УДК 378.147:811.161.1:004.8

Султонова С.Х.
и.о. доцента кафедры «Журналистика и языки»
Alfraganus University
Узбекистан, г. Ташкент

ОТ ОБЩЕЙ ЛЕКСИКИ К ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ: НЕЙРОСЕТИ И LMS В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-СТОМАТОЛОГОВ

Аннотация: *Статья посвящена актуальной задаче профессионально ориентированной языковой подготовки студентов нефилологических специальностей. Цель работы – методически осмыслить возможности интеграции LMS и нейросетевых инструментов в обучение русскому языку студентов-стоматологов первого курса уровня B1. Исследование имеет описательно-методический характер и основано на систематизации практики межфакультетского преподавания русского языка в Alfraganus University (180 студентов, шесть академических групп). Предложена модель поэтапного перехода от общеупотребительной лексики к самостоятельному профессионально-речевому продукту и выделены лексические, грамматические, коммуникативные и цифровые трудности студентов. Обоснован принцип «нейросеть не вместо студента, а перед студентом», реализуемый по схеме «AI-материал → критический анализ → авторский продукт студента».*

Ключевые слова: *русский язык, профессионально ориентированное обучение, студенты-стоматологи, профессиональная лексика, LMS, генеративный искусственный интеллект, нейросети.*

Sultonova S.Kh.
acting associate professor, Department of Journalism and Languages
Alfraganus University
Uzbekistan, Tashkent

FROM GENERAL VOCABULARY TO THE LANGUAGE OF THE PROFESSION: NEURAL NETWORKS AND LMS IN TEACHING RUSSIAN TO DENTISTRY STUDENTS

Abstract: *The article addresses the pressing task of profession-oriented language training for students of non-philological specialties. The aim is to*

examine methodologically how an LMS and neural network tools can be integrated into teaching Russian to first-year dentistry students at the B1 level. The study is descriptive and methodological; it systematizes the practice of teaching Russian at Alfraganus University (180 students, six academic groups). A model of gradual transition from general vocabulary to an independent professional speech product is proposed, and lexical, grammatical, communicative and digital difficulties of students are identified. The principle "the neural network not instead of the student, but before the student" is substantiated and implemented through the sequence "AI material → critical analysis → the student's own product".

Keywords: *Russian language, profession-oriented teaching, dentistry students, professional vocabulary, LMS, generative artificial intelligence, neural networks.*

Введение

Современная языковая подготовка студентов нефилологических направлений выходит за пределы усвоения общеупотребительной лексики и базовых грамматических конструкций: для будущего специалиста язык становится инструментом учебной, профессиональной и межличностной коммуникации. Поэтому преподавание русского языка в межфакультетской аудитории требует постепенного перехода от общего владения языком к способности решать задачи конкретной профессиональной сферы [1].

Для студентов медицинских специальностей этот переход особенно значим. Профессиональная коммуникация включает выяснение жалоб, описание симптомов, объяснение диагностических и лечебных процедур, формулирование рекомендаций и взаимодействие с пациентом. В стоматологии дополнительную специфику создают названия частей полости рта, заболеваний и состояний, характеристика боли, стоматологические манипуляции и речевые модели общения «*врач – пациент*».

Знание отдельных терминов ещё не означает владения профессиональной речью. Студент может понимать слова «десна», «эмаль», «кариес», «пломба», «воспаление», но испытывать трудности, когда нужно задать пациенту вопрос, описать локализацию боли или сформулировать рекомендацию. Поэтому методически значим переход: термин → словосочетание → грамматическая конструкция → предложение → профессиональная речевая ситуация → самостоятельное высказывание.

Для студентов уровня B1 профессионализация речи должна опираться на уже сформированную языковую базу. Так, слово «боль» постепенно включается в сочетания и конструкции: острая боль; боль в зубе; жаловаться на боль; боль усиливается при накусывании; где именно вы чувствуете боль? Аналогично глагольная модель «болеть» расширяется до профессионально значимых высказываний: у пациента болит зуб; зуб болит второй день; пациент жалуется на ночную боль.

Цифровизация высшего образования создаёт дополнительные средства для организации такой работы; её успешность во многом зависит от цифровой компетентности преподавателя [2]. LMS позволяет структурировать учебные материалы, задания, самостоятельную работу и обратную связь. Генеративный искусственный интеллект (GenAI) может использоваться для создания вариативного языкового материала, моделирования диалогов, сопоставления формулировок и редактирования текста [3]. Обзоры GenAI в языковом образовании показывают широкий спектр таких функций, но одновременно подчёркивают риски, связанные с качеством контента, чрезмерной зависимостью от технологии и академической добросовестностью [4–6].

В связи с этим принципиально важно разграничивать нейросеть как генератор готового ответа и нейросеть как инструмент языкового анализа, тренировки, сопоставления и редактирования. Во втором случае сгенерированный текст становится промежуточным учебным объектом: студент анализирует профессиональную лексику и грамматику, оценивает коммуникативную уместность, исправляет недостатки и создаёт собственный вариант.

Цель статьи – описать и методически осмыслить возможности интеграции LMS и нейросетевых инструментов в профессионально ориентированное обучение русскому языку студентов-стоматологов первого курса Alfraganus University и определить способы организации перехода от общеупотребительной лексики и базовых грамматических моделей к профессиональной русскоязычной коммуникации.

Для достижения цели решались следующие **задачи**: 1) определить основные языковые трудности студентов-стоматологов уровня B1 при переходе к профессионально ориентированной речи; 2) установить способы интеграции лексического, грамматического и профессионально-терминологического материала; 3) определить функции LMS в организации профессионально ориентированного языкового курса; 4) определить

методически обоснованные функции нейросетевых инструментов; 5) разработать поэтапную модель перехода от общей лексики к самостоятельному профессионально-речевому продукту студента.

Материалы и методы

Работа имеет описательно-методический характер и основана на анализе практики межфакультетского преподавания русского языка студентам стоматологического направления Alfraganus University. Использованы методы педагогического наблюдения, анализа учебных материалов, методической систематизации и педагогического моделирования.

Педагогический контекст составили 180 студентов первого курса бакалавриата специальности «Стоматология» (шесть академических групп по 30 человек) с уровнем владения русским языком B1. Студенты рассматриваются как участники описываемого образовательного процесса, а не как экспериментальная выборка: деление на экспериментальную и контрольную группы и стандартизированная входная и итоговая диагностика не проводились.

Исходным принципом являлась постепенная профессионализация имеющихся языковых знаний: знакомая языковая единица → расширение значения и сочетаемости → профессиональный термин → грамматическая модель → профессиональная речевая ситуация → самостоятельное высказывание.

Профессионально значимая лексика включала анатомические наименования (зуб, десна, язык, челюсть, эмаль, корень зуба, полость рта), обозначения жалоб и симптомов (боль, чувствительность, кровоточивость, отёк, воспаление), характеристики боли и состояния, названия распространённых стоматологических состояний, диагностических и лечебных действий, а также языковые модели рекомендаций пациенту.

Профессиональная лексика интегрировалась с грамматическими моделями: жаловаться на + винительный падеж; боль в области + родительный падеж; проблемы с + творительный падеж; чувствительность к + дательный падеж. Грамматическая форма рассматривалась как средство выполнения профессиональной речевой задачи, а единица речевой деятельности последовательно усложнялась: слово → словосочетание → грамматическая модель → предложение → микродиалог → профессиональная ситуация → самостоятельное высказывание.

Для методической систематизации использовались три типовые учебно-профессиональные ситуации: «Первичный приём пациента», «Жалобы и симптомы», «Рекомендации после стоматологической процедуры». Они не предполагали самостоятельного клинического решения студентом.

LMS рассматривалась как средство организации образовательной траектории: учебный материал → лексико-грамматическая тренировка → профессиональная ситуация → самостоятельное задание → представление результата → обратная связь → коррекция. Нейросетевые инструменты использовались как вспомогательное средство генерации вариативного языкового материала, анализа, сопоставления и редактирования. В основу был положен принцип «нейросеть не вместо студента, а перед студентом»: получить → прочитать → проверить → проанализировать → исправить → дополнить → создать собственный вариант.

Выявленные трудности систематизировались в четыре группы – лексические, грамматические, коммуникативные и цифровые, что позволило определить различные способы педагогической коррекции.

Результаты

Методическая систематизация позволила определить общую модель профессионализации русской речи: общеупотребительная лексика → лексико-грамматическая модель → профессиональная стоматологическая лексика → профессиональная речевая ситуация → LMS-задание → нейросетевая поддержка → самостоятельный профессионально-речевой продукт. Её реализация показана на примере трёх сценариев.

Сценарий «Первичный приём пациента» ориентирован на умение устанавливать первичный речевой контакт и получать информацию с помощью вопросов. Знакомые модели «что? где? когда? как? как давно?» получают профессиональное содержание: «Что вас беспокоит?», «Где именно вы чувствуете боль?», «Когда появилась боль?», «Есть ли чувствительность к холодному или горячему?». Лексический материал расширяется от базовых единиц «болеть, боль, зуб, десна» к сочетаниям «острая боль», «ноющая боль», «чувствительность зубов», «кровоточивость дёсен», «боль при накусывании», которые затем включаются в модели «я жалуюсь на...», «боль появилась...», «боль усиливается при...».

В LMS задания усложняются от соотнесения жалобы и вопроса врача до восстановления диалога и самостоятельного составления вопросов пациенту. Нейросетевой вариант диалога используется для анализа

профессиональной лексики, грамматических моделей и последовательности вопросов, после чего студент создаёт собственный диалог.

Сценарий «Жалобы и симптомы» организует переход от называния симптома к его характеристике: боль → сильная боль → сильная боль в зубе → боль усиливается ночью → пациент жалуется на сильную боль, которая усиливается ночью. Ведущими становятся конструкции «пациент жалуется на...», «у пациента наблюдается...», «боль локализуется в области...», «боль усиливается при...», «чувствительность к...». Студент получает карточку с отдельными признаками и преобразует их в связное описание, затем выполняет аналогичное задание без готовой модели.

Нейросетевой текст сопоставляется с собственным вариантом студента по критериям лексической точности, грамматической правильности, полноты, последовательности и уместности. Тем самым работа с ИИ переводится из режима получения ответа в режим языковой рефлексии.

Сценарий «Рекомендации после стоматологической процедуры» требует перехода к передаче информации пациенту. Используются конструкции «Вам необходимо...», «Вам следует...», «Рекомендуется...», «Не следует...»; знакомая глагольная лексика приобретает новую профессиональную функцию. Особое внимание уделяется различию между терминологически насыщенным профессиональным сообщением и понятным пациенту объяснением. В LMS студент формулирует рекомендации сначала с лексическими опорами, затем без них. Нейросетевые рекомендации рассматриваются только как языковой материал: студент анализирует конструкции, доступность формулировок и элементы, требующие профессиональной проверки, что разграничивает языковую тренировку и клиническое решение.

Для предотвращения механического копирования сформулирована модель «AI-материал → критический языковой анализ → авторский продукт студента». Обязательное промежуточное действие включает проверку, классификацию, сопоставление, исправление или трансформацию сгенерированного материала. Функции компонентов модели разграничены в таблице 1.

Таблица 1. Функциональное разграничение компонентов модели

Компонент	Основная функция	Пример	Конечная роль
LMS	Организация последовательности	Материал → задание → сдача → обратная связь	Управление траекторией

Нейросеть	Вариативный языковой материал	Диалог, ситуация, альтернативная формулировка	Объект анализа
Преподаватель	Методическое управление	Задача, критерии, коррекция	Педагогическое руководство
Студент	Самостоятельная деятельность	Диалог, описание, рекомендации	Автор конечного продукта

Выделены четыре группы трудностей. Лексические связаны с переходом от узнавания термина к его активному употреблению; грамматические – с управлением и сочетаемостью; коммуникативные – с построением последовательного профессионального сценария; цифровые – с механическим копированием и некритичным доверием к AI-ответу.

Основной результат методического анализа состоит в том, что переход студента уровня B1 к профессиональной коммуникации целесообразно организовывать не по принципу «выучить больше медицинских терминов», а по принципу «научиться выполнять профессионально значимые речевые действия средствами русского языка».

Обсуждение

Предложенная модель показывает, что профессионализация языковой подготовки требует разграничивать знание термина и способность использовать его в профессиональном речевом действии. Термин освоен полноценно, когда студент знает его сочетаемость, грамматическое окружение, коммуникативную функцию и способен включить его в связное высказывание. Интеграция лексики и грамматики позволяет перейти от логики «правило → упражнение» к логике «профессиональная речевая задача → необходимая грамматическая модель → применение → самостоятельное высказывание», в которой грамматическая форма получает конкретную профессиональную функцию.

Профессиональная коммуникация осваивается и как система речевых сценариев: грамматически правильные отдельные вопросы ещё не гарантируют логичного первичного опроса пациента. Поэтому единицей обучения постепенно становится сценарий: установление контакта → жалоба → локализация → характеристика → время появления → условия изменения симптома.

LMS в данной модели ценна не как цифровое хранилище, а как средство управления последовательностью действий, тогда как нейросетевой инструмент используется для создания вариативного

языкового материала. Такое функциональное разграничение позволяет избежать формальной цифровизации.

Обзоры GenAI в языковом образовании подтверждают многообразие его ролей – от генерации содержания и обратной связи до тьюторской и коммуникативной поддержки, но одновременно фиксируют риски, связанные с качеством контента, чрезмерной зависимостью и академической добросовестностью [4–6]. Обзор 41 публикации подчёркивает потребность в дополнительных эмпирических исследованиях и ответственной интеграции GenAI [4]. Систематический обзор 36 исследований ChatGPT в языковом образовании показывает их концентрацию в высшей школе и внимание к самостоятельному обучению, генерации содержания и этическим вопросам [5]. Обзор 49 эмпирических исследований описывает GenAI как источник обратной связи, тьютора, когнитивный стимул и партнёра по взаимодействию, отмечая риск чрезмерной зависимости и проблемы качества контента [6].

Эти данные согласуются с принципом «нейросеть не вместо студента, а перед студентом». Если AI-текст становится конечным ответом, самостоятельная языковая деятельность сокращается; если он становится объектом анализа, студент читает, проверяет, сопоставляет, редактирует и создаёт собственный текст.

В медицинском образовательном контексте необходимо различать языковую правильность, коммуникативную уместность и профессиональную достоверность. Грамматически корректный нейросетевой текст не является автоматически клинически достоверным, поэтому AI-материал в модели используется прежде всего для языковой тренировки, а профессиональное содержание требует проверки. Методически важно также различать профессиональный терминологический язык и язык общения с пациентом: будущий стоматолог должен уметь преобразовывать специализированное содержание в понятное адресату сообщение, то есть управлять степенью терминологической насыщенности речи.

Выделение лексических, грамматических, коммуникативных и цифровых трудностей позволяет перейти к дифференцированной коррекции: тип трудности → причина → соответствующее упражнение → повторное профессиональное действие.

Ограничения исследования связаны с его описательно-методическим дизайном. Несмотря на масштаб педагогического контекста (180

студентов), контрольная группа и стандартизированные измерения не использовались, поэтому статья не устанавливает причинно-следственной связи между цифровыми инструментами и повышением языковых результатов.

Заключение

Профессионально ориентированное обучение русскому языку студентов-стоматологов предполагает переход от общеупотребительных языковых средств к способности решать средствами русского языка коммуникативные задачи будущей деятельности. Осмысление практики Alfraganus University позволило систематизировать этот переход для студентов первого курса уровня B1 и сформулировать следующие выводы.

1. Профессионализация речи не сводится к расширению терминологического словаря; её основная последовательность: профессиональное слово → лексическая сочетаемость → грамматическая модель → коммуникативная функция → профессиональная речевая ситуация → самостоятельное высказывание.

2. Предложенная модель интегрирует лексико-грамматическую работу, профессиональные речевые ситуации, LMS-задания и нейросетевую поддержку, завершаясь самостоятельным профессионально-речевым продуктом студента.

3. LMS обеспечивает организацию образовательной траектории, а нейросеть – вариативный языковой материал для анализа, сопоставления и редактирования; принцип «нейросеть не вместо студента, а перед студентом» конкретизирован моделью «AI-материал → критический языковой анализ → авторский продукт студента».

4. В медицинском контексте генеративный ИИ не должен использоваться как автономный источник клинических рекомендаций; необходимо различать языковую правильность, коммуникативную уместность и профессиональную достоверность.

5. Разграничение лексических, грамматических, коммуникативных и цифровых трудностей позволяет выбирать дифференцированные способы коррекции.

Обобщённо концепция формулируется так: не термин ради термина, а термин для профессионального речевого действия; не грамматика отдельно от речи, а грамматика как средство профессиональной коммуникации; не LMS ради LMS, а LMS для организации образовательной траектории; не нейросеть ради готового ответа, а нейросетевой текст как объект анализа; не

AI-текст как результат, а самостоятельный профессионально-речевой продукт студента.

Модель может быть адаптирована к другим медицинским и нефилологическим направлениям при замене терминологического содержания и профессиональных ситуаций. Перспективой дальнейшей работы является её эмпирическая апробация с входной и итоговой диагностикой и рубрикой оценивания профессионально-речевого продукта.

Использованные источники:

1. Орлова Е.В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи в медицинском вузе // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2012. – № 3. – С. 173–180.

2. Султонова С.Х. Современное состояние цифровой компетентности будущих учителей русского языка в педагогических вузах Узбекистана // Экономика и социум. – 2026. – № 5-1 (144). – С. 1054–1061.

3. Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. ChatGPT for language teaching and learning // RELC Journal. – 2023. – Vol. 54, No. 2. – P. 537–550. – DOI: 10.1177/00336882231162868.

4. Law L. Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: a scoping literature review // Computers and Education Open. – 2024. – Vol. 6. – Art. 100174. – DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100174.

5. Li B., Lowell V.L., Wang C., Li X. A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: examining research on ChatGPT's use in language learning and teaching // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 7. – Art. 100266. – DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100266.

6. Zou D. Generative AI (GenAI) in the language classroom: a systematic review // Interactive Learning Environments. – 2025. – DOI: 10.1080/10494820.2025.2498537.

7. Султонова, С. Х. (2023). Особенности коммуникативного подхода в работе с текстом на уроках русского языка как иностранного в узбекских группах. *Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture*, *4*(10), 1-12.

8.Даниёрбекова, Х. М., & Султонова, С. Х. (2025). Использование различных приложений для изучения иностранных языков. *Академические исследования в современной науке*, *4*(19), 16-22.

9.СУЛТОНОВА, С. РУССКИЙ МИР АЗИИ. Издательский дом СВФУ КОНФЕРЕНЦИЯ: РУССКИЙ МИР АЗИИ Ханой, Социалистическая Республика Вьетнам, 25–27 ноября 2024 года Организаторы: Северо-Восточный федеральный университет им. МК Аммосова.

10.Султонова, С. Х. (2025). АУДИОТЕКСТЫ НА УРОКАЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ. *American Journal of Education and Learning*, *3*(6), 569-577.

11.Ханазарова, С., & Султонова, С. Х. (2023). Мотивация на уроках русского языка. *Sustainability of education, socio-economic science theory*, *1*(10), 8-12.

12.Sultonova, S. X. (2025). PECULIARITIES OF DISTANCE LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN UZBEKISTAN. *Экономика и социум*, (4-1 (131)), 547-554.

13.Махаматкаримова, С., & Султонова, С. Х. (2024). Проблемы освоения русской речи у узбекских студентов. *Sustainability of education, socio-economic science theory*, *2*(19), 130.