

Научно-практическая статья

УДК [378.016:811.581].018.43

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-262-222-234

МЕТОДЫ ОГРАНИЧЕНИЯ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ЗАДАНИЯ С КОНТРОЛИРУЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Чистова Елена Викторовна

Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского,
Москва, Россия,

kovelena82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4016-7935>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме ограничения зависимости от сгенерированных искусственным интеллектом (ИИ) текстов в онлайн-обучении китайскому языку через задания с контролируемой самостоятельностью. Автор предлагает технологию, направленную на минимизацию рисков бесконтрольного использования больших языковых моделей, таких как снижение когнитивной нагрузки, ослабление самостоятельного мышления и формирование иллюзии компетентности. В исследовании применяется комплекс методов: анкетирование студентов и преподавателей, педагогический эксперимент с участием 78 учащихся разного уровня мотивации, анализ качественных и количественных параметров речи. Экспериментальная группа выполняла задания с элементами контролируемой самостоятельности, включая критический анализ сгенерированных ИИ текстов, нейросетевой промптинг и методическую рефлексию. Контрольная группа работала по традиционной схеме с неограниченным доступом к ИИ. Результаты показали превосходство предложенного подхода: экспериментальная группа продемонстрировала более высокие показатели в усвоении материала (выше на 35 %), запоминании лексики, проактивности и скорости коммуникативных реакций. Новизна исследования заключается в разработке системы заданий, трансформирующих ИИ из инструмента выполнения заданий в средство обучения, стимулирующее аналитическое мышление и глубокое погружение в предмет. Полученные результаты подтверждают эффективность методов контролируемой самостоятельности для развития говорения, критического мышления и аргументации. Подход обеспечивает объективность оценки реальных знаний студентов и способствует формированию академической осознанности. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной системы заданий в онлайн-обучении китайскому языку для русскоязычной аудитории. Идеи критического анализа сгенерированного ИИ-контента и развития академической осознанности учащихся представляют ценность для современного языкового образования в целом.

Ключевые слова: лингводидактика, искусственный интеллект (ИИ), академическая осознанность, онлайн-обучение, китайский язык, мотивация.

Для цитирования: Чистова, Е. В. (2026). Методы ограничения зависимости от искусственного интеллекта в онлайн-обучении китайскому языку через задания с контролируемой самостоятельностью. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(62), 222–234. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-262-222-234>

Scientific and practical article

UDC [378.016:811.581].018.43

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-262-222-234

LIMITING ARTIFICIAL INTELLIGENCE DEPENDENCY IN ONLINE CHINESE LANGUAGE LEARNING THROUGH CONTROLLED AUTONOMY TASKS

Elena V. Chistova

Zhirinovsky University of World Civilizations,
Moscow, Russia,

kovelena82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4016-7935>

Abstract. The paper refers to the pressing issue of mitigating dependence on artificial intelligence in online Chinese language learning through tasks incorporating controlled autonomy. The author proposes a methodology aimed at minimizing the risks associated with the uncontrolled use of large language models, such as reduced cognitive load, weakened independent thinking, and the formation of an illusion of competence. The study employs a comprehensive set of methods: a survey of students and teachers, a pedagogical experiment involving 78 learners with varying levels of motivation, and an analysis of qualitative and quantitative speech parameters. The experimental group completed tasks with elements of controlled autonomy, including critical analysis of AI-generated texts, neural network prompting and methodological reflection. The control group followed a traditional approach with unrestricted access to AI. The results demonstrated the superiority of the proposed approach: the experimental group showed 35 % higher outcomes in material acquisition, vocabulary retention, proactivity, and the speed of communicative reactions. The novelty of the research lies in the development of a task system that transforms AI from a task-completion tool into a learning instrument that stimulates analytical thinking and deep subject engagement. The findings confirm the effectiveness of controlled autonomy methods for developing speaking skills, critical thinking, and argumentation. This approach ensures objective assessment of students' actual knowledge and fosters academic awareness. The practical significance of the study lies in the applicability of the developed task system to online Chinese language instruction for a Russian-speaking audience. The concepts of critical analysis of AI-generated content and the cultivation of students' academic awareness offer valuable insights for contemporary language education in general.

Keywords: linguodidactics, artificial intelligence (AI), academic awareness, online learning, Chinese language, motivation, controlled autonomy.

For citation: Chistova, E. V. (2026). Limiting artificial intelligence dependency in online Chinese language learning through controlled autonomy tasks. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2(62), 222–234. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-262-222-234>

Введение

В эпоху активного внедрения ChatGPT и других больших языковых моделей (БЯМ) в онлайн-обучение китайскому языку возникает критическая необходимость разработки методов, ограничивающих чрезмерную зависимость учащихся от искусственного интеллекта (ИИ). Хотя БЯМ значительно упрощают доступ к информации и генерации языковых конструкций, их бесконтрольное использование может привести к снижению когнитивной нагрузки, ослаблению самостоятельного мышления и поверхностному усвоению материала.

Актуальность обусловлена, во-первых, педагогическими рисками. Пассивное копирование ответов ИИ минимизирует практику живого общения и анализа ошибок, что критично для языков с высокой контекстной нагрузкой, таких как китайский (Zhang, et al., 2025). Во-вторых, злободневность темы вызвана психологическим риском (Zhang, 2025), связанным с формированием иллюзии компетентности у учащихся, когда они переоценивают свои навыки из-за мгновенных подсказок ИИ. В-третьих, необходимость изучения вопроса продиктована технологическим балансом (Azhar1, Abdullah, 2024). Для эффективного использования БЯМ в учебном процессе критически важно интегрировать их исключительно в качестве вспомогательного инструмента. Задания должны быть разработаны по принципу контролируемой самостоятельности, где БЯМ выступает в роли ассистента или источника данных, в то время как студент сохраняет за собой роль главного исполнителя, неся полную ответственность за анализ, синтез и конечный результат работы.

Цель статьи — предложить систему заданий, минимизирующих зависимость от ИИ в онлайн-обучении китайскому языку. Исследование предполагает эксперимент с применением конкретных методик, направленных на сохранение языковой автономии учащихся. Это особенно важно для русскоязычной аудитории, где самостоятельный анализ контекста иероглифов и грамматики играет ключевую роль.

Научная новизна работы заключается в разработке и эмпирической верификации системы заданий, трансформирующей учащегося из пассивного потребителя ИИ-контента в субъекта, управляющего работой нейросети через аналитическую деятельность с лексикой и грамматикой, а также в создании диагностического инструментария для объективного выявления зависимости от искусственного интеллекта.

В исследовании применяются такие методы, как анкетирование (отдельно студентов и преподавателей по разным вопросам и с разной целью), эксперимент

с двумя группами студентов (контрольной и экспериментальной), анализ качественных и количественных параметров речи.

Теоретический обзор

В последние годы в научной литературе наблюдается значительный рост публикаций, посвященных применению ИИ в образовании (Azhar1, Abdullah, 2024). Наряду с преимуществами и новыми возможностями все большее внимание уделяется и системным рискам его внедрения. Среди ключевых проблем в общей образовательной и научной сфере выделяются: появление новых форм академического мошенничества, таких как ИИ-плагиат; правовая неопределенность; этические дилеммы, связанные с разграничением вспомогательного использования технологий и полной подмены интеллектуального труда; угрозы безопасности персональных данных; потенциальное негативное влияние на ценностно-смысловую и когнитивную сферы личности (Бакулина, 2025; Исаева, 2025; Vo, 2025).

Исследования подтверждают, что влияние ИИ на познавательные способности неоднозначно и зависит от уровня развития ценностно-мировоззренческих качеств человека. Лица с развитым мировоззрением задействуют ИИ как инструмент для расширения когнитивных возможностей, в то время как у других может наблюдаться ослабление памяти, снижение творческого и критического мышления из-за недооценки важности самостоятельной интеллектуальной работы (Григорьев, 2025). Например, исследование научного коллектива из Германии доказало, что использование БЯМ, таких как ChatGPT 3.5, значительно снижает когнитивную нагрузку на студентов, но при этом приводит к формулированию менее качественных и аргументированных выводов, т. е. хотя БЯМ облегчают процесс сбора информации, они не способствуют более глубокому освоению материала (Stadler et al., 2024). Более того, БЯМ демонстрируют способность намеренно снижать уровень сложности ответов в зависимости от запрашиваемой роли. Например, при имитации общения с ребенком модель упрощает язык и когнитивную нагрузку ответов, демонстрируя способность адаптироваться под восприятие пользователя (Milička et al., 2024). Это означает, что БЯМ могут гибко управлять своими возможностями: общаться на высоком уровне с подготовленным пользователем и сознательно упрощать аргументацию для аудитории с менее развитыми навыками.

Что касается сферы обучения иностранным языкам, то к недостаткам применения ИИ ученые (Землякова, Земляков, 2021) относят снижение мотивации к изучению языка из-за доступности электронных переводчиков, которые создают иллюзию достаточности без глубокого освоения языка (Ma, Chen, 2025). Машинный перевод часто не обеспечивает точности и контекстуальной адекватности, особенно при работе с многозначными словами или идиоматическими выражениями. Внедрение ИИ также ослабляет самостоятельную работу учащихся: они перестают работать со словарями, анализировать грамматические

структуры и развивать критическое мышление. Важным ограничением выступает неспособность ИИ формировать спонтанные коммуникативные умения (например, говорение) (Zhang et al., 2025), так как системы лишены когнитивного сознания и гибкости, присущих человеческому общению. Наконец, существует риск формирования пассивности и интеллектуальной лени среди обучающихся.

В контексте преподавания и изучения китайского языка, в том числе в онлайн-формате, риски и преимущества приобретают специфические черты. С одной стороны, ИИ, в частности ChatGPT, может предоставлять разнообразные, персонализированные и интерактивные учебные ресурсы — от методической подготовки к занятиям (Соболева, Украинская, 2024; Тихонова, Крайдер, 2025) до методических рекомендаций по развитию иероглифической компетенции (Чжао, Дворядкина, 2024). Это помогает повысить качество преподавания, стимулировать мотивацию учащихся и способствовать межкультурному общению (Wang, 2023; Yuan, 2025). ИИ предлагает персонализированный подход и высокую эффективность обучения благодаря адаптивным методам и оптимизации ресурсов (Mo, 2024).

С другой стороны, внедрение ИИ сталкивается с техническими проблемами (нестабильность сетей, ограничения алгоритмов), этическими вопросами и рисками нарушения конфиденциальности данных (Mo, 2024). Как отмечают исследователи, применение ChatGPT требует изменений в системе оценивания и реформирования методов преподавания, а также порождает проблемы разделения обучения и изучения, этические дилеммы и риск разрушения традиционных систем образования (Yin, 2024). Китайские ученые также указывают на наличие технических ограничений и скрытых опасностей с точки зрения социальной этики, призывая преподавателей и учащихся повышать бдительность и обеспечивать безопасное развитие систем защиты данных (Wang, 2023).

Таким образом, хотя ИИ открывает значительные перспективы для персонализации обучения (Сысоев, 2025) и автоматизации рутинных задач, его внедрение требует разработки комплексных нормативных, педагогических и этических мер, а также сохранения ключевой роли педагога (Сафонцева, Кривенко-Бахмутская, 2025). Для успешного развития технологий в сфере онлайн-обучения китайскому языку необходимо совместное участие государства, образовательных учреждений и IT-сектора (Mo Zengxian, 2024), включая сотрудничество между университетами для разработки образовательно адаптированных ИИ-решений (Yin, 2024).

Методика эксперимента и фокусная группа

В качестве гипотезы исследования предполагается, что включение в учебный процесс заданий с контролируемой самостоятельностью, при которых учащиеся не просто получают готовый продукт от ИИ, а выступают в роли

методистов и критиков (составляя промпты и анализируя результаты), позволит сохранить учебную мотивацию и когнитивную вовлеченность, глубже понять структуру языка (через анализ того, как ИИ строит задания), а также сформировать более прочные лексико-грамматические навыки и спонтанные монологические умения по сравнению с группой, использующей ИИ бесконтрольно.

Цель эксперимента заключается в сравнении эффективности двух подходов к обучению (традиционного онлайн-обучения с неконтролируемым доступом к ИИ и обучения с элементами контролируемой самостоятельности через нейросетевой промптинг) на уровень сформированности лексико-грамматических навыков и спонтанных монологических умений.

В исследовании задействовано 78 учащихся из двух университетов и двух частных школ, изучающих китайский язык онлайн и владеющих им на уровне HSK 3 (средний пороговый уровень). Стоит отметить, что состав групп по уровню мотивации характеризуется как гетерогенный, т. е. включает в себя как высокомотивированных, так и слабомотивированных студентов. Согласно данным предварительного анкетирования, 42 % обучающихся выбрали специальность не по своей воле (один из распространенных ответов: «Родители считают, что с китайским можно много зарабатывать, поэтому настояли/заставили пойти на это направление»); 19 % выбрали специальность по своему желанию, но не ожидали таких сложностей; 4 % выбрали китайский язык по настоятельной рекомендации взрослых, но им очень понравилось его изучать; 35 % сознательно выбрали направление и имеют высокую мотивацию. Гетерогенный состав групп обеспечивает репрезентативность выборки.

Объектом изучения в эксперименте, который продлился два месяца, выступает процесс формирования лексико-грамматических навыков и спонтанных монологических умений учащихся.

Группа А (контрольная). Студенты получают задания с неконтролируемым доступом к ИИ, такие как традиционные упражнения из рабочих тетрадей или учебников (подстановка, перевод, составление предложений и др.), но выполняемые в цифровой среде. Учащиеся могут свободно пользоваться любыми онлайн-переводчиками и чат-ботами (ChatGPT, DeepSeek и др.) для поиска готовых ответов.

В качестве примера приведем задание «Составьте 5 предложений с новой лексикой». В итоге большинство студентов группы А копируют список слов в чат-бот и переписывают готовый результат. В ходе выполнения такого задания, как «Прочитайте текст (с преимущественно изученной лексикой и 4–5 новыми словами) и выпишите все незнакомые слова». Списки из 15–25 незнакомых слов сразу выявляют студентов, не освоивших требуемую лексику.

Группа Б (экспериментальная). Студентам предлагаются задания с элементами контролируемой самостоятельности. Основная задача состоит не в том, чтобы получить ответ, а в том, чтобы научиться его конструировать через аналитические упражнения и нейросетевой промптинг.

В качестве примера учащиеся оценивают детективную/юмористическую историю (в объеме ~500 иероглифов), составленную ИИ по заданному промпту (например, «С использованием слов уровня HSK3 [предоставить список], составь...»). Вопросы на занятии звучат следующим образом: «Получился ли детектив? Была ли развязка неожиданной? Что показалось странным? Какие слова пришлось искать в словаре? Какой уровень сложности у текста?». Такие аналитические упражнения мотивируют студентов критиковать ИИ, а не себя, что повышает вовлеченность.

Технология работы с лексикой включает в себя обучение составлению промптов. Учащийся в качестве домашнего задания должен сформулировать запрос для ИИ, выступающего в роли учителя. Например: «Выступи в роли методиста. Разработай для меня задания с лексикой [перечислить 10 слов по теме “Еда”] для: а) определения синонимов/антонимов; б); верификации сочетаемости; в) перевода на русский язык». Студент письменно выполняет сгенерированные ИИ упражнения, а на занятие приносит не только упражнения, которые сделал, но и критический анализ промпта и результата: «Все ли задания были релевантны? Где ИИ ошибся? Какое задание было самым полезным для запоминания и почему?».

В ходе работы с грамматикой и монологом учащийся также формулирует запрос. Например: «Выступи в роли учителя. Разработай для меня упражнения на грамматику (результативные морфемы и 把). Используй коммуникативные задания: “Докажите другу, что 把 необходим”, “Приведите примеры из жизни, как вы используете эту конструкцию”, “Сформулируйте советы тем, кто путает порядок слов” и др.». ИИ генерирует речевые ситуации. Студент в домашних условиях готовит ответы для решения поставленных коммуникативных задач. На занятии он участвует в дискуссии или неподготовленном монологическом высказывании, но опираясь на те коммуникативные умения, которые приобрел посредством выполнения и проверки заданий, предоставленных ИИ. В качестве рефлексии проводится обсуждение в группе: «Какие задания получились эффективными для развития речи, а какие — шаблонными/неадекватными и т. п.?».

Критерии оценивания подобных заданий основываются на принципах:

1) процессуальности: оценивается не только конечный продукт (выполненное упражнение), но и качество взаимодействия с ИИ (промптинг) и глубина рефлексии. Это смещает фокус с результата на процесс познания;

2) метакогнитивизма: включены критерии, оценивающие способность студента анализировать собственные стратегии обучения и качество «чужого» интеллектуального труда (ИИ);

3) автономии: поощряются самостоятельность, спонтанность и критичность, что напрямую противостоит иллюзии компетентности и зависимости от ИИ;

4) прозрачности: студент заранее знает, за что снижаются баллы, что мотивирует его не просто скопировать ответ, а качественно проработать материал.

Объектом контроля экспериментального исследования явились результаты лексико-грамматического теста и итогового монологического высказывания.

Посредством лексико-грамматического теста (письменная часть) оценивается точность использования изученной лексики (из списка HSK 3) и грамматических конструкций в тестовых заданиях закрытого и полукрытого типов. Максимальное количество — 40 баллов.

При контроле спонтанного монологического высказывания (устная часть с максимальными 28 баллами) учащемуся дается тема (из числа изученных), 1 минута на подготовку (без доступа к ИИ и Интернету) и предлагается высказаться в течение 1,5–2 минут. В качестве количественных параметров оцениваются:

1) темп речи (ожидается скорость, приближающаяся к 100–140 иероглифам в минуту; фиксируется количество неоправданно длинных пауз (более 3–5 секунд) на единицу времени, где нормативный темп — речь с минимальными запинками, характерными для уровня HSK 3 (0–3 балла);

2) объем высказывания (количество предложений/иероглифов) при норме не менее 10–15 фраз (0–3 балла).

Среди качественных параметров оцениваются:

3) соответствие теме и ситуации: полнота раскрытия темы (0–5 баллов);

4) лингвистическая нормативность: адекватность употребления изученной лексики и грамматики (0–5 баллов);

5) логичность высказывания: наличие связующих слов (因为...所以..., 但是, 然后), структура (вступление, основная часть, заключение) (0–4 балла);

6) эмоциональная окрашенность: использование модальных частиц (啊, 吧, 呢), оценочной лексики, отражающей личное отношение (0–3 балла);

7) самостоятельность высказывания: отсутствие заученных клише, скопированных из ИИ, способность перефразировать мысль при забывании слова и др. (0–5 баллов).

Результаты итогового среза высчитываются в процентах по формуле: совокупность баллов за лексико-грамматический тест и монолог делится на максимальный балл и умножается на 100. Затем сравнивается средний процент в группах А и Б. Отдельно анализируется разница в качественных показателях, особенно таких как самостоятельность высказывания и эмоциональная окрашенность.

В заключение проводится анкетирование учащихся группы Б для выявления их субъективной оценки методики работы с ИИ (сложно/легко/интересно).

Результаты исследования

В завершении эксперимента группа А продемонстрировала высокие достижения в лексико-грамматическом тесте, однако в большинстве ответов было очевидным, что значительная доля студентов обращались к ИИ: в предложениях встречались грамматические конструкции и лексика, которые еще не изучались; переводы предложений звучали неестественно гладко

и подробно; составленные с изученной лексикой предложения выглядели сложными, характерными для уровня HSK 5 – HSK 6, что указывало на использование машинного перевода. Опрос более 50 преподавателей из российских и китайских вузов показал, что 92 % из них интуитивно определяют случаи применения ИИ студентами. Это заметно как в онлайн-, так и в офлайн-формате, когда студенты задействуют ИИ-технологии прямо на занятиях.

Что касается монологического высказывания, то результаты группы А не были впечатляющими. Их монологическая речь звучала менее спонтанной и более шаблонной. Был установлен факт использования генеративных нейросетей отдельными обучающимися. Диагностическим показателем послужило несоответствие между письменным продуктом и уровнем владения устной речью: учащиеся не могли бегло озвучить подготовленный текст, демонстрируя наличие продолжительных хезитационных пауз и нарушение слоговой слитности. Подобные фонетические и просодические сбои указывают на отсутствие глубинного понимания смысла и/или недостаточную сформированность лексических навыков.

Эксперимент подтвердил гипотезу исследования, поскольку группа Б (экспериментальная) достигла более высоких результатов в общем зачете (на 35 % успешнее) и отдельно по критериям «самостоятельность высказывания» и «логичность», а также добилась большей вариативности лексики.

Эксперимент подтвердил, что обучение осознанному взаимодействию с ИИ (посредством таких критериев оценивания, как качество промпта, критический анализ промпта, критический анализ результата ИИ, методологическая рефлексия и др.) нивелирует когнитивную зависимость, превращая нейросеть из решебника в тренажер. Проведенный эксперимент наглядно показывает, что подход, допускающий контролируемую самостоятельность при работе с ИИ, значительно более эффективен, нежели модель неконтролируемого доступа.

Контролируемое использование ИИ способствует глубокому усвоению материала. Методы, при которых студенты не пассивно копируют готовые решения, а активно взаимодействуют с продуктами ИИ (анализируют, критикуют, редактируют), приводят к эффективному формированию лексико-грамматических навыков и способствуют успешной демонстрации монологических умений.

Критический анализ и геймификация повышают мотивацию, согласно анкетированию на субъективную оценку методики работы учащихся с ИИ. Превращение задания из скучного упражнения в интересную проблему, которую нужно решить (например, найти ошибки у ИИ или представить методическую рефлексия), значительно увеличивает вовлеченность и проактивность студентов. Цель метода контролируемой самостоятельности — развитие спонтанной речи, умения импровизировать, аргументировать свою позицию и критически мыслить. Эти практические навыки успешнее формируются в условиях, когда студенты лишены возможности просто делегировать задание ИИ. Данный

подход обеспечивает прозрачность и объективность оценки. Преподаватель получает реальное представление о знаниях студента, а не о способности ИИ генерировать тексты. Это позволяет точно оценить прогресс и выявить пробелы.

Заключение

Таким образом, интеграция ИИ в образовательный процесс не должна заключаться в простом предоставлении к нему доступа. Необходимо разрабатывать такие педагогические практики, которые превращают ИИ из инструмента для выполнения заданий в инструмент для обучения, стимулирующий аналитическое мышление, творческий подход и глубокое погружение в предмет.

Крайне важно развивать академическую осознанность студентов, открыто объясняя им причины таких изменений. Преподаватель, находясь в курсе возможностей и ограничений машинных переводчиков, генеративного ИИ и других инструментов (таких как программы для чтения по транскрипции), сознательно меняет формат заданий. Цель заключается не в том, чтобы усложнить процесс обучения, а в том, чтобы сместить акцент с конечного результата на сам процесс познания. Это позволяет оценить реальные знания, интеллектуальные усилия и персональный прогресс каждого студента, обеспечивая честное и объективное оценивание.

Список источников

1. Zhang, J., Zhou, X., & Goh, Y. S. (2025). Unpacking AI-supported Chinese as a foreign language learning: How beginner-level learners' cognitive and motivational factors predict speaking proficiency. *Acta Psychologica*, (260), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105703>
2. Zhang, Z. (2025). The role of Artificial Intelligence tools on Chinese EFL learners' self-regulation, resilience and autonomy. *European Journal of Education*, 60(2), 1–18. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.70127>
3. Azhar1, A., & Abdullah, A. (2024). Artificial Intelligence (AI) in Language Learning Autonomy (LLA): a systematic literature review uncovering learning autonomy. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(6), 1–17. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i06.31045>
4. Бакулина, Р. А. (2025). Искусственный интеллект как инструмент академического мошенничества: правовые и этические аспекты. *Политика и Общество*, (3), 61–74. https://www.nbpublish.com/library_read_article.php?id=75253 <https://doi.org/10.7256/2454-0684.2025.3.75253>
5. Исаева, Т. Е. (2025). Педагогическая профилактика электронного академического мошенничества. *Концепт*, (4), 249–264. <http://e-koncept.ru/2025/251070.htm>
6. Vo, T. K. A. (2025). Transforming language learning with AI: adaptive systems, engagement, and global impact. *Engineering Proceedings*, 107(1), 7. <https://doi.org/10.3390/engproc2025107007>

7. Григорьев, В. П. (2024). Влияние искусственного интеллекта на когнитивные функции человека: потенциальные риски. *Когнитивная психология*, 12(2), 45–53.
8. Stadler, M., Bannert, M., & Sailer, M. (2024). Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry. *Computers in Human Behavior*, 160. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563224002541?via%3Dihub>
9. Milička, J., Marklová, A., VanSlambrouck, K., Pospíšilová, E., Šimsová, J., Harvan, S., & Drobil, O. (2024). Large language models are able to downplay their cognitive abilities to fit the persona they simulate. *PLoS ONE*, 19(3). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0298522>
10. Землякова, Т. А., & Земляков, В. Д. (2021). Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта при изучении иностранного языка. *Психология и педагогика служебной деятельности*, (2), 126–129.
11. Ma, Y., & Chen, M. (2025). The human touch in AI: optimizing language learning through self-determination theory and teacher scaffolding. *Frontiers in Psychology*, (16), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1568239>
12. Соболева, Ж. С., & Украинская, В. Д. (2024). Возможности применения искусственного интеллекта и нейросетей при организации урока китайского языка. *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*, 18(1), 132–138.
13. Тихонова, Е. В., & Крайдер, А. В. (2025). Применение генеративного ИИ при разработке материалов по обучению переводу с китайского языка. *Иностранные языки в школе*, (2), 33–40.
14. Чжао, М., & Дворядкина, Н. А. (2024). Влияние технологии искусственного интеллекта на формирование иероглифической компетенции студентов, изучающих китайский язык. *Kant*, 2(51), 441–447.
15. Wang, L. (2023). The application and impact of Artificial Intelligence in international Chinese language education: a case study of ChatGPT. *Education Language and Sociology Research*, 4(3). <https://scispace.com/pdf/the-application-and-impact-of-artificial-intelligence-in-zaz8ujiz2e.pdf>
16. Yuan, H. (2025). Artificial Intelligence in language learning: biometric feedback and adaptive reading for improved comprehension and reduced anxiety. *Humanities and Social Sciences Communications*, (12), 556. <https://www.nature.com/articles/s41599-025-04878-w>
17. Mo, Z. (2024). Artificial Intelligence empowering online teaching of Chinese as a foreign language: opportunities, challenges, and future prospects. *Education Insights*, 1(5). <https://doi.org/10.70088/nwwqch86>
18. Yin, F. (2024). Addressing ChatGPT Localization and Instructional Separation Challenges in Chinese Higher Education. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 912–919. <https://drpress.org/ojs/index.php/EHSS/article/view/17975>
19. Сысоев, П. В. (2025). Персонализированное обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта. *Иностранные языки в школе*, (2), 4–12.
20. Сафонцева, Н. Ю., & Кривенко-Бахмутская, Ю. Н. (2025). Искусственный интеллект в образовании: технологические смыслы и ценностные риски. *Ценности и смыслы*, 1(95), 19–37.

References

1. Zhang, J., Zhou, X., & Goh, Y. S. (2025). Unpacking AI-supported Chinese as a foreign language learning: How beginner-level learners' cognitive and motivational factors predict speaking proficiency. *Acta Psychologica*, (260), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105703>
2. Zhang, Z. (2025). The role of Artificial Intelligence tools on Chinese EFL Learners' self-regulation, resilience and autonomy. *European Journal of Education*, 60(2), 1–18. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.70127>
3. Azhar1, A., & Abdullah, A. (2024). Artificial Intelligence (AI) in Language Learning Autonomy (LLA): a systematic literature review uncovering learning autonomy. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(6), 1–17. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i06.31045>
4. Bakulina, R. A. (2025). Artificial Intelligence as a tool of academic fraud: legal and ethical aspects. *Politika i Obshchestvo*, (3), 61–74. https://www.nbpublish.com/library_read_article.php?id=75253 (In Russ.).
5. Isaeva, T. E. (2025). Pedagogical prevention of electronic academic fraud. *Koncept*, (4), 249–264. <http://e-koncept.ru/2025/251070.htm> (In Russ.).
6. Vo, T. K. A. (2025). Transforming language learning with ai: adaptive systems, engagement, and global impact, engineering proceedings, 107(1), 7. <https://doi.org/10.3390/engproc2025107007>
7. Grigoriev, V. P. (2024). The impact of Artificial Intelligence on human cognitive functions: potential risks. *Cognitive Psychology*, 12(2), 45–53. (In Russ.).
8. Stadler, M., Bannert, M., & Sailer, M. (2024). Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry. *Computers in Human Behavior*, 160. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563224002541?via%3Dihub>
9. Milička, J., Marklová, A., VanSlambrouck, K., Pospíšilová, E., Šimsová, J., Harvan, S., & Drobil, O. (2024). Large language models are able to downplay their cognitive abilities to fit the persona they simulate. *PLoS ONE*, 19(3). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0298522>
10. Zemlyakova, T. A., & Zemlyakov, V. D. (2021). Advantages and disadvantages of using Artificial Intelligence in foreign language learning. *Psychology and Pedagogy of Service Activities*, (2), 126–129. (In Russ.).
11. Ma, Y., & Chen, M. (2025). The human touch in AI: optimizing language learning through self-determination theory and teacher scaffolding. *Frontiers in Psychology*, (16), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1568239>
12. Soboleva, Zh. S., & Ukrainskaya, V. D. (2024). Possibilities of using Artificial Intelligence and neural networks in organizing Chinese language lessons. *Topical Issues of Philology and Methods of Foreign Language Teaching*, 18(1), 132–138. (In Russ.).
13. Tikhonova, E. V., & Krayder, A. V. (2025). The use of generative AI in developing materials for teaching Chinese translation. *Inostranny'e yazy'ki v shkole*, (2), 33–40. (In Russ.).
14. Zhao, M., & Dvoryadkina, N. A. (2024). The impact of Artificial Intelligence technology on the formation of character competence in students learning Chinese. *Kant*, 2(51), 441–447. (In Russ.).

15. Wang, L. (2023). The application and impact of Artificial Intelligence in international Chinese language education: a case study of ChatGPT. *Education Language and Sociology Research*, 4(3). <https://scispace.com/pdf/the-application-and-impact-of-artificial-intelligence-in-zaz8ujiz2e.pdf>
16. Yuan, H. (2025). Artificial intelligence in language learning: biometric feedback and adaptive reading for improved comprehension and reduced anxiety. *Humanities and Social Sciences Communications*, (12), 556. <https://www.nature.com/articles/s41599-025-04878-w>
17. Mo, Z. (2024). Artificial intelligence empowering online teaching of Chinese as a foreign language: opportunities, challenges, and future prospects. *Education Insights*, 1(5). <https://doi.org/10.70088/nwwqch86>
18. Yin, F. (2024). Addressing ChatGPT Localization and Instructional Separation Challenges in Chinese Higher Education. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 912–919. <https://drpress.org/ojs/index.php/EHSS/article/view/17975>
19. Sysoev, P. V. (2025). Personalized foreign language learning based on Artificial Intelligence technologies. *Inostranny'e yazy'ki v shkole*, (2), 4–12. (In Russ.).
20. Safontseva, N. Yu., & Krivenko-Bakhmutskaya, Yu. N. (2025). Artificial Intelligence in education: technological meanings and value risks. *Values and Meanings*, 1(95), 19–37. (In Russ.).

Информация об авторе

Елена Викторовна Чистова — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории, практики и дидактики перевода Института лингвопереводческих технологий и развития международных коммуникаций Университета мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского.

Information about the author

Elena V. Chistova — Dr. Sc. (Philology), Docent, Associate Professor, Professor of the Department of Theory, Practice and Didactics of Translation, Zhirinovsky University of World Civilizations.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.