходила проверку в течение учебного семестра в группах с неоднородным по родному языку составом обучающихся. Экспериментальная группа занималась по описанной модели, контрольная группа работала по обычной программе при том же тематическом содержании и том же количестве аудиторных часов. Измерения проводились по единой процедуре, включавшей монологическое высказывание и парное взаимодействие.

Сопоставление входных и итоговых данных обнаружило прирост в обеих группах при существенном различии его характера. В экспериментальной группе наиболее заметные изменения зафиксированы по параметрам беглости и готовности к общению: увеличился темп речи, сократилась продолжительность незаполненных пауз, исчезли случаи отказа от выполнения задания на устное взаимодействие, которые во входном измерении отмечались в обеих группах. Заметно вырос показатель лексического разнообразия.



Существенным результатом следует считать сокращение разрыва между обучающимися с различным начальным уровнем. В контрольной группе этот разрыв к концу семестра увеличился, что объясняется неравным фактическим объёмом речевой практики; в экспериментальной группе он сократился, поскольку индивидуальная цифровая практика обеспечила сопоставимый объём тренировки независимо от степени включённости обучающегося в иноязычное окружение.

Прирост грамматической правильности в экспериментальной группе значимо не превысил показатель контрольной группы, что подтверждает ограниченность возможностей автоматической обратной связи в формировании сознательного контроля над формой и сохраняет за преподавателем ведущую роль в этой области [7].

Опрос участников показал, что предварительная отработка высказывания в цифровой среде снижает тревожность при последующем аудиторном общении, а разбор случаев коммуникативного несовпадения воспринимается обучающимися как наиболее практически полезная часть работы.

УСЛОВИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ



Опыт реализации модели позволил определить условия, без соблюдения которых ожидаемый эффект не достигается.

Индивидуализация должна опираться на диагностику, а не на предположение. Тип интерференции устанавливается по записям речи конкретного обучающегося, а не выводится из его гражданства.

Число приоритетов коррекции в одном цикле должно быть ограничено, а формулировка приоритета должна быть операциональной, то есть указывать наблюдаемое речевое поведение.

Учебная инструкция, задаваемая интеллектуальной платформе, должна определять роль системы, ситуацию, уровень языковых средств, предельную длину реплики, запрет перехода на язык посредника, запрет выдачи готового высказывания вместо обучающегося и точный формат итогового комментария [8].

Этап живого аудиторного взаимодействия должен сохраняться в полном объеме; доля индивидуальной цифровой практики не должна вытеснять общение с людьми.



Записи речи обучающихся относятся к персональным данным, вследствие чего их сбор, хранение и обработка требуют информированного согласия и соблюдения внутренних правил образовательного учреждения [9].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие **ВЫВОДЫ.**

Формирование устной речи студентов-иностранцев требует модели, учитывающей разнородность подготовки, различие типов языковой интерференции, культурную обусловленность речевого поведения и повышенную тревожность адаптационного периода. Предложенная модель включает адаптационно-диагностический, содержательно-языковой, интерактивно-технологический, социокультурный и контрольно-рефлексивный блоки и реализуется через индивидуальные образовательные траектории.

Интеллектуальные цифровые платформы выполняют в данной модели три функции, которые преподаватель не в состоянии выполнить в полном объёме в пределах занятия: обеспечение индивидуального объёма интерактивной практики, немедленное аналитическое преобразование устной речи и адаптацию уровня сложности к состоянию конкретного



обучающегося. Целеполагание, объяснение языковых явлений, организация живого взаимодействия и работа с прагматической составляющей остаются за преподавателем.

Наиболее выраженный эффект применения модели обнаруживается в беглости, лексическом разнообразии, готовности к общению и в сокращении разрыва между обучающимися с различным начальным уровнем подготовки.

Практическая ценность результатов состоит в возможности применения описанной структуры, процедуры диагностики и критериев оценивания в работе учреждений, обучающихся иностранных студентов, без существенных дополнительных затрат, поскольку модель опирается на общедоступные технологические средства [10].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, No. 2. P. 125–132.
2. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики. СПб.: Издательство СПбГУ, 2002. 160 с.
3. Thomas J. Cross-Cultural Pragmatic Failure // Applied Linguistics. 1983. Vol. 4, No. 2. P. 91–112.



4. MacIntyre P.D., Clément R., Dörnyei Z., Noels K.A. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2 // The Modern Language Journal. 1998. Vol. 82, No. 4. P. 545–562.
5. Levis J.M. Intelligibility, Oral Communication and the Teaching of Pronunciation. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 300 p.
6. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 1998. 324 p.
7. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2008. 1142 p.
8. Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and Learning // RELC Journal. 2023. Vol. 54, No. 2. P. 537–550.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. М.: АСТ, 2008. 238 с.
10. Jalolov J.J., Makhkamova G.T., Ashurov Sh.S. English Language Teaching Methodology. Tashkent: Fan va texnologiya, 2015. 336 p.