

e-ISSN 3060-5059

DOI: 10.67227



IJTIMOIIY-GUMANITAR SOHADA ILMIY-INNOVATSION TADQIQOTLAR

ILMIY METODIK JURNAL

Scientific and Innovative Research in
Social and Humanitarian Studies

Vol. 3 • Issue 10

2026



Founded in 2024



publishscience.uz



publish_science_journal@mail.ru



PEER REVIEWED • OPEN ACCESS

SUN'IY INTELLEKT VOSITALARI YORDAMIDA O'ZBEK TILLI TALABALARNING RUS TILIDAGI DIALOGIK NUTQINI RIVOJLANTIRISHNING METODIK MODEL

Usmonova Nazokat

Toshkent xalqaro ta'lim universiteti.

e-mail: t500@tiue.uz ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7430-7599>

Annotatsiya.

Maqolada sun'iy intellekt texnologiyalaridan pedagogik boshqaruv asosida foydalanish sharoitida o'zbek tilli talabalarning rus tilidagi dialogik nutqini rivojlantirish metodikasi ko'rib chiqiladi. Ona tili bo'lmagan tildagi nutqiy faoliyatga xos bo'lgan til vositalarini tanlash, suhbatdoshning replikasiga tezkor javob qaytarish, aniqlashtiruvchi savollar tuzish va suhbatni davom ettirish bilan bog'liq tipik qiyinchiliklar aniqlangan. Kommunikativ, faoliyatga yo'naltirilgan va differensial yondashuvlar asosida diagnostika, sun'iy intellekt bilan ssenariy asosidagi nutqiy o'zaro ta'sir, tuzatuvchi qayta aloqa hamda shakllangan ko'nikmalarni real suhbatdosh bilan muloqotga ko'chirishni birlashtiruvchi to'rt komponentli metodik model taklif etilgan. O'qituvchining vazifalari, o'quv topshiriqlarining turlari va dialogik nutq sifatini baholash mezonlari belgilangan.

Kalit so'zlar: rus tili ona tili bo'lmagan til sifatida, o'zbek tilli talabalar, dialogik nutq, sun'iy intellekt, nutqiy vaziyat, qayta aloqa, kommunikativ kompetensiya.

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РУССКОЙ РЕЧИ УЗБЕКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Усманова Назокат

Ташкентский международный университет образования.

Аннотация.

В статье рассматривается методика развития диалогической русской речи узбекоязычных студентов в условиях педагогически управляемого применения технологий искусственного интеллекта. Выделены типичные для неродной речевой деятельности трудности выбора языковых средств, оперативного реагирования на реплику, построения уточняющих вопросов и поддержания разговора. На основе коммуникативного, деятельностного и дифференцированного подходов предложена четырёхкомпонентная методическая модель, объединяющая диагностику, сценарное речевое взаимодействие с ИИ, корректирующую обратную связь и перенос сформированных умений в общение с реальным собеседником. Определены функции преподавателя, типы учебных заданий и критерии оценки качества диалогической речи.

Ключевые слова: русский язык как неродной, узбекоязычные студенты, диалогическая речь, искусственный интеллект, речевая ситуация, обратная связь, коммуникативная компетенция.

A METHODOLOGICAL MODEL FOR DEVELOPING RUSSIAN DIALOGIC SPEECH AMONG UZBEK-SPEAKING STUDENTS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Usmonova Nazokat

Tashkent International University of Education.

Abstract.

The article examines a methodology for developing Russian dialogic speech among Uzbek-speaking students through the pedagogically guided use of artificial intelligence technologies. It identifies typical difficulties associated with communication in a non-native language, including selecting appropriate linguistic means, responding promptly to an interlocutor's utterance, formulating clarifying questions, and maintaining a conversation. Based on communicative, activity-based, and differentiated approaches, a four-component methodological model is proposed, integrating diagnostic assessment, scenario-based verbal interaction with AI, corrective feedback, and the transfer of acquired skills to communication with a real interlocutor. The study defines the teacher's functions, types of learning tasks, and criteria for assessing the quality of dialogic speech.

Keywords: Russian as a non-native language, Uzbek-speaking students, dialogic speech, artificial intelligence, speech situation, feedback, communicative competence.

Введение. Обновление цифровой образовательной среды изменяет не столько перечень доступных средств обучения, сколько характер речевой практики, которую преподаватель способен организовать за пределами аудитории. В курсе русского языка для студентов с узбекским языком обучения одной из устойчивых методических задач остаётся переход от понимания знакомых слов и грамматических конструкций к самостоятельному участию в разговоре. Студент может выполнить письменное упражнение, правильно выбрать падежную форму или пересказать заученный текст, но испытывать затруднения, когда собеседник задаёт неожиданный вопрос, меняет тему разговора либо просит пояснить свою позицию. Следовательно, развитие устной речи нельзя отождествлять с накоплением лексических единиц: оно требует формирования способов взаимодействия в изменяющейся коммуникативной ситуации.

Особую сложность представляет диалог. В монологическом ответе обучающийся заранее выстраивает последовательность высказывания, тогда как диалог требует одновременного восприятия реплики собеседника, определения коммуникативного намерения, выбора ответного речевого действия и контроля собственной речи. Для узбекоязычных студентов эти операции выполняются в условиях взаимодействия двух языковых систем. Однако методически неверно считать все ошибки прямым следствием интерференции: на качество диалога влияют уровень владения русским языком, опыт общения, эмоциональная готовность к речевому риску и особенности предлагаемого задания. Именно поэтому необходима дифференцированная методика, учитывающая не только языковую правильность, но и способность поддерживать взаимодействие.

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании методической модели развития диалогической речи на русском языке у узбекоязычных студентов посредством технологий искусственного интеллекта. Объект исследования — процесс обучения русской устной речи в системе высшего образования; предмет — содержание, последовательность и способы организации диалогических упражнений с применением интеллектуальных разговорных систем. Центральный исследовательский вопрос формулируется следующим образом: при каких педагогических условиях взаимодействие с ИИ превращается из удобного средства генерации реплик в инструмент формирования речевых умений, переносимых в реальное общение?

В коммуникативном обучении единицей педагогического проектирования выступает не изолированная языковая форма, а речевое действие, обусловленное целью и ситуацией. Приглашение к участию в совместном проекте, просьба разъяснить условие задания, возражение в дискуссии и согласование решения требуют различного речевого оформления. Важное место занимают умения инициировать разговор, реагировать на реплики собеседника по смыслу, задавать уточняющие вопросы, запрашивать пояснения и корректно завершать взаимодействие. В дополнительном томе к Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR Companion Volume) представлены дескрипторы устной интеракции и медиации; их логика позволяет отличать успешное взаимодействие от безошибочного воспроизведения отдельных конструкций [1].

Методическая специфика обучения русской речи узбекоязычных студентов определяется тем, что коммуникативное намерение зачастую формируется быстрее, чем осуществляется его грамматически, лексически и прагматически адекватная реализация средствами русского языка. Студент может достаточно ясно представлять цель предстоящего высказывания, однако испытывать затруднения при выборе языковых средств, позволяющих выразить мысль в соответствии с конкретной ситуацией общения. Например, при обращении к преподавателю обучающемуся необходимо не только сформулировать просьбу, но и выбрать уместную форму вежливого обращения, обозначить степень необходимости, аргументировать свою позицию и правильно отреагировать на возможные уточняющие вопросы. Подобные ситуации требуют одновременного применения грамматических знаний, речевых формул и навыков построения связного высказывания. Различия в грамматической организации русского и узбекского языков могут сопровождаться ошибками в управлении, согласовании, употреблении предлогов, выборе видовременных форм глагола и построении синтаксических конструкций. Дополнительные затруднения возникают при необходимости быстро изменить первоначальную формулировку, уточнить содержание сообщения или поддержать разговор при неожиданной реакции собеседника. Вместе с тем степень выраженности указанных трудностей нельзя устанавливать априори для всей группы, поскольку она зависит от уровня языковой подготовки, индивидуального речевого опыта и частоты использования русского языка за пределами учебной аудитории. Поэтому определение наиболее характерных речевых затруднений должно осуществляться на основе предварительной диагностики, наблюдения за коммуникативной деятельностью и анализа реальных высказываний конкретных студентов.

Применение разговорных систем искусственного интеллекта в данном контексте представляет методический интерес прежде всего благодаря возможности организовать многократное речевое взаимодействие с вариативными ответами виртуального собеседника. В отличие от традиционного задания «составьте диалог по образцу», предполагающего преимущественно воспроизведение заранее заданных речевых конструкций, генеративный собеседник способен продолжать коммуникативную ситуацию новыми вопросами, изменять условия общения, предлагать альтернативные коммуникативные цели и возвращать обучающегося к ранее невыясненной информации. Такая организация учебной деятельности создаёт условия для постепенного перехода от подготовленных реплик к более самостоятельному построению высказываний. Например, при моделировании ситуации обращения в деканат студент может последовательно уточнять порядок получения документа, объяснять причину обращения, отвечать на дополнительные вопросы и корректировать собственные формулировки с учётом реакции собеседника. Существенное значение при этом приобретает возможность повторного выполнения коммуникативного задания с изменением его сложности, содержания и речевых условий. Это позволяет преподавателю организовать дифференцированную практику, учитывающую выявленные

языковые затруднения обучающихся. Вместе с тем использование подобных систем требует методического сопровождения, поскольку генерируемые ответы не всегда соответствуют нормативным, стилистическим и коммуникативным требованиям учебной ситуации. В связи с этим преподаватель должен определять цели взаимодействия, отбирать типовые речевые ситуации, устанавливать критерии оценки и обеспечивать последующий анализ допущенных ошибок. Современные обзоры исследований разговорного искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков фиксируют педагогический потенциал такой практики, но одновременно отмечают неоднородность экспериментальных дизайнов, зависимость результатов от образовательного контекста и необходимость проведения более строгих исследований [4; 5].

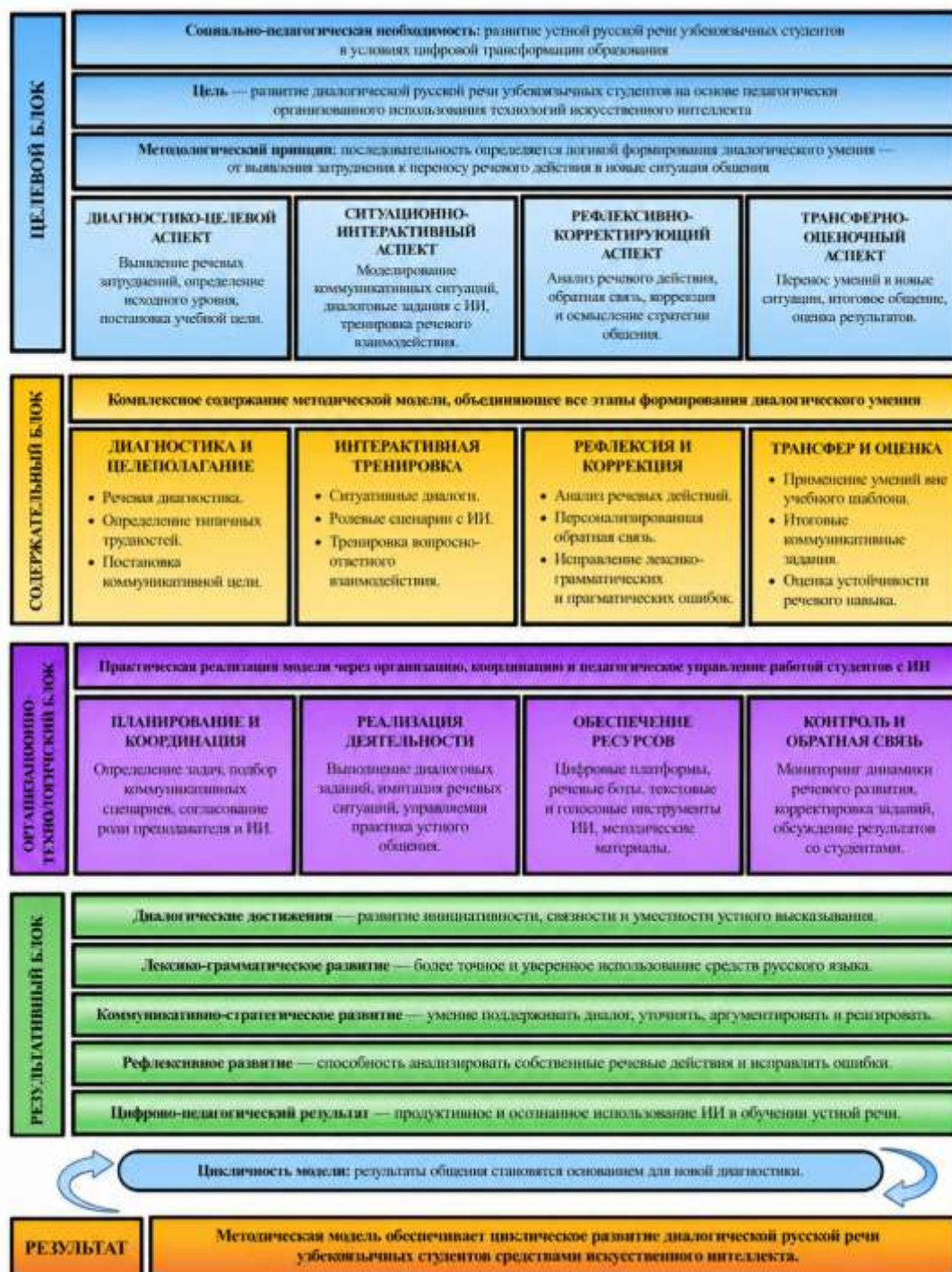


Рисунок 1. Структурно-функциональная модель развития диалогической русской речи узбекоязычных студентов на основе технологий искусственного интеллекта

Важно различать речевую тренировку с использованием ИИ и реальное речевое взаимодействие. Система может генерировать грамматически приемлемые реплики, однако не обладает человеческим социальным опытом, собственными интонационными намерениями и реальной ответственностью за совместный результат. Кроме того, автоматические исправления могут быть неполными или ошибочными, а системы распознавания речи способны неодинаково обрабатывать высказывания с различными акцентами. Поэтому ИИ следует рассматривать как управляемого тренировочного партнёра и источник предварительной обратной связи, но не

как окончательный эталон языковой нормы или замену преподавателю.

Предлагаемая методическая модель включает четыре взаимосвязанных компонента: диагностико-целевой, ситуационно-интерактивный, рефлексивно-корректирующий и трансферно-оценочный. Их последовательность определяется не техническими возможностями платформы, а логикой формирования диалогических умений: выявить затруднение, создать условия для его преодоления, осмыслить способ речевого действия и проверить его в условиях, выходящих за рамки первоначального тренировочного сценария. При этом компоненты образуют циклическую структуру: результаты итогового речевого взаимодействия становятся основанием для проведения следующего этапа диагностики.

Первый, диагностико-целевой компонент, предполагает выполнение коротких устных заданий до начала работы с ИИ. Студенту предлагают познакомиться с новым участником учебной группы, уточнить место проведения мероприятия или аргументировать выбор темы проекта. При оценивании фиксируются не только ошибки произношения и грамматики, но и продолжительность содержательной реплики, уместность вопроса, способность переспросить собеседника и реакция на уточнение. Диагностику желательно проводить в сопоставимых по уровню сложности условиях, но на материале нескольких речевых ситуаций, чтобы единичная неудача не становилась основанием для необоснованного вывода об общем уровне владения языком.

По результатам диагностики преподаватель формулирует измеримые речевые цели. Вместо абстрактной установки «улучшить разговорную речь» определяется конкретная задача: после нескольких тренировок студент должен быть способен задать не менее двух содержательных уточняющих вопросов, выразить аргументированное несогласие без нарушения речевого этикета и завершить переговоры кратким подведением итогов. Указанное количество вопросов служит локальным учебным ориентиром, а не универсальной нормой качества. Подобные цели позволяют подбирать задания для конкретной группы и обеспечивать прозрачную обратную связь.

Второй, ситуационно-интерактивный компонент, строится на системе диалогов с постепенно возрастающей непредсказуемостью. На начальном уровне студент получает карточку с описанием роли, коммуникативную цель и набор опорных выражений. Например, он должен узнать у сотрудника библиотеки правила получения необходимой книги. ИИ выполняет роль сотрудника, задаёт по одному вопросу за раз и использует лексику согласованного уровня сложности. На следующем этапе количество опорных фраз сокращается; собеседник сообщает неполные сведения, из-за чего студенту приходится уточнять информацию. На более высоком уровне появляется противоречие интересов: сроки выдачи книги неудобны, и обучающийся должен предложить альтернативное решение.

Тематическое наполнение речевых симуляций должно соответствовать реальным коммуникативным потребностям студентов: взаимодействию в университете, участию в учебной дискуссии, работе над групповым проектом, прохождению собеседования, обращению за справкой, представлению исследовательской идеи. Повседневные ситуации важны не как самоцель, а как ступень к академической и профессиональной речи. При переходе от бытового диалога к учебно-научному увеличивается доля уточняющих, аргументативных и оценочных реплик: «Правильно ли я понял, что...?», «На чём основан ваш вывод?», «Могу предложить другой способ, потому что...».

Технологически задания могут реализовываться в текстовом либо голосовом интерфейсе. Текстовое взаимодействие целесообразно использовать в качестве подготовительной опоры для анализа речевых моделей, однако его нельзя считать эквивалентом устной речи. Для непосредственной тренировки говорения необходим голосовой режим, позволяющий воспринимать звучащую реплику и отвечать устно. При отсутствии надёжного голосового режима педагог может организовать парное устное разыгрывание диалогов, созданных ИИ; в таком случае система выступает генератором сценариев, а не инструментом измерения качества произношения.

Третий компонент связан с рефлексивно-корректирующей обратной связью. Избыточное исправление каждой ошибки способно прерывать ход мысли и снижать речевую инициативность. Поэтому коррекция распределяется по этапам. Во время свободного диалога преподаватель или система преимущественно поддерживает ход общения и лишь уточняет непонятные высказывания. После завершения эпизода студент получает ограниченный набор замечаний: одно по содержательному взаимодействию, одно по речевому этикету и одно-два по наиболее значимым языковым средствам. Исправления сопровождаются объяснением коммуникативного эффекта, а не только указанием нормативной формы.

Например, в ответ на реплику «Вы мне дать справку завтра?» система может предложить вариант «Не могли бы вы выдать мне справку завтра?» и пояснить, почему такая форма просьбы уместнее в официальной обстановке. Однако если собеседник правильно понял исходную фразу, это не означает коммуникативной неудачи: необходимо различать понятность, грамматическую точность и прагматическую уместность. Студенту следует предоставить возможность повторно сформулировать просьбу, сопоставить варианты и самостоятельно определить, какой из них подходит для общения с ровесником, а какой — с сотрудником учреждения.

Рефлексия предполагает также критическое отношение к автоматической оценке. Обучающийся проверяет, действительно ли предложенное исправление сохраняет исходный смысл, и при необходимости обсуждает спорный вариант с преподавателем. Для развития самостоятельности можно использовать мини-протокол: «Что я хотел сообщить? Как меня понял собеседник? Где возникло недоразумение? Какую реплику я изменю при следующей попытке?». Такая процедура переводит ошибку из категории повода для внешнего наказания в предмет осознанного анализа речевого действия.

Четвёртый, трансферно-оценочный компонент, обеспечивает переход от искусственно заданных условий к

реальному общению. После цифровой симуляции студент выполняет аналогичную задачу с одноклассником, но с изменёнными фактическими данными и новой целью. Если в тренировочном разговоре он договаривался с виртуальным партнёром о встрече, то на занятии должен вместе с реальным собеседником выбрать время консультации при несовпадающих расписаниях. Критерием успешного переноса становится не воспроизведение готовых выражений, а достижение коммуникативной цели при непредсказуемых ответах партнёра.

Существенным условием является вариативность сценария. Если студенту предлагается многократно повторять один и тот же диалог, возникает риск запоминания последовательности реплик без развития способности самостоятельно выбирать речевые действия. Поэтому необходимо изменять роль, статус собеседника, степень официальности, объём известной информации и наличие разногласий. Повышение сложности должно быть постепенным и опираться на результаты наблюдения: слишком простая ситуация не способствует формированию новых речевых действий, а чрезмерно сложная провоцирует отказ от устной инициативы. В рамках модели можно выделить три типа методических заданий. Репродуктивно-преобразующие задания требуют изменения предложенной реплики в соответствии с иной социальной ситуацией. Коммуникативно-поисковые предполагают получение недостающих сведений с помощью серии вопросов. Проблемно-диалогические направлены на согласование позиций и совместный выбор решения. Такая типология позволяет поддерживать баланс между управляемой тренировкой определённой языковой конструкции и открытым речевым взаимодействием.

Первое задание — «Уточни условие». Система сообщает: «Презентацию нужно отправить до пятницы, но материалы будут доступны только после консультации». Студент не получает готового перечня вопросов. Он должен обнаружить информационное противоречие, выяснить конкретный срок, форму представления материалов и возможность переноса срока выполнения задания. По завершении диалога обучающийся формулирует итоговую договорённость. Преподаватель оценивает точность вопросов, соответствие ответных реплик теме и полноту полученной информации. Такая работа тренирует инициативную составляющую диалогической речи, которая часто остаётся недостаточно представленной в упражнениях с заранее прописанными ответами.

Второе задание — «Вежливое несогласие». В виртуальной студенческой группе обсуждается формат итогового проекта. ИИ предлагает выполнить проект только в письменной форме; студент считает, что необходима устная защита. Для достижения цели ему следует признать обоснованность отдельных аспектов противоположной позиции, выразить аргументированное возражение и предложить компромисс. Ограничение заключается в запрете отвечать одним словом «нет» или переходить к личным оценкам. После симуляции одноклассники сравнивают несколько возможных стратегий выражения несогласия, не выбирая одну формулу в качестве безусловно правильной.

Третье задание — «Непредвиденное изменение». Студент договаривается о совместной подготовке к семинару. После двух-трёх реплик искусственный собеседник сообщает, что у него изменилось расписание и первоначальный план невозможно реализовать. Обучающийся должен уточнить новые обстоятельства, предложить альтернативу и подтвердить достигнутую договорённость. Задание развивает гибкость, умение переформулировать собственную мысль и способность удерживать цель разговора, несмотря на изменение исходных условий.

Пример педагогической инструкции для системы может быть следующим: «Ты — участник учебного проекта. Общайся со студентом по-русски. Используй реплики умеренной сложности, задавай только один вопрос за раз, не составляй весь диалог заранее, один раз создай естественную ситуацию недопонимания. Не исправляй ошибки посреди разговора, если смысл понятен. После команды „Завершить“ кратко укажи два удачных коммуникативных действия и две речевые трудности, предложи способы улучшения без выставления итоговой оценки». При работе с обучающимися разных уровней преподаватель изменяет сложность словаря, темп речевого взаимодействия и количество непредвиденных поворотов диалога.

Оценивание развития диалогической речи должно оставаться многокритериальным. Грамматическая правильность имеет значение, но не исчерпывает результат: студент может говорить без заметных ошибок и при этом не отвечать на вопрос партнёра. И наоборот, высказывание с отдельными языковыми неточностями может успешно выполнять коммуникативную функцию. Поэтому предлагается аналитическая рубрика, включающая инициативность, смысловую релевантность, интерактивную гибкость, языковую оформленность и соблюдение речевого этикета. Её показатели применяются прежде всего для формирующего наблюдения и требуют дальнейшей проверки надёжности в ходе научной апробации.

Критерий	Наблюдаемый показатель	Вопрос для оценивания
Инициативность	Самостоятельные вопросы и предложения	Начинает ли студент новый смысловой ход?
Релевантность	Ответ соответствует намерению партнера	Получает ли собеседник нужную информацию?
Гибкость	Переспрос, уточнение, переформулирование	Преодолевается ли недопонимание?
Языковое оформление	Понятность, лексико-грамматическая точность	Мешают ли ошибки пониманию?
Речевой этикет	Уместность обращения и	Соответствует ли реплика ситуации?

Таблица 1. Критерии формирующего оценивания диалогической русской речи

Предлагаемая рубрика не должна превращаться в механическое выставление баллов за любое устное высказывание. На начальном уровне приоритет может отдаваться пониманию собеседника и поддержанию контакта; по мере повышения уровня владения русским языком возрастают требования к точности, аргументации и жанровой уместности речи. Для обеспечения более надёжного наблюдения преподаватель анализирует несколько речевых эпизодов различной тематики, а не единственный образцовый диалог. Если вводится балльная шкала, её уровни следует описать с помощью примеров реальных реплик и согласовать критерии оценивания между оценщиками.

Особое место занимает роль преподавателя. Он определяет речевые цели, отбирает социально и культурно уместные сценарии, проверяет автоматически предложенные речевые формы и организует живое взаимодействие. Его задача не сводится к техническому консультированию. Именно преподаватель способен заметить, что молчание студента объясняется не отсутствием необходимого словарного запаса, а непониманием коммуникативной задачи, страхом допустить ошибку при публичном выступлении или отсутствием опыта делового общения. Документы UNESCO по использованию генеративного ИИ и развитию компетенций педагогов подчёркивают необходимость человекоцентричного подхода, профессиональной ответственности и критической оценки цифровых систем [2; 3].

При планировании работы необходимо учитывать доступность устройств и цифровых сервисов. Если часть студентов не может регулярно пользоваться голосовыми приложениями, выполнение упражнений с использованием ИИ не должно становиться обязательным условием получения равной оценки. Возможна смешанная организация работы: один студент взаимодействует с системой, второй отслеживает коммуникативные стратегии, затем роли меняются; другая группа разыгрывает диалог по подготовленному сценарию без использования устройства. В таком случае методическое ядро сохраняется — вариативность речевой ситуации и последующая рефлексия, — хотя техническая форма работы различается. Не менее важны вопросы защиты данных и академической добросовестности. Не следует загружать в общедоступные сервисы реальные персональные сведения, записи разговоров без согласия участников или учебные документы, содержащие конфиденциальные данные [7]. Студенту необходимо разъяснить, где проходит граница между допустимой тренировкой и подменой самостоятельного речевого результата автоматически подготовленным текстом. Для итогового оценивания следует также использовать задания, выполняемые без подсказок ИИ, иначе невозможно отделить сформированное умение от качества внешней поддержки.

Таким образом, научно-методическая основа использования искусственного интеллекта в обучении русской устной речи заключается не в автоматизации проверки ответов, а в систематическом создании коммуникативных условий, побуждающих обучающегося самостоятельно выбирать и корректировать речевые действия. Развитие диалогической речи требует сочетания вариативных ситуаций, дозированной поддержки, осознанной коррекции и переноса сформированных навыков в общение с реальным партнёром [8]. Без последнего компонента даже технически совершенная тренировка рискует остаться замкнутой в пределах цифрового сценария. Предлагаемая четырёхкомпонентная модель уточняет функции ИИ в методике преподавания русского языка как неродного. На диагностико-целевом этапе он может помогать формировать варианты коммуникативных ситуаций, однако оценочное решение принимает педагог. На ситуационно-интерактивном этапе система выступает в роли гибкого собеседника; на рефлексивно-корректирующем — источника предварительных подсказок, требующих проверки; на трансферно-оценочном этапе технологическая поддержка сознательно сокращается. Такое распределение функций создаёт предпосылки для развития самостоятельной речи, а не зависимости от автоматизированного партнёра.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. – URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>.
2. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. – Paris: UNESCO, 2023. – DOI: 10.54675/EWZM9535. – URL: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.
3. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. – Paris: UNESCO, 2024. – DOI: 10.54675/ZJTE2084. – URL: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>.
4. Transforming Language Education: A Systematic Review of AI-Powered Chatbots for English as a Foreign Language Speaking Practice // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 6. – Article 100230. – DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100230.
5. A Systematic Review of Conversational AI Tools in ELT: Publication Trends, Tools, Research Methods, Learning Outcomes, and Antecedents // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 7. – Article 100291. – DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100291.
6. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. – Paris: UNESCO, 2021. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>.
7. Saifnazarov I., Musaev F., Khusanov B., Ernazarova Y., Xujaev M., Bekbaev R., Ochilova N. The Impact of Local Community Education on Sustainable Practices in Eco-Tourism Areas // Natural and Engineering Sciences. – 2025. – Vol. 10, № 3. – P. 189–206. – DOI: 10.28978/nesciences.1811117.
8. Бекбаев Р. Теории познания: учебник. – Ташкент, 2026.