

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Том 15. № 1. 2026



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург

2026

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education». С 2017 года выпускается 4 раза в год.

В системе «Международной стандартной нумерации сериальных изданий» (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227–8591.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77–72908 от 22.05.2018.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>, на сайте Российской государственной библиотеки (РГБ) <https://www.rsl.ru>, а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки) 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) (Категория К-2).

*Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного института
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.*

Редакционная коллегия журнала

АЛМАЗОВА Н. И. – член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **главный редактор**;

ПОПОВА Н. В. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **заместитель главного редактора**;

АЛИКИНА Е. В. – доктор педагогических наук, профессор (Пермский национальный исследовательский политехнический университет; Пермь, Россия);

БАГРАМОВА Н. В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

БОРЗОВА Е. В. – доктор педагогических наук, профессор (Петрозаводский государственный университет; Петрозаводск, Россия);

ГАВРИЛЕНКО Н. Н. – доктор педагогических наук, профессор (Российский университет дружбы народов, Москва, Россия);

ЕРЕМИН Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

ЖУК О. Л. – доктор педагогических наук, профессор (Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка; Минск, Республика Беларусь);

ИГНА О. Н. – доктор педагогических наук, профессор (Томский государственный педагогический университет; Томск, Россия);

КОРЯКОВИЦЕВА Н. Ф. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный лингвистический университет; Москва, Россия);

КРУГЛИКОВ В. Н. – доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

КРЫЛОВ Э. Г. – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент (Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова; Ижевск, Россия);

КУКЛИНА С. С. – доктор педагогических наук, профессор (Вятский государственный университет; Киров, Россия);

НГУЕН ТХИ ТХУ ДАТ – кандидат филологических наук (Ханойский филиал Института русского языка им. А. С. Пушкина, Ханой, Вьетнам);

ПИСАРЕНКО В. И. – доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет; Ростов-на-Дону, Россия);

РУБЦОВА А. В. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

СЫСОЕВ П. В. – доктор педагогических наук, профессор (Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина; Тамбов, Россия);

ТИТОВА С. В. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия);

ЧЖАН СИНЬЛИН – доктор филологических наук, профессор (Шанхайский университет, Шанхай, Китай).

При отборе статей редколлегия руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым, аспирантам и соискателям, а также всем, заинтересованным в обсуждении современных педагогических идей и практик обучения в высшей школе.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья.

Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083.

Свободная цена.

Адрес издателя и учредителя: Россия, 195251, г. Санкт-Петербург, вн. тер. г. муниципальный округ Академическое, ул. Политехническая, д.29 литера Б

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-71-43; e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru, сайт: <https://tmhe.spbstu.ru>
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 15. No 1. 2026



POLYTECH-PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg

2026

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles «Teaching Methodology in Higher Education» has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education». Since 2017 the journal is published 4 times a year. It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the International standard serial numbering. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications (Roskomnadzor): registration certificate number is PI № FS 77 – 72908. Information on publications is submitted to the database «Russian Science Citation Index» (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>; on the platform of Russian State Library (RSL) <https://www.rsl.ru/en>, and on the platform of the Open Access Scientific Library «CyberLeninka» <https://cyberleninka.ru>.

The journal is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals and publications recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation for the publication of the main scientific results of dissertations for the degree of doctor and candidate of science in specialties 5.8.2. Theory and methodology of education and upbringing (according to areas and levels of education) (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences).

*Published by the decision of the Learned Council of the Institute
of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.*

Editorial board:

Almazova Nadezhda Iv. – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia) – Editor-in-Chief;

Popova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia) – Deputy Editor-in-Chief;

Alikina Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Perm National Research Polytechnic University; Perm, Russia);

Bagramova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia);

Borzova Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Petrozavodsk State University; Petrozavodsk, Russia);

Gavrilenko Nataliya N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Peoples' Friendship University of Russia – RUDN University; Moscow, Russia);

Eremin Yuri V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia);

Zhuk Olga L. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; Minsk, Belarus);

Igna Olga N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Tomsk State Pedagogical University; Tomsk, Russia);

Koryakovtseva Nataliya F. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Moscow State Linguistic University; Moscow, Russia);

Kruglikov Viktor N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Associate Professor (Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia);

Krylov Eduard G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Ph. D. (Technology), Associate Professor (Kalashnikov Izhevsk State Technical University; Izhevsk, Russia);

Kuklina Svetlana S. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Vyatka State University; Kirov, Russia);

Nguyen Thi Thu Dat – Ph. D. (Philology), (The Hanoi branch of the Pushkin Institute of Russian language; Hanoi, Vietnam);

Pisarenko Veronika I. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Southern Federal University; Rostov-on-Don, Russia);

Rubtsova Anna V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia);

Sysoev Pavel V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Derzhavin Tambov State University; Tambov, Russia);

Titova Svetlana V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (Lomonosov Moscow State University; Moscow, Russia);

Zhang Xinling – Ph. D. (Philology), Professor (Shanghai University; Shanghai, China).

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles. Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher education lecturers, scholars, graduate students and degree seeking applicants, as well as everyone interested in discussing modern pedagogical ideas and teaching practices in higher education.

The views of the authors may not represent the views of the Editorial Board.

The journal is circulated in leading libraries of the country, distributed in Russia, CIS countries and other foreign countries.

The printed version of the journal is distributed through the United Catalogue «Press of Russia»: subscription index 33083.

Free pricing.

Founder and Publisher: Russia, 195251, St. Petersburg, int. ter. g. municipal district Akademicheskoe, Polytekhnicheskaya, 29, litera B

The address: Polytekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru, URL: <https://tmhe.spbstu.ru>
© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2026.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| Ежов П. Ю. ЭКЗАМЕН КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ НАРРАТИВНОГО РАССКАЗА И ИНСЦЕНИРОВКИ КЕЙСОВ | 8 |
| Савочкина И. В. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА | 26 |
| Халяпина Л. П., Алмазова Н. И. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ | 39 |

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

| | |
|--|----|
| Го Ханьвэнь, Федотова Н. Л. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА | 57 |
| Рублева Е. В., Тсиолакаки А. ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ: СЕРИАЛ КАК ОБУЧАЮЩИЙ ИНСТРУМЕНТ | 74 |

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| Силина Е. К., Суринова Е. А. ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МАГИСТРАТУРЕ ПО ТЕХНИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ | 90 |
|---|----|

ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

| | |
|--|-----|
| Гешавец Н. П., Лейхтер С. Н., Коробицына Е. В. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КВИЗА КАК ФОРМЫ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ | 110 |
| Дёмина О. А., Лоскутова Ю. В. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ | 121 |

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Ezhov Pavel Yu.**
EXAM AS EDUCATIONAL EVENT: COMPARING NARRATIVE AND
DRAMATIZED CASE STUDY FORMATS8
- Savochkina Irina V.**
DIGITAL TRANSFORMATION OF THE COMMUNICATIVE-ACTIVITY BASED
APPROACH IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.....26
- Khalyapina Liudmila P., Almazova Nadezhda I.**
METHODOLOGICAL ASPECTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION
INTO RESEARCH ACTIVITIES OF UNDERGRADUATE AND GRADUATE
UNIVERSITY STUDENTS.....39

INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

- Guo Hanwen, Fedotova Nina L.**
REALIZATION OF TEACHING PRINCIPLES IN RUSSIAN AS FOREIGN
LANGUAGE CLASSES USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS.....57
- Rubleva Ekaterina V., Tsiolakaki Anna**
INFLUENCE OF CULTURAL CONTEXT ON DEVELOPMENT OF
COMMUNICATIVE SKILLS: TV SERIES AS EDUCATIONAL TOOL..... 74

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

- Silina Ekaterina K., Surinova Elena A.**
AI POTENTIAL FOR ENGLISH LANGUAGE COURSES IN ENGINEERING
MASTER'S DEGREES90

HIGHER EDUCATION PRACTICE

- Geshavets Natalya P., Leikhter Svetlana N., Korobitsyna Elena V.**
EXPERIENCE OF USING QUIZ AS FORM OF ONGOING KNOWLEDGE TESTING 110
- Dyomina Olga A., Loskutova Yulia V.**
ORGANIZATION OF SELF-STUDY LEARNING FOR ENGINEERING STUDENTS
IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING 121

Теория и методика
профессионального образования

Theory and methodology of
professional education

Научная статья

УДК 378.147:159.923.3

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.01

*П. Ю. Ежов***ЭКЗАМЕН КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ
НАРРАТИВНОГО РАССКАЗА И ИНСЦЕНИРОВКИ КЕЙСОВ**

ЕЖОВ Павел Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент; Уральский государственный педагогический университет, Космонавтов, 28, Екатеринбург, 620017, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5164-7502; ORCID: 0000-0001-9811-1961. pavelezhov96@mail.ru

EZHOV Pavel Yu. – Ural State Pedagogical University; 28, Kosmonavtov, Yekaterinburg, 620017, Russia. ORCID: 0000-0001-9811-1961. pavelezhov96@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на поиск путей преодоления разрыва между теоретической подготовкой и формированием профессиональной субъектности будущих педагогов. Актуальность работы обусловлена репродуктивным характером традиционных экзаменов, которые не становятся развивающими событиями. Цель исследования – сравнить влияние двух форматов проведения экзамена (нарративного рассказа и событийной инсценировки педагогического кейса) на уровень вовлеченности студентов и характер их рефлексивного осмысления профессиональной роли как прокси-показателей, значимых для становления профессиональной идентичности. Научная новизна заключается в операционализации принципов событийно-нарративного подхода применительно к процедуре экзамена и введении конструктов «нарративный» и «событийный» форматы кейс-метода. Впервые разработан и апробирован комплексный инструментарий для триангуляции данных, включающий протокол структурированного наблюдения, серию онлайн-опросников для анализа когнитивных планов, сиюминутной рефлексии и отсроченных эффектов. Методология основана на сравнительном педагогическом эксперименте с двумя независимыми группами (контрольная, N=13; экспериментальная, N=14). Для обработки данных использовались методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни) и качественный контент-анализ. Результаты подтвердили гипотезу: формат инсценировки статистически значимо превосходит нарративный рассказ по ключевым критериям событийности (эмоциональная атмосфера, экспрессивность невербального поведения, наличие импровизации, реакция аудитории), способствует более глубокому субъективному переживанию профессиональной роли и формирует качественно иной тип предварительной работы с кейсом (конкретность, диалогичность, рефлексия личной ответственности). Теоретическая значимость состоит в развитии представлений о проектировании развивающих образовательных событий в высшей школе. Практическая ценность исследования заключается в предоставлении доказательной базы и готовой технологии («экзамен-инсценировка») для трансформации формальной аттестации в инструмент, стимулирующий личностно-профессиональное развитие будущего учителя.

Ключевые слова: СОБЫТИЙНО-НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА, КЕЙС-МЕТОД, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ, ДРАМАТИЗАЦИЯ, СТУДЕНЧЕСКАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Для цитирования: Ежов П. Ю. Экзамен как образовательное событие: эффективность нарративного рассказа и инсценировки кейсов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 1. С. 8–25. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.01

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.01

EXAM AS EDUCATIONAL EVENT: COMPARISON OF NARRATIVE AND DRAMATIZED CASE STUDY FORMATS

Abstract. The article presents the results of an experimental study aimed at bridging the gap between theoretical training and the formation of professional subjectivity in future teachers. The relevance of the work is determined by the reproductive nature of traditional exams, which do not become developmental events. The purpose of the study is to compare the impact of two exam formats (narrative case study presentation and dramatization of a pedagogical case) on the level of student engagement and the nature of their reflective understanding of the professional role as proxy indicators significant for the formation of professional identity. Scientific novelty lies in the operationalization of the principles of the event-narrative approach in relation to the examination procedure and the introduction of the constructs «narrative» and «event-based» formats of the case method. For the first time, a comprehensive toolkit for data triangulation has been developed and tested, including a structured observation protocol, a series of online questionnaires for analyzing cognitive plans, immediate reflection, and delayed effects. The methodology is based on a comparative pedagogical experiment with two independent groups (control, N=13; experimental, N=14). Data processing used methods of mathematical statistics (Mann-Whitney U test) and qualitative content analysis. The results confirmed the hypothesis: the dramatization format statistically significantly outperforms the narrative presentation in key event criteria (emotional atmosphere, expressiveness of non-verbal behavior, presence of improvisation, audience reaction), contributes to a deeper subjective experience of the professional role, and forms a qualitatively different type of preliminary work with the case (specificity, dialogical nature, reflection of personal responsibility). Theoretical significance consists in developing ideas on the design of developmental educational events in higher education. Practical value of the research lies in providing an evidence base and a ready-made technology («exam-dramatization») for transforming formal assessment into a tool that stimulates personal and professional development of a future teacher.

Keywords: EVENT-NARRATIVE APPROACH, TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY, CASE METHOD, EDUCATIONAL EVENT, DRAMATIZATION, STUDENT ENGAGEMENT, PEDAGOGICAL EXPERIMENT

For citation: Ezhov P.Yu. Exam as educational event: comparison of narrative and dramatized case study formats. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 1. P. 8–25. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.01

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, 2026.

Введение. Современное педагогическое образование сталкивается с устойчивым противоречием между фундаментальной теоретической подготовкой и необходимостью формирования целостной профессиональной субъектности будущего педагога [1; 2]. Традиционные форматы аттестации, в частности экзамены, часто сохраняют репродуктивный характер, выступая инструментом контроля усвоения информации, а не платформой для личностно-профессионального становления [3]. Это приводит к тому, что ключевая процедура образовательного процесса не становится со-бытием, способным создать условия для глубокого присвоения профессионального опыта и осмысления профессиональной роли [4].

В этой связи возникает проблема недостатка конкретных педагогических технологий, которые могли бы целенаправленно трансформировать формальную экзаменационную процедуру в развивающее образовательное событие, реализующее принципы событийного и нарративного подходов [5]. Несмотря на признанную эффективность кейс-метода в развитии глубокого подхода к обучению [6], вопрос о сравнительном влиянии различных форматов его презентации (нарративного и событийного) на становление профессионального «Я» будущего учителя остается малоизученным.

Целью данного исследования является экспериментальное сравнение влияния двух форматов проведения экзамена по психологии – нарративного рассказа о решении кейса и его событийной инсценировки – на уровень ситуативной вовлеченности студентов и характер их рефлексивного осмысления профессиональной роли как прокси-показателей, значимых для становления профессиональной идентичности.

Исходя из теоретических положений событийно-нарративного подхода, была выдвинута **гипотеза**: формат экзамена в виде инсценировки кейса является более эффективной педагогической технологией, чем формат нарративного рассказа. Это превосходство должно проявиться в: 1) более высоком уровне эмоциональной и поведенческой вовлеченности студентов в процессе экзамена [7; 8]; 2) формировании качественно иного, более глубокого и личностно-ориентированного типа предварительной работы с кейсом; 3) более выраженном субъективном переживании «проживания» профессиональной роли, что рассматривается как значимый процессуальный индикатор, создающий предпосылки для осмысления профессиональной идентичности [9].

Для проверки гипотезы был проведен сравнительный педагогический эксперимент с двумя независимыми группами (N=27). Для комплексной оценки использовалась стратегия триангуляции данных [10]. Научная новизна работы заключается, во-первых, в операционализации

понятий событийно-нарративного подхода применительно к процедуре экзамена и введении конструкторов «нарративный» и «событийный» формат кейс-метода. Во-вторых, в разработке и апробации измерительного инструментария (протокол наблюдения, пакет опросников), позволяющего оценивать не только ситуативную вовлеченность, но и глубинные изменения в профессиональной идентичности [11].

Теоретико-методологические основания исследования. Проведенное исследование базируется на синтезе современных подходов в педагогике и психологии профессионального образования.

От репродуктивного контроля к развивающему событию: критика традиционного экзамена. Традиционная модель экзамена укоренена в «информационной» парадигме образования, где студент рассматривается как пассивный реципиент знаний, а целью является контроль репродуктивного усвоения программного содержания [1: 33]. Такой формат, по сути, исключает личностное становление, так как траектория ученика predetermined, а результат заранее известен [1: 34]. В рамках антропологического подхода это противоречие определяется как разрыв между образованием (формальной процедурой) и развитием (личностным содержанием) [2: 4]. Разрешение видится в переходе от «педагогике необходимости» к «педагогике свободы», где центральной ценностью становится свободоспособность и самоопределение обучающегося [3: 66]. Следовательно, необходима трансформация экзамена из инструмента внешнего контроля в пространство событийной образовательной общности – специально сконструированной среды, которая сама становится источником развития и субъектом образования, обеспечивая становление профессиональной субъектности [2: 7].

Образовательное событие как ключевой педагогический конструкт. В противовес формальному мероприятию, образовательное событие понимается как уникальное, неповторимое явление, выводящее человека из рутины и открывающее возможности для выбора смыслов и действий [4: 298]. Его сущностными признаками являются диалогичность, непредопределенность результата, фрактальность и интенциональность – связь с сознанием и ценностями участников [4: 298]. Для проектирования таких событий актуален метод событийного дизайна, интегрирующий идеи событийной педагогики и педагогического дизайна [5: 1286]. Ключевым в данном методе является активность субъекта, которая может эволюционировать от простого участия в готовом сценарии до авторского проживания «внутреннего» контекста и импровизации [5: 1288-1289]. Таким образом, превращение экзамена в образовательное событие требует создания условий для перехода студента от роли репродуктора к роли соавтора и проживателя профессионального опыта.

Нарративный и событийный форматы кейс-метода: операционализация подхода. Кейс-метод является проверенной технологией, способствующей формированию глубокого, а не поверхностного подхода к обучению, так как требует анализа, синтеза и применения знаний в смоделированной ситуации [6: 341-342]. В рамках нашего исследования данный метод выступает основным носителем содержания, а два формата его презентации – нарративный и инсценировочный – становятся конкретной операционализацией теоретических принципов.

Нарративный формат опирается на традиции нарративной педагогики, где анализ и презентация профессиональной истории (кейса) служат инструментом рефлексии и осмысления опыта [7: 3-7; 8]. Это соответствует репродуктивному уровню событийной активности, где студент демонстрирует понимание по заранее заданному сценарию.

Событийный формат (инсценировка) представляет собой симуляционную технологию, обеспечивающую безопасное «проживание» профессиональной ситуации [9]. Он реализует потенциал драматизации как интерактивного метода, который через ролевое действие, импровизацию и использование невербальных средств создает лично значимую ситуацию, максимально приближенную к реальности [10: 997-998]. Этот формат соответствует высоким уровням событийной активности, предполагающим эмоциональное вовлечение, авторское действие и диалог, и находит поддержку в современных исследованиях эффективности театральных методов в педагогическом образовании [11].

Профессиональная идентичность педагога и студенческая вовлеченность. Формирование профессиональной идентичности – устойчивого осознания принадлежности к профессии, принятия ее ценностей, норм и моделей поведения – признается ключевым показателем успешности профессионального становления педагога [12]. Зрелая идентичность интегрирует когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты и напрямую коррелирует с профессиональным благополучием [13]. Образовательное событие создает уникальную возможность для «примерки» профессиональной роли, рефлексии и интеграции личного опыта с нормами сообщества, выступая катализатором процессов идентификации [14; 15].

Ключевым процессуальным индикатором качества события является студенческая вовлеченность, понимаемая как познавательное психическое состояние, включающее когнитивную (сосредоточенность), эмоциональную (заинтересованность) и мотивационно-поведенческую (активность) составляющие [16]. Вовлеченность в эффективные образовательные практики признается надежным прокси-показателем, позволяющим

прогнозировать достижение значимых образовательных результатов, включая развитие навыков и личностное становление [17].

Синтез представленных теоретических положений формирует стройную логику исследования: для преодоления репродуктивности экзамена его необходимо перепроектировать в развивающее образовательное событие. В данном исследовании мы не ставим задачу измерить долгосрочный эффект формирования профессиональной идентичности, что требует лонгитюдного дизайна [18]. Нашей задачей является верификация того, что событийный формат (инсценировка) создает более благоприятные условия (более высокую вовлеченность, более глубокую рефлексия) для осмысления профессиональной идентичности, то есть выступает в качестве процессуального индикатора эффективности. Кейс-метод, реализованный в двух форматах – нарративном (как рефлексия истории) и событийном (как симуляция и проживание), становится инструментом такого перепроектирования. Данное исследование является эмпирической проверкой этой логической цепочки.

Методика и дизайн исследования. Данное исследование было реализовано в рамках педагогического эксперимента с квазиэкспериментальным дизайном, направленного на сравнительный анализ двух форматов проведения экзаменационного испытания. Основой для сравнения выступили качественные и количественные показатели вовлеченности студентов и характер их рефлексии профессиональной роли [4; 5].

Дизайн и выборка исследования. Эксперимент был построен как сравнительное исследование с двумя независимыми группами. Выборка составила N=27 человек – студентов первого курса направления «Логопедия» (группа ЛПП-2531) Уральского государственного педагогического университета. Разделение на группы было проведено методом сплошной выборки с алфавитным распределением для сохранения сопоставимости групп.

- Контрольная группа (КГ): 13 студентов, экзамен проводился 15 января 2026 года в традиционном формате нарративного рассказа.

- Экспериментальная группа (ЭГ): 14 студентов, экзамен проводился 16 января 2026 года в инновационном формате событийной инсценировки.

Стимульный материал для обеих групп был унифицирован и представлен банком из 20 авторских педагогических кейсов, отражающих типичные проблемные ситуации в профессиональной деятельности учителя. Каждый студент получал для работы индивидуальный кейс [6].

Описание экспериментальных условий. Различие в условиях проведения экзамена заключалось в формате презентации решения кейса [9; 10].

1. Формат «Нарративный рассказ» (КГ): Студенты готовили монологическое выступление, в котором последовательно излагали анализ ситуации, план действий и его теоретическое обоснование. Акцент делался на логике изложения, глубине анализа и корректности использования терминологии [7; 8].

2. Формат «Событийная инсценировка» (ЭГ): Студенты готовили и представляли фрагмент решения кейса в ролевом формате, моделируя взаимодействие «педагог – ученик(и)» или «педагог – коллега/родитель». Требовалось не только продемонстрировать понимание решения, но и передать эмоциональный контекст, использовать невербальные средства коммуникации, вовлечь аудиторию (группу) в качестве условных участников ситуации. Допускались элементы импровизации, что соответствует принципу «непредопределенности» образовательного события [4: 298].

Важно отметить, что инсценировка являлась лишь частью комплексного экзаменационного испытания. Теоретическая часть экзамена (например, ответы на вопросы по билетам) предшествовала инсценировке и оценивалась отдельно, что позволило сохранить широту охвата учебного материала.

Инструменты и процедура сбора данных. Для комплексной оценки эффектов использовалась стратегия триангуляции данных, включающая объективные, субъективные и рефлексивные методы [18].

1. Структурированное наблюдение. Для фиксации объективных поведенческих проявлений использовался стандартизированный протокол наблюдения (7 критериев по 5-балльной шкале Лайкерта), направленный на измерение поведенческой и эмоциональной вовлеченности [16; 17].

2. Опросник «Подготовка и план действий» (Google Form 1). За 24 часа до экзамена студенты представляли детальный анализ кейса, пошаговый план действий и его теоретическое обоснование. Предварительная сдача плана была необходима для проведения контент-анализа когнитивных стратегий подготовки. Преподаватели воздерживались от корректировки, фиксируя лишь сам факт представления работы, что позволило изолировать влияние формата предстоящей презентации на характер осмысления кейса.

3. Опросник «Рефлексия опыта» (Google Form 2). Непосредственно после выступления студенты заполняли форму, включавшую количественную оценку субъективного переживания по пятибалльным шкалам [16] и открытый вопрос для рефлексивного эссе [8].

4. Отсроченный опрос (Google Form 3). Через две недели после экзамена проводился повторный опрос, направленный на оценку устойчивости субъективного восприятия опыта [13; 12].

Методы обработки и анализа данных. Для проверки гипотез был применен комплекс количественных и качественных методов. Количественный анализ данных наблюдения и опросников проводился с использованием U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок в программе IBM SPSS Statistics 26 (уровень значимости $p \leq 0.05$). Нормальность распределения предварительно проверялась критерием Шапиро-Уилка.

Качественный анализ текстовых данных (планов, эссе) проводился методом контент-анализа. Была разработана и применена система категорий, направленная на выявление глубины проработки кейса и маркеров профессиональной идентичности. Система включала 5 дихотомических категорий: 1) конкретизация действий; 2) включение диалогического компонента; 3) учет эмоционального состояния участников; 4) рефлексия «Я-позиции» и ответственности; 5) инструментальность теоретического обоснования [19; 20]. Таким образом, предложенный методический комплекс позволил осуществить многоплановую оценку влияния формата образовательного события на профессиональное самоопределение будущих педагогов.

Результаты и их обсуждение. Сравнительный анализ объективных показателей вовлеченности (данные наблюдения). Для оценки поведенческих проявлений в ходе экзамена использовался протокол наблюдения по семи критериям (К1-К7). Проверка распределения с помощью критерия Шапиро-Уилка показала его отличие от нормального по большинству критериев (W от 0.78 до 0.92, $p < 0.05$), что определило выбор непараметрического U-критерия Манна-Уитни для сравнения групп.

Статистический анализ выявил достоверные различия между группами по пяти из семи критериев, относящихся к событийно-эмоциональной и поведенческой составляющим. В экспериментальной группе были статистически значимо выше баллы по критериям «Экспрессивность невербального поведения» (К3), «Динамика и выразительность речи» (К4), «Наличие и уместность импровизации» (К6) и «Интенсивность реакции аудитории» (К7). Также в ЭГ была отмечена более высокая «Эмоциональная атмосфера выступления» (К1). Различия по критериям, связанным с чисто когнитивной деятельностью («Вовлеченность аудитории» – К2 и «Глубина апелляции к теории» – К5), оказались статистически незначимыми ($p > 0.05$). Это указывает на то, что событийный формат не уступает традиционному в плане теоретической работы, но существенно превосходит его по уровню эмоционально-поведенческой вовлеченности и созданию «эффекта присутствия» (Таблица 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ оценок по критериям наблюдения в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах (U-критерий Манна-Уитни)
Table 1. Comparative analysis of observation scores in control (CG) and experimental (EG) groups (Mann-Whitney U test)

| Критерий наблюдения | Средний ранг (КГ) | Средний ранг (ЭГ) | U-значение | Уровень значимости (p) | Эффективность (r) |
|--|-------------------|-------------------|------------|------------------------|-------------------|
| К1. Эмоциональная атмосфера | 9.2 | 18.5 | 31.0 | 0.002 | 0.65 |
| К2. Вовлеченность аудитории | 12.8 | 15.1 | 72.5 | 0.415 | 0.16 |
| К3. Экспрессивность невербального поведения | 8.5 | 19.1 | 24.0 | 0.001 | 0.70 |
| К4. Динамика и выразительность речи | 9.0 | 18.7 | 29.0 | 0.001 | 0.67 |
| К5. Глубина апелляции к теории | 13.5 | 14.5 | 80.0 | 0.630 | 0.10 |
| К6. Наличие и уместность импровизации | 7.8 | 19.8 | 18.0 | < 0.001 | 0.75 |
| К7. Интенсивность реакции аудитории | 8.8 | 18.9 | 27.0 | 0.001 | 0.68 |

*Примечание: $r = Z / \sqrt{N}$; интерпретация эффекта: 0.5 – большой

Анализ субъективных и рефлексивных показателей (данные Google Form 2). Сравнение самоотчетов студентов, заполненных сразу после экзамена, подтвердило и углубило данные наблюдения. По пятибалльным шкалам Лайкерта студенты экспериментальной группы статистически значимо чаще соглашались с утверждениями «Я чувствовала себя педагогом, решающим реальную ситуацию» ($U = 28.5$, $p = 0.001$, $r = 0.66$) и «Этот опыт помог мне лучше понять себя как будущего педагога» ($U = 35.0$, $p = 0.006$, $r = 0.57$). Интересно, что оценка сложности/легкости процесса («Было эмоционально сложно / легко») не показала значимых различий ($U = 76.0$, $p = 0.54$), что говорит о сопоставимом уровне стресса в обоих форматах, но разном его качестве: в ЭГ стресс был связан с публичным действием, а в КГ – с точностью воспроизведения [16].

Качественный анализ рефлексивных эссе выявил принципиальное различие в фокусе внимания. В ЭГ доминировали высказывания, связанные с проживанием роли («Я на секунду действительно почувствовал, что это мой класс, и мне нужно принять решение сейчас»), осознанием невербального компонента («Понял, как важно не что говорить, а как стоять и смотреть») и рефлексией диалогичности («Самое сложное было не просто ответить, а услышать «ученика» и отреагировать»). В КГ рефлексия была в большей степени направлена на логику изложения и корректность терминов, а опыт часто описывался как «ответ у доски» или «пересказ плана» [8].

Сравнение когнитивных планов решения кейсов (данные Google Form 1). Контент-анализ письменных планов действий, подготовленных студентами за сутки до экзамена, позволил выявить различия в характере предварительной работы с материалом. Результаты кодирования по пяти дихотомическим категориям представлены в Таблице 2. Были обнаружены статистически значимые различия (по критерию χ^2 или точному критерию Фишера, $p < 0.01$) по четырем из пяти категорий [19; 20].

Планы студентов экспериментальной группы характеризовались высокой степенью конкретизации действий (К1.1), включением диалогического компонента (К2.1), учетом эмоционального состояния участников ситуации (К3.1) и рефлексией личной «Я-позиции» и ответственности (К4.1). Это свидетельствует о том, что сама установка на инсценировку заставила студентов на этапе подготовки мыслить в логике будущего действия и взаимодействия, а не монологического пересказа. В контрольной группе преобладали планы с абстрактными формулировками и структурой, ориентированной на последовательное изложение анализа, а не на моделирование события.

Отсроченные эффекты (данные Google Form 3). Анализ опроса, проведенного через две недели после экзамена, показал тенденцию к сохранению эффектов в экспериментальной группе. По шкалам, связанным с профессиональной идентичностью, студенты ЭГ демонстрировали более высокие средние баллы, особенно по утверждениям «Образ “Я-педагог” для меня стал более четким» и «Я чаще задумываюсь о своих педагогических ценностях». Однако эти различия на отсроченном срезе не достигли порога статистической значимости при использовании U-критерия ($p > 0.05$), что может быть связано с малой выборкой и влиянием других образовательных событий в межсессионный период [13]. Качественный анализ открытых ответов, тем не менее, подтверждает, что опыт инсценировки оставил более глубокий личностный след: студенты ЭГ чаще спонтанно упоминали конкретные приемы или эпизоды из своего экзаменационного выступления в контексте размышлений о будущей профессии [12].

Таблица 2. Частота встречаемости категорий проработки кейса в планах действий (КГ и ЭГ), %

Table 2. Frequency of case study elaboration categories in action plans (CG and EG), %

| Категория контент-анализа | Контрольная группа (КГ, n=13) | Экспериментальная группа (ЭГ, n=14) |
|--|-------------------------------|-------------------------------------|
| К1. Конкретизация действий | 23% | 86% |
| К2. Включение диалогического компонента | 15% | 79% |
| К3. Учет эмоционального состояния | 31% | 93% |
| К4. Рефлексия «Я-позиции» и ответственности | 38% | 100% |
| К5. Инструментальное теоретическое обоснование | 46% | 64% |

Обсуждение результатов. Полученные данные в целом подтверждают выдвинутую гипотезу о большей эффективности формата событийной инсценировки по сравнению с нарративным рассказом в создании условий для формирования элементов профессиональной идентичности. Преимущество инсценировки проявляется не в когнитивной сфере (глубина теоретического анализа остается сопоставимой), а в событийно-эмоциональном и действенно-рефлексивном планах.

1. *Инсценировка как «проживание» профессиональной психодрамы.* Согласно подходу А.М. Лобка, образование происходит в точке окультуривания личной психодрамы. Формат инсценировки превращает абстрактный кейс в «проживаемую здесь и теперь» профессиональную психодраму, что ведет к более глубокому личностному присвоению опыта и формированию авторской позиции будущего педагога [1].

2. *Создание со-бытийной общности.* Высокие баллы по критериям К6 (импровизация) и К7 (реакция аудитории) указывают на то, что инсценировка эффективнее создавала условия для со-бытийной образовательной общности [2], где студент, аудитория и преподаватель становились соучастниками разворачивающегося действия, а не субъектом и объектами контроля.

3. *Механизм влияния через вовлеченность.* Результаты полностью согласуются с моделью вовлеченности как комплексного психического состояния [16]. Инсценировка обеспечила синхронность всех трех компонентов: поведенческого (экспрессивность, речь), эмоционального (атмосфера, переживание роли) и когнитивного (понимание себя как педагога). Это состояние «глубокой вовлеченности» и выступает катализатором процессов осмысления профессиональной роли.

4. *Переход от нарратива к событию в кейс-методе.* Данные контент-анализа планов и рефлексивных эссе наглядно демонстрируют, как нарративная педагогика [7; 8], основанная на анализе и пересказе истории, трансформируется в педагогику событийного дизайна [5] через технологию драматизации [10]. Это соответствует современным исследованиям, показывающим преимущество театральных методов в моделировании профессионального опыта [11].

Таким образом, экзамен, спроектированный как образовательное событие в формате инсценировки кейса, доказал свою эффективность как педагогическая технология, преодолевающая репродуктивность традиционной формы. Он не только выполняет контрольно-оценочную функцию, но и становится мощным инструментом, стимулирующим процессы эмоционального, рефлексивного и действенного освоения будущей профессиональной роли.

Заключение. Проведенное пилотное исследование было направлено на сравнительный анализ эффективности двух форматов проведения экзамена – нарративного рассказа и событийной инсценировки кейса. Цель исследования – сравнить влияние двух форматов на уровень вовлеченности студентов и характер рефлексии профессиональной роли как прокси-показателей, значимых для становления профессиональной идентичности – достигнута. Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что инсценировка является более эффективной педагогической технологией в рамках событийно-нарративного подхода. Экспериментально установлено, что формат инсценировки значимо превосходит нарративный рассказ по ключевым параметрам, связанным с эмоционально-поведенческой вовлеченностью и рефлексивным присвоением профессиональной роли.

Обобщение основных результатов.

1. Объективные данные наблюдения выявили статистически значимое превосходство экспериментальной группы по критериям, образующим ядро событийности: экспрессивность невербального поведения, динамика речи, наличие импровизации и интенсивность реакции аудитории (см. Таблицу 1). Это свидетельствует о том, что инсценировка успешнее трансформирует экзамен в подлинное

образовательное событие, характеризующееся диалогичностью и непредопределенностью [4].

2. Субъективные и рефлексивные показатели подтвердили, что студенты, участвовавшие в инсценировке, значимо чаще чувствовали себя «педагогом, решающим реальную ситуацию» и отмечали, что опыт помог им лучше понять себя как будущего специалиста. Качественный анализ эссе показал смещение фокуса рефлексии с логики изложения на проживание роли и осознание диалогической природы педагогического действия [8].

3. Анализ когнитивных планов продемонстрировал, что установка на инсценировку меняет сам характер предварительной работы с кейсом. Планы студентов экспериментальной группы отличались большей конкретностью, включением диалога, учетом эмоций и рефлексией личной ответственности (см. Таблицу 2). Это указывает на то, что событийный формат активизирует глубокий подход к обучению уже на этапе подготовки [6].

4. Отсроченные эффекты, хотя и не достигли в данном исследовании порога статистической значимости, показали тенденцию к большей устойчивости и осмысленности полученного опыта в экспериментальной группе. Это согласуется с данными о связи зрелой профессиональной идентичности с резильентностью и благополучием [13].

Важно подчеркнуть, что предлагаемый формат экзамена-инсценировки не рассматривается автором как универсальное средство, способное компенсировать отсутствие активных методов обучения в течение семестра. Напротив, его эффективность максимальна в контексте системного применения кейс-метода, ролевых игр и других интерактивных технологий на протяжении всего периода обучения. Данное исследование демонстрирует потенциал трансформации итоговой аттестации, но не снимает задачи комплексного перепроектирования образовательного процесса в направлении развития профессиональной субъектности студентов на всех его этапах.

Теоретический и практический вклад.

- *Теоретический вклад* заключается в конкретизации и операционализации понятий событийно-нарративного подхода [1; 2] применительно к процедуре экзамена. Введены и эмпирически верифицированы конструкты «нарративный формат» (как рефлексия профессиональной истории) и «событийный формат» (как симуляция и проживание) кейс-метода, что обогащает теорию педагогического дизайна [5] и нарративной педагогики [7; 8].

- *Методический вклад* состоит в разработке и апробации компактного измерительного инструментария (протокол наблюдения, пакет опросников), позволяющего проводить триангуляцию данных для оценки процессуальных параметров образовательного события (вовлеченность [16; 17]) в логике исследовательского дизайна [18].

• *Практический вклад* заключается в предоставлении доказательств эффективности технологии «экзамен-инсценировка». Данная технология, основанная на принципах симуляционного обучения [9] и драматизации [10], представляет собой готовое решение для преподавателей вузов, позволяющее преобразовать рутинную аттестацию в инструмент профессионально-личностного развития, что особенно актуально в контексте трансформации высшего образования [21]. Подобные интерактивные практики находят поддержку в современных международных исследованиях [11; 22; 23].

Ограничения исследования и перспективы. Исследование имеет ряд ограничений, обусловленных его пилотным характером: относительно малая и однородная выборка (одна академическая группа), контекст единственного вуза, а также неизбежная доля субъективности в данных структурированного наблюдения. Перспективы дальнейшей работы видятся в: 1) расширении выборки и проведении исследования на разных курсах и направлениях педагогической подготовки; 2) организации лонгитюдного дизайна для более точной оценки устойчивости сформированных эффектов; 3) углублении качественного анализа, в том числе с применением видеорегистрации и последующего микросемантического анализа взаимодействия; 4) сравнении эффективности цифровых (VR/AR) и «живых» форматов инсценировки [23; 24].

Таким образом, доказано, что целенаправленное проектирование экзамена как образовательного события через формат инсценировки кейса позволяет преодолеть его традиционную репродуктивность. Эта технология не только оценивает знания, но и создает мощный развивающий контекст, способствующий интеграции теоретического знания с личным опытом, эмоциональному вовлечению и, как следствие, созданию условий для осмысления профессионального «Я» будущего педагога [25; 26].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Лобок А.М.** Вероятностный мир: Опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. – 223 с.
2. **Слободчиков В.И.** Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. № 1. С. 4-13. –ISSN: 1726-5304 – EDN MBDBYX.
3. **Газман О.С.** Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с. – ISBN 5-7084-0230-X.
4. **Прохорова М.П., Седых И.В.** Образовательное событие в высшей школе: феномен, концепция, специфика // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-2. С. 297-300. –ISSN: 2311-1305 – EDN IETOCQ.

5. **Коршунова О.В., Попова А.В.** Метод событийного дизайна: новые смыслы, типология, педагогический потенциал // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 12. С. 1283-1293. – DOI: 10.30853/ped20230181. – EDN AZACAZ.

6. **Сыпко Е.В., Власова В.И.** Кейс-метод как ведущая технология в системе высшего образования // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 1(62). С. 339-343. – DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.536. – EDN YXZKTP.

7. **Абитов И.Р., Устин П.Н., Артищева Л.В.** Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3(152). С. 218-225. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028. – EDN HOUITJ.

8. **Малошенок Н.Г.** Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 2. С. 45-58. – DOI: 10.15826/umpa.2023.02.012. – EDN ICKUEJ.

9. **Toubassi D., Schenker C., Roberts M., Forte M.** Professional identity formation: linking meaning to well-being. *Advances in Health Sciences Education*. 2023. Vol. 28. No 1. Pp. 305-318. – DOI: 10.1007/s10459-022-10146-2. – EDN EJKJXX.

10. **Mckenney S., Reeves T.C.** Educational design research for relevant & robust scholarship. *Journal of Computing in Higher Education*. 2025. Vol. 37. No 2. P. 614-638. – DOI: 10.1007/s12528-025-09456-2. – EDN JANITK.

11. **Байханов И.Б.** Профессиональная идентичность российского учителя: учебное пособие. – М. : "Проспект", 2025. – 208 с. – ISBN 978-5-392-43604-0. – EDN MJDLAA.

12. **Diekelmann N. (2001).** Narrative Pedagogy: Heideggerian hermeneutical analyses of lived experiences of students, teachers, and clinicians. *Advances in Nursing Science*. 2001. Vol. 23. No 3. Pp. 53-71. – DOI: 10.1097/00012272-200103000-00006. PMID: 11225050.

13. **Dvir N. (2021).** Using narrative pedagogy for novice teachers' professional development. *Professional Development in Education*. Vol. 50. No 4. Pp. 625–637. – DOI: 10.1080/19415257.2021.1895285.– EDN CAYOQU.

14. **Ваганова О.И., Хохленкова Л.А., Воронина И.Р., Гущин А.В.** Возможности симуляционных технологий в профессиональном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 56-60. – DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0010. – EDN BNDXMX.

15. **Шевелева И.А., Якимович И.Г.** Драматизация как интерактивная технология в преподавании иностранного языка в 8-9 классах средней школы (на примере английского языка) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 6. С. 995-1000. – DOI: 10.30853/ped20210130. – EDN ABBJFE.

16. **Ye X., Cheng T., Yang W.** Learning Engagement and Professional Identity Among Pre-Service Teachers: The Sequential Mediating Role of Adaptability and Self-Concept. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15. No 7. Art. 881. – DOI: 10.3390/bs15070881. – EDN UHWEEQ.

17. **Neander Christensson J.** Teacher Identity Discourses in Place—Exploring Discursive Resources in Pre-Service Teachers' Constructions of Teacher Identity. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14. No 11. Art. 1244. – DOI: 10.3390/educsci14111244. – EDN NQVBJD.

18. **De Backer L., Schelfhout W., Simons M., Vandervieren E., Rivera Espejo J. (2023).** Impact of Team Teaching on Student Teachers' Professional Identity: A Bayesian Approach. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. No 11. Art. 1087. – DOI: 10.3390/educsci13111087. – EDN PWNUXR.

19. **Krippendorff K.** Content Analysis: An Introduction to Its Methodology– 4th ed. – New York: SAGE Publications, 2018. – 472 p. – ISBN: 9781506395661

20. **Terzi L.** Defending well-being as an educational aim: insights from the capability approach. *Journal of Philosophy of Education*. 2025. Vol. 59. No 3-4. Pp. 668-685. – DOI: 10.1093/jopedu/qhaf027. – EDN ZLESQS.

21. **Громова О.Б., Громова А.В.** Перспективы трансформации модели высшего образования в эпоху искусственного интеллекта // Высшее образование сегодня. 2024. № 2. С. 8-12. – DOI: 10.18137/RNU.HET.24.02.P.008. – EDN CTGJCH.

22. **Liaw M., Wu S.** Exploring L2 Teacher Identities in an Intercultural Telecollaborative Mixed-Reality Teaching Environment. *CALICO Journal*. 2021. Vol. 38. No 3. Pp.296-318. – DOI: 10.1558/cj.20169. – EDN ZLVCQA.

23. **Rzanova S., Yushchik E., Markova S., Sergeeva A.** Impact of virtual reality technologies in the context of the case method on engineering students' competencies. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. No. 6. Pp.7341-7359. – DOI 10.1007/s10639-023-12123-7. – EDN EHKWTY.

24. **Feulner B., Hiller Ja., Serwene P.** Theory genesis in the design-based research process – a subject didactic view on theory application, verification and development by using design principles. *EDeR. Educational Design Research*. 2024. Vol. 8. No 1. – DOI: 10.15460/eder.8.1.2128. –eISSN: 2511-0667– EDN WTBRHO.

25. **Ежов П.Ю., Новикова О.В.** Образовательное событие как средство изменения личностного потенциала студентов педагогического вуза // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 4(57). С. 17-23. – DOI: 10.37386/2413-4481-2023-4-17-23. – EDN HLTMP.

26. **Ezhov P.Yu., Smirnov A.V.** "Creative Participation" – Technology for the Prevention of Youth Addictions, Using Modern Gadget Technologies // International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"(DETP 2020) : Proceedings of the International Scientific Conference " Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"(DETP 2020), Yekaterinburg, 23–24 apr. 2020 г. Vol. 437. – Yekaterinburg: Atlantis Press, 2020. – Pp. 501-506. –ISBN: 978-94-6252-965-6– DOI 10.2991/assehr.k.200509.091. – EDN PNPQBR.

REFERENCES

1. **Lobok A.M.** Veroyatnostnyy mir: Opyt filosofsko-pedagogicheskikh khronik obrazovatel'nogo eksperimenta. – Yekaterinburg: Izd-vo AMB, 2001. – 223 s.

2. **Slobodchikov V.I.** So-bytiynaya obrazovatel'naya obshchnost – istochnik razvitiya i subyekt obrazovaniya // Novyye tsennosti obrazovaniya. 2010. T. 43. № 1.S. 4-13. –ISSN: 1726-5304 – EDN MBDBYX.

3. **Gazman O.S.** Neklassicheskoye vospitaniye: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody. – M.: MIROS, 2002. – 296 s. – ISBN 5-7084-0230-X.

4. **Prokhorova M.P., Sedykh I.V.** Obrazovatel'noye sobyitiye v vysshey shkole: fenomen, kontseptsiya, spetsifika // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. № 85-2. S. 297-300. –ISSN: 2311-1305 – EDN IETOCQ.

5. **Korshunova O.V., Popova A.V.** Event design method: New meanings, typology, pedagogical potential. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2023. Vol. 8. No 12. Pp. 1283-1293. – DOI: 10.30853/ped20230181. – EDN AZACAZ.

6. **Sypko E.V., Vlasova V.I.** Case method as a leading technology in the higher education system. *Business. Education. Law.* 2023. No 1. Pp. 339-343. –DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.536. – EDN YXZKTP.

7. **Abitov I.R., Ustin P.N., Artishcheva L.V.** Vovlechenost v uchebnuyu deyatelnost kak poznavatelnoye psikhicheskoye sostoyaniye: opyt issledovaniya // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2022. № 3(152). S. 218-225. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028. – EDN HOUITJ.

8. **Maloshonok N.G.** Student Engagement as an Instrument of Assessing the Quality of Education in Russian Universities. *University Management: Practice and Analysis.* 2023. Vol. 27. No 2. Pp. 45–58. – DOI: 10.15826/umpa.2023.02.012. – EDN ICKUEJ.

9. **Toubassi D., Schenker C., Roberts M., Forte M.** Professional identity formation: linking meaning to well-being. *Advances in Health Sciences Education.* 2023. Vol. 28. No 1. Pp. 305-318. – DOI: 10.1007/s10459-022-10146-2. – EDN EJKJXX.

10. **Mckenney S., Reeves T.C.** Educational design research for relevant & robust scholarship. *Journal of Computing in Higher Education.* 2025. Vol. 37. No 2. P. 614-638. – DOI: 10.1007/s12528-025-09456-2. – EDN JANITK.

11. **Baykhanov I.B.** Professionalnaya identichnost rossiyskogo uchitelya: uchebnoye posobiye. – M. : "Prospekt", 2025. – 208 s. – ISBN 978-5-392-43604-0. – EDN MJDLAA.

12. **Diekelmann N. (2001).** Narrative Pedagogy: Heideggerian hermeneutical analyses of lived experiences of students, teachers, and clinicians. *Advances in Nursing Science.* 2001. Vol. 23. No 3. Pp. 53-71. – DOI: 10.1097/00012272-200103000-00006. PMID: 11225050.

13. **Dvir N. (2021).** Using narrative pedagogy for novice teachers' professional development. *Professional Development in Education.* Vol. 50. No 4. Pp. 625–637. – DOI: 10.1080/19415257.2021.1895285.– EDN CAYOQU.

14. **Vaganova O.I., Khokhlenkova L.A., Voronina I.R., Gushchin A.V.** Vozmozhnosti simulyatsionnykh tekhnologiy v professionalnom obrazovanii // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. 2020. T. 9. № 3(32). S. 56-60. – DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0010. – EDN BNDXMX.

15. **Sheveleva I.A., Yakimovich I.G.** Dramatization Technique When Teaching a Foreign Language to 8th-9th-Grade Pupils (by the Example of the English Language). *Pedagogy. Theory & Practice.* 2021. Vol. 6. No 6. Pp. 995-1000.– DOI: 10.30853/ped20210130. – EDN ABBJFE.

16. **Ye X., Cheng T., Yang W.** Learning Engagement and Professional Identity Among Pre-Service Teachers: The Sequential Mediating Role of Adaptability and Self-Concept. *Behavioral Sciences.* 2025. Vol. 15. No 7. Art. 881. – DOI: 10.3390/bs15070881. – EDN UHWWEQ.

17. **Neander Christensson J.** Teacher Identity Discourses in Place—Exploring Discursive Resources in Pre-Service Teachers' Constructions of Teacher Identity. *Education Sciences.* 2024. Vol. 14. No 11. Art. 1244. – DOI: 10.3390/educsci14111244. – EDN NQVBJD.

18. **De Backer L., Schelfhout W., Simons M., Vandervieren E., Rivera Espejo J. (2023).** Impact of Team Teaching on Student Teachers' Professional Identity: A Bayesian Approach. *Education Sciences.* 2023. Vol. 13. No 11. Art. 1087. – DOI: 10.3390/educsci13111087. – EDN PWNUXR.

19. **Krippendorff K.** Content Analysis: An Introduction to Its Methodology– 4th ed. – New York: SAGE Publications, 2018. – 472 p. – ISBN: 9781506395661

20. **Terzi L.** Defending well-being as an educational aim: insights from the capability approach. *Journal of Philosophy of Education*. 2025. Vol. 59. No 3-4. Pp. 668-685. – DOI: 10.1093/jopedu/qhaf027. – EDN ZLESQS.

21. **Gromova O.B., Gromova A.V.** Perspektivy transformatsii modeli vysshego obrazovaniya v epokhu iskusstvennogo intellekta // Vyssheye obrazovaniye segodnya. 2024. № 2. S. 8-12. – DOI: 10.18137/RNU.HET.24.02.P.008. – EDN CTGJCH.

22. **Liaw M., Wu S.** Exploring L2 Teacher Identities in an Intercultural Telecollaborative Mixed-Reality Teaching Environment. *CALICO Journal*. 2021. Vol. 38. No 3. Pp.296-318. – DOI: 10.1558/cj.20169. – EDN ZLVCQA.

23. **Rzanova S., Yushchik E., Markova S., Sergeeva A.** Impact of virtual reality technologies in the context of the case method on engineering students' competencies. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. No. 6. Pp.7341-7359. – DOI 10.1007/s10639-023-12123-7. – EDN EHKWTY.

24. **Feulner B., Hiller Ja., Serwene P.** Theory genesis in the design-based research process – a subject didactic view on theory application, verification and development by using design principles. *EDeR. Educational Design Research*. 2024. Vol. 8. No 1. – DOI: 10.15460/eder.8.1.2128. –eISSN: 2511-0667– EDN WTBRHO.

25. **Yezhov P.Yu., Novikova O.V.** Obrazovatelnoye sobytiye kak sredstvo izmeneniya lichnostnogo potentsiala studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 4(57). S. 17-23. – DOI: 10.37386/2413-4481-2023-4-17-23. – EDN HLTMIP.

26. **Ezhov P.Yu., Smirnov A.V.** "Creative Participation" – Technology for the Prevention of Youth Addictions, Using Modern Gadget Technologies // International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"(DETP 2020) : Proceedings of the International Scientific Conference " Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"(DETP 2020), Yekaterinburg, 23–24 apr. 2020 г. Vol. 437. – Yekaterinburg: Atlantis Press, 2020. – Pp. 501-506. –ISBN: 978-94-6252-965-6– DOI 10.2991/assehr.k.200509.091. – EDN PNPQBR.

*Статья поступила в редакцию 30.01.2026. Одобрена 28.03.2026. Принята 30.03.2026.
Received 30.01.2026. Approved 28.03.2026. Accepted 30.03.2026.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026

Научная статья

УДК 37.018.43:004.8

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.02

И. В. Савочкина

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА



САВОЧКИНА Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования; Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина; Вавилова, 1, п. Майский, Белгородская обл., 308503, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5782-2812; ORCID: 0000-0002-6399-5872. savochkina_iv@belgau.ru

SAVOCHKINA Irina V. – Belgorod State Agricultural University; 1, Vavilov str., Maysky, Belgorod region, 308503, Russia. ORCID: 0000-0002-6399-5872. savochkina_iv@belgau.ru

Аннотация. Современный этап развития генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) создает необходимость фундаментального переосмысления классических педагогических подходов в лингводидактике. Объектом настоящего исследования выступает цифровая трансформация коммуникативно-деятельностного подхода (КДП) в контексте обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Мотивация исследования обусловлена тем, что стремительное внедрение ГИИ в образовательную практику пока не обеспечено целостной методической моделью, адаптированной к специфике РКИ, что приводит к фрагментарности и нереализованному педагогическому потенциалу технологий. На основе синтеза классических положений КДП, концепций непрерывного образования и анализа зарубежного и отечественного опыта применения ГИИ в лингводидактике автором разработана модель цифрового (опосредованного ИИ) КДП. Модель представлена в виде динамической экосистемы, функционирующей на основе пяти взаимосвязанных принципов: опосредованной (технологически расширенной) деятельности; диалогичности с нечеловеческим агентом; совместно-распределенного конструирования знаний; педагогического сценарного проектирования и медиации; двойной (бинарной) рефлексии. Визуализацией модели служит циклическая схема, демонстрирующая взаимодействие ключевых агентов (студент, преподаватель, ИИ) и этапов педагогического процесса. Модель направлена на формирование «цифровой языковой личности» студента, обладающей развитой промпт-компетенцией и учебной автономией, и на повышение педагогической культуры преподавателя в условиях антропотехнического синтеза. Результаты исследования раскрывают потенциал КДП как методологического фундамента для проектирования эффективных педагогических систем в эпоху цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД, ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, ПРОМПТ-ИНЖИНИРИНГ, ЦИФРОВАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ПРОМПТ-КОМПЕТЕНЦИЯ

Для цитирования: Савочкина И. В. Цифровая трансформация коммуникативно-деятельностного подхода в эпоху искусственного интеллекта // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 1. С. 26–38. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.02

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.02

DIGITAL TRANSFORMATION OF COMMUNICATIVE ACTIVITY-BASED APPROACH IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE AGE

Abstract. The current stage of generative artificial intelligence (GAI) development necessitates a fundamental reconsideration of classical pedagogical approaches in language didactics. This study focuses on the digital transformation of the communicative activity-based approach (CABA) in the context of teaching Russian as a foreign language (RFL). The research is motivated by the rapid integration of GAI into educational practice, which currently lacks a holistic methodological model tailored to the specificities of RFL instruction, leading to fragmented implementation and unrealized pedagogical potential. The author develops a model of a digital (AI-mediated) CABA by synthesizing the core tenets of the approach, concepts of lifelong learning, and an analysis of international and domestic practices of using GAI in language teaching. The model is presented as a dynamic ecosystem operating according to five interconnected principles: mediated (technologically expanded) activity; dialogicality with a non-human agent; joint-distributed knowledge construction; pedagogical scenario design and mediation; and dual (binary) reflection. A cyclical diagram visualizing the interaction between key agents (student, teacher, AI) and stages of the pedagogical process illustrates the model. The model aims to foster a student's «digital linguistic personality» equipped with advanced prompt-competence and learning autonomy, and to enhance the teacher's pedagogical culture in the context of anthropotechnical synthesis. The results of the study reveal the potential of CABA as a methodological foundation for designing effective pedagogical systems in the era of digital transformation in education.

Keywords: COMMUNICATIVE ACTIVITY-BASED APPROACH, GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE, PROMPT ENGINEERING, DIGITAL LINGUISTIC PERSONALITY, PEDAGOGICAL DESIGN, PROMPT COMPETENCE

For citation: Savochkina I. V. Digital transformation of communicative activity-based approach in artificial intelligence age. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 1. P. 26–38. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.02

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, 2026.

Введение. Цифровая революция, ключевым драйвером которой стало распространение генеративного искусственного интеллекта (ГИИ), кардинально трансформирует ландшафт современного образования. В сфере лингводидактики это создает парадоксальную ситуацию: с одной стороны, открываются беспрецедентные возможности для персонализации, интенсивной языковой практики и развития учебной автономии; с другой — возникают фундаментальные вызовы устоявшимся педагогическим парадигмам, основанным на человеческом взаимодействии. Особенно остро эта дилемма стоит для коммуникативно-деятельностного подхода (КДП), составившего методологическое ядро преподавания языков, в том числе русского как иностранного (РКИ). Сформировавшись в русле культурно-исторической психологии, КДП утверждает социальную

природу развития, где язык усваивается не как система абстрактных правил, а как средство решения реальных коммуникативных задач в процессе мотивированной совместной деятельности. Однако открытым остается вопрос трансформации основных категорий КДП в условиях перераспределения ролей участников коммуникации, а также изменения сути отношений внутри учебной деятельности в рамках появления нового нечеловеческого агента, лишённого сознания, мотивации и подлинного понимания, но способного убедительно имитировать диалог.

Объектом данного исследования выступает цифровая трансформация коммуникативно-деятельностного подхода в контексте обучения РКИ под влиянием технологий генеративного искусственного интеллекта.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью методологического осмысления и педагогического проектирования в условиях антропотехнического синтеза. Классический КДП, акцентирующий роль живого социального взаимодействия («интерпсихологическое» по Л.С. Выготскому), нуждается в переосмыслении для анализа и конструирования образовательных систем, где принципиально новым элементом выступает «коммуникативный искусственный интеллект» (КомИИ). **Практическая значимость работы** связана с ответом на государственный запрос в области цифровизации образования (Национальная стратегия развития ИИ, Указ Президента РФ №309) и насущной потребностью педагогов РКИ в теоретически обоснованных моделях интеграции ГИИ, которые не подменяли бы, а усиливали развивающий потенциал учебного процесса.

Современный этап интеграции генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в лингводидактику характеризуется фундаментальным переосмыслением его функций – от вспомогательного инструмента до активного участника образовательного процесса, что ведет к трансформации педагогических ролей и перераспределению агентства в системе «преподаватель – студент – ИИ» [1; 2]. Данный переход актуализирует необходимость теоретического пересмотра классических педагогических подходов, в частности, коммуникативно-деятельностного подхода (КДП), в направлении их цифровой трансформации.

В качестве доминирующей теоретической рамки для анализа технологически опосредованных образовательных процессов в зарубежной науке утвердилась Теория деятельности (Activity Theory, AT). Систематический обзор Nguyen & Le [3] не только подтверждает этот статус, но и выявляет актуальные векторы развития: интеграция ИИ как нового медирующего инструмента и сдвиг к рассмотрению учащихся как центральных агентов в самоуправляемой, социально-ориентированной среде.

Эти глобальные тренды находят глубокий отклик и философско-методологическое осмысление в отечественных исследованиях. Работы российских ученых посвящены фундаментальным вопросам роли педагога в цифровую эпоху, формируя этико-философскую рамку, в центре которой – ценность человеческого участия в воспитании и обучении [4; 5]. При этом, как отмечают В.Н. Пустовойтов и др. [6], эффективность технологий напрямую зависит от методически обоснованного и критически рефлексированного их применения, что закладывает основы для понимания промпт-инжиниринга как осознанной деятельности.

Зарубежные исследования демонстрируют потенциал АТ не только как аналитической линзы, но и как инструмента педагогического проектирования. Эмпирическая работа Najimaghsoodi & Maftoon [7] служит ключевым прецедентом, где АТ была операционализована для создания цифровой учебной среды. Этот практико-ориентированный взгляд находит концептуальное развитие в отечественной мысли применительно к РКИ. Исследователи П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [8] предлагают теоретико-методологический каркас, вводя ключевую концепцию триады «иностранный обучающийся – искусственный интеллект – педагог», что становится основой для проектирования новой субъектной структуры учебного процесса.

Параллельно в зарубежной литературе формируется запрос на преодоление теоретического дуализма. Исследование Nebres [9] критически обосновывает необходимость синтеза когнитивно-психолингвистического и социокультурного подходов к изучению усвоения второго языка в цифровых средах, апеллируя к идее трансдисциплинарности. Этот синтез является ключевой теоретической базой для концепции цифрового КДП, которая призвана интегрировать когнитивные механизмы усвоения языка в социально-опосредованную модель. В отечественном контексте данная идея получает практическое воплощение в концепции Е.В. Дзюбы [10] о переходе от преподавателя-ментора к преподавателю-сотруднику, реализующему кооперативно-деятельностную функцию, что акцентирует именно социальный и совместный характер учебной деятельности с ИИ.

Центральной концепцией, описывающей трансформацию взаимодействия в системе с ИИ в зарубежной научной литературе, выступает «распределенное агентство» [11]. Агентство понимается как социально опосредованная способность к действию, распределяемая между человеком и цифровым инструментом. В России эта идея получает глубокую лингвистическую и когнитивную проработку. Авторы С.В. Остапенко и Н.В. Халина [12] рассматривают промпт как особый речевой жанр и когнитивный эквивалент модели речевого события, что

позволяет научно обосновать промпт-инжиниринг не как технический навык, а как сложное речевое и мыслительное действие в рамках коммуникативно-деятельностного подхода. Практическим воплощением распределенного агентства является задачно-ориентированное обучение языку (Task-Based Language Learning, TBLL), адаптированное для среды ИИ [13]. В отечественной методике РКИ этот подход активно развивается и конкретизируется. Исследования демонстрируют системные методики интеграции ИИ для развития всех видов речевой деятельности [14], а также эффективные гибридные модели, например, для обучения письменной речи, где четко распределяются функции ИИ (локальная грамматика) и преподавателя (глобальное содержание и логика) [15].

Эффективное взаимодействие в рамках новой образовательной парадигмы требует формирования специальных компетенций. В ответ на этот вызов зарубежные исследования консолидировали экосистему моделей и фреймворков промпт-инжиниринга (ПИ) (PARTS, CLEAR, REFINE, Chain-of-Thought), превратив его в конструктор для педагогического проектирования [16; 17]. Отечественная наука не только активно адаптирует эти наработки, но и вносит в них существенный вклад, предлагая собственные структурированные модели. Так, разрабатываются универсальные алгоритмизированные методики, например, шестикомпонентный алгоритм, интегрирующий ролевой фрейминг, технику Few-shot и Chain-of-Thought для создания педагогически релевантных материалов [18]. Другие модели, такие как гибридная модель «преподаватель + ИИ» на основе таксономий Блума и SOLO [19] или коммуникативная модель ДРУГ (Доброжелательность, Рациональность, Уточнение, Гносеологичность) [20], подчеркивают комплексный характер взаимодействия, включающий этические, психологические и гносеологические аспекты. Особый интерес представляет трактовка ПИ как проектно-дидактической деятельности по созданию иммерсивных учебных ситуаций, что открывает перспективы для моделирования социокультурного контекста в обучении РКИ [21].

Проведенный анализ демонстрирует, что в международной и отечественной науке сформировался солидный концептуальный фундамент, охватывающий ключевые аспекты интеграции ГИИ: теоретический синтез когнитивного и социального [9], операционализацию деятельностного подхода [7; 8], концепцию распределенного агентства [11] и его лингвистическое осмысление [12], задачную организацию взаимодействия [13; 14] и развитый инструментарий промпт-инжиниринга как новой грамотности. Однако выявляется значимый пробел, определяющий научную новизну настоящей работы. Зарубежные исследования носят преимущественно общедидактический или

англоцентричный характер. Отечественные работы, хотя и предпринимают попытку адаптации принципов ПИ к РКИ, фрагментарны и часто сосредоточены на отдельных аспектах или частных методиках. Отсутствует целостная теоретико-методическая модель, которая бы системно объединила трансформированные принципы коммуникативно-деятельностного подхода («цифровой КДП») со специализированным инструментарием промпт-инжиниринга, адаптированным именно к лингвистическим, методическим и культурным особенностям преподавания русского языка как иностранного. Таким образом, существует явный запрос на исследование, направленное на синтез международных трендов, отечественного методического опыта и построение такой целостной модели, что и является целью данной статьи.

Метод. В качестве метода исследования избран теоретико-методологический анализ и синтез, направленный на построение концептуальной модели. Метод реализован в несколько последовательных этапов, обеспечивающих воспроизводимость исследования:

Этап 1. Аналитико-синтетический. На данном этапе проведена систематизация классических положений КДП, восходящих к работам Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина, а также их адаптации в лингводидактике (И.А. Зимняя). Далее осуществлен вторичный анализ данных, представленных в научных публикациях, а также изучены дополнительные источники для углубления научного контекста.

Этап 2. Концептуализационный. На основе выявленных теоретических положений и эмпирических данных были сформулированы ключевые принципы модели цифрового КДП. Каждый принцип выведен логическим путем как ответ на вызовы цифровой эпохи в рамках парадигмы КДП. Принципы были структурированы в логическую последовательность, отражающую развертывание педагогического процесса от проектирования к рефлексии.

Этап 3. Моделирующий. Разработана визуальная циклическая модель взаимодействия принципов и агентов. Модель построена с использованием принципов системного подхода: определены элементы (принципы, агенты), связи между ними и границы системы.

Этап 4. Интерпретационный. Проведена интерпретация полученной модели, раскрыто функциональное назначение каждого принципа и его связь с классическими категориями КДП (деятельность, действие, орудие, мотив, цель, коммуникация). Определено системное место промпт-компетенции как результата функционирования модели.

Данный метод позволяет не только построить теоретическую конструкцию, но и заложить основы для ее последующей эмпирической апробации в рамках педагогического эксперимента.

Результаты и обсуждение. В результате теоретического синтеза была разработана модель цифрового (опосредованного ИИ) коммуникативно-деятельностного подхода, ядро которой составляют пять взаимосвязанных принципов.

1. Принцип опосредованной (технологически расширенной) деятельности, который конкретизирует идею Л.С. Выготского о знаковом опосредовании. Учебная деятельность по овладению РКИ проектируется как метадеятельность, где ядром становится проектирование взаимодействия с ИИ. Студент овладевает промпт-грамотностью – способностью переводить коммуникативную потребность в четкую инструкцию на русском языке. Сам процесс формулировки промпта является мощным учебным действием.

2. Принцип диалогичности с нечеловеческим агентом, переосмысливающий общение как диалог сознаний. Формирование коммуникативной компетенции происходит в процессе «квазикоммуникации» с ИИ, требующей от пользователя экспликации контекста, итеративного уточнения и управления дискурсом. Такой диалог становится тренажером прецизионной речи. Диалог с ИИ-агентом способствует развитию устных навыков и снижению коммуникативного барьера, однако требует педагогического структурирования.

3. Принцип совместно-распределенного конструирования знаний, развивающий идеи о социальном происхождении высших психических функций. Знания конструируются в совместной работе трех агентов: ИИ (катализатор и ресурсная база), студент (активный конструктор), преподаватель (архитектор среды и модератор). Фокус смещается с передачи информации на организацию коллективной познавательной деятельности. Этот принцип согласуется с концепцией «распределенного агентства» (Godwin-Jones, 2024).

4. Принцип педагогического сценарного проектирования и медиации, согласно которому деятельность преподавателя трансформируется в проектирование образовательных сценариев и посредничество в системе «студент – ИИ». Реализуется через функции архитектора гибридной деятельности, методолога по промпт-грамотности, медиатора и гаранта смыслообразования. Преподаватель остается ключевой фигурой в интеграции ИИ, определяя педагогические цели и обеспечивая культурную и смысловую коррекцию.

5. Принцип двойной (бинарной) рефлексии. Рефлексия приобретает двухуровневый характер: а) предметно-языковая (над языковым содержанием); б) процессуально-технологическая (над эффективностью взаимодействия с ИИ). Организация такой рефлексии является ключом к формированию метакогнитивного навыка, лежащего в основе учебной автономии. Данный принцип является ответом на выявленные в литературе

ограничения ИИ (Godwin-Jones, 2024) и необходимость их критического осмысления.

Визуальным воплощением концепции служит динамическая циклическая модель (Рис. 1), функционирующая в цифровой образовательной среде (ЦОС).

Системообразующим основанием модели выступает принцип 4 (Педагогическое проектирование). Преподаватель как архитектор создает дидактические условия. Спроектированные условия реализуются через принцип 1 (Опосредованная деятельность), где учебная задача трансформируется в последовательность «цель → промпт → продукт». Данная деятельность осуществляется в форме принципа 2 (Диалогичность), структурирующего взаимодействие с ИИ как диалог-конструирование. Продукты диалога становятся материалом для принципа 3 (Совместное конструирование знаний), где студент, преподаватель и ИИ совместно верифицируют и осмысливают содержание. Процесс осмысления структурируется принципом 5 (Двойная рефлексия), ведущим к формированию метакогнитивных навыков. Ключевой результат функционирования модели – развитие цифровой языковой личности студента и повышение педагогической культуры преподавателя.

Модель представляет собой не линейный алгоритм, а сложную, гибкую, саморегулирующуюся экосистему, где технологическое опосредование обретает педагогический смысл только в рамках социально организованной, рефлексивной совместной деятельности.

В рамках предложенной модели ключевым интегративным результатом выступает промпт-компетенция, занимающая системное место в структуре иноязычной коммуникативной компетенции эпохи антропотехнического синтеза. Она определяется как сложный синтез метакогнитивных, лингвистических и инструментальных способностей, обеспечивающих эффективное проектирование, формулировку и оптимизацию запросов к ИИ для решения коммуникативных задач на русском языке.

Для студента промпт-компетенция является учебно-познавательной компетенцией, обеспечивающей автономию в цифровой среде. Ее формирование проходит классические стадии интериоризации (по Выготскому и Леонтьеву): от интерпсихологической (совместная деятельность с преподавателем) через интериоризацию к экстериоризации (самостоятельное проектирование учебной деятельности с помощью ИИ). Для преподавателя промпт-компетенция является профессионально-методической компетенцией, инструментом педагогического дизайна. Она позволяет эффективно делегировать ИИ рутинные задачи (генерация материалов, первичная проверка), высвобождая время для экспертной аналитики, творчества и углубленной работы со студентами.

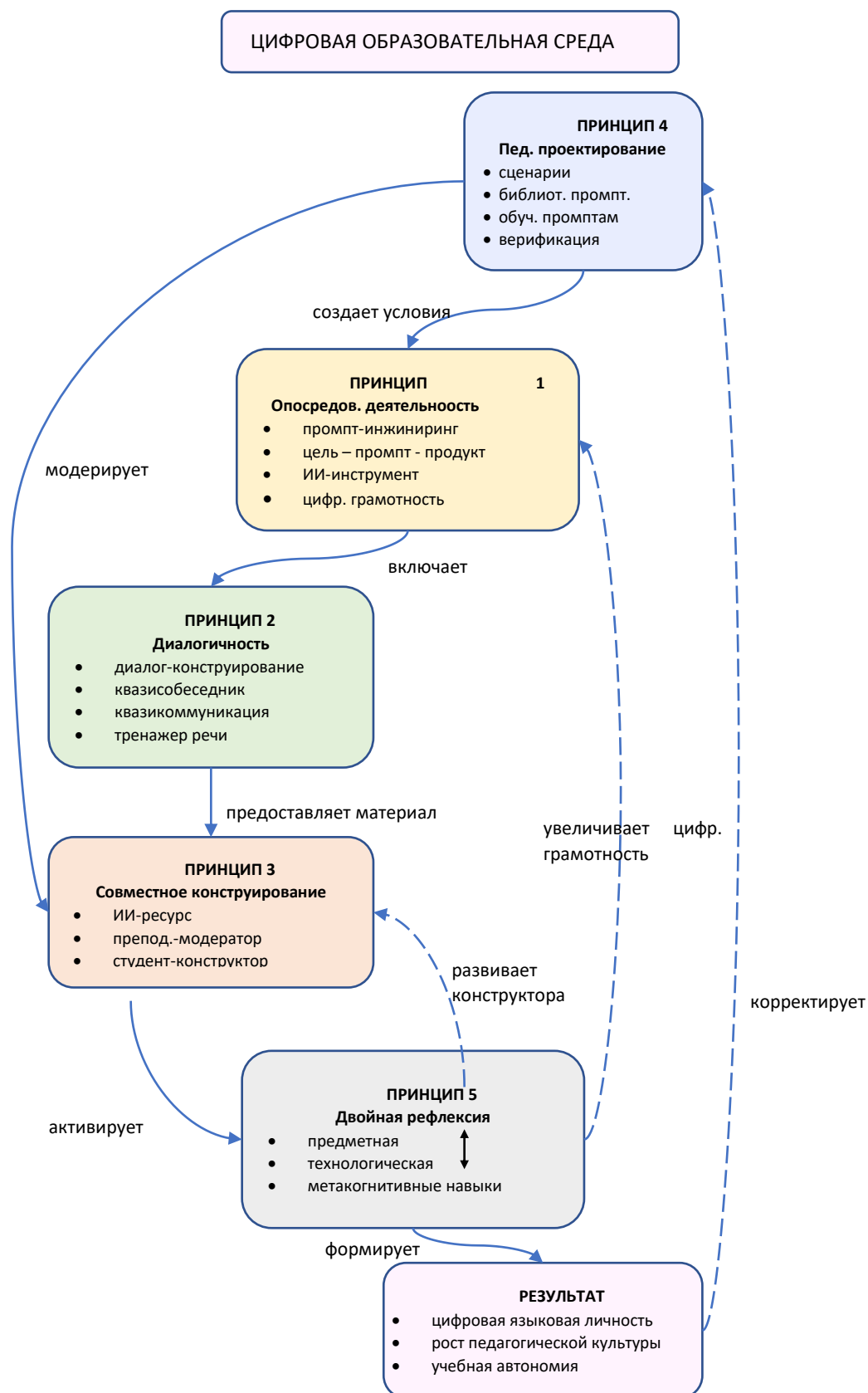


Рис. 1. Циклическая модель взаимодействия принципов цифрового КДП в обучении РКИ
Fig. 1. Cyclic model of digital CABA principle interaction in teaching Russian as a foreign language

Таким образом, модель цифрового КДП обеспечивает не просто «встраивание» ИИ в учебный процесс, а качественную трансформацию деятельности всех его субъектов, направленную на формирование готовности к непрерывному образованию и эффективной коммуникации в гибридной цифровой среде.

Заключение. Проведенное теоретико-методологическое исследование позволило разработать и обосновать модель цифрового (опосредованного ИИ) коммуникативно-деятельностного подхода к обучению РКИ. На основе анализа и синтеза широкого круга источников сформулированы следующие выводы:

1. Коммуникативно-деятельностный подход сохраняет свою эвристическую силу в цифровую эпоху, однако требует продуктивного расширения и адаптации для анализа гибридной человеко-машинной деятельности. Классические категории КДП (деятельность, действие, орудие, коммуникация) обретают новое, технологически опосредованное измерение в контексте взаимодействия с генеративным ИИ.

2. Ядром цифровой трансформации КДП является бинарная (двойная) субъектность промпт-инжиниринга: он одновременно выступает как формируемая учебно-познавательная компетенция студента (инструмент автономии) и как развиваемая профессионально-методическая компетенция преподавателя (инструмент педагогического дизайна). Эффективная интеграция ИИ возможна только при синхронном развитии обеих составляющих.

3. Разработанная модель цифрового КДП, визуализированная в виде динамической циклической экосистемы из пяти взаимосвязанных принципов, предоставляет методологический инструментарий для проектирования учебного процесса РКИ. Модель демонстрирует, что технологическое опосредование (принципы 1-2) создает контур для интенсивной практики, который обретает педагогический смысл и развивающий потенциал только в рамках социально организованной, рефлексивной совместной деятельности (принципы 3-5), непрерывно совершенствуемой благодаря обратным связям.

4. Ключевым результатом функционирования модели является формирование «цифровой языковой личности» – субъекта, способного не только к межличностному общению, но и к рефлексивному, стратегическому и проективному взаимодействию с интеллектуальными системами для решения коммуникативных и когнитивных задач. Это становится условием успешности в непрерывном образовании и профессиональной реализации в XXI веке.

Перспективой дальнейшего исследования является эмпирическая апробация предложенной модели в рамках педагогического эксперимента, направленного на разработку и тестирование конкретных учебных сценариев, методов формирования и оценки промпт-компетенции у студентов и преподавателей РКИ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Edmett A., Ichoria N., Crompton H., Crichton R. (2023).** Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. British Council. – ISBN: 978-1-915280-35-0. –DOI: 10.57884/78ea-3c69
2. **Abdelhalim S.M., Alsahil A.A., Baek C., Warschauer M.** University EFL instructors' engagement with generative AI: A cross-cultural analysis. *System*. 2025. Vol. 135. P. 103861. – DOI: 10.1016/j.system.2025.103861. – EDN UNOIVK.
3. **Nguyen T.D.T., Huong Le Ph.H. (2025).** Activity Theory in Education Research on the Use of Digital Tools in Language Teaching and Learning. *Forum for Linguistic Studies*. Vol. 7. No 10. – DOI: 10.30564/fls.v7i10.11266. – EDN HJXGVH.
4. **Лощагин О.В.** Искусственный интеллект как альтернатива педагогу: prompts et contra // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2023. Т. 24. № 4. С. 203-212. – DOI: 10.25991/VRHGA.2023.4.4.024. ISSN: 1819-2777– EDN EWDVWD.
5. **Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н.** Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции // Педагогическое образование в России. 2024. № 2. С. 48-55. –ISSN: 2079-8717– EDN JВMYDO.
6. **Пустовойтов В.Н., Белоус Н.Н., Шубабко Е.Н.** Ключевые принципы использования технологий искусственного интеллекта в общем образовании // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 4. С. 55. – DOI: 10.17513/spno.33548. – eISSN: 2070-7428– EDN UABRKH.
7. **Hajimaghsoodi A., Maftoon P.** The Effect of Activity Theory-based Computer-assisted Language Learning on EFL Learners' Writing Achievement. *Language Teaching Research Quarterly*. 2020. Vol. 16. Pp. 1-21. – DOI: 10.32038/ltrq.2020.16.01. – eISSN: 2667-6753– EDN AGTHLQ.
8. **Сысоев П.В., Филатов Е.М.** Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 300-317.–DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.– EDN SOHSKZ.
9. **Nebres A.D.O. (2025).** Cognitive-psycholinguistic and sociocultural approaches to second language acquisition in AI-enhanced and computer-assisted language learning environments: A critical comparison of two empirical studies. *Cambridge Educational Research e-Journal*. No 12. Pp. 174-187. –ISSN: 2634-9876. – DOI: 10.17863/CAM.123116
10. **Дзюба Е.В., Колесник И.И., Кучумова Е.В.** Использование генеративного искусственного интеллекта на уроках русского языка как иностранного // Развитие науки и технологий в современной России : Сб. ст. VIII Всеросс. науч.-практ. конф., Москва, 25 окт. 2024 г. – М.: ООО "Издательство Академическая среда", 2024. – С. 21-26. –ISBN: 978-5-907889-14-9– EDN UOZGZM.
11. **Godwin-Jones R. (2024).** Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *Language Learning and Technology*. Vol. 28. No 2. Pp. 5-31. – DOI: 10.64152/10125/73570. – EDN YGFNFJF.
12. **Остапенко С.В., Халина Н.В.** Лингвистическая оптимизация промта в аспекте проблематики промт-инжиниринга // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2025. Т. 11. № 1(41). С. 36-50. – DOI: 10.21684/2411-197X-2025-11-1-36-50. – EDN XCFQTA.
13. **Feiwen X., Priscilla Z., Hanyue S., Dandan Ya., Warschauer M.** Conversational agents in language learning. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2024. Vol. 4. No 2. Pp. 300-325 –eISSN: 2748-3479– DOI: 10.1515/jccall-2022-0032
14. **Дронова А.Л., Овчинникова Л.О., Писарь Н.В.** Проектная деятельность с использованием креативных технологий и искусственного интеллекта на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. № 3. С. 111-121. – DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-111-121. – EDN GGSEOU.

15. **Ma Q., Crosthwaite P., Sun D., Zou Di. (2024)** Exploring ChatGPT literacy in language education: A global perspective and comprehensive approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 7. Pp. 100278. – DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100278. – EDN DCKTDI.

16. **Serra P., Oliveira Â.** AI-Powered Prompt Engineering for Education 4.0: Transforming Digital Resources into Engaging Learning Experiences. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. No 12. P. 1640. – DOI: 10.3390/educsci15121640. – EDN ZYQTTK.

17. **Shin Ji. Y., Choi Yu. (2025).** Using an AI-powered chatbot for improving L2 Korean grammar: A comparison between proficiency levels and task types. *Language Learning and Technology*. Vol. 29. No 2. Pp. 131-160. – DOI: 10.64152/10125/73614. – EDN ETJAZO.

18. **Шамсутдинов Р.С., Исавнин А.Г., Плещёв И.Е., Хасанова А.Р., Сергеева Д.В.** Промпт-инжиниринг как ключевой фактор создания педагогически релевантных заданий с использованием искусственного интеллекта // Вестник педагогических наук. 2025. № 11. С. 327-334. – eISSN: 2687-1661 – EDN ZJCOWD.

19. **Сахарова Н.А., Смирнов Д.А.** Искусственный интеллект в педагогическом дизайне: алгоритм формирования образовательных результатов на основе таксономий // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т. 11. № 3. С. 3-17. – DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-1. – EDN ТУКQYG.

20. **Ковалевский А.В.** Модель коммуникации с искусственным интеллектом ДРУГ как методологический подход к составлению и оценке промптов // Научные и технические библиотеки. 2025. № 7. С. 142-163. – DOI: 10.33186/1027-3689-2025-7-142-163. – EDN GOJWEH.

21. **Логина Т.Е., Русяков А.В.** Промпт-инжиниринг как инструмент развития эмоционального интеллекта будущих педагогов // Вестник науки. 2025. Т. 4. № 11(92). С. 880-886. – EDN RIUKGH.

REFERENCES

1. **Edmett A., Ichaporia N., Crompton H., Crichton R. (2023).** Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. British Council. – ISBN: 978-1-915280-35-0. – DOI: 10.57884/78ea-3c69

2. **Abdelhalim S.M., Alshahil A.A., Baek C., Warschauer M.** University EFL instructors' engagement with generative AI: A cross-cultural analysis. *System*. 2025. Vol. 135. P. 103861. – DOI: 10.1016/j.system.2025.103861. – EDN UNOIVK.

3. **Nguyen T.D.T., Huong Le Ph.H. (2025).** Activity Theory in Education Research on the Use of Digital Tools in Language Teaching and Learning. *Forum for Linguistic Studies*. Vol. 7. No 10. – DOI: 10.30564/fls.v7i10.11266. – EDN HJXGVH.

4. **Loshchagin O.V.** Iskusstvennyy intellekt kak alternativa pedagogu: prompts et contra // Vestnik Russkoy khristianskoy gumanitarnoy akademii. 2023. Т. 24. № 4. С. 203-212. – DOI: 10.25991/VRHGA.2023.4.4.024. ISSN: 1819-2777 – EDN EWDVWD.

5. **Galaguzova M.A., Galaguzova Yu.N., Shtinova G.N.** Artificial Intelligence in Pedagogy: From Concept to Function. *Pedagogical Education in Russia*. 2024. No 2. Pp. 48–55 – ISSN: 2079-8717 – EDN JBMYDO.

6. **Pustovoytov V.N., Belous N.N., Shubabko Ye.N.** Klyuchevyye printsipy ispolzovaniya tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v obshchem obrazovanii // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2024. № 4. С. 55. – DOI: 10.17513/spno.33548. – eISSN: 2070-7428 – EDN UABRKH.

7. **Hajimaghsoodi A., Maftoon P.** The Effect of Activity Theory-based Computer-assisted Language Learning on EFL Learners' Writing Achievement. *Language Teaching Research Quarterly*. 2020. Vol. 16. Pp. 1-21. – DOI: 10.32038/ltrq.2020.16.01. – eISSN: 2667-6753 – EDN AGTHLQ.

8. **Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024)** Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*. Vol. 22. No 2. Pp. 300–317. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317. – EDN SOHSKZ.

9. **Nebres A.D.O. (2025)**. Cognitive-psycholinguistic and sociocultural approaches to second language acquisition in AI-enhanced and computer-assisted language learning environments: A critical comparison of two empirical studies. *Cambridge Educational Research e-Journal*. No 12. Pp. 174-187. –ISSN: 2634-9876. – DOI: 10.17863/CAM.123116

10. **Dzyuba Ye.V., Kolesnik I.I., Kuchumova Ye.V.** Ispolzovaniye generativnogo iskusstvennogo intellekta na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo // Razvitiye nauki i tekhnologii v sovremennoy Rossii : Sb. st. VIII Vseross. nauch.-prakt. konf., Moskva, 25 okt. 2024 g. – M.: OOO "Izdatelstvo Akademicheskaya sreda", 2024. – S. 21-26. –ISBN: 978-5-907889-14-9– EDN UOZGZM.

11. **Godwin-Jones R. (2024)**. Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *Language Learning and Technology*. Vol. 28. No 2. Pp. 5-31. – DOI: 10.64152/10125/73570. – EDN YGFNFJ.

12. **Ostapenko S.V., Khalina N.V.** Linguistic optimization of prompts regarding the challenges in prompt engineering. *Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*. 2025. Vol.11. No 1. Pp. 36–50. – DOI: 10.21684/2411-197X-2025-11-1-36-50. – EDN XCFQTA.

13. **Feiwen X., Priscilla Z., Hanyue S., Dandan Ya., Warschauer M.** Conversational agents in language learning. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2024. Vol. 4. No 2. Pp. 300-325 –eISSN: 2748-3479– DOI: 10.1515/jccall-2022-0032

14. **Dronova A.L., Ovchinnikova O.L., Pisar N.V.** Project activities using creative technologies and artificial intelligence in classes in Russian as a foreign language. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2024. Vol. 30. No 3. Pp. 111–121. – DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-111-121. – EDN GGSEOU.

15. **Ma Q., Crosthwaite P., Sun D., Zou Di. (2024)** Exploring ChatGPT literacy in language education: A global perspective and comprehensive approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 7. Pp. 100278. – DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100278. – EDN DCKTDI.

16. **Serra P., Oliveira Â.** AI-Powered Prompt Engineering for Education 4.0: Transforming Digital Resources into Engaging Learning Experiences. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. No 12. P. 1640. – DOI: 10.3390/educsci15121640. – EDN ZYQTTK.

17. **Shin Ji. Y., Choi Yu. (2025)**. Using an AI-powered chatbot for improving L2 Korean grammar: A comparison between proficiency levels and task types. *Language Learning and Technology*. Vol. 29. No 2. Pp. 131-160. – DOI: 10.64152/10125/73614. – EDN ETJAZO.

18. **Shamsutdinov R.S., Isavnin A.G., Pleshchev I.E., Khasanova A.R., Sergeeva D.V.** Prompt engineering as a key factor in creating pedagogically relevant tasks using artificial intelligence. *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2025. No 11. Pp. 327 – 334. –eISSN: 2687-1661– EDN ZJCOWD.

19. **Sakharova N.A., Smirnov D.A. (2025)** Artificial intelligence in instructional design: an algorithm for forming educational results based on taxonomies. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*. Vol.11. No 3. Pp.3-17.– DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-1. – EDN TYKQYG.

20. **Kovalevsky A.V.** The model of communication with artificial intelligence as a methodological approach to prompt creation and evaluation. *Scientific and technical libraries*. 2025. No 7. Pp. 142–163. – DOI: 10.33186/1027-3689-2025-7-142-163. – EDN GOJWEH.

21. **Loginova T.Ye., Ruslyakov A.V.** Prompt-inzhiniring kak instrument razvitiya emotsionalnogo intellekta budushchikh pedagogov // Vestnik nauki. 2025. T. 4. № 11(92). S. 880-886. – EDN RIUKGH.

Статья поступила в редакцию 08.01.2026. Одобрена 21.03.2026. Принята 30.03.2026.
Received 08.01.2026. Approved 21.03.2026. Accepted 30.03.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Научная статья

УДК 372.8

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.03

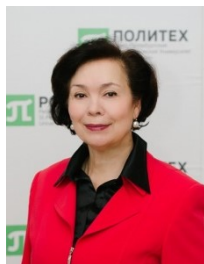
Л. П. Халяпина, Н. И. Алмазова

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ



ХАЛЯПИНА Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 6148-4363; ORCID: 0000-0003-1283-2245; halyapina_lp@spbstu.ru

KHALYAPINA Liudmila P. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0003-1283-2245; halyapina_lp@spbstu.ru



АЛМАЗОВА Надежда Ивановна – доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 1322-9254; ORCID: 0000-0002-9284-5734;almazova_ni@spbstu.ru

ALMAZOVA Nadezhda I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0002-9284-5734;almazova_ni@spbstu.ru

Аннотация. В данной статье представлен развернутый комплексный анализ методологических аспектов интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в учебную и научно-исследовательскую деятельность студентов и аспирантов высших учебных заведений. Исследование базируется на триаде взаимодополняющих источников: аналитического исследования имеющихся научных публикаций с систематизацией возможностей и рисков ИИ, специализированной работе, посвященной диалектике влияния нейросетей на когнитивное развитие обучающихся, а также авторских методических разработках в формате разработанных и апробированных когнитивно-деятельностных стратегий. Методологический аппарат включает контент-анализ, сравнительно-сопоставительный и системный анализ, что обеспечило глубину проработки материала. Центральное место в работе занимает детальный анализ диалектического влияния ИИ на когнитивное развитие молодых исследователей, где выявлены и детально охарактеризованы потенциальные преимущества, включая развитие метакогнитивных навыков, усиление способности к сложному анализу за счет снятия когнитивной нагрузки и стимуляцию междисциплинарного мышления. В противовес этому систематизированы серьезные риски: эрозия фундаментальных исследовательских компетенций, риск интеллектуальной пассивности, формирование «иллюзии компетентности» и деформация процессов построения знаний. Особое внимание уделено методическим аспектам трансформации образовательного процесса в условиях новой цифровой реальности, включая изменение ролевых функций педагога и студента. Сформулированы конкретные рекомендации, включающие формирование ИИ-грамотности как ключевой компетенции и внедрение когнитивно-деятельностных стратегий, направленных на развитие

исследовательской автономности и критического мышления обучающихся. Статья акцентирует необходимость смещения образовательной парадигмы от запретительных мер к конструктивной интеграции ИИ, где инструмент рассматривается не как замена мышлению, а как средство для его расширения и оптимизации научно-исследовательского процесса в высшей школе.

Ключевые слова: ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, АКАДЕМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ, КОГНИТИВНЫЙ ДЕФИЦИТ, КОГНИТИВНЫЕ ИНВЕСТИЦИИ, МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

Для цитирования: Халяпина Л.П., Алмазова Н.И. Методические аспекты интеграции искусственного интеллекта в научно-исследовательскую деятельность студентов и аспирантов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 1. С. 39–55. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.03

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.03

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION INTO RESEARCH ACTIVITIES OF UNDERGRADUATE AND GRADUATE UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of the methodological aspects of integrating artificial intelligence (AI) technologies into the educational and research activities of undergraduate and graduate students at higher education institutions. The study draws on a triad of complementary sources: an analytical review of existing scientific publications systematizing the potential and risks of AI, a specialized study devoted to the dialectic influence of neural networks on students' cognitive development, and the author's methodological developments in the form of developed and tested cognitive-activity strategies. The methodological framework includes content analysis, comparative and contrastive analysis, and systems analysis, ensuring a thorough analysis of the material. The central focus of the study is a detailed analysis of the dialectical AI influence on the cognitive development of young researchers, identifying and thoroughly characterizing potential benefits, including the development of metacognitive skills, enhanced capacity for complex analysis by reducing cognitive load, and stimulation of interdisciplinary thinking. In contrast, serious risks are systematized: the erosion of fundamental research competencies, the risk of intellectual passivity, the development of an «illusion of competence», and the distortion of knowledge-building processes. Particular attention is paid to the methodological aspects of transforming the educational process in the context of the new digital reality, including the changing roles of teachers and students. Specific recommendations are formulated, including the development of AI literacy as a key competency and the implementation of cognitive-activity strategies aimed at developing research autonomy and critical thinking. The article emphasizes the need to shift the educational paradigm from prohibitive measures to the constructive integration of AI, where the tool is viewed not as a replacement for thinking, but as a means to expand it and optimize the research process in higher education.

Keywords: ARTIFICIAL INTELLIGENCE, ACADEMIC ACTIVITIES, STUDENT RESEARCH ACTIVITY, COGNITIVE DEFICIT, COGNITIVE INVESTMENT, METHODOLOGICAL STRATEGIES

For citation: Khalyapina L.P., Almazova N.I. Methodological aspects of artificial intelligence integration into research activities of undergraduate and graduate university students. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 1. P. 39–55. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.03

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2026.

Введение. Цифровая трансформация, охватившая все сферы современного общества, кардинальным образом меняет парадигму высшего образования и науки. Появление и стремительная эволюция больших языковых моделей (Large Language Models, LLM), таких как GPT, Gemini, Claude и их аналогов, ознаменовали новый этап этой трансформации, создав «новую образовательную реальность» [1]. Эти технологии перестали быть инструментом исключительно IT-специалистов и активно проникают в повседневную практику академического сообщества, в особенности его младшего поколения – студентов и аспирантов [2]. Стихийное и массовое использование нейросетей молодыми исследователями породило острую дискуссию в академической среде. С одной стороны, открывается беспрецедентный потенциал для оптимизации рутинных задач, выхода на новые междисциплинарные рубежи и персонализации исследовательского процесса [3]. С другой стороны, возникают серьезные опасения, связанные с девальвацией фундаментальных исследовательских навыков, распространением академической недобросовестности и размыванием традиционных представлений об интеллектуальном труде и авторстве [4, 5].

Актуальность данного исследования обусловлена наличием существенного пробела между скоростью технологических изменений и скоростью адаптации к ним образовательных систем и нормативных рамок. Существующие работы часто фокусируются либо на узкотехнических аспектах применения искусственного интеллекта (ИИ) в конкретных дисциплинах, либо на общих философско-этических рассуждениях [6]. Недостаточно комплексных исследований, которые бы системно анализировали влияние нейросетей на всю цепочку научно-исследовательской деятельности (НИД) – от зарождения идеи до публикации результата – в контексте подготовки научных кадров, с фокусом на методические аспекты интеграции ИИ и его влияние на когнитивное развитие студентов.

Зарубежные исследования [6], [7] преимущественно сосредоточены на общих вопросах интеграции ИИ в образование и выявлении этических рисков. Российские работы [8], [9] анализируют цифровую трансформацию образования в более широком контексте. Однако недостаточно проработанными остаются вопросы методического обеспечения интеграции ИИ, разработки конкретных педагогических стратегий и анализа когнитивных последствий такой интеграции.

Цель нашего исследования: провести анализ методических аспектов интеграции искусственного интеллекта в учебную и НИД студентов и аспирантов, сфокусировавшись на диалектике положительного и отрицательного воздействия на когнитивное развитие и формирование исследовательских компетенций. **Задачи, которые нам предстояло решить, следующие:** 1. Систематизировать основные области применения нейросетей в учебной деятельности и НИД. 2. Проанализировать диалектическое влияние ИИ на когнитивное развитие молодых исследователей. 3. Выявить и классифицировать ключевые риски и методические вызовы, связанные с интеграцией ИИ. 4. Разработать методические рекомендации по трансформации образовательного процесса и формированию ИИ-грамотности. Научная новизна исследования заключается в системном анализе диалектического влияния ИИ на когнитивное развитие студентов и молодых ученых; разработке модели трансформации образовательного процесса; конкретизации понятия «нейролингвистическая компетенция педагога»; систематизации когнитивно-деятельностных стратегий работы с ИИ. Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования для: разработки учебных курсов по ИИ-грамотности; создания методических рекомендаций для преподавателей вузов; формирования образовательных стандартов нового поколения; разработки политики академической честности в условиях использования ИИ.

Методы и материалы исследования. В настоящий момент в научном сообществе сложилось устойчивое понимание того, что воздействие нейросетей на когнитивную сферу молодых исследователей носит принципиально амбивалентный характер, сочетая потенциальные преимущества и серьезные риски. Остановимся, прежде всего, на потенциальных преимуществах использования нейросетей на развитие когнитивной сферы деятельности молодых исследователей.

Потенциальные преимущества и положительные эффекты.

Развитие метакогнитивных навыков и стратегического мышления. Процесс взаимодействия с ИИ, требующий постоянного уточнения запросов (prompt engineering) и критической оценки полученных ответов, заставляет исследователя рефлексировать над собственной познавательной

деятельностью. Как отмечает Ю.В. Логиновская, это напрямую развивает *метапознание* – способность думать о своем мышлении, планировать и оценивать собственные когнитивные стратегии [10]. Студент вынужден четче формулировать исследовательские вопросы, осознавать границы своего понимания и выстраивать эффективные стратегии работы с информацией.

Усиление способности к сложному анализу и синтезу за счет снятия когнитивной нагрузки. Делегируя ИИ рутинные операции (первичный поиск литературы, обработку массивов данных, проверку формальных гипотез), студент высвобождает когнитивные ресурсы для задач более высокого порядка: глубокого концептуального анализа, построения теоретических моделей, интерпретации результатов в широком контексте. Исследования в когнитивной науке [1, 2, 4] показывают, что разгрузка рабочей памяти способствует более эффективному решению комплексных проблем. Таким образом, нейросеть выступает как когнитивный усилитель, позволяя молодому ученому фокусироваться на творческой и аналитической составляющей исследования.

Стимуляция междисциплинарного и комбинаторного мышления. Способность ИИ выявлять неочевидные связи между концепциями из разных дисциплин тренирует комбинаторное мышление молодого ученого, развивая гибкость ума и способность к нетривиальным инсайтам [11]. Работа Tshitoyan et al. (2019) демонстрирует, как ИИ может обнаруживать «латентные знания» в материалах научных статей, предлагая новые гипотезы для экспериментов [12]. Это развивает гибкость ума и способность к нетривиальным интеллектуальным инсайтам.

Демократизация и ускорение исследований. ИИ-инструменты снижают входной порог в науку для студентов, не обладающих пока обширным опытом и знаниями, позволяя сосредоточить интеллектуальные ресурсы на решении существенных, творческих задач. Кроме того, ИИ может выступать в роли персонального тьютора, подбирая литературу и методы, соответствующие индивидуальным интересам и когнитивному стилю студента.

Другая часть встретившихся нам исследований посвящена изучению отрицательного влияния искусственного интеллекта на академическую и исследовательскую деятельность и развитие исследовательских компетенций студентов и аспирантов. Данные риски и отрицательные эффекты можно систематизировать следующим образом:

Критические риски и отрицательные эффекты. *Риск атрофии / эрозии фундаментальных исследовательских компетенций и наличие «интеллектуальной лени».* Наиболее серьезный риск заключается в деградации базовых когнитивных навыков. Делегирование ключевых задач ИИ может привести к тому, что у студента не формируются:

глубокие навыки критического чтения и оценки источников; способность к самостоятельному структурированию сложного информационного поля; *методологическая рефлексия* – понимание «как» и «почему» выбраны те или иные методы исследования.

Как предупреждает философ и методолог науки М. А. Розов, инструмент, облегчая операциональную сторону деятельности, может приводить к «размыванию» ее содержательной, смысловой составляющей [13]. Это явление известно в когнитивной психологии как *«эффект автоматизации»*, когда передача функции внешнему агенту ведет к ослаблению соответствующей внутренней когнитивной способности.

Формирование «иллюзии компетентности» и подавление любознательности. Быстрый и убедительный ответ, генерируемый нейросетью, создает у пользователя ложное ощущение полного понимания проблемы. Это может подавить когнитивную любознательность – внутреннюю мотивацию к самостоятельному глубокому погружению в тему, задаванию «неудобных» вопросов и долгому, нелинейному поиску решений. Исследование, проведенное К. Fjelland (2020), указывает на то, что чрезмерная зависимость от технологий, дающих быстрые ответы, подрывает способность терпеть неопределенность и продуктивно в ней существовать – ключевое качество ученого [14]. В результате страдает дивергентное мышление, отвечающее за генерацию множества оригинальных идей.

Деформация процессов запоминания и построения знаний. Когнитивный процесс «обучения через преодоление» – борьбу с непониманием, поиск, ошибки и их исправление – является фундаментом для построения прочных, структурированных знаний. Нейросети, предлагая готовые решения, «обкрадывают» этот процесс. Вместо выстраивания сложных ментальных схем и когнитивных карт предметной области, студент рискует получить набор разрозненных, поверхностных фактов, не связанных в единую систему. Это ослабляет долговременную память и способность к переносу знаний в новые, незнакомые контексты.

«Галлюцинации» и генерация ложной информации. LLM не оперируют фактами, а предсказывают вероятностные последовательности слов. Это приводит к тому, что они могут с высокой уверенностью генерировать абсолютно вымышленные цитаты, факты и ссылки на несуществующие публикации [15]. Для неопытного исследователя это создает прямую угрозу достоверности его работы.

Проблема академической честности и авторства. Размывание границ между интеллектуальным вкладом человека и машины ставит сложные этические и правовые вопросы. Использование ИИ без указания этого факта может трактоваться как плагиат [16]. Большинство ведущих журналов и вузов пока только вырабатывают политику в этом вопросе, но единого стандарта нет.

Результаты и обсуждение. Использование инструментов ИИ в образовательной деятельности и научных исследованиях студентов, аспирантов, молодых ученых ставит перед методистами довольно много задач и, прежде всего, необходимость решения основной задачи интеллектуального плана, не технологического (хотя это тоже очень важно). Исследователи, занимающиеся проблемой интеграции ИИ в образовательный процесс, отмечают, что центральная проблема, стоящая перед педагогической наукой сегодня, заключается в том, как эффективно распределить интеллектуальные задачи между человеком и искусственным интеллектом для максимального развития мыслительных способностей и качества работы, то есть найти тот разумный баланс, когда ИИ помогает как педагогу, так и обучающемуся, чтобы не подменить развитие естественного интеллекта искусственным генерированием идей.

Как известно, молодые исследователи в современном антропотехническом синтезе образовательной и научно-исследовательской практик должны уметь использовать различные инструменты ИИ для поиска научных источников по предмету своего исследования, причем не только отечественных, но и иноязычных; анализировать методологию исследований по предмету своего исследования на основе сопоставления аннотаций, резюме статей, анализа полнозначных текстовых материалов по теме; сравнивать различные подходы; осуществлять критический анализ образовательных технологий; генерировать собственные гипотезы исследования и формулировать исследовательские задачи; проверять референтность и наличие реально существующих источников, референтных фактов и статистических данных.

Нам представляется, что достижимость этих умений должна осуществляться через определенную организацию образовательного процесса, включающую и осмысление новых функций педагога, и фокусировку на определенных видах деятельности, акцентирующих методические целевые установки, и определение способов интеграции ИИ в учебный процесс, и дидактическую основу образовательного контента.

Учет выявленных преимуществ и рисков актуализирует необходимость **глубокой трансформации образовательного процесса**, который можно описать как переход от формата «Студент-Педагог» (С-П) к формату «Студент-ИИ-Педагог» (С-ИИ-П), где под «Студентом» понимаются молодые исследователи (магистранты, аспиранты). Данная трансформация включает несколько ключевых аспектов.

Педагог/научный руководитель. Роль педагога трансформируется от транслятора знаний к наставнику-ментору. Ключевыми знаниями и умениями, определяющими деятельность педагога в новых образовательных контекстах, становятся следующие:

- *техническая грамотность* – умение выявлять «цифровые галлюцинации», оценивать авторитетность и адекватность сгенерированной информации;
- *умения оценки* социального, психологического, мотивационного воздействия ИИ на обучающихся;
- *умения развития* когнитивных, деятельностных характеристик, а также этических аспектов молодых исследователей;
- *умения реализации* новых целевых установок, направленных на формирование готовности молодого исследователя к самореализации, ответственности за научный результат и его аутентичной идентификации в профессиональной жизни.

Новый формат взаимодействия всех участников процесса подготовки научного продукта предъявляет новые требования к педагогу, методисту, научному руководителю, который в этом случае должен владеть *нейросетевой компетенцией* [17]. Данная компетенция обусловлена неизбежностью профессиональной трансформации педагога, характеризующейся переходом от выполнения задач чисто функциональных, связанных с передачей знаний (педагог уже не единственный носитель знаний!), к задачам развивающего характера, ориентированных, прежде всего, на развитие когнитивных, деятельностных, этических аспектов [18, 19]. При моделировании всего процесса обучения молодых исследователей в этом случае должна стать идея формирования готовности молодого исследователя к самореализации, к ответственности за научный результат, к его самоидентификации в профессиональной и научной жизни, что определяется совокупностью когнитивных инвестиций, актуализирующихся через моделирование учебного контента в рамках определенных стратегий.

Работая со студентами и аспирантами, занимающихся подготовкой исследовательских квалификационных работ, опытный преподаватель на основе простого наблюдения и анализа практических результатов, подготовленных исследовательских работ, интуитивно приходит к выводу о потере некоего качества естественного интеллекта, которое выражается в неумении глубоко проанализировать теоретические основы своего исследования, определить основные задачи исследования, даже составить гипотезу, доказательно продемонстрировать эффективность своей собственной позиции и многое другое. При этом студенты и аспиранты весьма успешно за короткий срок на основе сгенерированной ИИ информации могут формировать список референтной исследовательской литературы, формулировать гипотезы, собирать большие массивы данных, создавать аналитические отчеты в выбранной предметной области,

обрабатывать результаты экспериментов и визуализировать их в мультимодальном формате (тексты, изображения, видеоматериалы и т. п.).

Как видим, происходит некое перераспределение исследовательских задач между естественным интеллектом и искусственным. Хорошо это или плохо? Когда речь идет об утилитарных операциях (сбор материала, обработка статистических результатов, оформление видеограники и пр.), наверное, это хорошо. Проблема заключается в том, чтобы та информация, которую молодой исследователь получил из различных источников, должна, во-первых, быть интегрированной в уже имеющуюся систему знаний человека, и, во-вторых, была осмыслена, отрефлексирована и переработана аналитически для включения ее в ту сферу, которой занимается молодой исследователь.

Студент/аспирант. Из пассивного потребителя информации студент превращается в «нейросетевую личность», способную к продуктивному взаимодействию с ИИ [20]. Однако эта новая роль требует развития повышенной ответственности за научный результат и аутентичной идентификации в профессиональной сфере. Исследователи отмечают такие характеристики нейросетевой личности, как достаточно высокая степень владения технологиями, при этом наблюдается потеря межличностных и профессиональных технологий общения, гонка за быстрым результатом, отсутствие общности ценностных ориентаций с людьми старшего поколения. В этом случае педагогу необходимо целенаправленно формировать мотивационную сферу молодого исследователя, определяя его устойчивые доминирующие мотивы; технологический аспект образовательной динамики при этом должен отойти на второй план, уступив место стратегии развития ценностно-мотивационной сферы цифрового поколения.

Кроме того, педагог, вырабатывая стратегии проектирования образовательного контекста, нацеленного на работу с научными текстами, должен исходить из понимания того, что мы перешли от одного типа мышления – линейного к новой модели мышления – сетевой, в условиях использования ИИ инструментов – к нейросетевой. Общими характеристиками нового поколения, привыкшего работать в рамках сетевого контента, в том числе, образовательного, являются, прежде всего, клиповость мышления, или «гипертекстовая» структура сознания и самосознания, что выражается в неумении работать с длинными текстами, синтезировать и анализировать информацию, выстраивать логическую аргументацию, ориентироваться в большинстве случаев на визуальные образы и пр. Одновременно, необходимо учитывать, что с форматом многозадачных решений при работе с научными текстами молодые исследователи, как представители сетевого поколения, вполне справляются, правда, как правило, за счет потери глубины и качества.

Ученые, занимающиеся влиянием ИИ на когнитивные процессы человека, бьют тревогу и говорят о «когнитивном дефиците», то есть ослаблении когнитивных функций, а также о снижении «когнитивной гибкости», которая обеспечивает творческий потенциал человека [21]. Все это требует, как считают исследователи, определенных существенных «когнитивных инвестиций» для лимитирования когнитивного дефицита.

На основе проведенных исследований нами были сформулированы, во-первых, задачи по выявлению способов осуществления когнитивных инвестиций для лимитирования когнитивного дефицита и повышении когнитивной гибкости, а, во-вторых, разработан ряд методических рекомендаций, направленных на развитие исследовательской автономности и критического мышления.

Для того чтобы понимать суть когнитивных инвестиций, проанализируем тот результат, который мы, как руководители студентов и аспирантов, должны получить в результате работы над научным проектом (ВКР, диссертации, даже статьи). И речь идет не о конечном научном продукте, который, как правило, соответствует цели и задачам исследования и, самое главное, требованиям к ВКР и диссертациям. Нас же должна интересовать очень серьезная проблема, связанная с определением того, чему научились наши подопечные в результате этой исследовательской работы? Научились ли они:

- способам запроса необходимой информации,
- способам интерпретации и анализа сгенерированной информации,
- критической оценке информации,
- анализу информации на предмет нахождения «цифровых галлюцинаций» (неточных или неуместных ответов, не существующих источников и пр.),
- способам проверки информации на предмет соблюдения большими языковыми моделями авторских прав),
- использованию ИИ инструменты как элемент контроля и выполнению других функций, которых множество.

Таким образом, если исследователи-психологи сосредоточены прежде всего на характеристиках когнитивного и метакогнитивного потенциала субъекта, осуществляющего поиск и анализ информации (А.В. Микляева), то задача методиста, научного руководителя состоит в развитии мыслительных операций, определяющих дальнейшее существование молодых исследований в исследовательском поле, или даже просто в любом профессиональном поле, требующем ситуативного самостоятельного анализа и оценки. В любом случае, идет ли речь о поиске информации или о ее переработке, конечным результатом является развитие процесса конструирования нового знания на

основе развития когнитивных процессов: внимания, запоминания, структурирования, генерализации, творческого переосмысления и пр.

Эти вопросы неизбежно приводят нас, педагогов и методистов, к решению *задачи развития когнитивных функций* («когнитивного интеллекта») студентов и аспирантов.

В данной статье мы рассматриваем проблему развития когнитивного интеллекта пока только в преломлении к исследовательской деятельности, выполняемой нашими подопечными. На что должны быть направлены усилия педагогов в контексте научной коммуникации? Прежде всего, *на создание ментальной основы для критического восприятия информации*. Весь материал, собранный студентами и аспирантами, должен быть ориентирован на его самостоятельную глубокую проработку, включающую такие операции, как: *определение референтности материала теме исследования, сопоставление различных точек зрения, логическая аргументация собственной точки зрения* и ряд других операций.

Ряд задач, требующих внимания педагога при работе с ИИ, касается *необходимости формирования многомерного видения проблемы, способности к объективной оценке альтернативных позиций, формирование научной строгости мышления*. Умения и навыки, связанные с этими аспектами, должны формироваться на базе работы с большими текстовыми данными, презентующими различные точки зрения; студент /аспирант должен уметь видеть обобщенную научную картину, при этом умение объективной оценки материала должно опираться на маркеры, подтверждающие объективность оценки: статистические данные, ссылки на авторитеты, экспериментальные результаты и пр.

Важной методической задачей является *стимулирование у молодых исследователей дивергентного мышления, развитие научного воображения*, что должно проявляться в самостоятельно формулируемых гипотезах в научных работах, в предложении новых подходов, методик, приемов при актуализации той или иной гипотезы, в конструировании эксперимента, может быть, даже с собственными идеями, отличными от традиционно принятых алгоритмов.

И еще одной задачей, которая должна быть в фокусе внимания педагогов, работающих с молодыми исследователями, является *направленность на формирование системного мышления*. Как правило, типология упражнений и фокус внимания здесь должны быть направлены на формирование способности к синтезу теории и практики.

Описанные методические задачи предполагают сущностные изменения образовательного процесса, направленного на развитие компетенций современного молодого исследователя, которые включают:

1. **Необходимость владения педагогом нейросетевой компетенцией**, предполагающей не только технологический аспект, но, прежде всего, внедрение когнитивно-деятельностных стратегий, представляющих собой практический инструментарий для трансформации модели «Педагог – Студент» (П-С) в модель «Педагог-Искусственный Интеллект-Студент» (П-ИИ-С).

2. **Необходимость формирования ИИ-грамотности обучающихся** как ключевой компетенции, которая включает развитые операционные умения и навыки, а также навыки и умения критического и ответственного использования ИИ в академической и исследовательской деятельности. Задача современного образования – научить студентов:

- *понимать принципы работы ИИ, плюсы и ограничения LLM;*
- *владеть навыками верификации и проверки любой информации, полученной от ИИ, включая проверку фактов и источников;*
- *уметь формулировать эффективные запросы (prompt engineering) для получения релевантных результатов;*
- *четко понимать институциональные правила цитирования и использования ИИ в учебных и научных работах.*

Формирование ИИ-грамотности должно стать неотъемлемой частью учебных программ по всем направлениям подготовки.

3. **Наличие разработанных когнитивно-деятельностных стратегий** развития исследовательской автономности обучающихся.

Для компенсации когнитивных рисков необходима специальная организация образовательного контекста. Методистам и научным руководителям рекомендуется развивать у обучающихся следующий комплекс умений через систему определенных заданий:

1) *умения критического восприятия информации.* Весь материал, собранный студентами с помощью ИИ, должен быть ориентирован на его самостоятельную глубокую проработку, включающую такие операции, как: определение референтности материала теме исследования; сопоставление различных точек зрения; логическую аргументацию собственной точки зрения;

2) *умения дивергентного и системного мышления.* Необходимо создавать задания, требующие: формулирования собственных гипотез, предложения новых подходов и методик, конструирования экспериментов с собственными идеями, синтеза теории и практики;

3) *умения многомерного видения проблемы и научной строгости мышления.* Студент должен уметь видеть обобщенную научную картину, при этом умение объективной оценки материала должно опираться на маркеры, подтверждающие объективность оценки: статистические данные, ссылки на авторитеты, экспериментальные результаты.

Предлагаемые нами когнитивно-деятельностные стратегии опираются на понимание методических задач и включают следующие варианты:

Стратегия 1. Когнитивно-деятельностная стратегия поискового характера: ментальные операции подготовительного характера, направленные на поиск релевантной информации в информационной среде.

Стратегия 2. Когнитивно-деятельностная стратегия по организации запроса нейросетям: ментальные операции, направленные на формирование запросов –prompt engineering.

Стратегия 3. Когнитивно-деятельностная аналитическая стратегия: ментальные операции, направленные на овладение способами критического анализа информации.

4. *Необходимость пересмотра системы оценивания.* Необходим уход от заданий, ориентированных на простую репродукцию или компиляцию, в сторону проектов, требующих критического мышления и оригинальности, эмпирической работы и рефлексии, явного обоснования использования ИИ и его вклада в работу, публичной защиты и обсуждения результатов. Такой подход позволяет оценить не столько конечный продукт, сколько процесс исследования и глубину понимания студентом предмета.

Заключение. Проведенное исследование показало, что интеграция инструментов искусственного интеллекта (нейросетевой инструментарий) в научно-исследовательскую деятельность студентов и аспирантов является объективным и необратимым процессом, характеризующимся диалектическим единством огромных возможностей и серьезных угроз.

С одной стороны, ИИ-технологии обладают потенциалом стать мощным катализатором научного прогресса, инструментом демократизации науки и развития междисциплинарных связей. Они способны выступить в роли когнитивного усилителя, развивая метапознание и стратегическое мышление молодых исследователей. С другой стороны, они несут в себе системные риски, угрожающие эрозией фундаментальных исследовательских компетенций, приводя к интеллектуальной пассивности, «когнитивному дефициту» и ставя под вопрос традиционные понятия авторства.

Преодоление возникающих противоречий лежит не в плоскости технологического запрета, а в плоскости глубокой методической трансформации образовательной парадигмы. Ключевым императивом становится формирование у нового поколения исследователей развитой ИИ-грамотности, органично сочетающейся с классическими научными добродетелями: критическим мышлением, интеллектуальной честностью, методологической педантичностью и неутолимой любознательностью.

Новый формат нейросетевого взаимодействия участников академического и исследовательского образовательного требует серьезной трансформации, обеспечивающей достижимость целевых установок. Предложенные в исследовании новые характеристики образовательного процесса, включающие модель трансформации от «П-С» к «П-ИИ-С», развитие нейросетевой компетенции педагога, формирования ИИ-грамотности обучающихся, внедрение когнитивно-деятельностных стратегий, представляют собой практический инструментарий для такой трансформации. Будущее высшей школы и науки в целом зависит от того, сумеем ли мы воспитать не пассивных потребителей «интеллектуального фастфуда», генерируемого алгоритмами, а мыслящих, ответственных и этичных ученых, способных использовать искусственный интеллект как инструмент для диалога, проверки гипотез и расширения границ познания, а не как суррогат собственного интеллекта.

Обозначаемое в настоящее время снижение когнитивно-деятельностных параметров обучающихся необходимо компенсировать определенной организацией образовательного контекста, направленной на развитие когнитивно-деятельностных характеристик личности, в виде когнитивных инвестиций, определяющих формирование исследовательской идентичности и исследовательской автономности студентов и аспирантов.

В качестве инструментов когнитивных инвестиций должны выступать когнитивно-деятельностные стратегии, актуализирующие упражнения и виды деятельности, направленные на формирование поисковых, сравнительно-сопоставительных, композиционно-интерпретационных, творческих и комплексных (стратегических) умений, ориентированные на адекватный выбор исследовательского материала, интерпретацию, анализ и критическую оценку сгенерированного материала.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Brown T.B., Mann B., Ryder N., et al. (2020).** Language Models are Few-Shot Learners. *Computer Science. Computation and Language*. DOI: 10.48550/arXiv.2005.14165
2. **Kitano H. (2021).** Nobel Turing Challenge: Creating the Engine for Scientific Discovery. *NPJ Systems Biology and Applications*. 2021. Vol. 7. No 1. – Pp. 29. – DOI: 10.1038/s41540-021-00189-3. – EDN QYVEEJ.
3. **Thorp H.H. (2023).** ChatGPT is fun, but not an author. *Science*. Vol. 379. No 6630. P. 313. – DOI: 10.1126/science.adg7879. – EDN SWWBYJ.
4. **Wang H., Fu T., Du Y., et al. (2023).** Scientific discovery in the age of artificial intelligence. *Nature*. 2023. Vol. 620. No 7972. Pp. 47-60. – DOI: 10.1038/s41586-023-06221-2. – EDN DNMAKR.
5. **Fjelland R. (2020).** Why general artificial intelligence will not be realized. *Humanities and Social Sciences Communications*. Vol. 7. No 1. P. 10. – DOI: 10.1057/s41599-020-0494-4. – EDN ZGSJSL.
6. **Bender E.M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell S. (2021).** On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *FAccT '21: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. Pp. 610–623. – ISBN: 9781450383097. – DOI: 10.1145/3442188.3445922.
7. **Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. (2019).** Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. No 1. P. 39. – DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0. – eISSN: 2365-9440 – EDN HQOQKY.
8. **Асмолов Г.А., Асмолов А.Г.** Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 3-28. – ISSN: 0042-8841 – EDN NOWFAU.
9. **Тульчинский Г.Л.** Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // Философские науки. 2017. № 6. С. 121-136. – ISSN: 0235-1188 eISSN: 2618-8961 – EDN ZHKEKN.
10. **Логиновская Ю.В.** Перспективы исследования метапознания для развития естественного и искусственного интеллектов // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 512. С. 61-69. – DOI: 10.17223/15617793/512/7. – EDN RNUGGJ.
11. **Беляева У.П., Базаров Р.К.** Технологии искусственного интеллекта в трансформации философии образования: на пути к новой образовательной эпистеме // Международный научно-исследовательский журнал. 2026. № 3(165). – DOI: 10.60797/IRJ.2026.165.15. – EDN SITBWE.
12. **Tshitoyan V., Dagdelen J., Weston L., et al. (2019).** Unsupervised word embeddings capture latent knowledge from materials science literature. *Nature*. Vol. 571. No 7763. Pp. 95-98. – DOI: 10.1038/s41586-019-1335-8.
13. **Розов М.А.** Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. М: Новый хронограф, 2008. – 351 с. – ISBN 978-5-94881-056-0. – EDN QWVKNH.
14. **Fjelland R. (2020).** Why general artificial intelligence will not be realized. *Humanities and Social Sciences Communications*. Vol. 7. No 1. P. 10. – DOI: 10.1057/s41599-020-0494-4. – EDN ZGSJSL.
15. **Александров О.А., Чистова Е.В.** Большие языковые модели как инструмент практической деятельности переводчика: обзор зарубежных научных проектов // Язык и культура. 2025. № 72. С. 8-32. – DOI: 10.17223/19996195/72/1. – EDN WCQPBK.

16. Давыдов С.Г., Матвеева Н.Н., Адемукова Н.В., Вичканова А.А. Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 3. С. 32-44. – DOI: 10.15826/umpra.2024.03.023. – EDN FELSP.

17. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431-450. – DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450. – EDN RSSHPN.

18. Karsenti T. (2019). The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. *Formation et Profession*. Vol. 27. No 1. Pp.105-116. – DOI 10.

19. Микляева А.В., Николаева Е.И., Сутормина Н.В., Панферов В.Н. Психологические и психологические особенности подростков, связанные с эффективным онлайн-поиском учебной информации // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 4. С. 60-77. – DOI: 10.24412/2073-0861-2022-4-60-76. – EDN HBKQWP.

20. Орлов А.А. Портрет "сетевой личности" в контексте теории поколений // Педагогика. 2019. № 10. С. 5-16. – ISSN: 0869-561X – EDN JKECNJ.

21. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. – EDN TZYTKM.

REFERENCES

1. Brown T.B., Mann B., Ryder N., et al. (2020). Language Models are Few-Shot Learners. *Computer Science*. Computation and Language. DOI: 10.48550/arXiv.2005.14165

2. Kitano H. (2021). Nobel Turing Challenge: Creating the Engine for Scientific Discovery. *NPJ Systems Biology and Applications*. 2021. Vol. 7. No 1. – Pp. 29. – DOI: 10.1038/s41540-021-00189-3. – EDN QYVEEJ.

3. Thorp H.H. (2023). ChatGPT is fun, but not an author. *Science*. Vol. 379. No 6630. P. 313. – DOI: 10.1126/science.adg7879. – EDN SWWBYJ.

4. Wang H., Fu T., Du Y., et al. (2023). Scientific discovery in the age of artificial intelligence. *Nature*. 2023. Vol. 620. No 7972. Pp. 47-60. – DOI: 10.1038/s41586-023-06221-2. – EDN DNMAKR.

5. Fjelland R. (2020). Why general artificial intelligence will not be realized. *Humanities and Social Sciences Communications*. Vol. 7. No 1. P. 10. – DOI: 10.1057/s41599-020-0494-4. – EDN ZGSJSL.

6. Bender E.M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *FAccT '21: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. Pp. 610–623. – ISBN: 9781450383097. – DOI: 10.1145/3442188.3445922.

7. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. No 1. P. 39. – DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0. – eISSN: 2365-9440 – EDN HQOQKY.

8. Asmolov G.A., Asmolov A.G. Internet как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 3-28. – ISSN: 0042-8841 – EDN NOWFAU.

9. **Tulchinskii G.L. (2017)** Digital Transformation of Education: Challenges for Higher School. *Philosophical Sciences*. 2017. Vol. 6. Pp. 121-136. – ISSN: 0235-1188eISSN: 2618-8961– EDN ZHKEKN.

10. **Loginovskaya Yu.V. (2025)** Prospects of metacognition research for the development of natural and artificial intelligence. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. No 512. Pp. 61–69. – DOI: 10.17223/15617793/512/7. – EDN RNUGGJ.

11. **Belyayeva U.P., Bazarov R.K.** Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v transformatsii filosofii obrazovaniya: na puti k novoy obrazovatelnoy episteme // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 2026. № 3(165). – DOI: 10.60797/IRJ.2026.165.15. – EDN SITBWE.

12. **Tshitoyan V., Dagdelen J., Weston L., et al. (2019)**. Unsupervised word embeddings capture latent knowledge from materials science literature. *Nature*. Vol. 571. No 7763. Pp. 95-98. – DOI: 10.1038/s41586-019-1335-8.

13. **Rozov M.A.** Teoriya sotsialnykh estafet i problemy epistemologii. M: Novyy khronograf, 2008. – 351 s. – ISBN 978-5-94881-056-0. – EDN QWVKNH.

14. **Fjelland R. (2020)**. Why general artificial intelligence will not be realized. *Humanities and Social Sciences Communications*. Vol. 7. No 1. P. 10. – DOI: 10.1057/s41599-020-0494-4. – EDN ZGSJSL.

15. **Alexandrov O.A., Chistova E.V.** Large language models as a tool for translator's practical activities: a review of foreign research projects. *Language and Culture*. 2025. No 72. Pp. 8–32. – DOI: 10.17223/19996195/72/1. – EDN WCQPBK.

16. **Davydov S.G., Matveeva N.N., Ademykova N.V., Vichkanova A.A.** Artificial Intelligence in Russian Higher Education: Current State and Development Prospects. *University Management: Practice and Analysis*. 2024. Vol. 28. No 3. Pp.32–44. – DOI: 10.15826/umpa.2024.03.023. – EDN FELSP.

17. **Soldatova G.U., Voyskunskiy A.Ye.** Sotsialno-kognitivnaya kontseptsiya tsifrovoy sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsialnaya evolyutsiya psikhiki // *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. 2021. T. 18. № 3. S. 431-450. – DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450. – EDN RSSHPN.

18. **Karsenti T. (2019)**. The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. *Formation et Profession*. Vol. 27. No 1. Pp.105-116. – DOI 10.

19. **Miklyayeva A.V., Nikolayeva Ye.I., Sutormina N.V., Panferov V.N.** Psikhofiziologicheskiye i psikhologicheskiye osobennosti podrostkov, svyazannyye s effektivnym onlayn-poiskom uchebnoy informatsii // *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya*. 2022. T. 15. № 4. S. 60-77. – DOI: 10.24412/2073-0861-2022-4-60-76. – EDN HBKQWP.

20. **Orlov A.A.** Portret "setevoy lichnosti" v kontekste teorii pokoleniy // *Pedagogika*. 2019. № 10. S. 5-16. – ISSN: 0869-561X – EDN JKECNJ.

21. **Sysoyev P.V. (2023)**. Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty. *Vysshiee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32. No 10. Pp. 9-33. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. – EDN TZYTKM.

Статья поступила в редакцию 22.01.2026. Одобрена 25.03.2026. Принята 30.03.2026.

Received 22.01.2026. Approved 25.03.2026. Accepted 30.03.2026.

Межкультурная и межъязыковая
КОММУНИКАЦИЯ

Intercultural and Interlingual
Communication

Научная статья

УДК 378.147:372.881.161.1

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.04

Ханьвэнь Го, Н. Л. Федотова

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА



ГО Ханьвэнь – аспирант; Санкт-Петербургский государственный университет; Университетская наб, 7-9, Санкт-Петербург, 199034, Россия. SPIN-код РИНЦ: 3277-6101; ORCID: 0009-0008-4374-8496. st136592@student.spbu.ru

GUO Hanwen – St. Petersburg State University; 7-9, Universitetskaya, St. Petersburg, 199034, Russia. ORCID: 0009-0008-4374-8496. st136592@student.spbu.ru



ФЕДОТОВА Нина Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский государственный университет; Университетская наб. 7-9, Санкт-Петербург, 199034, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5358-9311; ORCID: 0000-0002-3470-0262, n.fedotova@spbu.ru

FEDOTOVA Nina L. – St. Petersburg State University; 7-9, Universitetskaya, St. Petersburg, 199034, Russia. ORCID: 0000-0002-3470-0262, n.fedotova@spbu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования лингводидактического потенциала технологий искусственного интеллекта (ИИ) в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска путей оптимизации учебного процесса в условиях цифровизации образования. Цель статьи – на основе теоретических положений обосновать принципы обучения с применением ИИ-технологий: это принципы интерактивности, геймификации, рациональности, мультимодальности, индивидуализации, доступности, коммуникативности и психологической адаптации обучающихся к ИИ. Данные принципы необходимо учитывать при разработке заданий, созданных с помощью инструментария искусственного интеллекта (Алиса, ChatGPT, DeepSeek). Авторы доказывают, что последовательная реализация предлагаемых принципов обучения позволяет эффективно использовать возможности ИИ-инструментов (адаптивных платформ, чат-ботов и систем обработки естественного языка) для формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке, не подменяя при этом функции преподавателя. Приводятся примеры заданий, разработанных с применением ИИ (уровень А1+).

Ключевые слова: ОБУЧЕНИЕ, ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ, ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ (ИИ), АДАПТИВНЫЕ ПЛАТФОРМЫ, ЧАТ-БОТЫ, ГОЛОСОВЫЕ ПОМОЩНИКИ, РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Для цитирования: Го Ханьвэнь, Федотова Н.Л. Реализация принципов обучения русскому языку как иностранному при использовании инструментов искусственного интеллекта // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 1. С. 57–73. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.04

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.04

REALIZATION OF TEACHING PRINCIPLES IN RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE CLASSES USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS

Abstract. The article discusses the problem of using the linguistic and didactic potential of artificial intelligence (AI) technologies in teaching Russian as a foreign language (RFL). The relevance of the research is determined by the need of finding ways to optimize the educational process in the context of education digitalization. The purpose of the article is to substantiate the principles of RFL teaching using AI technologies based on theoretical provisions: the principles of interactivity, gamification, rationality, multimodality, individualization, accessibility, communication and the principle of students' psychological adaptation to AI. These principles should be taken into account when developing tasks created using artificial intelligence tools (Alice, ChatGPT, DeepSeek). The authors prove that the consistent implementation of the proposed teaching principles makes it possible to effectively use the capabilities of AI tools (adaptive platforms, Chatbots and natural language processing systems) to form communicative competence in a foreign language, without replacing the functions of a teacher. Examples of tasks developed using AI (level A1+) are given.

Keywords: TEACHING, PRINCIPLES OF LEARNING, ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI), ADAPTIVE PLATFORMS, CHATBOTS, VOICE ASSISTANTS, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, LEVEL A1

For citation: Guo Hanwen, Fedotova N.L. Realization of teaching principles in Russian as Foreign Language classes using artificial intelligence tools. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 1. P. 57–73. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.04

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2026.

Введение. Современный этап развития иноязычного образования характеризуется активной интеграцией технологий искусственного интеллекта (ИИ), что означает переход от теоретического изучения к практике.

По мнению А. В. Остроуха, «система искусственного интеллекта (СИИ) – это компьютерная модель интеллектуальных возможностей человека в целенаправленном поиске, анализе и синтезе текущей информации об окружающей действительности для получения новых знаний и решения на этой основе различных жизненно важных задач» [1: 9].

Цифровая трансформация высшего образования затрагивает и участников учебного процесса, и учебные сценарии. Стимулятором этой трансформации являются интеллектуальные технологии, которые все больше привлекают внимание исследователей [2; 3; 4; 5; 6; 7].

В настоящее время к основным технологиям ИИ относятся обработка естественного языка, машинное обучение и автоматическое распознавание речи. Следовательно, искусственный интеллект обладает значительным потенциалом в обучении иностранному языку. При правильном учете

технологических возможностей ИИ обучающие платформы и программы оказываются незаменимыми для преподавателей, позволяя разрабатывать многофункциональные интеллектуальные системы обучения.

Х. Пэнг и его коллеги предложили эффективную технологию, которая с помощью ИИ может адаптировать стратегии обучения на основе мониторинга в режиме реального времени, анализируя индивидуальные характеристики, индивидуальную успеваемость, личностное развитие и адаптивные способности обучающихся [8].

Технологии искусственного интеллекта дают возможность создавать разнообразные учебные материалы: тексты, задания, графические изображения, видео- и аудиоматериалы. Генеративный искусственный интеллект становится все более важным инструментом для познания окружающей действительности и конструирования знаний о мире [9].

В процессе обучения иностранному языку на каждом этапе определяются возможности применения технологий ИИ:

1. *Этап подготовки к занятию.* С учетом уровня владения языком и «пробелов» в знаниях студентов алгоритмы ИИ отбирают аутентичные и разнообразные учебные материалы (тексты, таблицы, изображения, видео- и аудиозаписи), что минимизирует временные затраты преподавателя.

2. *Этап реализации поставленных учебных задач.* Искусственный интеллект используется как генератор практических упражнений и как голосовой помощник, обеспечивающий интерактивное взаимодействие и обратную связь.

3. *Этап оценивания.* Технологии ИИ позволяют проводить комплексную оценку письменных работ и устной речи обучающихся, выявляя грамматические, лексические и стилистические ошибки, что способствует персонализированной обратной связи.

Учитывая закономерности учебного процесса, в котором используются инструменты ИИ, можно сформулировать принципы, следование которым обеспечит эффективность применения этих инструментов. Согласно Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, «принцип обучения – это первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету» [10: 139].

Для признания методического постулата принципом обучения, необходимо, чтобы в нем были специфические особенности учебного процесса: принципы – это «переложения» закономерностей в систему требований к процессу обучения, обеспечивающих его эффективность и необходимых для реализации конструктивно-технической функции теории» [11: 81].

Цель данного исследования – в соответствии с теоретическими положениями о возможностях ИИ рассмотреть практические аспекты применения соответствующих инструментов в преподавании русского языка как иностранного и обосновать принципы обучения с применением технологий искусственного интеллекта. Эти принципы относятся к четвертому уровню системы принципов, разработанной Е. И. Пассовым: поскольку данный «уровень касается технологии, а она разнообразна и многообразна, то и номенклатура принципов этого уровня достаточно обширна» [12: 113].

Объектом исследования являются принципы обучения русскому языку как иностранному, обусловленные спецификой ИИ-технологий.

Основные методы исследования: аналитический (анализ научно-методической литературы по теме исследования), сравнительный (сравнение точек зрения), моделирование (разработка заданий).

Результаты и обсуждение. При формулировании методических принципов обучения английскому языку с использованием информационно-коммуникационных технологий М. Г. Евдокимова делает акцент только на их связи с техническими средствами обучения: *а) принцип комплексного использования программно-аппаратных средств (ПАС); б) принцип соответствия обучающих ПАС новейшим технико-технологическим возможностям; в) принцип максимальной реализации дидактического потенциала ПАС* [13: 27].

М. Н. Евстигнеев отмечает, что цифровая дидактика опирается на традиционные дидактические и методические принципы обучения: *принцип целесообразности, принцип контекстуального обучения, принцип интерактивности, принцип доступности, принцип персонализации обучения, принцип мультимодальности, принцип геймификации, принцип включенного оценивания* [14: 309–310].

Наиболее обоснованной представляется классификация методических принципов, предложенная П. В. Сыроевым [15: 8–15] (см. рис. 1).

Однако, на наш взгляд, некоторые принципы не являются частнометодическими, т. е. не учитывают специфику предмета обучения – иностранный язык.

Система принципов является открытой структурой, поэтому может дополняться новыми элементами. На рисунке 2 представлены основные принципы обучения русскому языку как иностранному, отобранные нами с учетом применения инструментов ИИ на уровне А1.

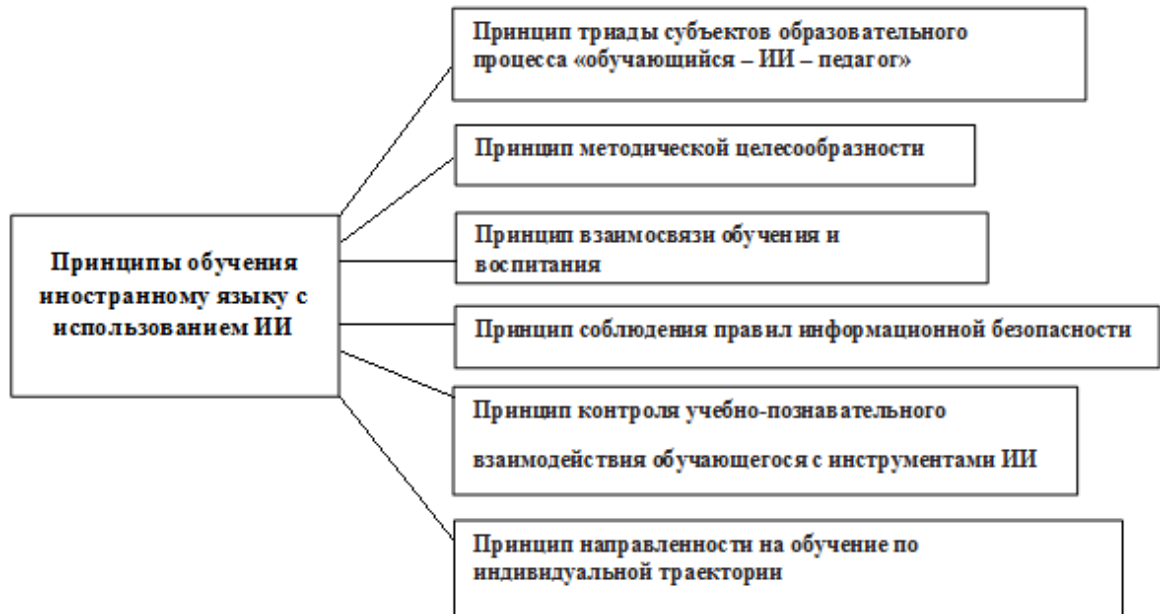


Рис. 1. Принципы обучения иностранному языку с использованием инструментов искусственного интеллекта [Сысоев 2024]

Fig. 1. Principles of teaching a foreign language using Artificial Intelligence tools [Sysoev 2024]



Рис. 2. Принципы обучения иностранному языку с использованием инструментов искусственного интеллекта

Fig. 2. Principles of teaching a foreign language using Artificial Intelligence tools

Рассмотрим данные принципы обучения в аспекте преподавания русского языка как иностранного и приведем примеры заданий, где реализуются эти принципы (уровень А1).

1) *Принцип интерактивности*: чат-боты и голосовые помощники, виртуальная или дополненная реальность, системы автоматической оценки и онлайн-тесты способствуют взаимодействию между ИИ и человеком, делая учебный процесс увлекательным и динамичным.

«Чат-боты и голосовые помощники выступают одной из программ, разработанной на основе искусственного интеллекта, позволяющей взаимодействовать с человеком с целью решения коммуникативных задач» [16: 273]. Инструменты ИИ (ChatGPT, GigaChat, Алиса) способны генерировать диалоги с учетом уровня владения языком и предоставлять мгновенную обратную связь, предлагая исправление грамматических и лексических ошибок. Это помогает снизить психологический барьер у обучающихся, оптимизировать процесс изучения иностранного языка и повысить мотивацию студентов. Кроме того, использование «голосового ввода текста является прекрасной возможностью для тренировки произношения студентов <...>. Задача студента – произнести слова таким образом, что слова были распознаны переводчиком верно» [17: 29].

Примеры заданий:

- Прослушайте диалог с голосовым помощником Алисой, воспроизведите его с партнером и загрузите аудиозапись на платформу DeepSeek для исправления ошибок.

Диалог «Приглашение в театр»

А. Привет!

Б. Привет!

А. Пойдешь со мной в театр на балет?

Б. Конечно. Когда?

А. В пятницу. Билеты купил.

Б. Отлично! До встречи!

- Слушайте вопросы и отвечайте. (Преподаватель задает вопросы на платформе GigaChat).

– Что у Вас обычно на завтрак?

– Какое Ваше любимое блюдо?

– Какие фрукты Вы любите?

– Какие рестораны Вы любите? Почему?

- Узнайте у голосового помощника, какие формы имеют местоимения в дательном падеже, и заполните таблицу.

| | |
|-----|--|
| Я | |
| ТЫ | |
| ОН | |
| ОНА | |
| МЫ | |
| ВЫ | |
| ОНИ | |

2) *Принцип геймификации*: инструменты ИИ стимулируют мотивацию и вовлеченность каждого пользователя за счет включения игровых механик и приемов в учебном процессе.

Примеры заданий:

- Грамматическая игра: «Соедини пары» (см. рис. 3).

Игра предназначена для тренинга в употреблении форм предложного падежа. Предлагается 10 слов, обозначающих место (магазин, библиотека, больница и т. д.). Слева даны слова в начальной форме, а справа – их формы в предложном падеже, но среди них есть дистракторы.

Задача игрока – соединить каждое слово с его правильной грамматической формой.

Игрок может воспользоваться памяткой: предложный падеж в значении «местонахождение предмета/лица» отвечает на вопрос «Где?» и используется с предлогами В или НА.

DeepSeek способен предлагать сценарии ролевых игр, диалоговые симуляции и проблемно-ориентированные квесты, адаптированные к уровню владения языком. DeepSeek может написать код игры по требованиям пользователя, и на его основе генерировать браузерные игры, что делает процесс обучения интерактивным и увлекательным. Это способствует не только формированию прочных языковых навыков и речевых умений, но и быстрой социокультурной адаптации иностранных студентов в новой языковой среде [18: 52–53].

- Ролевая игра «Прогулка по Иркутску» (сгенерировано на ai.mitup.ru).

Роли:

Турист: открыт для предложений, любопытен, уточняет информацию,

Гид: дружелюбен, услужлив, предлагает варианты, создает положительную атмосферу.

Взаимодействие: Постепенное построение доверительных отношений, переход от конкретного запроса к общим рекомендациям.

Атмосфера: Приятная, располагает к дальнейшему общению.

Место действия: холл отеля.

Ход игры:

1. Приветствие. Знакомство.

2. Обсуждение плана прогулки, который предлагает гид:

- 1) центр города (осмотр старинных зданий и церквей)
 - 2) берег Ангары
 - 3) обед в ресторане местной кухни
 - 4) музей современного искусства
3. Предложение гида отправиться на прогулку.

Участникам игры раздаются карточки с репликами-клише: для туриста (*Приятно познакомиться; Какой у нас план? Согласен; Что мы можем посмотреть...? Я бы хотел увидеть...; Мне нравится ...*); для гида (*Предлагаю начать с ...; Мы посмотрим...; Можно пообедать в ...; У нас есть уникальный музей...; Идем знакомиться с городом и др.*).



Рис. 3. Игра «Соедини пары – Предложный падеж» (сгенерировано DeepSeek)

Fig. 3. The game «Connect pairs – Prepositional case» (generated by DeepSeek)

3) *Принцип индивидуализации.* С помощью технологий обработки естественного языка системы ИИ (ChatGPT, Deepseek, GigaChat) могут составлять персонализированные задания и тесты для проверки фонетических, лексических, грамматических и стилистических навыков, речевых умений с учетом когнитивных стилей обучающихся.

Пример задания для визуалов:

а) Сгенерируйте изображения в приложении Kandinsky 3.0:

Суп, лапша, картошка фри, бургер, пицца, кока-кола, жареная рыба

б) Составьте предложения по модели: *Я люблю чай.*

в) Запишите чтение предложений и загрузите аудиозапись на платформу DeepSeek для исправления ошибок.

4) *Принцип рациональности*: для обучающихся рациональность означает адекватное использование технологий ИИ для восполнения пробелов в знаниях и контекстуального обучения. Злоупотребление инструментами ИИ может привести к снижению интеллектуальной активности и академическому мошенничеству.

Пример задания: Исправьте ошибки в предложениях с помощью DeepSeek. Объясните причину ошибки.

– *Я прочитал меню и выбрал рисовый лапша.* →

– *Мы хотим заказать холодный соки.* →

5) *Принцип мультимодальности*. Разнообразные учебные материалы (письменный текст, видео- и аудиозаписи) позволяют повысить эффективность обучения иностранному языку, поскольку используются все каналы восприятия информации.

Следует отметить, что результаты генерации во многом зависят от умения формулировать запрос. Чем понятнее, подробнее и точнее запрос, тем больше вероятность того, что полученные результаты соответствуют ожиданиям пользователя. Поэтому преподавателям необходимо уделять внимание развитию навыков критического мышления и формулирования запросов на иностранном языке.

А. Генерация текстов. Нейросети, такие как ChatGPT и Deepseek, способны составлять релевантные и адаптивные тексты разных жанров и стилей в рамках заданной тематики и объема. ChatGPT оказывает положительное влияние на учебный опыт студентов, особенно в таких аспектах, как письмо, грамматика и лексика, а также повышает мотивацию и вовлеченность благодаря многофункциональности программы и доступности в различных формах учебной деятельности [19]. Кроме того, алгоритмы ИИ могут создавать упрощенные или сложные версии первоначальных текстов, что обеспечивает персонализацию учебного контента. Следует отметить, что инструменты ИИ не способны генерировать идеальные тексты из-за шаблонности и недостаточной достоверности данных. Поэтому сгенерированные тексты могут использоваться в учебных целях только после редактирования и корректировки преподавателем [20: 71].

Пример задания:

а) Прочитайте текст (сгенерирован DeepSeek).

Любимый подарок

Мой любимый подарок – книга о путешествиях. В прошлом году брат подарил мне эту книгу на Новый год. Брат хорошо знает, что я люблю читать. Я очень обрадовался такому подарку. Благодаря этой книге я не только узнал много нового, но и начал мечтать о будущих поездках.

В книге много красивых фотографий разных городов и стран. Мне интересно узнавать о других культурах и людях, которые живут далеко-далеко. Каждый вечер я открываю эту книгу и читаю о какой-нибудь новой стране. Я уже прочитал об Италии, Франции и Испании.

Эта книга – окно в большой мир, который я хочу увидеть и понять.

б) Выполните послетекстовые задания (сгенерированы DeepSeek).

- Ответьте на вопросы.
 - 1) Что подарил брат на Новый год?
 - 2) Почему брат сделал именно такой подарок?
 - 3) О чем эта книга?
 - 4) Почему это любимый подарок?
- Вставьте подходящие слова из текста.
 - 1) Это книга о
 - 2) В книге много красивых
 - 3) Я люблю узнавать о разных ... и людях.
 - 4) Книга – это окно в большой
- Соедините слова стрелками.

| | |
|-------------------|-------------------|
| <i>интересные</i> | <i>культуры</i> |
| <i>будущие</i> | <i>миры</i> |
| <i>красивые</i> | <i>поездки</i> |
| <i>большие</i> | <i>подарки</i> |
| <i>разные</i> | <i>фотографии</i> |

Б. Генерация аудиоматериалов. Современные нейросети синтеза речи могут генерировать качественные аудиофайлы с записью речи с разной тембральной и эмоциональной окраской (мужской/женский/детский голос; официальный тон / бизнес, дружеский, неформальный, лаконичный), что позволяет создавать аутентичные материалы для развития иноязычных аудитивных умений. С целью преобразования текста в речь могут использоваться платформы и приложения на основе ИИ: Voicebot, Google Text-to-Speech и Texttospeech. Эта технология не только предоставляет возможность разрабатывать разнообразные слуховые упражнения, но и позволяет моделировать реальные коммуникативные ситуации.

Пример задания (текст и вопросы сгенерированы DeepSeek):

- а) Прослушайте аудиотекст, вставьте пропущенные слова.
- б) Ответьте на вопросы. Сделайте аудиозапись и разместите ее на платформе DeepSeek.

День рождения мамы

В прошлом году я решила сделать маме _____ на день рождения. Раньше мы вместе с папой поздравляли ее, но в этот раз я захотела _____ подарок сама.

Я начала _____ в магазине около дома. Каждый вечер я уходила на работу, а мама думала, что я просто _____ с друзьями. Когда я накопила достаточно денег, я купила _____ дорогой шелковый шарф.

Я подарила маме этот шарф. Когда она узнала, что я сама заработала деньги на подарок, она заплакала от _____. Мама сказала: «Линь! Этот _____ я никогда не забуду!»

Вопросы:

- 1) Почему Линь работала в магазине?
- 2) Что Линь купила маме на день рождения?
- 3) Что сказала мама, когда получила подарок?

В. Генерация графических изображений. Как известно, эффективным способом улучшения понимания учебного материала является визуализация. Технологии на основе генеративно-сопоставительных сетей (GAN) позволяют создавать изображения по текстовым запросам, обеспечивая визуализацию культурных концептов и коммуникативных ситуаций. Такие популярные инструменты, как Kandinsky 3.0 и «Шедеврум», используются для разработки графического образовательного контента на этапе подготовки к занятиям. Однако их применение часто связано с некоторыми проблемами: нарушение авторских прав, несоответствие изображения текстовому запросу и низкая точность генерации [21: 106–107].

Генерация видеоматериалов. Интеграция искусственного интеллекта в создание дидактических видеоматериалов свидетельствует о значительном прорыве в методике преподавания иностранного языка. Для создания анимационных видео на белой доске (дополнительная функция – озвучивание непосредственно в программном обеспечении) может применяться программа Doodly, которая не требует от пользователя специальных технических навыков (doodly.com). Платформа Renderforest предназначена для генерации видео, презентаций и логотипов на основе текстов и изображений. Приложение Lumen5 используется для создания видео из учебных текстов [22: 240]. Такие возможности обеспечивают многоканальное восприятие учебного материала, создавая эффект погружения в языковую среду, а также развитие устно-речевых умений. Главный минус существующих сервисов – доступ к расширенным функциям предлагается после пробного периода, затем взимается плата.

Пример задания:

Запрос для создания видео: Кот на кухне пьет из чашки, стоящей на столе.

Расскажите историю о своем коте (как его зовут, где он сейчас находится, как вы научили его пить из чашки и т. д.).

6) *Принцип доступности.* Этот принцип можно рассматривать с двух сторон: соответствие потребностям обучающихся, их уровню владения изучаемым языком и отсутствие ограничений для использования инструментов ИИ всеми участниками образовательного процесса: «ИИ может способствовать повышению доступности и инклюзивности образовательных и научных ресурсов, предоставляя адаптивные технологии для студентов с различными потребностями в обучении» [23: 180]. Так, Diffit AI позволяет быстро создавать учебные материалы, адаптированные под уровень обучающихся (claila.com).

Использование искусственного интеллекта с целью создания учебных материалов для студентов с разным уровнем владения изучаемым языком касается не только итогового контроля, но и заданий, предназначенных для закрепления навыков и умений.

Пример задания.

Задание для проверки уровня сформированности навыков реализации глухих и звонких согласных.

Уровень А1: (запрос для Алисы) Это правильно? 1) *У меня красный шар.* 2) *У меня сильный жар.*

Уровень А2: Дополните предложения, используя слова *шар* и *жар*: 1) *У меня красный* 2) *У меня сильный ...* Воспроизведите их. (запрос для Алисы: *Это правильно...?*)

Голосовой помощник Алиса устанавливается в любом телефоне через мобильное приложение в Яндекс браузере, позволяя получать информацию в любое удобное для пользователя время.

Пример задания:

Запрос для Алисы: *Алиса, давай поговорим о музыке. Что ты знаешь о Чайковском?*

7) *Принцип коммуникативности.* Если иностранный язык необходим прежде всего как средство общения, то данный принцип как нельзя лучше соответствует этой цели. Принцип коммуникативности не только обеспечивает формирование иноязычных устно-речевых умений, но и предполагает развитие мыслительных способностей: «интуиции, оригинальности решений, продуктивности, критичности, особой чувствительности к определенному кругу проблем» [24: 105].

Пример задания.

Диалог с Алисой:

– Алиса, какая погода тебе нравится?

– Теплая и солнечная. А Вам?

– Мне тоже.

– Значит, мы с Вами одна команда. А Вы любите плавать?

– Да. А ты?

– Я не умею плавать.

8) *Принцип психологической адаптации к ИИ.* Обучающиеся должны обладать минимальными ИТ-навыками, постепенно привыкать к выполнению учебных задач с помощью ИИ, уметь работать в виртуальной реальности, не испытывая страха или дискомфорта. Использование искусственного интеллекта должно содействовать «формированию адекватных представлений обучающихся высшей школы о характере взаимодействия с информационно-коммуникационными технологиями не только в пределах образовательного заведения, но и во внеучебное время, что обеспечивает защиту психического здоровья от их негативного воздействия» [25: 327].

Заключение. Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в обучение русскому языку как иностранному свидетельствует о переходе из теоретической области в практическую. Цифровизация образования приводит к трансформации традиционных принципов обучения неродному языку. Преимущество инструментов ИИ заключается в их полифункциональности: они позволяют разрабатывать планы занятий, создавать учебные материалы, развивать языковые навыки и речевые умения, автоматизировать оценку уровня сформированности навыков и умений, оптимизируя учебный процесс в целом. Ключевой задачей для методистов в аспекте преподавания русского языка как иностранного является рациональное сочетание уже известных приемов с инновационными технологиями. Это означает, что необходимо обеспечить баланс между психолого-педагогическими принципами и применением технологий искусственного интеллекта.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Остроух А.В.** Введение в искусственный интеллект: монография. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2020. – 250 с. – ISBN 978-5-907208-26-1. – DOI: 10.12731/978-5-907208-26-1. – EDN KTJGZM.

2. **Holmes W., Bialik M., Fadel C.** Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching and Learning. – Boston, 2019. 228 p. – ISBN: 978-1-794-29370-0

3. **Костюкович Е.Ю.** Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 492-496. –ISSN: 2587-8328 – EDN JDLTKX.

4. **Скуднев Д.М., Терлецкий А.С.** Искусственный интеллект в образовании: история, теория, применение // Актуальные вопросы современной науки : Сб. ст. XV Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 15 авг. 2024 г. / Отв. ред.: Г.Ю. Гуляев – Пенза: МЦНС Наука и Просвещение», 2024. – С. 66-70. – ISBN: 978-5-00236-474-9– EDN NZERST.

5. **Елтанская Е.А., Аржановская А.В.** Технологии применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1(104). С. 43-46. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-43-46. – EDN KFUQTI.

6. **吕光洙, 石森.** 生成式人工智能赋能高等教育数字化转型——基于斯坦福大学的分析 (Люй Гуанчжу, Ши Мяо. Генеративный искусственный интеллект как катализатор цифровой трансформации высшего образования: анализ на примере Стэнфордского университета) // 《高等工程教育研究》2025年第2期176–181页 (Исследования высшего инженерного образования. 2025. № 2. С. 176–181).

7. **Федотова Н.Л., Го Ханьвэнь.** Возможности использования инструментов искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31. № 4. С. 95-103. – DOI: 10.34216/2073-1426-2025-31-4-95-103. – EDN GFURYB.

8. **Peng H., Ma Sh., Spector J.M. (2019).** Personalized Adaptive Learning: An Emerging Pedagogical Approach Enabled by a Smart Learning Environment. Smart Learning Environments. 2019. Vol. 6. No 9. Pp. 1-14. –eISSN: 2196-7091– DOI: 10.1186/s40561-019-0089-y

9. **刘三女牙, 郝晓晗.** 生成式人工智能助力教育创新的挑战与进路 (Лю Саньнюйя, Хао Сяохань. Вызовы и пути использования генеративного искусственного интеллекта для стимулирования инноваций в образовании) // 《清华大学教育研究》2024年第3期1–12页 (Исследования образования Университета Цинхуа. 2024. № 3. С. 1–12)

10. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. – М. : Academia, 2006. – 336 с. ISBN: 5-7695-29-69-5 – EDN XUPRFR.

11. **Сурыгин А.И.** Основы теории обучения на неродном для учащихся языке : Электронное издание. – СПб. : Златоуст, 2015. – 226 с. – ISBN 978-5-86547-908-6. – EDN ZUZPHH.

12. **Пассов Е.И.** Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции/ под ред. О.С. Капполь. – СПб. : Златоуст, 2015. – 172 с. – ISBN 978-5-86547-907-9. – EDN ZVCRQN.

13. **Евдокимова М.Г.** Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам: монография. – М.: МИЭТ, 2004. 312 с.

14. **Евстигнеев М.Н.** Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 309-323. – DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323. – EDN YGIPMO.

15. **Сысоев П.В.** Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 6-17. –ISSN: 0130-6073 – EDN HORGDD.

16. **Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.** Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся // Язык и культура. 2023. № 63. С. 272-289. – DOI: 10.17223/19996195/63/14. – EDN CQZKFT.

17. **Козловцева Н.А.** Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт финансового университета // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6(103). С. 28-31. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-28-31. – EDN WZSYYS.

18. **Быкадорова Е.С.** Интеграция Deepseek в лингводидактику: практикум по межкультурной коммуникации // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2025. № 18-1. С. 48-56. –ISSN: 2411-3719 – EDN UPCQFW.

19. **Karataş F., Yaşar Abedi F., Ozek Gunyel F., Karadeniz D., Kuzgun Ya. (2024).** Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. Education and Information Technologies. Vol. 29. Pp. 19343–19366. – DOI: 10.1007/s10639-024-12574-6

20. **Дроздова Т.В.** Исследование потенциала нейросетей в целях генерации образовательного контента для занятий по иностранному языку в неязыковом вузе // Правда и закон. 2024. № 1(27). С. 69-80. – ISSN: 2587-8387– EDN AAUFDV.

21. **Калинин А.А., Королева Н.Ю., Рыжова Н.И., Фёдорова Ю.В.** Искусственный интеллект в образовательном контенте: актуальный тренд и практические аспекты эволюции учебного процесса // Наука и школа. 2024. № 5. С. 98-113. – DOI: 10.31862/1819-463X-2024-5-98-113. – EDN MRORPE.

22. **Буторина Н.Ф., Будаева Л.Н.** Искусственный интеллект для создания дидактических аудиовизуальных материалов по русскому языку как иностранному // Успехи гуманитарных наук. 2025. № 5. С. 238-244. –eISSN: 2618-7175 – EDN HYROMC

23. **Дзюба Е.В., Еремина С.А., Мушенко Е.В.** Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. 2023. № 6. С. 178-189. –ISSN: 2079-8717– EDN AIMFVD.

24. **Махмутов М.И.** Проблемное обучение: Основные вопросы теории: Изб. труды: в 7 т. Т. 1. / Сост. Д. М. Шакирова. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. 423 с. – ISBN: 978-5-905943-94-2

25. **Пономарева Е.Ю.** Искусственный интеллект: как новые технологии внедряются в сферу психического здоровья студентов высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 326-329. – ISSN: 2311-1305 EDN ZSDWQS.

REFERENCES

1. **Ostroukh A.V.** Vvedeniye v iskusstvennyy intellekt: monografiya. – Krasnoyarsk : Nauchno-innovatsionnyy tsentr, 2020. – 250 s. – ISBN 978-5-907208-26-1. – DOI: 10.12731/978-5-907208-26-1. – EDN KTJGZM.

2. **Holmes W., Bialik M., Fadel C.** Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching and Learning. – Boston, 2019. 228 p. – ISBN: 978-1-794-29370-0

3. **Kostyukovich Ye.Yu.** Primeneniye iskusstvennogo intellekta v obuchenii angliyskomu yazyku v vuze // Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye. 2023. № 1. S. 492-496. –ISSN: 2587-8328 – EDN JDLTKX.

4. **Skudnev D.M., Terletskiy A.S.** Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: istoriya, teoriya, primeneniye // Aktualnyye voprosy sovremennoy nauki : Sb. st. XV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Penza, 15 avg. 2024 g. / Otv. red.: G.Yu. Gulyayev – Penza: MTsNS Nauka i Prosveshcheniye», 2024. – S. 66-70. – ISBN: 978-5-00236-474-9– EDN NZERST.

5. **Yeltanskaya Ye.A., Arzhanovskaya A.V.** Tekhnologii primeneniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2024. № 1(104). S. 43-46. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-43-46. – EDN KFUQTI.

6. 吕光洙, 石森. 生成式人工智能赋能高等教育数字化转型——基于斯坦福大学的分析 (Lyu Guanchzhu, Shi Myao. Generativnyy iskusstvennyy intellekt kak katalizator tsifrovoy transformatsii vysshego obrazovaniya: analiz na primere Stenfordskogo universiteta) // 《高等工程教育研究》2025年第2期176–181页 (Issledovaniya vysshego inzhenerenogo obrazovaniya. 2025. № 2. S. 176–181).

7. **Fedotova N.L., Guo H.** Possibilities of using artificial intelligence instruments in teaching Russian as a foreign language. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics.* 2025. Vol. 31. No 4. Pp. 95–103. – DOI: 10.34216/2073-1426-2025-31-4-95-103. – EDN GFURYB.

8. **Peng H., Ma Sh., Spector J.M. (2019).** Personalized Adaptive Learning: An Emerging Pedagogical Approach Enabled by a Smart Learning Environment. *Smart Learning Environments.* 2019. Vol. 6. No 9. Pp. 1-14. –eISSN: 2196-7091–DOI: 10.1186/s40561-019-0089-y

9. 刘三牙, 郝晓晗. 生成式人工智能助力教育创新的挑战与进路 (Lyu Sannyuyya, Khao Syaokhan. Vyzovy i puti ispolzovaniya generativnogo iskusstvennogo intellekta dlya stimulirovaniya innovatsiy v obrazovanii) // 《清华大学教育研究》2024年第3期1–12页 (Issledovaniya obrazovaniya Universiteta Tsinkhua. 2024. № 3. S. 1–12)

10. **Galskova N.D., Gez N.I.** Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobiye. – 3-ye izd., ster. – M. : Academia, 2006. – 336 s. ISBN: 5-7695-29-69-5 – EDN XUPRFR.

11. **Surygin A.I.** Osnovy teorii obucheniya na nerodnom dlya uchaschikhhsya yazyke : Elektronnoye izdaniye. – SPb. : Zlatoust, 2015. – 226 s. – ISBN 978-5-86547-908-6. – EDN ZUZPHH.

12. **Passov Ye.I.** Metodika kak nauka budushchego. Kratkaya versiya novoy kontseptsii/ pod red. O.S. Kappol. – SPb. : Zlatoust, 2015. – 172 s. – ISBN 978-5-86547-907-9. – EDN ZVCRQN.

13. **Yevdokimova M.G.** Problemy teorii i praktiki informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy obucheniya inostrannym yazykam: monografiya. – M.: MIET, 2004. 312 s.

14. **Evstigneev M.N. (2024).** Principles of foreign language teaching based on artificial intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov University Review. Series: Humanities.* Vol. 29. No 2. Pp. 309-323. – DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323. – EDN YGIPMO.

15. **Sysoyev P.V.** Printsipy obucheniya inostrannomu yazyku na osnove tekhnologiy iskusstvennogo intellekta // Inostrannyye yazyki v shkole. 2024. № 3. S. 6-17. –ISSN: 0130-6073 – EDN HORGDD.

16. **Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O.** Chatbots and voice assistants in the development of foreign language skills of students. *Language and Culture.* 2023. No 63. Pp. 272-289. – DOI: 10.17223/19996195/63/14. – EDN CQZKFT.

17. **Kozlovtsava N.A.** Iskusstvennyy intellekt v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: opyt finansovogo universiteta // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2023. № 6(103). S. 28-31. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-28-31. – EDN WZSYYS.

18. **Bykadorova Ye.S.** Integratsiya Deepseek v lingvodidaktiku: praktikum po mezhkulturnoy kommunikatsii // *Professionalnaya kommunikatsiya: aktualnyye voprosy lingvistiki i metodiki*. 2025. № 18-1. S. 48-56. –ISSN: 2411-3719 – EDN UPCQFW.

19. **Karataş F., Yaşar Abedi F., Ozek Gunyel F., Karadeniz D., Kuzgun Ya. (2024).** Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT’s effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*. Vol. 29. Pp. 19343–19366. – DOI: 10.1007/s10639-024-12574-6

20. **Drozdova T.V.** Research on the potential of neural networks for generating educational content for foreign language classes in a non-language university. *Truth and law*. 2024. No 1(27). Pp. 69–80. – ISSN: 2587-8387– EDN AAUFDV.

21. **Kalinin A.A., Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I., Fedorova Yu.V.** Artificial Intelligence in Educational Content: Current Trend and Practical Aspects of the Evolution of the Educational Process. *Nauka i shkola*. 2024. No 5. Pp. 98–113. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-5-98-113. – EDN MRORPE.

22. **Butorina N.F., Budaeva L.N.** Artificial intelligence for creating didactic audiovisual materials in Russian as a foreign language. *Modern Humanities Success*. 2025. No 5. Pp. 238 – 244.–eISSN: 2618-7175 – EDN HYROMC

23. **Dziuba E.V., Eremina S.A., Mushenko E.V. (2023).** Artificial Intelligence in the Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language. *Pedagogical Education in Russia*. No 6. Pp. 178–189. –ISSN: 2079-8717– EDN AIMFVD.

24. **Makmutov M.I.** Problemnoye obucheniye: Osnovnyye voprosy teorii: Izb. trudy: v 7 t. T. 1. / Sost. D. M. Shakirova. – Kazan: Magarif-Vakyt, 2016. 423 s. – ISBN: 978-5-905943-94-2

25. **Ponomareva Ye.Yu.** Iskusstvennyy intellekt: kak novyye tekhnologii vnedryayutsya v sferu psikhicheskogo zdorovya studentov vysshego uchebnogo zavedeniya // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022. № 77-1. S. 326-329. – ISSN: 2311-1305 EDN ZSDWQS.

Статья поступила в редакцию 25.02.2026. Одобрена 21.03.2026. Принята 30.03.2026.

Received 25.02.2026. Approved 21.03.2026. Accepted 30.03.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Научная статья

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.05

Е. В. Рублева, А. Тсиолакаки

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ: СЕРИАЛ КАК ОБУЧАЮЩИЙ ИНСТРУМЕНТ



РУБЛЕВА Екатерина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; Академика Волгина, 6, Москва, 117485, Россия. SPIN-код РИНЦ: 6173-6504; ORCID: 0000-0002-6569-2736. EVRubleva@pushkin.institute

RUBLEVA Ekaterina V. – Pushkin State Russian Language Institute; 6, Akademika Volgina, Moscow, 117485, Russia. ORCID: 0000-0002-6569-2736. EVRubleva@pushkin.institute



ТСИОЛАКАКИ Анна – магистрант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Мясницкая, 20, Москва, 101000, Россия. annatsiolakaki129@gmail.com

TSIOLAKAKI Anna – National Research University Higher School of Economics; 20, Myasnitskaya, Moscow, 101000, Russia. annatsiolakaki129@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается использование аутентичных видеоматериалов, в частности, сериального дискурса, как эффективного инструмента формирования коммуникативной и социокультурной компетенции студентов в условиях компетентного подхода к обучению русскому языку как иностранному (РКИ). Особое внимание уделяется роли культурного контекста и национальных стереотипов в межкультурной коммуникации. Цель исследования заключается в описании русского культурного контекста и его отражения в художественных фильмах и телесериалах, а также его влиянии на развитие коммуникативных навыков обучающихся РКИ. В статье представлен пример учебного плана занятия для студентов уровня В1, что демонстрирует практическую значимость интеграции сериального контента в обучение иностранному языку. Результатами исследования явилось выявление реакций инофонов на устойчивые стереотипы о России и русских (на примере сериала «Как я стал русским»), коллективная рефлексия в ходе педагогической работы над фрагментами показанного сериала, совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся при вербализации конкретных тем лингвокультурологической направленности.

Ключевые слова: СЕРИАЛЬНЫЙ ДИСКУРС, СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ, МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ, СТЕРЕОТИПЫ, РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Для цитирования: Рублева Е. В., Тсиолакаки А. Влияние культурного контекста на развитие коммуникативных навыков: сериал как обучающий инструмент // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 1. С. 74–88. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.05

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.05

INFLUENCE OF CULTURAL CONTEXT ON DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS: TV SERIES AS EDUCATIONAL TOOL

Abstract. The article examines the use of authentic video materials, in particular serial discourse, as an effective tool for developing students' communicative and sociocultural competencies in the context of the competency-based approach to teaching Russian as a foreign language (RFL). Special attention is paid to the role of cultural context and national stereotypes in intercultural communication. The aim of the study is to describe the Russian cultural context and its reflection in feature films and television series, as well as its influence on the development of communicative skills in students of Russian as a foreign language. The article provides an example of a lesson plan for B1-level students, demonstrating the practical significance of integrating serial content into RFL teaching. The results of the study include identification of foreign speaker reactions to persistent stereotypes about Russia and the Russians (using the series «How I Became Russian» as an example), collective reflection in the course of pedagogical work on fragments of the shown series, and improvement of the students' communicative competence in verbalizing specific topics of a linguacultural focus.

Keywords: SERIAL DISCOURSE, SOCIOCULTURAL COMPETENCY, COMMUNICATIVE COMPETENCY, AUTHENTIC MATERIALS, INTERCULTURAL COMMUNICATION, STEREOTYPES, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

For citation: Rubleva E. V., Tsiolakaki A. Influence of cultural context on development of communicative skills: TV series as educational tool. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 1. P. 74–88. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.05

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2026.

Введение. Актуальность исследования определяется необходимостью подготовки студентов к эффективной межкультурной коммуникации в условиях глобализации и поликультурного образования. В современном образовательном процессе особое значение приобретают аутентичные материалы, в частности, сериалы, которые отражают культурные реалии и стереотипы страны изучаемого языка. Их использование способствует развитию социокультурной компетенции, повышает мотивацию и делает обучение более приближенным к реальным коммуникативным ситуациям.

Объект исследования – процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в вузе.

Предмет исследования – методика поэтапной работы с сериалом «Как я стал русским», в структуре учебного занятия по РКИ для обучающихся уровня В1.

Цель исследования – описание методики поэтапной работы с социокультурным компонентом сериала (социокультурный анализ и комментарий), интегрированного в структуру учебного занятия по иностранному языку для студентов уровня В1.

В ходе работы над теоретической частью нами были изучены материалы по лингвострановедению (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингвокультурологии и этнопсихолингвистике (В.В. Красных), межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова), а также исследования, посвященные коммуникативному поведению и проблематике стереотипов в межкультурном взаимодействии (Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин, Н. Адлер) и использованию аутентичных материалов и видеоконтента в обучении иностранным языкам (Н.И. Сорокина, О.Ю. Муштанова, С.С. Хромов, Н.А. Каменева).

Анализ теоретических источников показал, что лингвострановедческий подход, основоположниками которого являются Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, заложил фундамент для понимания неразрывной связи языка и культуры. В рамках этого подхода язык рассматривается не только как средство коммуникации, но и как хранилище культурной информации, а процесс обучения иностранному языку немислим без усвоения фоновых знаний и реалий страны изучаемого языка. Данная концепция получила свое развитие в трудах В.В. Красных, где язык исследуется сквозь призму лингвокультурологии и этнопсихолингвистики, что позволяет глубже понять национальную специфику языкового сознания и особенности русской языковой картины мира. Исследования С.Г. Тер-Минасовой, в свою очередь, акцентируют внимание на практических аспектах межкультурной коммуникации, выявляя зоны потенциальных конфликтов и непонимания, возникающих из-за различий в культурах.

Особое значение для нашей работы имеют исследования, посвященные коммуникативному поведению и стереотипам. В работах Ю.Е. Прохорова и И.А. Стернина раскрывается понятие национального коммуникативного поведения, анализ которого необходим для формирования у студентов вторичной языковой личности, способной к успешному взаимодействию с носителями языка. Изучение стереотипов (Н. Адлер) позволяет прогнозировать и корректировать возможные трудности в межкультурном диалоге. Методологическую базу для практической части исследования составили труды, посвященные использованию аутентичных материалов и видеоконтента (Н.И. Сорокина, О.Ю. Муштанова, Н.А. Каменева, С.С. Хромов). Эти авторы обосновывают дидактический потенциал видео как средства, обеспечивающего погружение в естественную языковую среду, демонстрирующего реальные ситуации общения и вербально-невербальное поведение его участников, что в совокупности способствует более эффективному формированию межкультурной компетенции обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается не только в выявлении устойчивых паттернов коммуникативного и экстралингвистического поведения русских в стереотипных ситуациях (на примере сериала «Как я стал русским»), но и в формировании у инофонов комплекса ЗУН (знания-умения-навыки) при интерпретации стандартизированных ситуаций в культурном контексте, выработке критического отношения к глобальным стереотипизациям, проявлении толерантности и открытости к диалогу культур.

Методы. В работе использовался комплекс методов, позволяющих рассмотреть проблему как с теоретической, так и с практической точки зрения.

- *Метод анализа теоретической литературы* был применен для изучения научных работ, посвященных межкультурной коммуникации, социокультурной и коммуникативной компетенции, а также использованию аутентичных материалов и видеоконтента в обучении иностранным языкам. Данный метод позволил уточнить понятийный аппарат исследования и определить методические основания работы с сериальным дискурсом.

- *Описательный метод* использовался при анализе социокультурных явлений, представленных в сериале, а также при описании методики поэтапной работы с социокультурным компонентом (социокультурный анализ и социокультурный комментарий) в рамках учебного занятия. С его помощью были охарактеризованы типичные коммуникативные и экстралингвистические особенности поведения персонажей в стереотипных ситуациях общения.

- *Метод репрезентативной выборки* применялся для отбора наиболее показательных фрагментов сериала, отражающих устойчивые культурные стереотипы. Отбор осуществлялся с учетом их повторяемости и дидактической значимости для обучающихся уровня В1. Визуальная поддержка (кадры, стоп-кадры, элементы инфографики) использовалась для фиксации выявленных стереотипов и последующего анализа и обсуждения в учебной аудитории.

Основная часть. В условиях быстрого развития глобальных интеграционных процессов актуализируется необходимость переосмысления процесса овладения иностранным языком. В.А. Гончарова и В.Н. Копытко подчеркивают важность глубокого анализа этого процесса, Н.В. Сорокина отмечает, что современное обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на подготовку студентов к эффективной межкультурной коммуникации. Успех общения зависит не только от знания языка, но и от понимания культурных контекстов. Для рассмотрения проблем межкультурной коммуникации, а также для привлечения внимания студентов и повышения их мотивации в современных условиях, значительное значение приобретает вопрос о роли социокультурных стереотипов [1: 60].

Однако, как отмечает Ю.Е. Прохоров, «стереотип рассматривается не как элемент языка и речи, не как стабилизирующий фактор, позволяющий хранить и транслировать доминантные составляющие данной культуры, а как нечто костное, застывшее – и потому, прежде всего негативное» [2]. Это утверждение подчеркивает потенциальные негативные последствия использования стереотипов, которые могут ограничивать понимание и способствовать искажению реальности.

Тем не менее, стереотипы играют ключевую роль на всех этапах изучения иностранного языка, помогая интерпретировать поведение собеседника и выстраивать собственные линии поведения. Н.В. Сорокина акцентирует внимание на том, что стереотипы могут служить шаблонами для оценки эффективности общения, что позволяет студентам лучше адаптироваться к различным культурным ситуациям [3]. Таким образом, необходимо учитывать как позитивные, так и негативные аспекты стереотипов в контексте межкультурной коммуникации, что позволит студентам развивать более глубокое понимание и навыки взаимодействия в многообразном мире. Н. Адлер указывает на случаи, в которых стереотипы могут быть полезными, помогая лучше понимать ситуацию и адаптироваться к новым обстоятельствам. К таким случаям можно отнести:

1. Осознанное применение стереотипа. Человек должен понимать, что он говорит о нормативах и характеристиках группы, а не о конкретных качествах отдельных ее членов.

2. Описательный характер стереотипа. Стереотипы могут отражать, что собой представляют люди из данной группы, но они не должны давать оценку им как хорошим или плохим.

3. Точность стереотипа. Стереотип должен адекватно описывать нормы группы, к которой принадлежит человек, чтобы быть полезным и корректным.

4. Стереотип как предположение. Если стереотип основан на догадках о характеристиках группы, то это не всегда дает полное представление о каждом индивидууме в ней.

5. Адаптация стереотипа. Стереотип может изменяться на основе наблюдений и личного опыта общения с людьми из группы, что делает его более точным и соответствующим реальности.

Таким образом, стереотипы, будучи упрощенными представлениями о культурных, социальных и языковых особенностях носителей языка, могут служить эффективным педагогическим инструментом. Их анализ способствует осознанию культурного контекста, что является ключевым аспектом в изучении иностранного языка. Как отмечается в современных методиках, осведомленность о культурных особенностях страны изучаемого языка через рассмотрение стереотипов и их социальных истоков позволяет обучающимся не только усваивать языковые структуры, но и понимать их прагматическое применение в реальных коммуникативных ситуациях [4].

Аутентичные материалы как средство развития социокультурной компетенции при изучении иностранного языка.

В современной лингводидактике аутентичные материалы, под которыми понимаются текстовые, аудио- и видеоматериалы, созданные носителями языка для естественной коммуникации [5], занимают особое место в процессе формирования социокультурной компетенции студентов. В отличие от искусственно созданных учебных материалов, аутентичные ресурсы отражают реальное функционирование языка в его естественном культурно-социальном контексте, что способствует не только усвоению языковых норм, но и пониманию особенностей коммуникативного поведения, традиций, ценностных ориентаций и актуальных тенденций в изучаемом языковом сообществе.

Как отмечают некоторые исследователи [6], систематическая работа с аутентичными материалами позволяет обучающимся:

- владеть актуальной лексикой и идиоматическими выражениями;
- познакомиться с социокультурными реалиями страны изучаемого языка;
- освоить паралингвистические аспекты коммуникации, включая жесты, интонационные модели и контекстуальные отсылки.

Хромов С.С. и Каменева Н.А. [6] подчеркивают, что сравнительный анализ культурных феноменов посредством аутентичных источников способствует:

- деконструкции стереотипных представлений;
- развитию когнитивной гибкости в восприятии иной лингвокультуры;
- формированию навыков межкультурной коммуникации.

Особую значимость, по мнению О.Ю. Муштановой [4], приобретает использование современных аутентичных материалов, которые:

- обеспечивают приближение учебного процесса к реальным коммуникативным ситуациям;
- способствуют повышению мотивации обучающихся;
- создают условия для погружения в актуальный культурный контекст.

Сериальный дискурс как репрезентация социокультурных трансформаций и его дидактический потенциал в лингвистическом образовании. Сериалы выполняют значимые социальные и культурные функции. Согласно концепции, описанной В.В. Шабалиным, среди ключевых функций сериалов можно выделить: информационную, культурно-просветительскую, культурно-кумулятивную, социально-интегративную, социально-педагогическую и образовательную [7].

Дополнительно Д. Мотта [8] подчеркивает роль современных медиа платформ в трансляции национальной культуры, называя их символами новой эпохи телевидения. Особый интерес, по мнению А.Л. Илларионовой, представляет дидактический потенциал сериалов, обусловленный их полифонической природой. Множественность

нарративных перспектив и точек зрения создает уникальные возможности для развития межкультурной компетенции через анализ этнокультурных особенностей, представленных в сюжетных линиях; формирования критического мышления посредством обсуждения морально-этических дилемм; совершенствования коммуникативных навыков в процессе аргументированного выражения и защиты собственной позиции.

Важнейшим воспитательным аспектом такой работы становится формирование толерантного сознания – способности к эмпатии, уважению альтернативных взглядов и конструктивному диалогу. Таким образом, интеграция сериального контента в образовательный процесс позволяет комплексно решать задачи языковой подготовки, культурологического просвещения и развития мягких навыков, что соответствует актуальным тенденциям современной педагогики.

Методические основы формирования коммуникативной и социокультурной компетенций в рамках компетентного подхода. Компетентный подход в образовании стал ответом на современные требования общества к подготовке специалистов. Если раньше основное внимание уделялось передаче и накоплению знаний, то сегодня ключевым становится умение использовать их в практической деятельности и достигать конкретных результатов [9].

В этой связи особое значение приобретает обучение иностранным языкам, которое в современном понимании невозможно без учета культурного аспекта. По мнению Т. М. Тер-Минасовой, социокультурная картина мира тесно связана с языковой и проявляется в ней [10]. Именно поэтому современные методики преподавания исходят из необходимости одновременного освоения языка и культуры. Такой подход лежит в основе дисциплин лингвострановедения, межкультурной коммуникации и лингвокультурологии и обеспечивает достижение главной цели изучения иностранного языка, в частности РКИ — эффективной коммуникации.

По мнению О.А. Лазаревой, важнейшим условием успешного владения иностранным языком является сформированность социокультурной компетенции, так как она выступает составной частью коммуникативной компетенции. Недостаток этого компонента приводит к трудностям и неудачам в диалоге культур, что подтверждает ее ведущую роль в процессе обучения [11].

Анализ современных исследований, например, работ С.Г. Тер-Минасовой и И.И. Лушниковой, показывает, что одним из наиболее эффективных методов формирования коммуникативной компетенции является дискуссия. Как отмечает Л.А. Коняева, участие в обсуждениях на иностранном языке способствует развитию культуры совместного взаимодействия, помогает четко и логично формулировать мысли, уверенно задавать вопросы и отвечать на них, выступать публично, а также преодолевать существующие стереотипы.

Методика использования социокультурного компонента сериалов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов. В контексте лингводидактики сериалы представляют собой ценный ресурс для изучения иностранного языка, так как они наглядно отражают культуру страны изучаемого языка [12]. Они демонстрируют культурные процессы в динамике, что дает возможность корректировать существующие стереотипы и формировать более реалистичное понимание культурных особенностей [13].

Если мы говорим про обучение иностранных слушателей русскому языку в современных условиях, то есть в условиях цифровизации образовательного процесса и обучения иностранным языкам, работа с видеоконтентом представляется достаточно важным элементом процесса обучения. Сюда же необходимо отнести и учет поколенческой теории (Н. Хоув, У. Штраус) так как те слушатели, с которыми сейчас работают педагоги в области преподавания РКИ – это в основном люди поколения Z, или зумеры, родившиеся в промежутке с 1997 по 2012, которые имеют свою специфику в когнитивно-ментальном восприятии [14].

Данное поколение характеризуется следующими общими по отношению к предыдущим поколениям особенностями: отсутствие навыков запоминания, несформированность навыков долговременной памяти (как следствие первого пункта), слабое представление о формировании причинно-следственных связей, фреймовый способ восприятия информации (т.е. локализованность восприятия действительности), меньшее проявление эмпатии (по сравнению с предыдущими поколениями), гиперактивность, быстрая утомляемость, клиповый тип мышления.

Стоит также упомянуть, что формат клипового мышления, которое сейчас сократилось с восьми минут до трех минут активного взаимодействия с методическим материалом, определенно накладывает свой отпечаток на структуру и содержание образовательного материала, предоставляемого в ходе обучения в аудиториях. Следовательно, при организации учебного процесса важно учитывать не только уровень владения языком, но и возраст, а также страну происхождения студентов. При этом, как отмечает О.Ю. Муштанова [4], для эффективного использования лингвострановедческого потенциала сериала работа с социокультурным компонентом должна проводиться на иностранном языке, и оптимальным считается уровень владения не ниже B1.

Согласно многим исследованиям, работа с социокультурным компонентом сериалов может быть организована в два последовательных этапа [15; 3].

1. **Социокультурный анализ.** На данном этапе преподаватель выделяет ключевые культурные аспекты, представленные в сериале. В дальнейшем студенты анализируют выбранные темы и представляют краткие сообщения, отражающие усвоенную социокультурную информацию.

2. **Социокультурный комментарий.** На втором этапе фиксируемые студентами элементы культуры требуют уточнения и расширения контекста. Пояснения могут даваться как преподавателем в форме кратких комментариев, так и самими студентами через подготовку дополнительных сообщений. Для усиления эффекта могут использоваться цифровые ресурсы (виртуальные карты, панорамы улиц и т. п.), позволяющие интегрировать просмотр в более широкий культурный контекст.

Рассмотрим применение данной методики на примере сериала *«Как я стал русским»*. В ходе социокультурного анализа были выделены следующие устойчивые стереотипы: традиции «русского застолья», дарения четного/нечетного количества цветов, особенности взаимоотношений между мужчинами, а также отношение к иностранцам.

Репрезентация и дидактический потенциал культурных стереотипов в российском сериале «Как я стал русским». Использование сериала «Как я стал русским» в обучении русскому языку как иностранному способствует развитию сразу нескольких видов компетенций. В лингвострановедческом аспекте студенты знакомятся с национальными стереотипами и культурными реалиями, отраженными в сюжете: традициями застолья, правилами дарения цветов, межличностными и межнациональными отношениями. В социокультурном плане у обучающихся формируется умение интерпретировать увиденные ситуации в культурном контексте, критически относиться к стереотипам, проявлять толерантность и открытость к диалогу культур. С языковой точки зрения сериал позволяет расширить словарный запас, развить навыки восприятия устной речи и невербальной информации, а также стимулирует продуктивные виды речевой деятельности – обсуждение, подготовку сообщений, участие в дискуссиях.

Более подробно, одним из основных факторов восприятия русских и России в целом является «загадочная русская душа», которая представляет собой не просто распространенный стереотип присущих русским качеств, как, например, гостеприимство, открытость, или умение играть на музыкальных инструментах, вовлеченность в спортивные игры. Понятие «русская душа» для иностранцев вмещает в себя и объяснение многих причин поведения русских. В частности, определенная «биполярность России и русских» [2], выражающаяся в неулыбчивости по отношению к незнакомым людям и в работе, но в широте «русской души» по отношению к «своим» (в парадигме глобального восприятия концепта «Свой – Чужой») вся самобытность, не всегда поддающиеся рациональному и логическому объяснению других национальностей (см. работы И.А. Стернина), могут объясняться именно «русской душой». Так, с точки зрения иностранцев, «русская душа» является достаточно универсальной категорией, весьма «удобной» для объяснения внезапных

скачков, неожиданных поворотов, невозможности предугадать дальнейшее развитие и т.д. [16] Это понятие может трактоваться позитивно, негативно, иронически, но оно охотно принимается многими инофонами для объяснения поведения русских людей, отличного от их собственного национального поведенческого паттерна [17].

Сериал «Как я стал русским» (2015 г. выпуска) является с этой точки зрения универсальным репрезентатором существующих стереотипов, причем логика подачи визуального материала совпадает с моментами «встречи» иностранцев с российскими реалиями, в художественном оформлении многие из которых утрированы. Так, первое знакомство с представителем «новых русских» (опять-таки, уточняем, по мысли иностранца, слышавшего/читавшего о представителях данной прослойки жителей России) случается за обедом (ежедневным – по словам одного из героев сериала, Ромы) и начинается с визуального описания «ежедневного обеда», который комментируется Романом (одним из главных героев сериала) как «обычный, традиционный», тем самым ставя гостя в неловкое положение. Согласно бытующему стереотипу, садясь за стол, гость должен в качестве проявления уважения к хозяевам, проявившим радушие, попробовать как можно больше блюд, стоящих на столе, прокомментировав это комплиментами в адрес приглашающей стороны. Сюда же в комплексе относится и употребление алкогольных напитков, если таковые имеются за едой. Сделав стоп-кадр на данном моменте, преподаватель может обсудить этот стереотип со студентами, заранее подготовив задания с вопросами, требующими ответа «да – нет» и, таким образом, подвергнуть сомнению правильность данного стереотипа.

Помимо национальных стереотипов, отражающих общие стандартизированные представления иностранцев о русских, в сериале присутствуют и стереотипы, относящиеся к «внутреннему мироустройству»: отношения между мужчинами и женщинами; межнациональные отношения в рамках одной страны. И все они находят визуальную констатацию в сериале.

Отражение стереотипов россиян об иностранцах как логичный фрейм в общей парадигме национальных стереотипов также нашел свое место в представленном сериале на примере видеоряда «свой – чужой» [9].

Продемонстрируем интеграцию видеоконтента в занятие по РКИ в разработке и реализации учебного плана (таблица 1).

План занятия

Предмет: русский язык как иностранный.

Тема занятия: Стереотипы о России и русских.

Уровень студентов: В1.

Продолжительность: 90 минут.

Цели занятия:

1. Развитие навыков аудирования и говорения на материале аутентичного видеоконтента.

2. Знакомство студентов с национальными стереотипами (правила застолья, отношение к алкоголю, отношения между людьми).

3. Формирование умений анализа и обсуждения культурных различий в процессе коммуникации.

Задачи занятия:

1. Образовательные:

а. познакомить студентов с лексикой, связанной с застольными традициями и культурными нормами общения в России;

б. закрепить навыки восприятия информации при просмотре аутентичного видеоматериала.

2. Развивающие:

а. развивать умение анализировать и сопоставлять культурные различия;

б. формировать навыки устной речи через обсуждение, мини-презентации и ответы на вопросы.

3. Воспитательные / социокультурные:

а. формировать толерантное отношение к культурным различиям;

б. развивать критическое мышление по отношению к стереотипам;

в. воспитывать уважение к культурным традициям другой страны.

При работе со стереотипами преподавателю необходимо направлять дискуссию и объяснить иностранным студентам, например, что еда – вопрос персональных привычек каждого человека вне зависимости от его национальной принадлежности, и все люди должны относиться к этому с пониманием и не должны заставлять гостя следовать стереотипам поведения. Не гости должны демонстрировать свое уважение к хозяину застолья путем «доедания» всех представленных блюд и «выпивания» всех выставленных напитков, а хозяин должен проявлять толерантность и уважение к желаниям гостей и не заставлять их есть и пить против их желания. Только в таком случае происходит знакомство студентов не только со стереотипами страны изучаемого языка, но и определенное развитие критического мышления, соответствующее набору soft skills.

Суть социокультурного анализа (в данном случае на примере конкретного сериала) заключается в исследовании точек социокультурной напряженности, где обучающиеся ищут противоречия между сложившимися культурными кодами и новыми социальными отношениями, а затем определяют механизмы, помогающие преодолеть эти противоречия или удержать их в определенных границах (традиции, обычаи, устоявшиеся паттерны социального поведения в определенных ситуациях) в конкретных социально-исторических условиях.

Таблица 1. План занятия по обсуждению фрагментов фильма «Как я стал русским»
Table 1. Lesson plan for discussing the fragments of the film «How I became a Russian»

| Этап занятия | Содержание коммуникативного этапа занятия | Время |
|---|--|---------|
| Вступление | -Определение эмоционального настроения обучающихся. -Беседа с классом: «Что вы знаете о стереотипах о русских?» -Мозговой штурм: студенты называют ассоциации со словом «Россия» → преподаватель фиксирует на доске. | 10 мин. |
| Восприятие на слух с целью уловить общий смысл | -Просмотр фрагмента сериала (серия 1, 8). -Определение темы просмотренного фрагмента совместно со студентами. Работа с лексическим материалом. | 15 мин. |
| Восприятие на слух с целью понять подробности | -Просмотр фрагмента сериала. -Отметить, что показалось необычным или непонятным. | 10 мин. |
| Лексическая работа Контролируемая практика лексики | -Введение и закрепление разговорной лексики: <i>тост, рюмка, уважение, хозяин, застолье, традиция.</i> -заполнение пропущенных слов. | 10 мин. |
| Анализ стереотипа | -Обсуждение с опорой на кадры и инфографику: «Почему герой считает, что не пробовать все блюда — это неуважение?» -Работа в парах: студенты сравнивают правила поведения в России и в своей стране. | 15 мин. |
| Восприятие на слух с целью понять подробности | -Просмотр второго фрагмента сериала. -Задание: ответить «да/нет» на вопросы преподавателя по содержанию. -Краткое обсуждение в парах: «Что в этой сцене утрировано? Это похоже на реальность?» | 10 мин. |
| Коммуникативная практика | -Групповая работа: каждая группа получает задание подготовить мини-презентацию (7–10 минут) о стереотипе из сериала (например: «правила поведения за столом в гостях», «отношение к иностранцам, приглашенным в гости к русским») и сопоставляет его со стереотипами, существующими в их собственной культуре. -Студенты представляют свои выводы классу. | 20 мин. |
| Итог занятия | -Обсуждение: <i>чему мы научились сегодня?</i> -Преподаватель подчеркивает: «важно не только знать язык, но и понимать культуру, чтобы избежать недоразумений в общении.» | 5 мин. |

Заключение

Таким образом, на примере разработки фрагмента занятия по русскому языку как иностранному можно увидеть положительный опыт формирования коммуникативной компетенции инофонов, а также повысить уровень их лингвострановедческой и социокультурной компетенции за счет работы со стереотипами, встречающимися в сериале «Как я стал русским», который был взят как компонент языкового занятия. В ходе работы обучающиеся не только знакомятся с новой лексикой,

усваивают грамматические конструкции, наполненные новыми смыслами, но и выстраивают коммуникацию при взаимодействии как с преподавателем, так и друг с другом, обсуждая те или иные стереотипы, встречающиеся в показанных фрагментах сериала. Педагогическая роль преподавателя при этом может быть трансформирована до уровня модератора такой коммуникации, так как заявленный уровень обучающихся (B1) позволяет на уровне интенций, которыми уже владеют студенты, подключать такие формы работы, как дебаты и дискуссии [18]. Визуальный компонент предъявляемого обучающего неадаптированного материала способствует повышению самомотивации группы, соответствуя также определенным требованиям, предъявляемым к материалу инфографического характера.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Копытко В.Н.** Роль лингвострановедческих знаний в формировании социокультурной компетенции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-3(66). С. 118-121. –ISSN 1997-2911.– EDN YHUDHD.

2. **Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.** Русские: коммуникативное поведение: монография. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: "ФЛИНТА", 2006. – 326 с. – ISBN: 5-89349-812-7. – EDN QOFSAL.

3. **Сорокина Н.И.** Использование аутентичных фильмов в обучении английскому языку // Аграрное образование и наука. 2016. № 2. С. 64. – eISSN: 2309-7671– EDN WDZALN.

4. **Муштанова О.Ю., Илларионова А.Л.** Сериал как инструмент формирования социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе (на примере итальянского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 5. С. 1412-1418. – DOI: 10.30853/phil20240204. – EDN LCHPEC.

5. **Утилова Н.И.** Визуальная картина мира в отражении современных медиа // Вестник ВГИК. 2018. № 4(38). С. 140-151. – EDN YQVDRR.

6. **Хромов С.С., Каменева Н.А.** Методика работы с аутентичными материалами Интернет сайтов при обучении английскому языку // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 4(29). С. 142. – DOI: 10.15862/99PVN415. – EDN UMAUUN.

7. **Шабалин В.В.** Конструкт сферической визуализации пространства события. Развитие технологий создания современного телевизионного материала // Наука телевидения. 2019. Т. 15. № 3. С. 35-54. – DOI: 10.30628/1994-9529-2019-15.3-35-54. – EDN XIACKA.

8. **Motta D. (2019).** La norma e il neostandard nelle serie televisive italiane e in quelle doppiate. Un unico modello linguistico o un doppiato “conciso”? // Le tendenze dell’italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018) / eds.: B. Moretti, A. Kunz, S. Natale, E. Krakenberger. Milano. – Pp. 239-256. <https://doi.org/10.17469/O2102SLI000014>

9. **Жаркова Т.И.** Роль и значение знания национальных стереотипов для реализации межкультурной коммуникации // Festival 1 September. – 2014. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/586564/> (дата обращения: 19.11.2025).

10. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие – М.: РГБ, 2007. – EDN PBGWAP.

11. **Лазарева О.А.** Социокультурная значимость коммуникативно-речевой компетенции // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 96-102. –ISSN: 2079-8717 – EDN OFTQWN.

12. **Иванова А.А.** Феномен социальной рекламы в итальянской культуре (конец XX – начало XXI вв.) : дисс.....канд. культурологии. – 5.10.1 / Иванова Агния Алексеевна/ науч. рук. В.С. Глаголев. – М., 2023. – 237 с. – EDN SQNMLV.

13. **Spaliviero C.** Leggere e vedere l'italiano e l'Italia. Insegnare lingua, cultura e letteratura italiane L2/LS attraverso il cinema. *Bollettino Itals.* 2021. Vol. 19. No 89. – ISSN 2724-5888

14. **Рублева Е.В.** Визуализация учебных текстов на примере инфографики // *Translatoryka i glottodydaktyka. Od teorii do praktyki.* – Gdańsk : Uniwersytet Gdański, 2019. Т. 1. – С. 165–177.

15. **Новикова А.А.** Серил как инструмент социокультурного воздействия // Большой формат: экранная культура в эпоху трансмедийности: колл. монография. – Государственный институт искусствознания. – М. : «Издательские решения», 2018. – Ч. 3. –ISBN 978-5-4493-7922-1 (т. 3) – С. 119–130.

16. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура : три лингвострановедческих концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. Ю.С. Степанова; Гос. Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. – М. : Индрик, 2005 – 1037 с. –ISBN 5-85759-289-5

17. **Красных В.В.** Этнопсихология и лингвокультурология: лекц. курс. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 282 с. – ISBN: 5-94244-009-3

18. **Пантелеева Н.Г.** Профессиональная подготовка студентов в высшей школе на основе компетентностного подхода // *Проблемы современного педагогического образования.* 2020. № 67-4. С. 324-328. – ISSN: 2311-1305– EDN PCSAFI.

REFERENCES

1. **Kopytko V.N.** Rol lingvostranovedcheskikh znaniy v formirovanii sotsiokulturnoy kompetentsii // *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016. №12-3(66). S. 118-121. –ISSN 1997-2911.– EDN YHUDHD.

2. **Prokhorov Yu.Ye., Sternin I.A.** Russkiye: kommunikativnoye povedeniye: monografiya. – 2-ye izd., ispr. i dop. – М.: "FLINTA", 2006. – 326 s. – ISBN: 5-89349-812-7. – EDN QOFSAL.

3. **Sorokina N.I.** Ispolzovaniye autentichnykh filmov v obuchenii angliyskomu yazyku // *Agrarnoye obrazovaniye i nauka.* 2016. № 2. S. 64. – eISSN: 2309-7671– EDN WDZALN.

4. **Mushtanova O.Yu., Illarionova A.L.** Serial kak instrument formirovaniya sotsiokulturnoy kompetentsii studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (na primere italyanskogo yazyka) // *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2024. Т. 17. №5. S. 1412-1418. – DOI: 10.30853/phil20240204. – EDN LCHPEC.

5. **Utilova N.I.** Visual Picture of the World in the Reflection of Modern Media. *Vestnik VGIK.* 2018. No 4 (38). Pp. 140-151. – EDN YQVDRR.

6. **Khromov S.S., Kameneva N.A.** Metodika raboty s autentichnymi materialami Internet saytov pri obuchenii angliyskomu yazyku // *Internet-zhurnal Naukovedeniye.* 2015. Т. 7. № 4(29). S. 142. – DOI: 10.15862/99PVN415. – EDN UMAUUH.

7. **Shabalin V.V.** Konstrukt sfericheskoy vizualizatsii prostranstva sobytiya. Razvitiye tekhnologiy sozdaniya sovremennogo televizionnogo materiala // *Nauka televideniya.* 2019. Т. 15. № 3. S. 35-54. – DOI: 10.30628/1994-9529-2019-15.3-35-54. – EDN XIACKA.

8. **Motta D. (2019)**. La norma e il neostandard nelle serie televisive italiane e in quelle doppiate. Un unico modello linguistico o un doppiato “conciso”? // *Le tendenze dell’italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018) / eds.: B. Moretti, A. Kunz, S. Natale, E. Krakenberger. Milano. – Pp. 239-256. <https://doi.org/10.17469/O2102SLI000014>

9. **Zharkova T.I.** Rol i znachenije znaniya natsionalnykh stereotipov dlya realizatsii mezhkulturnoy kommunikatsii // *Festival 1 September*. – 2014. – [Elektronnyy resurs]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/586564/> (data obrashcheniya: 19.11.2025).

10. **Ter-Minasova S.G.** Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya: ucheb. posobiye – M. : RGB, 2007. – EDN PBGWAP.

11. **Lazareva O.A.** Sotsiokulturnaya znachimost kommunikativno-rechevoy kompetentsii // *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 2011. № 3. S. 96-102. –ISSN: 2079-8717 – EDN OFTQWN.

12. **Ivanova A.A.** Fenomen sotsialnoy reklamy v italyanskoy kulture (konets XX – nachalo XXI vv.) : diss.....kand. kulturologii. – 5.10.1 / Ivanova Agniya Alekseyevna/ nauch. ruk. V.S. Glagolev. – M., 2023. – 237 s. – EDN SQNMLV.

13. **Spaliviero C.** Leggere e vedere l’italiano e l’Italia. Insegnare lingua, cultura e letteratura italiane L2/LS attraverso il cinema. *Bollettino Itals*. 2021. Vol. 19. No 89. – ISSN 2724-5888

14. **Rubleva Ye.V.** Vizualizatsiya uchebnykh tekstov na primere infografiki / Ye.V. Rubleva // *Translyatoryka i glottodydaktyka. Od teorii do praktyki*. – Gdańsk : Uniwersytet Gdański, 2019. – T. 1. – S. 165–177.

15. **Novikova A.A.** Serial kak instrument sotsiokulturnogo vozdeystviya // *Bolshoy format: ekrannaya kultura v epokhu transmediynosti: koll. monografiya*. – Gosudarstvennyy institut iskusstvoznaniya. – M. : «Izdatelskiye resheniya», 2018. – Ch. 3. –ISBN 978-5-4493-7922-1 (t. 3) – S. 119–130.

16. **Vereshchagin Ye.M., Kostomarov V.G.** Yazyk i kultura : tri lingvostranovedcheskikh kontseptsii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskikh taktik i sapiyentemy / pod red. Yu.S. Stepanova; Gos. In-t rus. yaz. im. A.S. Pushkina. – M. : Indrik, 2005 – 1037 s. –ISBN 5-85759-289-5

17. **Krasnykh V.V.** Etnopsikhologiya i lingvokulturologiya: lekts. kurs. – M.: ITDGK «Gnozis», 2002. – 282 s. – ISBN: 5-94244-009-3

18. **Panteleyeva N.G.** Professionalnaya podgotovka studentov v vysshey shkole na osnove kompetentnostnogo podkhoda // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020. № 67-4. S. 324-328. – ISSN: 2311-1305– EDN PCSAFI.

Статья поступила в редакцию 15.02.2026. Одобрена 28.03.2026. Принята 30.03.2026.

Received 15.02.2026. Approved 28.03.2026. Accepted 30.03.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Информатизация образования

Information technologies in education

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.06

Е. К. Силина, Е. А. Суринова

ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МАГИСТРАТУРЕ ПО ТЕХНИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ



СИЛИНА Екатерина Кузьминична – кандидат физико-математических наук, доцент; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет; Лощманская, 3, Санкт-Петербург, 190008, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9901-9563; ORCID: 0000-0003-4757-387X. slnsln-ek@yandex.ru

SILINA Ekaterina K. – State Marine Technical University; 3, Lotsmanskaya, St.Petersburg, 190008, Russia. ORCID: 0000-0003-4757-387X. slnsln-ek@yandex.ru



СУРИНОВА Елена Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет; Лощманская, 3, Санкт-Петербург, 190008, Россия. SPIN-код РИНЦ: 4714-3491; ORCID: 0000-0001-5509-0929. surielena16@yandex.ru

SURINOVA Elena A. – State Marine Technical University; 3, Lotsmanskaya, St.Petersburg, 190008, Russia. ORCID: 0000-0001-5509-0929. surielena16@yandex.ru

Аннотация. Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) стал уже неотъемлемой частью образовательного процесса, поэтому авторы предприняли попытку интегрировать его в учебный курс по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», предназначенной для магистрантов инженерных специальностей. В качестве предварительного этапа было проведено анкетирование студентов и преподавателей выпускающих кафедр Санкт-Петербургского государственного морского технического университета с целью получить более четкое представление о том, какие мнения о применении ГИИ распространены среди участников учебного процесса в настоящее время. Поскольку выяснилось, что большинство опрошенных пользуются им в академических целях весьма активно, он был задействован для разработки комплекса учебных материалов с последующей апробацией в группах. Результаты проведенного эксперимента позволили увидеть текущую ситуацию в гораздо более широком контексте, и в целом обеспечить более успешную интеграцию ГИИ в учебный процесс университета.

Ключевые слова: ГИИ, СТУДЕНТЫ МАГИСТРАТУРЫ, ИНЖЕНЕРНЫЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ, ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СГЕНЕРИРОВАННЫЕ УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Для цитирования: Силина Е. К., Суринова Е. А. Потенциал искусственного интеллекта для курса английского языка в магистратуре по техническим специальностям // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 1. С. 90–108. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.06

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.06

AI POTENTIAL FOR ENGLISH LANGUAGE COURSES IN ENGINEERING MASTER'S DEGREES

Abstract. Generative artificial intelligence (GAI) has become an integral part of the educational process, so the authors attempted to integrate it into the «Foreign Language in Professional Activity» course, designed for master's students in engineering. As a preliminary step, a survey was conducted among students and faculty from graduate departments at the St. Petersburg State Marine Technical University to gain a clearer understanding of the current views on the use of GAI among educational participants. Since it was found that most respondents actively use it for academic purposes, it was used to develop a set of teaching materials, followed by group testing. The results of the experiment allowed for a much broader perspective on the current situation and, overall, to ensure a more successful integration of GAI into the university's educational process.

Keywords: GENERATIVE AI, MASTER'S DEGREE STUDENTS, ENGINEERING, ESP COURSE, GENERATED STUDY MATERIALS

For citation: Silina E. K., Surinova E. A. AI potential for English language courses in engineering master's degrees. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 1. P. 90–108. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.06

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2026.

Введение. В настоящее время генеративный искусственный интеллект (ГИИ) быстро проникает во множество сфер жизни, он эффективно справляется не только с рутинными, но даже с творческими заданиями – составляет тексты, рисует картины, пишет музыку. Тем более, он способен быстро и эффективно решать задачи в инженерно-технической сфере. Хотя за последние четверть века мы уже привыкли к тому, что временные интервалы между появлением все новых технологий и соответствующих им изменений в нашей жизни стремительно сокращаются, перемены, которые несет ИИ, подобны «большому взрыву» как по скорости происходящих изменений, так по их сущностным характеристикам¹. Таким образом, цивилизация вступает в качественно новый период развития производительных сил и производственных отношений, где следует ожидать трансформации как понимания сущности знания, так и способов его передачи. Это в свою очередь ставит вопрос о реорганизации всех этапов системы образования в самое ближайшее время. Наиболее остро эта проблема стоит в высшей школе, так как сегодняшние студенты завтра начнут свою профессиональную деятельность, в которой умение эффективно использовать возможности ИИ будет уже одним из самых востребованных,

¹ Искусственный интеллект и высшее образование: возможности, практики и будущее // Яндекс Образование. [Электронный ресурс]. URL: <https://education.yandex.ru/aihighreport/> (дата обращения: 06.01.2026).

наряду с умениями коммуникативными, навыками командной работы, способностью распределять время и брать на себя ответственность. При этом значительное количество работодателей считают, что вышеперечисленные гибкие навыки не менее важны для трудоустройства выпускников-инженеров, чем навыки технические [1], [2].

Все это естественным образом вытекает из возрастающей сложности междисциплинарных проектов, составляющих основу современной профессиональной деятельности и требующих нового качества профессионального взаимодействия. В этих условиях преподавание английского языка студентам магистратуры инженерных специальностей приобретает особое значение, поскольку основными целями изучения иностранного языка на этом уровне образования являются совершенствование навыков межкультурной коммуникации, расширение доступа к источникам профессиональной информации и развитие когнитивных навыков [3]. Решение этих задач становится возможным благодаря специфике самого предмета, который позволяет работать как с содержательной стороной (тематическим наполнением учебного материала), так и со стороной коммуникативной. Хотя многие магистранты-инженеры отмечают, что не видят конкретной пользы от английского языка как средства профессионального взаимодействия, особенно там, где это касается закрытой тематики, на самом деле курс предлагает возможности для развития базовых интеллектуальных умений (анализ, синтез, сравнение), а также коммуникативных умений (точное формулирование мысли, аргументация высказывания, способность реагировать на другие мнения, работа в команде, общение с подчиненными и руководством).

В последние годы интеграция ГИИ в образование стала одним из наиболее значимых трендов современной педагогики. В практике преподавания общего английского языка на разных этапах уже накоплен большой опыт по использованию соответствующих платформ, способных составлять планы занятий, генерировать учебные тексты заданных жанров и уровней сложности и формировать к ним наборы заданий, подбирать картинки, аудио и видео материалы, осуществлять проверку письменных работ, а также вести диалог с обучающимися в формате чат-бота в реальном времени [4]. Все перечисленное активно используется как на уровне средней школы, так и на младших курсах при обучении в вузе, однако на уровне магистратуры ситуация выглядит несколько иначе.

В то время как для представителей гуманитарных направлений приход ИИ явился чем-то радикально новым, революционным, в инженерной сфере у него было значительное число предшественников в виде всевозможных платформ для стандартных расчетов, поэтому появление больших языковых

моделей способствовало более широкому, естественному и достаточно быстрому переходу к использованию ГИИ как в профессиональной деятельности инженера, так и в практике подготовки к ней. Результаты опроса, проведенного в студенческой среде вскоре после того, как программы ИИ стали широко доступны, показали, что их первыми активными пользователями стали те, кто специализировался в области информационных технологий, за ними указаны представители инженерных дисциплин, а студентам различных гуманитарных специальностей потребовалось заметно больше времени, чтобы включиться в эту деятельность [5]. Исследования показывают, что 83% преподавателей инженерных дисциплин признают трансформационное влияние ГИИ на профессиональную инженерную среду, что делает освоение работы с соответствующими инструментами необходимым компонентом подготовки будущих специалистов [2]. Поэтому приобретение магистрантами соответствующих навыков при работе с предметами по основной специальности делает абсолютно естественным их применение в рамках изучения английского языка для специальных целей (ESP).

Актуальность исследования. Широкая популярность ИИ в высшем образовании объясняется рядом факторов. Наиболее очевидным из них считается его способность генерации и проверки разнообразных тестов с однозначным или почти однозначным ответом, освобождая время преподавателя для более творческой работы. Кроме того, компьютерная программа может практически мгновенно предоставить студенту его результат с комментариями ошибочных ответов, повышая скорость и эффективность обучения [6]. Крайне перспективными для развития навыков говорения являются чат-боты, которые могут поддерживать диалог с обучаемым, снимая боязнь допустить ошибку перед преподавателем и другими студентами и тем самым повышая уверенность в себе [7] (однако, нам представляется важным, чтобы такой вид работы не становился превалирующим и не подменял собой живое общение). Другим общепризнанным преимуществом ИИ является его способность выстраивать для студентов индивидуальные траектории обучения с учетом их личностных особенностей и уровня подготовки, что обеспечивает им комфортный темп изучения материала [8]. Следует отметить, что данное преимущество проявляется в ситуациях, когда подавляющая часть работы студента осуществляется самостоятельно [9] и результаты ее проверяются в режиме личного общения с преподавателем, в отличие от существующей классно-урочной системы, предполагающей активное участие в текущей работе всей группы одновременно. Таким образом, ставший в последние годы популярным формат «перевернутого класса» может рассматриваться как

переходный этап и естественный предшественник принципиально новой организации учебного процесса, которая становится возможной в условиях активной интеграции в него ИИ. Интересно отметить, что нечто подобное уже существовало в вузовской практике столетия назад (и продолжает существовать в некоторых университетах мира) в форме занятий в группах всего 1-3 студента (tutorials), где происходит проверка и обсуждение заданий, самостоятельно подготовленных ими за неделю.

Отражение результатов текущей работы обучающихся на электронной платформе вуза было бы исключительно удобным для всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей и администрации, которая сразу могла бы отслеживать обучающихся с низкой успеваемостью и несвоевременным выполнением работ).

В идеале, инициатива и активная поддержка администрации вуза были бы самым лучшим вариантом интеграции ИИ в учебный процесс. Такие случаи уже имели место и подтвердили свою результативность в ряде ведущих учебных заведений в России и за рубежом. Такой интервенционистский сценарий подразумевает централизованный пересмотр учебных программ с целью включения в них заданий на правильную работу с ИИ². С другой стороны уже очевидно, что при отсутствии каких-либо целенаправленных действий (инерционный сценарий) неконтролируемое использование ИИ ведет к резкому снижению качества образования [10]. Фактически же, в настоящий период времени мы имеем дело с анархическим сценарием, когда в большинстве вузов идет постепенное включение ИИ в учебный процесс с попытками контроля соответствующей работы студента и его умения критически оценивать полученный результат; причем каждый вуз, а нередко и каждый преподаватель, ищет свои пути решения проблемы. По этой причине преподавателю требуется понимание того, что происходит сейчас в студенческой среде, и что уже делают с ИИ студенты. Активное распространение ИИ переводит нас в новую реальность, и чем быстрее система образования выработает форматы взаимодействия с ней, тем эффективнее будет использование ее огромного потенциала.

Поскольку для курсов иностранного языка в магистратуре нередко выделяется крайне мало аудиторных часов при значительном числе часов самостоятельной работы, использование ИИ для ее организации и контроля исполнения, очевидно, является очень перспективным. Из-за того, что современная инженерная сфера стремительно развивается,

² Меморандум по использованию ИИ в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://www.utmn.ru/news/stories/important/1232187/> (дата обращения: 04.01.2026).

и внедряются все новые технологии, учебные материалы для магистрантов быстро теряют свою актуальность в плане содержания. Преподаватель иностранного языка не является специалистом в инженерной области, поэтому быстрая генерация ИИ учебных материалов на актуальные темы приобретает особую значимость. Исходя из этого, мы предприняли попытку использовать генеративный ИИ для разработки экспериментальной серии учебных материалов по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» с последующей апробацией в группах.

Метод исследования. Поскольку для создания таких материалов необходимо получить более точное представление о текущей ситуации (потребностях, задачах, возможностях использования ГИИ), был использован метод анкетирования всех участников образовательного процесса: и магистрантов, и преподавателей выпускающих кафедр. Анализ полученных результатов дал гораздо больше информации, чем требовалось непосредственно для разработки учебного курса, и в целом явился ярким подтверждением того, что мы находимся в «анархическом» сценарии, то есть в ситуации активного поиска решений.

Результаты и обсуждение. Анализ ответов магистрантов. Анкетированием было охвачено 87 магистрантов. Сами вопросы и ответы респондентов вместе с нашим анализом представлены ниже. В некоторых случаях магистранты высказывали свое мнение и использовали аргументы в его поддержку; некоторые из них процитированы в обзоре ответов.

1. В рамках каких учебных дисциплин Вы пользуетесь генеративными программами ИИ?

В целом, активно используют ИИ для подготовки к занятиям 80% опрошенных, 20% опрошенных предпочитают ИИ не пользоваться в академических целях. Из тех, кто пользуется ИИ активно, одна четверть использует его для большинства предметов, а остальные – преимущественно по гуманитарным дисциплинам, таким как философия или иностранный язык, а также там, где это связано с получением машинного кода (информационные технологии, программирование). В то же время, большинство студентов отмечают, что ИИ плохо справляется с заданиями по инженерной тематике, особенно по узкотехническим вопросам. Можно сделать вывод, что магистрантами инженерных направлений гуманитарные предметы часто воспринимаются как второстепенные, на которых можно экономить время; кроме того, текстовое задание лучше поддается выполнению ИИ. По нашему мнению, это очень опасная тенденция, противоречащая нынешней концепции гуманитаризации образования и снижающая способность обучаемых

видеть макроконтекст тех профессиональных задач, над которыми им приходится работать в рамках специальных дисциплин.

2. Считаете ли Вы, что использование ИИ дает Вам приращение профессиональных знаний и умений?

На этот вопрос положительный ответ дали 57% респондентов, 37% сказали «нет», и 6% – «частично». Учитывая, что 20% ответивших на первый вопрос отрицательно входят в вышеназванные 37%, мы получаем, что лишь 17%, то есть одна шестая часть магистрантов, сознательно пользуются программой вместо собственной работы над заданиями, считая результат исключительно формальным и не заслуживающим затрат своего времени. Кроме того, обнадеживает высказанное мнение, что «ИИ хороший помощник, если думать своей головой», свидетельствуя, что понимание этого присутствует в студенческой среде.

3. В каких типах заданий ИИ является полезным инструментом для работы?

Лишь 7% не признают ИИ полезным для решения академических задач. Оставшиеся 93% опрошенных считают ИИ хорошим инструментом для перевода и составления текстов, что включает доклады, пересказы, курсовые работы, презентации и даже научные статьи; ИИ также нередко выступает в роли генератора идей. Самыми востребованными опциями являются использование ИИ в качестве поисковой системы для сбора данных или подбора литературы по конкретному вопросу. Студенты замечают, что ИИ особенно эффективен там, где не требуются глубокие знания и достаточно «налить воды», однако он не подходит «для решения комплексных задач». Положительным представляется факт понимания значительной частью магистрантов необходимости дополнительной проверки и анализа сгенерированного текста на предмет его достоверности. К сожалению, некоторые респонденты склонны верить, что ИИ способствует ускорению процесса обучения и видят в нем замену преподавателю без критического осмысления этой тенденции, хотя ряд исследований показывает, что на практике такая замена невозможна без серьезной утраты качества преподавания [11].

4. Что Вам дает использование генеративных программ ИИ в учебном процессе?

Главным преимуществом большинство (79%) считает экономию времени, в частности «быстрый сбор информации» и «анализ больших документов на ошибки», за ней следует структурированность предлагаемого ИИ текста (30%), далее идет полнота информационного охвата по теме (27%). В качестве других плюсов респонденты упоминают «формулирование текста», а также «вдохновение», «уверенность, что иду в ногу со временем», «подстраивание под аудиторию», «возможность переписать твою мысль

подробнее». Кроме того, обращает на себя внимание зарождающаяся тенденция использования генеративного ИИ вместо преподавателя как источника знания и информации, особенно если предлагаемые учебные материалы недостаточно развернуты и сложны для понимания.

В целом, магистранты расценивают ИИ как качественный рабочий инструмент, позволяющий оптимизировать учебный процесс за счет выполнения рутинных задач.

5. В каком объеме вам приходится корректировать созданный ИИ текст?

Внушает оптимизм тот факт, что более половины (52%) опрошенных обычно подвергают сгенерированный текст значительной переработке, и только 6% признаются, что часто не корректируют ничего. У 37% опрошенных степень корректировки зависит как от темы и вовлеченности в процесс, так и правильности формулирования задачи для ИИ (составления промптов).

6. Какого рода исправления Вам приходится вносить?

Большую часть вносимых исправлений можно разделить на две категории: корректировка текста с формальной точки зрения и корректировка содержания в результате анализа представленной информации. К первой можно отнести логичность изложения (50%), повторы одной и той же мысли (30%), жанр или стиль текста (30%). Объектами второй являются прежде всего специальная терминология (57%), а также прямая подмена понятий или альтернативный подход к проблеме, не соответствующий национальной научной школе. Аналогичные примеры приводятся и другими исследователями [11]. Следует отметить, что для преподавателя английского языка это расширяет спектр возможностей для анализа преломления национальной картины мира в описании профессиональной сферы. Небольшая часть опрошенных отметила, что сгенерированный текст может содержать неоправданно излишнюю информацию или, напротив, оказаться явно неполным. Кроме того, представленные ИИ факты иногда могут оказаться сфабрикованными, и поэтому требуют тщательной проверки³.

Подобное критическое осмысление сгенерированного продукта как правило требует достаточно высокого уровня владения языком, на котором информация предоставляется. Поэтому в случае работы с ИИ на английском языке те, кто уже имеет необходимый уровень языковой подготовки, получают значительное преимущество перед теми, кто его

³ Почему нейросети «врут»: причины галлюцинаций у ChatGPT и как это исправить. [Электронный ресурс]. URL: https://dzen.ru/a/aBDKEsEfOH6_yVIB?ysclid=mk1d3pmb3n88723694 (дата обращения: 04.01.2026).

не имеет, так как последние сталкиваются с двумя трудностями сразу (языковая форма текста и его содержательная сторона). Получается, что изначально сильные студенты приобретают приращение знаний за счет приложения собственных интеллектуальных усилий для анализа текста, в то время как слабые студенты склонны довольствоваться механическим воспроизведением материала и в результате никакого приращения знаний не получают, что отмечается и в других публикациях [5], [12].

7. Были ли у Вас случаи, когда Вам пришлось полностью отказаться от результата сделанного запроса? По какой причине?

Лишь 12% респондентов указали, что такие случаи имели место, причем 4% отметили, что это бывает часто. Основными причинами являются несоответствие результата ожиданиям, неправильная формулировка мысли, устаревшая информация или полное ее отсутствие по заданному вопросу («программа не поняла сферу деятельности», «малые познания ИИ в узкоспециализированной области», «отсутствие компетенций у ИИ» «сравнил с лекцией, она была совсем другой», «не было информации, пришлось обратиться к литературе»).

Из вышеизложенного можно сделать следующий вывод: хотя студенты инженерных специальностей раньше других и в большем объеме начали использовать всевозможные программы ИИ, они сталкиваются со значительным числом ограничений, связанных с узкоспециализированной инженерной тематикой, что особенно ярко проявляется на старших курсах при проведении собственного исследования, в отличие от младших курсов, где идет освоение базовых дисциплин.

8. Указываете ли Вы где-либо в работе, что при ее создании использовался ИИ? Считаете ли Вы нужным это делать?

К сожалению, положительный ответ на данный вопрос дали всего 17% респондентов, а 54% вообще не считают нужным обращать на это внимание. Среди студентов распространено мнение, что если они указывают источники, подобранные ИИ, то упоминание самого ИИ становится излишним; то есть ими часто не осознается, что выполняемый ИИ подбор источников изначально определен его алгоритмом и базой данных и не является нейтральным (biased). Также студенты не считают вклад ИИ существенным при значительной последующей переработке текста. Кроме того, представляется интересным комментарий некоторых респондентов, что они не указывают использование ИИ «чтобы не расстраивать преподавателя». По нашему мнению, это характеризует текущее состояние дел в высшей школе, когда использование ИИ не оформлено юридически и не приветствуется многими преподавателями, несмотря на тот факт, что студенты им пользуются очень активно.

9. Считаете ли Вы необходимым иметь юридические нормы относительно использования генеративного ИИ в учебном процессе?

Необходимость в выработке четких правил использования ИИ признают лишь около одной трети опрошенных (35%), остальные дают отрицательный ответ, считая ИИ лишь рабочим инструментом (52%), или не сформулировали свою позицию. На самом деле, это вопрос требует серьезной проработки, так как предъявление преподавателю сгенерированного ИИ текста в качестве собственной работы очевидно недопустимо, в то время как использование его как отправной точки для дальнейшего самостоятельного исследования может только приветствоваться, и этому нужно целенаправленно обучать.

10. Возникают ли у Вас какие-либо сомнения этического характера относительно использования генеративного ИИ?

К сожалению, почти две трети опрошенных (64%) вообще не задаются данным вопросом. Среди оставшейся одной трети бросается в глаза разброс мнений и противоречащие друг другу приведенные аргументы. С одной стороны, некоторые студенты отмечают, что активное использование ИИ «не дает развиваться самому» (18%), «иногда становится стыдно, что сам сделать не можешь», «возникает мысль, мог ли я сам найти нужную информацию», «возникают [сомнения], если ответы ИИ были просто списаны без попытки разобраться». С другой стороны, следует отметить такие комментарии, как «ИИ решает стандартные задачи, больше времени остается на нестандартные», «машина не умеет думать, естественный интеллект заменить не может». Действительно, поскольку ИИ занимается компиляцией из имеющегося у него огромного корпуса текстов, то сгенерированный продукт оказывается лишенным авторства и авторитетности; доказательная база приводимых фактов оказывается под вопросом, отмечены случаи, когда ИИ просто выдумывает несуществующие научные работы [13]; это заставляет согласиться с высказанным мнением, что бесконечная генерация машинных текстов приводит к «засорению информационного поля» и «бессмысленной трате ресурсов». Все это выводит на проблемы еще большей значимости, а именно о «воровстве интеллектуальной собственности» и «ответственности за написанное и принятые решения» в случае ошибок при решении практических инженерных задач.

Анализ ответов преподавателей. Преподавателям инженерных кафедр был предложен нижеприведенный список вопросов, на которые ответили 17 человек.

1. Используете ли Вы сейчас генеративные программы ИИ для создания учебных материалов?

2. Допускаете ли Вы использование генеративного ИИ студентами для выполнения каких-либо заданий? Если да, то укажите типы заданий, где Вы допускаете использование ИИ. Какие цели при этом ставятся?

3. В каких типах заданий Вы категорически против использования ИИ?

4. Считаете ли Вы, что можно использовать ИИ для развития аналитического, критического и творческого мышления, и если да, то каким образом?

5. Считаете ли Вы, что есть необходимость в обучающем курсе по использованию генеративного ИИ для преподавателей?

6. Есть ли необходимость юридического оформления использования генеративного ИИ преподавателями и студентами?

7. Предлагаете ли Вы магистрантам англоязычные материалы для изучения по специальности?

8. Какие умения (чтение, письмо, говорение) следует развивать в первую очередь в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» – готовить магистранта к выступлению на конференции, написанию иноязычной аннотации на свою работу, ...?

Анализ ответов свидетельствует о том, что лишь половина преподавателей использует ИИ для работы над учебным материалом, в то время как студенты делают это в подавляющем большинстве. При этом 73% опрошенных преподавателей считают применение ИИ студентами вполне допустимым для достаточно широкого спектра заданий, прежде всего самых простых и формальных, где нужно использовать образец или получить справочные данные. Другими примерами являются обращение к ИИ как к информационному ресурсу для академических целей (вместо учебника), для подбора источников по теме, а также для выполнения более сложных и творческих заданий по написанию обзора литературы, реферата, создания трехмерных моделей объектов, видео и т. п. (что, однако, не должно выдаваться в качестве самостоятельного продукта).

Использование ИИ, по мнению респондентов, позволяет получить более широкий охват источников, научиться правильно формулировать задачу («в противном случае ответ ИИ – вода»), видеть недостатки в полученном тексте и уметь их исправлять, то есть «уметь работать с ИИ и критично оценивать его использование в профессиональной сфере». При этом предполагается, что студенты признают использование ИИ для выполнения задания и умеют объяснить внесенные исправления.

Отвечая на вопрос «В каких типах заданий Вы категорически против использования ИИ?» преподаватели отмечают узкоспециализированные задачи (ИИ не способен генерировать ответы в этих областях знаний), задания, которые нужны для формирования базовых профессиональных

навыков, творческие задания, требующие формулирования и аргументации собственного мнения, «письменные развернутые ответы на проблемный вопрос», а также во всех типах собственного научного исследования и представления его результатов и итоговой (квалификационной) аттестации. (Следует упомянуть, что в научных публикациях, посвященных данному вопросу, указываются цифры вплоть до 40% разрешенного вклада ИИ в собственные работы студентов [14].) Заметим, что 27% респондентов категорически против использования студентами генеративного ИИ в процессе обучения для выполнения академических задач. Вопрос о необходимости определения границ «табуированных зон», где применение ИИ должно быть полностью исключено, уже поднимался в методических исследованиях [13].

На вопрос о наличии потенциала ИИ для развития аналитического, критического и творческого мышления 82% преподавателей отвечают утвердительно. С одной стороны, ИИ как ресурс «позволяет увидеть различные точки зрения на предложенный вопрос» и обеспечивает «возможность принимать решения в условиях большей информационной осведомленности». С другой стороны, он позволяет работать с полученным продуктом: «поискать слабые места в логике рассуждения», и проводить его «анализ, оценку, корректировку и доработку». Преподаватели также считают важным «умение деконструировать поставленную задачу» и «четко формулировать запрос», вплоть до «мозгового штурма в бизнесе, науке и искусстве».

Необходимость в обучающем курсе по использованию генеративного ИИ для преподавателей видят 64% опрошенных, и 55% считают необходимым юридическое оформление использования генеративного ИИ преподавателями и студентами.

Что касается вопроса об академических умениях магистрантов в области профессионально-ориентированного английского, то в ответах преподавателей наблюдается большой разброс. Список требований начинается лексическими навыками в области профессиональной лексики и терминологии, включает в себя понимание технической литературы по специальности, способность извлекать информацию из иноязычных источников и владение навыками аннотирования и реферирования. Заканчивается список умением подготовить презентацию на английском языке, выступить с ней на конференции, ответить на вопросы участников, свободно общаться на профессиональные темы и тему своего, а также вести деловую переписку. Очевидно, что перечисленные цели вполне отвечают духу времени, но для их достижения требуется достаточно продолжительный курс по дисциплине.

Эксперимент по использованию ГИИ для разработки учебных материалов. Как мы видим, требования к умениям магистрантов в области профессионально-ориентированного английского языка весьма высоки, что прекрасно осознается всеми участниками учебного процесса. При этом, на курс иностранного языка на этапе магистратуры в Санкт-Петербургском государственном морском техническом университете отводится всего 32 часа аудиторной работы в течение двух семестров. Соответственно, целью обучения является формирование лексических навыков в области профессионально-ориентированной лексики и умения осуществлять коммуникацию по профессиональной тематике. При этом, в силу специфики вуза профессиональная тематика включает такой спектр инженерных областей как проектирование разных типов судов (как надводных, так и подводных аппаратов), все системы обеспечения, возможные типы двигателей, приборы навигации и управления, вооружение и т.д. Вышеизложенное исключает возможность использования готового учебника и нередко ставит перед преподавателем задачу самостоятельного подбора учебного материала и выстраивания курса для конкретной группы в зависимости от ее специализации. Ситуация осложняется значительной наполненностью многих групп и ощутимым разбросом уровня языковой подготовки студентов внутри группы.

Для студентов бакалавриата и специалитета, чье изучение иностранного языка ограничено первым и вторым годом обучения, кафедра имеет возможность разработать качественный и полноценный набор учебных материалов для курса введения в техническую специальность. Однако решить аналогичную задачу для студентов магистратуры не представляется возможным по причине отсутствия у сотрудников кафедры иностранных языков соответствующего образования. В данной ситуации появляется надежда, что генеративный ИИ может оказать помощь в разработке требуемых материалов, так как с одной стороны обладает очень большой базой источников, а с другой стороны способен представить материал в уже скомпонованном виде, приемлемом для использования в учебном процессе.

Было принято решение воспользоваться ГИИ для формирования учебного материала и подготовить учебно-методическую разработку по теме «Типы проектирования» на английском языке. Четырнадцать заданий включали в себя базовый вводный текст, упражнение к нему на проверку понимания, подбор соответствий (терминов к их определениям), набор упражнений на аудирование с использованием видео, несколько сопутствующих текстов, развивающих более подробно отдельные аспекты темы; лексические упражнения, задания на развитие речевых умений по теме и итоговое задание по выбору типа проектирования в конкретной профессиональной ситуации с аргументированием (case study).

Учебный материал был апробирован в течение двух учебных семестров в двенадцати группах инженерных специальностей различных направлений подготовки. Проведенная работа позволяет сделать следующие выводы. Можно подтвердить, что использование ГИИ при разработке учебных материалов для студентов магистратуры действительно оказывается удобным, быстрым, эффективным; программы способны сами предлагать интересные аспекты развития основной темы, а также тексты разных жанров. В то же время при работе в аудитории проявились некоторые важные моменты, которые являются предметом нашего анализа.

Во-первых, мы на практике столкнулись с тем, о чем говорили в анкетах магистранты: ИИ делает смысловые повторы, излагая то же содержание другими словами, что требует внесения значительных исправлений. Сгенерированный текст обладает неоправданной лексической избыточностью – простой по содержанию материал облечен в чрезвычайно сложную форму с очень большим количеством незнакомой лексики. В связи с этим возникает важный вопрос: убирать эту синонимию или использовать ее для развития лексических навыков. Например, давать студентам задания на поиск в тексте синонимов с дальнейшим упрощением текста. Такая работа могла бы стать основой развития умения игнорировать избыточные лексические варианты, важного для магистрантов при работе с большим количеством плохо написанных интернет-источников (это аналог устной речи и нужно учиться его преобразовывать в нечто более логично выстроенное).

Во-вторых, практика показала, что формируемый ИИ материал нуждается в значительной корректировке. Так, например, составленные им вопросы с выбором ответов для аудирования имели ряд очевидно ложных ответов, а некоторые из этих ответов были слишком далеки от сюжета рассматриваемой видеозаписи. Кроме того, сгенерированные вопросы к тексту в основном направлены просто на воспроизведение отрезков этого текста, а не на осмысление его содержания (для ответов не нужны операции сравнения, анализа и синтеза и вскрытия причинно-следственных связей). Преподаватель же всегда рассматривает вопросы к тексту как первую стадию подготовки будущего самостоятельного изложения материала по теме, потому что видит задачи каждого упражнения в цепочке заданий и понимает конечную цель работы; ИИ может формировать отдельные задания, но он не может видеть общую цель и последовательность этапов на пути к ней.

Несмотря на то, что мы подвергли полученный от ИИ материал ряду корректировок, связанных с конкретными учебными задачами и целевой аудиторией, при работе с этим материалом студенты, которые до этого работали с подготовленными классическими материалами (без участия ИИ),

отмечали его неестественность и «машинность». Данное обстоятельство наводит на мысль, что поскольку студенты нередко работают с ИИ на родном языке и сталкиваются там с аналогичными ситуациями, то подобный продукт ИИ на иностранном языке может быть использован для анализа особенностей сгенерированного текста и развитию навыков по исправлению недостатков.

По окончании работы магистрантам было предложено проанализировать сгенерированный ИИ материал по таким аспектам как его пригодность в качестве альтернативы классическому учебнику с участием преподавателя, степень раскрытия темы, логичность и структурированность ее подачи и актуальность материала. Это задание не было обязательным, и далеко не все проявили к нему интерес; кроме того, оно действительно оказалось трудным для выполнения. Однако уже сейчас можно сделать вывод, что такое задание является перспективным при условии разработки списка конкретных параметров для анализа сгенерированного текста, поскольку здесь необходимо совместить как лингвистический, так и информационный аспекты текста. В целом можно отметить, что опыт проделанной работы хорошо согласуется с выводами других исследователей, описывающих интеграцию ИИ в обучение иностранным языкам [15].

Заключение. Прделанная работа позволяет выйти на анализ более широкого контекста. Следует отметить, что сегодняшние магистранты начинали свою учебную деятельность в вузе в классическом формате работы с учебником и преподавателем с организованной аудиторной работой, в силу чего они способны критически оценивать сгенерированный ИИ материал как некий программный продукт, требующий осмысления, проверки на наличие ошибок и, возможно, серьезной корректировки. В отличие от них, студенты младших курсов вступают в учебную работу с уже имеющимся опытом получения немедленного ответа на любой вопрос простой манипуляцией с кнопками. Многие из них не склонны подвергать сомнению полученный ответ, и у них возникает ложное ощущение наличия результата при отсутствии учебного действия и, соответственно, развития собственных умений и навыков, то есть информация не перерастает в знание, на что указывают и другие исследования [16]. Поэтому важно не упустить момент и как можно раньше приступить к использованию сгенерированного материала в качестве предмета для критического анализа и выявления его сильных и слабых сторон, и в целом понимания разницы между человеческим интеллектом и интеллектом искусственным. Необходимо научить студентов четко понимать существующую ограниченность возможностей ИИ по сравнению с человеком, способным генерировать недоступное ИИ новое знание на основе собственных исследований. Именно поэтому в области новейших разработок в узкоспециализированных вопросах известны

многочисленные случаи, когда ИИ либо выдумывал ответы, либо честно заявлял: «информации нет, обратитесь к специалисту» [17], а таким специалистом становится только студент, который использует генеративный ИИ исключительно как многофункциональный рабочий инструмент для решения конкретных профессиональных задач.

Таким образом, в настоящее время мы оказываемся свидетелями коренного преобразования действительности под влиянием широкого проникновения ИИ во все ее сферы (промышленность, наука, искусство, образование, быт). Совершенно очевидно, что перед нами стоит задача найти наиболее эффективные способы взаимодействия с этой новой реальностью, определить зоны ответственности всех участников и перспективы развития социума. Особенно остро эта проблема стоит перед системой образования, где сегодня закладываются основы тех знаний, умений и навыков, которые будут востребованы в ближайшем будущем. Параллельно со стремительным расширением возможностей ИИ растет его использование в науке и высшем образовании, в результате чего резко меняются функции участников учебного процесса и методы их работы. Поскольку большинство заданий для студентов младших курсов являются типовыми, они легко выполняются с помощью ИИ, и так же легко с помощью ИИ проверяются. Следовательно, должны меняться критерии и формы оценивания результатов обучения, например, необходимо сместить акцент с контроля результата выполнения задания на контроль процесса его выполнения, либо проводить контроль в форме защиты готовой письменной работы. Такой подход разделяется и другими авторами [14]. Что касается старших курсов, а также магистратуры и аспирантуры, то здесь необходимо целенаправленное обучение критическому анализу продукта ИИ для использования его в работе. Кроме того, что особенно актуально для аспирантуры, критерии оценивания результатов научных исследований также неизбежно будут подвергаться пересмотру, поскольку многие методы исследования поддаются алгоритмизации, и значительная часть исследовательской работы тоже может быть выполнена ИИ [18].

Происходящие изменения настолько глубоки и стремительны, что для эффективного управления ситуацией необходимо тесное сотрудничество всех составляющих системы образования – от работников министерств до преподавателей и студентов на местах. На повестку дня выходит корректировка всех учебных курсов с целью включения в них работы с ГИИ. В этом плане дисциплина «Иностранный язык» для инженерных специальностей обладает большим потенциалом и возможностями для совершенствования процесса обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Шефиева Э.Ш., Бессарабова О.Н.** Особенности формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции студентов технического вуза // Глобальный научный потенциал. 2022. № 10(139). С. 75-78. –ISSN: 1997-9355– EDN SUYKOO.

2. **Sinkus T., Ozola I.** Engineering student perceptions of AI technology implementation in ESP. *Engineering for rural development*. 2024. Pp. 381–389. – DOI: 10.22616/ERDev.2024.23.TF073

3. **Бессарабова О.Н., Шефиева Э.Ш.** Преимущества и ограничения в применении интеллектуальных диалоговых систем в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей вузов // Глобальный научный потенциал. 2024. № 4-1(157). С. 32-37. – ISSN: 1997-9355 – EDN WINQUG.

4. **Karataş F. et al.** Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. No 15. Pp. 19343–19366. –DOI: 10.1007/s10639-024-12574-6

5. **Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Т., Нарбут Н.П., Крухмалева О.В., Савина Н.Е.** Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Т. 24. № 2. С. 335-353. – DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353. – EDN OAUOBU.

6. **Богатова С.М., Фрезе О.В.** Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2024. № 3. С. 187-192. – ISSN: 2587-8328– EDN NRZNV5.

7. **He M., Abbasi B.N., He J.** AI-driven language learning in higher education: an empirical study on self-reflection, creativity, anxiety, and emotional resilience in EFL learners. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. No 1. Art. 1525. – DOI: 10.1057/s41599-025-05817-5. – EDN ZRZCQO.

8. **Исаева Т.Е.** Совместная деятельность преподавателей и обучающихся по изучению иностранных языков в цифровом пространстве: конфликт поколений или их сотрудничество? // Преподаватель высшей школы в XXI веке : сб.тр. Междунар. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 2022 г. Том 19. /отв. ред. М.Н. Черкасова, О.В. Маневич.– Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет путей сообщения, 2022. – С. 28-38. –ISBN: 978-5-907295-63-6 – EDN KKHTZW.

9. **Mohd Amin, M.R., Ismail I., Sivakumaran V.M.** Revolutionizing Education with Artificial Intelligence (AI)? Challenges, and Implications for Open and Distance Learning (ODL). *Social Sciences & Humanities Open*. 2025. Vol. 11. Art. 101308. – DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.101308. – EDN BKCHVC.

10. **Верезубова Н.А., Яковлева О.А., Кишкинова О.А.** Этические и педагогические риски использования искусственного интеллекта в высшем образовании // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 4-2(103). С. 82-86. – DOI 10.24412/2500-1000-2025-4-2-82-86. – EDN CWBSXT.

11. **Henderson M., Bearman M., Chung J. et al. (2025).** Comparing Generative AI and teacher feedback: student perceptions of usefulness and trustworthiness, *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 13.05.2025. Pp. 1–16. DOI: 10.1080/02602938.2025.2502582.

12. **Hadley G., Boon A.** Critical Thinking. New York : Routledge, 2023. 374 p.

13. **Резаев А.В., Трегубова Н.Д.** ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 19-37. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37. – EDN GZJZIJ.

14. **Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н.** Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1(104). С. 360-363. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-360-363. – EDN FDQMYS.

15. **Котляренко Ю.Ю., Николаева Е.А.** Интеграция генеративного искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам: влияние цифровой грамотности и навыков критического мышления на формирование коммуникативных компетенций студентов неязыковых специальностей // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2025. № 5. С. 284-302. – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11095. – EDN QPQNJC.

16. **Zhai Ch., Wibowo S., Li L.D. (2024).** The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments*. Vol. 11. No 1. Art. 28. – DOI: 10.1186/s40561-024-00316-7. – EDN FORHXY.

17. **Сериков В.В., Чарикова И.Н.** Гуманитарный контекст в подготовке будущих инженеров к использованию искусственного интеллекта // Ценности и смыслы. 2024. № 4(92). С. 87-101. – DOI: 10.24412/2071-6427-2024-4-87-101. – EDN DZSQQE.

18. **Щетинин А.Н., Потапова М.В.** О перспективах развития физико-математического образования // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3(106). С. 117-121. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-117-121. – EDN QRHUTD.

REFERENCES

1. **Shefiyeva E.Sh., Bessarabova O.N.** Osobennosti formirovaniya inoyazychnoy professionalno oriyentirovannoy kompetentsii studentov tekhnicheskogo vuza // Globalnyy nauchnyy potentsial. 2022. № 10(139). S. 75-78. –ISSN: 1997-9355– EDN SUYKOO.

2. **Sinkus T., Ozola I.** Engineering student perceptions of AI technology implementation in ESP. *Engineering for rural development*. 2024. Pp. 381–389. – DOI: 10.22616/ERDev.2024.23.TF073

3. **Bessarabova O.N., Shefiyeva E.Sh.** Preimushchestva i ogranicheniya v primenenii intellektualnykh dialogovykh sistem v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh spetsialnostey vuzov // Globalnyy nauchnyy potentsial. 2024. № 4-1(157). S. 32-37. – ISSN: 1997-9355 – EDN WINQUG.

4. **Karataş F. et al.** Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. No 15. Pp. 19343–19366. –DOI: 10.1007/s10639-024-12574-6

5. **Aleshkovski I.A., Gasparishvili A.T., Narbut N.P., Krukhmaleva O.V., Savina N.E.** Russian students on the potential and limitations of artificial intelligence in education. *RUDN Journal of Sociology*. 2024. Vol. 24. No 2. Pp. 335-353. – DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353. – EDN OAUOBU.

6. **Bogatova S.M., Freze O.V.** Didakticheskiye vozmozhnosti neyrosetey v obuchenii inostrannym yazykam // Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye. 2024. № 3. S. 187-192. – ISSN: 2587-8328– EDN NRZNV5.

7. **He M., Abbasi B.N., He J.** AI-driven language learning in higher education: an empirical study on self-reflection, creativity, anxiety, and emotional resilience in EFL learners. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. No 1. Art. 1525. – DOI: 10.1057/s41599-025-05817-5. – EDN ZRZCQO.

8. **Isayeva T.Ye.** Sovmestnaya deyatelnost prepodavateley i obuchayushchikhsya po izucheniyu inostrannykh yazykov v tsifrovom prostranstve: konflikt pokoleniy ili ikh sotrudnichestvo? // *Prepodavatel vysshey shkoly v KhKhI veke : sb.tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Rostov-na-Donu, 2022 g. Tom 19. /otv. red. M.N. Cherkasova, O.V. Manevich.– Rostov-na-Donu: Rostovskiy gosudarstvennyy universitet putey soobshcheniya, 2022. – S. 28-38. –ISBN: 978-5-907295-63-6 – EDN KKHTZW.*

9. **Mohd Amin, M.R., Ismail I., Sivakumaran V.M.** Revolutionizing Education with Artificial Intelligence (AI)? Challenges, and Implications for Open and Distance Learning (ODL). *Social Sciences & Humanities Open.* 2025. Vol. 11. Art. 101308. – DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.101308. – EDN BKCHVC.

10. **Verezubova N.A., Yakovleva O.A., Kishkinova O.A.** Eticheskiye i pedagogicheskiye riski ispolzovaniya iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii // *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk.* 2025. № 4-2(103). S. 82-86. – DOI 10.24412/2500-1000-2025-4-2-82-86. – EDN CWBSXT.

11. **Henderson M., Bearman M., Chung J. et al. (2025).** Comparing Generative AI and teacher feedback: student perceptions of usefulness and trustworthiness, *Assessment and Evaluation in Higher Education.* 13.05.2025. Pp. 1–16. DOI: 10.1080/02602938.2025.2502582.

12. **Hadley G., Boon A.** Critical Thinking. New York : Routledge, 2023. 374 p.

13. **Rezaev A.V., Tregubova N.D. (2023).** ChatGPT and AI in the Universities: An Introduction to the Near Future. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia.* Vol. 32. No 6. Pp.19-37. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37. – EDN GZJZIJ.

14. **Kondrakhina N.G., Petrova O.N.** Ispolzovaniye vozmozhnostey iskusstvennogo intellekta dlya prepodavaniya inostrannykh yazykov: novaya realnost // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya.* 2024. № 1(104). S. 360-363. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-360-363. – EDN FDQMYS.

15. **Kotliarenko Yu.Yu., Nikolaeva E.A.** Integrating generative AI in foreign language teaching: the influence of digital literacy and critical thinking skills on the formation of communicative competences in students of non-language specialties // *Scientific-methodological electronic journal "Koncept".* 2025. No 05. Pp. 284–302. – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11095. – EDN QPQNJC.

16. **Zhai Ch., Wibowo S., Li L.D. (2024).** The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments.* Vol. 11. No 1. Art. 28. – DOI: 10.1186/s40561-024-00316-7. – EDN FORHXY.

17. **Serikov V.V., Charikova I. N.** Humanitarian context in preparing future engineers to use artificial intelligence// *Values and Meanings.* 2024. No 4 (92). Pp. 87–101. – DOI: 10.24412/2071-6427-2024-4-87-101. – EDN DZSQQE.

18. **Shchetinin A.N., Potapova M.V.** O perspektivakh razvitiya fiziko-matematicheskogo obrazovaniya // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya.* 2024. № 3(106). S. 117-121. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-117-121. – EDN QRHUTD.

Статья поступила в редакцию 12.03.2026. Одобрена 27.03.2026. Принята 30.03.2026.

Received 12.03.2026. Approved 27.03.2026. Accepted 30.03.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Вузовская практика

Higher education practice

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.07

Н. П. Гешавец, С. Н. Лейхтер, Е. В. Коробицына

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КВИЗА КАК ФОРМЫ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ



ГЕШАВЕЦ Наталья Павловна – ассистент; Северный государственный медицинский университет; Троицкий, 51, Архангельск, 163000, Россия. SPIN-код РИНЦ: 2185-5103; ORCID: 0000-0001-5822-7281. geshavetsnp@mail.ru

GESHAVETS Natalya P. – Northern State Medical University, 51, Troitsky, Arkhangelsk, 163000, Russia. ORCID: 0000-0001-5822-7281. geshavetsnp@mail.ru



ЛЕЙХТЕР Светлана Николаевна – кандидат биологических наук, доцент; Северный государственный медицинский университет; Троицкий, 51, Архангельск, 163000, Россия. SPIN-код РИНЦ: 3668-8996; ORCID: 0000-0002-0538-6753. sleihter29@gmail.com

LEIKHTER Svetlana N. – Northern State Medical University, 51, Troitsky, Arkhangelsk, 163000, Russia. ORCID: 0000-0002-0538-6753. sleihter29@gmail.com



КОРОБИЦЫНА Елена Владимировна – кандидат биологических наук, доцент; Северный государственный медицинский университет; Троицкий, 51, Архангельск, 163000, Россия. SPIN-код РИНЦ: 5430-7390; ORCID: 0000-0002-6622-2699. korobitsyna.elena@mail.ru

KOROBITSYNA Elena V. – Northern State Medical University, 51, Troitsky, Arkhangelsk, 163000, Russia. ORCID: 0000-0002-6622-2699. korobitsyna.elena@mail.ru

Аннотация. Проведение текущего контроля знаний обучающихся может осуществляться в различных формах, в том числе игровых. В статье представлен опыт применения квиз-игры по дисциплине «Биохимия» для студентов медицинского вуза. Приведены сценарий квиза, включающий структуру раундов и примеры заданий, и алгоритм оценки знаний студентов. Представлен анализ анкетирования обучающихся по удовлетворенности использования квизов в учебном процессе, по итогам которого были выявлены как положительные, так и отрицательные стороны проведения текущего контроля в игровой форме. Игровой командный формат исключает использование готовых ответов и фактор списывания, но не позволяет объективно оценить индивидуальный уровень знаний каждого участника. В то же время данная форма оценки знаний дает быструю обратную связь и делает процесс обучения более динамичным и интересным, способствуя повышению мотивации обучающихся.

Ключевые слова: КВИЗ, ИГРОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ, ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ, СТУДЕНТЫ, МЕДИЦИНСКИЙ ВУЗ

Для цитирования: Гешавец Н.П., Лейхтер С.Н., Коробицына Е.В. Опыт использования квиза как формы текущего контроля знаний // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 1. С. 110–120. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.07

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.07

EXPERIENCE OF USING QUIZ AS FORM OF ONGOING KNOWLEDGE TESTING

Abstract. Ongoing control of students' knowledge can be carried out in various forms, including gaming. The article presents the experience of using a quiz game in the discipline «Biochemistry» for students of a medical university. The quiz scenario is presented, which includes the round structure and task examples, as well as an algorithm for assessing students' knowledge. The article presents an analysis of the students' survey on satisfaction with the quiz use in the educational process, which revealed both the positive and negative sides of conducting ongoing control in a playful way. The team format of the game eliminates the use of ready-made answers and the cheating factor, but does not allow an objective assessment of the individual level of knowledge of each participant. At the same time, this form of knowledge assessment provides quick feedback and makes the learning process more dynamic and interesting, helping to increase students' motivation.

Keywords: QUIZ, GAMING TECHNOLOGIES, CURRENT CONTROL OF KNOWLEDGE, STUDENTS, MEDICAL UNIVERSITY

For citation: Geshavets N.P., Leikhter S.N., Korobitsyna E.V. Experience of using quiz as form of ongoing knowledge testing. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 1. P. 110–120. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.07

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2026.

Введение. Для организации гибкого и эффективного управления учебным процессом преподавателю необходима обратная связь с обучающимися, т.е. систематическое получение информации об объеме и качестве усвоения программного материала, которую обеспечивает текущий контроль [1].

Текущий контроль знаний – это система непрерывного оценивания учебных достижений обучающихся в процессе изучения темы, раздела или всего курса, который носит диагностический характер. Он позволяет повысить качество и прочность знаний студентов, развить навыки самостоятельной работы, обеспечить оперативное управление учебной деятельностью. Основными целями текущего контроля являются установление обратной связи, коррекция процесса обучения, мотивация обучающихся к систематическим занятиям по предмету, формирование их самооценки. В зависимости от целей обучения текущий контроль может проводиться в различных формах, таких как устные, письменные, практические, творческие, интерактивные и игровые [2, 3].

Одной из проблем современной системы образования является низкая познавательная активность обучающихся и, как следствие, отсутствие мотивации к получению новых знаний. Фактором низкой мотивации выступает недостаточный уровень знаний, с которым студент

приходит из школы, поскольку он не готов к восприятию нового сложного материала, так как не обладает достаточным набором фундаментальных знаний [4]. Сегодняшнее поколение молодых людей ценит быстрое получение дозированной информации, преобладание визуального формата изучаемого материала. Перечисленные качества современных студентов свидетельствуют о необходимости внедрения новых форм работы в систему обучения и воспитания в вузе [5], в том числе активное использование интерактивных и игровых форм обучения [6].

Распространенным способом проведения досуга в молодежной среде в последнее десятилетие стали командные квиз-игры (от англ. quiz – проверочный вопрос), заключающиеся в ответах на устные или письменные вопросы из различных областей знаний за ограниченный промежуток времени [5, 7, 8, 9]. Они способствуют проверке знаний по определенному тематическому блоку, расширению кругозора и развитию познавательного интереса [10, 11, 12], а также преодолевают разрыв между пассивным обучением и активным участием, что делает их бесценным ресурсом как для преподавателя, так и для студентов [13]. В отличие от традиционного образования, которое фокусируется на преподавателе, игровые формы обучения позволяют сосредоточиться на обучающихся, делая их центром учебного процесса [14].

Главное преимущество квизов – их способность закреплять знания путем повторения и поиска информации [15]. При проведении занятий в формате квиза должны реализовываться такие принципы, как добровольность, соответствие тематике занятия и получение удовольствия от игровой деятельности [16]. Внедрение игровых методов требует продуманного подхода со стороны преподавателя, включая проектирование сценариев, подготовку заданий, а также организацию пространства для рефлексии и обратной связи [17]. Одним из видов квиз-игр является проверочный квиз, который направлен на оценку усвоения материала и может быть использован для проведения текущего контроля.

Цель исследования: описать опыт использования квиз-игры как формы текущего контроля знаний обучающихся по дисциплине «Биохимия».

Метод. Работа носит описательно-методический характер и основана на анализе современных публикаций в области педагогики и методики преподавания, обобщении педагогического опыта использования квизов как формы текущего контроля успеваемости студентов по биохимии. Нами была сформулирована гипотеза исследования о том, что квиз-игра может способствовать повышению мотивации студентов к изучению дисциплины.

Коллективом кафедры клинической биохимии, микробиологии и лабораторной диагностики Северного государственного медицинского университета разработан текущий контроль знаний по биохимии в форме квиза по разделу «Частная биохимия» для обучающихся по направлениям подготовки «Лечебное дело» и «Стоматология». Для создания и проведения игры использовалась программа Microsoft Power Point 2016. При разработке квиз-игры были соблюдены следующие методические требования: простые и понятные правила, занимательные и интересные вопросы, соответствующие уровню подготовки участников, побуждающие к активной мыслительной деятельности, прозрачные и наглядные результаты командной работы.

Квиз был разделен на пять тематических раундов: «Разминка», «Магический подбор», «Мозговой штурм», «Биохимические джунгли», «Метаболический детектив». Содержание и сложность вопросов в квизе соответствовали заданиям традиционного контроля. Разноплановый характер заданий позволял проверить способность решать задания репродуктивного и реконструктивного типов. Решение тестов с выбором одного правильного ответа и заданий на установление соответствия позволяет оценить знание материала и правильность использования основных понятий (раунды «Разминка», «Магический подбор»). Аналитические способности обучающихся проверялись в раунде «Биохимические джунгли», в котором было необходимо узнать немые схемы метаболических путей и дать соответствующие названия. Решение ситуационных задач направлено на выявление способностей обучающихся анализировать, сравнивать, обобщать и формулировать выводы (раунды «Мозговой штурм» и «Метаболический детектив»).

Критерии оценивания включали правильность и полноту ответа, корректность и однозначность. Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл, в случае наличия ошибок, отсутствия или некорректности ответа выставлялось 0 баллов.

Общая продолжительность игры составляла 1 час 30 мин. Время на каждое задание в раундах было ограничено от 15 секунд до трех минут. По истечении времени происходил переход к следующему вопросу без возможности возврата к предыдущему. Ответы на вопросы студенты вносили в специально разработанные бланки.

Качество и правильность ответов оценивало независимое жюри. По истечении времени игры жюри проводило проверку заполненных бланков по заранее подготовленным чек-листам. Победителем становилась команда, набравшая максимальное количество баллов из 100 возможных. Полученные баллы переводились в оценки по пятибалльной шкале согласно «Положению кафедры о балльно-рейтинговой системе оценки знаний обучающихся»:

- 85 – 100 баллов – оценка «отлично»;
- 70 – 84 балла – оценка «хорошо»;
- 55 – 69 баллов – оценка «удовлетворительно»;
- менее 55 баллов – оценка «неудовлетворительно».

Результаты и обсуждение. В квизе принимали участие студенты вторых курсов лечебного (96 человек) и стоматологического факультетов (56 человек). Игра проводилась во время занятия по разделу «Частная биохимия». На предварительном этапе студенты были распределены на три группы в зависимости от предыдущих результатов тестирования по дисциплине («А» – отлично, «В» – хорошо, «С» – удовлетворительно). Далее, они разделялись на команды по 6 человек с равным количеством студентов из групп «А», «В», «С». Игроки выбирали капитана и давали название команде, например: «Бабочки», «Биохимики», «Ферменты», «Лиганды». Затем, оформлялись бланки для ответов с указанием названия каждой команды и номера раунда.

Игра проходила по следующему алгоритму: на экраны выводились слайды с информацией о предстоящих раундах, в которых указывалось количество заданий, время на обдумывание каждого вопроса и количество баллов за каждый правильный ответ (рис. 1).

1 раунд - разминка

- В 1 раунде предлагается 7 вопросов с выбором одного правильного ответа
- Время на обдумывание каждого вопроса – 15 сек.
- За каждый правильный ответ – 1 балл




Рис. 1. Информация о правилах проведения раунда.

Fig. 1. Information on the round rules

В первом раунде студентам предлагались вопросы с выбором одного правильного ответа из предложенных. Студенты с легкостью отвечали на вопросы разминки, вписывая букву ответа в соответствующее окно бланка. В обсуждении принимали активное участие все члены команд, руководящая роль капитана команды заключалась в выборе правильного ответа.

Раунд второй «Магический подбор» включал в себя вопросы на установление соответствия. Время на обдумывание каждого вопроса составляло 120 сек. За каждую правильно подобранную пару начислялся 1 балл. Вопросы требовали знаний референсных интервалов основных биохимических показателей, метаболических путей, изучаемых в курсе биохимии, и их ключевых метаболитов, регуляторных ферментов и заболеваний, обусловленных нарушением структуры или синтеза того или иного фермента. Наибольшие затруднения вызвали задания на установление соответствия дефектного фермента определенному наследственному заболеванию. Практически ни одна из команд не набрала максимального количества баллов за ответы на эти вопросы.

В третьем раунде «Мозговой штурм» обучающимся предлагались открытые вопросы, развернутые ответы на которые следовало вписать в бланк за определенное время. Тематика третьего раунда включала основные аспекты биохимии печени, почек и соединительной ткани. Сложность данного раунда была вызвана необходимостью самостоятельно формулировать ответы, что отличало его от первых двух раундов, в которых игроки могли дать правильный ответ путем простого подбора или методом исключения. При обсуждении заданий активность в командах проявляли лишь отдельные студенты, которые отличались системными знаниями и хорошими оценками по дисциплине «Биохимия».

Четвертый раунд «Биохимические джунгли» включал в себя немые схемы метаболических путей, каждой из которых необходимо было дать соответствующее название. При кажущейся простоте заданий не все команды смогли успешно справиться с «джунглями» биохимических формул и узнать изученные ранее метаболические пути. В некоторых случаях обучающиеся путали орнитинный цикл мочевинообразования и цикл трикарбоновых кислот Кребса в силу их внешнего сходства, с трудом узнавали схемы глюконеогенеза и кетогенеза. Это служит тревожным сигналом для преподавателей и заставляет в будущем уделять больше внимания запоминанию и воспроизведению химических формул, уравнений реакций и схем метаболических путей при работе со студентами.

В заключительном раунде командам предлагалось решить ситуационные клинические задачи. В условии содержались описание клинического случая и формулировки вопросов, требующих краткого и конкретного ответа (Рис. 2).

МЕТАБОЛИЧЕСКИЙ ДЕТЕКТИВ

Задача 2

При обследовании пациента с жалобами на нарушение подвижности и боли в коленных суставах было выявлено отложение пигмента темного цвета в склерах, хрящах носа и ушных раковин. Исследование мочи показало появление черного цвета при отстаивании на воздухе.

- А) Какое заболевание можно предположить?
- Б) О каком метаболическом пути идет речь?
- В) Укажите название дефектного фермента.
- Г) С накоплением какого метаболита связано потемнение мочи и хрящей?

Рис. 2. Пример задания пятого раунда

Fig. 2. Example of the fifth round task

Особенностью этого раунда являлась возможность заработать дополнительные баллы. Студенты могли поставить «галочку» возле ответа, в котором они были абсолютно уверены. В случае правильного ответа, это приводило к удвоению баллов, а при неправильном – начислению штрафных баллов.

По нашему мнению, данный раунд оказался самым сложным, так как требовал от студентов фундаментальных знаний по дисциплине, умения анализировать информацию, вычленять ключевые термины и правильно формулировать ответы. Для успешного решения ситуационных задач была необходима коллективная сплоченная работа команд и разумное отношение к риску возможной потери баллов. Тем не менее, некоторые команды за счет получения штрафных или дополнительных баллов смогли кардинально поменять место в финальной таблице результатов.

По окончании игры члены жюри подсчитывали суммарное количество баллов каждой команды и переводили эти результаты в оценки согласно таблице конвертации. Команды-победители набирали за игру от 72 до 87 баллов, команды-аутсайдеры – от 39 до 58 баллов. В квизе принимали участие более трети студентов лечебного факультета и около половины обучающихся стоматологического факультета, для остальных студентов проводился текущий контроль по разделу в форме теста. Оценки, полученные студентами по итогам квиза, оказались более низкими (средний балл 3,8) в пересчете на пятибалльную шкалу, по сравнению с результатами тестирования (средний балл 4,2). По нашему мнению, невысокий средний балл можно объяснить тем, что студенты встретились с неожиданной формой проведения текущего контроля и не смогли сориентироваться в условиях

ограниченного времени. Школьная система подготовки учит работать обучающихся в режиме тестового контроля с выбором готовых ответов, в связи с чем, они испытывают трудности в самостоятельной формулировке ответов на открытые вопросы. Игровой формат исключает использование готовых ответов и фактор списывания, что привело к более низкой оценке результатов обучающихся. В то же время, командный формат работы не позволил объективно оценить индивидуальный уровень знаний каждого участника команды, поскольку студенты, независимо от личного вклада, получили одинаковые оценки в соответствии с итоговым командным зачетом.

С целью получения обратной связи среди всех участников проводилось анкетирование. Анализ анкет показал, что 100% респондентов были удовлетворены данной формой проведения текущего контроля знаний. Подавляющее большинство студентов (92%) указали, что участие в квизе повышает мотивацию к изучению биохимии, и всего лишь 8% участников написали, что игра не является стимулом к углубленному освоению предмета. Предпочтительной формой текущего контроля для 79% участников оказался квиз, тогда как 21% выбрали традиционную форму контроля в виде теста. По результатам опроса, наиболее трудными раундами были названы «Метаболический детектив» (59%) и «Биохимические джунгли» (27%).

Среди положительных сторон игровой формы контроля знаний студенты отметили динамичность процесса (56%), благоприятный эмоциональный фон (89%), отсутствие волнения и снижение стресса при работе в команде (66%). Обучающиеся указали на такие отрицательные стороны квиза, как сложность условия заданий (48%), трудность в самостоятельной формулировке ответов (37%) и в воспроизведении информации за ограниченный промежуток времени (78%).

Полученные нами результаты подтверждают выводами ряда авторов, о повышении мотивации и вовлеченности обучающихся в изучение дисциплины через игровые формы обучения, в то время как результаты в плане усвоения и сохранения знаний более противоречивы [16, 18, 19].

Заключение. Таким образом, использование квиза для проведения текущего контроля знаний способствует повышению мотивации студентов к изучению дисциплины, поскольку создается благоприятная атмосфера и снижается уровень стресса при групповой форме участия. В то же время, командный квиз не может быть единственной формой текущего контроля, поскольку не позволяет объективно оценивать индивидуальный уровень знаний каждого участника команды и плохо приспособлен для дифференциации сильных и слабых студентов. Поэтому для проведения текущего контроля предпочтительнее применять индивидуальный, а не командный формат квиза. Целесообразно использовать квиз-игры как дополнение к традиционным формам контроля знаний, сохраняя равновесие между игровыми и академическими формами обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Мельник О.С.** Квиз как форма текущего контроля успеваемости в системе обучения русской речи иностранных студентов подготовительного факультета // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 103-1. С. 149-152. – DOI: 10.18411/trnio-11-2023-47. – EDN CDVKEI.

2. **Гельман В.Я.** Совершенствование форм контроля успеваемости в вузе // Современное образование. 2019. № 2. С. 52-57. – DOI: 10.25136/2409-8736.2019.2.28364. – EDN OTHSSZ.

3. **Терах Е.И., Суменкова Д.В., Леберфарб Е.Ю.** Контрольно-оценочные средства для текущего контроля и промежуточной аттестации по дисциплинам «химия» и «биохимия» у студентов медицинского вуза // Universum: психология и образование. 2025. № 3-1(129). С. 10-17. – DOI: 10.32743/UniPsy.2025.129.3.19481. – EDN KCGYLA.

4. **Феоктистова Е.М.** Квизы как средство повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку // Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии. 2022. № 2(52). С. 137-141. – ISSN: 2073-8838 – EDN NWHBVM.

5. **Протасова С.В.** Квиз-игра как форма подготовки студентов к просветительской деятельности в школе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6. С. 62. – DOI: 10.17513/spno.33199. – eISSN: 2070-7428 – EDN QQGTBW.

6. **Verma A., Pasricha N., Chaudhary A., Bhatnagar R., Sthapak E., Gaharwar A.** Interactive Quiz-Based Anatomy Teaching for Medical Undergraduate Students. *Cureus*. 2024. Vol. 16. No 1. e52353. – DOI: 10.7759/cureus.52353. PMID: 38361686; PMCID: PMC10867596.

7. **Хомкова Л.Р., Панина Т.Г.** Образовательные квиз-технологии как одно из эффективных средств развития лингвострановедческой компетенции у обучающихся высших учебных заведений // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 3(33). С. 348-356. – ISSN: 2413-6018 – EDN SIOUPE.

8. **Мироненкова Н.Н.** Квиз как форма игровых технологий в учебном процессе // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2024. № 8. Ст. 3405. – eISSN: 1997-8588 – EDN PDBDRU.

9. **Хомчиц Д.С.** Квиз как игровая технология преподавания // Новые информационные технологии в телекоммуникациях и почтовой связи. 2024. № 1. С. 23-24. – EDN ADFNMQ.

10. **Кузнецова Н.В., Федулова Ю.А.** Образовательный квиз как способ повышения познавательного интереса учащихся к процессу обучения // Наука и Образование. 2024. Т.7. № 1. Ст.120. – eISSN: 2658-5642 – EDN VKPAOR.

11. **Миронова А.А., Щербакова Н.Е.** Квиз-технология как средство формирования познавательных интересов у младших школьников // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях : Сб. ст. I Межрегион. науч.-практ. конф., посвящ. Году педагога и наставника, Киров, 01 дек. 2023 г. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – С. 109-112. – ISBN: 978-5-907743-80-9 – DOI: 10.24412/cl-37132-2023-1-109-112. – EDN IRYDIN.

12. **Sharmin N, Shah M, Chow A.K.** Exploring students' experience with game-based learning: a descriptive study. *Canadian Journal of Dental Hygiene*. 2025. Vol. 59. No 2. Pp. 98–106. – eISSN: 1712-1728.

13. **Илясова А.У., Юшко Н.Ф., Келлер-Дедицкая Е.Р.** Квиз как эффективная технология формирования профессиональной личности студентов медицинского профиля в аспекте базовых ценностей Жаңа Қазақстан // Медицина и экология. 2024. № 2(111). С. 5-12. – DOI: 10.59598/ME-2305-6045-2024-111-2-5-12. – EDN ABJEQA.

14. **Alamoudi A.A., Al Shawwa L.A., Gad H., Tekian A.** Team-based learning versus traditional didactic lectures in teaching clinical biochemistry at King Abdulaziz University; learning outcomes and student satisfaction. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 2021. Vol. 49. No 4. Pp. 546-559. – DOI: 10.1002/bmb.21501. – EDN OYEEZY.

15. **Болотбекова Г.Р.** Квизы как инструмент развития критического мышления // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2025. № 1/2. С. 277-285. – DOI: 10.33514/1694-7851-2025-1/2-277-285. – EDN QBUOMC.

16. **Черданцева Т.М., Шеломенцев В.В., Небыаев И.Ю.** Практический опыт применения квиз-игры в преподавании патологической анатомии в медицинском вузе // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2024. Т. 15. № 4(56). С. 81-88. – DOI: 10.33029/2220-8453-2024-15-4-81-88. – EDN TYKGPC.

17. **Митрофанова Т.В., Сорокин С.С., Деревянных Е.А.** Игровые подходы в подготовке будущих ИТ-специалистов: примеры и опыт // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 1. С. 126-136. – DOI: 10.57769/2227-8591.14.1.09. – EDN KYCPFV.

18. **Dengri C, Gill A, Chopra J, Dengri C, Koritala T, Khedr A, Korsapati AR, Adhikari R, Jain S, Zec S, Chand M, Kashyap R, Pattan V, Khan S.A, Jain N.K.** A Review of the Quiz, as a New Dimension in Medical Education. *Cureus*. 2021. Vol. 13. No 10. e18854. – DOI: 10.7759/cureus.18854 – PMID: 34804707; PMCID: PMC8597672

19. **Sterpu I, Herling L, Nordquist J, Rotgans J, Acharya G.** Team-based learning (TBL) in clinical disciplines for undergraduate medical students—a scoping review. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24. No 1. Article. 18. – DOI: 10.1186/s12909-023-04975-x. – EDN GAYVFJ.

REFERENCES

1. **Melnik O.S.** Kviz kak forma tekushchego kontrolya uspevayemosti v sisteme obucheniya russkoy rechi inostrannykh studentov podgotovitel'nogo fakulteta // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2023. № 103-1. S. 149-152. – DOI: 10.18411/trnio-11-2023-47. – EDN CDVKEI.

2. **Gelman V.Ya.** Sovershenstvovaniye form kontrolya uspevayemosti v vuze // Sovremennoye obrazovaniye. 2019. № 2. S. 52-57. – DOI: 10.25136/2409-8736.2019.2.28364. – EDN OTHSSZ.

3. **Terakh Ye.I., Sumenkova D.V., Leberfarb Ye.Yu.** Kontrolno-otsenochnyye sredstva dlya tekushchego kontrolya i promezhutochnoy attestatsii po distsiplinam «khimiya» i «biokhimiya» u studentov meditsinskogo vuza // Universum: psikhologiya i obrazovaniye. 2025. № 3-1(129). S. 10-17. – DOI: 10.32743/UniPsy.2025.129.3.19481. – EDN KCGYLA.

4. **Feoktistova Ye.M.** Kvizy kak sredstvo povysheniya motivatsii studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku // Trudy Orenburgskogo instituta (filiala) Moskovskoy gosudarstvennoy yuridicheskoy akademii. 2022. № 2(52). S. 137-141. –ISSN: 2073-8838– EDN NWHBVM.

5. **Protasova S.V.** Kviz-igra kak forma podgotovki studentov k prosvetitel'skoy deyatelnosti v shkole // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2023. № 6. S. 62. – DOI: 10.17513/spno.33199.–eISSN: 2070-7428– EDN QQGTBW.

6. **Verma A., Pasricha N., Chaudhary A., Bhatnagar R., Sthapak E., Gaharwar A.** Interactive Quiz-Based Anatomy Teaching for Medical Undergraduate Students. *Cureus*. 2024. Vol. 16. No 1. e52353. – DOI: 10.7759/cureus.52353. PMID: 38361686; PMCID: PMC10867596.

7. **Khomkova L.R., Panina T.G.** Obrazovatelnyye kviz-tekhnologii kak odno iz effektivnykh sredstv razvitiya lingvostranovedcheskoy kompetentsii u obuchayushchikhsya vysshikh uchebnykh zavedeniy // Na peresechenii yazykov i kultur. Aktualnyye voprosy gumanitarnogo znaniya. 2025. № 3(33). S. 348-356. – ISSN: 2413-6018 – EDN SIOUPE.

8. **Mironenkova N.N.** Kviz kak forma igrovyykh tekhnologiy v uchebnom protsesse // Pisma v Emissiya.Offlayn. 2024. № 8. St. 3405. – eISSN: 1997-8588 – EDN PDBDRU.

9. **Khomchits D.S.** Kviz kak igrovaya tekhnologiya prepodavaniya // Novyye informatsionnyye tekhnologii v telekommunikatsiyakh i pochtovoy svyazi. 2024. № 1. S. 23-24. – EDN ADFNMQ.

10. **Kuznetsova N.V., Fedulova Yu.A.** Obrazovatelnyy kviz kak sposob povysheniya poznavatel'nogo interesa uchashchikhsya k protsessu obucheniya // Nauka i Obrazovaniye. 2024. T.7. № 1. St.120. – eISSN: 2658-5642 – EDN VKPAOR.

11. **Mironova A.A., Shcherbakova N.Ye.** Kviz-tekhnologiya kak sredstvo formirovaniya poznavatel'nykh interesov u mladshikh shkolnikov // Sovremennyye obrazovatelnyye praktiki v studencheskikh issledovaniyakh : Sb. st. I Mezhtregion. nauch.-prakt. konf., posvyashch. Godu pedagoga i nastavnika, Kirov, 01 dek. 2023 g. – Kirov: Mezhtregionalnyy tsentr innovatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii, 2023. – S. 109-112. – ISBN: 978-5-907743-80-9– DOI: 10.24412/cl-37132-2023-1-109-112. – EDN IRYDIN.

12. **Sharmin N, Shah M, Chow A.K.** Exploring students' experience with game-based learning: a descriptive study. *Canadian Journal of Dental Hygiene*. 2025. Vol. 59. No 2. Pp. 98–106. –eISSN: 1712-1728.

13. **Ilyasova A.U., Yushko N.F., Keller-Deditskaya Ye.R.** Kviz kak effektivnaya tekhnologiya formirovaniya professionalnoy lichnosti studentov meditsinskogo profilya v aspekte bazovykh tsennostey Zhanā Qazaqstan // Meditsina i ekologiya. 2024. № 2(111). S. 5-12. – DOI: 10.59598/ME-2305-6045-2024-111-2-5-12. – EDN ABJEQA.

14. **Alamoudi A.A., Al Shawwa L.A., Gad H., Tekian A.** Team-based learning versus traditional didactic lectures in teaching clinical biochemistry at King Abdulaziz University; learning outcomes and student satisfaction. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 2021. Vol. 49. No 4. Pp. 546-559. – DOI: 10.1002/bmb.21501. – EDN OYEEZY.

15. **Bolotbekova G.R.** Kvizy kak instrument razvitiya kriticheskogo myshleniya // Vestnik Kyrgyzskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. Arabayeva. 2025. № 1/2. S. 277-285. – DOI: 10.33514/1694-7851-2025-1/2-277-285. – EDN QBUOMC.

16. **Cherdantseva T.M., Shelomentsev V.V., Nebyvayev I.Yu.** Prakticheskiy opyt primeneniya kviz-igry v prepodavanii patologicheskoy anatomii v meditsinskom vuze // Meditsinskoye obrazovaniye i professionalnoye razvitiye. 2024. T. 15. № 4(56). S. 81-88. – DOI: 10.33029/2220-8453-2024-15-4-81-88. – EDN TYKGPC.

17. **Mitrofanova T.V., Sorokin S.S., Derevyannykh E.A.** Game approaches in training future IT specialists: examples and experience. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 1. Pp. 126–136. –DOI: 10.57769/2227-8591.14.1.09– EDN KYCPFV.

18. **Dengri C, Gill A, Chopra J, Dengri C, Koritala T, Khedr A, Korsapati AR, Adhikari R, Jain S, Zec S, Chand M, Kashyap R, Pattan V, Khan S.A, Jain N.K.** A Review of the Quiz, as a New Dimension in Medical Education. *Cureus*. 2021. Vol. 13. No 10. e18854.– DOI: 10.7759/cureus.18854 – PMID: 34804707; PMCID: PMC8597672

19. **Sterpu I, Herling L, Nordquist J, Rotgans J, Acharya G.** Team-based learning (TBL) in clinical disciplines for undergraduate medical students—a scoping review. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24. No 1. Article. 18. – DOI: 10.1186/s12909-023-04975-x. – EDN GAYVFJ.

Статья поступила в редакцию 15.02.2026. Одобрена 30.03.2026. Принята 30.03.2026

Received 15.02.2026. Approved 30.03.2026. Accepted 30.03.2026

Научная статья

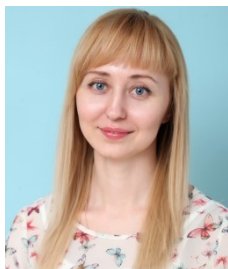
УДК 378.026.7

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.08

*О. А. Дёмина, Ю. В. Лоскутова***ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

ДЁМИНА Ольга Африкановна – кандидат педагогических наук, доцент; Сибирский государственный университет путей сообщения; Дуси Ковальчук, 191, Новосибирск, 630049, Россия. SPIN-код РИНЦ: 4200-3834; ORCID: 0000-0001-9098-9323. demina-23@yandex.ru

DYOMINA Olga A. – Siberian Transport University; 191, Dusi Kovalchuk, Novosibirsk, 630049, Russia. ORCID: 0000-0001-9098-9323. demina-23@yandex.ru



ЛОСКУТОВА Юлия Владимировна – старший преподаватель; Сибирский государственный университет путей сообщения; Дуси Ковальчук, 191, Новосибирск, 630049, Россия. SPIN-код РИНЦ: 8255-1664; ORCID: 0000-0001-8301-9193. julialosk8@gmail.com

LOSKUTOVA Yulia V. – Siberian Transport University; 191, Dusi Kovalchuk, Novosibirsk, 630049, Russia. ORCID: 0000-0001-8301-9193. julialosk8@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые подходы к организации познавательной деятельности в условиях самостоятельной работы при обучении английскому языку студентов инженерных направлений подготовки. Одним из путей решения проблемы успешного овладения английским языком студентами нелингвистических вузов определена эффективная структура и содержание учебной деятельности обучающихся, которые формируют и развивают вторичную языковую личность. Рассмотрен опыт создания альтернативной образовательной среды с учетом инженерного профиля обучения и совместного управления учебным процессом со стороны всех субъектов этого процесса. Подчеркнута необходимость интеграции содержания обучения дисциплины «Иностранный язык» с содержанием обучения других учебных дисциплин по профилю подготовки студентов для создания двуязычного тезауруса. Использование аутентичных профессионально-ориентированных текстов способствует формированию вторичной языковой личности и развитию коммуникативной компетенции для взаимодействия в профессиональной среде при необходимости сотрудничества с международными компаниями. Обращается внимание на содержательно-методический аспект образовательной среды, созданный на базе авторского курса с мотивирующим содержанием обучения. Отмечается, что преподаватель английского языка должен иметь достаточное представление о будущей специальности студентов. Особое внимание уделено преодолению негативных последствий языковой интерференции, замедляющей процесс формирования лингвистического метасознания при формировании коммуникативной компетенции на английском языке. Вовлечение студентов в самостоятельную

познавательную деятельность предлагается осуществлять с помощью специально разработанных грамматических файлов, помогающих развивать заявленную коммуникативную компетенцию. Показано влияние коммуникативной среды Интернета на повышение эффективности изучения английского языка и доступа к профессиональной информации.

Ключевые слова: САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА, ДВУЯЗЫЧНЫЙ ТЕЗАУРУС, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА, ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ

Для цитирования: Дёмина О.А., Лоскутова Ю.В. Организация самостоятельной работы студентов инженерных направлений подготовки при обучении английскому языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 1. С. 121–133. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.08

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.08

ORGANIZATION OF SELF-STUDY LEARNING FOR ENGINEERING STUDENTS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article discusses some approaches to organizing the cognitive activity in self-study mode when teaching English to engineering students. One of the ways to solve the problem of successful mastery of a foreign language by students of non-linguistic universities is an effective structure and content of learning activities which foster and develop a secondary linguistic personality. The experience of creating an alternative educational environment for engineering profile of education taking into account the joint management of the teaching/learning process by all participants has been considered. The necessity of integrating the educational content of the «foreign language» discipline with the educational content of other academic disciplines in the field of student training for creating a bilingual thesaurus has been emphasized. Authentic professionally oriented texts contribute to forming a secondary linguistic personality and developing the communicative skills for interaction in a professional environment, and if necessary, in cooperation with multinational companies. Attention is drawn to the content and methodological aspect of the educational environment, based on the author's course with motivating learning content. It is noted that an English language teacher should have a sufficient understanding of the students' future occupation. Special attention is paid to overcoming the negative consequences of language interference, which slows down linguistic meta-awareness formation in developing communicative competence in English. It is proposed to involve students in independent cognitive activity using specially created grammar files that help in developing the declared communicative skills. The influence of the Internet communicative environment on enhancing the efficiency of English language learning and access to professional information has been shown.

Keywords: SELF-STUDY, BILINGUAL THESAURUS, ENGLISH LANGUAGE, COMMUNICATION SKILLS, HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT, COGNITIVE ACTIVITY, SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY

For citation: Dyomina O.A., Loskutova Y.V. Organization of self-study learning for engineering students in English language teaching. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 1. P. 121–133. DOI: 10.57769/2227-8591.15.1.08

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2026.

Введение. Английский язык приобрел важное значение для достижения технологического суверенитета России и лидерства нашей страны в мировых ключевых технологиях в связи с международным характером фундаментальных исследований и прикладных знаний, а также с универсальностью профессиональной инженерной деятельности. Перед высшей школой стоит задача подготовки инженерных кадров, уверенно использующих английский язык как современный ресурс профессионала, так как часто документация по проектированию, тестированию и обслуживанию оборудования представлена на английском языке, а программное обеспечение для проектирования промышленных объектов имеет англоязычный интерфейс и т.п.

Актуальность. В связи с востребованностью инженеров, владеющих английским языком для сотрудничества с межнациональными компаниями, необходимо найти методические решения, мотивирующие студентов осваивать коммуникативные навыки на английском языке как необходимый элемент своей будущей профессиональной деятельности [1]. Успешное формирование коммуникативных навыков у студентов нелингвистических вузов, позволяющих будущим специалистам, при возникающей необходимости, эффективно использовать английский язык в профессиональной среде, зависит от уровня развития вторичной языковой личности. При определении категорий «понятие» и «статус» языковой личности в научной литературе существуют различные методологические подходы, что обуславливает анализ данного феномена с разных сторон. В современных исследованиях отдельное внимание уделяется психолингвистическим аспектам формирования вторичной языковой личности. В ряде работ представлены результаты сравнительно-сопоставительного анализа моделей языковой личности, а также исследуется ее когнитивная специфика [2]. В отличие от отечественной научной традиции, рассматривающей признаки языковой личности в диалектическом единстве личностного и языкового аспектов, в зарубежных исследованиях, как правило, наблюдается отождествление категорий «личность» (personality) и «идентичность» (identity) [3;4]. Вторичная языковая личность в данной работе определяется как способность выражать свои мысли в устной и письменной речи с помощью грамматически корректных предложений, а также воспринимать информацию на английском языке в области профессиональной деятельности.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и описание практической методики организации самостоятельной работы студентов инженерных направлений в процессе обучения английскому языку.

Теоретические основы формирования вторичной языковой личности в инженерном образовании. Коммуникативные навыки не являются врожденными, они формируются и развиваются в процессе обучения и воспитания на родном языке и проявляются в речевом поведении. Для человека слова конкретного языка символически замещают предметы и явления реального физического мира и поэтому в объективном мире для человека существуют только те предметы и явления, о которых у него есть понятия, выраженные словами. Таким образом, слова превращают реальный физический мир в индивидуальную языковую картину мира для каждого этноса, так как сознание человека программируется родным языком, позволяющим ему создавать свой языковой индивидуальный мир отдельно от объективно существующего мира [5]. Это означает, что человек формирует свой язык, а язык формирует личность человека. Для формирования коммуникативной компетенции на английском языке необходимо развитие вторичной языковой личности на основе вербально-семантического кода английского языка. Новая «языковая картина мира», которая должна сформироваться у студента при изучении английского языка, значительно не совпадает с уже усвоенной моделью восприятия и формирования картины мира, определяемой родным языком и коллективным сознанием этноса.

Так как человеческий язык необходим для развития личности человека, формирования его идентичности и осуществления профессиональной деятельности, проблема языковой коммуникации затрагивает не только область лингвистики, но становится объектом междисциплинарных исследований, проникая в педагогику через связь с понятиями «личность человека» и «языковая личность человека». [6]

Осваивая английский язык в нелингвистическом вузе, студент уже обладает коммуникативной или языковой личностью, которая способна использовать свою речь для описания реального мира, выражая свои мысли с помощью грамматически верных средств родного языка. При этом ему приходится приобретать второе средство коммуникации, которое не всегда применяется в ежедневном общении и не вводит его в другую социальную действительность, систему ценностей и общественные нормы. Следовательно, перед преподавателем английского языка стоит задача формирования и развития вторичной языковой личности на фоне первичной языковой личности с помощью такой образовательной среды, которая будет не только вводить студента в культуру изучаемого языка,

представленную новым вербально-семантическим кодом и иной «языковой картиной мира», но и мотивировать к освоению экстралингвистических и теоретических знаний, влияющих на формирование навыков практического владения английским языком и развитие вторичной языковой личности. Для создания образовательной среды, решающей проблему формирования и развития вторичной языковой личности, мы полагались на теорию языковой личности Ю.Н. Караулова, а также на теорию коммуникации, опираясь на принципы корректности речи, краткости формулирования понятий, ясности изложения, полноты информации, конкретности высказывания, вежливости обращения.

Формирующаяся вторичная языковая личность вынуждена сосуществовать с первичной языковой личностью, сформированной родным языком, и может достаточно сильно подвергаться влиянию родного языка студента, что препятствует пониманию и принятию другой картины мира с иным культурным кодом и нередко ведет к языковой интерференции, которая проявляется в применении норм родного языка в устной и письменной речи на изучаемом английском языке. Преодоление языковой интерференции зависит от развития метязыкового сознания студента, т.е. развития его способностей анализировать грамматические коды обоих языков, находить в них различия, сравнивая структуры и правила для минимизации негативного влияния русского языка на усвоение второй системы коммуникации [7].

Методика организации самостоятельной работы для развития вторичной языковой личности. Образовательная среда должна помочь студенту преодолевать языковую интерференцию при формировании вторичной языковой личности, опираясь на аутентичные тексты, которые преподаватель методически адаптирует для самостоятельной работы студента. Мы предлагаем альтернативную образовательную среду на основе интеграции содержания обучения дисциплины ‘Иностранный язык’ с содержанием обучения других академических дисциплин [8], например, с дисциплиной ‘Введение в специальность’. Суть подхода состоит и в изучении самого иностранного языка, и в его использовании как средства обучения будущей специальности через изучение лексики и грамматики, связанной с конкретной областью знаний. Формируемый при этом тезаурус создается словами русского и английского языков с примерами их реального употребления в аутентичных текстах. Это позволяет студентам видеть роль грамматических кодов, управляющих смысловыми связями между лексическими единицами в каждом языке, что существенно влияет на формирование вторичной языковой личности и усиливает мотивацию обучающихся. Преподаватель должен предъявлять такие дидактические материалы с использованием аутентичных текстов, которые развивают

способность студента анализировать и сравнивать структурно-языковые сложности русского и английского языка, находить смыслообразующие различия, чтобы избегать автоматического переноса правил родного языка на иностранный, нарушая нормы второго языка под влиянием родного.

В связи с тем, что, осваивая экстралингвистические и теоретические знания для развития коммуникативной компетенции на английском языке, студент реализует когнитивные функции с помощью слов родного языка и выполняет познавательную деятельность, которая опосредована предметным содержанием языка, следует уделять особое внимание содержательно-методическому аспекту образовательной среды [9]. Предъявляемые дидактические материалы должны активизировать учебно-познавательную деятельность студента как с помощью внешнего управления со стороны преподавателя, так и через мотивированное самоуправление со стороны студента. Самостоятельное изучение и усвоение учебного материала способствует устойчивому становлению вторичной языковой личности студента, опираясь на совокупность его индивидуальных характеристик [10]. Систематизируя ранее освоенные собственные языковые знания, и запечатлевая в своем языковом сознании новые лексико-грамматические конструкции английского языка, студент формирует и развивает более уверенную степень коммуникативной готовности двуязычного тезауруса, т.е. осознанную употребительность вербально-семантического кода английского языка в своем речевом поведении. При этом, студент демонстрирует свои индивидуальные особенности использования приобретаемых знаний на основе сознательного выбора своих предпочитаемых языковых средств.

Усиление роли самостоятельной работы студента в освоении лингвистических компетенций изучаемого языка является необходимым условием успешного преодоления проявлений языковой интерференции, задерживающей развитие метаязыкового сознания. Наш опыт создания мотивирующей образовательной среды для студентов инженерных специальностей опирается на авторский курс обучения английскому языку, интегрирующему содержание учебных дисциплин «Общий курс железных дорог» и «История транспорта России», а также на специально созданные грамматические файлы, с которыми студенты могут работать самостоятельно после получения инструкций от преподавателя [11]. Приобщая студентов к самостоятельной работе в условиях аудиторных занятий и других форм учебной деятельности, преподаватель должен уделять достаточное внимание разъяснению целей этой работы и контролю принятия этих целей студентами. Они должны научиться не только следовать тем целям, которые определил преподаватель, но овладеть навыками самостоятельного формулирования своих целей для планирования работы по их достижению.

Предлагаемые нами профессионально-ориентированные юниты курса, каждый из которых содержит законченную тему учебной информации, управляют учебной деятельностью студентов. Каждый юнит разбивается на части, позволяющие студенту либо с преподавателем, либо индивидуально или в микро группе выполнять задания. Студенты сами выбирают способ работы с юнитом, что создает условия высокой активности, самостоятельности и ответственности за результат. Каждый юнит достаточно автономен, но содержательно связан с предшествующим, и все они логически связаны между собой. Это позволяет успешно осваивать двуязычный профессиональный тезаурус, поддерживать мотивацию и создавать психологический комфорт, так как тематика каждого юнита связана с профессиональным контентом [12]. Аутентичная информация сопровождается дополнительными грамматическими файлами, например, «Сравнение русского и английского языков», «Грамматика вопросов» и т.п., которые способствуют формированию и развитию вторичной языковой личности студентов. Они получают ссылки на дополнительные источники релевантной учебной информации, которая направлена на помощь студентам с разными лингвистическими способностями и уже имеющимся уровнем языковых знаний. Содержание файлов помогает привести эти знания в рабочую систему и расширить ее до овладения коммуникативной компетенцией необходимого уровня. Основываясь на положениях деятельностной теории, мы выстраиваем познавательную деятельность студентов от последовательных действий с преподавателем до уверенной самостоятельной работы. Когнитивные возможности и лингвистические способности студента овладевать механизмами речи, пользуясь грамматикой и лексикой языка для построения, воспроизведения и восприятия предложений, передающих смысловую информацию, влияют на уровень формирования его коммуникативной компетенции.

Современная лингвистическая парадигма интерпретирует коммуникацию как использование интегрированной языковой системы в виде взаимодействия лексических, грамматических и других элементов языка, которое создает целостность, гарантирующую полноценное функционирование языка. Композиционный характер языка позволяет создавать предложения, содержащие подлежащие, сказуемые, определения, дополнения, чтобы выразить свои мысли. В результате возникает коммуникация, которая помогает людям понимать друг друга и объединять усилия для достижения поставленных целей, так как содержание мысли конкретного человека передается группам или коллективам, позволяя осуществлять временное или длительное планирование и организовывать совместную деятельность. Таким образом, коммуникация приравнивается к другим видам человеческой деятельности, так как включает не только использование интегрированной языковой системы, но и социальную деятельность.

Получив родной язык в конкретной языковой среде, студент использует его как инструмент основного процесса социального взаимодействия в ежедневной практике, т.е. его языковая личность манифестируется в способности выражать свои мысли в процессе коммуникации, используя родной язык. Но, как субъект познания мира, студент должен показывать объективный мир в правильной речи не только на родном, но и на английском языке, т.е. передавать свои идеи, выражая их в грамматически правильных предложениях. Во избежание языковой интерференции, он должен понимать разницу между грамматическими кодами синтетического русского языка и аналитического английского языка. Мы предлагаем студентам специально созданный авторский файл, который объясняет, что грамматический код английского языка передает смысловые связи между словами в предложении, в основном, через синтаксис с фиксированным порядком слов (из-за отсутствия падежных окончаний), со служебными словами (предлогами, модальными глаголами и т. п.), со строго определенной структурой предложения (обязательным наличием подлежащего и сказуемого), с жестким определением порядка слов для утвердительных, отрицательных и вопросительных предложений, в то время как грамматические отношения, создающие смысловые связи в предложении на русском языке происходят через словоизменение с помощью окончаний, суффиксов, приставок и т. д. Это означает, что освоение базовых теоретических знаний по английскому языку для формирования новых лингвистических компетенций требует изучения сложных языковых систем, например, более разветвленной, по сравнению с русским языком, системы грамматических времен.

Студентам инженерных специальностей бывает сложнее воспринимать словесные объяснения грамматических правил, поэтому они предпочитают получать информацию в виде таблиц и формул. Используя системно-аналитический метод и метод сравнения теории коммуникации, мы предлагаем студентам серию авторских файлов, которые помогают им осознать грамматические времена английского языка как комплекс взаимосвязанных элементов и запоминать состав сказуемых в виде грамматических формул. Грамматические времена представлены как система, которую можно разобрать на составляющие элементы и выявить влияние каждого элемента на всю систему, показав, как сумма и взаимосвязь всех элементов обеспечивает целостные интегральные свойства системы, т.е. показать, как созданные грамматикой словоформы выражают смыслы устных и письменных высказываний. Таким образом, можно сравнить принцип создания грамматических форм сказуемых в разных грамматических временах с принципом создания формул точных формальных наук, таких как математика или физика.

Студенты знают, что любая математическая или физическая формула всегда верна в данном контексте, так как на символическом языке выражает четкий проверенный и доказанный смысл в виде зависимости между переменными или постоянными величинами. Опираясь на идею о том, что для передачи информации язык человека использует знаковую систему произвольной природы можно создавать обобщенные грамматические формулы сказуемого, используя определенные символы при описании его элементов в английском предложении. В такие формулы, выражающие определенные смыслы, вставляются словоформы, необходимые для изложения мысли в предложении. Например, для создания сказуемого в страдательном залоге можно показать такую формулу – [to be + **PII(Ved/Vз)**], где **PII** означает причастие 2, которое формируется из основы правильного глагола с окончанием **-ed (Ved)** или представляет третью форму неправильного глагола (**Vз**) из таблицы нестандартных глаголов. При этом студентам следует показать и объяснить, какие элементы сказуемого являются вспомогательными и могут быть переменными, а какие несут смысловую нагрузку в константных словоформах.

Мы используем метод сравнения теории коммуникации для выявления, сходных и различных признаков в явлениях разных областей знания. Студенты сравнивают принцип использования символов в математической формуле с принципом применения символов в формуле глагольного сказуемого, элементы которого выражают конкретный смысл, который тоже всегда верен для данного контекста. Это помогает студентам легче понять более разветвленную систему грамматических времен английского языка по сравнению с тремя грамматическими временами в русском языке. А для понимания самой сути грамматической категории времени мы используем современное представление физиков о времени, как форме протекания не только физических, но и психических процессов, которая не позволяет всему происходить одновременно. При таком подходе студенты уверенно понимают отличие в значениях русского слова «**время**» и английских слов «**time**» и «**tense**».

Слово «**time**» («время») обозначает «бытие», т.е. период или промежуток времени человеческого существования в виде минут, часов, лет, эпох и т.п., а слово «**tense**» («время») относится к грамматике, управляющей смысловой расстановкой слов в предложении, и ставит акцент на характеристику конкретного действия в конкретный период времени. Таким образом, слово «**tense**» обозначает категорию грамматического времени, привязывающего периоды совершения действий к моменту речи. Осознав отличие понятия «**tense**» *как разных форм глагола*, показывающих когда происходит действие, его продолжительность или завершенность от понятия

«time», студенты легко запоминают, что в каждом грамматическом времени сказуемое предложения имеет свою индивидуальную формулу с конкретным смыслом, а символы в формуле нужно заменить грамматическими формами конкретных английских глаголов. Понимание грамматических отличий родного и изучаемого языка способствует формированию и развитию вторичной языковой личности и позволяет студентам не только лучше усвоить гуманитарные знания, но и понять междисциплинарные связи.

Результаты и обсуждение. Организация самостоятельной аудиторной работы под руководством преподавателя, направленная на изучение предъявляемых юнитов и файлов, сопровождается самостоятельной внеаудиторной подготовкой заданий для защиты языкового проекта в конце семестра, когда оцениваются результаты осознанного усвоения языка, способы выражения мыслей в корректных грамматических конструкциях и практического использования освоенных навыков коммуникации в виде монологической и диалогической речи в презентации проекта по заявленной тематике. Более того, самостоятельная работа по подготовке языкового проекта связана с научно-исследовательской работой студентов с использованием аутентичных материалов на английском языке, что способствует развитию вторичной языковой личности. Такой подход обучения иностранному языку студентов инженерных направлений подготовки дважды получал положительную оценку в Ассоциации инженерного образования России при аккредитации образовательной программы по специализации «Мосты» и «Тоннели» специальности 23.06.05 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей».

Современная языковая коммуникация, в том числе и в профессиональной области, может осуществляться с помощью Интернета, который создает виртуальную языковую личность. Коммуникация в Интернете формирует свои нормы языкового поведения, используя особый тип речи из сочетания кодифицированного литературного языка и его варианта в виде повседневного бытового общения. В такой коммуникации студенты пользуются языком не в соответствии с языковой нормой, которая определяет идеи, понятия и концепты. В результате спонтанного взаимодействия снижается лингво-когнитивный уровень языковой личности, что приводит к искажению языковой картины мира человека, особенно в профессиональной сфере деятельности и может негативно влиять на развитие вторичной языковой личности. Следовательно, преподавателю английского языка следует создавать методические материалы, в которых стереотипные единицы тезауруса на русском и английском языках в профессиональной области воспринимаются языковой личностью студента как данность. Для этого преподаватель английского языка должен хорошо представлять область

специализации студентов. Формируя вторичную языковую личность в лингвистическом вузе с помощью интеграции тезаурусов разных академических дисциплин, преподаватель может добиться определенного уровня лингвистической компетентности, позволяющей студенту стать уверенным потребителем английского языка и вступать в электронную коммуникацию в области будущей профессиональной деятельности с использованием усвоенных знаний и навыков.

Закключение. Таким образом, используя образовательную среду на базе интеграции учебной дисциплины «Иностранный язык» с профессионально ориентированными юнитами [13] и специально созданными грамматическими файлами, позволяющими студентам активно задействовать самостоятельную познавательную деятельность для развития вторичной языковой личности, мы пришли к следующим выводам:

- образовательная среда для формирования вторичной языковой личности должна вводить студента в иную 'языковую картину мира', обеспечивая освоение вербально-семантического кода английского языка и ослабляя влияние языковой интерференции с помощью специальных грамматических файлов;

- мотивированная самостоятельная познавательная деятельность студента способствует развитию вторичной языковой личности через сознательный выбор предпочитаемых языковых средств для использования в речевом поведении;

- развитию вторичной языковой личности студентов инженерных направлений подготовки при обучении английскому языку способствует использование профессионально ориентированных аутентичных текстов;

- профессионально ориентированное методическое сопровождение самостоятельной учебной деятельности в виде специальных юнитов является необходимым условием успешного формирования коммуникативных навыков на английском языке у студентов инженерных направлений подготовки;

- каждый преподаватель английского языка должен иметь достаточное представление о специальности студентов.

Самостоятельная работа – целенаправленная, внутренне мотивированная и структурированная самим объектом деятельность, включающая в себя совокупность выполняемых действий и корректируемая как в процессе выполнения, так и по результату деятельности. Она требует высокого уровня самодисциплины и личной ответственности. Роль педагога при этом – это роль наставника, тьютора [14], который является не контролером, а «регулятором движения» в сторону приобретения новых знаний. Основной посыл к самостоятельной деятельности студента со стороны педагога в этом случае – научить учиться [15].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Пономаренко Е.П.** Особенности формирования языковой личности студента в рамках иноязычной подготовки в техническом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 28. С. 33–41. – ISSN 2227-8591.28.03 –EDN: AKJKIR
2. **Думнова Н.И.** Вторичная языковая личность: психологическая структура феномена // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6(135). С. 143-154. – ISSN: 1813-145X – EDN QLGGII.
3. **Boyd R.L., Pennebaker J.W.** Language-based Personality: A New Approach to Personality in a Digital World. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 18. Pp.63-68. –DOI: 10.1016/j.cobeha.2017.07.017. – eISSN: 2352-1546– EDN YHQVJC.
4. **Jiang H. (2024).** The Impact of Personality Types on Second Language Vocabulary Acquisition of College Students: Based on MBTI Personality Categorization. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2024. Vol. 26. Pp. 704–710. –ISBN: 979-8-89183-036-3 – DOI: 10.54097/c5r4zm20
5. **Кисс О.С., Барсегян К.Р.** Картина мира языковой личности и ее роль в речемыслительной деятельности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-1(64). С. 82-84. – ISSN 1997-2911.– EDN WKEKQR.
6. **Аксенова М.В.** Проблема формирования вторичной языковой личности в современной методической теории и практике // Молодой ученый. 2022. № 44(439). С. 322-324. – EDN SNBVLI.
7. **Резанова З.И.** Контакты языков в языковом и метаязыковом сознании билингвов (славянско-тюркское языковое взаимодействие) // Русин. 2023. № 71. С. 223-238. – ISSN: 1857-2685eISSN: 2345-1149. – EDN ENAQJB.
8. **Жиронкина О.В., Рольгайзер А.А.** Междисциплинарный подход при обучении иностранному языку в вузе // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 3(50). С. 146-163. – DOI: 10.52944/PORT.2022.50.3.004. – EDN VANSPI.
9. **Котов К.С., Котова А.А., Поддубная Я.Н.** Развитие языковой личности студентов посредством обучения мышлению и коммуникации на иностранном языке // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 1(139). DOI: 10.23670/IRJ.2024.139.65. – EDN JYFNDD.
10. **Капсаргина С.А.** Самостоятельная работа студентов как важный элемент образовательного процесса в вузе. // Право и государство: теория и практика. 2024. № 10(238). С. 10-12. – DOI: 10.47643/1815-1337_2024_10_10. – EDN CGAMYE.
11. **Пац М.В.** Авторская методика обучения студента вуза в перспективе общества знания // Бюллетень науки и практики. 2017. № 11(24). С. 474-479. – DOI: 10.5281/zenodo.1049162. –eISSN: 2414-2948– EDN ZSRVOJ.
12. **Абдулмянова И.Р.** Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 2(92). С. 36-39. –ISSN: 1609-624X – EDN MMBMIJ.
13. **Кучинская Е.А.** Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в военном вузе // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 30. № 4. С. 441-454. – DOI: 10.35634/2412-9550-2020-30-4-441-454. – EDN EFKIIN.
14. **Табуева И.Н.** Формирование умений и развитие навыков самостоятельной работы студентов неязыкового вуза и их контроль // Сборник научных трудов SWorld. 2014. Vol. 13. No 1. Pp. 48-55. – EDN RZFBZL.
15. **Прокопов Н.И., Карташов Э.М.** Научить учиться? Можно! // Аккредитация в образовании. 2011. № 5(49). С. 19-21. – ISSN: 2075-0692 – EDN QJBEAJ.

REFERENCES

1. **Ponomarenko E.P.** Peculiarities of forming linguistic personality of student in the framework of foreign language training at technical universities. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 28. Pp. 33–41. – ISSN: 2227-8591–EDN: AKJKIR
2. **Dumnova N.I.** Secondary Linguistic Personality: Psychological structure of the phenomenon. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2023. No 6. Pp. 143–154.– ISSN: 1813-145X – EDN QLGGII.
3. **Boyd R.L., Pennebaker J.W.** Language-based Personality: A New Approach to Personality in a Digital World. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 18. Pp.63-68. –DOI: 10.1016/j.cobeha.2017.07.017. – eISSN: 2352-1546– EDN YHQVJC.
4. **Jiang H. (2024).** The Impact of Personality Types on Second Language Vocabulary Acquisition of College Students: Based on MBTI Personality Categorization. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2024. Vol. 26. Pp. 704–710. –ISBN: 979-8-89183-036-3 – DOI: 10.54097/c5r4zm20
5. **Kiss O.S., Barsegyan K.R.** Kartina mira yazykovoy lichnosti i yeye rol v rechemyslitelnoy deyatel'nosti // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 10-1(64). S. 82-84. – ISSN 1997-2911.– EDN WKEKQR.
6. **Aksenova M.V.** Problema formirovaniya vtorichnoy yazykovoy lichnosti v sovremennoy metodicheskoy teorii i praktike // Molodoy uchenyy. 2022. № 44(439). S. 322-324. – EDN SNBVLI.
7. **Rezanova Z.I.** Language contacts in the linguistic and metalinguistic consciousness of bilinguals (Slavic-Turkic language interaction). *Rusin*. 2023. No 71. Pp. 223-238. –ISSN: 1857-2685eISSN: 2345-1149– EDN ENAQJB.
8. **Zhironkina O.V., Rolgayzer A.A. (2022).** The implementation of interdisciplinary approach to foreign language teaching at the university. *Vocational Education and Labour Market*. Vol. 10. No 3. Pp. 146–163. – DOI: 10.52944/PORT.2022.50.3.004. – EDN VANSPI.
9. **Kotov K.S., Kotova A.A., Poddubnaya Ya.N.** Razvitiye yazykovoy lichnosti studentov posredstvom obucheniya myshleniyu i kommunikatsii na inostrannom yazyke // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. 2024. № 1(139). DOI: 10.23670/IRJ.2024.139.65. – EDN JYFNDDT.
10. **Kapsargina S.A.** Samostoyatel'naya rabota studentov kak vazhnyy element obrazovatel'nogo protsessa v vuze. // Pravo i gosudarstvo: teoriya i praktika. 2024. № 10(238). S. 10-12. – DOI: 10.47643/1815-1337_2024_10_10. – EDN CGAMYE.
11. **Pats M. (2017).** Expert's method of university student's training in the perspective of knowledge society. *Bulletin of Science and Practice*. No 11(24). Pp.474-479. – DOI: 10.5281/zenodo.1049162. –eISSN: 2414-2948– EDN ZSRVOJ.
12. **Abdulmyanova I.R.** Formirovaniye professional'nogo tezaurusa lichnosti kak tsel' professional'nogo obrazovaniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. № 2(92). S. 36-39. –ISSN: 1609-624X – EDN MMBMIJ.
13. **Kuchinskaya Ye.A.** Mezhdistsiplinarnyy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v voyennom vuze // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. 2020. T. 30. № 4. S. 441-454. – DOI: 10.35634/2412-9550-2020-30-4-441-454. – EDN EFKIII.
14. **Tabuyeva I.N.** Formirovaniye umeniy i razvitiye navykov samostoyatel'noy raboty studentov neyazykovogo vuza i ikh kontrol // Sbornik nauchnykh trudov SWorld. 2014. Vol. 13. No 1. Pp. 48-55. – EDN RZFBZL.
15. **Prokopov N.I., Kartashov E.M.** Nauchit uchitsya? Mozhen! // Akkreditatsiya v obrazovanii. 2011. № 5(49). S. 19-21. – ISSN: 2075-0692 – EDN QJBEAJ.

Статья поступила в редакцию 02.12.2025. Одобрена 21.03.2026. Принята 30.03.2026.

Received 02.12.2025. Approved 21.03.2026. Accepted 30.03.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» («ВМП») выпускался на русском языке как непериодическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education» с правом опубликования статей на русском и английском языках. С 2017 года выпускается 4 раза в год.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018. В системе «Международной стандартной нумерации сериальных изданий» (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>, на сайте Российской государственной библиотеки (РГБ) <https://www.rsl.ru>, а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>

Журнал рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083.

Более подробная информация о журнале и архив всех его выпусков размещаются на сайте <https://tmhe.spbstu.ru>

Публикация научных статей для всех авторов **бесплатна**, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования.

Всем российским авторам необходимо предоставить **Экспертное заключение** на статью о возможности ее открытого опубликования. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционная политика издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

«ВМП» является научным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании.

Журнал включен в **Перечень** ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям **5.8.2.** Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки) **5.8.7.** Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), где ему **присвоена категория К-2**.

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым, аспирантам и соискателям, а также всем, заинтересованным в обсуждении современных педагогических идей и практик обучения в высшей школе.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, текст должен начинаться с Введения и Актуальности темы, формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего решения проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания.

В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.

Процент оригинальности статьи при проверке в системе «Антиплагиат» – должен стремиться к 85%.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика профессионального образования;
- Информатизация образования;
- Межкультурная и межъязыковая коммуникация;
- Лингводидактический форум;
- Вузовская практика;
- Научный дебют;
- Международные конференции;
- Хроника научной жизни. Персоналии.

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ

1. Рекомендуемый объем статьи 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 (пятнадцати)**. Рекомендуемый объем списка источников **для обзорных статей – не менее 50 источников**. По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков. Названия (подписи) к рисункам и таблицам должны быть указаны на двух языках (на русском и на английском).

Для статей рубрик «Вузовская практика» и «Научный дебют» возможен меньший объем статьи (6–7 стр.), с учетом приведенных на двух языках (на русском и на английском) авторских данных, аннотации, ключевых слов, и списка источников. Список источников должен иметь порядка 10 (десяти) научных источников; цитируемые источники должны быть датированы XXI веком (2000 годы).

2. Авторы должны придерживаться следующей обобщенной структуры статьи: вводная часть (0,5–1 стр., актуальность, существующие проблемы); основная часть (постановка и описание задачи, изложение и суть основных результатов); заключительная часть (0,5–1 стр., предложения, выводы).

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй – в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст. Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

ПОРЯДОК ОФОРМЛЕНИЯ

Статья оформляется в соответствии с основными требованиями ГОСТ Р 7.0.7–2021 «СТАТЬИ В ЖУРНАЛАХ И СБОРНИКАХ. Издательское оформление» и приведенной структурой:

– **УДК** указывается в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

– **DOI** (Digital Object Identifier – цифровой идентификатор объекта): присваивает редакция;

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языке) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы, почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные данные (телефоны, e-mail); SPIN-код РИНЦ и ORCID ID авторов;

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на сайте организации;

При написании адреса на английском языке необходимо следовать англоязычным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома улица, город почтовый индекс, страна;

Необходимо указывать полное официальное название организации, без сокращений или аббревиатур; аббревиатура организации может быть указана после ее полного названия;

Если в названии организации есть название города, в адресных данных необходимо указывать город;

– **фото автора(ов) статьи** (минимальное разрешение – 300 dpi (формат .jpeg или .tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.

– **название статьи** (до 12 слов, включая предлоги) на русском и английском языках нежелательно использовать аббревиатуру и формулы;

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языке): не менее **200-250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от нее в отечественных и зарубежных базах данных.

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

– **ключевые слова/ Keywords** (на русском/английском языке). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются запятыми;

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

*В тексте **буква «е»** употребляется только в фамилиях и географических названиях.*

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском.

Текст размещается без переносов.

– **список источников** на русском языке/кириллице/на языке первоисточника должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5–2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Принято указывать наименование цитируемого источника на языке оригинала.

Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка источников. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же».

– **References**. Статьи, написанные на русском языке/на кириллице, помимо списка источников, на русском языке/на кириллице/на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список источников – **References**. Русскоязычные источники, а также источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации.

Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. При загрузке статьи через Электронную редакцию транслитерация производится автоматически.

Статьи без пристатейных списков источников к рассмотрению не принимаются

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи. В данные списки включаются только источники, использованные при подготовке статьи.

Самоцитирование: ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких ссылок в общем списке источников не должно быть более 5%.

Список источников – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно не менее 20% – на зарубежные источники по проблематике статьи, индексированные в зарубежных базах данных (*Scopus, Web of Science* и др.). Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из других рецензируемых журналов. Желателен анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме, опубликованной за последние десять лет.

Благодарности (Acknowledgements): В научной традиции принято выразить признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде, чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов, стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

ВАЖНО:

во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями условия! Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.

РАССМОТРЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ

Предоставление всех материалов осуществляется посредством загрузки файлов в электронном виде и заполнения специальных полей на сайте Электронной редакции (<https://journals.spbstu.ru>), в которой автору необходимо зарегистрироваться.

Обращаем особое внимание на важность подачи статьи отдельным файлом, содержащим только текст статьи.

После регистрации в системе **Электронной редакции** автоматически формируется персональный профиль автора, через который необходимо загрузить статью в меню «Мои статьи». Все взаимодействие с редактором и рецензентами происходит через Электронную редакцию в поле «Обсуждение».

В случае соответствия статьи всем требованиям, редактор назначает одного или более научных рецензентов. Рецензирование в журнале «одностороннее слепое», то есть автору неизвестна личность рецензента, а рецензент знает, кто автор.

Рецензирование осуществляют как члены редколлегии, так и приглашенные рецензенты.

В случае получения отрицательной рецензии редактор может назначить дополнительного рецензента. Второй рецензент назначается и при неоднозначно определяемой тематике статьи (междисциплинарном исследовании).

При получении отрицательной рецензии на статью от двух рецензентов дальнейшее ее рассмотрение прекращается.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи; в случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Помимо статьи автору необходимо предоставить сопроводительные документы к ней: **Экспертное заключение** о возможности опубликования материалов в открытой печати и подписанный **Лицензионный договор**. Оформление обоих документов осуществляется **после принятия статьи к опубликованию**

В случае принятия статьи к опубликованию с автором заключается Лицензионный договор.

Каждому автору бесплатно предоставляется один авторский экземпляр журнала с его опубликованной статьей.

Адрес редакции:

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.

тел. 8 (812) 297-71-43; e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

Научное издание

Журнал

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Том 15. № 1. 2026

Учредитель и издатель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Адрес издателя и учредителя:

195251, г. Санкт-Петербург, вн. тер. г. муниципальный округ Академическое, ул. Политехническая, д.29 литера Б

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77–72908 от 22.05.2018

Над выпуском работали:

Попова Нина Васильевна,

Манцурова Ирина Викторовна, Кондаурова Екатерина Владимировна.

Тел. редакции: 8 (812) 297-71-43.

Электронный адрес редакции: voprosy_metodiki@spbstu.ru

Дизайн обложки: *Румянцева Е. П., Борщевский А. А.*

Компьютерная верстка: *Кондаурова Е. В.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции ОК 005–93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература.

Подписано в печать 31.03.2026. Дата выхода в свет 29.05.2026.

Формат 60×84 1/8. Печать цифровая

Усл. печ. л. 16,04 Тираж 500 Заказ № 2777

Отпечатано с готового оригинал-макета

в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.

Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.

Scientific journal

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

Vol. 15. No 1. 2026

Founder and Publisher: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

*The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor):*

Registration Certificate number is PI №FS 77 – 72908

Editorial office:

Popova Nina V.,

Mantcerova Irina V., Kondaurova Ekaterina V.

Phone: 8 (812) 297-71-43.

The Editorial address: Polytekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru

Cover design: *Rumiantseva Ekaterina P., Borschevsky Aleksandr A.*

The computer layout: *Kondaurova Ekaterina V.*

Signed for printing 31.03.2026. Format 60×84 1/8.

*Printed with the final camera-ready, provided by the editorial board,
published in the Publishing House of the Polytechnic University.
29, Polytekhnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia*