МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

ZHETYSU UNIVERSITY
1972

Филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор (доцент)
Ли Эмма Викторовнаның 75-жылдық мерейтойына арналған
«ФИЛОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ: ДӘСТҮРЛЕР, ЦИФРЛЫҚ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖӘНЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ»
атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция

МАТЕРИАЛДАРЫ

МАТЕРИАЛЫ

международной научно-практической конференции
«ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ, ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»,
посвященной 75-летнему юбилею кандидата филологических наук, ассоциированного профессора (доцента) Ли Эммы Викторовны

MATERIALS

of the International Scientific and Practical Conference
«PHILOLOGICAL EDUCATION: TRADITIONS, DIGITAL TRANSFORMATION, AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE»
dedicated to the 75th Anniversary of Lee Emma Victorovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Талдықорган, 2026

ӘОЖ 80/81
ҚБЖ 81.2
Ф52

Редакция алқасы: Е.А. Бурибаев (бас редактор), А.С. Бахтаулова (бас редактордың орынбасары), Л.Н. Карашолакова, Б.К. Оксикбаев, Р.С. Желдибаева, М.К.Абайдельданова, Б.Т.Рысдаулетова

Редакционная коллегия: Е.А. Бурибаев (главный редактор), А.С. Бахтаулова (заместитель главного редактора), Л.Н. Карашолакова, Б.К. Оксикбаев, Р.С. Желдибаева, М.К.Абайдельданова, Б.Т. Рысдаулетова

Editorial colleague: Ye. Buribayev (editor-in-chief), A. Bakhtaulova (deputy of editor-in-chief), L. Karasholakova, B. Oxikbayev, R. Zheldibayeva, M. Abaideldanova, B. Rysdauletova

Филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор (доцент) Э.В. Лидің 75-жылдық мерейтойына арналған **«ФИЛОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ: ДӘСТҮРЛЕР, ЦИФРЛЫҚ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖӘНЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ»** *атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары*. – Талдықорған, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, 2026. – 349 б.

Ф52 *Материалы международной научно-практической конференции* **«ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ, ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»**, *посвященной 75-летнему юбилею кандидата филологических наук, ассоциированного профессора (доцента) Ли Э.В.* – Талдыкорган, Жетысуский университет им. И.Жансугурова, 2026. – 349 с.

Materials International Scientific and Practical Conference entitled **«PHILOLOGICAL EDUCATION: TRADITIONS, DIGITAL TRANSFORMATION, AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE»** *dedicated to the 75th Anniversary of Candidate of Philological Sciences, Associate Professor E. Lee* – Taldykorgan, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, 2026. – 349 p.

ISBN 978-601-389-107-1

Материалы сборника посвящены актуальным тенденциям развития филологического и гуманитарного образования в условиях цифровой трансформации современного общества. Особое внимание уделяется влиянию искусственного интеллекта и современных цифровых технологий на развитие образования, науки и культуры, трансформацию образовательных практик и профессиональной деятельности. В издании освещаются теоретические и практические аспекты цифровой трансформации гуманитарной сферы, анализируется отечественный и зарубежный опыт использования цифровых технологий и искусственного интеллекта, обсуждаются возникающие проблемы, возможности и перспективы дальнейшего развития филологического образования. Сборник адресован преподавателям организаций высшего образования, докторантам, магистрантам, студентам, научным и педагогическим работникам, исследователям, а также широкому кругу читателей, интересующихся современными тенденциями развития гуманитарных наук и образования на стыке традиционных подходов, цифровых технологий и искусственного интеллекта.

ӘОЖ 80/81
ҚБЖ 81.2

ISBN 978-601-389-107-1

© І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, 2026
© Оқу-өндірістік цех, 2026

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

Председателя Правления – Ректора
Жетысуского университета имени И. Жансугурова,
доктора юридических наук, профессора
Е.А. Бурибаева

Уважаемые участники конференции!
Уважаемые отечественные и зарубежные учёные и педагоги, докторанты, магистранты и студенты!

Сегодня, 27-го октября, в нашем университете начинает свою работу Международная научно-практическая конференция «Филологическое образование: традиции, цифровая трансформация и искусственный интеллект», посвященная 75-летию кандидата филологических наук, ассоциированного профессора Эммы Викторовны Ли. От имени руководства университета и всего коллектива сердечно приветствую вас и поздравляю с началом этого значимого научного события!

Особое место в нашей сегодняшней встрече занимает личность Эммы Викторовны Ли – человека, чья профессиональная судьба на протяжении полувека неразрывно связана с нашим университетом. В этом году отмечается сразу две знаменательные даты: её 75-летний юбилей и 50-летие трудовой деятельности в стенах нашего вуза.

Когда-то полвека назад Эмма Викторовна делала здесь свои первые шаги в преподавательской и научной деятельности. Вместе с университетом, который тогда ещё проходил важный этап своего становления как Талды-Курганский педагогический институт имени Ильяса Жансугурова, складывалась и её профессиональная биография – преподавателя, учёного, наставника и человека, посвятившего себя служению филологическому образованию.

За эти годы сменились многие поколения студентов, развивались научные школы, трансформировались образовательные подходы, появлялись новые технологии, но неизменными оставались те ценности, которые всегда определяли подлинную университетскую культуру: уважение к знанию, ответственность перед студентами, преемственность научной традиции и стремление к профессиональному развитию. При этом Эмму Викторовну всегда отличали творческий подход к учебным занятиям, открытость новым идеям, умение пробуждать у студентов интерес к языку, литературе и научному поиску. Сохраняя верность фундаментальным традициям филологического образования, она неизменно стремилась находить новые формы работы, способные заинтересовать и увлечь студентов. Именно это органичное соединение традиции и творческого поиска на протяжении многих лет определяет её педагогическую и научную деятельность.

Сегодня многочисленные ученики Эммы Викторовны трудятся в самых разных сферах, в разных городах и странах. Во многих школах нашего города и области, в других регионах Казахстана работают учителями русского языка и литературы выпускники нашего университета, которые именно на её занятиях впервые услышали латинские изречения, открыли для себя загадки старославянского языка, прикоснулись к миру древнерусской письменности, научились ценить и любить Поэтическое Слово. И, наверное, именно в этом особенно ярко проявляется настоящий масштаб педагогического труда: знания, однажды переданные студентам, продолжают жить в их профессиональной деятельности и передаваться новым поколениям учеников.

Весьма символично, что юбилейная конференция посвящена теме, которая соединяет прошлое, настоящее и будущее филологического образования. Сегодня, когда цифровые технологии и искусственный интеллект становятся частью образовательной и исследовательской практики, особенно важно сохранить фундаментальные традиции филологического образования, а именно – внимательное отношение к слову, тексту, культуре, исторической памяти и личности обучающегося.

Уверен, что нынешняя конференция станет пространством содержательного профессионального диалога, обмена научными идеями и педагогическим опытом, позволит обсудить новые вызовы и перспективы развития филологического образования в эпоху цифровой трансформации.

Желаю всем участникам конференции плодотворной работы, интересных дискуссий, новых научных контактов и значимых результатов. А Эмме Викторовне Ли разрешите пожелать крепкого здоровья, новых творческих сил и дальнейших успехов в научной и педагогической деятельности.

Пусть эта конференция станет выражением глубокого уважения к многолетнему труду Эммы Викторовны и достойным знаком того, что заложенные ею научные и педагогические традиции находят продолжение в новых поколениях преподавателей, исследователей и студентов.

ЧЕРЕЗ ТЕРНИИ К ЗВЁЗДАМ!

(к 75-летию Эммы Викторовны Ли)

Есимкулов Б.Н.
Кандидат филологических наук, преподаватель-лектор,
Жетысуский университет имени И. Жансугурова,
г. Талдыкорган, Республика Казахстан

В этом году исполняется 50 лет научно-педагогической деятельности профессора Ли Эммы Викторовны, талантливого педагога и известного учёного. Это один из немногих преподавателей, кто посвятил всю свою жизнь работе в одном университете. Может быть сегодня это старомодно, но поверьте, это дорогого стоит! Работать в университете, расположенном в родном краю – это значит работать на земле, где ты родился и вырос, где тебе всё дорого. Это большая ответственность перед теми, кто находится рядом!

Родилась Эмма Викторовна в селе Красный восток Каратальского района Талды-Курганской области. После окончания школы она поступает на филологический факультет самого престижного вуза Казахстана – Каз ГУ им. С.М. Кирова. Во время учёбы она слушает лекции известных учёных, ярких представителей Казахстанской школы лингвистики Никитевича В.М., Копыленко М.М., Махмудова Х.Х., Сайкиева Х.М., Багизбаевой М.М., Зуевой Р.С., Сулейменовой Э.Д. и многих других, которые оказывают большое влияние на формирование научных взглядов молодого педагога и учёного. После окончания университета в 1976 году она получает направление в Талды-Курганский педагогический институт, где работает ассистентом кафедры русской и зарубежной литературы. С 1979 по 1981 год проходит научную стажировку в Каз ГУ. С 1981 по 1984 год обучается в очной аспирантуре по специальности 10.02.01. – русский язык. В 1985 году успешно защищает диссертацию на соискание учёной степени кандидата филологических наук на тему: «Стилистические функции языковых средств в прозе В.Г. Распутина». С 1987 по 1989 год заведует кафедрой русского языка. С 1990 года – доцент кафедры. В 1997 - 1998 годах проходит языковую стажировку в г. Санчжу Республики Корея. С 1999 начинает преподавать корейский язык. В настоящее время занимает должность ассоциированного профессора (доцента) кафедры русского языка и литературы.

Круг научных интересов профессора Ли Э.В. довольно широк: от истории языка до современных проблем языкознания. За время работы ею опубликовано более 80 научно-методических трудов.

Особый интерес вызывают работы, связанные с декодированием художественного текста: «Текстообразующая роль опорных слов в романе В. Набокова «Защита Лужина»», «Лингвистическое и паралингвистическое поэтическом тексте», «Интертекстуальность в художественном произведении», «Художественный текст в коммуникативном аспекте», «Взаимодействие концептов земля и время в поэме О. Сулейменова «Земля, поклонись человеку» и многие другие.

Учебные и учебно-методические пособия, написанные в разные годы, имеют высокую практическую значимость. К ним относятся следующие работы: За строкой художественного произведения. Учебное пособие. – Талдыкорган, ЖГУ им. И.Жансугурова. 2010. – 110 с., Анализ поэтического текста. Учебное пособие. Талдыкорган, ЖГУ им. И.Жансугурова. 2010. – 113 с. (В соавторстве), Бисенкулов М.К., Ли Э.В. Латинский язык. Учебное пособие. Талдыкорган, ЖГУ им. И.Жансугурова. 2013. – 199 с., Анализ художественного прозаического текста. Учебно-методическое пособие (в соавторстве). Талдыкорган , ЖГУ им. И. Жансугурова, 2018. – 188 с.

В её работах анализируютя преимущественно художественные тексты, которые дают уникальную возможность познания языковой личности авторов, стоящих за этими

текстами. Текст обязательно рассматривается в коммуникативном аспекте, а коммуникация автором понимается как социальная деятельность, позволяющая установить, каким образом мыслительное содержание текста становится коллективным достоянием читателей. Совместная деятельность автора произведения и читателя, таким образом, представляет собой целенаправленный обмен мыслями в рамках социальной деятельности. Большое внимание уделяется анализу функций языковых средств в художественном тексте. В её работах мы находим ответы на вопросы, связанные с текстовыми модификациями языковых средств, использование которых обусловлено авторским замыслом.

Работая рядом, нам многому удалось научиться у Эммы Викторовны: посчастливилось наблюдать за тем, как она, используя различные методы исследования, скрупулёзно анализирует текст.

Великолепный педагог и глубокий исследователь всегда открытый ко всему новому, Эмма Викторовна обладает прекрасной филологической эрудицией. О широком круге её профессиональных интересов говорят и разнообразие её собственных работ, и темы исследований её учеников.

Эмма Викторовна – строгий, но справедливый педагог. Выпускники разных лет дают высокую оценку лекционным и практическим занятиям Эммы Викторовны. Высокий профессионализм, требовательность, любовь к своим ученикам – вот те качества, которые отличают профессора Ли Э.В.

В настоящее время она продолжает заниматься исследованием языковых особенностей художественных произведений. Передавая знания студентам, стремится воспитать в них грамотного читателя, который самостоятельно мог бы увидеть и прочувствовать все тонкости художественного текста, тем самым привить любовь и интерес к чтению.

Ощущение неисчерпаемости семантического потенциала слова, непрерывности семантического развития слова определило внимание Эммы Викторовны к динамическим характеристикам слова, к своеобразию его современного бытования. Глубокое проникновение в историю слова, соединение в исследовательской и педагогической практике синхронического и диахронического подходов оказалось плодотворным для изучения различных пластов лексики.

От слова в его системных связях к слову в тексте, от слова как элемента естественной, текстовой системы к слову как воплощению концептуального содержания, как источнику культурной памяти народа – таково направление исследований профессора Ли Э.В., проводимых в русле дискурсивно-когнитивной парадигмы современного языкознания.

Многие идеи Эммы Викторовны отрабатываются в процессе чтения лекций, в живом общении со студентами и магистрантами. Она щедро передаёт результаты своих размышлений ученикам и радуется, когда они находят воплощение в их работах.

Многие ученики Эммы Викторовны успешно работают в системе образования, стали известными мастерами своего дела, некоторые из них, как и их наставник, выбрали тернистый путь науки.

За многолетний и плодотворный труд Эмма Викторовна отмечена грамотами, благодарственными письмами ректора, нагрудными знаками «Почётный работник образования РК» (2002 г.), «Ы. Алтынсарин» (2015 г.).

Но самой высокой наградой профессора Ли Э.В. является искренняя, неподдельная любовь и уважение её учеников и коллег!

ӘОЖ 1174

КЕРІ БАЙЛАНЫС – БАҒАЛАУДЫҢ ОҚУДЫ ЖАҚСАРТАТЫН ТИІМДІ ҚҰРАЛЫ

Алимов А.К.
Филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор,
SDU университеті, Қаскелең қ., Қазақстан Республикасы
askhat.alimov@sdu.edu.kz

Баяндамада кері байланыстың мектеп оқушыларының оқуын жақсартатын бағалау құралы ретіндегі ерекшеліктері қарастырылады, кері байланыстың негізгі сұрақтары айқындалады: 1) Менің мақсатым қандай? 2) Мен мақсатқа қарай қалай жүріп келемін? 3) Енді қайда баруым керек? Олардың әрқайсы төрт деңгейде іске асырылады келтіріледі:

1) Міндет (тапсырма) деңгейіндегі кері байланыс. 2) Әрекеттер (процестер) деңгейіндегі кері байланыс. 3) Өзін-өзі реттеу деңгейіндегі кері байланыс. 4) Тұлға деңгейіндегі кері байланыс.

Сабақта қолданылған кері байланыс оқушыларға нақты мақсат қоюға, оны жүзеге асыруға ықпал жасап, оқушыда өзінің табысқа жететіндігіне сенім ұялату арқылы олардың ұмтылысын арттырады, өзін-өзі қадағалау дағдысын қалыптастырады деген тұжырым жасалады.

Кілт сөздер: *қалыптастырушы бағалау, бағалау құралдары, кері байланыс, рефлексия, оқу жетістіктері.*

В выступлении рассматриваются особенности обратной связи как инструмента оценки, улучшающего обучение школьников, и определяются основные вопросы обратной связи: 1) Какова моя цель? 2) Как я продвигаюсь к своей цели? 3) Куда мне нужно двигаться дальше? Каждый из них реализуется на четырех уровнях:

1) Обратная связь на уровне задачи. 2) Обратная связь на уровне действия. 3) Обратная связь на уровне саморегуляции. 4) Обратная связь на уровне личности.

Сделан вывод, что обратная связь, используемая в классе, помогает учащимся ставить конкретные цели и достигать их, вселяет в них уверенность в своих способностях к успеху, повышает их стремления и формирует навыки самоконтроля.

Ключевые слова: *формативная оценка, инструменты оценки, обратная связь, рефлексия, учебные достижения.*

The presentation examines the characteristics of feedback as an assessment tool that enhances student learning and identifies the key questions associated with feedback: 1) What is my goal? 2) How am I progressing toward my goal? 3) Where do I need to go next? Each of these is addressed at four levels:

1) Feedback at the task level. 2) Feedback at the process level. 3) Feedback at the self-regulation level. 4) Feedback at the personal level.

The conclusion is drawn that classroom feedback helps students set and achieve specific goals, instills confidence in their ability to succeed, raises their aspirations, and fosters self-regulation skills.

Keywords: *formative assessment, assessment tools, feedback, reflection, academic achievement.*

Бүгінде бағалау білім беру жүйесінің ең басты мәселелерінің бірі болып есептелінеді: оқушылардың «оқу жетістігі деңгейін бағалау жүйесінің қаншалықты сапалы құрылуы білім беру сапасын арттырудың шама деңгейіне соншалықты байланысты» [1, 4]. Демек, бағалау заманауи білім беру жүйесінің негізгі мәселесіне айналған. Баяндамада бағалаудың негізгі құралы болып табылатын кері байланыстың ерекшеліктері қарастырылады.

Мектептерде білім процесіне жасалған мониторингтер, сабақ жоспарларын зерделеу мен сабақтарға қатысу арқылы мұғалімдердің оқушылардың білім алу жетістіктерін кері байла-ныстың теориясы мен қолданысы арасында елеулі қарама-қайшылық бар екендігі анықталды. Осыған орай зерттеу ауқымы төмендегідей зерттеу сұрақтарына жауап беру арқылы нақтыланды:

1. Кері байланыстың ерекшеліктері қандай?
2. Кері байланыс оқуды қалайша жақсартады?
3. Кері байланысты сабақтарда қалай қолдануға болады?

Осыған орай баяндаманың зерттеу мақсатын кері байланыстың ерекшеліктерін теориялық тұрғыдан айқындау деп құрастыруға себепкер болды.

Зерттеу мақсатынан мынадай міндеттер туындайды:

1. Кері байланыстың оқуды қалай жақсартатындығын у анықтау.
2. Кері байланыстың негізгі сұрақтарын анықтау.
3. Қолданыстағы кері байланыстардың мақсат деңгейлерін анықтау: міндет (тапсырма) деңгейі, әрекеттер (процестер) деңгейі, өзін-өзі реттеу деңгейі, тұлға деңгейі.

Оқытуда кері байланыс (әрі қарай: КБ) оқушылардың өз оқуын жақсартып, ілгерілеуіне көмек беріп, қалыптастырушы бағалаудың негізгі құралдарының бірі болып саналады [1]. В.Шаттың пікірі бойынша, КБ білімді тереңдету және дағдыларды игеру мақсатында өте жоғары мағынаға ие [2, 153].

Зерттеулер мұғалімдердің бағалау мен КБ туралы түсініктері біркелкі болмай, елден елге өзгеріп отыратындығын көрсетеді. Бұл ұғымдар туралы түсініктер елде жүзеге асырылып жатқан білім беру саласындағы саясат пен қабылданған әлеуметтік ережелерге сәйкес болады [3].

Еліміздің мектептерінде де кері байланыс туралы түсініктердің өзіндік ерекшеліктері бар. Бізде «қалыптастырушы бағалау» ұғымы салыстырмалы түрде кейінірек қолданысқа енді, оның қолданылуын жаңартылған бағдарламаның жүзеге асырылуымен байланыстыруға болады (2017 жыл). Оған дейін педагогикалық ғылымда КБ негізінен психо-физиологиялық ұғым ретінде, субъектің сыртқы ықпалдарға реакциясы ретінде қарастырылды.

Мәселен, «Педагогика» оқулығының соңғы басылымдарында (авторлары Ш.Т.Таубаева, Иманбаева С.Т., Берикханова А.Е.) бұл ұғым 12 рет қолданылған, алайда мұнда кері байланыс педагогикалық бағалау құралы ретінде қарастырылмай, тек психологиялық реакция ретінде келтірілген. Мысалы, бұл оқулықта «мазмұнды және эмоционалды кері байланысты ұйымдастыру» «педагогика ғылымында коммуникативтік міндеттерді шешудің» негізгі кезеңдерінің біріне жатқызылған. Мұнда кері байланыс «тіл құралын дұрыс қолдану, ақпаратты баяндаудың логикалығы, монологтың орнына диалогтық қатынас орнату, сұрақтар қою арқылы аудиторияның зейінін тақырып аясына шоғырландыру, қызықты проблемалық сұрақтар қою, оқушылардың түсінген не түсінбегенін, қабылдау деңгейлерін анықтау» сынды тиімді қарым-қатынас құру құралдарынан тұрады деп түсіндіріледі [4, 46]. Байқап тұрғанымыздай, аталмыш оқулықта кері байланыс бағалау әдісі ретінде қарастырылмаған.

Х. Масимованың оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау іс-әрекетін дамытуды зерттейтін диссертациясында «кері байланыс» термині 82 рет келтіріледі. Бұл еңбекте «кері байланыс» ұғымы бірнеше мағынада қолданылады. Бірде КБ кең мағынада мониторинг құралы ретінде қабылданса («Білім алушылар, ата – аналар, мұғалімдер үшін жетістікке жеткендікті көрсету үшін жүргізіледі») [5, 43], көп жағдайда КБ қалыптастырушы бағалаудың құралы ретінде қарастырылады: «Қалыптастырушы бағалау (оқыту үшін бағалау) оқу үдерісінде үздіксіз кері байланыс арқылы жүзеге асады» [5, 44]. Алайда мұнда КБ-ның ерекшеліктері нақты аталмай, негізінен оның функциялары келтіріледі: «Кері байланыс – білім алушылардың жоғары жетістікке жетуін қамтамасыз етеді» [5, 54]. Сонымен бірге бұл зерттеуде кері байланысты кең тұрғыда да сипаттауға жол беріледі: «Кері байланыс – белгілі бір оқиға немесе әрекетке жауап беру, үн қату, пікір білдіру» [5, 65].

Жаңартылған бағдарлама еліміздің орта білім жүйесінде жүзеге асырыла бастағаннан кейін «кері байланыс» ұғымы жан-жақты қолданысқа ие болғаны мәлім. Сонымен бірге жаңартылған бағдарламаның әдіснамалық негізі болатын оқу құралдарында да КБ-тың анықтамасы жалпылама психо-физиологиялық реакция түрінде келтіріледі: «Кері байланыс – белгілі бір оқиға немесе әрекетке жауап беру, үн қату, пікір білдіру» [5], [6], [7].

Сонымен бірге бұл оқу құралдарында «қалыптастырушы бағалау» мен «кері байланыс» ұғымдарының жақындығы туралы нақты айтылады: біреуінде қалыптастырушы бағалау оқу үдерісін дер кезінде түзетуге мүмкіндік беретін және оқушы мен мұғалім арасындағы кері байланысты қамтамасыз ететін үздіксіз жүргізілетін бағалау түрі делінсе [6, 6], екінші құралда кері байланыс қалыптастырушы бағалау үдерісінің міндетті кезеңі болып танылады деген тұжырымдар жасалады [5, 13],

Әрине, бұл теориялық басылымдардың саны мен таралуы жеткіліксіз және барлық мұғалімдердің сұраныстарын қанағаттандырмайтындығы анық. Сол себепті де мұғалімдердің көп бөлігі қалыптастырушы бағалау мен КБ-ты өздігінше түсініп, оларды қолдануда теорияға емес, интуицияға сүйенуге мәжбүр. Дәл осындай жағдай Ресей мектептерінде де көрініс тапқан, деп тұжырымдайды М. Холманская [8, 8].

Кері байланыс Дж. Хэттидің мета-талдауында оқушылардың оқуына тиімді ықпал жасайтын факторлардың қатарына жатқызылады. Соңғы зерттеу қорытындысында (2025 жылдың ақпан айы) 13396 оқушылардың оқуын қамтыған 1116 зерттеулердің талдауы кері байланыстың орташа көрсеткіші d = 0,50 екендігін көрсеткен (зерттеуде d = 0,4-тен жоғары көрсеткіштер тиімді деп есептелінеді). Оның ішінде 1) түзетуге (corrective), 2) толықтыруға, қолдауға (reinforcement) және 3) көмектесуге (cue) бағытталған кері байланыстың тиімділігі жоғары екендігі (d = 0.92) анықталған [9].

Оқушылардың оқуымен байланыстыратын болсақ, кері байланыс оқу мен оқыту арасында тығыз байланыс құру арқылы оқу нәтижелерін жақсартатын негізгі ұғымдардың бірі деп есептелінеді [10, 108].

Д. Садлер кері байланыстың жоғары тиімділігі мынадай жайттарды іске асырумен байланысты, деп есептейді:

1) оқушы өзі ұмтылатын, қол жеткізуге тырысатын стандарт (немесе мақсат, тиісті нәтиже) туралы түсінік алады,

2) осыдан соң ол өзінің қазіргі деңгейін тиісті нәтижемен салыстырады,

3) бұдан кейін оқушы қол жеткізген деңгейі мен қажетті нәтиже арасындағы айырмашылықты жоятын әрекеттерді атқарады [11, 122].

Дж. Хэтти мен Х. Тимперлидің зерттеуінде келтірген ұйғарым бойынша, мұндай айырмашылықтарды жою мынадай жолдардың біреуі арқылы жүзеге асады:

1. Кері байланыс нақты мақсат қою, оны қауіпсіз түрде (яғни, «нашар баға алып қаламын» немесе «сөгіс естимін», «жазаланамын» деген ықтимал салдарына алаңдамай) жүзеге асыру мүмкіндігін ұсыну, өзінің табысқа жететіндігіне сенім ұялату арқылы оқушылардың ұмтылысын арттыруға ықпал жасайды.

2. Кері байланыс арқылы оқушылар өзін-өзі қадағалау дағдысын қалыптастырады.

3. Кері байланыс оқушыларды туындаған мәселелерді шешу әдіс-тәсілдерімен немесе оқуда туындаған проблеманы шешуге қажетті ақпаратпен қамтамасыз етеді [12, 94].

Бір топ ресейлік зерттеушілер осы тұжырымдамаға сүйене отырып, мұғалімнің оқушыға ұсынатын кері байланыстың екі бағытын көрсетеді:

1) оқушының өсу бағыты, яғни оқушыға өз мақсаттарын жүзеге асыруға көмектеседі,

2) оқушының оқуындағы олқылықтар мен қателерді көрсетіп, олармен жұмыс жасауға көмектеседі [13, 13].

Ресейлік ғалымдардың пайымдауы бойынша, жоғары сынып оқушылары кері байланысты формалды түрде жүргізілетін қарым-қатынас элементі деп қабылдап, оны

өзінің оқуын жақсартудың құралы деп түсінбейді. Оқушылардың кері байланысқа деген сұранысы олармен жүргізетін диалогтың сапасына тікелей байланысты [14, 2].

Бұл жерде мына жайтты да ескерген жөн. Кері байланыс оқушылардың оқуын жақсартудың тиімді құрал бола алады, бірақ ол өте өзгермелі [15], яғни кері байланыстың мағынасы үнемі динамикалық өзгерісте болып, уақыт өткен сайын жаңа мәнге ие болуда.

Осыдан біраз жыл бұрын кері байланыс мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынас нәтижесінде оқушының қол жеткізген және мүмкін болған нәтижелері туралы алатын ақпарат деп танылған [12]. Бұл түсінік бойынша кері байланыс баланың алған (өзекті даму аймағы) мен алуы мүмкін білім (таяу даму аймағы) арасындағы айырмашылықты толтыру деп қарастырылады.

Мұндай көзқараста негізгі салмақ кері байланысты ұсынатын мұғалімге, оның оқушыларға оқуын жақсартатын қажетті ақпаратты жеткізе алу шеберлігіне түсетін [15, 164].

Бүгінде кері байланыс кең тұрғыдан қарастырылады: ол - оқушылардың түрлі дерек көздерінен алатын және өз жұмысы мен оқу тәсілдерін жақсартатын ақпарат деп танылады [14].

Демек, бастапқыда кері байланыста негізгі атқарушы күш болып мұғалім мен оның шеберлігі танылса [15], бертін келе оқушының оған ұсынған кері байланысты қабылдауда белсенділік танытуы міндетті шарт болып қарастырылады.

Мысалы, Д.Карлесс пен Д.Боуд оқушының өзіне ұсынылған кері байланысты қабылдауда белсенді болуы қажет деген тұжырым жасайды. Бұл үшін оқушы:

1) оқу нәтижелерін жақсартудағы кері байланыстың маңыздылығы мен рөлін түсінуі керек;

2) кері байланыстың мазмұны мен мағынасын түсініп, оны өзінің және өзгелердің жұмысы туралы пайымдарымен байланыстыруы қажет;

3) өзінің көңіл-күйі мен аффектілік реакцияларын басқара білуі керек, жағымсыз кері байланысты алғанда, қорғаныс позициясынан (ақталу, сылтау айту, келіспеу, қарсы шығу) бас тарту;

4) алынған кері байланысты болашақта өзінің оқу нәтижелерін жақсартуда қолданып, нақты іс-әрекеттерді атқару қабілеті болуы керек [16, 1324].

Демек, бүгінде кері байланыста негізгі рөлді оны ұсынушы (мұғалім) атқарумен қатар кері байланысты алушы да (оқушы) белсенділік танытуы қажет деген ұстаным ғылыми және педагогикалық қолданыста. Кері байланыстың негізінде диалог жатқандықтан, оны мұғалім мен оқушының арасындағы қарым-қатынас (коммуникация) деп қарастырған дұрыс [17, 21]. Кері байланысты тиімді түрде қолдану арқылы білім алушылар мақсатты және ынталы түрде өз оқу нәтижелерін өзгерту тәжірибесін иемденеді. Бұл жайт оларды өз әрекеттерінің тиімділігін сезінуге әкеледі [18].

Сонымен, кері байланыс ұсынуда ең басты мәселе сапалы тұлғааралық әрекеттесу болып табылады: мұғалім диалог арқылы ескертпелер мен ұсыныстарды оқушыға жеткізіп, оның өз оқуына өзгерістер енгізуіне ықпал жасайды [19, 82]. Демек, олардың арасындағы қарым-қатынас мәдениеті жоғары болып, оқу процесі интербелсенді ұстанымдарға негізделетін болса, онда кері байланыстың да тиімді болатындығы сөзсіз.

Дж.Хэтти мен Х.Тимперли кері байланысты мынадай сұрақтар ауқымында жіктеп, оның тиімді болуы үшін осы үш сұраққа да жауап беруі керек деп есептейді:

1) «Мен қайда бара жатырмын?» («Менің мақсатым қандай?») немесе «feedup» (мақсатты айқындау және ұстану, қолдау).

2) «Мен мақсатқа қарай қалай жүріп келемін?» немесе «feedback» (рефлексия: жетістіктер мен кедергілерді айқындау).

3) «Енді қайда бару керек?» («Менің келесі қадамым қандай? Бұдан да көп жетілу үшін не істеу керек?») немесе «feed forward» (міндеттер қою, болашақты болжау) [12, 92].

Негізінен алғанда зерттеушілер осы сұрақтарды кері байланыстың мазмұнын құрайды деген ойды аздаған ауытқулармен мақұлдайды. Мәселен, Л.Мандуит кері байланыстың мынадай төрт сұрағын келтіреді: «Менің жетістіктерім қандай? Мен нені жақсарта аламын? Қалай жақсарта аламын? Келесі жолы мен не жасауым керек?» [20, 82].

Ал еліміздің мектептерінде қалыптастырушы бағалаудың әдістемелік негіздерінің бірі ретінде саналатын «Оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесінің әдіснамасы» атты оқу-әдістемелік құрал Д.Уильям мен М.Томпсонның еңбегіне сүйеніп [21], қалыптастырушы бағалаудың мынадай сұрақтары аталады:

- Оқушы оқудың қай сатысында?
- Ол өзі оқуда неге талпынады?
- Оның оқуда күтілетін нәтижелерге жетуіне көмектесу үшін не істеу қажет? [22, 13].

Бұл жерде «қалыптастырушы бағалау» терминін «кері байланыс» деп те түсінуге болады, өйткені осы авторлардың жоғарыда келтірілген сілтемеде қалыптастырушы бағалау «мұғалім мен білім алушы арасында үздіксіз кері байланыс қамтамасыз етеді» делінген.

Ал Х. Масимованың еңбегінде кері байланыс «Менің оқудағы жетістік деңгейім қандай? (оқыту мақсаттары қандай?); Өз оқуымды жақсарту үшін мен не істедім? (мақсатқа жету үшін қандай әрекет жасалынды?); Болашақта қай мәселені қарастыруым қажет (оқуда жақсы нәтижеге жету үшін қандай әрекет жасауым қажет?)» деген сұрақтар төңірегінде жүзеге асады деп келтірілген [3, 54].

Бұл мәселеге біз де өзіндік пікір қосу ниетінде кері байланыстың негізгі сұрақтарын мына ауқымда да қарастырған орынды деп есептейміз: «Менің жетістіктерім қандай? (Мен нені жақсы жасадым?), «Мен нені және қалай жақсарта аламын? Мен әрі қарай даму үшін не жасауым керек?».

Сайып келгенде, бұл сұрақтар да мағына тұрғысынан Дж.Хэттидің әріптесімен бірлесе ұсынған үш сұрағына жақын.

2019 жылы Дж.Хэтти бір топ зерттеушілермен бірге кері байланыстың осы үш сұрағының қандай деңгейде, қандай жиілікпен қолданатындығын қарастырған. Нәтижесінде «Мен қалай жүріп келемін?» сұрағына жауап беретін кері байланыс барлық әрекеттердің 50%-ын құрайтындығы анықталған. Ал «Мен қайда бара жатырмын?» (қолдау) сұрағының жиілігі 31% болған, «Әрі қарай қайда жүру керек?» (болжау) сұрағы тек 19% көрсеткен.

Өзге де зерттеулер ұсынылған комментарийлердің басым бөлігі «Мен мақсатқа қалай жүріп келемін?» сұрағы ауқымында болғандығын тұжырымдайды, әрине бұл жайт кері байланыстың оқушылар үшін маңызы мен құндылығын төмендететіндігі сөзсіз [23].

Жоғарыда келтірілген зерттеуде Дж.Хэтти әріптестерімен кері байланыстың білім алушының оқып-үйренуін жақсартатын «Әрі қарай не жасау керек?» деген сұраққа жауап беретін түрін ең тиімді деп атаған: олардың мақаласының «Студенттердің эсселерін жақсартуға бағыттайтын кері байланыс: «Әрі қарай қайда?» деген кері байланыстың ең тиімді екендігі гипотезаны тексеру» деп аталатындығы бекер емес. Зерттеуді қорытындылай келе, авторлар «бұл зерттеу студенттердің өз оқуы мен үлгерімдерін жақсартатын келесі қадамдарды көрсететін кері байланысты бағалап, онымен санасады» деген тұжырым жасайды.

Дж.Хэтти мен Х.Тимперли [12, 87] мұғалімнен оқушыға берілетін кері байланыстың мақсатына қарай төрт деңгейін атайды. Зерттеушілер жоғарыдағы үш сұрақтың әрқайсы да осы төрт деңгейде іске асырылатындығын жазады:

1) **Task level** - міндет (тапсырма) деңгейіндегі кері байланыс оқушы жауабының, тапсырманы орындауының дұрыс/бұрыстығы, яғни нақты қателер мен дұрыс жауаптар туралы ақпарат береді.

2) **Process level** - әрекеттер (процестер) деңгейіндегі кері байланыс оқушының проблема шешу үшін таңдаған ойлау стратегиясының немесе әдіс-тәсілдерінің дұрыстығы туралы ақпарат беріп, шешімнің әдісін қалайша жақсартуға болатындығын түсінуге көмектеседі.

3) **Self-regulation level** - өзін-өзі реттеу деңгейіндегі кері байланыс оқушының ынтасын (мотивациясын) көтеруге бағытталады, ол оқушыларды метатанымға, яғни өзінің өскенін (прогресін) қадағалап, оқуын басқаруға бағыттайды.

4) **Self level -** тұлға деңгейіндегі кері байланыс оқушыға (немесе оның жұмысына) баға береді. Бұл деңгейде мұғалімнің айтқаны оқушының жеке басын мақтау немесе сын айту түрінде болады, сол себепті де оқуды жақсартуға нақты ақпарат ұсынбайды.

Әдетте тапсырма (міндет) деңгейіндегі кері байланыс тапсырманың қалайша орындалғаны (орындалып жатқандығы) туралы ақпарат ұсынады: дұрыстығы немесе/және бұрыстығы айтылып, егерде бұрыс болса, оның себептерін келтіріп, қателерді түзеу мен тапсырманы дұрыс орындауға көмектесетін ұсыныстар келтіріледі. Мұндай кері байланыс Блум таксономиясының Білу және Түсіну деңгейінде болады.

Дж. Хэтти мен Х. Тимперли тапсырма деңгейіндегі кері байланысты ең көп тараған түрі деп жазады: мұғалімдердің оқушыларға берген кері байланыстардың 90% осы деңгейде болады екен [12, 93].

Әрекеттер (процестер) деңгейіндегі кері байланыс оқушының бұрынғы білімі мен жаңа білім арасында байланысты көрсетіп, оқушыға өзін-өзі бағалау мүмкіндігін ұсынып, өздігімен өз қателерін табуға, алған білімін күрделі мәселелерді шешуге бағыттайды. Кері байланыстың бұл түрінде оқушы өз әрекеттерінің әдіс-тәсілдері туралы ақпарат алады: «Алдыма қойылған мәселелерді түсініп, игеру үшін не жасау керек?». Осы деңгейдегі кері байланысты алып, оқушы бұл ақпаратты талдауға үйренеді. Сол себепті де мұндай кері байланыс тапсырма деңгейіндегі кері байланысқа қарағанда оқу материалын тереңірек түсініп, игеруге көмектеседі. Бұл деңгей Талдау және Жинақтау деңгейінде болғандықтан, оқушыға оқу стратегиясы мен әрекеттерін қайта қарап, қажет болған жағдайда жаңасын таңдап, оларды тиімді қолдануға немесе көмек сұрауға ынталандырады [12, 93].

Өзін-өзі реттеу деңгейіндегі кері байланыс оқуға бар ынтамен кірісіп, нәтиженің оң болатындығына сенім ұялатып, өзін-өзі қадағалауға, қойылған мақсатқа жетудегі өз әрекеттерін реттеуге бағыттайды. Бұл деңгейдегі кері байланыс оқушыны метатанымдық әрекеттер жасауға баулиды, алдына нақты мақсат қойып, соған қалай жету керектігін жоспарлай да, қадағалай да алады, оқушының ынтасы мен мотивациясын, өз күшіне деген сенімін көтереді.

Тұлға деңгейіндегі кері байланысты тек шартты түрде ғана кері байланыс деп атауға тұрарлық, өйткені ол оқушылардың өзін немесе олардың әрекеттерін қысқа мақтау комментарийлерімен ынталандырады: «Жарайсың!», «Тамаша!», «Керемет!» дегендей. Кері байланыстың бұл түрін де мұғалімдер өз сабақтарында жиі қолданады. Мұндай кері байланыс оқушылардың оқу деңгейі туралы, оны қалай жақсартуға болатындығы жайлы жан-жақты ақпарат ұсынбайды. Зерттеушілер бұл деңгейдегі кері байланыстың тиімділігі ең төмен деп есептеп, оны сабақта қолдануды ұсынбайды.

Алғашқы үш деңгейде ұсынылған кері байланыс (тапсырма, процесс, өзін-өзі реттеу) ең тиімді деп есептелінеді, өйткені олар оқу материалдарының терең игерілуіне, оқушылардың шеберлігінің артуына себепкер болады. Ал олардың ішінде процесс пен өзін-өзі реттеу деңгейлері ерекше тиімді, өйткені олар әмбебап сипатта болады: оларды тек осы тапсырманы орындауда ғана қолданбай, жалпы оқу барысында қолдануға болады. Демек, бұл екі деңгейдегі кері байланыс оқушыларда мета-танымдық дағдылар қалыптастырып, оларға оқып-үйренуге көмектеседі.

Дж. Хэттидің қатысуымен жасалған басқа бір зерттеу қолданыстағы кері байланыстың 79%-ы тапсырма (міндет) деңгейінде болса, 16%-ы әрекеттер (процесс) деңгейінде және тек 1% ғана өзін-өзі реттеу деңгейінде болғандығын көрсетеді [24, 82]. Демек, зерттеулер кері байланыс тиімді болу үшін негізінен әрекеттер (процестер) немесе өзін-өзі реттеу деңгейлерінде ұсынылуы тиіс деген ұстанымды дәлелдеген.Кейінгі зерттеулер кері байланыстың неғұрлым көп ақпарат берген сайын тиімді болатындығын көрсетеді [15]. Ал тұлға деңгейіндегі (**Self level)** кері байланыста қолданылатын мақтау оқушының оқуын жақсартатын нақты ақпарат ұсынбайды, ол оқушының зейінін сейілтіп, кері байланыстың мазмұнын емес, тек мақтауды ғана есте сақтап қалуына әкеледі. Бұл жағдай тіпті мұғалімнің не үшін мақтағаны туралы түсіндірме (комментарий) берген

жағдайда да орын алады, демек мақтау оқушының оқуын жақсартуға көмектеспей, керісінше, нұқсан келтіруі ықтимал, деп жазады зерттеушілер.

Дж. Хэтти мен Х. Тимперлидің бұдан ертерек жазылған мақаласында [12].мақтаудың әдетте тапсырмаға тіке қатысы болмайтындығы және оқушыны оқу мақсаттарына қол жеткізуге ынталандырмайтындығы туралы жазылған. Мақтау кері байланыс емес, өйткені мақтау тұлға туралы сөз қозғайды, ал тиімді кері байланыста бұған жол берілмеуі керек. (Дж. Хэтти).

Кейінгі жұмыстарының бірінде де Дж. Хэтти осы тұжырымды қолданады. Ол әріптестерімен бірге метаталдауларға сүйеніп, мақтаудың оқушыдан күтетін әрекеттердің жақсаруына ықпалы жағымсыз болғанын айтады.

Мысалы, оқу/үйрену міндетіне қатысы жоқ мақтау, яғни тек сабаққа қатысып отырғандығы үшін берілген мақтаудың тиімділігі теріс таңбалы болады екен: $d = -0{,}14$. Оқу міндетіне қатысы бар мақтау, яғни қандай да бір алдын-ала жоспарланған әрекетті аяқтағаны үшін берілген мақтаудың тиімділік коэффициенті $d = -0{,}39$ екен. Жұмысты, тапсырманы жақсы аяқтауға, белгілі бір сапа стандартына не критерийлерге сай болғанына берілген мақтаудың көрсеткіші де теріс: $d = -0{,}44$. Ал тапсырманы орындауға қатысқандығы үшін (тапсырманы аяқтағаны үшін емес) айтылған мақтаудың да тиімділігі төмен болады: $d = -0{,}28$. (Дж. Хэттидің метаталдауында $d = 0{,}2$ коэффициентінен төмен оқушылардың оқуына ықпал жасайтын факторлардың тиімділігі төмен деп есептелінеді.)

Кезінде Мағжан Жұмабаев «Педагогика» оқулығында «Балада жақсы оқысам - молдадан мақтау, сый аламын, жаман болсам - молдадан таяқ жеймін, ұрыс естимін деген ой болмасын. Мұндай болса, баланың іскерлігі соған жұмсалып, мұғалімнің беріп отырған сабағын білейін деген шын ынтамен тыңдамайды» [15, 67], деп жазып, оқушыда өз біліміне деген жауапкершілікті қалыптастыру туралы терең ой келтірген болатын.

Мақтау мотивацияның сыртқы түріне жататындықтан, ол ішкі мотивацияны бәсеңдетеді. Мақтау қысқа мерзімді мақсатқа бағытталады, өйткені ол балаларды ересектер орнатқан ережелер мен талаптарын орындауды міндеттейді, ал оқушылардың өзін-өзі басқаруы мен ішкі ынтасымен байланысқан ұзақ мерзімді мақсаттар мұндайда назардан тыс қалуы ықтимал. Бала ересектердің мақтауынан емес, өз жұмысынан, оның өту процесі мен нәтижелерінен, өзгелерге көмектесу арқылы өзінің әлеуметтік дәрежесінің өсуінен, сабақта алған дағдыларының өзіне және өзгелерге пайда әкелгенінен мотивацияланғаны дұрыс [26, 14].

Сол себепті де кері байланысты сабақтарда қолданғанда, бұл әдісті оқушыларды мақтау деп түсініп, балалардың өсу және оқуын жақсарту мәселелерін назардан тыс қалу қаупі бар.

Сонымен, заманауи мұғалімнің кері байланыстың мақсаты мен мазмұнын, түрлері мен қолданысын нақты айқындап, кері байланысты оқушылардың оқуын жақсартатын бағалау құралы ретінде түсініп, оны оқушының ынтасын (мотивациясын) көтеруге, оқушыларды мета-танымға, яғни өзінің өскенін (прогресін) қадағалауға бағыттайтын әдіс деп қабылдағаны дұрыс.

Бұған қоса, бүгінгі әдістемеде оқушылардың өз біліміне деген жауапкершілігі жоғары болып, олар өздеріне ұсынған кері байланысты дұрыс түсініп, оны өз оқуын жақсартуда қолданып қана қоймай, сонымен бірге мұғаліммен дәл осы мақсатта диалог орнатқаны абзал. Демек, кері байланыстың бұрынғыдай бір жақты интенция болмай, екі жақты қарым-қатынастың үлгісі болғаны орынды. Мектепте оқу процесін ұйымдастыруда осы мәселелерді ескерген дұрыс болар.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education), 21, 5-31.

2. Shute V. J. Focus on formative feedback. Review of Educational Research. 2008; 78 (1): 153–189. DOI: 10.3102/0034654307313795.

3. Масимова Х.Т. Педагогтердің біліктілікті арттыру жағдайында оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау іс-әрекетін дамыту. Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы, 2022. – 54 б.

4. Таубаева Ш.Т., Иманбаева С.Т., Берикханова А.Е. Педагогика. Оқулық.– Алматы: ОНОН. 2018, – 357 бет.

5. Өңірлік және мектеп үйлестірушілеріне арналған критериалды бағалау бойынша нұсқаулық: Оқу-әдіст. құрал /«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ /О.И.Можаева, А.С.Шилибекова, Д.Б.Зиеденованың редакциясымен. – Астана, 2016. – 46 б.

6. Негізгі және жалпы орта мектеп мұғалімдеріне арналған критериалды бағалау бойынша нұсқаулық: Оқу-әдістемелік құрал. /О.И.Можаева, А.С.Шилибекова, Д.Б.Зиеденованың редакциялауымен. – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2016. – 54 б. – 10 б.

7. Оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесінің әдіснамасы: Оқу-әдістемелік құралы / О.И.Можаева, А.С.Шилибекова, Д.Б. Зиеденова – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2017. – 38 б.

8. Холманская М.В. Понимание обратной связи младшими подростками как фактор развития их агентности. – Дисс.на соискание науч.степени канд. наук об образовании. – М., 2025. – С.176.

9. https://www.visiblelearningmetax.com/

10. Johnson G. M. Self-regulation of learning and preference for written versus audio-recorded feedback by distance education students / G. M. Johnson, A. Cooke //Distance Education. 2016. № 37. Pp. 107-120.

11. Sadler, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional science, 1989, 18 (2), 119-144.

12. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 77(1), 81-112.

13. Азбель А. А., Илюшин Л. С., Морозова П. А. (2021) Обратная связь в обучении глазами российских подростков // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 195–212. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-195-212.

14. Азбель А. А., Илюшин Л. С., Казакова Е. И., Морозова П. А. Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 7. С. 76–109. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-76-109.

15. Hattie, J., Crivelli, J., Van Gompel, K., West-Smith, P., & Wike, K. (2021, May). Feedback that leads to improvement in student essays: Testing the hypothesis that “where to next” feedback is most powerful. In Frontiers in Education (Vol. 6, p. 645758). Frontiers Media SA

16. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. № 43 (8). P. 1315–1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354.

17. Carless, D., & Young, S. (2024). Towards an idealized model of feedback uptake: longitudinal development of feedback literacy from a social constructivist perspective. Studies in Higher Education, 1-13.

18. Winstone N. E., Nash R. A., Parker M., Rowntree J. (2017) Supporting Learners’ Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes // Educational Psychologist. Vol. 52. No 1. P. 17–37.

19. Evans C. (2013) Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education // Review of Educational Research. Vol. 83. No 1. P. 70–120.

20. Mandouit, L. (2020). Investigating How Students Receive, Interpret, and Respond to Teacher Feedback. Melbourne, Victoria, Australia: Unpublished doctoral dissertation, University of Melbourne.

21. Wiliam, D. Thompson, M. (2007) Five “key strategies” for effective formative assessment. Assessment research brief. National council of teachers of mathematics.

22. Оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесінің әдіснамасы: Оқу-әдістемелік құралы / О.И.Можаева, А.С.Шилибекова, Д.Б. Зиеденова – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2017. - 38 б.

23. Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. Australian Journal of Teacher Education, 44*(*4). https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2

24. Lipsch-Wijnen, I., & Dirkx, K. (2022). A case study of the use of the Hattie and Timperley feedback model on written feedback in thesis examination in higher education. Cogent Education, 9(1), 2082089. DOI: 10.1080/2331186X.2022.208208.

25. Жұмабаев Мағжан. Педагогика. – Астана: Педагогикалық шеберлік орталығы, 2017. – 148 б.

26. Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S., & Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. Teaching and Teacher Education, 65, 10–20

УДК 37.03

ОТ СКАНИРОВАНИЯ ТЕКСТА К ГЛУБОКОМУ ПОНИМАНИЮ: ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИИ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ

Ажарбекова Ж.А.
Учитель русского языка и литературы, «ZHETYSU SCHOOL»,
г. Талдыкорган, Республика Казахстан
Azharbekova71@mail.ru

В статье представлена теоретико-методическая модель применения цифровых инструментов и генеративного искусственного интеллекта на уроках русского языка и литературы. Модель направлена на развитие читательской грамотности, критического мышления и самостоятельной интерпретации текста. Рассмотрены этапы работы с текстом: цифровая подготовка, самостоятельное чтение, постановка вопросов, критическая проверка ответов ИИ, аргументированная интерпретация и создание собственного высказывания. Определены критерии оценки понимания текста, аргументации, проверки результатов ИИ и читательской самостоятельности. Практическая иллюстрация модели представлена сценарием урока по рассказу А.П. Чехова «Хамелеон». Перспективой исследования является эмпирическая апробация предложенной модели.

Ключевые слова: *читательская грамотность, смысловое чтение, литературная интерпретация, генеративный искусственный интеллект, ИИ-грамотность, цифровые образовательные технологии, читательская самостоятельность, аргументация.*

Мақалада орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында цифрлық құралдар мен генеративті жасанды интеллектіні қолданудың теориялық-әдістемелік моделі ұсынылған. Модель оқырмандық сауаттылықты, сыни ойлауды және мәтінді өз бетінше интерпретациялау қабілетін дамытуға бағытталған. Мәтінмен жұмыс істеу кезеңдері қарастырылған: мәтінді цифрлық өңдеуге дайындау, өз бетінше оқу, сұрақтар қою, жасанды интеллект жауаптарын сыни тұрғыдан тексеру, дәлелді интерпретация жасау және жеке пікір білдіру. Мәтінді түсіну, дәлелдеу, жасанды интеллект нәтижелерін тексеру және оқырмандық дербестік деңгейін бағалау критерийлері айқындалған. Модельдің практикалық үлгісі А.П.Чеховтың «Хамелеон» әңгімесі бойынша сабақ сценарийі арқылы көрсетілген. Зерттеудің келешек бағыты – ұсынылған модельді эмпирикалық тұрғыдан сынақтан өткізу.

Түйін сөздер: *оқырмандық сауаттылық, мағыналық оқу, әдеби интерпретация, генеративті жасанды интеллект, жасанды интеллект сауаттылығы, цифрлық білім беру технологиялары, оқырмандық дербестік, дәлелдеу.*

Abstract. The article presents a theoretical and methodological model for using digital tools and generative artificial intelligence in Russian language and literature lessons. The model aims to develop reading literacy, critical thinking, and independent text interpretation. The stages of working with a text are examined: digital text preparation, independent reading, question formulation, critical evaluation of AI-generated responses, evidence-based interpretation, and the production of an independent statement. Criteria are established for assessing text comprehension, argumentation, verification of AI-generated results, and reader autonomy. The model is illustrated through a lesson plan based on Anton Chekhov's short story The Chameleon. Future research will focus on the empirical testing of the proposed model.

Keywords: *reading literacy, close reading, literary interpretation, generative artificial intelligence, AI literacy, digital educational technologies, reader autonomy, argumentation.*

Современное школьное обучение чтению предполагает не только извлечение фактической информации из текста, но и её интерпретацию, оценивание, сопоставление

различных смысловых позиций и использование текстовых доказательств. В международной рамке PISA читательская грамотность определяется как способность понимать, использовать, оценивать, рефлексировать над текстами и взаимодействовать с ними для достижения собственных целей, развития знаний и участия в обществе [1]. При этом современное цифровое чтение включает работу с различными форматами и источниками информации, а также оценивание достоверности текстов и интеграцию сведений из нескольких источников [1].

Для уроков языка и литературы это означает переход от преимущественно репродуктивной работы с содержанием произведения к деятельности, в которой учащийся должен самостоятельно сформулировать вопрос, обнаружить значимую деталь, установить связь между элементами текста и обосновать интерпретацию. Исследования и практические рекомендации в области обучения подростков чтению подчёркивают значение прямого обучения стратегиям понимания, содержательного обсуждения текста и необходимости обосновывать интерпретации обращением к текстовой информации [2].

Распространение генеративного искусственного интеллекта создаёт новые возможности для организации такой работы, но одновременно формирует дополнительные педагогические риски. Генеративные системы способны создавать вопросы, варианты объяснений, пересказы и интерпретационные гипотезы, однако результаты их работы требуют критической проверки. Обзоры исследований применения ChatGPT в образовании указывают одновременно на образовательные возможности и ограничения технологии, включая достоверность ответов, необходимость человеческого контроля и развитие критического мышления [3; 4].

Таким образом, проблема заключается не в самом факте использования искусственного интеллекта на уроке, а в определении его педагогической функции. Если готовый ответ системы заменяет самостоятельное чтение и интерпретацию, цифровой инструмент может уменьшить объём познавательной деятельности учащегося. Если же результат ИИ становится объектом анализа, проверки и обсуждения, технология может быть встроена в уже существующие практики смыслового чтения.

Современные представления об ИИ-грамотности также предполагают способность не только пользоваться системами искусственного интеллекта, но и понимать их ограничения, критически оценивать результаты и использовать технологию ответственно [5; 6]. В 2026 г. OECD и Европейская комиссия представили рамку ИИ-грамотности для начального и среднего образования, включающую знания, навыки и установки, необходимые для критической оценки результатов ИИ и их этичного использования [6]. UNESCO, в свою очередь, подчёркивает необходимость человекоцентричного, возрастосообразного и безопасного использования генеративного ИИ в образовании [7; 8].

В связи с этим представляется целесообразным рассматривать применение ИИ на уроках словесности как часть более широкой системы формирования читательской и ИИ-грамотности.

Цель исследования заключается в теоретико-методическом обосновании модели применения цифровых инструментов и генеративного искусственного интеллекта на уроках русского языка и литературы, ориентированной на развитие смыслового чтения, доказательной интерпретации текста и читательской самостоятельности учащихся.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. уточнить содержание понятий «читательская грамотность», «читательская самостоятельность» и «ИИ-грамотность» применительно к урокам словесности;

2. определить дидактические возможности и ограничения цифровых инструментов и генеративного ИИ при работе с текстом;

3. разработать последовательность учебных действий от цифровой подготовки текста до самостоятельного интерпретационного высказывания;

4. определить способы проверки ответов ИИ посредством обращения к первичному тексту;

5. разработать критерии оценки качества ученического высказывания;
6. представить методический сценарий урока литературы, демонстрирующий применение предложенной модели.

Объектом исследования является процесс формирования читательской грамотности учащихся на уроках русского языка и литературы.

Предметом исследования является методика использования цифровых инструментов и генеративного искусственного интеллекта как вспомогательных средств при смысловом чтении, постановке вопросов, интерпретации и аргументации.

В предлагаемой модели понятие «глубокое понимание» не используется как самостоятельный диагностический показатель. Для целей исследования оно операционализируется через наблюдаемые учебные действия: установление связей между элементами текста, формулирование выводов, использование текстовых доказательств, оценивание интерпретаций и объяснение связи между тезисом и приведённым фрагментом.

Такое понимание согласуется с рамкой PISA, в которой чтение рассматривается как взаимодействие читателя, текста и задачи. Помимо поиска и извлечения информации, значимыми являются построение смысла, интеграция информации, формулирование выводов и оценивание достоверности содержания [1].

Для художественного текста это означает, что пересказ сюжета представляет собой лишь один из уровней работы. Более сложная деятельность включает объяснение мотивов персонажа, анализ речевых и композиционных особенностей, интерпретацию художественной детали и сопоставление различных возможных толкований.

Содержательное обсуждение текста также рассматривается как значимый компонент обучения чтению. Методические рекомендации What Works Clearinghouse подчёркивают значение обсуждений, в которых учащиеся защищают собственные интерпретации с помощью рассуждения и обращения к тексту [2].

Поэтому в данной статье читательская самостоятельность понимается как способность учащегося выполнять основные смысловые операции без подмены собственного рассуждения готовой интерпретацией цифрового инструмента.

ИИ-грамотность является относительно новым направлением педагогических исследований. Систематический обзор Casal-Otero и соавторов показывает, что в школьном образовании ИИ-грамотность включает не только знание принципов работы технологий, но и практическое применение, критическое осмысление и понимание социальных и этических последствий их использования [5].

Более поздний систематический обзор Almatrafi, Johri и Lee выделяет шесть взаимосвязанных компонентов ИИ-грамотности: распознавание, понимание, применение, оценивание, создание и этичное взаимодействие с ИИ [9]. Для урока словесности особое значение имеют компоненты «оценивание» и «этичное взаимодействие», поскольку учащийся должен уметь определить, соответствует ли полученный от системы ответ первичному тексту и насколько допустимо использовать его в собственном высказывании.

UNESCO в рамке ИИ-компетентности учащихся также выделяет человекоцентричную установку, этику ИИ, знание технологий и их применения, подчёркивая необходимость критического суждения о решениях, предложенных ИИ [8].

Следовательно, работа с ответом генеративной системы может быть включена непосредственно в предметное обучение. Ученик не просто получает информацию об ИИ, а приобретает опыт проверки машинного высказывания в конкретной гуманитарной задаче.

Методология и модель исследования

Работа имеет теоретико-методический характер. В исследовании использованы анализ и обобщение научной литературы по проблемам читательской грамотности и ИИ в образовании, сравнительный анализ педагогических функций цифровых инструментов, педагогическое моделирование и проектирование учебных заданий.

Предлагаемая модель не является результатом экспериментального исследования. Поэтому положения о возможном образовательном эффекте сформулированы как методические предположения, подлежащие последующей эмпирической проверке.

Модель включает шесть последовательных этапов.

Этап 1. Цифровая подготовка текста

Учитель получает цифровую версию разрешённого к использованию текста или его фрагмента. Если исходным материалом является скан или фотография страницы, может применяться технология оптического распознавания символов (OCR).

OCR следует отличать от генеративного искусственного интеллекта. Основная задача OCR состоит в преобразовании изображения в машинно читаемый текст, тогда как генеративная система создаёт новое содержание на основе предоставленного ей контекста и запроса.

После распознавания учитель проверяет текст по оригиналу. Особое внимание необходимо уделить именам собственным, отрицаниям, знакам препинания, переносам строк и стихотворным фрагментам. На данном этапе задача цифрового инструмента является преимущественно технической: он не должен интерпретировать произведение вместо учащегося.

Этап 2. Самостоятельное первичное чтение

До предъявления машинной интерпретации учащиеся знакомятся с текстом самостоятельно. Они отмечают:

- непонятные слова;
- места, вызывающие вопросы;
- выразительные детали;
- изменения в поведении или речи персонажа;
- собственные предположения о проблеме текста.

Для фиксации первоначального понимания может использоваться краткая запись:

- Что произошло?
- Что осталось неясным?
- Какая деталь кажется значимой?
- Как эта деталь может быть связана с поведением героя?

При таком подходе первоначальная гипотеза учащегося становится материалом последующей рефлексии.

Этап 3. Постановка вопросов с использованием ИИ

На этом этапе генеративный инструмент используется не для создания готового анализа, а для формирования вопросов.

Например, педагог может задать системе следующий запрос:

«По приведённому фрагменту составь три вопроса о мотивах героя. Не отвечай на них и не добавляй событий, которых нет в тексте».

После получения результата учащиеся оценивают вопросы. Они определяют, какие вопросы требуют простого извлечения информации, а какие предполагают установление связи между несколькими деталями.

При необходимости учащиеся самостоятельно изменяют один из вопросов, объясняя, почему новая формулировка требует более содержательного обращения к тексту.

Такой приём соответствует логике стратегий понимания текста, включающих постановку вопросов, уточнение, прогнозирование и обобщение [2].

Этап 4. Проверка ответа ИИ

На следующем этапе учащимся предъявляется заранее проверенный учителем ответ генеративной системы.

Ответ рассматривается не как авторитетное объяснение, а как интерпретационная гипотеза. Учащиеся заполняют таблицу

Таблица 1 – Критическая проверка ответа ИИ

Утверждение ИИ	Текстовое основание	Вывод
Что утверждает система?	Какой фрагмент подтверждает или опровергает утверждение?	Соответствует ли вывод тексту?

Если текстового основания обнаружить не удаётся, утверждение обозначается как неподтверждённое. Такой подход принципиален для работы с генеративным ИИ. Систематические исследования и обзоры подчёркивают необходимость человеческого контроля, проверки фактов и критического отношения к результатам языковых моделей [3; 4; 10].

Этап 5. Доказательная интерпретация

После анализа ответа ИИ учащийся возвращается к первичному тексту и формулирует собственный вывод.

Минимальная структура высказывания: **тезис → текстовое доказательство → объяснение связи между ними.**

Например: Очумелов изменяет своё решение в зависимости от предполагаемого социального положения владельца собаки. Это проявляется в последовательности его реплик и обращений к окружающим. Следовательно, комизм ситуации связан не только с внешней переменой мнения героя, но и с его зависимостью от социальной иерархии.

При этом возможна альтернативная интерпретация. Научно и методически важно не требовать единственного заранее установленного ответа, если разные позиции имеют достаточное текстовое обоснование.

Этап 6. Самостоятельное высказывание

Завершающим действием становится выполнение задания без копирования машинного ответа.

Учащийся должен:

1. сформулировать собственный тезис;
2. выбрать текстовое доказательство;
3. объяснить его значение;
4. при необходимости сопоставить собственную позицию с другой интерпретацией.

На этом этапе цифровой инструмент может быть полностью исключён. Это позволяет проверить, сохранилась ли у учащегося способность самостоятельно работать с текстом.

Педагогические условия и ограничения применения ИИ

Использование генеративного ИИ в образовательной среде требует соблюдения ряда условий. Во-первых, самостоятельное чтение должно предшествовать предъявлению готовых машинных интерпретаций. В противном случае учащийся получает возможность принять внешнее объяснение до формирования собственной гипотезы.

Во-вторых, каждый существенный вывод о художественном тексте должен иметь текстовое основание. Стиль и убедительность ответа ИИ не могут рассматриваться как критерии его достоверности.

В-третьих, необходимо учитывать возраст учащихся и правила конкретной образовательной организации. UNESCO рекомендует возрастосообразный и человекоцентричный подход к использованию генеративного ИИ, включая защиту персональных данных [7]. Совет Европы также обращает внимание на риски для права учащихся на приватность и защиту данных при использовании ИИ в образовательной среде [11]. Поэтому в учебный запрос не следует включать персональные данные школьников, сведения об успеваемости, индивидуальные характеристики и другую информацию, позволяющую идентифицировать ребёнка.

В-четвёртых, использование ИИ не должно создавать предпосылок для неравенства доступа. Предлагаемая модель поэтому предусматривает вариант, при котором с генеративной системой непосредственно работает только учитель, а учащиеся анализируют результат фронтально или в группах.

В-пятых, педагог должен заранее проверить используемый машинный ответ. Особенно это важно при работе с литературными произведениями, поскольку генеративные системы могут воспроизводить фактические ошибки, смешивать произведения, приписывать автору несуществующие детали или предлагать интерпретации без достаточного текстового основания [3; 4].

Критерии оценки результатов учащихся

Понятие «глубокое понимание» целесообразно заменить операциональными показателями, которые могут быть непосредственно наблюдаемы в учебной деятельности.

Таблица 2 – Критерии и уровни оценки читательских умений учащихся

Критерий	Начальный уровень	Базовый уровень	Продвинутый уровень
Понимание текста	Воспроизводит отдельные факты и события	Устанавливает основные связи между событиями	Выявляет причинно-следственные и смысловые связи
Работа с доказательством	Приводит фрагмент без объяснения	Использует текстовый фрагмент в поддержку тезиса	Выбирает значимую деталь и объясняет её функцию
Интерпретация	Повторяет готовое толкование	Формулирует собственное предположение	Сопоставляет несколько интерпретаций и обосновывает выбор
Проверка ИИ	Принимает ответ без проверки	Находит отдельные несоответствия	Систематически проверяет существенные утверждения по тексту
Аргументация	Высказывает мнение	Формулирует тезис и приводит пример	Выстраивает связь «тезис – доказательство – объяснение»

Предложенные критерии не являются стандартизированной диагностической шкалой. Они предназначены для методического проектирования урока и могут служить основой для дальнейшей разработки инструмента эмпирической оценки.

В качестве примера рассмотрим урок по рассказу А.П. Чехова «Хамелеон». Произведение было впервые опубликовано в 1884 г.; для анализа целесообразно использовать академическое издание собрания сочинений Чехова [12].

Представленный сценарий является педагогической моделью и не рассматривается как описание проведённого эксперимента.

Цель урока: Сформировать умение интерпретировать изменение поведения литературного персонажа на основе анализа его речи и текстовых деталей.

Центральный вопрос *“Почему мнение Очумелова меняется и какими средствами автор делает эти перемены заметными?”*

Этап 1. Первичное чтение

Учащиеся самостоятельно читают выбранный фрагмент рассказа и отмечают изменения в речи Очумелова.

На выполнение задания может быть предусмотрено около восьми минут.

Затем каждый учащийся завершает фразу:

«Герой меняет решение, когда…»

После этого учащиеся в парах сопоставляют ответы и находят реплику, подтверждающую первоначальное предположение.

Учитель обращает внимание на различие между двумя типами высказываний:

описание поведения: «Очумелов изменил решение»;

объяснение причины: «Очумелов изменил решение, когда предположил, что собака может принадлежать влиятельному человеку».

Такое различение позволяет перейти от пересказа к интерпретации.

Этап 2. Постановка вопроса Класс получает вопрос, предварительно сформированный с помощью генеративного ИИ:

«Можно ли объяснить перемены героя только желанием выяснить правду?»

Учащиеся обсуждают вопрос, обращаясь к последовательности реплик персонажа.

Задача учителя состоит не в том, чтобы сообщить правильный ответ, а в том, чтобы возвращать обсуждение к тексту:

- Какая реплика это подтверждает?
- Что изменилось между двумя эпизодами?
- Как учащиеся понимают связь между предполагаемым владельцем собаки и решением героя?

Этап 3. Проверка машинной интерпретации Учитель предъявляет краткую интерпретацию, подготовленную генеративной системой и заранее проверенную по тексту.

Учащиеся отмечают:

- положение, которое подтверждается текстом;
- положение, для которого доказательство недостаточно;
- положение, которое требует уточнения.

Например, если система утверждает, что герой меняет позицию исключительно из-за страха перед начальством, учащиеся должны проверить, позволяет ли сам текст сделать именно такой однозначный вывод. Таким образом, машинная интерпретация становится материалом для критического чтения.

Этап 4. Групповой анализ Класс делится на три группы.

Группа 1. Речь героя. Учащиеся анализируют обращения Очумелова и изменения в его репликах.

Группа 2. Предполагаемый владелец собаки. Учащиеся прослеживают, как информация о владельце влияет на решения героя.

Группа 3. Заглавие и художественные детали. Учащиеся объясняют, каким образом заглавие связано с поведением персонажа.

Каждая группа представляет:

1. один тезис;
2. один текстовый фрагмент;
3. объяснение значения этого фрагмента.

Остальные учащиеся задают уточняющий вопрос.

Такой формат соответствует принципу содержательного обсуждения текста, при котором учащиеся должны обосновывать собственные интерпретации обращением к тексту [2].

Этап 5. Самостоятельное письменное высказывание

Учащиеся получают индивидуальное задание:

Напишите небольшой абзац о том, как речь Очумелова раскрывает его отношение к социальному положению других людей.

В ответе должны присутствовать:

- тезис;
- текстовое доказательство;
- объяснение значения доказательства.

Учащимся разрешается предложить альтернативную интерпретацию, если она имеет достаточное текстовое обоснование. Именно этот этап позволяет проверить, способен ли учащийся самостоятельно построить интерпретационное высказывание после работы с цифровым инструментом.

Предлагаемая модель может адаптироваться к уровню подготовки учащихся без изменения основного исследовательского вопроса. Для учащихся, испытывающих затруднения при чтении большого объёма текста, можно предложить сокращённый фрагмент, пояснения отдельных слов, визуальную схему последовательности событий или начало предложения.

Например: «Очумелов изменяет решение после того, как…»

Для более подготовленных учащихся можно предложить сопоставление двух эпизодов или самостоятельное исследование роли заглавия.

При необходимости возможно использование аудиоверсии текста. При этом цифровая опора должна облегчать доступ к произведению, но не подменять смысловую работу учащегося.

Такой принцип соответствует идее педагогической поддержки и постепенного перехода от внешней помощи к самостоятельному выполнению учебного действия.

Предложенная модель позволяет объединить несколько направлений педагогической работы, которые часто рассматриваются раздельно.

Первое направление – формирование читательской грамотности. Учащийся не ограничивается извлечением фактов, а переходит к построению смысла, оцениванию интерпретаций и использованию доказательств [1].

Второе направление – развитие ИИ-грамотности. Учащийся получает практический опыт критической оценки результата генеративной системы. Такая деятельность соответствует современному пониманию ИИ-грамотности, включающему оценивание результатов и ответственное использование технологии [6; 9].

Третье направление – сохранение читательской субъектности. В предлагаемой модели ИИ не является источником окончательного смысла произведения. Его ответ выступает либо вспомогательным материалом для постановки вопроса, либо гипотезой, которую необходимо проверить.

Четвёртое направление – развитие аргументации. Структура «тезис – доказательство – объяснение» позволяет сделать качество интерпретации наблюдаемым и потенциально измеримым.

Пятое направление – доступность. Модель не предполагает обязательного индивидуального доступа каждого школьника к генеративной системе. Это позволяет организовать работу даже в условиях ограниченного количества устройств.

При этом представленные положения следует рассматривать именно как результат теоретического и методического моделирования. Они не дают основания утверждать, что предложенная модель уже доказанно повышает читательскую грамотность или качество интерпретации. Современные обзоры исследований применения ChatGPT в образовании также отмечают неоднородность существующей доказательной базы и необходимость дальнейших эмпирических исследований [3; 4].

Научная новизна предлагаемой разработки заключается в концептуализации использования генеративного ИИ на уроке словесности как элемента последовательности «самостоятельное чтение – вопрос – машинная гипотеза – проверка – доказательство – самостоятельная интерпретация».

В отличие от модели, при которой ИИ используется преимущественно для генерации готового анализа, предлагаемая методика переносит акцент на критическое взаимодействие учащегося с результатом цифровой системы. Тем самым предметная работа с художественным текстом одновременно становится пространством формирования элементов ИИ-грамотности.

Практическая значимость заключается в возможности использования модели при подготовке уроков русского языка и литературы. Сценарий может быть адаптирован к различным возрастным группам, объёму текста и уровню цифровой обеспеченности класса. Работа с генеративным ИИ может осуществляться учителем, группой учащихся или фронтально.

Однако, исследование имеет несколько ограничений.

Во-первых, предложенная модель не проходила экспериментальной проверки в рамках настоящей работы.

Во-вторых, критерии оценки являются авторской методической разработкой и требуют проверки их надёжности и валидности.

В-третьих, результат применения модели может зависеть от возраста учащихся, их исходного уровня читательской грамотности, сложности произведения, качества цифрового инструмента и педагогической организации обсуждения.

В-четвёртых, результаты работы одной генеративной системы не могут автоматически переноситься на другие системы, поскольку модели различаются по архитектуре, обучающим данным, интерфейсу, контекстному окну и особенностям генерации.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является эмпирическая апробация предложенной модели. Возможен дизайн с экспериментальной и контрольной группами, предварительным и итоговым измерением качества читательских высказываний. В качестве зависимых показателей могут рассматриваться точность текстовых доказательств, качество объяснения связи между тезисом и доказательством, способность обнаруживать ошибки в ответах ИИ и степень самостоятельности итоговой интерпретации.

Проведённый теоретико-методический анализ позволяет рассматривать искусственный интеллект на уроках словесности не как замену чтения и интерпретации, а как вспомогательный инструмент, который может быть включён в систему постановки вопросов, проверки гипотез и критического анализа информации.

Предложенная модель включает шесть взаимосвязанных этапов: цифровую подготовку текста, самостоятельное первичное чтение, постановку вопросов, проверку ответа ИИ, доказательную интерпретацию и самостоятельное итоговое высказывание. Её принципиальной особенностью является сохранение за учащимся функции автора интерпретации.

Методически значимым является различение оптического распознавания текста и генеративного искусственного интеллекта. OCR обеспечивает цифровую подготовку материала, тогда как генеративный ИИ может использоваться для создания вопросов и интерпретационных гипотез. В обоих случаях результат цифровой обработки требует педагогического контроля.

Предлагаемый подход соответствует современному пониманию читательской грамотности, включающему понимание, использование, оценивание и рефлексию над текстом [1], а также современным представлениям об ИИ-грамотности, предполагающим способность критически оценивать результаты искусственного интеллекта и использовать его ответственно [6; 8; 9].

Главным результатом методической модели является не получение учащимся более быстрого ответа о произведении, а организация таких учебных действий, при которых он возвращается к первичному тексту, формулирует вопрос, проверяет предположение и создаёт собственное доказательное высказывание.

При этом эффективность предложенной модели не должна считаться доказанной до проведения эмпирического исследования. Её научная перспектива связана с последующей проверкой того, способствует ли систематическое использование описанной последовательности повышению качества текстовой аргументации, критической оценки результатов ИИ и самостоятельности литературной интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. OECD. *PISA 2022* Assessment and Analytical Framework. Paris : OECD Publishing, 2023. 291 p. DOI: 10.1787/dfe0bf9c-en.

2. Kamil M. L., Borman G. D., Dole J., Kral C., Salinger T., Torgesen J. Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices. Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2008.

3. Albadarin Y., Saqr M., Pope N., Tukiainen M. A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education // Discover Education. 2024. Vol. 3. Art. 60. DOI: 10.1007/s44217-024-00138-2.

4. Crompton H., Burke D. The educational affordances and challenges of ChatGPT: State of the field // TechTrends. 2024. Vol. 68. P. 380–392. DOI: 10.1007/s11528-024-00939-0.

5. Casal-Otero L., Catala A., Fernández-Morante C., Taboada M., Cebreiro B., Barro S. AI literacy in K-12: A systematic literature review // International Journal of STEM Education. 2023. Vol. 10. Art. 29. DOI: 10.1186/s40594-023-00418-7.

6. OECD, European Commission. Empowering Learners for the Age of AI: An AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education. Paris : OECD Publishing, 2026. 64 p. DOI: 10.1787/65cd27d4-en.

7. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535.

8. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI Competency Framework for Students. Paris : UNESCO, 2024.

9. Almatrafi O., Johri A., Lee H. A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019–2023) // Computers and Education: Open. 2024. Vol. 6. Art. 100173. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100173.

10. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. [et al.]. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Art. 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.

11. Council of Europe. Data Protection and the Right to Privacy in Education and in the Face of AI. Strasbourg : Council of Europe, 2023.

12. Чехов А.П. Хамелеон // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Сочинения : в 18 т. М. : Наука, 1974–1983. Т. 3 : Рассказы, юморески. С. 44–49.

УДК 372.881.161.1

ИСКУССТВО ЗВУЧАТЬ: ОТ ТИШИНЫ К РЕЧИ

Алирахимова А.С.
Учитель русского языка и литературы, средняя школа им. И. Панфилова, с. Когалы, область Жетісу, Республика Казахстан
alirahimova7282@gmail.com

В статье «Искусство звучать: от тишины к речи (Говорение в классе: методы и практика)» представлены практические приёмы развития устной речи учащихся 5–6 классов на уроках русского языка и литературы. Раскрываются особенности использования приёмов «Рамка вопросов», «Немое кино», «Пресс-конференция» и «Карусель диалогов». Рассматриваются способы создания описания и повествования на основе иллюстраций и комиксов, организации диалога-расспроса и ролевого общения по литературным произведениям. Особое внимание уделяется последовательности высказывания, умению задавать уточняющие вопросы, внимательно слушать собеседника и менять коммуникативные роли. Предложенные задания направлены на обогащение словарного запаса, преодоление речевой неуверенности и формирование культуры общения. Материал может быть использован учителями при организации индивидуальной, парной и групповой работы.

Ключевые слова: *говорение, диалог, монолог, слушание, взаимодействие, выразительность.*

«Сөйлеу өнері: үнсіздіктен сөйлеуге дейін (Сыныптағы айтылым: әдістер мен тәжірибе)» мақаласында орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында 5–6-сынып оқушыларының ауызша сөйлеу дағдыларын дамытуға арналған практикалық тәсілдер ұсынылған. «Сұрақтар шеңбері», «Дыбыссыз кино», «Баспасөз конференциясы» және «Диалогтер каруселі» тәсілдерін қолдану ерекшеліктері сипатталған. Иллюстрациялар мен комикстер негізінде сипаттау және әңгімелеу мәтіндерін құрастыру, әдеби шығармалар бойынша сұрақ-жауап диалогін және рөлдік қарым-қатынасты ұйымдастыру жолдары қарастырылған. Ойды жүйелі жеткізуге, нақтылаушы сұрақтар қоюға, әңгімелесушіні мұқият тыңдауға және сөйлеуші мен тыңдаушы рөлдерін алмастыруға ерекше назар аударылған. Ұсынылған тапсырмалар сөздік қорды байытуға, сөйлеу кезіндегі сенімсіздікті жеңуге және қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруға бағытталған. Материалды мұғалімдер жеке, жұптық және топтық жұмысты ұйымдастыруда пайдалана алады.

Кілт сөздер: *айтылым, диалог, монолог, тыңдалым, өзара әрекеттестік, мәнерлілік.*

The article "The Art of Speaking: From Silence to Speech (Classroom Speaking: Methods and Practice)" presents practical techniques for developing oral communication skills in Grades 5–6 Russian language and literature lessons. It outlines four techniques: "Question Framework," "Silent Cinema," "Press Conference," and "Dialogue Carousel." The article explores ways to construct descriptions and narratives using illustrations and comics and to organise question-and-answer dialogues and role-based discussions of literary works. Particular attention is paid to coherent speech, follow-up questions, attentive listening, and switching between speaker and listener roles. The proposed activities aim to enrich vocabulary, build speaking confidence, and foster respectful communication. Teachers can use the material to organise individual, pair, and group work.

Keywords: *speaking, dialogue, monologue, listening, interaction, expressiveness.*

Развитие устной речи на уроках русского языка и литературы предполагает создание условий, в которых учащиеся могут последовательно выражать мысли, слушать собеседника и осмысленно отвечать на его вопросы. Однако переход от краткой реплики к

самостоятельному связному высказыванию нередко вызывает затруднения: школьнику бывает сложно определить, с чего начать, подобрать точные слова и удержать логику рассказа. Цель данной статьи – показать, как визуальные опоры и специально организованное речевое взаимодействие помогают учащимся 5–6 классов постепенно осваивать монологическую и диалогическую речь.

Представленные приёмы соотнесены с указанными в работе целями обучения. Цель 5.2.4.1 – создавать высказывание (описание / повествование) на основе иллюстраций, сюжетных картинок и комиксов – реализуется через наблюдение за изображением и преобразование зрительных впечатлений в связный текст. Цель 6.2.5.1 – участвовать в диалоге-расспросе, меняя позицию «говорящий» на «слушающий» с учётом выбранной роли – предполагает организацию парного и группового общения, в котором вопрос и ответ зависят от содержания предшествующей реплики.

Работу целесообразно выстраивать с постепенным уменьшением помощи учителя. Вначале ученики используют вопросы и речевые опоры, затем самостоятельно определяют последовательность высказывания, а в дальнейшем включаются в диалог, требующий внимания к собеседнику и гибкого выбора речевых средств. Такую последовательность позволяют реализовать приёмы «Рамка вопросов», «Немое кино», «Пресс-конференция» и «Карусель диалогов».

Описание по иллюстрации с помощью рамки вопросов

Приём «Рамка вопросов» направлен на создание устного описания по иллюстрации и помогает ученику преодолеть затруднение «с чего начать». Опорные вопросы задают логику наблюдения: от определения темы изображения школьник переходит к характеристике персонажей, описанию места действия и выражению личного впечатления. Такая работа соответствует цели обучения 5.2.4.1 и подготавливает учащихся к построению самостоятельного монологического высказывания.

Сначала учитель предлагает в течение одной минуты внимательно рассмотреть иллюстрацию или сюжетную картинку. Затем учащиеся обращаются к опорной карточке и отвечают на вопросы устно либо делают краткие записи. Вопрос «Что или кто изображён?» помогает определить тему описания. Вопросы «Какой? Какая? Какое?» направляют внимание на признаки предметов и героев, побуждая подбирать подходящие прилагательные. Уточнения «Где находится?» и «Что происходит вокруг?» позволяют описать обстановку и действия персонажей. Обсуждение настроения и атмосферы изображения вводит эмоционально-оценочную лексику, а вопрос «Что мне это напоминает?» создаёт возможность выразить личное отношение и поделиться ассоциациями.

Например, при рассматривании иллюстрации с Малышом и Карлсоном учащиеся могут сначала назвать персонажей, затем описать их внешность и выражение лиц, обратить внимание на предметы в комнате и предположить, какое настроение передаёт художник. Учитель помогает отделять наблюдаемую деталь от предположения: то, что видно на картинке, ученик описывает прямо, а свою интерпретацию вводит словами «мне кажется», «возможно», «я думаю». Это делает высказывание более точным и осмысленным.

Полученные ответы становятся планом устного описания. При этом важно, чтобы учащиеся не читали их по отдельности, а объединяли предложения по смыслу, использовали прилагательные и слова-помощники. Учитель направляет внимание на существенные детали, задаёт уточняющие вопросы и поощряет самостоятельный подбор выразительных слов. По мере освоения приёма количество подсказок можно уменьшать, сохраняя общую логику описания.

Таким образом, «Рамка вопросов» способствует развитию связной монологической речи, обогащению словарного запаса и освоению эмоционально-оценочной лексики. Практическая ценность приёма заключается в том, что ученик получает понятный способ организации высказывания и может постепенно переносить его на новые иллюстрации.

Показателем продвижения становится переход от разрозненных ответов к последовательному описанию, в котором детали подчинены общей теме.



Рабочий лист
«Рамка вопросов» (описание по иллюстрации)

Приём: Рамка вопросов | **Навык:** говорение (описание)

Цель обучения: 5.2.4.1 — создавать высказывание (описание / повествование) на основе иллюстраций, сюжетных картинок и комиксов.

Рассмотри иллюстрацию. Заполни рамку вопросов. По ней составь связное высказывание (устно).

1. Что / кто изображён?
2. Какой / какая / какое? (опиши внешний вид, признаки)
3. Где находится? Что происходит вокруг? (место, обстановка, действия)
4. Какое настроение / какая атмосфера? (что чувствуется на картинке?)
5. Что мне это напоминает? (личные ассоциации, вывод, мысли)

Составь связное высказывание (описание по иллюстрации).

Слова-помощники: светлый, уютный, весёлый, добрый, дружелюбный, удивлённый, радостный, интересный, красивый, старый город, комната, окно, игрушки, полёт, встреча, друзья, настроение.

Проверь себя			
Я ответил(а) на все вопросы.			
Я использовал(а) признаки и детали.			
Я описал(а) место и действия.			
Я передал(а) настроение и свои мысли.			
Моё высказывание получилось связным.			

Памятка
- ✓ Смотри внимательно.
- ✓ Отвечай полными предложениями.
- ✓ Используй прилагательные.
- ✓ Связывай предложения между собой.
- ✓ Говори уверенно и выразительно.

Рисунок 1 – Рабочий лист «Рамка вопросов»

Повествование по серии картинок с помощью приёма немое кино

Если «Рамка вопросов» помогает описывать изображённую ситуацию, то приём «Немое кино» учит передавать развитие событий. Учащиеся получают комикс или серию картинок без текста и озвучивают происходящее, сохраняя последовательность и логику повествования. В рамках цели 5.2.4.1 визуальная опора становится основой для рассказа, который имеет начало, развитие действия и завершение.

Для работы учитель подбирает комикс либо четыре-шесть сюжетных картинок и закрывает подписи и реплики персонажей. В течение одной-двух минут школьники рассматривают изображения, определяют действующих лиц и продумывают, как связаны отдельные эпизоды. Например, серия картинок с Малышом и Карлсоном позволяет обсудить встречу героев, их совместные действия и завершение изображённой истории. При подготовке важно обращать внимание не только на то, что произошло, но и на возможные причины поступков персонажей.

Затем учащиеся по очереди рассказывают историю вслух. Выстроить временную последовательность помогают слова «сначала», «потом», «затем», «после этого», «в конце

концов», «наконец». Однако их использование должно соответствовать смыслу рассказа: задача состоит в том, чтобы связать события, а не механически включить все предложенные выражения. Описывая действия героев, ученики могут высказывать предположения об их намерениях и чувствах, поясняя, какие детали изображения послужили основанием для такой интерпретации.

После выступления двух-трёх учащихся класс сравнивает предложенные версии. Обсуждение помогает увидеть, что одна и та же визуальная история допускает разные речевые решения, если они не противоречат изображённым событиям. Учитель обращает внимание на полноту рассказа, переходы между эпизодами и понятность завершения. Для усложнения задания можно предложить повествование от лица одного из героев, изменить эмоциональную окраску рассказа или включить диалог между персонажами.

Приём «Немое кино» направлен на развитие последовательного повествования, беглости и выразительности речи. Работа над связями между эпизодами побуждает учащихся объяснять поступки, формулировать предположения и точнее подбирать слова. Визуальная опора помогает удерживать содержание рассказа, а возможность предложить собственную версию создаёт условия для самостоятельного речевого творчества.



Рисунок 2 – Рабочий лист «Немое кино»

Ролевой диалог в формате пресс-конференции

Переход от монолога к диалогу требует умения учитывать реплику другого человека. Приём «Пресс-конференция» создаёт для этого учебную ситуацию: один или

несколько учащихся выступают от имени персонажей произведения, а остальные выполняют роль журналистов. На материале «Повести о настоящем человеке» Бориса Николаевича Полевого такая работа позволяет объединить обсуждение событий и характеров с практикой диалога-расспроса, предусмотренной целью 6.2.5.1.

Участникам можно предложить роли Алексея Мересьева, врача и боевого товарища, тогда как журналисты и корреспондент газеты задают вопросы и уточняют ответы. Подготовка предполагает обращение к прочитанному тексту: учащиеся выбирают эпизоды, которые помогут раскрыть позицию персонажа, и продумывают возможные вопросы. Ответ от лица героя представляет собой учебную интерпретацию, поэтому он должен опираться на содержание повести. Предположения о переживаниях персонажа важно отличать от прямо сообщённых автором фактов.

Беседу удобно начинать с событий произведения. Журналисты выясняют, что произошло с героем во время войны, как он оказался в лесу, что помогло ему выжить, почему он решил вернуться в авиацию и какие испытания были для него наиболее трудными. Затем разговор переходит к характеру Мересьева: учащиеся обсуждают, что помогало ему не сдаваться, испытывал ли он страх, какую роль сыграли вера в себя и сила воли. Вопрос о том, можно ли назвать героя сильным человеком, побуждает не ограничиваться оценкой, а подтверждать её конкретными поступками.

Завершающая часть пресс-конференции связывает прочитанное с личным осмыслением произведения. Вопросы о возможном обращении героя к современным подросткам и о жизненном уроке повести дополняются обсуждением её названия. Учащиеся размышляют, какие качества человека можно считать наиболее важными и что означает выражение «настоящий человек». Такая последовательность позволяет перейти от воспроизведения содержания к его интерпретации, сохраняя опору на текст.

Поддержать речевое взаимодействие помогают формулы «Разрешите задать вопрос…», «Как вы считаете…?», «Почему вы решили…?», «Что вы почувствовали…?» и «Можно уточнить…?». Учащиеся, отвечающие от имени героев, могут начинать реплики словами «Я считаю, что…», «Мне было трудно, потому что…», «В тот момент я понял…» или «Самым важным для меня было…». Эти выражения служат опорой, а содержание ответа школьники формулируют самостоятельно. Особенно важно, чтобы журналист слушал собеседника и строил уточняющий вопрос на основе услышанного, а не только следовал заранее составленному плану.

Бейджи, таблички с именами персонажей, условный микрофон и стол для участников помогают обозначить роли. Учитель следит за содержательностью вопросов, уважительным тоном общения и распределением речевого участия. При повторном проведении задания роли целесообразно менять, чтобы каждый ученик приобрёл опыт и задавания вопросов, и развёрнутого ответа. В результате создаются условия для развития публичной речи, аргументированного выражения мнения и внимательного слушания.

Смена собеседников в карусели диалогов

Дополнить ролевое обсуждение позволяет приём «Карусель диалогов», который увеличивает количество речевых проб и даёт возможность поговорить с несколькими одноклассниками. На материале сказки Ганса Христиана Андерсена «Снежная королева» учащиеся обсуждают героев, их поступки и чувства, осваивая смену позиций говорящего и слушающего в соответствии с целью 6.2.5.1.

Для организации работы ученики образуют два круга: участники внешнего круга задают вопросы, а внутреннего – отвечают. Через одну минуту внешний круг перемещается вправо, и возникают новые пары. После нескольких раундов роли меняются. При этом смена собеседника не должна превращать беседу в повторение заученных реплик: учащимся предлагается учитывать услышанное, уточнять непонятное и при необходимости дополнять собственный ответ.

Карточки вопросов для внешнего круга

Раунд 1. Герои произведения

1. Кто главный герой сказки?
2. Почему Герда отправилась искать Кая?
3. Каким стал Кай после встречи со Снежной королевой?
4. Кто помогал Герде в пути?
5. Как изменилась Герда в конце сказки?

Раунд 2. Характеры героев

1. Почему Герду можно назвать смелой?
2. Каким был Кай в начале сказки?
3. Почему Снежная королева кажется холодной не только внешне?
4. Кто из героев тебе понравился больше всего?
5. Какой поступок Герды был самым добрым?

Раунд 3. Работа с чувствами

1. Что чувствовала Герда, когда потеряла Кая?
2. Почему Кай забыл Герду?
3. Как изменилась атмосфера сказки в конце?
4. Какие моменты были самыми грустными?
5. Какие – самыми радостными?

Раунд 4. Творческие вопросы

1. Что бы ты сказал Снежной королеве?
2. Хотел бы ты оказаться в замке Снежной королевы?
3. Какой совет ты дал бы Каю?
4. Что помогло Герде победить холод?
5. Как бы закончилась сказка без Герды?

Речевые клише для учащихся

Как задать вопрос

- Почему ты думаешь…?
- Как ты считаешь…?
- Что произошло после…?
- Кто помог…?
- Что ты почувствовал…?

Как ответить

- Я думаю, что…
- По моему мнению…
- Мне кажется…
- В тексте говорится…
- Я согласен/не согласен, потому что…

Ожидаемый результат

Учащиеся:

- уверенно участвуют в диалоге;
- задают вопросы по тексту;
- внимательно слушают собеседника;
- свободно меняют роли «говорящий – слушающий»;
- выражают мнение по произведению.



Рисунок 3 – Рабочий лист «Пресс-конференция»

Содержание разговоров постепенно усложняется. Вначале школьники называют главных героев, объясняют, почему Герда отправилась искать Кая, вспоминают её помощников и обсуждают изменения, произошедшие с героями к концу сказки. Вопрос о перемене в поведении Кая позволяет восстановить связь между осколками волшебного зеркала, его отчуждением от близких и дальнейшими событиями. Обращение к этой последовательности помогает избежать поверхностного пересказа.

Затем внимание переносится на характеры персонажей. Учащиеся рассуждают, почему Герду можно назвать смелой, каким был Кай в начале сказки и почему холод Снежной королевы воспринимается не только как внешняя особенность. Обсуждая любимого героя или наиболее добрый поступок Герды, школьники объясняют свой выбор и обращаются к эпизодам произведения. Разговор о чувствах продолжает эту работу: собеседники представляют переживания Герды после исчезновения Кая, обсуждают его отчуждение, вспоминают грустные и радостные моменты и сравнивают атмосферу начала и финала сказки.

На следующем этапе уместны творческие вопросы. Ученики могут предположить, что сказали бы Снежной королеве, хотели бы они оказаться в её замке и какой совет дали бы Каю. Размышления о том, что помогло Герде победить холод и как могла бы закончиться история без её участия, требуют связать собственную версию с идеей произведения. Учитель поддерживает разнообразие ответов, одновременно предлагая объяснять их основания.

Речевые опоры «Почему ты думаешь…?», «Как ты считаешь…?», «Что произошло после…?», «Кто помог…?» и «Что ты почувствовал…?» помогают начать и продолжить беседу. Для ответа можно использовать выражения «Я думаю, что…», «По моему мнению…», «Мне кажется…», «В тексте говорится…» и «Я согласен или не согласен, потому что…». По мере освоения диалога необходимость в таких подсказках уменьшается.

Учитель наблюдает, умеют ли учащиеся выслушать ответ, задать уточняющий вопрос и выразить свою позицию понятно для нового собеседника.

Практическое достоинство «Карусели диалогов» состоит в многократном участии каждого ученика в коротких содержательных разговорах. Повторное обращение к теме позволяет уточнять формулировки и дополнять аргументы, а смена партнёров требует внимания к разным точкам зрения. Завершить работу можно общим обсуждением того, какой вопрос оказался наиболее интересным и какой ответ помог по-новому понять произведение.



Рисунок 4 – Рабочий лист «Карусель диалогов»

Заключение

Представленные приёмы объединяет постепенный переход от речевой опоры к самостоятельному высказыванию и взаимодействию с собеседником. «Рамка вопросов» помогает упорядочить наблюдения и создать описание, а «Немое кино» – связать отдельные события в последовательное повествование. «Пресс-конференция» вводит учащихся в ролевое общение, требующее осмысления текста и обоснования позиции персонажа, тогда как «Карусель диалогов» обеспечивает повторную практику вопросов, ответов и смены коммуникативных ролей. В совокупности эти приёмы позволяют работать над содержательностью, связностью и выразительностью устной речи.

Основной методический вывод заключается в том, что развитие говорения требует не только интересного задания, но и продуманной организации речевого действия. Ученику необходимо понимать цель высказывания, иметь доступную опору и получать обратную связь о том, насколько понятно и последовательно он выразил мысль. Учитель поддерживает самостоятельность школьника, постепенно сокращает количество подсказок и создаёт доброжелательную атмосферу, в которой уточнение и исправление воспринимаются как естественная часть обучения.

Практическая значимость описанных приёмов состоит в возможности использовать их в индивидуальной, парной и групповой работе, адаптируя объём материала и степень речевой поддержки к подготовке класса. Оценивать продвижение целесообразно по наблюдаемым признакам: связности высказывания, точности словоупотребления, опоре на изображение или текст, содержательности вопросов и вниманию к ответам собеседника. Такая организация работы помогает сделать устную речь постоянной учебной практикой и поддерживает движение учащихся от кратких неуверенных реплик к самостоятельному и осмысленному общению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственный общеобязательный стандарт основного среднего образования Республики Казахстан. – Астана, 2022.
2. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5–9 классов уровня основного среднего образования. – Астана: Министерство просвещения Республики Казахстан, 2022.
3. Ладыженская Т. А. Живое слово: устная речь как средство и предмет обучения. – М.: Просвещение, 1986.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969.
5. Андерсен Х. К. Снежная королева / пер. А. и П. Ганзен // Сказки, рассказанные детям; Новые сказки. – М.: Наука, 1983.
6. Полевой Б. Н. Повесть о настоящем человеке // Военная литература: электронная библиотека. – Электронный текст.

ӘОЖ 37.032

ОҚЫРМАНДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ДАМЫТУДАҒЫ ТРАНСФЕР ӘДІСТЕРІ МЕН ОҚЫРМАН КҮНДЕЛІКТЕРІ

Аргынбаева А.Е.
Қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі, педагог-зерттеуші, Абай атындағы мектеп-гимназия, Сарқан қ., Жетісу облысы, Қазақстан Республикасы
aidaargynbaeva45@gmail.com

Мақалада оқырмандық сауаттылықты дамытуға бағытталған педагогикалық тәжірибе қарастырылады. «Жылдам түсініп оқу жолдары» авторлық бағдарламаның тәжірибелік материалдары негізінде оқуды түсіну, мәтінді талдау және оқығанды жаңа жағдайда қолдану сабақтастығы сипатталады. Негізгі назар оқырмандық трансферге және дәйексөздік, кейіпкерлік, зерттеу, әрекет пен рефлексия күнделіктеріне аударылады. Күнделік тапсырмаларының мәтіндік дәлел келтіруді, интерпретацияны, дереккөздерді салыстыруды және өзіндік бағалауды қолдау мүмкіндіктері талданады. Әдісті ұйымдастыру мен бағалауға ұсыныстар беріледі.

Кілт сөздер: *оқырмандық сауаттылық, оқу мәдениеті, оқырмандық трансфер, оқырман күнделігі, рефлексия, зерттеу.*

В статье рассматривается педагогический опыт, направленный на развитие читательской грамотности. На основе практических материалов авторской программы «Пути быстрого чтения с пониманием» описывается взаимосвязь между пониманием текста, его анализом и применением прочитанного в новых ситуациях. Основное внимание уделяется читательскому трансферу, а также дневникам цитат, персонажа, исследования, действия и рефлексии. Анализируются возможности дневниковых заданий для развития аргументации с опорой на текст, интерпретации, сопоставления источников и самооценки. Предлагаются рекомендации по организации работы и оцениванию её результатов.

Ключевые слова: *читательская грамотность, культура чтения, читательский трансфер, читательский дневник, рефлексия, исследование.*

Abstract. The article examines teaching practices aimed at developing reading literacy. Drawing on practical materials from the author's programme "Strategies for Fast Reading with Comprehension," it describes the connections between text comprehension, analysis and the application of reading insights in new contexts. Particular attention is given to reading transfer and quotation, character, inquiry, action and reflection journals. The potential of journal tasks to support text-based argumentation, interpretation, source comparison and self-assessment is analysed. Recommendations are provided for implementing the approach and assessing its outcomes.

Keywords: *reading literacy, reading culture, reading transfer, reading journal, reflection, inquiry.*

Кіріспе

Өз тәжірибемізде оқушының мәтінді түсініп, оның мағынасын өз сөзімен жеткізуі, автор ұстанымын талдауы және алған білімін жаңа жағдайда қолдануы өзекті. ЭЫДҰ ұсынған PISA тұжырымдамасында оқырмандық сауаттылық мәтінді түсіну, пайдалану, бағалау, оған қатысты ой қорыту және оқуға қатысу арқылы адамның мақсатына жетуімен, білімін дамытуымен және қоғам өміріне араласуымен байланыстырылады [1]. Әдебиет сабағында оқылған бет санымен бірге оқушының қандай ойлау әрекетін орындағанын бақылауға мән береміз.

Осы мақаладағы мақсатымыз – «Жылдам түсініп оқу мен есте сақтауды дамыту» авторлық бағдарламамызда қарастырған оқу кедергілерін, оларды шешуге қолданған тәсілдерімізді және оқырмандық трансферді сипаттау. Оқу қарқынын мәтінді түсіну және есте сақтаумен байланыстырып, күнделіктердің осы жұмысты жалғастырудағы қызметін нақты тапсырмалар арқылы көрсетеміз.

Өз тәжірибемізді зерделеуде педагогикалық жұмысты сипаттау, оқу материалдарын мазмұндық талдау және күнделік тапсырмаларын салыстыру әдістерін қолдандық. Талдау нысаны ретінде жетекшілік еткен зерттеу жұмысымызды және өзіміз жасаған көркем әрі танымдық шығармаларға арналған күнделік үлгілерін алдық. Осы материалдар арқылы әдісіміздің құрылымын сипаттаймыз. Күнделік үлгілеріндегі дайын жауаптарды оқушылардың өлшенген нәтижелері ретінде қарастырмаймыз.

Жылдам түсініп оқудан саналы оқуға дейінгі тәжірибе

Біздің осы бағыттағы ізденісіміз 2001 жылы қабылдаған 5 «В» сыныбындағы оқу қиындықтарынан басталды. Оқушыларымыздың бір бөлігі көлемді шығарманы өздігінен оқып, мазмұнын жүйелі жеткізе алмады. Сондықтан мәтінді өзіміз дауыстап оқып, оқушыларымызбен бірге талқыладық және оларға қайта әңгімелеттік. Осы жұмыс арқылы мәтін мағынасын түсінулеріне қолдау көрсеттік. Кейін алғашқы тәжірибемізді тыңдалым, оқу және жазылымды байланыстыратын жүйелі жұмысқа айналдырдық.

Шәкіртіміз Бейсенбай Зікірияның «Жылдам түсініп оқу жолдары» зерттеуіне жетекшілік ете отырып, кітап оқуға кедергі болатын мотивацияның жеткіліксіздігін, дағдының қалыптаспауын, жоспарлау қиындығы мен зейіннің тұрақсыздығын қарастырдық. Жұмыста стикермен оқу, бөлімнен кейін өз сөзімен қорытынды жазу, графикалық диктант пен ақыл картасын құрастыру сияқты тапсырмаларды ұсындық [2]. Осы тәсілдер арқылы оқушыларымыздың назарын маңызды ақпаратқа бағыттап, түсінгенін нақты өніммен көрсетуіне жағдай жасадық.

Жобаның бастапқы нәтижелер кестесінде Зікірияның бір айлық оқу жылдамдығы 187-ден 212 сөзге өзгергені тіркелген [2]. Біз бұл деректі нақты шәкіртіміздің оқу динамикасы ретінде қарастырамыз. Оқу жылдамдығының артуын күнделік жүргізудің жеке әсері немесе оқырмандық сауаттылықтың барлық компонентінің жақсаруы деп түсіндірмейміз. Саналы оқуды бағалауда мәтіндік дәлелдің дәлдігін, интерпретацияның қисындылығын және жаңа жағдайда қолдану сапасын бөлек қарастыруды маңызды деп есептейміз.

Авторлық бағдарламамыздағы әдістерді қазақ әдебиетінің шығармаларымен, ұлттық мазмұнмен және оқушыға таныс өмірлік жағдаяттармен толықтырдық. Әдеби мәтінді тілдік дағдыны дамытуға ғана емес, тарихи тәжірибені, адам мінезі мен құндылықтарды талқылауға да пайдаланамыз. Осы сабақтастықты бағдарламамыздың «Өмірмен байланыс» бөлімінде жалғастырамыз.

Оқырмандық трансфердің мазмұны

Оқытудағы трансфер меңгерілген білім мен тәсілді басқа тапсырмаға немесе жаңа жағдайға көшіруді білдіреді. Оқу туралы зерттеулерде білімнің жаңа ортада қолданылуына түсіну тереңдігі мен оны әртүрлі жағдайда пайдалану тәжірибесі ықпал ететіні көрсетіледі [3]. Осы мақалада «оқырмандық трансфер» атауын оқылған мәтіндегі ойды басқа мәтінді талдауға, зерттеуге, қарым-қатынасқа немесе жеке әрекетті жоспарлауға қолдануға бағытталған авторлық әдістемелік ұғым ретінде пайдаланамыз.

Біздің ойымша, кітаптың беті жабылған соң оқырманның ойлауы жалғасуы керек. Оқушы шығармадан алған әсерін жазып, мәселе көтеріп, дәлел іздеп, өз шешімін ұсынғанда оқу нәтижесін байқаймыз. Сондықтан трансфер тапсырмаларын шығарманың мазмұнына сай таңдаймыз: кейіпкер әрекетін талқылатамыз, өзге шығармадағы жағдаймен салыстыртамыз, танымдық деректі тексеруге немесе пайдалы әрекетті байқап көруге бағыттаймыз.

Өз тәжірибемізде оқу, күнделік, талқылау, зерттеу және өнім сабақтастығын басшылыққа аламыз. Оқырмандық трансферді осы кезеңдер арқылы ұйымдастырамыз. Нәтижесінде оқушы шағын эссе, дәлелді пікір, зерттеу қорытындысы немесе әрекет туралы рефлексия дайындай

алады. Күнделікті осы кезеңдерді байланыстыратын құрал ретінде қолданамыз: онда алғашқы әсер, сұрақтың өзгеруі, табылған дәлел және қорытынды сақталады.

Оқырман күнделіктерінің түрлері мен оқу қызметі

Оқырман күнделігін мәтінге сүйенген дербес ойды жүйелі тіркеу құралы ретінде қолданамыз. Оның мазмұны кітаптың жанрына, негізгі мәселесіне және оқушының оқу мақсатына қарай өзгереді. Ұсынылған үлгілер бірнеше бағытты қамтиды. Олардың пайдасын тапсырма талап ететін оқу әрекеті арқылы түсіндіреміз.

Тәжірибеміздегі дәйексөз бен пікір күнделігі. Дулат Исабековтің «Сүйекші» шығармасына арналған «Бір күн – бір ой» үлгісінде тақырып, дәйексөз және оқырман пікірі өзара байланысады [4]. Оқушы тағдыр, жалғыздық, мейірім немесе әлеуметтік теңсіздік туралы ойын нақты үзіндімен негіздеуі керек. Бұл тәсіл маңызды тұсты таңдауға, сөздің контекстегі мағынасын түсіндіруге және мәтіндік дәлелді өзіндік пайымнан ажыратуға жаттықтырады. Дәйексөздің дәлдігі шығарманың пайдаланылған басылымымен тексеріліп, беті не бөлімі көрсетіледі. Дайын пікірді түсіндіру үлгісі ретінде береміз, одан кейін оқушы өз ұстанымын жазады.

Біз қолданатын кейіпкердің жүрек күнделігі. Ақберен Елгезектің «Болмаған балалық шақ» шығармасына арналған үлгіде оқушы кейіпкер атынан бірінші жақта сөйлейді. «Мені өзгерткен оқиға», «Егер бәрін қайта бастасам», «Мен түсінген өмір» бөлімдері оқиға мен ішкі күйдің байланысын ашуға бағытталған [5]. Оның оқу қызметі – кейіпкердің әрекетін сырттай бағалаудан оның уәжін мәтінге сүйеніп түсіндіруге көшу. Мұндай жұмыс сезімді білдіретін сөздік қорды, баяндау дағдысын және өзге адамның көзқарасын түсінуді қолдайды. Оқушы құрастырған күнделік – шығармашылық интерпретация; оның сөйлемдері шығармадағы сөзбе-сөз дәйексөз ретінде ұсынылмайды.

Тәжірибеміздегі әдеби зерттеу күнделігі. «Сүйекші» бойынша зерттеу үлгілерінде Тұңғыштың атауларының өзгеруі, әлеуметтік жағдайы мен сүйекші болуына ықпал еткен себептер талданады [6]. Оқушы бастапқы болжамын жазады, мәтіннен айғақ жинайды, оқиғаларды салыстырады және қорытындысын қайта қарастырады. Атаудың кейіпкер тағдырындағы қызметін зерттеу әдеби талдауды тілдік мағынамен байланыстырады. Бұл тәсіл себеп пен салдарды анықтауға, символдық мағынаны түсіндіруге және пікірді бірнеше дәлелмен негіздеуге мүмкіндік береді.

Біз қолданатын пәнаралық зерттеу күнделігі. Мұхтар Әуезовтің «Көксерек» шығармасына арналған үлгіде қасқырдың мінезі, табиғи ортасы және адаммен қарым-қатынасы туралы зерттеу сұрақтары ұсынылған [7]. Оқушы көркем мәтіндегі эпизодты ғылыми дерекпен салыстыруды үйренеді. Сайын Мұратбековтің «Жусан иісі» бойынша күнделік мәтіндегі табиғат белгілерін жинаудан жусан туралы ақпарат іздеуге және болжам құруға жетелейді [8]. Көркем мәтіндегі сипаттама өсімдіктің нақты түрін немесе жануардың биологиялық ерекшелігін біржақты анықтауға жеткіліксіз болуы мүмкін. Сондықтан қорытындыда дәлелдің шегі көрсетіледі. Бұл күнделіктердің пайдасы – сұрақ қою, дереккөздің сенімділігін бағалау және болжамды анықталған фактіден ажырату дағдысын қалыптастыруында.

Тәжірибеміздегі әрекет күнделігі. Дейл Карнегидің қарым-қатынас туралы материалы мен «Мақсатыма жетемін» үлгісін оқылған ойды өмірде байқап көруге қолдануға болады [9; 10]. Оқушы кітаптағы кеңесті таңдап, қандай жағдайда қолданғанын және не байқағанын жазады. Мысалы, әңгімелесушіні мұқият тыңдау туралы ой сыныптасымен сөйлескендегі әрекетке көшіріледі. Күнделікке нәтиже ғана емес, кеңестің қай кезде қолайсыз болғаны да енгізіледі. Осылайша оқушы ұсынысты сыни бағалап, өз тәжірибесімен салыстырады. Үлгіде кездесетін пайыздық өзіндік бағалар нақты өлшеу құралы болмаса, ғылыми нәтиже ретінде пайдаланылмайды.

ABCD рефлексия күнделігі. Өзіміз қолданатын үлгіде A – оқиға, B – ой, C – эмоция мен реакция, D – басқаша әрекет ету мүмкіндігі түрінде берілген [11]. Әдебиет сабағында

оны кейіпкердің әрекетін талдауға бейімдейміз. Алдымен оқиға мәтіндегі факт ретінде тіркеледі, одан кейін кейіпкердің ықтимал ойы мен сезімі дәлелге сүйеніп түсіндіріледі. Соңында балама әрекет ұсынылып, оның салдары пайымдалады. Бұл құрылым факт, интерпретация және ұсыныс арасындағы айырманы айқындайды. Оқушының жеке өміріне қатысты құпия сезімдерін ашуы міндетті емес; тапсырма кейіпкерге немесе шартты жағдаятқа негізделуі мүмкін.

Өзіміз қолданатын ABCD үлгісінің құрылымын 1-суретте ұсынамыз. Оны әдеби мәтінге бейімдегенде оқиғаға, ой мен сезімге қатысты тұжырымдар мәтіндік дәлелмен толықтырылады.

ABC-күнделік жүргізу жолы

Бетті төрт бағанға бөліңіз. Міне, әр бағанға не жазу керек.

A бағаны — Оқиға

Не болды? Жағдайды қысқа әрі нақты сипаттаңыз — бағалаусыз, эмоциясыз, тек шын мәнінде не болғанын жазыңыз.
Тек факт — және ештеңе артық емес. Бұл маңызды, өйткені кейін біз санаңыз сол фактінің үстіне нені қосқанын қараймыз.

B бағаны — Ойлар

Осы жағдай болғаннан кейін ойыңыздан не өтті? Ішкі дауысыңыз не деді?
Бұл ойлар жылдам, кейде байқалмай да қалады. Бірақ олар әрқашан болады. Мысалы: Ойларыңызды жасырмай, қалай бар — солай жазыңыз. Бұл ойлар сізді тұлға ретінде сипаттамайды. Олар тек ішіңіздегі ауырсынудың қай жерде екенін көрсетеді.

C бағаны — Эмоциялар мен реакция

Осы ойдан кейін не сезіндіңіз?
Сезімдер: мазасыздық, реніш, кінә, ашу, бос сезіну, ұят, қорқыныш, үмітсіздік — немесе бірнешеуі қатар болуы мүмкін.
Мұнда дұрыс не бұрыс жауап жоқ. Мұнда тек өзіңізбен шынайы болу маңызды.

D бағаны — Мен басқаша қалай әрекет ете алар едім

Бұл — ең маңызды баған. Және ең қиыны.
Мұнда сұрақ басқаша қойылады: сол сәтте не көмектесе алар еді? Мен жағдайды қалай жеңілдете алар едім? Қандай әрекет пайдалы болар еді?

Сурет 1 – ABCD күнделігін жүргізу нұсқаулығынан үзінді [11]

Күнделікті ұйымдастыру және бағалау

Күнделік жұмысын оқу алдындағы сұрақтан бастаймыз. Оқушыға қандай мәселені бақылау керектігін түсіндіреміз. Оқу барысында оқушы маңызды үзіндіні белгілеп, қысқаша жазба жасайды. Оқудан кейін сол жазбаны дәлелді пікірге, зерттеу сұрағына немесе әрекет жоспарына айналдырады. Талқылау кезеңінде өзге оқырманның пікірімен салыстырып, қорытындысын толықтырады. Осы тәртіп мәтінге қайта оралуға және алғашқы әсердің қалай өзгергенін байқауға жағдай жасайды.

Күнделіктің барлық түрін бір шығармаға қатар міндеттемейміз. Күрделі мәтінмен жұмыс істейтін оқушыға бастапқыда бір эпизод пен бір дәлел жеткілікті. Өздігінен оқуға машықтанған оқушы бірнеше дереккөзді салыстырып, шағын зерттеу жүргізе алады. Жазба көлемі оқу мақсатына сәйкес белгіленеді. Алғашқы үлгіні көрсеткеннен кейін қолдауды біртіндеп азайтып, оқушыға сұрақ пен жауап құрастыруда дербестік береміз.

Тәжірибеміздегі күнделік түрі мен күтілетін оқу өнімінің байланысын 1-кестеде жинақтадық.

Кесте 1 – Оқырман күнделіктерінің оқу қызметі

Күнделік түрі	Оқушының негізгі әрекеті	Оқу өнімі
Дәйексөз бен пікір	Үзіндіні таңдап, пікірін дәлелдейді	Мәтінге негізделген пікір
Кейіпкердің жүрек күнделігі	Оқиға мен сезім байланысын түсіндіреді	Кейіпкер атынан жазба
Әдеби зерттеу	Болжамды мәтіндік айғақпен тексереді	Дәлелді қорытынды
Пәнаралық зерттеу	Көркем мәтін мен сыртқы деректі салыстырады	Дереккөздері көрсетілген зерттеу
Әрекет күнделігі	Кітаптағы ойды жаңа жағдайда байқайды	Әрекет пен нәтиже жазбасы
ABCD рефлексия	Фактіні, пайымды және балама әрекетті ажыратады	Негізделген рефлексия

Күнделікті бағалағанда мәтінді түсінудің көріністеріне назар аударамыз. Негізгі өлшемдер: мәтіннен алынған дәлелдің дұрыстығы, пікір мен дәлел байланысы, интерпретацияның қисындылығы, жаңа жағдаймен байланыстың нақтылығы және қорытындыны қайта қарау қабілеті. Әр өлшем бойынша «көрсетілмеген», «ішінара көрсетілген», «анық көрсетілген» сипаттамаларын қолдануға болады. Зерттеу күнделігінде дереккөзді көрсету мен болжамды тексеруді қосымша бағалаймыз. Мұндай тәсіл оқушыға нені жақсарту керектігін түсіндіреді.

Қағаз немесе цифрлық форматты таңдағанда тапсырманың мақсатын басшылыққа аламыз. Қолжазба күнделік қысқа жеке жазбаларға, цифрлық нұсқа дереккөз сілтемелерін сақтауға және бірлескен талқылауға қолайлы. Жасанды интеллект ұсынған түсіндірме пайдаланылса, оқушы оны мәтінмен тексеріп, өз қорытындысын бөлек көрсетуі тиіс. Оқырманның өз пікірі, дәлелі және ойының өзгеруі күнделіктің негізгі мазмұны болып қалады.

Тәжірибелік мүмкіндіктер мен нәтижені түсіндіру

Күнделік тапсырмаларын мазмұндық талдау арқылы олардың оқырмандық сауаттылықтың бірнеше компонентін қолдау мүмкіндігін айқындадық. Дәйексөз таңдау ақпаратты табуға бағытталады. Пікір жазу түсіндіру мен дәлелдеуді талап етеді. Кейіпкер атынан жазу көзқарасты түсінуге көмектеседі. Зерттеу күнделігі деректерді салыстыруды және ақпаратты бағалауды ұйымдастырады. Әрекет күнделігі мәтіндегі ойды жаңа жағдайда қолдануға, ал рефлексия күнделігі өз түсінуін бақылауға мүмкіндік береді.

Тәжірибемізде көркем шығармаға қатысты оқушы сұрағының ғылыми жобаға ұласқан жағдайлары болды. «Үркерді» оқып талқылағанда шәкірттеріміздің қазақ мінезінің бейнеленуі туралы пікірі осы мәселені зерттеуге түрткі болды. Аудармадағы қателерді байқағаннан кейін аударма сапасын зерделеуге бағыт бердік. Бұл мысалдарды оқудан туған мәселенің зерттеу бағытына айналуы ретінде бағалаймыз. Жүлдені әдісіміздің әсерін жеке өзі дәлелдейтін көрсеткіш деп қабылдамаймыз, бірақ оны оқу жұмысының нақты зерттеу өнімімен аяқталғанының бір белгісі деп есептейміз.

Күнделіктің тиімділігін одан әрі бағалау үшін бастапқы және кейінгі жазбаларды бірдей критерийлермен салыстыруды ұсынамыз. Мәтіндік дәлелдің сапасы, дербес қойылған сұрақтың мазмұны, қорытындының негізділігі мен жаңа жағдайға көшіру деңгейі бақылануы мүмкін. Оқу жылдамдығы осы көрсеткіштерден бөлек тіркеледі. Мұндай бақылау әдістемелік мүмкіндікті нақты оқу нәтижесінен ажыратуға жағдай жасайды.

Кітап оқуға кедергілер және оларды шешу тәжірибеміз

«Жылдам түсініп оқу жолдары» зерттеуіне жетекшілік еткенде алдымен оқуға қандай кедергілер бар екенін анықтауға назар аударды қ. Оқушылар мен мұғалімдерден алынған сауалнамада мотивацияның болмауы, оқу дағдысының қалыптаспауы, жоспарлай алмау, зейіннің тұрақсыздығы және жылдам оқу тәсілдерін меңгермеу мәселелері көрсетілді [2]. Осы нәтижеге сүйеніп, жұмысымызды тек оқу жылдамдығын тексеруден бастамадық. Әр кедергіге сәйкес қолдау тәсілін таңдап, оқу әрекетін жүйелі ұйымдастыруға бағыт алдық.

Бірінші мәселе – оқуға қызығушылықтың жеткіліксіздігі. Оқушы кітаптың өзіне қандай пайдасы бар екенін түсінбесе, оқу сырттан қойылған міндет болып қалады. Сондықтан көп оқыған танымал тұлғалар туралы видеоматериалдарды көрсетіп, олардың оқырмандық тәжірибесін талқыладық. Зерттеу жұмысында осы таныстырудан кейін оқушылардың «Олар қандай кітаптар оқыды?» және «Осыншама кітапты қалай оқуға болады?» деген сұрақтары тіркелген [2]. Бұл сұрақтарды келесі оқу тапсырмаларына негіз еттік.

Мотивациямен жұмыс істегенде танымал тұлғаның жетістігін кітап оқудың жалғыз нәтижесі ретінде түсіндірмейміз. Оның мысалын оқушыны қызықтыратын әңгімеге кіріспе ретінде пайдаланамыз. Одан кейін «Мен нені білгім келеді?» және «Осы кітаптан қандай сұраққа жауап іздеймін?» деген жеке оқу мақсатын құруға бағыттаймыз. Әдеби шығарманы таңдағанда оқушының жасын, оқу мүмкіндігін және қызығушылығын ескереміз. Қолжетімді мәтінмен жұмыс істеу оның оқуға қайта оралуына жағдай жасайды.

Екінші мәселе – жоспарлай алмау. Оқушыларымызбен бірге кітап оқитын орынды, күнделікті уақытты және оқылатын кітаптар тізімін белгілеу қағидаларын жасадық. Үйде кітаптың қолжетімді болуы, оқу кезінде алаңдататын әрекеттерді азайту және қысқа оқу уақытын тұрақты сақтау мәселелерін талқыладық [2]. Көлемді шығарманы шағын бөліктерге бөліп оқуды ұсынамыз. Жоспарда тек бет саны емес, сол бөлім бойынша орындалатын түсіну тапсырмасы да көрсетіледі.

Үшінші мәселе – оқу дағдысының тұрақсыздығы. Бір рет қызығып оқыған оқушы келесі күні кітапқа қайта оралмауы мүмкін. Сондықтан қысқа әрі орындалатын оқу міндетін белгілеуге мән береміз. Оқу соңында бір сұрақ, бір маңызды ой немесе қысқа қорытынды қалдыруды ұсынамыз. Осы жазба келесі оқудың бастауына айналады. Оқылған кітап туралы пікір бөлісуді де қолданамыз: оқушы өз әсерін түсіндіреді, ал сыныптастары жаңа кітапқа қызығуы мүмкін.

Төртінші мәселе – зейіннің тұрақсыздығы. Зерттеуде оқушылардың оқу кезінде ұйқысы келуі және назарының басқа ойға ауысуы туралы пікірлер кездеседі [2]. Мұндай жағдайда оқу уақытын қысқа бөліктерге бөліп, арасында үзіліс жасауды қарастырдық. «Помодоро» тәсілін оқу уақытын ұйымдастыру құралы ретінде қолдандық. Дегенмен барлық оқушыға бірдей уақыт аралығын міндеттемейміз: мәтіннің күрделілігі мен оқушының шаршауын ескереміз.

Осы мәселелерді өзара байланысты қарастырамыз. Қызығушылық мақсат қоюға көмектеседі, жоспар сол мақсатты орындауға жағдай жасайды, тұрақты оқу дағдысы жұмысты жалғастыруға мүмкіндік береді. Зейінді ұйымдастыру мәтінді түсінуге қызмет етеді. Сондықтан оқушыға тек «көбірек оқы» деудің орнына, оған кедергі болып тұрған нақты себепті бірге анықтап, келесі шағын қадамды ұсынамыз.

Оқу қарқыны түсіну және есте сақтау мәселелері

Бесінші мәселе – оқу тәсілінің мәтін мен мақсатқа сәйкес келмеуі. Зерттеу барысында әр сөзге жеке тоқтау, оқылған жолға жиі қайта оралу және сөздерді өте ұсақ бөліктермен қабылдау сияқты ерекшеліктерді қарастырдық [2]. Оларды оқушының оқу барысын бақылау арқылы талдаймыз. Дауыстап оқу, іштей дыбыстау немесе қайта оқу өздігінен қате емес. Әсіресе көркем мәтіндегі күрделі ой мен тілдік ерекшелікті түсіну үшін баяулап оқу қажет болуы мүмкін. Сондықтан қарқынды мәтіннің мақсатына сай таңдауға үйретеміз.

Жоба аясында Шульте кестесін, сына тәрізді кестелерді және метрономмен оқу жаттығуларын қолдандық [2]. Шульте кестесіндегі ретсіз орналасқан сандарды ретімен табу арқылы көзбен іздеу әрекетін ұйымдастырдық. Кестелік тапсырманы қысқа жаттығу ретінде ұсынып, одан кейін мәтінмен жұмысқа көшеміз. Кестені тез орындауды мәтінді терең түсінудің дәлелі деп есептемейміз. Оның оқу жұмысына ықпалын мәтіндік тапсырмалар арқылы бөлек бақылау маңызды деп санаймыз.

Метрономмен оқуда оқушыларды сөз тіркестерін біртұтас мағыналық бөлік ретінде қабылдауға бағыттадық. Зерттеу мәтінінде алғашқы жаттығуларда оқушылардың мазмұнды түсінуге қиналғаны көрсетілген [2]. Осы кедергіні ескеріп, оқу қарқынын түсіну деңгейімен

байланысты қарастырамыз. Жаттығудан кейін негізгі ойды айтқызамыз немесе қысқа сұраққа жауап алуға тырысамыз. Егер оқушы мазмұнын жеткізе алмаса, қарқынды баяулатып, мәтінге қайта оралуға мүмкіндік береміз.

Алтыншы мәселе – оқығанды түсіну мен есте сақтаудың қиындығы. Оқушы мәтінді жылдам аяқтағанымен, оқиға байланысын түсіндіре алмаса немесе маңызды ойды ажыратпаса, жұмысты жалғастыру қажет. Сондықтан зерттеуімізде оқу техникасымен бірге стикермен оқу, графикалық диктант, «Қанша сурет салар едің?» және ақыл картасын құрастыру тапсырмаларын қарастырдық [2]. Бұл жұмыстарды мәтіндегі ақпаратты таңдау, жүйелеу және өз түсінуін көрсету мақсатымен байланыстырамыз.

Стикермен оқуда оқушы мәтіннің маңызды тұсын белгілеп, оны не үшін таңдағанын түсіндіреді. Зерттеудегі түстерге әртүрлі қызмет беру тәсілін мәтіннің жанрына қарай бейімдейміз. Мысалы, көркем шығармада кейіпкерге қатысты айғақты, негізгі оқиғаны және ойландырған үзіндіні бөлек белгілеуге болады. Түстің өзі жауап болып қалмауы тиіс. Оқушы белгіленген жерге қайта оралып, оның шығармадағы қызметін түсіндіреді. Осы талап таңдау әрекетін саналы оқуға айналдырады.

Ақыл картасын қолданғанда орталық ұғымды, оған қатысты негізгі тармақтарды және олардың байланысын анықтауға бағыт береміз. Картаның әдемі безендірілуінен гөрі ақпараттың дұрыс ұйымдастырылуын бағалаймыз. Графикалық тапсырмалар мен суретке қатысты жаттығуларды да мәтін мағынасын алмастыратын жұмыс ретінде қарастырмаймыз. Оларды қысқа дайындық немесе бейнелі ойды жеткізу тәсілі ретінде пайдаланып, кейін оқушыдан мәтінге негізделген түсіндірме сұраймыз.

Әр бөлімнен кейін оқығанды өз сөзімен бірнеше сөйлемге жинақтау тәсілін қолданамыз. «Не туралы оқыдым?», «Негізгі ой қандай?» және «Қай тұсты әлі түсінбедім?» деген сұрақтар оқушының түсінуін айқындайды. Осы қысқа қорытынды оқырман күнделігіне негіз болады. Демек, күнделік бағдарламамыздағы оқу кедергілерін шешу жұмысын жалғастырады: ол маңызды ойды сақтап, оны талқылауға, зерттеуге және жаңа жағдайға қолдануға мүмкіндік береді.

Оқырман күнделіктерін қолдану тәжірибеміз

Күнделіктерді оқу техникасы мен мәтінді түсіну жұмысының жалғасы ретінде қолданамыз. Бір шығармаға күнделіктің барлық түрін қатар міндеттемейміз. Оқу мақсатына сәйкес бір немесе екі түрін таңдаймыз. Бастапқыда қысқа жазба жеткілікті: оқушы бір үзіндіні, бір сұрақты немесе бір қорытындыны тіркейді. Кейін сол жазбаны дәлелді пікірге айналдырады. Мұндай ұйымдастыру күнделікті қосымша көлемді міндетке айналдырмай, оқу барысымен байланыстырады.

«Сүйекші» бойынша дәйексөз бен пікір күнделігін қолданғанда оқушыға маңызды үзіндіні таңдауды ұсынамыз. Оның орналасқан жерін көрсетіп, «Бұл үзінді кейіпкердің жағдайы туралы нені аңғартады?» деген сұраққа жауап жазуын сұраймыз. Одан кейін пікірін сол дәлелмен байланыстыруға бағыттаймыз. Бағалауда дәйексөздің дәлдігін және оқушының түсіндіруін қараймыз. Келесі шығармада осы тәсілді қолдаусыз қолдануы мәтіндік дәлелмен жұмыс дағдысының басқа тапсырмаға көшкенін байқауға көмектеседі [4].

«Болмаған балалық шақ» бойынша кейіпкердің жүрек күнделігін пайдаланғанда бір эпизодты таңдап, оның оқиға мен сезім байланысын ашуға бағыт береміз. Оқушы кейіпкер атынан бірінші жақта жазғанымен, ойы мәтіндегі жағдайға сәйкес болуы керек. «Осы сезімді қандай әрекеттен байқадың?» деген сұрақпен интерпретациясын нақтылаймыз. Қажет жағдайда сол эпизодты басқа кейіпкердің көзқарасымен жазуды ұсынамыз. Екі жазбаны салыстыру бір оқиғаны әртүрлі тұрғыдан түсінуге мүмкіндік береді [5].

ABCD күнделігін кейіпкер әрекетін ретімен талдауға бейімдейміз. Оқушы оқиғаны тіркейді, ықтимал ойды түсіндіреді, сезім мен реакцияны талдайды және балама әрекет ұсынады. Осы қадамдар арқылы фактіні өзіндік пайымнан ажыратуға үйретеміз. Балама шешімнің кейіпкер жағдайында мүмкін болғанын да талқылаймыз. Тапсырманы әдеби

эпизодқа немесе шартты жағдайға негіздейміз. Оқушыдан өзінің жеке ауыр тәжірибесін жариялауды талап етпейміз [11].

Кері байланыста күнделіктің барлық сөйлемін түзетіп бермейміз. Алдымен мәтінмен жақсы байланысқан ойды атап, қосымша дәлел қажет тұсты көрсетеміз. Оқушы сол жерді өзі толықтырады. Жұптық талқылауда да «ұнады» деген жалпы пікірден нақты сұраққа көшуді ұсынамыз. Жазба авторы сыныптасының ұсынысын қабылдауға немесе өз дәлелін келтіруге мүмкіндік алады. Осы жұмыс дербес пікірді сақтап, оны негіздеуге бағытталады.

Күнделік соңында оқушыдан «Менің түсінуімде не өзгерді?» деген сұраққа қысқа жауап сұраймыз. Егер алғашқы пікір өзгерсе, оған әсер еткен эпизодты көрсетуін өтінеміз. Бұл жазба мазмұнды қайта айтып беруден өз түсінуін бақылауға көшуге көмектеседі. Оқушының күнделіктегі пікірі мен мәтінге сүйенуін қатар қарастыру арқылы оған келесі оқу міндетін ұсынамыз. Осылайша күнделікті оқушының ойлау барысын түсінуге арналған құрал ретінде пайдаланамыз.

Зерттеу мен әрекетке бағытталған оқырмандық трансфер

Зерттеу күнделігін қолданғанда сұрақтың нақты қойылуына мән береміз. «Сүйекші» бойынша Тұңғыштың атауларының өзгеруін немесе оның тағдырына әсер еткен себептерді зерттеуге болады [6]. Оқушы бастапқы болжамын жазады, мәтіндік айғақ жинайды, оқиғаларды салыстырады және қорытындысын ұсынады. Біз оның пікіріне сәйкес дәлел таңдағанын тексеріп, қажет жерде сұрағын нақтылауға көмектесеміз. Соңғы қорытынды күнделіктегі ізденістің жинақталған нәтижесі болады.

«Көксерек» бойынша әдеби эпизодты ғылыми дерекпен салыстыруға, «Жусан иісі» бойынша табиғат белгілерін жинап, қосымша ақпарат іздеуге бағыттаймыз [7; 8]. Оқушы дереккөздің авторын, жарияланған орнын және зерттеу сұрағына қатысын көрсетеді. Көркем мәтінді ғылыми анықтама ретінде қабылдамауын қадағалаймыз. Мәселен, жусанның нақты түрін анықтауға дерек жеткіліксіз болса, қорытындыда осы шектеуді көрсетуге үйретеміз. Болжамды фактіден ажырату мұнда негізгі оқу міндетіне айналады.

Әдеби және ғылыми талдауды соңында қайта байланыстырамыз. Оқушы сыртқы деректің шығарманы түсінуге қалай көмектескенін түсіндіреді. Табиғат туралы ақпарат пен жусанның көркем мәтіндегі естелікке қатысты қызметі әртүрлі талдау деңгейіне жатады. Осы айырманы сақтау филологиялық талдаудың дәлдігі үшін маңызды деп есептейміз. Зерттеу өнімін қорғағанда бастапқы болжамы өзгерді ме, қандай дәлел сенімді болды және қай сұрақ ашық қалды деген сауалдарды қоямыз.

Әрекет күнделігін оқылған ойды жаңа жағдайда байқап көруге қолданамыз. Дейл Карнегидің қарым-қатынас туралы материалы немесе «Мақсатыма жетемін» үлгісі негізінде оқушы бір шағын әрекетті таңдай алады [9; 10]. Мысалы, әңгімелесушіні бөлмей тыңдауды немесе оқу уақытын жоспарлауды байқайды. Күнделікке әрекеттің мақсатын, орындалған жағдайын және нәтижесін жазады. Қорытындыда кітаптағы ұсыныстың өз жағдайына қаншалықты сәйкес келгенін талдайды.

Оқушының әрекеті күткен нәтижеге жеткізбесе, оны да талқылауға мүмкіндік береміз. «Не істедім?», «Не байқадым?» және «Келесі жолы нені өзгертемін?» деген сұрақтар нақты рефлексияға бағыттайды. Бағалау кезінде оқушының жеке қасиетіне үкім шығармаймыз. Оның ойды түсіндіруін, әрекетті нақты сипаттауын және қорытындысының бақылауға сүйенуін қараймыз. Үлгідегі шартты пайыздарды нақты өлшенген ғылыми нәтиже ретінде қабылдамаймыз.

Оқу мәдениетін бақылауда бірнеше кітапқа қатысты қысқа жазбаларды салыстырамыз. Оқушы сұрақты дербес қоя ма, дәлелді таңдай ала ма және қорытындысын қайта қарастыра ма деген белгілерге назар аударамыз. Портфолиоға барлық күнделікті енгізуді міндеттемейміз. Оқушы өз дамуындағы өзгерісті көрсететін жазбаларды таңдап, таңдауын түсіндіреді. Осылайша күнделіктер оқу кедергілерін шешуге бағытталған жұмысымызбен байланысып, түсінуден дәлелді пікірге, зерттеуге және саналы әрекетке көшуге қызмет етеді.

Қорытынды

Оқырмандық сауаттылықты дамытуда қызығушылық, жоспарлау, оқу дағдысы, зейін, оқу қарқыны және мәтінді түсіну мәселелерін өзара байланысты қарастырамыз. Тәжірибемізде әр кедергіге сәйкес тәсіл таңдап, оның нәтижесін мәтіндік тапсырма арқылы бақылауға мән береміз. Жылдам түсініп оқу жұмысын оқырмандық трансфермен жалғастырып, шәкірттерімізді дәлелді пікірге, зерттеуге және жаңа жағдайда қолдануға бағыттаймыз.

Күнделіктің педагогикалық пайдасын шығарманың мазмұнына сай таңдалуымен байланыстырамыз. Дәйексөздік жазба арқылы дәлелді пікірге, кейіпкерлік күнделік арқылы интерпретацияға, зерттеу күнделігі арқылы дерекпен жұмысқа бағыттаймыз. Әрекет пен рефлексия күнделіктерін оқығанды жаңа жағдайда қолдануға пайдаланамыз. Шәкірттеріміздің өз сұрағын қоюын, мәтінге қайта оралуын және қорытындысын негіздеуін оқу мәдениетінің маңызды белгілері деп есептейміз. Кітаптан туған ой күнделікте жалғасып, талқылау мен зерттеуге негіз болғанда, әдеби оқудың дербес танымдық әрекетке ұласуына жағдай жасаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: 10.1787/b25efab8-en.

2. Бейсенбай Зікірия. Жылдам түсініп оқу жолдары: оқушының зерттеу жұмысы / жетекшісі Аргынбаева А. Е., ғылыми кеңесшісі Қожағұлов С. Қ. Сарқан, 2022. Қолжазба.

3. National Research Council. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. Washington, DC: The National Academies Press, 2000. Chapter 3: Learning and Transfer. DOI: 10.17226/9853.

4. «Сүйекші»: «Бір күн – бір ой» оқырман күнделігінің үлгісі. Оқу-әдістемелік материал. Электрондық құжат.

5. «Болмаған балалық шақ»: «Кейіпкердің жүрек күнделігі» үлгілері. Оқу-әдістемелік материал. Электрондық құжат.

6. «Сүйекші 1111 шығару»: зерттеу күнделіктерінің үлгілері. Оқу-әдістемелік материал. Электрондық құжат.

7. «Көксерек күнделік»: шығарма бойынша зерттеу күнделігінің үлгісі. Оқу-әдістемелік материал. Электрондық құжат.

8. «Жусан исі Күнделік»: шығарма бойынша зерттеу күнделігінің үлгісі. Оқу-әдістемелік материал. Электрондық құжат.

9. «Д Карнеги Дос табу»: қарым-қатынас туралы оқу материалы. Электрондық құжат.

10. «Мақсатыма жетемін»: әрекет пен рефлексия күнделігінің үлгілері. Оқу-әдістемелік материал. Электрондық құжат.

11. «Күнделік АВСД»: рефлексия күнделігін жүргізу нұсқаулығы. Оқу-әдістемелік материал. Электрондық құжат.

УДК 372.882

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВИЛ ОРФОГРАФИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ПЛАТФОРМЫ ГРАМОТЕЙ.РУ)

Арисланов Р.А.
Студент, Жетысуский университет имени И. Жансугурова,
г. Талдыкорган, Республика Казахстан
rishatarislanov@gmail.com
Научный руководитель: PhD, преподаватель-лектор **Абайдельданова М.К.**
Жетысуский университет имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика Казахстан
meruert.abaydeldanova@mail.ru

Статья посвящена использованию цифровых инструментов на уроках русского языка при изучении правил орфографии. На примере образовательной платформы «Грамотей.ру» рассматривается изучение правил орфографии русского языка и мгновенной обратной связи. Исследование показало, что использование цифровых инструментов на уроках русского языка повышает эффективность усвоения материала, способствует снижению количества орфографических ошибок, увеличивает мотивацию и вовлеченность учеников. Полученные результаты позволяют выявить уровень знаний правил орфографии по русскому языку и на основе этого спланировать дальнейшую работу по устранению ошибок.

Ключевые слова: *ИКТ, цифровые инструменты, орфография, онлайн-платформа.*

Мақала орыс тілі сабақтарында орфографиялық ережелерді оқыту барысында цифрлық құралдарды қолдануға арналған. «Грамотей.ру» білім беру платформасының мысалында орыс тілінің орфографиялық ережелерін меңгеру және жедел кері байланыс алу мүмкіндіктері қарастырылады. Зерттеу нәтижелері цифрлық құралдарды орыс тілі сабақтарында пайдалану оқу материалын меңгеру тиімділігін арттыратынын, орфографиялық қателер санын азайтатынын, оқушылардың мотивациясы мен сабаққа қатысу белсенділігін күшейтетінін көрсетті. Алынған нәтижелер орыс тілі орфографиясы бойынша білім деңгейін анықтауға және соның негізінде қателерді түзетуге бағытталған әрі қарайғы жұмысты жоспарлауға мүмкіндік береді.

Кілт сөздер: *АКТ, цифрлық құралдар, орфография, онлайн-платформа.*

The article is devoted to the use of digital tools in Russian language lessons when studying spelling rules. Using the educational platform "Gramotey.ru" as an example, the study examines the learning of Russian spelling rules and the provision of instant feedback. The research showed that the use of digital tools in Russian language classes increases the effectiveness of learning, helps reduce the number of spelling mistakes, and enhances students' motivation and engagement. The obtained results make it possible to determine the level of knowledge of Russian spelling rules and, on this basis, plan further work aimed at eliminating errors.

Keywords: *ICT, digital tools, spelling, online platform.*

В современной системе общего образования наблюдается тенденция к приоритетному развитию лексической компетенции обучающихся, тогда как вопросам системного изучения грамматики уделяется недостаточное внимание. Вследствие этого у школьников нередко формируется недостаточный уровень орфографической грамотности, что проявляется в большом количестве ошибок при выполнении письменных работ, в том числе диктантов. В связи с этим особую актуальность приобретает совершенствование методики обучения орфографии посредством использования цифровых образовательных

инструментов в процессе преподавания русского языка. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс способствует повышению эффективности усвоения языковых норм, более глубокому пониманию грамматических закономерностей, а также развитию навыков самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Результаты исследований казахстанских ученых Ж.Аден и С.К. Сансызбаевой, а также российских исследователей Л.А. Селиной и Е.С. Полат показывают, что современные обучающиеся лучше усваивают информацию при использовании информационно-коммуникационных технологий. Так, Ж. Аден отмечает, что в условиях современной образовательной среды когнитивное развитие обучающихся тесно связано с цифровыми форматами представления информации, которые способствуют более быстрому восприятию и обработке учебного материала [1, с. 222–224]. С.К. Сансызбаева подчеркивает, что представители поколения Z демонстрируют более высокую эффективность обучения при использовании цифровых технологий и визуализированных форм подачи материала [2, с. 39–44]. В свою очередь, Л.А. Селина указывает на такие особенности когнитивной сферы современного поколения, как «клиповое» мышление, ориентация на краткость и структурированность информации, что напрямую влияет на успешность усвоения учебного материала [3, с. 298–300]. Кроме того, российский исследователь Е.С. Полат отмечает, что использование информационно-коммуникационных технологий способствует развитию самостоятельности обучающихся, их критического мышления и повышает мотивацию к обучению за счёт интерактивности и вариативности образовательного контента [4, с. 112–115]. Дополнительное изучение орфографии русского языка через цифровые инструменты, такие как образовательная платформа «Грамотей.ру», становится особенно актуальным, так как интерактивные задания и мгновенная обратная связь помогают обучающимся быстрее усваивать орфографические нормы и работать над ошибками самостоятельно.

Цель исследования определить и обосновать эффективность использования цифровых инструментов при изучении орфографии русского языка с целью улучшения навыка письма у обучающихся. **Задачи:** 1. Оценить влияние цифровых инструментов на усвоение орфографии обучающимися. 2. Сравнить эффективность традиционных и цифровых методов обучения орфографии. 3. Определить мотивацию и вовлеченность обучающихся при использовании образовательной платформы «Грамотей.ру».

Как отмечал К. Ушинский: «Учитель живёт до тех пор, пока учится; как только он перестаёт учиться, в нём умирает учитель» [5, с. 138]. Современный учитель должен не только хорошо знать свой предмет и методику преподавания, а также владеть современными образовательными технологиями, опираясь на возрастной контингент обучающихся. Современные обучающиеся характеризуются специфическими особенностями восприятия и обработки информации, одной из которых является так называемое «клиповое» мышление, обусловленное активным использованием цифровой среды и высокой интенсивностью информационных потоков. В условиях преобладания исключительно традиционных методов преподавания русского языка нередко наблюдается снижение учебной мотивации и познавательного интереса школьников к изучаемому материалу. В связи с этим возникает необходимость поиска и внедрения современных образовательных технологий, способных учитывать когнитивные особенности обучающихся и обеспечивать более высокий уровень их вовлеченности в учебный процесс.

Развитие цифровых инструментов в сфере образования и стремительная цифровизация общества обуславливают появление новых возможностей для повышения качества образовательного процесса, а также эффективности и оперативности деятельности образовательных организаций. В современных условиях использование цифровых инструментов становится неотъемлемой частью обучения, трансформируя содержание, методы и организационные формы подготовки обучающихся в соответствии с требованиями цифровой образовательной среды [6, с. 84].

Как отмечает Зенкина С.В., образовательная среда представляет собой совокупность всех условий и возможностей для обучения, воспитания и развития личности. Информационная среда охватывает мир информации, окружающей человека, и сферу его информационной деятельности. Создание эффективной информационно-образовательной среды в образовательном учреждении основано на организации использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Рациональное применение ИКТ открывает новые перспективы для развития образовательной системы, трансформируя традиционные дидактические средства, методы и формы обучения. Внедрение информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс оказывает влияние на педагогические технологии, превращая привычную учебную среду в современную, высокоэффективную информационно-образовательную среду [7 с. 154].

В рамках данного исследования под цифровыми инструментами понимаются образовательные платформы, интерактивные тренажёры и онлайн-сервисы, направленные на формирование орфографических навыков. Использование цифровых инструментов способствует более эффективному усвоению орфографических норм за счёт мгновенной обратной связи, позволяющей обучающимся сразу корректировать ошибки.

Грамматическая структура русского языка является одной из самых сложных в мире. В связи с тем, что в школах с русским языком обучения ведущим предметом является русский язык, очень важно, чтобы обучающиеся понимали его функционирование и структуру, т.к. без этих знаний усложняется изучение других предметов.

М. Горький писал, что: «Язык – это инструмент, необходимо знать его, хорошо им владеть» [8, с.26]. Следовательно, формирование прочных орфографических навыков и понимание структуры русского языка становится одной из ключевых задач современного образования. В условиях цифровизации особую значимость приобретают цифровые инструменты, способные эффективно поддерживать процесс обучения. Одним из таких инструментов является образовательная платформа «Грамотей.ру».

Образовательная платформа «Грамотей.ру» представляет собой онлайн-сервис, направленный на формирование орфографической грамотности обучающихся. Платформа содержит теоретические материалы по орфограммам, интерактивные упражнения, а также систему автоматической проверки с мгновенной обратной связью.

В ходе педагогической практики в школе были применены эмпирические методы исследования, включающие наблюдение, фиксацию результатов и сравнительный анализ. Апробация заключалась в проверке эффективности двух подходов к обучению орфографии: традиционного (диктанты, упражнения из учебника) и цифрового, с использованием платформы «Грамотей.ру». В рамках практики была организована работа с обучающимися 7-х классов, в ходе которой применялся следующий алгоритм деятельности:

1. Ознакомление с теоретическим материалом по орфографии на платформе «Грамотей.ру».
2. Самостоятельное выполнение интерактивных заданий.
3. Автоматическое выявление ошибок системой.
4. Отправка результатов через мессенджер WhatsApp для дальнейшей обработки.
5. Проведение работы над ошибками на основе полученной обратной связи (см. рисунок 1).

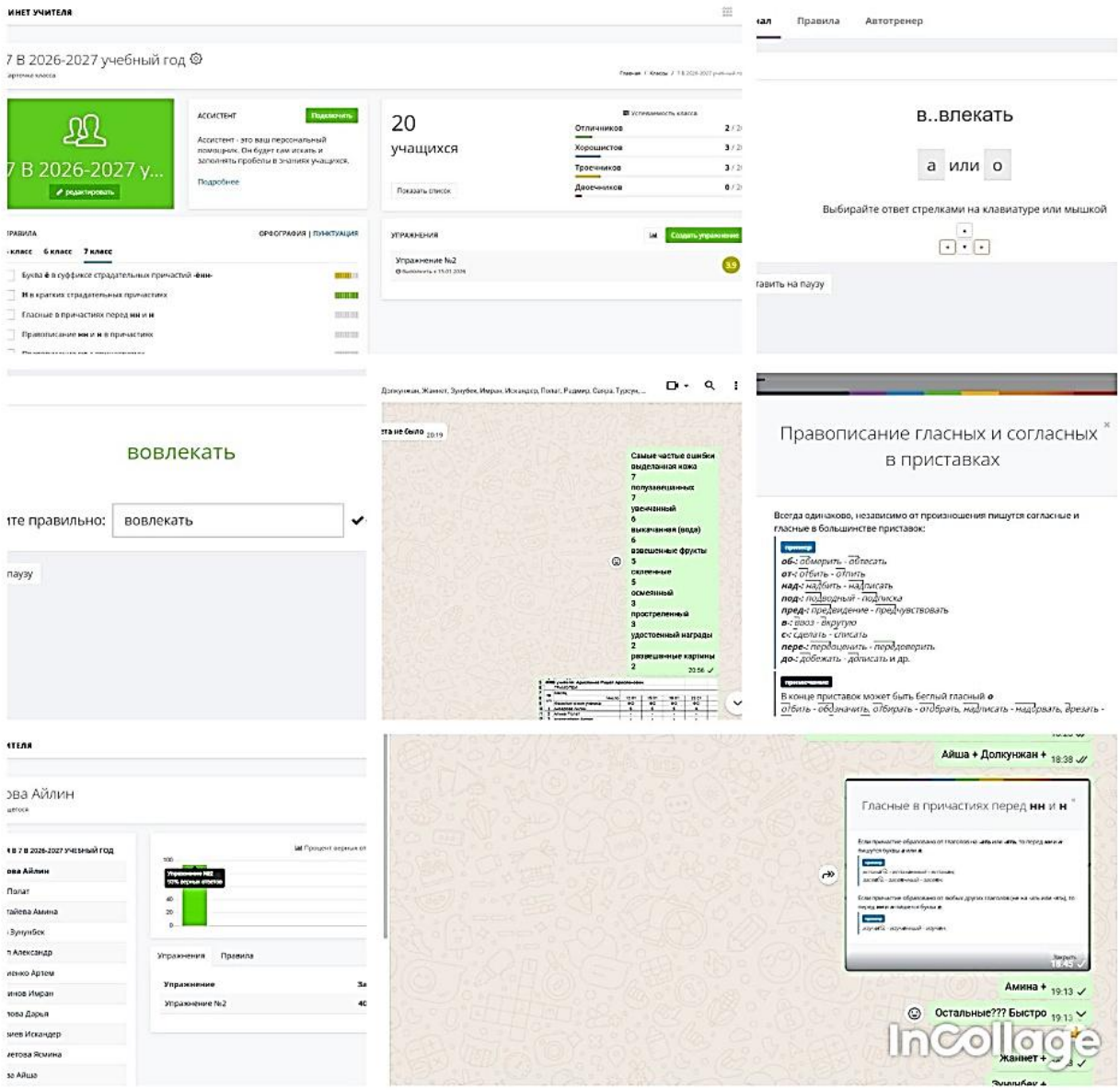


Рисунок 1 – Работа над орфографическими ошибками на платформе «Грамотей.ру»: анализ результатов и формирование навыков грамотного письма

В результате использования платформы было отмечено снижение количества орфографических ошибок при выполнении письменных работ. Обучающиеся проявляли более высокий уровень вовлечённости и интереса к изучению орфографии. Также наблюдалось развитие навыков самостоятельной работы. Таким образом, в отличие от традиционных методов (диктанты, упражнения из учебника), использование цифровых инструментов обеспечивает мгновенную обратную связь, индивидуализацию обучения и повышает мотивацию обучающихся. Использование цифровых инструментов, в частности платформы «Грамотей.ру», является эффективным средством формирования орфографических навыков. Интерактивный формат обучения, мгновенная обратная связь и возможность самостоятельной работы способствуют повышению качества усвоения учебного материала.

Сравнительный анализ показал, что при традиционном подходе исправление ошибок происходило после проверки работ, что занимало больше времени и в ряде случаев снижало учебную мотивацию обучающихся. На цифровой платформе ученики самостоятельно изучали материал по орфографии, выполняли интерактивные задания и

получали мгновенную обратную связь. В процессе работы над ошибками через платформу наблюдалось, что обучающийся быстрее усваивали правильное написание слов, проявляли больший интерес к заданиям и активнее включались в учебный процесс.

Проведенное исследование показало, что цифровые инструменты повышают эффективность усвоения орфографии и сокращают количество ошибок по сравнению с традиционным методом. Использование платформы «Грамотей.ру» значительно повышает мотивацию и вовлеченность учеников. Многие обучающиеся с интересом выполняли интерактивные упражнения, обсуждали задания с одноклассниками и старались исправить все ошибки самостоятельно.

Возможность самостоятельной работы и получение мгновенной обратной связи создаёт у обучающихся чувство контроля над результатом и стимулирует к дальнейшему развитию. Работа на платформе «Грамотей.ру» позволяет учителю оперативно корректировать ошибки и направлять обучение. Таким образом, цифровые инструменты способствуют формированию самостоятельности, ответственности и интереса к изучению правил русского языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аден Ж. Когнитивное развитие учащихся в контексте билингвальной среды обучения и современных педагогических трендов в Казахстане // Вестник Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова. – 2024. – №2. – С. 222–234.

2. Сансызбаева С.К. Поколение Z и искусственный интеллект в XXI веке // Международный журнал информационных и коммуникационных технологий. – 2020. – №1. – С. 39–44.

3. Селина Л.А. Особенности когнитивной сферы у поколения Z // Научная статья. – 2024. – С. 298–300.

4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2019. – С. 112–115.

5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – М.: Педагогика, 1988. с.138.

6. Асмолов А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А.Г.Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров / – М.: Изд-во «НексПринт», 2010. – 84 с.

7. Зенкина С.В. Новая информационно-коммуникационная образовательная среда / С.В.Зенкина, А.А.Кузнецов /Основы общей теории и методики обучения информатике; под общей редакцией А.А.Кузнецова. – М.: Бином, 2009. – 154с.

8. Горький М.О языке // Собр. соч. - М.: Художественная литература, 1953. с.26.

ӘОЖ 37.02:004.8

ОҚУ САУАТТЫЛЫҒЫН ДАМЫТУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ ҚОЛДАНУ: МӘТІН ТАПСЫРМАЛАРЫН ҚҰРАСТЫРУ ЖӘНЕ ЖАУАПТАРДЫ СЫНИ БАҒАЛАУ

Ауелбекова А.М.
Қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі, Абай атындағы мектеп-гимназия,
Сарқан қ., Жетісу облысы, Қазақстан Республикасы
ai-kerima@inbox.ru

Мақалада қазақ тілінде оқытылатын жоғары сыныптарда оқу сауаттылығын дамыту үшін генеративті жасанды интеллектіні қолданудың әдістемелік мүмкіндіктері қарастырылады. Ғылыми әдебиеттерді талдау және дидактикалық модельдеу негізінде мәтін тапсырмаларын құрастыру, жауаптарды дерекпен тексеру және оқушының өзіндік пайымын бағалау тәсілі ұсынылады. Ақпаратты табу, негізгі ойды тұжырымдау және дәлелсіз қорытындыны анықтау әрекеттері авторлық оқу мәтіні арқылы көрсетіледі. Практикалық нәтиже ретінде сұрау үлгісі, үш тапсырма және он балдық бағалау өлшемдері әзірленді. Ұсынылған тәсілдің тиімділігі эмпирикалық тексеруді қажет етеді. Мақалада мұғалімнің сараптамасы, академиялық адалдық және оқушының дербестігі негізгі қолдану шарттары ретінде айқындалады.

Кілт сөздер: *оқу сауаттылығы; жасанды интеллект; мәтін тапсырмалары; сыни бағалау; цифрлық трансформация; академиялық адалдық.*

В статье рассматриваются методические возможности применения генеративного искусственного интеллекта для развития читательской грамотности старшеклассников, обучающихся на казахском языке. На основе анализа научной литературы и дидактического моделирования предлагается подход к созданию текстовых заданий, проверке ответов и оценке самостоятельных суждений учащихся. Авторский учебный текст позволяет продемонстрировать поиск информации, определение основной мысли и выявление необоснованных выводов. Представлены образец запроса, три задания и критерии оценивания по десятибалльной шкале. Эффективность подхода требует эмпирической проверки. Определены условия его применения: экспертная оценка учителя, академическая честность и сохранение самостоятельности ученика.

Ключевые слова: *читательская грамотность; искусственный интеллект; текстовые задания; критическая оценка; цифровая трансформация; академическая честность.*

This article examines the use of generative artificial intelligence to develop reading literacy among upper secondary students learning in Kazakh. Drawing on a literature review and instructional design, it proposes an approach to creating text-based tasks, verifying responses and assessing independent reasoning. An original instructional text illustrates information retrieval, identification of the main idea and detection of unsupported conclusions. The article presents a sample prompt, three tasks and a ten-point assessment rubric. The approach requires empirical validation. Teacher review, academic integrity and learner autonomy are identified as essential conditions for its implementation.

Keywords: *reading literacy; artificial intelligence; text-based tasks; critical evaluation; digital transformation; academic integrity.*

Кіріспе

Цифрлық ортада оқушы мәтінмен бірге оның қысқартылған мазмұнына, автоматты түсіндірмесіне және дайын жауабына да қол жеткізеді. Мұндай жағдайда оқу сауаттылығын бағалау үшін жауаптың дұрыс берілгенін анықтау жеткіліксіз: оқушының қажетті

ақпаратты қалай тапқанын, қандай дәлелге сүйенгенін және қорытындысын қалай тексергенін білу қажет. OECD ұсынған PISA оқу сауаттылығы тұжырымдамасында ақпаратты табу, мәтінді түсіну, оның мазмұны мен сенімділігін бағалау өзара байланысты әрекеттер ретінде қарастырылады [1]. Осы ұстаным генеративті жасанды интеллект жауабын да талдау нысанына айналдыруға негіз болады.

Генеративті жасанды интеллект (бұдан әрі – ЖИ) берілген нұсқауға сәйкес мәтін, түсіндірме және тапсырма нұсқаларын жасай алады. Алайда тілдік тұрғыдан жатық жауаптың мазмұны бастапқы мәтінге сәйкес келе бермейді. UNESCO нұсқаулығы білім беруде мұндай жүйелерді адамның шешім қабылдау дербестігін сақтай отырып, педагогикалық мақсатқа сай қолдануды ұсынады [2]. Оқу сауаттылығы сабағында бұл талап оқушының мәтінді өзі оқуынан, дәлел таңдауынан және автоматты жауапқа негізді баға беруінен көрінуі тиіс.

Қазақ тіліндегі оқу тапсырмасы тілдік норманы, мәтіннің мағыналық тұтастығын және оқушының жас ерекшелігін қатар ескеруді талап етеді. ЖИ көмегімен тапсырма дайындаудағы негізгі өлшем – әр сұрақтың нақты оқу әрекетін орындатуы. Мәтіннен сөзді көшіріп алуды талап ететін тапсырма мен автор ұстанымын дәлелдеуді талап ететін тапсырманың танымдық салмағы әртүрлі. Сондықтан мұғалім жасалған материалды сұрақтың анықтығы, жауаптың дәлелділігі және бағалау өлшемдерінің сәйкестігі бойынша сараптауы қажет.

Мақаланың мақсаты – оқу сауаттылығына арналған мәтін тапсырмаларын ЖИ көмегімен әзірлеу мен жауаптарды сыни бағалаудың әдістемелік тәсілін ұсыну. Негізгі зерттеу сұрағы: ЖИ қолданылған жағдайда оқушының мәтінді өздігінен түсінуін және дәлелге сүйеніп пайымдауын тапсырма құрылымында қалай сақтауға болады? Мақаланың практикалық мәні – мұғалімге сұрау құрастырудан бастап оқушының соңғы жауабын бағалауға дейінгі өзара байланысты әрекеттер үлгісін ұсыну.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Жұмыс теориялық-әдістемелік сипатта орындалды. Материал ретінде оқу сауаттылығын бағалауға, генеративті ЖИ-дің білім берудегі мүмкіндіктеріне және мұғалім мен оқушы құзыреттеріне арналған алты жарияланым іріктелді. Іріктеу өлшемдері – мәтінді түсіну мен бағалауға қатыстылығы, педагогикалық қолдану шарттарын түсіндіруі және жарияланымның бастапқы дереккөзден қолжетімді болуы. Бұл талдау әдебиеттерді толық қамтитын жүйелі шолу ретінде ұсынылмайды. Әдістері: дереккөздерді мазмұндық талдау, дидактикалық модельдеу және тапсырма мен бағалау өлшемдерінің сәйкестігін саралау.

Э. Каснеци және әріптестері үлкен тілдік модельдердің оқу материалдарын дайындау мен оқытуды даралаудағы мүмкіндіктерін талдай отырып, оларды қолдануда сыни ойлау, фактіні тексеру және адамның тұрақты бақылауы қажет екенін көрсетеді [3]. Бұл тұжырым мақалада ЖИ ұсынған тапсырманы дайын оқу материалы ретінде бірден қабылдамай, мұғалімнің редакциясынан өткізудің әдістемелік негізі ретінде алынды.

ЖИ көмегімен тапсырманы орындау мен білімді өздігінен қолданудың айырмашылығын Х. Бастани және әріптестерінің мектеп математикасы бойынша эксперименті де көрсетеді. Зерттеуде шектеусіз көмекке сүйенген топтың құралсыз орындаудағы нәтижесі төмендеген, ал оқуды қолдайтын арнайы нұсқаулары бар жүйеде бұл жағымсыз әсер едәуір азайған [4]. Аталған нәтиже қазақ тіліндегі оқу сауаттылығына тікелей көшірілмейді. Дегенмен ол ұсынылатын тәсілде ЖИ-мен орындалған жұмыстан кейін дербес оқу тапсырмасын енгізуге негіз болатын зерттеу дәлелі ретінде ескерілді.

Практикалық бөлім 11-сыныптағы оқу сауаттылығы сабақтарына бейімделді. Ондағы мәтін мен әдейі қате құрылған жауап осы мақалаға арналған дидактикалық үлгілер болып табылады. Олар нақты мектептің есебі немесе белгілі бір ЖИ жүйесіне жүргізілген сынақ нәтижесі ретінде қарастырылмайды. Жұмыста оқушылардың үлгерімі туралы эмпирикалық деректер жиналған жоқ; алынған нәтиже – сабақта қолдануға және кейін тәжірибеде тексеруге болатын әдістемелік материал.

Мәтін тапсырмаларын құрастырудың әдістемелік моделі

Ұсынылатын модельде мұғалім оқу мақсатын белгілейді, бастапқы мәтінді таңдайды және ЖИ көмегінің шегін анықтайды. ЖИ тапсырмалардың нұсқаларын әзірлеуге қатысады. Оқушы алдымен мәтінге сүйеніп өз жауабын құрастырады, содан кейін салыстыру мен тексеруге көшеді. Осылайша автоматты жауаппен танысу уақыты оқушының бастапқы пайымын сақтауға мүмкіндік беретіндей жоспарланады. Дәлелді таңдау мен қорытындыны негіздеу жауапкершілігі оқушыда қалады.

Бірінші кезеңде мұғалім күтілетін оқу әрекетін нақтылайды. Мысалы, «мәтінді түсінеді» деген жалпы тұжырымның орнына «шарт пен нәтиженің байланысын түсіндіреді» немесе «мәтінде берілмеген пайымды анықтап, шешімін дәлелдейді» деген өлшем алынады. Содан кейін мәтіннің осы әрекетті орындатуға жеткіліктілігі тексеріледі. Егер мәтінде салыстыруға арналған екі ұстаным болмаса, одан екі автордың көзқарасын салыстыруды талап ету дұрыс болмайды.

Екінші кезеңде ЖИ-ге берілетін сұрауда сынып, мәтін, тексерілетін әрекет, тапсырма түрі және жауапқа қойылатын талап көрсетіледі. Сұрауды нақтылау үшін мына үлгіні қолдануға болады: «11-сыныптың оқу сауаттылығына төменде берілген мәтін бойынша үш тапсырма ұсын. Біріншісі нақты ақпаратты табуды, екіншісі негізгі ойды екі дерекпен негіздеуді, үшіншісі дәлелсіз қорытындыны анықтап түзетуді тексерсін. Әр тапсырмаға күтілетін жауап пен бағалау өлшемін бер. Мәтінде жоқ мәліметті қоспа. Ашық жауапта мағыналас дұрыс тұжырымдарды қабылда. Екіұшты сұрақ болса, оны белгіле. Соңғы бағалау шешімін мұғалім қабылдайды». Мұндай сұрау сапалы нәтиже алуға бағыт береді, бірақ қате жауаптың алдын толық алмайды.

Үшінші кезеңде мұғалім тапсырманы оқушының орнында өзі орындайды. Ол жауаптың мәтіннен табылуын, сұрақтағы әрбір шарттың түсініктілігін және жауап кілтінің балама дұрыс пайымдарды ескеруін тексереді. Жабық тапсырмада бір ғана дұрыс жауап болуы керек; ашық тапсырмада бағалау нақты сөз тіркесіне емес, ойдың мазмұны мен дәлеліне сүйенеді. Әсіресе «әрқашан», «барлық», «міндетті түрде» деген жалпылаушы сөздер мен мәтінде жоқ себеп-салдар байланыстары бөлек қаралады.

Төртінші кезеңде оқушының бастапқы жауабы салыстыруға дейін тіркеледі. Одан кейін оқушы ұсынылған жауапты бастапқы мәтінмен салыстырып, сәйкес тұсын, қайшы тұсын немесе дерек жетіспейтін тұсын белгілейді. Соңғы жауапта қандай түзету жасағанын қысқаша түсіндіреді. Мұғалім бастапқы жауап, таңдалған дәлел және түзету уәжі арқылы оқушының ойлау барысын көре алады. UNESCO-ның мұғалімдерге арналған ЖИ құзыреттері шеңберінде педагогикалық қолдану мен этикалық шешім қабылдаудың қатар қарастырылуы осы мұғалімдік сараптаманың маңызын айқындайды [5].

Оқушыға ЖИ-дің жауабын міндетті түрде қате деп іздету де дұрыс емес. Дәлелмен расталған жауап қабылданады, мәтінге қайшы жауап түзетіледі, ал тексеруге дерек жеткіліксіз болса, бұл шектеу ашық көрсетіледі. Мұндай ажырату сын тұрғысынан бағалауды негізсіз күмәнданудан бөледі. UNESCO-ның оқушыларға арналған құзыреттер шеңбері ЖИ шешімдерін сыни пайымдауды және жауапты қолдануды маңызды оқу бағыты ретінде белгілейді [6]. Бұл мақалада аталған бағыт мәтіндік дәлелмен жұмыс істеу арқылы нақтыланады.

Тапсырмалар мен жауаптарды сыни бағалау үлгісі

Төмендегі авторлық оқу мәтіні цифрлық құралдың қолайлылығы мен оның білім нәтижесін дәлелдеудің айырмашылығын талдауға мүмкіндік береді. Мәтіннің мектеп кітапханасына қатысты мазмұны оқушыға таныс жағдаятқа негізделген. Тапсырмалар бір мәтін аясында берілгенімен, олар ақпаратты іздеу, мағынаны біріктіру және пайымды тексеру сияқты әртүрлі әрекеттерді талап етеді.

Оқу мәтіні. Мектеп кітапханасындағы цифрлық өзгеріс

Мектеп кітапханасы кітап іздеуді жеңілдету үшін электронды каталог енгізді. Каталогта шығарманың авторы, атауы, тақырыбы және кітапханада бар данасының саны

көрсетіледі. Оқушы қажетті кітаптың бар-жоғын алдын ала біліп, оны алуға өтінім қалдыра алады. Каталог шығарманың толық мәтінін ұсынбайды; ол кітапты таңдауға және табуға көмектеседі. Интернетке қосыла алмайтын оқушыларға кітапханашы қағаз тізім мен жеке кеңес арқылы қызмет көрсетеді.

Жаңа қызмет туралы талқылауда бір оқушы электронды іздеу уақытты үнемдейтінін айтты. Екінші оқушы қысқаша сипаттамаға сүйеніп кітап таңдауға болатынын, бірақ шығарманың идеясын түсіну үшін мәтінді оқу керектігін ескертті. Кітапханашы каталогтағы аннотацияларды тексеріп, мазмұнына сай келмейтін тұстарын түзетуді жоспарлады. Ол іздеу қызметінің қолайлылығын бағалау үшін өтінімдерді тіркеуді, ал оқылған шығарманы түсінуді талқылау мен оқушы пікірлері арқылы бөлек бақылауды ұсынды.

Каталог іске қосылғаннан кейін кітапханаға келушілер саны артты. Дегенмен бұл өзгерісті оқушылардың мәтінді тереңірек түсінгенінің дәлелі деп бірден қабылдауға болмайды. Келушілердің көбеюіне жаңа қызметке қызығушылық немесе ақпараттың кең таралуы да әсер етуі мүмкін. Оқу сапасы туралы қорытынды жасау үшін оқушылардың шығармадан дәлел келтіруі, кейіпкер әрекетін түсіндіруі және өз пікірін негіздеуі жөнінде қосымша мәлімет қажет. Сондықтан кітапхана цифрлық қызмет пен мазмұнды оқуды өзара толықтыратын жұмыстар ретінде қарастырады.

Бірінші тапсырма. Электронды каталог қандай қызмет атқарады және интернетке қосыла алмайтын оқушыларға қандай қолдау көрсетіледі? Жауапты мәтіндегі тиісті мәліметпен негіздеңіз.

Күтілетін жауап: каталог кітап туралы мәліметті және қолда бар даналар санын көрсетіп, кітапты іздеу мен өтінім беруге көмектеседі; интернеті жоқ оқушылар қағаз тізім мен кітапханашының жеке кеңесін пайдалана алады. Оқушы осы мәліметтер берілген бірінші абзацқа сүйенеді. Бұл тапсырмада мәтінді жатқа қайталау емес, сұраққа қажет ақпаратты іріктеу бағаланады.

Екінші тапсырма. Мәтіннің негізгі ойын бір сөйлеммен тұжырымдап, оны әртүрлі абзацтан алынған екі дерекпен негіздеңіз.

Күтілетін тұжырым: цифрлық каталог кітапқа қолжетімділікті жеңілдетеді, ал оқудың сапасы оқушының шығарманы түсінуі мен дәлелді пайымы арқылы анықталады. Бірінші дәлел ретінде каталогтың кітапты іздеуге көмектесуі, екінші дәлел ретінде оқушының мәтінді оқып, пікірін негіздеуі қажет екені алынады. «Мәтінде кітапхана туралы айтылады» деген жауап тақырыпты ғана атайды; ол негізгі ойдың орнына қабылданбайды. Мұғалім мазмұны сәйкес өзге тұжырымдарды да есепке алады.

Үшінші тапсырма. Талдау үшін әдейі қате құрылған жауапты бағалаңыз: «Электронды каталог шығармалардың толық мәтінін ұсынады. Кітапханаға келушілер санының артуы барлық оқушының оқу сауаттылығы жоғарылағанын дәлелдейді. Сондықтан қағаз кітаппен жұмыс істеудің қажеті жоқ». Мәтінге қайшы тұжырымды, дәлелсіз жалпылауды және мәтіннен туындамайтын қорытындыны анықтаңыз. Соңында жауапты екі-үш сөйлеммен түзетіңіз.

Бірінші сөйлем мәтіндегі каталогтың толық мәтін ұсынбайтыны туралы ақпаратқа қайшы. Екінші сөйлем келушілер саны мен оқу сауаттылығы арасында дәлелденбеген байланыс орнатып, оны барлық оқушыға таратады. Үшінші сөйлемнің қағаз кітаптан бас тартуға қатысты қорытындысы бастапқы мәтінде негізделмеген. Түзетілген жауаптың ықтимал нұсқасы: «Каталог кітапты іздеу мен таңдауға көмектеседі, бірақ шығарманың толық мәтінін ұсынбайды. Кітапханаға келушілер санының артуы оқу сауаттылығының өскенін өздігінен дәлелдемейді. Мұндай қорытынды үшін оқушылардың мәтінді түсінуіне қатысты қосымша мәлімет қажет».

Үшінші тапсырмадағы қате жауап нақты сервистің нәтижесі деп ұсынылмайды. Ол тексерудің үш түрлі әрекетін ажыратуға арналған. Оқушы мәтінге қайшылықты дәлелмен көрсете алады; дәлелсіз жалпылауда қорытындының ауқымын шектейді; мәтінде жоқ пайымға келгенде деректің жеткіліксіздігін түсіндіреді. Осы айырмашылықты сақтау «жауап ұнады» немесе «жауап қате» деген жалпы бағадан нақты талдауға көшуге мүмкіндік береді.

Кесте 1 – Үш тапсырманы бағалауға арналған өлшемдер

Тапсырма	Бағаланатын әрекет	Балл
1. Ақпаратты табу	Каталог қызметін дұрыс атайды – 1; интернеті жоқ оқушыға көрсетілетін қолдауды атайды – 1; жауабын мәтіндегі сәйкес мәліметпен негіздейді – 1.	3
2. Негізгі ой	Негізгі ойды тұжырымдайды – 1; оны растайтын бірінші деректі келтіреді – 1; басқа абзацтан екінші деректі келтіреді – 1.	3
3. Сыни бағалау	Мәтінге қайшылықты дәлелмен көрсетеді – 1; жалпылаудың дәлелсіздігін түсіндіреді – 1; соңғы қорытындының негізделмегенін анықтайды – 1; жауапты мағынасын сақтап дұрыс түзетеді – 1.	4
Барлығы	**Оқушының мәтінмен жұмысы және дәлелді пайымы**	**10**

Әр көрсетілген әрекет орындалса – бір балл, орындалмаса – нөл балл беріледі. Ұсынылған шкала осы тапсырмалар жиынтығына арналған; ол оқу сауаттылығын толық өлшейтін стандартталған құрал емес. Тілдік қате ойды түсінуге кедергі келтірмесе, мазмұндық әрекет үшін берілетін баллды автоматты түрде төмендету ұсынылмайды. Мұғалім тілдік дәлдікке қатысты кері байланысты бөлек береді. Осылайша бағалау оқушының мәтінді түсінуіне бағытталады.

Жұмыс соңында оқушы «Алғашқы жауабым», «Қай дерекке сүйендім?», «Нені және не себепті түзеттім?» деген үш қысқа жазбаны толтыра алады. Мұғалім келесі сабақта мазмұны басқа, құрылымы мен күрделілігі ұқсас шағын мәтін бойынша ЖИ көмегінсіз тапсырма ұсынады. Мұндай тексеру алдыңғы жауапты есте сақтауды емес, меңгерілген әрекетті жаңа мәтінге қолдануды байқауға бағытталады. Оның нәтижесін алдын ала болжап жазуға болмайды; нәтиже оқушы жұмыстары жиналғаннан кейін ғана талданады.

Талқылау және қолдану шарттары

Ұсынылған тәсілдің әдістемелік ерекшелігі – ЖИ қатысуын екі бөлек міндетке пайдалануында. Мұғалім үшін ол тапсырма нұсқаларын әзірлеуге көмектеседі; оқушы үшін автоматты жауап салыстыру мен дәлелдеу нысанына айналады. Осы екі міндет араластырылмаса, дайын жауап оқу әрекетінің орнын баспайды. Мұғалім оқушыға жауапты бірден көрсетпей, алдымен оның жеке пайымын алуы керек. Дегенмен модельдің тиімділігі мәтін сапасына, тапсырманың күрделілігіне және сыныптағы талқылаудың мазмұнына тәуелді болады.

Қазақ тіліндегі материалды сараптауда мұғалім бірнеше нақты мәселеге назар аударады: сұрақтың табиғи тілмен берілуі, есімдіктердің қай тұлғаға немесе нысанға қатысты екенінің анықтығы, терминдердің бірізділігі және дәлел ретінде келтірілген сөйлемнің түпнұсқамен сәйкестігі. ЖИ мәтінді ықшамдаса, себеп пен салдардың, шарт пен нәтиженің, автор пікірі мен кейіпкер сөзінің арақатынасы сақталғаны тексеріледі. Мұнда қазақ тіліндегі барлық ЖИ жауабының сапасы төмен деген қорытынды жасалмайды; ұсынылған өлшемдер әр нақты материалды жеке бағалауға арналған.

Академиялық адалдықты сақтау үшін оқушы өздігінен орындаған әрекетін және ЖИ көмегін алған тұсын ажыратып көрсетуі қажет. Мысалы, «Негізгі ойды өзім анықтадым; автоматты жауапты салыстыру үшін пайдаландым; қорытындыны мәтіндегі үшінші абзацқа сүйеніп түзеттім» деген қысқа түсіндірме жеткілікті болуы мүмкін. Бағалау кезінде мұғалім жауаптың стиліне қарап авторлық туралы жорамал жасаудан гөрі, оқушының дәлелді ауызша түсіндіруін және алғашқы жазбасын қарастырады. Бұл талап жұмыстың орындалу барысын түсінуге қызмет етеді.

ЖИ қолдану барлық оқушының жеке тіркелгі ашуын талап етпеуі тиіс. Мұғалім алдын ала дайындап, тексерген жауаптарды қағазда немесе ортақ экранда ұсына алады. Бұл нұсқа

интернет пен құрылғыға қолжетімділігі әртүрлі сыныптарда бірдей тапсырмамен жұмыс істеуге мүмкіндік береді. Оқушы деректері, бағалары және аты-жөні сыртқы сервиске енгізілмейді; жұмыс үшін тұлғасыздандырылған мысалдар таңдалады. Құралды тікелей қолдану қажет болса, білім беру ұйымының тәртібі мен сервистің жас талаптары ескеріледі. Деректерді қорғау және жасқа сай қолдану UNESCO ұсынымдарымен үйлеседі [2].

Модельді тәжірибеде тексергенде бастапқы және кейінгі тапсырмаларда мәтіннің көлемі, жанры мен күрделілігін шамалас ұстау қажет. Тек жалпы баллды емес, дәлел таңдау, негізгі ойды тұжырымдау және негізсіз пайымды анықтау нәтижелерін бөлек салыстырған дұрыс. Бағалау өлшемдерінің біркелкі қолданылуын байқау үшін жұмыстардың бір бөлігін екінші мұғалімге тексертуге болады. Егер салыстыру тобы мен басқа ықпалдарды бақылау болмаса, байқалған өзгерісті тек ЖИ қолданудың салдары деп түсіндіру шектеледі.

Мақалада бір оқу мәтіні мен бір тапсырмалар жиынтығы берілді. Сондықтан бұл үлгінің көркем, ғылыми және бірнеше дереккөзден тұратын мәтіндерге жарамдылығын қосымша тексеру қажет. Әдеби мәтінмен жұмыс істегенде кейіпкер іс-әрекетін бағалаудың бірнеше негізді нұсқасы болуы мүмкін; мұғалім олардың әрқайсысын шығармадан келтірілген дәлел арқылы қарастыруы тиіс. Ал бірнеше дереккөз пайдаланылғанда оқушының авторды, жарияланған уақытты және ақпарат мақсатын салыстыруы қосылады. Ұсынылған модель осы бейімдеулерге негіз бола алады, бірақ олар бойынша дайын зерттеу нәтижесін білдірмейді.

Қорытынды

Оқу сауаттылығын дамытуда ЖИ-ді қолданудың әдістемелік құндылығы оқушының мәтінге қайта оралып, жауабын тексеруіне жағдай жасаумен байланысты. Мақалада тапсырманы әзірлеу, мұғалімнің сараптауы, оқушының дербес жауабы, салыстыру және дәлелді түзету өзара сабақтас әрекеттер ретінде ұсынылды. Авторлық мәтін мен үш тапсырма бұл әрекеттерді нақты мазмұнда көрсетуге, ал бағалау кестесі оқушы пайымының қандай белгілері есепке алынатынын анықтауға мүмкіндік береді.

Ұсыныстың негізгі нәтижесі – ЖИ қатысқан жұмыста мәтіндік дәлелді, оқушы дербестігін және мұғалімнің бағалау жауапкершілігін сақтайтын әдістемелік үлгі. Оның оқушылардың оқу сауаттылығына ықпалы кейінгі эмпирикалық зерттеуде тексерілуі тиіс. Филологиялық білім берудің цифрлық трансформациясын осы тұрғыдан қарастыру технологияны қолдану жиілігінен гөрі оқушының мәтінді түсіндіруі, деректің жеткіліктілігін бағалауы және өз қорытындысына жауап беруі сияқты оқу нәтижелеріне назар аударуға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p. DOI: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en.

2. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (қаралған күні: 05.10.2026).

3. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Article 102274. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274.

4. Bastani H., Bastani O., Sungu A., Ge H., Kabakcı Ö., Mariman R. Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2025. Vol. 122, No. 26. Article e2422633122. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122.

5. Miao F., Cukurova M. AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024. DOI: https://doi.org/10.54675/ZJTE2084.

6. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI competency framework for students. Paris: UNESCO, 2024. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105 (қаралған күні: 05.10.2026).

УДК 821.161.1(574).09

ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ГЕРОЯ В ПОВЕСТИ Н. ВЕРЁВОЧКИНА «ФЕНИКС ИЗ ПЕРВОГО СНЕГА» КАК ОБЪЕКТ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Афанасьева Д.П.
Магистрант, Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан
rerw406@gmail.com

В статье рассматривается образ современного героя в повести Н. Верёвочкина «Феникс из первого снега» как объект читательской интерпретации. На материале образа главного героя анализируются особенности его характера, поведения, внутренних переживаний и взаимоотношений с другими персонажами. Выявляется роль художественных деталей и сюжетных ситуаций в раскрытии внутренней динамики героя. Обосновывается, что его неоднозначность и незавершённость обусловливают возможность различных интерпретаций.
Ключевые слова: *современный герой, читательская интерпретация, самоосмысление, художественная деталь, современная проза.*

Мақалада Н. Верёвочкиннің «Алғашқы қардан шыққан Феникс» повесіндегі қазіргі заманғы кейіпкер бейнесі оқырмандық интерпретация нысаны ретінде қарастырылады. Басты кейіпкер бейнесі негізінде оның мінез-құлқы, ішкі толғаныстары, әрекеттері және басқа кейіпкерлермен қарым-қатынасының ерекшеліктері талданады. Кейіпкердің ішкі динамикасын ашуда көркемдік детальдар мен сюжеттік жағдаяттардың рөлі айқындалады. Оның көпқырлылығы мен ішкі аяқталмағандығы әртүрлі интерпретацияларға мүмкіндік беретіні негізделеді.
Кілт сөздер: *қазіргі заманғы кейіпкер, оқырмандық интерпретация, көркемдік деталь, мәтін рецепциясы, қазіргі проза.*

The article examines the image of the contemporary hero in N. Veryovochkin's novella "Phoenix from the First Snow" as an object of reader interpretation. The analysis focuses on the main character's character, behavior, inner experiences, and relationships with other characters. Particular attention is paid to the role of artistic details and plot situations in revealing the hero's inner development. It is argued that the ambiguity and incompleteness of the main character's image allow for different interpretations different interpretations.
Keywords: *modern hero, reader interpretation, self-reflection, artistic detail, contemporary prose.*

Литературный герой не всегда раскрывается при первом чтении: иногда его поступок понятен сразу, иногда требует возвращения к уже прочитанному, сопоставления реплик, деталей, отношений с другими персонажами. Наиболее отчётливо это проявляется в тех случаях, когда персонаж сам не до конца понимает себя и постепенно разбирается в собственных чувствах и поступках. Тогда читатель не получает готовой характеристики героя, а выстраивает её из отдельных наблюдений. В таком случае проблема интерпретации связана не только с тем, что происходит с персонажем, но и с тем, как читатель объясняет его поведение. Современный литературовед Л.П. Кочетова отмечает, что восприятие литературного персонажа во многом строится по принципу восприятия реального человека: читатель пытается понять его характер, мотивы и поступки, опираясь на доступные в тексте признаки [1].

Само понятие «интерпретация» связано с истолкованием художественного произведения, постижением его смысла и концепции [2]. В теории литературы интерпретация понимается также как «избирательное и в то же время творческое» освоение

текста [3]. Для анализа образа героя такое понимание имеет особое значение, ведь персонаж существует в художественном мире через совокупность признаков: речь, поступки, внешний облик, отношения с другими героями, внутренние размышления, детали поведения. Читатель сопоставляет их и постепенно формирует собственное понимание характера. При этом результат такого восприятия не может быть полностью одинаковым у разных читателей, поскольку интерпретация связана с их жизненным опытом, знаниями и уже сложившимися представлениями о человеке и мире [4].

О.В. Тваржинская подчёркивает значение «медленного чтения», позволяющего раскрыть смысл произведения через отдельные детали и их взаимосвязи [5], что особенно продуктивно при анализе современного героя, чей характер проявляется в репликах, сравнениях, реакциях на поступки окружающих, отношении к пространству и воспоминаниям, приобретающих смысл в контексте других эпизодов. Поэтому при интерпретации образа героя важно учитывать не только наиболее заметные сюжетные события, но и те элементы текста, которые на первый взгляд могут показаться второстепенными.

Не менее существенно положение А.Б. Есина о том, что интерпретация связана с «своим пониманием» текста, то есть с личным пережитым и осмысленным отношением читателя к произведению [6]. При этом читательская интерпретация не сводится к произвольному толкованию, она опирается на художественную систему произведения, конкретные слова, поступки персонажей и связи между эпизодами. Б.Г. Меркин указывает, что интерпретация помогает выявить не выраженные напрямую смыслы, которые раскрываются через подтекст и скрытые связи [7]. Поэтому при анализе произведения необходимо учитывать недосказанность, незавершённость отдельных ситуаций и неоднозначность мотивов персонажей. С.В. Ананьева также обращает внимание на способность художественного текста побуждать читателя возвращаться к прочитанному и самостоятельно восстанавливать смысл происходящего [8].

Читательская деятельность в таком случае становится не просто способом восприятия произведения, а частью самого процесса создания его смысла. При встрече с неоднозначным героем читатель соотносит его поступки со своим жизненным и эмоциональным опытом, достраивает мотивы, связывает отдельные эпизоды и тем самым участвует в формировании целостного образа. В этом отношении читатель может рассматриваться как своеобразный соавтор интерпретации, поскольку окончательная смысловая конфигурация образа складывается не только из авторских характеристик, но и из работы воспринимающего сознания [9].

В этом отношении интерес представляет повесть Николая Верёвочкина «Феникс из первого снега» [10]. Произведение строится вокруг истории подростка Паши Рябчика, его отношений со Снежаной, Ефимом и Мухомором, однако постепенно выходит за пределы истории первой любви и дружбы. В центре оказывается человек, который пытается разобраться в окружающей действительности и одновременно определить собственное отношение к жизни, смерти, любви, ответственности и нравственному выбору. Рябчик не получает готовых ответов и вынужден формировать их на собственном опыте. Именно поэтому его образ предполагает не одно окончательное объяснение, а последовательное прочтение и сопоставление различных сторон характера.

Уже начало повести позволяет заметить особенность его мировосприятия. Рябчик обращает внимание на самые разные стороны окружающей жизни, задаётся вопросами о собственной фамилии, о людях, о причинах их поступков. Даже свою фамилию он воспринимает как своеобразный «инвентарный номер», размышляя о возможных вариантах её происхождения. Подобный способ мышления важен для понимания героя: он стремится самостоятельно установить смысл происходящего, постоянно проверяет собственные предположения. При этом наблюдательность Рябчика не означает полной объективности. Герой часто создаёт собственные версии происходящего, а затем сталкивается с тем, что реальность оказывается сложнее. Это проявляется в отношении Рябчика к Снежане:

поначалу он видит в ней «девочку первого снега», наделяя её чертами почти идеального образа, однако позднее сталкивается с её самостоятельностью и выбором Мухомора, осознавая, что реальный человек не всегда соответствует представлениям о нём.

Таким образом, образ Рябчика интересен именно своей неоднозначностью. Читателю приходится не только следить за событиями, но и сопоставлять ранние представления героя с последующими изменениями, учитывать его ошибки, сомнения, наблюдения и эмоциональные реакции. Одни и те же поступки могут приобретать дополнительное значение по мере развития сюжета. Это позволяет рассматривать образ современного героя не как заранее заданную характеристику, а как результат постепенного читательского осмысления.

Цель статьи – выявить особенности образа современного героя в повести Н.Верёвочкина «Феникс из первого снега» и определить, каким образом характер, речь, поступки, внутренние изменения, отношения с другими персонажами и художественные детали создают возможность для его читательской интерпретации.

Для достижения поставленной цели необходимо рассмотреть несколько взаимосвязан-ных задач: определить основные признаки современного героя как объекта интерпретации; выявить способы создания образа Рябчика; проанализировать значение его имени, речи, внешних характеристик, пространства и деталей; рассмотреть роль Снежаны, Ефима и Мухомора в раскрытии характера героя; проследить внутреннюю динамику Рябчика и определить, почему финал повести оставляет его образ открытым для разных способов прочтения.

Понятие современного героя связано не только с хронологическим временем создания произведения. Существеннее способ существования персонажа в художественном мире. Такой герой часто представлен как человек, находящийся в процессе самоопределения, его взгляды могут меняться под воздействием событий, общения с другими людьми, личных переживаний и собственных ошибок; он может не понимать причины собственного поведения, ошибаться в оценке окружающих и только со временем осознавать значение отдельных событий. Читателю приходится учитывать разные этапы его развития, поскольку одна сцена далеко не всегда позволяет сделать окончательный вывод о характере.

Большое значение получает противоречивость, ведь герой может быть одновременно рациональным и эмоциональным, осторожным и решительным, внимательным к другим и сосредоточенным на собственных переживаниях. Такое сочетание качеств усложняет образ и требует от читателя сопоставления разных сторон личности.

Здесь возникает непосредственная связь с проблемой интерпретации. Одна и та же ситуация может получать разные смысловые оттенки в зависимости от того, какие особенности героя читатель считает главными. Его поступок можно объяснить любовью, ревностью, обидой, стремлением защитить другого или желанием доказать что-либо самому себе. Художественный текст даёт основания для таких наблюдений, однако не всегда предлагает единственную трактовку.

Важным признаком современного героя становится способность к самоанализу. Он не только действует, но и возвращается к уже произошедшему, оценивает собственные решения, сравнивает себя с другими. Самоосмысление сопровождается сомнениями, поэтому герой может приходить к промежуточным выводам и снова пересматривать их.

Рябчик во многом соответствует такому типу персонажа. Его отличает постоянное желание понять окружающих и самого себя. Он наблюдает за людьми, обращает внимание на детали, задаёт вопросы и пытается объяснить происходящее. При этом собственные объяснения героя далеко не всегда совпадают с реальностью. Он идеализирует Снежану, ошибается в отношении к Мухомору, сомневается в собственных поступках.

Возникает важное совпадение: Рябчик сам является интерпретатором окружающего мира. Он всё время пытается истолковывать людей и события, тогда как читатель

интерпретирует уже его самого. Поэтому проблема читательского восприятия оказывается связана с особенностями сознания главного героя.

Рябчик проходит сложный путь от наблюдения к личному переживанию – его развитие нельзя свести к простой схеме «не знал –> узнал». Он сохраняет часть прежних взглядов, отказывается от других, какие-то идеи принимает только после значительных потерь. Например, разговоры с Ефимом о бессмертии первоначально воспринимаются им критически. После смерти друга и Снежаны эта тема получает совершенно другой смысл. Меняется и представление о любви: сначала она строится на идеализированном образе Снежаны, позднее герой сталкивается с тем, что любить человека ещё не означает полностью его понимать.

Современность главного героя в данной повести проявляется и в отсутствии одной исчерпывающей характеристики: он подросток, однако его переживания постепенно выходят за рамки исключительно возрастной проблематики. Через конкретные события герой сталкивается с вопросами о человеческой природе, нравственном выборе, ответственности, жизни и смерти.

Рябчик находится в процессе формирования. Его ценности не объявлены заранее и не выглядят окончательно сформированными. Они проверяются ситуациями, в которых требуется сделать выбор. Поэтому для читателя важен сам путь героя – то, как он приходит к определённым выводам и какой ценой они ему даются.

Образ Рябчика раскрывается через совокупность различных признаков. Для его интерпретации важны имя и фамилия, речь, внешние впечатления, поступки, внутренние размышления, предметные и пейзажные детали, а также пространство, в котором разворачиваются события.

Начать можно с фамилии. Рябчик сам обращает на неё внимание и пытается понять, откуда она могла возникнуть. Рассуждение о фамилии как об условном «инвентарном номере» показывает отношение героя к собственной личности. Он не воспринимает имя как нечто само собой разумеющееся, и оно тоже становится для него предметом размышления. В этом эпизоде проявляется особенность сознания Рябчика. Он способен придавать значение тому, что другие могли бы оставить без внимания. Обычная фамилия становится поводом задать вопрос, а затем продолжить размышление. Героя интересует не только предмет сам по себе, но и его происхождение, причина, возможный смысл. Подобная установка распространяется и на людей: герой стремится понять, почему человек поступает именно так.

Фамилия «Рябчик» при этом не превращается в прямой символ. Для интерпретации важнее способ, которым герой относится к собственному имени. Он анализирует его почти так же, как анализирует окружающих. Уже здесь проявляется способность смотреть на себя со стороны.

Речевая характеристика дополняет этот образ. Главный герой говорит иначе, чем Ефим или Мухомор: в его речи заметны вопросы, уточнения, попытки проверить предположение, он далеко не всегда стремится сразу высказать окончательную позицию. Мысль продолжается внутри героя и после разговора. Ефим чаще говорит непосредственно и эмоционально, особенно когда речь идёт о бессмертии, космосе или будущем, а Мухомор связан с резкой, конфликтной манерой общения. На их фоне Рябчик воспринимается как человек, который сначала пытается понять собеседника, а потом уже оценить его позицию.

Вопрос для него становится способом проверить собственное знание. В разговоре с Ефимом о бессмертии Рябчик спрашивает, что произойдёт с людьми, если они перестанут умирать, как изменится численность населения, что будет с болезнями, любовью, будущим. Внешне разговор выглядит как рассуждение двух подростков, но для характеристики Рябчика он имеет большое значение. Герой не принимает чужую идею автоматически, а пытается довести её до возможных последствий.

Внешность самого Рябчика не становится главным средством характеристики. Автор гораздо чаще показывает героя через его восприятие, поступки и размышления. Это смещает внимание читателя с внешней выразительности на внутреннее движение личности.

При этом Рябчик внимательно воспринимает внешний облик других людей. Он замечает одежду, рост, лицо, глаза, отдельные особенности Снежаны и Мухомора, собирает отдельные признаки в целостное впечатление, поэтому описание других персонажей одновременно работает на характеристику самого Рябчика.

Большую роль в создании образа играют пространственные детали: солёное озеро, снег, бор, дорога, кладбище, Большая сопка, Новостаровка связаны с различными этапами жизни героя. Они сопровождают определённые переживания и постепенно входят в его личную память. Новостаровка связана для Рябчика со Снежаной, Сократом, встречами, ожиданиями и воспоминаниями, и поездки туда имеют для него эмоциональное содержание. Пространство становится частью личной истории героя, сохраняя связь с пережитым, при этом особое место в его восприятии занимает зимняя природа, к которой Рябчик обращён как внимательный наблюдатель, замечающий тишину, снег, лес, состояние дороги и окружающего мира. Пейзаж не сводится к отражению его внутреннего состояния, а выступает средой, в которой герой может отстраниться от происходящего, вернуться к собственным мыслям и осмыслить пережитое, что соответствует его склонности наблюдать, вновь обращаться к событиям и искать их значение. Имя, речь, детали внешности других людей, пространство и внутренние размышления работают вместе, их значение меняется по мере развития характера, поэтому образ Рябчика нельзя рассматривать как статическую характеристику.

Рябчик с самого начала представлен как человек, который склонен сначала наблюдать, а затем действовать, для него характерен интерес к причинам и последствиям – он обращает внимание на необычное, возвращается к уже произошедшему и пытается установить связи между событиями. Такой тип сознания проявляется даже в небольших эпизодах, где герой наблюдает за окружающими, оценивает их поведение, делает предположения о мотивах. Его интересует не только то, что произошло, но и почему это произошло, поэтому многие события повести воспринимаются им как вопросы, требующие осмысления, однако образ героя нельзя свести к пассивному наблюдателю. В повести есть ситуации, когда Рябчик вынужден действовать, причём действие становится проверкой его прежних представлений.

Одной из сторон его наблюдательности становится интерес к человеческой жизни как к проблеме. Разговоры с Ефимом о бессмертии сначала выглядят как фантазии и рассуждения о будущем, однако Рябчик воспринимает их серьёзно, он задаёт вопросы о численности людей, болезнях, любви, будущем человечества. В его реакции нет готового философского ответа, но есть стремление проверить саму идею. Рябчик пытается понять, какие последствия повлечёт изменение одного фундаментального условия человеческой жизни. После смерти Ефима разговоры получают другое содержание: то, что раньше было предметом рассуждения, становится частью личного опыта героя, то есть, прежняя тема возвращается, но уже с другой эмоциональной нагрузкой.

Для читательской интерпретации современного героя здесь важен сам механизм изменения, ведь Рябчик не превращается в другого человека за один момент – меняется значение уже знакомых ему идей, опыт постепенно углубляет его первоначальные вопросы.

Линия отношений Рябчика и Снежаны занимает в повести значительное место, поскольку через неё яснее всего раскрывается характер героя, его способность воспринимать другого человека и одновременно ограниченность такого восприятия. Уже первая встреча со Снежаной показывает, что Рябчик склонен воспринимать человека через детали, из которых постепенно складывается цельное впечатление. На спортивном соревновании он замечает золотой веник, шубку, шапку, глаза, общее ощущение света, связанное с её появлением, и именно из этих впечатлений возникает образ «девочки первого снега». Для него Снежана сразу становится чем-то большим, чем просто девочка, которую он встретил: она приобретает почти символическое значение, хотя сам герой вряд ли осознаёт, насколько сильно его первое впечатление расходится с реальным человеком.

Так начинается одна из главных линий повести – движение от непосредственного восхищения к более сложному пониманию другого. Влюблённость заставляет Рябчика выделять в Снежане прежде всего те качества, которые подтверждают созданный им образ. Позднее к этому восприятию добавляются конкретные поступки. Когда заболевает Сократ (кот Снежаны), Снежана заботится о нём, делает укол, не пугается трудности; Рябчик воспринимает её поведение как свидетельство смелости и способности заботиться о другом. Он предполагает, что из неё мог бы получиться хороший врач, тогда как сама девочка говорит о желании работать с животными. Вроде бы речь идёт о небольшой сцене, однако она показывает принципиальную вещь: Рябчик умеет замечать реальные черты Снежаны, но всё равно достраивает её образ в соответствии с собственным представлением.

Характерно и его отношение к внешности девочки. Влюблённый человек особенно внимательно воспринимает мелочи, которые для постороннего наблюдателя могли бы остаться незаметными, поэтому изменение отношения к детали уха Снежаны становится значимым: то, что прежде не нарушало общего ощущения красоты, позднее начинает восприниматься иначе. В этом эпизоде психологическое состояние героя передаётся через изменение привычного восприятия внешности, и для читателя подобный сдвиг оказывается важнее прямого сообщения о том, что чувства Рябчика ослабевают, но при этом его чувство к ней нельзя свести к одной идеализации. В нём есть искренняя забота, желание быть рядом, стремление помогать, но присутствует и личный интерес. В ситуации с Сократом Рябчик признаёт, что больной кот становился для него дополнительной причиной приезжать в Новостаровку, и эта деталь позволяет увидеть способность героя критически оценивать собственные чувства, не пытаясь представить себя в более выгодном свете, благодаря чему его образ сохраняет человеческую неоднозначность, а отношения со Снежаной приобретают большую глубину и не сводятся к идеализированному восприятию девушки.

После конфликта главный герой уезжает и пытается забыть Снежану, однако вместе с этим постепенно пересматривает и собственное восприятие произошедшего. Для него рушится не только любовная связь – нарушается созданная им картина отношений, в которой чувства должны были привести к определённому результату. Приходится принять, что другой человек существует независимо от твоих ожиданий. Для подростка, который привык всё время объяснять происходящее, подобное открытие оказывается особенно значимым: далеко не всякую человеческую мотивацию можно свести к логической схеме. Поэтому история Снежаны важна и для понимания читательской интерпретации. Сначала читатель видит девушку глазами Рябчика, вместе с ним замечает её красоту, заботу о Сократе, необычность образа. Потом появляются сведения и ситуации, которые позволяют посмотреть на неё уже несколько иначе. В итоге меняется и сам Рябчик: он начинает понимать, что собственное восприятие способно искажать другого человека, особенно тогда, когда за наблюдением стоит сильное чувство.

Финал повести сохраняет ту же незавершённость, которая была характерна для Рябчика на протяжении всего повествования. После смерти Снежаны он вновь возвращается к вопросам, которые когда-то обсуждал с Ефимом, однако теперь эти вопросы уже невозможно воспринимать как отвлечённую подростковую игру мысли. За ними стоит пережитая утрата, память о близких людях и собственный опыт столкновения со смертью, поэтому финал не столько подводит окончательный итог развитию героя, сколько меняет перспективу его дальнейшего существования. Главный герой приходит к определённым выводам, но не превращается в человека, который нашёл универсальное объяснение жизни. Его размышления остаются личными, связанными с пережитым и потому открытыми для дальнейшего изменения.

В этом отношении показательно возвращение к теме бессмертия. В начале повести она существует как идея Ефима, которую Рябчик проверяет вопросами и возражениями. После смерти друга она становится частью его собственной внутренней жизни, а после смерти Снежаны приобретает уже экзистенциальный смысл. Одна и та же тема проходит

через разные стадии восприятия и вместе с героем меняет значение. Подобная динамика влияет и на читательское восприятие. То, что в начале могло показаться особенностью подросткового характера, позднее получает дополнительный смысл. Рациональность Рябчика оказывается частью его стремления понять мир, идеализация Снежаны – проявлением первой любви и одновременно неспособности сразу отделить другого человека от собственного образа, конфликт с Мухомором – проверкой нравственной границы. При повторном чтении эти линии соединяются теснее.

Финал оставляет открытым и вопрос о том, каким станет Рябчик дальше. Автор не показывает его последующую жизнь и не формулирует итоговую характеристику, читатель, в свою очередь, знает о пережитом героем, понимает, какие вопросы перед ним встали, однако не знает, к каким окончательным решениям они приведут. Герой не замыкается в одном определении, а сохраняет возможность нового прочтения, при этом разные трактовки не возникают из полного произвола: их основания уже заложены в тексте – в поступках Рябчика, его отношении к другим, внутренних размышлениях, повторяющихся мотивах и изменении значения отдельных деталей.

Герой повести остаётся человеком, который продолжает формироваться. В этом, пожалуй, и состоит одна из главных особенностей его образа: он ещё не пришёл к устойчивой системе ценностей, но уже научился сомневаться в собственных выводах, замечать свои ошибки и задаваться вопросами, которые выходят далеко за пределы первоначального любопытства. Его путь не завершается готовой формулой, поэтому читатель продолжает воспринимать героя как живую, изменяющуюся личность.

В результате образ героя становится объектом интерпретации уже по самой своей организации, для его понимания недостаточно одного эпизода или одной характеристики – необходимо возвращаться к начальным наблюдениям, сопоставлять их с более поздними поступками, учитывать отношения со Снежаной, Ефимом и Мухомором, замечать, как меняется отношение героя к себе и окружающим. Именно такая работа с текстом и позволяет увидеть в Рябчике современного героя, чья внутренняя история остаётся открытой и после завершения повести.

Проведённый анализ показывает, что образ Рябчика в повести Н. Верёвочкина «Феникс из первого снега» представляет собой сложный, внутренне незавершённый образ современного героя. Его характер формируется через наблюдательность, стремление осмыслить происходящее, эмоциональную восприимчивость и способность подвергать собственные поступки оценке. При этом герой не обладает окончательно сформированной системой ценностей, а приходит к ней через опыт отношений, конфликтов, потерь и нравственного выбора.

Важную роль в раскрытии Рябчика играют его отношения со Снежаной, Мухомором и Ефимом. Снежана позволяет увидеть склонность героя к идеализации другого человека и постепенное осознание границ собственного восприятия. Конфликт с Мухомором раскрывает нравственные противоречия главного героя и его способность пересматривать собственные оценки. Разговоры с Ефимом, а затем его смерть переводят размышления героя о бессмертии и человеческой природе из области отвлечённых рассуждений в сферу личного опыта.

Рябчик постоянно пытается осмыслить людей и происходящие события, однако его представления не всегда соответствуют действительности и со временем меняются, поэтому читатель, следуя за внутренними поисками героя, также пересматривает первоначальные оценки, сопоставляя его поступки, реплики, художественные детали и изменения в его восприятии окружающего мира.

Таким образом, современность образа героя определяется прежде всего его внутренней незавершённостью. Он не приходит к однозначным ответам на вопросы о любви, ответственности, нравственном выборе и смысле человеческой жизни. Открытый финал сохраняет эту незавершённость и оставляет пространство для дальнейшего осмысления героя.

Следовательно, образ современного героя в повести «Феникс из первого снега» раскрывается не как готовая и однозначная характеристика, а как образ, требующий активного читательского участия. Его смысл формируется в процессе сопоставления различных сторон личности главного героя повести, что позволяет рассматривать его как полноценный объект читательской интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кочетова Л.П. Литературный персонаж глазами читателя: лингвистические аспекты исследования // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2012. – № 4. – С. 106-111.

2. Кравченко А.И. Культурология: Словарь. – Москва: Академический проект, 2017. – 671 с.

3. Хализев В.Е. Теория литературы: Учебник. 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Высш. шк., 2004. – 405 с.

4. Жиндеева Е.А., Киржеманова А.С. Читательская интерпретация: сущность, виды и формирование // Мир науки и мысли. The World of Science and Ideas. – 2023. – № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-interpretatsiya-suschnost-vidy-i-formirovanie (Дата обращения: 30.09.2026).

5. Тваржинская О.В. Обыденная и профессиональная интерпретация текста (на материале лингвистического эксперимента) // СибСкрипт. – 2013. – № 3 (55). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obydennaya-i-professionalnaya-interpretatsiya-teksta-na-materiale-lingvisticheskogo-eksperimenta (Дата обращения: 01.10.2026).

6. Есин А.Б. Постижение смысла. Интерпретация // Приемы и принципы анализа литературного произведения. Учебное пособие. – М., 2000. – С. 110.

7. Теоретические и методические основы формирования читательской грамотности у школьников: Учебно-методическое пособие / Сост. Б.Г. Меркин. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2023. – 76 с.

8. Ананьева С.В. Концепт недосказанности как приглашение к размышлениям в современном художественном тексте // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2023. – № 27-2. – С. 50-53.

9. Бейсембаев А.Р., Демурина А.Л. Читательская деятельность как механизм интерпретации художественного текста (на материале прозы С. П. Шевченко) // Вестник Инновационного Евразийского университета. – 2025. – № 4. – С. 173-180.

10. Верёвочкин Н. Феникс из первого снега // Простор. – 2021. – № 12. – С. 3-61.

УДК 37.032

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ЧТЕНИЯ: АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ «КОНТЕКСТ – СОПОСТАВЛЕНИЕ – ДИАЛОГ – ВЫВОД» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Ахмеджанова Б.А.
Учитель русского языка и литературы, педагог-исследователь, средняя школа имени Д. Конаева, с. Сарыозек, область Жетісу, Республика Казахстан
zasmin72@list.ru

В статье рассматривается использование искусственного интеллекта как средства организации межкультурного чтения на уроках русской литературы в казахстанской школе. Предложена авторская модель «Контекст – Сопоставление – Диалог – Вывод», в которой сгенерированная интерпретация становится одной из версий и проверяется по первичному тексту, историко-культурному контексту и языковым деталям. Описан практический кейс для 9-го класса на материале Семнадцатого слова Абая в русском переводе: учащиеся сопоставляют исходный фрагмент, краткую цифровую интерпретацию и собственное понимание понятий разума, воли, сердца и науки. Представлены критерии оценки контекстной точности, доказательности и диалогичности, а также правила предупреждения культурного упрощения, вымышленных цитат и подмены ученического вывода. Делается вывод, что ИИ расширяет пространство интерпретаций только при сохранении ведущей роли учителя и доказательной опоры на текст.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, межкультурное чтение, казахстанская школа, интерпретация, культурный контекст, читательская грамотность.*

Мақалада жасанды интеллектті қазақстандық мектепте орыс әдебиеті сабақтарында мәдениетаралық оқуды ұйымдастыру құралы ретінде пайдалану қарастырылады. «Контекст – салыстыру – диалог – қорытынды» авторлық моделі ұсынылды, онда жасалған интерпретация нұсқалардың біріне айналады және бастапқы мәтін, тарихи-мәдени контекст және тілдік детальдар бойынша тексеріледі. 9-сыныпқа арналған практикалық іс Абайдың он жетінші сөзінің материалында орыс тіліндегі аудармасында сипатталған: оқушылар бастапқы фрагментті, қысқаша цифрлық интерпретацияны және ақыл, ерік, жүрек және ғылым ұғымдарын өз түсініктерін салыстырады. Мәтінмәндік дәлдікті, дәлелділік пен диалогты бағалау критерийлері, сондай-ақ мәдени жеңілдетудің, ойдан шығарылған дәйексөздердің алдын алу және оқушының қорытындысын ауыстыру ережелері ұсынылған. АИ мұғалімнің жетекші рөлін және мәтінге дәлелді қолдауды сақтай отырып, интерпретация кеңістігін кеңейтеді деген қорытындыға келді.

Кілт сөздер: *жасанды интеллект, мәдениетаралық оқу, қазақстандық мектеп, интерпретация, мәдени контекст, оқу сауаттылығы.*

The article discusses the use of artificial intelligence as a means of organizing intercultural learning in the lessons of Russian literature in a Kazakh school. The author's model "context – comparison – dialogue – conclusion" was proposed, in which the interpretation made becomes one of the options and is checked by the source text, historical and cultural context and linguistic details. The practical case for Grade 9 is described in the material of the seventeenth speech of Abai in the Russian translation: students compare the original fragment, a brief digital interpretation and their own understanding of the concepts of mind, will, Heart and science. Criteria for evaluating contextual accuracy, argumentation and dialogue are proposed, as well as rules for cultural simplification, prevention of fictional quotes and substitution of the student's conclusion. It was concluded that AI expands the space for interpretation, while maintaining the leading role of the teacher and argumentative support for the text.

Keywords: *artificial intelligence, intercultural reading, Kazakhstani school, interpretation, cultural context, reading literacy.*

Литература в многоязычной школе становится пространством встречи культурных смыслов. Ученик читает произведение на русском языке, одновременно соотнося его с историей Казахстана, семейным опытом, родным языком и современными представлениями. Такое чтение требует не только понимания сюжета, но и внимания к понятиям, которые в разных культурных контекстах приобретают особые оттенки.

Генеративный искусственный интеллект способен быстро предложить толкование произведения, сравнение образов или краткую справку. Однако машинная версия часто стремится к универсальности: сглаживает различия, заменяет сложный культурный смысл общим моральным выводом, иногда приписывает тексту отсутствующие цитаты. Поэтому цифровая интерпретация должна рассматриваться как гипотеза, а не как окончательный комментарий.

Казахстанские исследователи отмечают возможности персонализации и обратной связи наряду с рисками недостоверности, этики и конфиденциальности [1]. Применение генеративных систем в обучении требует содержательной проверки и ясного распределения ролей между учеником, учителем и технологией [2]. Предметные исследования также показывают зависимость результата от педагогического сценария [3].

Цель статьи – представить модель межкультурного чтения с использованием ИИ и показать её применение на уроке литературы. Задачи: определить функции цифровой версии; описать этапы сопоставления; разработать практический кейс; предложить критерии оценивания и меры предотвращения культурного упрощения.

1. Межкультурное чтение как исследовательское действие

Межкультурное чтение не сводится к перечислению национальных традиций. Оно предполагает постановку вопросов: какое значение понятие имеет внутри произведения; чем оно отличается от привычного современного понимания; какие языковые детали подтверждают вывод; что меняется при переводе или пересказе.

На уроке ИИ может выполнять три функции. Первая – вариативная: создавать несколько кратких интерпретаций. Вторая – проблематизирующая: предлагать упрощённое толкование, которое класс проверяет. Третья – рефлексивная: помогать учителю формулировать вопросы к сопоставлению. Фактическую справку и цитаты педагог проверяет заранее.

Исследования ИИ в языковом образовании раскрывают возможности индивидуализации и создания материалов, но сохраняют ключевую роль учителя [4]. Авторы, рассматривающие генеративные инструменты на уроках русского языка, подчёркивают необходимость осознанного включения технологии и критического отношения к её результатам [5].

Основной принцип модели – движение от контекста к диалогу, а не от готового машинного вывода к его подтверждению. Сначала ученик фиксирует собственное понимание, затем знакомится с альтернативной версией и только после этого вступает с ней в доказательный спор.

2. Авторская модель «Контекст – Сопоставление – Диалог – Вывод»

Таблица 1 – «Контекст – Сопоставление – Диалог – Вывод»

Этап	Действие ученика	Роль учителя и ИИ	Результат
1. Предпонимание	Записывает исходную ассоциацию с ключевым понятием.	Учитель не оценивает версию.	Личная смысловая заметка.
2. Текст	Читает фрагмент, отмечает повтор, противопоставление и образ.	Первичный текст имеет приоритет.	Карта текстовых деталей.

Этап	Действие ученика	Роль учителя и ИИ	Результат
3. Контекст	Уточняет историческое и культурное значение.	Учитель даёт проверенную справку.	Контекстный комментарий.
4. Версия ИИ	Разделяет цифровой ответ на тезисы и основания.	ИИ-версия подготовлена заранее.	Перечень проверяемых утверждений.
5. Сопоставление	Находит совпадение, упрощение и спорное место.	Модерация по критериям.	Сравнительная таблица.
6. Диалог	Защищает позицию и отвечает на возражение.	Учитель возвращает к тексту.	Доказательное высказывание.
7. Вывод	Формулирует уточнённое понимание и границы версии.	Оценивается путь изменения мысли.	Самостоятельный вывод.

Важным инструментом является трёхчастная отметка: «точно», «упрощено», «не подтверждено». Она позволяет уйти от общего суждения «ИИ прав или неправ». Одна цифровая версия может содержать корректный тезис, недостаточное объяснение и вымышленную деталь одновременно. Диалог строится вокруг основания, а не авторитета. Ученик может согласиться с машинной интерпретацией, если покажет связь с текстом, либо отвергнуть её, если контекст и языковая деталь говорят об обратном. При этом собственная первая версия также может быть пересмотрена.

3. Практический кейс: «Семнадцатое слово Абая», 9-й класс

В качестве материала используется Семнадцатое слово Абая в принятом школьной программой русском переводе. В тексте Разум, Воля и Сердце спорят о первенстве, а Наука предлагает условие их согласия. Урок направлен не на поиск единственного «главного» качества, а на понимание системы отношений между понятиями.

До цифровой версии учащиеся отвечают: «Какое качество, по вашему мнению, должно руководить человеком?». Затем читают текст и отмечают, какой довод приводит каждый участник спора. Учитель предлагает заранее проверенное машинное резюме: «Абай утверждает, что сердце всегда важнее разума и воли». Задача класса – определить, что в этой фразе отражает текст, а что упрощает его.

Таблица 2 – «Контекст – Сопоставление – Диалог – Вывод» по «Семнадцатому слову Абая»

Этап урока	Задание	Вопрос для проверки	Дескриптор
Предпонимание	Выбрать одно качество и записать основание.	На чём основан первоначальный выбор?	Фиксирует личную позицию до анализа.
Текст	Составить карту доводов Разума, Воли и Сердца.	Какие функции каждый приписывает себе?	Различает голоса и аргументы.
Контекст	Рассмотреть роль Науки в разрешении спора.	Почему решение предлагает именно Наука?	Учитывает композицию и культурный смысл.
Версия ИИ	Разделить резюме на тезис и скрытое допущение.	Слово «всегда» подтверждено текстом?	Замечает категоричность и упрощение.
Сопоставление	Отметить точное, упрощённое и неподтверждённое.	Что исчезает из текста в кратком резюме?	Сравнивает по конкретным деталям.
Диалог	Провести мини-дискуссию «первенство или согласие?»	Какой фрагмент поддерживает позицию?	Отвечает на возражение доказательно.
Вывод	Написать абзац о взаимодействии качеств.	Как изменилось первоначальное мнение?	Формулирует самостоятельную интерпретацию.

Анализ осуществляется через объём опоры. Одни учащиеся получают таблицу с названиями говорящих; другие самостоятельно выделяют доводы; исследовательская группа сопоставляет две цифровые версии – категоричную и более осторожную – и объясняет, какая точнее передаёт логику текста.

Итоговая работа не должна повторять ни готовую справку, ни цифровое резюме. Ученик пишет 120–150 слов, используя минимум две текстовые опоры и отмечая, какое изменение произошло в его первоначальной позиции. Так оценивается не «правильность мнения», а качество читательского пути.

4. Формативное оценивание и исследовательские показатели

Контекстная точность: 0 – современное значение механически переносится в текст; 1 – контекст назван; 2 – контекст помогает объяснить смысловую деталь.

Текстовое доказательство: 0 – пересказ без опоры; 1 – приведён фрагмент; 2 – объяснена связь детали с выводом.

Сопоставление: 0 – цифровая версия принимается целиком; 1 – найдено различие; 2 – различие классифицировано как упрощение или отсутствие доказательства.

Диалогичность: 0 – позиция без ответа на возражение; 1 – замечена другая точка зрения; 2 – аргументированно уточнена собственная позиция.

Обратная связь формулируется как вопрос к основанию: «Какое слово текста ограничивает твой вывод?», «Что потерялось при сокращении?», «Можно ли заменить “всегда” более точной формулировкой?». Это помогает ученику самому выполнить смысловую работу.

Педагог-исследователь может сравнить входную и итоговую заметки, фиксируя количество текстовых опор, способность замечать категоричность и качество ответа на возражение. Динамика анализируется обезличенно и не передаётся генеративной системе.

5. Риски и педагогические границы

Создание образовательных ресурсов с ИИ требует профессиональной экспертизы и контроля культурной корректности [6]. Особенно опасны уверенно сформулированные, но неподтверждённые сведения о традициях, переводах и авторской позиции.

Таблица 3 – Риски и меры предупреждения

Риск	**Мера предупреждения**	**Признак корректной практики**
Культурное упрощение	Универсальный моральный вывод сопоставляется с контекстом и композицией.	Ученик называет потерянный оттенок смысла.
Вымышленная цитата	Каждая цитата сверяется с используемым изданием.	Есть точное место в первичном тексте.
Смешение перевода и оригинала	Указывается, с какой русской версией работает класс.	Вывод не приписывается отдельному слову без проверки.
Подмена личной позиции	Сначала обязательная исходная заметка.	Можно проследить изменение мысли.
Персональные данные	В запросах отсутствуют имена, оценки и ученические работы.	Материал обезличен.
Автоматическая оценка	ИИ не выставляет отметку и не характеризует личность.	Решение принимает учитель по критериям.

Цифровой материал используется в распечатанном или демонстрационном формате, если индивидуальный доступ учащихся не требуется. Это обеспечивает равенство условий и позволяет сосредоточиться на чтении, а не на освоении интерфейса.

6. Условия внедрения в школьную практику

Начинать следует с короткого фрагмента и одного проблемного утверждения. После освоения трёхчастной отметки модель переносится на сравнение пересказов, переводов и литературно-критических комментариев.

Методический банк включает первичный текст, проверенную контекстную справку, цифровую версию, заложенные спорные места и ожидаемые способы доказательства. Непроверенный ответ не используется на уроке.

Журнал апробации фиксирует исходный запрос, ошибки и упрощения, изменения учителя, реакции учащихся и качество итогового вывода. Это позволяет описывать не эффект сервиса, а педагогический результат.

Эффективность проявляется, когда школьники чаще возвращаются к тексту, точнее ограничивают вывод и готовы менять позицию на основании доказательства. Такой результат соответствует задачам культурного диалога и читательской грамотности.

Искусственный интеллект может расширить пространство межкультурного чтения, предлагая альтернативные версии, но не должен становиться источником окончательной трактовки. Модель «Контекст – Сопоставление – Диалог – Вывод» сохраняет первичность текста и превращает цифровое резюме в предмет доказательной проверки.

Кейс по Семнадцатому слову Абая показывает, что сопоставление позволяет увидеть культурное упрощение и перейти от категоричного выбора к пониманию взаимодействия понятий. Учитель сохраняет ведущую роль: проверяет материал, задаёт контекст и организует диалог. Перспективой является апробация модели на произведениях русской и казахстанской литературы в переводе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Askarkyzy S., Zhunusbekova A. XXI century artificial intelligence in education: SWOT-analysis // Journal of Educational Sciences. – 2024. – Vol. 79, No. 2. – P. 26–35. – DOI: 10.26577/JES2024790203.

2. Suleimenova Z. The use of Chat GPT in educational process // Journal of Educational Sciences. – 2024. – Vol. 81, No. 4. – P. 88–96. – DOI: 10.26577/JES2024v81.i4.8.

3. Bauyrzhan L., Zhylysbayeva A. Exploring the Use of Artificial Intelligence in Teaching Chemistry at Higher Education Institutions: A Systematic Analysis and Student Perspectives // Journal of Educational Sciences. – 2025. – Vol. 83, No. 2. – P. 39–51. – DOI: 10.26577/JES20258324.

4. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 300–317. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.

5. Дзюба Е. В. Уроки русского языка для иностранцев: инструменты искусственного интеллекта или искусство технологии? // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 242–261. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-242-261.

6. Грицай Л. А. Возможности искусственного интеллекта для создания образовательных ресурсов в предметной области «Педагогика»: приоритеты и риски // Педагогическая перспектива. – 2024. – № 3 (15). – С. 87–94. – DOI: 10.55523/27822559_2024_3(15)_87.

УДК 372.882

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-КВЕСТОВ

Балғынбай А.Б.
Магистрант, Жетысуский университет имени И. Жансугурова
г. Талдыкорган, Республика Казахстан
abalgynbay@bk.ru
Научный руководитель: PhD, преподаватель-лектор **Абайдельданова М.К.**
Жетысуский университет имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика Казахстан
meruert.abaydeldanova@mail.ru

Статья посвящена анализу интерактивного обучения русской литературе как педагогической стратегии, нацеленной на активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс. Одним из ключевых инструментов данного подхода является веб-квест, представляющий собой комплекс исследовательских и творческих заданий, выполняемых с использованиаем сетевых ресурсов. Веб-квест успешно интегрируется в систему интерактивного обучения, поскольку он стимулирует познавательную активность обучающихся. Его применение направлено на повышение уровня функциональной грамотности, в частности читательской, через развитие навыков анализа, интерпретации и оценки текстовой информации в разнообразных форматах и контекстах.

Ключевые слова: *интерактивное обучение, веб-квест, русская литература, функциональная грамотность, читательская грамотность, критическое мышление.*

Бұл мақала орыс әдебиетін интерактивті оқытуды білім алушыларды оқу үдерісіне белсенді тартуға бағытталған педагогикалық стратегия ретінде талдауға арналған. Осы тәсілдің негізгі құралдарының бірі – веб-квест, ол интернет ресурстарын пайдалана отырып орындалатын зерттеу және шығармашылық тапсырмалар кешенін білдіреді. Веб-квест интерактивті оқыту жүйесіне табиғи түрде кіріктіріледі, себебі ол білім алушылардың танымдық белсенділігін арттырады. Оны қолдану функционалдық сауаттылықты, әсіресе оқу сауаттылығын арттыруға бағытталған, яғни әртүрлі форматтар мен контекстердегі мәтіндік ақпаратты талдау, түсіндіру және бағалау дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: *интерактивті оқыту, веб-квест, орыс әдебиеті, функционалдық сауаттылық, оқу сауаттылығы, сыни ойлау.*

This article is devoted to the analysis of interactive teaching of Russian literature as a pedagogical strategy aimed at actively engaging students in the educational process. One of the key tools of this approach is the web quest, which represents a set of research and creative tasks performed using online resources. The web quest is organically integrated into the system of interactive learning, as it stimulates students' cognitive activity. Its application is aimed at enhancing functional literacy, particularly reading literacy, through the development of skills in analyzing, interpreting, and evaluating textual information in various formats and contexts.

Keywords: *interactive learning, web quest, Russian literature, functional literacy, reading literacy, critical thinking.*

Современная дидактическая модель интерактивного изучения русской литературы, основанная на веб-квестах, трансформирует роль обучающегося из пассивного слушателя информации в активного субъекта образовательного процесса. Такой подход позволяет преодолеть традиционную форму, стимулируя самостоятельные исследовательские

навыки. Интерактивное обучение русской литературы сегодня тесно связано с цифровыми технологиями: веб-квестами, онлайн-платформами, гипертекстом, мультимедиа. Эти форматы меняют роль учителя и характер работы с художественным текстом, усиливая творческую активность обучающихся. Интерактивное обучение – форма работы, предполагающая активное взаимодействие «учитель – ученик – группа» и совместное конструирование смысла (дискуссии, проекты, квесты, мастерские –нестандартная форма организации занятий и инновационная технология обучения, создающая творческую и психологически комфортную среду) [1].

Веб-квест – игровая педагогическая технология, где обучающиеся выполняют последовательность заданий, используя интернет-ресурсы; направлена на формирование ключевых, профессиональных, языковых и коммуникативных навыков [2]. Разработка образовательных веб-квестов ориентирована на интеграцию интернет-технологий в процесс преподавания учебных дисциплин на различных уровнях образования. Данные методические инструменты могут быть направлены на изучение конкретной проблемы, определённой предметной области (в частности, русской литературы) или отдельной темы, а также предусматривать реализацию межпредметных связей. Характерной особенностью веб-квеста является организация самостоятельной или групповой деятельности обучающихся на основе информационных ресурсов, размещённых во внешней интернет-среде. В качестве итогового продукта выполнения веб-квеста могут выступать авторские цифровые материалы: веб-страницы, сайты и другие интернет-публикации, размещённые в локальном или глобальном сетевом пространстве.

Структурно веб-квест представляет собой систему взаимосвязанных учебных заданий, сопровождаемых перечнем интернет-ресурсов, которые используются в качестве источников информации. Такая организация образовательной деятельности обеспечивает целенаправленный поиск, отбор и систематизацию релевантных сведений, способствует развитию навыков критического анализа и осмысленной работы с информацией.

Методологическую основу исследования составляет деятельностный подход, предполагающий активное вовлечение обучающихся в поисковую, исследовательскую, творческую и рефлексивную деятельность в процессе выполнения веб-квеста. В соответствии с положениями Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина, эффективность обучения обусловлена организацией системы учебных действий, в ходе выполнения которых происходит преобразование познавательной деятельности обучающегося [3].

Веб-квест как образовательная технология предполагает реализацию комплекса взаимосвязанных видов деятельности (рис. 1):

– поисковой – направленной на обнаружение и выявление необходимой информации;

– аналитико-перерабатывающей – связанной с анализом, сопоставлением, классификацией и систематизацией полученных данных;

– интерпретационной – предполагающей осмысление содержания информации и формирование собственных выводов;

– коммуникативной – обеспечивающей взаимодействие участников образовательного процесса, обмен мнениями и согласование результатов совместной работы;

– презентационной – ориентированной на представление и обоснование результатов выполнения веб-квеста в выбранном формате.

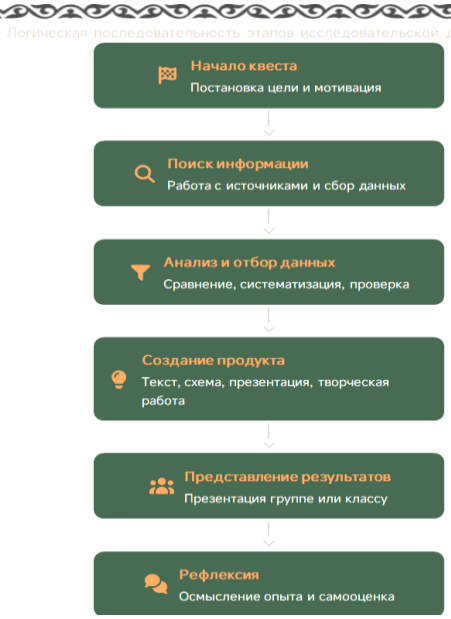


Рисунок 1 – Деятельностная структура веб-квеста

Структура веб-квеста на ИИ-платформе PreziAI, представляет собой интерактивный урок по произведению Дж. Р.Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно», организованный в формате образовательного путешествия. В основе структуры лежит принцип «пути героя», где обучающиеся последовательно проходят этапы, выполняя задания, связанные с анализом жанра фэнтези, персонажей и нравственных категорий добра и зла. Веб-квест разработан по краткосрочному плану по русской литературе за 7 класс в соответствии с целями учебной программы. Цели обучения направлены не только на знание, но и на анализ, интерпретацию и создание, соответствующие уровням таксономии Блума [4].

Рассмотрим этапы прохождения квеста.

1) *Стартовый экран (Начало квеста*). Введение в квест, где заголовок формулирует тему урока «Борьба добра и зла в мире фэнтези Д.Толкиена «Хоббит, или туда и обратно». Ученикам предлагается начать путешествие, присоединившись к отряду Торина. Задания включают выбор роли, формулировку ожиданий от путешествия и ассоциации со словом «фэнтези» (рис.2).



Рисунок 2 – Стартовый экран

2) *Хоббитон (организационный момент и актуализация знаний).* Плавный переход к норе хоббита символизирует начало погружения в сказочный мир. Здесь создается мотивация и активизируются имеющиеся знания. Задания включают интерактивный опрос о моральной позиции, заполнение облака ассоциаций к теме и распределение слов по категориям «Добро» и «Зло».

3) *Ривенделл (Изучение нового материала).* Визуальный переход к эльфийской долине знаменует собой этап изучения теории жанра и углубленного анализа произведения. Обучающиеся просматривают видеоматериал о борьбе добра и зла, выписывая ключевые идеи, заполняют таблицу «Герой – поступок – оценка» и составляют список характерных признаков жанра фэнтези на примере «Хоббита». Также им предстоит ответить на вопрос о роли Бильбо в становлении героя (рис.3).

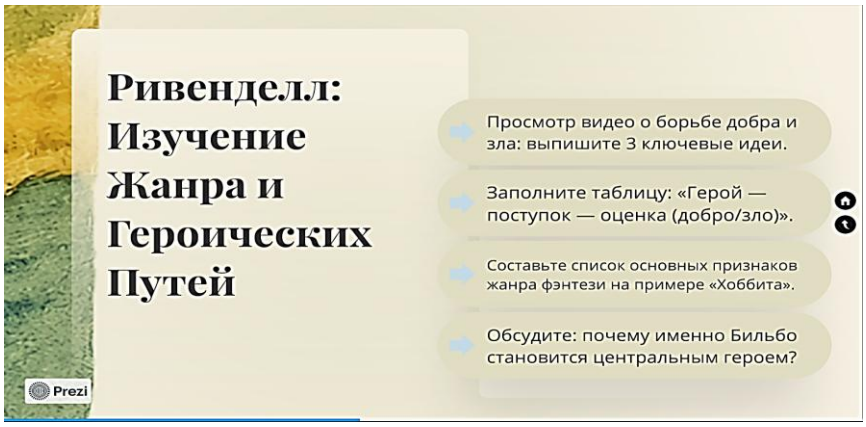


Рисунок 3 – Изучение нового материала

4) *Мглистые горы (Работа с текстом и персонажами).* Следующие «испытания» погружают ученика в работу с текстом и героями произведения. Задания включают создание интервью с героем, поиск в тексте эпизодов проявления страха и смелости, а также анализ изменений, произошедших с Бильбо. Предусмотрена работа в парах для отработки навыков диалога.

5) *Одинокая гора (Дифференциация и освоение материала).* Переход к вершине Эребора предлагает обучающимся выбрать уровень сложности заданий, что способствует индивидуализации обучения. Предлагаются задания разной степени трудности: восстановление последовательности событий, объяснение решений Торина и написание мини-эссе о внутреннем конфликте Торина. Выбор уровня сложности должен быть аргументирован.

6) *Финал (Рефлексия).* Завершающий этап возвращает участников квеста к общей карте путешествия, позволяя осмыслить пройденный путь. Задания на этом этапе направлены на подведение итогов и рефлексию.

В рамках веб-квеста система оценивания выходит за рамки простого контроля, выполняя при этом значимую педагогическую роль. Четко определенные критерии обеспечивают прозрачность образовательного процесса, способствуя пониманию обучающимися поставленных целей и ожидаемых результатов (Таблица 1).

Таблица 1 – Критерии оценивания

Критерий оценивания	**Дескрипторы**	**Балл**
Создание интервью	Использование изобразительных средств (2), полнота ответов (4)	6
Оценка высказываний	Уместность цитирования (2), логика и единство (2)	4
Всего	-	10

Более того, данные критерии оценивания стимулируют развитие навыков самоанализа и рефлексии и напрямую соотносятся с целями обучения, обеспечивают их достижение в практической деятельности обучающихся. Например, задания данного квеста связаны с целями обучения *7.2.9.1* – творческое самовыражение и интерпретация и *7.4.4.1* – анализ устной и письменной речи.

Веб-квесты являются эффективным инструментом развития читательской грамотности – способности человека понимать, использовать, оценивать тексты и размышлять о них для достижения своих целей и участия в жизни общества [5]. В отличие от простого поиска информации веб-квесты побуждают учеников активно применять полученные знания для решения конкретных задач. Игровой формат веб-квестов (сюжет, герои, маршруты, получение наград) превращает чтение из рутинного процесса в захватывающее приключение. Обучающиеся учатся самостоятельно планировать процесс поиска информации, преобразовывать полученную информацию в новые продукты (презентации, инфографики, буклеты, статьи и т.д.). K. Vidoni и C. Maddux на основе своих исследований пришли к выводу, что веб-квест способствует повышению и развитию таких компонентов критического мышления учеников как [6]:

- самостоятельность (обучающийся сам выбирает роль и задания);
- аргументированность (умение формулировать и обосновывать свою точку зрения);
- рефлексивность (оценка собственной деятельности);
- гибкость мышления (рассмотрение разных точек зрения);

Таким образом, технология веб-квеста выступает как комплексный педагогический инструмент, позволяющий эффективно реализовать потенциал интерактивного обучения литературе в современной цифровой среде. Внедрение технологии в обучение обеспечивает переход от пассивного восприятия знаний обучающимися к активной исследовательской позиции, где учитель становится координатором данного процесса. За счет сочетания игровых элементов, проблемных заданий и работы с интернет-ресурсами данная технология повышает учебную мотивацию и познавательную активность обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С.Панина, Л.Н. Вавилова; под редакцией Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2024. – 176 с.

2. Берарди С. Дистанционное и онлайн-обучение русскому языку в разных лингвокультурных средах / С. Берарди. – Текст: непосредственный // Русистика. – 2021. – Т. 19, № 1. – С. 7–20.

3. Dodge B. WebQuests: A strategy for scaffolding higher-level learning / B. Dodge. – San Diego: San Diego State University Press, 1995. – 35 p.

4. Расулова Н.Ф. Таксономия учебных целей Блума в 21 веке [Текст] / Н.Ф. Расулова, Л.Ю. Акрамова, Д.У. Рахимова // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 1 (19). – С. 828–832.

5. Лесникова О.С. Использование веб-квеста для формирования читательской грамотности младших школьников / О.С. Лесникова. – Текст: электронный // Инфоурок: образовательный портал. – URL: https://infourok.ru/ispolzovanie-veb-kvesta-dlya-formirovaniya-chitatelskoj-gramotnosti-6132608.html (дата обращения: 27.09.2026).

6. Vidoni K. WebQuests / K. Vidoni, C. Maddux // Computers in the Schools; vol. 19, issue 1. – 2002. – 134 p.

УДК 821.161.1(574).09

ЧТЕНИЕ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА: АЛМА-АТА В ПРОЗЕ Е. КЛЕПИКОВОЙ

Батырбаева С.Қ.
Магистрант, Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан
saltanatsailaubay1@gmail.com

В статье рассматриваются особенности чтения городского пространства Алма-Аты в книге Е. Клепиковой «В городе яблок. Были и небыли». Основное внимание сосредоточено на том, каким образом конкретные городские объекты (здания, площади, улицы, учреждения и т.д.) становятся носителями исторической памяти и включаются в повествование. На материале книги Е. Клепиковой анализируется специфика чтения пространства: распознавание топонимов, восстановление исторических событий, выявление следов прошлого, сопоставление различных функций одного и того же места, а также обращение к исчезнувшим или изменившимся городским объектам. Показано, что нарративная организация текста и наделение городских объектов «голосом» оказывают непосредственное влияние на читательское восприятие.

Ключевые слова: *Е. Клепикова, Алма-Ата, городское пространство, читательская интерпретация, локальный текст.*

Мақалада Е. Клепикованың «В городе яблок. Были и небыли» кітабындағы Алматының қалалық кеңістігін оқу ерекшеліктері қарастырылады. Негізгі назар нақты қалалық нысандардың (ғимараттар, алаңдар, көшелер, мекемелер және т.б.) тарихи жадтың тасымалдаушысына айналып, баяндау жүйесіне қалай енгізілетініне аударылады. Е.Клепикованың кітабы негізінде кеңістікті оқу ерекшеліктері талданады: топонимдерді тану, тарихи оқиғаларды қалпына келтіру, өткеннің іздерін анықтау, бір кеңістіктің әр кезеңдегі қызметтерін салыстыру, сондай-ақ өзгеріске ұшыраған немесе жойылып кеткен қалалық нысандарға назар аудару. Мәтіннің баяндау құрылымы мен қалалық нысандарға «дауыс» берілуі оқырманның кеңістікті қабылдауына тікелей әсер ететіні көрсетіледі.

Кілт сөздер: *Е. Клепикова, Алма-Ата, қалалық кеңістік, оқырмандық интерпретация, локалдық мәтін.*

The article examines the ways of reading the urban space of Almaty in E. Klepikova's book In the City of Apples: True and Imagined Stories. Particular attention is paid to how specific urban objects (buildings, squares, streets, institutions, etc.) become carriers of historical memory and are incorporated into the narrative. Based on Klepikova's book, the article analyzes the specific features of reading urban space: recognizing toponyms, reconstructing historical events, identifying traces of the past, comparing different functions of the same place, and addressing urban objects that have disappeared or undergone changes. The study demonstrates that the narrative organization of the text and the attribution of a "voice" to urban objects directly shape the reader's perception of urban space.

Keywords: *E. Klepikova, Almaty, urban space, reader interpretation, local text.*

Алматы в русскоязычной литературе Казахстана давно существует не только как географическое пространство. В художественных текстах город узнаваем по характерным пространственным и культурным признакам: определенным улицам и площадям, старым зданиям, горным пейзажам, яблокам, городским садам и деревьям, характерным топонимам, историческим событиям и связанным с ними местам. Переходя из текста в текст, эти элементы перестают быть лишь элементами города и начинают формировать особое представление о месте, его прошлом и культурной памяти. Именно устойчивость таких признаков позволила исследователям говорить об особом «алматинском» или «алма-атинском» локальном тексте.

Локальный текст в литературе – это понятие, которое позволяет рассматривать город как пространство, существующее одновременно в нескольких измерениях. Данный термин объединяет реальные географические объекты, исторические события, культурные ассоциации и даже человеческую память. Один и тот же город в разных произведениях может звучать по-разному: в контексте описываемых событий и повествовательной организации он приобретает дополнительные значения.

В научных работах, посвященных исследованию алматинского/алма-атинского локального текста, данное понятие конкретизируется через систему устойчивых городских образов, топонимов, историко-культурных реалий и мотивов.

В исследованиях алма-атинского локального текста выделяются пять свойств, значимых для читательской интерпретации:

1. Узнаваемые знаки, при помощи которых можно опознать город. Э.Ф. Шафранская и Е.В. Лебедева относят сюда яблоки, горы, реку Алма-Атинку и тополя [1, с. 272], а Е.С. Шмакова и С.Б. Бегалиева выделяют конкретные локации: Кок-Тобе, Бродвей, Микры, Теренкур [2, с. 359].
2. Название как обозначение времени и истории. Написание «Алма-Ата», а не «Алматы» дает понимание, что речь о советском периоде [1, с. 272].
3. Предание, которое несет в себе память. Мифы об имени города и его узких локусах, исторические предания и легенды являются смыслообразующими [3, с. 219]
4. Устойчивый сюжет. Землетрясение у Э.Ф. Шафранской и Е.В. Лебедевой названо паттерном алма-атинского текста [1, с. 280].
5. Город выступает персонажем. Тенденция к наделению города антропоморфными чертами рассматривается в исследованиях Е.С. Шмаковой и С.Б. Бегалиевой, а также С.Д.Мамыр и А.С. Демченко [2; 4].

Чтение художественного произведения, связанного с конкретным топосом, предполагает особый тип взаимодействия читателя с текстом. Город в таком случае выступает не просто как географическое пространство, в котором разворачиваются события, но он также становится пространством узнавания, движения, воспоминаний и рефлексии.

Цель статьи заключается в том, чтобы описать, как читатель читает городское пространство в книге Елены Клепиковой: какие приемы текста направляют чтение и какие действия читатель совершает, чтобы реконструировать Алма-Ату.

Исследовательский вопрос: как здания, площади, деревья и другие городские объекты превращаются в знаки, которые требуют интерпретации, и что именно читатель должен сделать с каждым из них?

Книга Е.Г. Клепиковой «В городе яблок. Были и небыли» [5] вышла в свет в 2016 году, и жанровое определение у нее до сих пор не устоялось. В аннотации это «сборник городских новелл, основанных на быльках, городских легендах, жизненных историях и исторических экскурсах» [6, с. 523]. В. Шупейкин пишет, что сама Клепикова называет первую часть урбанистической прозой [7], С.Д. Мамыр и А.С. Демченко говорят о городской повести [4], а П. Банников, рецензируя более раннюю книгу «Алма-Атинские быльки», отмечает, что жанр там «ближе к городской легенде» (цит. по: [6, с. 523]). Такое многообразие определений отражает сочетание документального и художественного начал, заданное уже названием книг.

Название книги также задает правила чтения. Быль по определению своему является рассказом о том, что было на самом деле. Небыль рассказывает о том, чего не было. В книге обе половины названия действуют одновременно:

1. С одной стороны, рядом с историями идут исторические комментарии, в которых «даются точные даты события, названы исторические имена» [там же].
2. С другой стороны, действуют Голоса домов, призраки-рассказчики, и это уже небыль.

Читатель оказывается между тем, что было, и тем, чего не было, и должен сам решить, где проходит граница.

В книге «В городе яблок. Были и небыли» автор обращается к конкретным зданиям Алма-Аты и раскрывает их историю. Композиция произведения представлена как

последовательность рассказов, в которых сами городские объекты становятся рассказчиками. Исследователи уже обращали внимание на этот прием. П. Банников, имея в виду «Алма-Атинские быльки», называет героем «дух Алма-Аты» (цит. по: [6, с. 526]). В.Шупейкин отмечает, что главными героями произведения становятся не столько люди, сколько история зданий и районов, улиц и дворов, а сами голоса повествуют «от первого лица» [7]. Сама Елена Клепикова в анонсе говорит: «главный герой книги – Город» (цит. по: [6, с. 524]). С.Д. Мамыр и А.С. Демченко добавляют, что город из места действия превращается в носителя памяти [4, с. 515].

Как это пространство устроено? Г.И. Власова и Т.В. Кривощапова описывают его через топосы (улицы, площади, здания, памятники, парки, аптеки и кинотеатры) и приходят к выводу, что город показан как «хронотопическое» целое, существующее в прошлом, настоящем и будущем [6, с. 524]. Тот же вывод у Власовой в другой работе: у Клепиковой есть «хронотопическая целостность», в которой историческое и мифологическое пространства переходят друг в друга [8, с. 1797]. С.Д. Мамыр и А.С. Демченко замечают, что память здесь вынесена в открытые городские пространства, а не заперта в комнатах и вещах, как в московских повестях Трифонова [4, с. 516]. Е.С. Шмакова и С.Б. Бегалиева, говоря об «Алма-Атинских быльках», показывают, что исторические реалии подаются иронически: через очередь за манкой, через диалект и «одесский говор» [2, с. 352].

Обращение к этим работам помогает ответить на вопрос, что есть в книге: какие объекты, какое пространство, какое время, какие формы документальности. Но вопрос о том, как место становится героем для читателя, почти нигде не рассматривается. Единственное исключение: В.Шупейкин мимоходом говорит об «отправлении читателя к датам и документам» [7].

Обращение к книге Е.Г. Клепиковой «В городе яблок. Были и небыли» позволяет исследовать не только то, каким изображена Алма-Ата, но и то, каким образом читатель получает возможность этот город прочитать. Городские объекты у Елены Клепиковой – это не просто фон и декорации, а символы, знаки, носители информации. В прозе Клепиковой город не столько описывается, сколько постепенно раскрывается перед читателем через систему определенных паттернов. Поэтому чтение книги не сводится к перечислению топонимов и установлению соответствий между художественным текстом и реальным городом: читатель должен восстановить связи между разрозненными пространственными и историческими знаками.

Городской текст необходимо читать иначе, чем привык читатель. Елена Клепикова почти нигде не объясняет город напрямую: она расставляет даты, названия и передает код через Голоса. Читатель, в свою очередь, делает все остальное: сопоставляет, сравнивает, реконструирует, интерпретирует. Ниже перечислены читательские действия, которые составляют основу чтения городского пространства Елены Клепиковой в книге «В городе яблок. Были и небыли»:

1. Прочитать имя и связать объект с определенным временем. Текст дает названия: Верный, Малая Алматинская станица, Алма-Ата, Старая площадь, Казачья площадь, площадь имени Ленина. Читатель использует эти названия для того, чтобы определить историческую эпоху.

2. Заметить, что описываемого в тексте мало (у площади два памятника на одном месте (почему?), мимо дерева все ходят и не замечают (чего?)). Когда читатель сталкивается с неполнотой информации, он понимает, что здесь есть слой, которого не видно.

3. Обратиться к другим эпизодам. Читатель узнает историю от первого лица, но снова сталкивается с неполнотой информации: Голос сообщает то, чего в нынешнем городе не увидеть, но знает не все и иногда лишь «наслушался». Чтобы получить полное представление о пространстве, читатель сопоставляет Голоса между собой.

4. Читатель самостоятельно достраивает события и находит связь. Довольно часто в тексте упоминаются даты и факты, но не рассказывается сама правда. Читатель сопоставляет 1887 год и хрупкость камня или 1989 год и то, что площадь стала местом ожидания.

5. Читатель привязывает к одному месту несколько «слоев». Отдельно произнесенные истории он выстраивает в цепочку и создает палимпсест, что помогает увидеть городское пространство сквозь различные исторические эпохи.

6. Читатель отделяет быль от небыли. Различает документальный слой (даты, названия) и слой выдуманный (Голоса, новеллы, предания), что позволяет разграничить реальное и художественное пространство города.

7. Приходит к «собиранию» города. Каждый Голос повествует только о своем, а читатель, соединяя все истории, получает полное представление о городе Алма-Ате, про который пишет Е. Клепикова.

Важно, что эти шаги образуют последовательность только в определенных эпизодах, но в масштабе книги они могут повторяться и сочетаться. Общая цель этих операций заключается в том, чтобы читатель мог перейти от узнавания отдельного локуса к восстановлению его исторической биографии.

Книга начинается описанием сцены: на горе Кок Тюбе «в фонтане на каменном яблоке, омываемом струями воды, сидел гражданин. На гражданина никто внимания не обращал». Читатель одновременно распознает место и городской символ, а его окаменелость становится первой деталью, требующей интерпретации.

С первой страницы Е.Г. Клепиковой задан язык, пропитанный городским характером, советскими идиомами, псевдодиалектом («Робяты, а чегой-то вы тута делаете?» [5, с. 11]). Исследование этих элементов текста дает читателю понимание о времени.

Голос самого старого дома начинает своё повествование с того, чего не видно на первый взгляд: его построили «в шестидесятые годы девятнадцатого века» для «аксакала сартов Сеид-Ахмеда Сейдалинова», и он «был лучшим во «втором разряде» [5, с. 12]. Читатель должен понять, что город когда-то делился на разряды, хотя и нынешний вид дома об этом не свидетельствует. В повествовании упоминаются важные сведения: в центре разрешалось строить только «из кирпича и камня», из-за чего он начинает называться «Каменный цветок Семиречья» [5, с. 12]. Голос произносит это название с гордостью, показывая, что у него есть важное значение для города. Гордость сменяется противоположным чувством, когда Голос произносит: «И еще я помню, как был разрушен Каменный цветок» [5, с. 12].

В повествование включена новелла «И дрогнула земля…» [5, с. 13], которая показана глазами глухонемого пастуха Федяши. Эта сцена довольно красноречива, ведь она учит читать то, что не говорит само. Смысл новеллы передается при помощи знаков: в апреле «из-под земли потекла вода», корова «не хотела заходить внутрь», мать не понимает знаки Федяши, но «столько мольбы было в этом немом крике, что мать поняла» [5, с. 13].

Затем повествование меняет ракурс. Избы из тянь-шаньской ели «устояли», а над городом «густым облаком клубилась пыль»: «рассыпался в прах Каменный цветок Семиречья» [5, с. 13]. Именно здесь читателю необходимо сделать паузу и обратиться к началу, когда название только было введено. Выходит, камень и красота, которыми так гордился Голос старого дома, оказались связаны с хрупкостью и подвержены катастрофе. Особенность чтения здесь в том, что значение передается запоздало: сначала читатель думает, что слова Голоса о каменном цветке Семиречья являются похвалой, но после прочтения новеллы становится ясно, что Голос включил это в свое повествование как предупреждение о том, что будет дальше. Вводится прием антитезы, который помогает увидеть интересный контраст: Голос «пережил землетрясение», а город «рассыпался в прах» [5, с. 14].

Само событие получает название лишь в разговоре Голосов («Верненская катастрофа», «Кеминское землетрясение»), то есть документальную сторону повествования читатель определяет сам. У Домбровского ту же катастрофу объясняет сторож в качестве урока строителям, а у Клепиковой объяснения нет, и читатель вынужден читать по знакам, как Федяша.

Городское пространство в «Городе яблок» складывается не только из существующих, но и давно утраченных объектов. Елена Клепикова показывает, что городской объект может исчезнуть тремя способами, каждый из которых читается по-своему.

Первый случай – объект остается на месте, но его функция утрачена. Купеческий особняк из «Голоса покинутого дома» стоит на месте, но жить в нём нельзя, потому что его «отобрали у музея» и отдали под американское посольство, оградили забором. Сам голос ушёл в соседний дом, но признается: «Я очень хочу вернуться» [5, с. 18]. История здания читается через описание его судьбы.

Совершенно противоположный случай связан с городской аптекой. Сам дом снесли, но Голос «никогда не изменял своему дому, даже когда его снесли и на этом месте построили большой жилой дом». Он знал, что на первом этаже будет аптека, и она там работает до сих пор. В этом случае память сохраняется не благодаря материальному облику объекта, а благодаря преемственности его функции. Читатель восстанавливает связь между прежней аптекой и современным учреждением, расположенным на том же месте.

В третьем случае утрачено не только здание, но и его функции. Голос сгоревшего театра рассказывает: «Мой дом сгорел в начале лихих девяностых», и несколько лет он смотрел на город «чёрными провалами окон, с немым укором и тайной надеждой» [5, с. 43]. Интересно, что читателю до конца не ясно, кому принадлежит голос. Заголовок указывает, что голос принадлежит сгоревшему театру, но в повествовании присутствуют воспоминания о доме-кинотеатре, затем об «Алатау», который во время войны стал «съемочным павильоном киностудии» [5, с. 44]. Получается, что, несмотря на название, голос все же принадлежит не театру, а тому, что было до. Читатель обязан проследить эту цепочку изменений.

Здание, которое полностью утрачено, удерживается в памяти привычками («Влюбленные встречались под часами у входа»), воспоминаниями (зрители «Чапаева» расстреляли из рогаток несколько экранов), людьми (на сцене работали Крючков, Орлова, Черкасов, Серова, Алейников и другие). Соединяя их, читатель восстанавливает театр как культурное место после его физического исчезновения.

Для чтения городского текста важны и языковые средства, которые используют Голоса: Голос площади зовет девяностые «серьезными», а Голос театра «лихими». Каждый объект оценивает эпоху по своей судьбе.

Во фрагменте «Дерево влюбленных» автор сам показывает проблему чтения городского текста. Сросшееся дерево на улице Фурманова считается священным, но «большинство людей ходят мимо и даже не догадываются мимо чего» [5, с. 22]. Без знания истории это дерево просто дерево, но история делает объект читаемым и придает ему значение. Голос делает акцент на видимости: «Поздней осенью, когда опадают листья, хорошо видно две кроны» [5, с. 22]. То есть, прочесть значение этого дерева можно не всегда, а только когда листва не мешает. То же и с городской речью: шутка «катись казы по Курмангазы» [5, с. 22] понятна лишь тому, кто знает и про улицу, и про казы. Важная мысль: часть городского текста существует только в языке.

Для продуктивного чтения важно сопоставлять не только слои информации, но и временные слои. Например, в главе «Ночь вторая: Голос Старой площади» площадь сразу определяется как нечто отличное: «Мой дом – площадь» [5, с. 14]. Такое определение разрушает привычные представления о доме как о замкнутом архитектурном пространстве и увеличивает не только его географическое пространство, но и значение. Дальнейшее описание строится на последовательном наложении временных пластов: площадь связана с периодом военного городка XIX века, затем с казачьей площадью, советским периодом и различными формами общественной жизни. Упоминается в тексте и повседневный Алматы 1990-х годов. Особенность такого временного наложения заключается в том, что здесь исторические периоды Алма-Аты не существуют изолированно – они размещены в одном пространстве, благодаря чему читатель знает современный вид, но повествование заставляет его мысленно увидеть на этом же месте совсем другое пространство. В этой ситуации площадь можно рассматривать как пространство-палимпсест, ведь последующее значение не уничтожает полностью предшествующее, а наслаивается на него.

Во время чтения читатель то и дело перемещается между временными пластами. Есть ориентир (в данном случае – площадь), за который читатель держится и при этом видит сразу два облика: современный и прежний. Такой принцип близок к пониманию локального текста как системы мест памяти. Однако у Клепиковой место памяти не только сохраняет прошлое, но и, что особенно важно, рассказывает его, поэтому в художественном тексте память получает нарративную форму. Для воссоздания городского пространства Клепикова использует не только прием голосов, но и прием документальности. В главе «И дрогнула земля» указывается дата – 28 мая 1887 года, которая сопровождается указанием: «на углу нынешних улиц Бегалина и Кунаева» [5, с. 18], то есть автор обращается к конкретным датам прошлого, при этом удерживает внимание читателя и на настоящем. Это опять же создает слои, а читатель, возвращаясь из истории 1887 года, видит на этом же самом месте уже не место катастрофы, а нейтральную современную часть карты.

Когда читатель уже закончил чтение, остается последний шаг: прийти от отдельных мест к целому городу. Ни один Голос не знает город целиком, у каждого свой кусочек (у кого-то площадь, у кого-то – дом, у третьего – кинотеатр). Общая картина получается только у читателя, когда он соединяет все рассказы воедино. Голос Академии утверждает, что его жизнь «калейдоскопна» и, на самом деле, это слово характеризует всю книгу. С.Д. Мамыр и А.С. Демченко также пишут о «калейдоскопической фрагментарности» [4, с. 513]: она оказывается не только свойством композиции, но она также определяет роль читателя как собирателя историко-культурного пространства Алма-Аты.

Таким образом, в книге Е. Клепиковой городское пространство складывается из разрозненных свидетельств, каждое из которых открывает лишь часть истории Алма-Аты. Голоса зданий, площадей и других городских объектов не дают читателю готовой картины: даты, топонимы, воспоминания и легенды приходится сопоставлять, отделяя документальное от вымышленного и связывая разные состояния одного места. Поэтому чтение города становится самостоятельной работой по восстановлению его исторической биографии. Именно читатель соединяет отдельные эпизоды в единое пространство и обнаруживает за современным обликом города его утраченные функции, прежние названия и сохранившиеся следы прошлого.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Шафранская Э.Ф., Лебедева Е.В. Алма-Ата как локальный текст // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2015. – № 3. – С. 272–282.

2. Шмакова Е.С., Бегалиева С.Б. Структурно-семиотические и мифопоэтические доминанты «алматинского текста» в контексте русскоязычной прозы Казахстана // Новые исследования Тувы. – 2026. – № 3. – С. 346–362. URL: https://doi.org/10.25178/nit.2026.3.20.

3. Шмакова Е.С. Городские топосы как отражение авторского мироощущения // Керуен. – 2022. – № 1 (74). – С. 218–224.

4. Мамыр С.Д., Демченко А.С. Казахстанская городская повесть: жанровые особенности и ключевые концепты // Вестник Торайгыров университета. Филологическая серия. – 2026. – № 3. – С. 513–523. URL: https://doi.org/10.48081/BTOUPh3.2026/513-523 (Дата обращения: 07.10.2026).

5. Клепикова Е.Г. В городе яблок. Были и небыли. – Алматы: Издательские решения, 2016. – 174 с.

6. Власова Г.И., Кривощапова Т.В. Городской текст южной столицы Казахстана в современной поэзии и прозе // Русистика: вчера, сегодня, завтра: сборник докладов юбилейной международной научной конференции (София, 29 июня – 2 июля 2017 г.). – София: Общество русистов Болгарии, 2018. – С. 517–530.

7. Шупейкин В. Город, в котором непременно нужно быть счастливым. URL: https://vecher.kz/how2rest/gorod-v- (Дата обращения: 07.10.2026).

8. Власова Г.И. Алма-атинский текст в современной русской прозе Казахстана // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. – 2019. – С. 1797–1802.

УДК 372.881.111.1

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В КАЗАХСТАНЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ

Бахтиярова А.Ж.
Магистрант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия
anargul0901@mail.ru

В статье представлен опыт применения игровых приёмов на уроках английского языка в 9–10 классах международной школы Казахстана. Цель работы — выявить, как игровые технологии влияют на учебную вовлечённость школьников и объём их устной речи. Апробация проводилась в КГУ «Международная школа №81 “Astana English School”» (г.Астана) с участием 58 учащихся. Наряду с традиционными игровыми заданиями применялись платформы Kahoot, Quizlet, Wordwall и Blooket. Использовались педагогическое наблюдение, анализ учебной деятельности и рефлексия. Отмечены рост включённости в работу, расширение устной практики и усиление взаимодействия. Сформулирован вывод о том, что цифровые и традиционные игровые форматы имеет смысл сочетать, если они отвечают задачам занятия.

Ключевые слова: *игровые технологии, геймификация, обучение английскому языку цифровые инструменты, вовлечённость в учёбу, коммуникативные умения.*

Мақалада Қазақстандағы халықаралық мектептің 9–10 сыныптарында ағылшын тілі сабақтарында ойын тәсілдерін қолдану тәжірибесі ұсынылған. Жұмыстың мақсаты — ойын технологияларының оқушылардың оқуға қатысуына және ауызша сөйлеу көлеміне қалай әсер ететінін анықтау. Сынақ «№81 “Astana English School” халықаралық мектебі» КММ-де (Астана қ.) өткізіліп, оған 58 оқушы қатысты. Дәстүрлі ойын тапсырмаларымен қатар Kahoot, Quizlet, Wordwall және Blooket платформалары қолданылды. Педагогикалық бақылау, оқу әрекетін талдау және рефлексия әдістері пайдаланылды. Жұмысқа қатысудың артуы, ауызша тәжірибенің кеңеюі және өзара әрекеттестіктің күшеюі байқалды. Цифрлық және дәстүрлі ойын форматтарын сабақ мақсаттарына сәйкес болған жағдайда үйлестіру қажет деген қорытынды жасалды.

Кілт сөздер: *ойын технологиялары, геймификация, ағылшын тілін оқыту, цифрлық құралдар, оқуға қатысу, коммуникативтік дағдылар.*

The paper describes how game-based activities were trialled in English classes with Grades 9–10 at an international school in Kazakhstan. The purpose was to see how game technologies influence learners' engagement and the amount of their spoken output.The trial was conducted at "International School No.81 “Astana English School” (Astana) and involved 58 students. Alongside traditional game activities, the Kahoot, Quizlet, Wordwall and Blooket platforms were used. The methods employed included pedagogical observation, analysis of learning activities and reflection. The study recorded increased engagement in classwork, expanded speaking practice and stronger interaction. The findings suggest that digital and traditional game formats are worth combining when they serve the aims of the lesson.

Key words: *game technologies, gamification, English language teaching, digital tools, learning engagement, communicative skills.*

Сейчас при изучении иностранного языка на первом месте оказывается не зазубривание слов и правил, а способность общаться на нём по-настоящему. Цифровые

инструменты плотно вошли в школу, и перед учителем английского встаёт вопрос: как построить урок, чтобы гаджеты не вытеснили живую речь, а наоборот, помогли её разговорить. Одним из подходов, позволяющих решать эту задачу, является геймификация – включение элементов игрового дизайна в неигровой контекст обучения [5].

Интерес к игровым технологиям в преподавании английского языка связан прежде всего с возможностью повысить вовлечённость учащихся, создать дополнительные ситуации для повторения материала и обеспечить более оперативную обратную связь. Обзоры эмпирических исследований по EFL/ESL свидетельствуют: игровые методики применяются для развития широкого спектра навыков – лексики, грамматики, говорения, аудирования, чтения и письма [2; 3]. Вместе с тем результаты исследований не являются однозначными: наряду с положительными эффектами отмечаются технические трудности, кратковременность мотивационного эффекта и возможное негативное влияние чрезмерной конкуренции [2; 3].

В методике преподавания иностранных языков действует принцип: любое средство обучения должно служить содержательной цели урока и способствовать организации речевого общения. Коммуникативная направленность по праву считается одной из главных основ учебного процесса [1]. Поэтому игровую технологию на уроке английского логично оценивать не только по тому, насколько она увлекла школьников, но и по тому, какие речевые действия они выполняли во время задания.

Актуальность данной работы обусловлена потребностью в практической проверке того, насколько игровые технологии применимы в реальном учебном процессе казахстанских школ. Поскольку я преподаю английский язык в 9-10 классах, апробация игровых технологий проводилась в данных учебных группах в рамках обычного образовательного процесса.

Цель работы – оценить дидактический потенциал игровых технологий на уроках английского в 9-10 классах и выяснить, при каких условиях их использование даёт наибольший эффект для вовлечённости, активности и речевой деятельности школьников. Исходя из этого, были определены следующие шаги: проанализировать методические предпосылки применения игровых технологий; отобрать игровые форматы (цифровые и традиционные), отвечающие целям обучения; включить их в разные этапы занятия; задать параметры для наблюдения; обобщить результаты апробации и сформулировать условия, при которых игровые технологии работают наиболее эффективно.

Понятие «геймификация» закрепилось в научном обороте после того, как его описали как внедрение игровых элементов в неигровой контекст [5]. В образовательной практике это означает, что содержание учебной задачи сохраняется, однако её выполнение облекается в игровую форму: начисление баллов, уровни, задания-вызовы, ограничения по времени, командное взаимодействие, мгновенная обратная связь и другие механизмы [6; 7].

Важно разграничивать геймификацию и использование полноценных учебных игр. В первом случае игровыми становятся отдельные элементы организации деятельности, тогда как содержание остаётся учебным. Для урока иностранного языка такое разграничение особенно важно: игра здесь – не самоцель, а лишь способ выполнить языковую задачу.

В статьях по EFL/ESL чаще всего упоминаются такие игровые элементы, как обратная связь, баллы, викторины, цифровые награды, рейтинги, задания-вызовы и таймеры [3]. Их педагогический потенциал связан с возможностью сделать результат действия видимым для учащегося и предоставить ему информацию о правильности выполнения задания. Однако наличие игровых элементов само по себе не гарантирует повышения учебной эффективности.

Особое значение имеет характер мотивации. Исследование M.D. Hanus и J. Fox показало, что длительное использование определённых соревновательных механизмов, включая рейтинги и награды, может сопровождаться снижением мотивации, удовлетворённости и ощущения самостоятельности учащихся [4]. Отсюда следует

методический вывод: соревновательность должна использоваться дозированно, а игровая деятельность должна включать не только конкуренцию, но и сотрудничество, выбор, речевое взаимодействие и рефлексию.

Таким образом, теоретической основой апробации стало утверждение: игровая технология выступает инструментом организации учебной деятельности, а её эффективность определяется тем, насколько согласованы цель занятия, игровой механизм, языковой материал и уровень учащихся.

Исследование проводилось на базе КГУ «Международная школа №81 “Astana English School”» в г. Астане в сентябре-октябре 2026-2027 учебного года (первая четверть). В апробации приняли участие 58 учащихся 9-10 классов, обучающихся английскому языку в группах, в которых преподаёт автор исследования. Игровые технологии применялись непосредственно в рамках регулярных учебных занятий и не выделялись в отдельный экспериментальный курс. Исследование имело характер педагогической апробации, что позволило оценить не только реакцию учащихся на игровые форматы, но и особенности их участия в конкретных языковых действиях.

Сначала я определила, какие именно цели преследую и где игра будет уместна. В итоге получилось четыре направления: закрепление лексики, отработка грамматики, развитие устной речи и более активная работа в парах и командах.

На втором этапе осуществлялся отбор игровых форматов. Использовались цифровые инструменты Kahoot, Quizlet, Wordwall и Blooket, а также традиционные игровые задания Vocabulary Bingo, Grammar Auction, Board Duel, Card Races, Team Challenges и Speaking Challenges. Выбор конкретного инструмента зависел от цели задания, характера языкового материала, предполагаемого уровня самостоятельности учащихся и необходимости индивидуальной, парной или командной работы.

На третьем этапе игровые задания интегрировались в различные этапы урока. В начале занятия они использовались преимущественно для актуализации ранее изученного материала. На этапе практики игровые задания применялись для закрепления лексики и грамматики. На продуктивном этапе использовались задания, требующие самостоятельного употребления английского языка в устной коммуникации. Основополагающим был принцип: «учебная цель – игровой механизм – языковая практика – обратная связь – рефлексия».

Среди применённых приёмов был Vocabulary Bingo, направленный на закрепление лексики: ученики получали карточки со словами, учитель называл определения, а школьники должны были найти нужное слово, закрыть его и пояснить, почему выбрали именно его. После игрового этапа учащиеся составляли предложения с выбранными словами и использовали их в мини-диалогах. Таким образом, игровой механизм выполнял функцию перехода от узнавания лексики к её употреблению в речи.

Для оценки результатов использовались следующие методы: педагогическое наблюдение; анализ учебной деятельности; наблюдение за речевой активностью; анализ обратной связи учащихся; рефлексия после отдельных заданий.

Показатели наблюдения представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии педагогического наблюдения

Критерий	**Что отслеживалось**	**Как анализировалось**
Включённость	Желание участвовать, устойчивость внимания	Педагогическое наблюдение
Активность	Число и характер ответов, инициативность	Наблюдение, разбор заданий
Речевая деятельность	Употребление английского в парах и группах	Наблюдение за общением
Правильность решения	Точность и полнота выполнения задачи	Проверка учебных работ

Критерий	Что отслеживалось	Как анализировалось
Сотрудничество	Распределение ролей, помощь друг другу	Наблюдение
Рефлексия	Понимание задания, трудности, осознание итога	Устный или письменный опрос

Как видно из таблицы 1, эффективность игровой технологии рассматривалась комплексно. Значимо было не только то, вызывают ли игровые задания интерес, но и то, переходят ли ученики к настоящей языковой практике.

Цифровые платформы применялись прежде всего для кратких заданий на повторение, тренировку и проверку понимания. Kahoot использовался для быстрых викторин и актуализации материала. Quizlet применялся для работы с лексикой и повторения словосочетаний. Wordwall позволял организовывать задания на сопоставление, классификацию и выбор ответа. Blooket использовался для игровых тренировочных заданий с оперативной обратной связью.

При этом цифровые платформы не рассматривались как самостоятельная методика обучения. После цифрового задания учащиеся переходили к работе, требующей использования языкового материала в более содержательном контексте. Например, после повторения лексики следовали задания на составление предложений, обсуждение или краткие устные высказывания. Так удавалось уйти от ситуации, при которой учащийся механически проходит множество тестовых заданий, но при этом почти не использует английский в речи.

Традиционные игровые форматы использовались для усиления взаимодействия между учащимися. Vocabulary Bingo применялся для закрепления лексики; Grammar Auction – для осознанной проверки грамматической правильности предложений; Board Duel – для быстрой командной практики; Card Races – для выполнения последовательности языковых заданий; Team Challenges – для совместного решения учебной задачи; Speaking Challenges – для стимулирования самостоятельных устных высказываний.

Особое место занимали командные форматы. В отличие от индивидуальной цифровой викторины, командное задание создаёт необходимость объяснять ответ, договариваться, распределять роли и совместно принимать решение. Для урока иностранного языка это имеет особую ценность, поскольку процесс выполнения задания сам становится ситуацией общения.

Анализ педагогических наблюдений показал, что игровые форматы создавали дополнительные условия для активного включения учащихся в учебную деятельность. Наиболее заметным преимуществом кратких игровых заданий была возможность быстро включить в работу больше учащихся. Одним из результатов апробации стало расширение возможностей для устной практики. При правильной организации игрового задания ответ не ограничивался выбором правильного варианта: после выполнения цифрового или соревновательного этапа учащимся предлагалось использовать изученный материал в предложениях, мини-диалогах, обсуждениях или коротких выступлениях.

Положительный эффект наблюдался также в организации парной и групповой работы. В командных заданиях учащиеся распределяли роли и согласовывали решения. По данным наблюдения, в подобных ситуациях учащиеся, как правило, сами начинали говорить по-английски – чтобы уточнить, объяснить или возразить. Лучше всего работали задания, где победа определялась не столько скоростью, сколько точностью совместного языкового решения.

Ещё одним преимуществом игровых форматов была оперативная обратная связь. При использовании Kahoot, Quizlet, Wordwall и Blooket учащиеся могли сразу увидеть результат выполнения задания. В традиционных игровых форматах обратная связь предоставлялась учителем, одноклассниками или самой логикой задания. По наблюдению, это помогало своевременно обнаруживать ошибки и возвращаться к проблемному языковому материалу.

В то же время апробация продемонстрировала: игровые приёмы не стоит применять непрерывно и только лишь в духе соперничества. При слишком высокой скорости выполнения задания часть учащихся может сосредоточиться на получении баллов, а не на качестве языкового действия. Кроме того, цифровая игра может создавать технические затруднения, связанные с устройствами, подключением к сети или темпом работы. Поэтому выбор инструмента должен определяться прежде всего учебной задачей.

Обобщённые результаты наблюдения представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Обобщённые результаты апробации

Выявленная особенность	**Педагогическое проявление**	**Методический вывод**
Повышение включённости	Больше учащихся включаются в краткие игровые задания	Целесообразно использовать игры на этапах актуализации и тренировки
Расширение речевой практики	Игровое задание может быть продолжено устным взаимодействием	После игры необходимо предусматривать коммуникативный этап
Оперативная обратная связь	Результат выполнения становится доступен сразу	Игровые платформы эффективны для быстрой диагностики
Развитие взаимодействия	Командные форматы требуют обсуждения и согласования	Следует сочетать индивидуальную конкуренцию с сотрудничеством
Риск формализации	При чрезмерной ориентации на баллы внимание смещается на результат игры	Игровой механизм должен быть подчинён языковой цели

Таблица 2 показывает, что основные результаты апробации связаны не с самим фактом использования цифровых платформ, а с изменением организации учебной деятельности. С методической точки зрения игра оправдывала себя лучше всего тогда, когда помогала перейти от азарта к осмысленной речевой работе.

Сравнение учебной активности на традиционном уроке и на уроке с игровыми технологиями представлено в таблице 3. Данные основаны на педагогическом наблюдении и отражают средние показатели по группам автора исследования.

Таблица 3 – Сопоставление активности: фронтальный опрос и игровое задание (по данным наблюдения, n = 58)

Параметр |	**Фронтальный опрос**	**Игровое задание**
Число работавших учеников	около 20 из 58	Около 45 из 58
Высказывания на английском	12–15	35–40
Английский язык в парах и группах	от случая к случаю	регулярно
Обратная связь	с задержкой	незамедлительно

Приведённые в таблице 3 показатели основаны на педагогическом наблюдении и не могут считаться статистически строгими. Однако они демонстрируют устойчивую тенденцию: игровые форматы помогают вовлечь больше учеников в работу и увеличить объём устной практики на английском.

Полученные наблюдения в целом согласуются с результатами современных исследований геймификации в EFL/ESL. Систематический обзор Zhang и Hasim показывает, что игровые элементы могут поддерживать развитие различных языковых навыков и положительно влиять на отношение учащихся к обучению, однако одновременно требуют учёта технических и мотивационных ограничений [3]. В обзоре Chan и Lo также отмечается, что результат геймификации зависит от того, какие именно элементы используются и как они встроены в процесс обучения языку [2].

Важным результатом апробации является подтверждение необходимости связывать игровой механизм с конкретным языковым действием. Если цель – повторение лексики, игровой формат должен обеспечивать многократное обращение к словам. Если отрабатывается грамматика, недостаточно просто выбрать верный вариант – нужно, чтобы школьник употребил конструкцию в своей речи. Если целью является развитие говорения, игровой элемент должен создавать реальную необходимость говорить, слушать партнёра и реагировать на его высказывание.

При таком взгляде геймификация – не самостоятельная технология, противопоставленная обычному уроку, а скорее приём организации его отдельных этапов. В этом отношении игровой формат может сочетаться с коммуникативным, проблемным и проектным обучением.

Вместе с тем результаты необходимо интерпретировать с учётом ограничений исследования. Апробация проводилась в одной школе и включала 58 учащихся 9–10 классов. Основными методами оценки были педагогическое наблюдение, анализ учебной деятельности, обратной связи и рефлексии. Исследование не включало контрольную группу и не ставило целью получение статистически значимого количественного эффекта. Поэтому результаты не следует автоматически распространять на все школы Казахстана. Их ценность состоит главным образом в том, что они описывают практические условия и методические решения, которые можно проверить в ходе дальнейших исследований.

На основании проведённой апробации предлагается следующая последовательность проектирования игрового задания: «учебная цель → игровой механизм → языковая практика → обратная связь → рефлексия». Такая модель позволяет сохранить приоритет содержания над внешней игровой формой. На первом этапе учитель формулирует конкретный ожидаемый результат. На втором этапе определяется подходящий игровой механизм. На третьем этапе учащиеся выполняют собственно языковую задачу. Четвёртый этап предусматривает обратную связь, а пятый – короткую рефлексию.

Практическая польза этой модели в том, что она не заставляет превращать урок в сплошную игру. Достаточно ввести один-два игровых элемента там, где они реально улучшают учебное взаимодействие. Особенно это касается старших подростков: они умеют критически смотреть на задания и сразу чувствуют наигранность или формальный подход.

Проведённая апробация игровых технологий в обучении английскому языку учащихся 9-10 классов показала их практическую ценность как инструмента организации учебной активности и языковой практики. Использование Kahoot, Quizlet, Wordwall, Blooket, а также Vocabulary Bingo, Grammar Auction, Board Duel, Card Races, Team Challenges и Speaking Challenges сопровождалось расширением возможностей для повторения и закрепления языкового материала, получения оперативной обратной связи и организации парного и группового взаимодействия.

При этом результаты подтверждают, что эффективность геймификации определяется не количеством игровых элементов, а качеством их методического проектирования. Наиболее продуктивными являются задания, в которых игровая механика непосредственно связана с языковой целью и приводит к последующему использованию английского языка в содержательной коммуникации.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является проведение более длительной апробации с использованием количественных инструментов диагностики, например, входного и итогового анкетирования, сопоставления результатов языковых заданий и анализа динамики речевой активности. Это позволит дополнить качественные наблюдения количественными данными и более точно оценить влияние отдельных игровых механизмов на учебную вовлечённость и результаты обучения.

Итак, игровые технологии стоит воспринимать как дополнительный педагогический ресурс. При разумном сочетании цифровых и традиционных форматов игровые технологии помогают удерживать активность школьников и расширяют возможности для практического применения английского языка. Основным условием их эффективности остаётся баланс между игровой формой, учебным содержанием и живым речевым взаимодействием.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

2. Chan S.C., Lo N.N. Enhancing EFL/ESL instruction through gamification: a comprehensive review of empirical evidence // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1395155. DOI: 10.3389/feduc.2024.1395155.

3. Zhang S., Hasim Z. Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 13. Article 1030790. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1030790.

4. Hanus M.D., Fox J. Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance // Computers & Education. 2015. Vol. 80. P. 152–161. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.019.

5. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining “gamification” // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. New York: ACM, 2011. P. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040.

6. Kapp K.M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 336 p.

7. Werbach K., Hunter D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012. 144 p.

УДК 100:1:130:2

ЦИФРОВОЙ СОАВТОР ИЛИ КРИТИК: ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ПИСАТЕЛЯ И ЧИТАТЕЛЯ В ЭПОХУ ГЕНЕРАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ

Бейсенбай А.С.
Студент, Казахская головная архитектурно-строительная академия,
г. Алматы, Республика Казахстан
aktilek.b.s@mail.ru
Научный руководитель: к.ф.н., ассоциированный профессор **Бугенова Л.А.**
Казахская головная архитектурно-строительная академия,
г. Алматы, Республика Казахстан

В статье рассматривается, каким образом нейросети меняют профиль писателей и читателей. Объект исследования – литература и чтение в эпоху генеративных языковых моделей. Предмет исследования – роли автора и читателя. Опираясь на теорию Барта и Фуко и современные исследования, мы выделяем четыре идеи: авторство распределяется между человеком и алгоритмом; появляется фигура промптера; читатели оценивают текст по приписанному авторству; законы не понимают AI-тексты. Таким образом, в своём исследовании мы приходим к выводу, что литература не умирает, а становится другой. Но человеческое творчество – его душа, чувства, опыт – не заменит никакая машина.

Ключевые слова: *нейросети, авторство, промптер, читатель, авторское право, гибридное письмо.*

Мақалада біз нейрожелілердің жазушы мен оқырманды қалай өзгертетінін қарастырамыз. Зерттеу нысаны – генеративті тілдік модельдер дәуіріндегі әдебиет және оқу. Пәні – автор мен оқырманның рөлдері. Барт пен Фуко теориясына және заманауи зерттеулерге сүйене отырып, төрт идеяны бөлеміз: авторлық адам мен алгоритм арасында бөлінеді; промптер фигурасы пайда болады; оқырмандар мәтінді тағайындалған авторлыққа қарап бағалайды; заңдар AI-мәтіндерді түсінбейді. Зерттеу барысында біз келесі тұжырымға келдік: әдебиет өлмейді, өзгереді. Бірақ адамның шығармашылығы – оның жан дүниесі, сезімі, тәжірибесі – ешбір машинамен алмастырылмайды.

Кілт сөздер: *нейрожелілер, авторлық, промптер, оқырман, авторлық құқық, гибридті жазу*

In this article we explore how neural networks change writers and readers. The object is literature and reading in the era of generative language models. The subject is the roles of author and reader. Drawing on Barthes and Foucault and contemporary research, we identify four ideas: authorship is distributed between human and algorithm; the prompter figure emerges; readers evaluate a text by attributed authorship; laws do not understand AI texts. Conclusion: literature does not die, it becomes different. But human creativity – its soul, feelings, experience – cannot be replaced by any machine.

Keywords: *neural networks, authorship, prompter, reader, copyright, hybrid writing.*

Впервые увидев, как ChatGPT пишет стихи, многие из нас представили, что «Ну всё, теперь писателям и поэтам конец». Однако в ходе изучения этого вопроса и прочтении произведений Р. Барта можно понять, что процесс этот намного сложнее, чем кажется. Ролан Барт ещё в 1967 году написал, что автора вообще не существует как источника смысла [1, с. 384]. Он говорил, что автор – это просто «скриптор», который записывает то, что уже есть в культуре. Нам кажется, нейросети это только подтверждают. Только теперь «записывает» не человек, а алгоритм. М. Фуко потом добавил, что автор – это не человек,

а функция: способ организации дискурса [2, с. 7]. То есть авторство – это не что-то внутри человека, а то, как общество решает, кому приписывать текст.

Сегодня, когда LLM (Large Language Models, большие языковые модели) могут генерировать тексты, эти идеи стали очень актуальными. Потому что текст может быть создан без того, чтобы кто-то его «писал». И это меняет всё: и того, кто пишет, и того, кто читает.

Но за этими теоретическими рассуждениями мы не должны забывать о живых людях. О писателях, для которых литература – не просто ремесло, а способ выразить свою душу, свою боль, свою радость. О тех, кто годами вынашивает замысел, кто вкладывает в каждую строчку часть себя. И когда мы говорим о нейросетях, мы говорим не только о технологии, но и о судьбах.

В 2025 году Центр технологий и демократии при Кембриджском университете опросил 258 британских прозаиков и 74 представителя печатной индустрии. Результаты оказались тревожными: 51% писателей всерьёз опасаются, что искусственный интеллект полностью заменит их работу; 85% уверены, что развитие ИИ приведёт к сокращению их доходов; 59% узнали, что их произведения использовались для обучения моделей без их согласия, и ни один из них не получил за это вознаграждения [22]. Эти цифры – не просто статистика. За ними стоят живые люди, которые боятся остаться без средств к существованию, которые чувствуют себя преданными.

Китайский писатель Лю Цысинь, автор «Задачи трёх тел», признался, что чувствует себя «вытесненным» творениями ИИ, и это «глубокий экзистенциальный страх, с которым сейчас сталкиваются многие художники» [9, с. 1]. Май Цзя, лауреат премии Мао Дуня, на книжной ярмарке в Пекине сказал: «Я подходил к этому с недоверием. Я надеялся высмеять это. И в определённой степени мне это удалось, так что я так и не начал этим пользоваться» [21, с. 2]. Но за этой бравадой – тревога. Он говорит об ИИ как о «монстре, гиганте, которого мы не можем остановить» [21, с. 5]. Мы понимаем его. Мы понимаем всех писателей, которые сегодня чувствуют, что почва уходит из-под ног.

Сергей Лукьяненко, известный российский фантаст, считает, что «нейросеть убивает авторов массовой литературы, которые и сами, в общем, пишут на том же уровне» [25, с. 1]. Это грустное признание. Но в нём есть и надежда: настоящие мастера, те, кто создаёт что-то по-настоящему новое, – они остаются. Потому что ИИ может имитировать стиль, но не может создать новое [25, с. 1].

Анджей Сапковский, автор «Ведьмака», сравнил нейросети с интимными игрушками: «Это и есть разница между настоящим талантом и искусственным» [9, с. 1]. Жёстко, но точно. Никакая машина не заменит человеческую близость, человеческую боль, человеческое чудо творчества. Мы хотим, чтобы наша статья была не только про технологию, но и про людей. Про писателей, которые боятся, но продолжают писать. Про читателей, которые хотят чувствовать, а не просто потреблять. Про то, как важно сохранить в литературе то, что делает нас людьми.

Цель нашего исследования – доказать, что нейросети меняют и писателя, и читателя, но при этом мы должны сохранить уважение к человеческому творчеству и понять, как важно поддерживать писателей в это непростое время. Задачи: разобрать теорию, описать промптера, посмотреть на эксперименты с читателями, разобраться с юридическими проблемами и показать, как чувствуют себя сами писатели. Гипотеза: литература не умирает, но становится другой, и в этой новой реальности человеческое творчество должно остаться в центре.

Р. Барт в работе «Смерть автора» (1967) писал, что текст не имеет одного источника смысла [1, с. 384]. Автор – это «скриптор» (scripteur, тот, кто пишет), а настоящий смысл рождается у читателя. М. Фуко в «Что такое автор?» (1969) добавил, что автор – это «авторская функция»: способ классифицировать и ограничивать тексты [2, с. 7].

Современные исследователи развивают эти идеи. M. Uebel и B. Hamamra пишут, что «AI-авторство» – это ошибка, потому что машина не может нести ответственность [3, с. 1]. Они говорят, что творчество всегда зависело от инфраструктур и архивов, а не только от гения. Это важная мысль: даже самый одинокий гений всегда опирался на культуру, на язык, на других людей. Но это не значит, что автор исчезает. Наоборот, Uebel и Hamamra настаивают: авторство остаётся «заякоренным в человеческой ответственности» [3, с. 1].

В исследовании Garuda (2026) проанализировали 42 документа и показали, что литературная агентность (способность действовать) распределяется между промптингом, генерацией, отбором и редактурой [4, с. 1]. То есть автор – это не один человек, а целая сеть. Но мы хотим подчеркнуть: в этой сети человек остаётся тем, кто принимает решения, кто несёт ответственность, кто вкладывает душу.

Питер Айолов в работе «Смерть читателя 2.0» пишет, что теперь суверенитет переходит не от Автора к Читателю, как у Р. Барта, а от Читателя к Промптеру [5, с. 1]. Нейросети могут читать и перерабатывать тексты без человека. Это звучит пугающе. Но Айолов добавляет важную мысль: «смерть читателя» не предсказывает исчезновение книг, чтения или человеческой интерпретации. Она называет исчезновение их структурной необходимости [5, с. 2]. То есть чтение становится не обязательным этапом, а свободным выбором. И в этом есть что-то трогательное: если чтение перестаёт быть обязательным, то остаются только те, кто читает по-настоящему, по любви.

Эксперимент с 1682 читателями показал, что рассказы от ChatGPT 4.0 оценивают выше человеческих – но только если не знать, что их написала нейросеть [6, с. 1]. Точность различения – 40-52%, то есть почти случайность. Это значит, что «литературность» текста – это не свойство текста, а рамка, через которую мы его воспринимаем. Но это также значит, что мы, читатели, не всегда можем отличить живое от неживого. И это заставляет нас задуматься: что мы на самом деле ценим в литературе?

Daňko и Fotopulosová пишут, что авторское право не работает с AI-текстами, потому что нет человеческого автора [7, с. 1]. Но они также отмечают: массовое использование ИИ в творческих процессах влияет на положение традиционных авторов [7, с. 1]. И это влияние – не всегда позитивное.

Мы также обратились к голосам самих писателей. Лю Цысинь говорит о «глубоком экзистенциальном страхе» [9, с. 1]. Май Цзя – о «монстре» [21, с. 5]. Трейси Шевалье предупреждает: «Книжная индустрия, движимая стремлением к прибыли, уступит соблазну больше использовать ИИ и выпускать больше книг» [22, с. 33]. Если книги, созданные с помощью ИИ, окажутся дешевле, издатели начнут отдавать им предпочтение, а читатели, руководствуясь экономией, станут выбирать более доступные издания, «постепенно отворачиваясь от книг ручной работы», созданных живыми авторами [22, с. 34].

Это очень тревожная перспектива. Но мы верим, что читатели, которые ценят настоящее, останутся. Как говорит Май Цзя: «Даже если ИИ будет писать лучше меня, я всё равно буду писать» [21, с. 2]. В этих словах – достоинство и любовь. Любовь к творчеству, которое нельзя заменить.

В ходе исследования нами были использованы три подхода. Во-первых, анализ теории Р. Барта и М. Фуко [1; 2]. Во-вторых, синтез эмпирических исследований о восприятии AI-текстов [6]. В-третьих, разбор двух кейсов: «1 the Road» Росса Гудвина [8] и «Pharmako-AI» Алладо-Макдауэлла [9]. К тому же, были использованы теоретические работы M. Uebel и B. Hamamra [3], П. Айолова [5]; эмпирические исследования – эксперимент с 1682 читателями [6], опрос 258 британских писателей [22]; юридические обзоры – работа Daňko и Fotopulosová [7]; публичные заявления авторов – Лю Цысиня [9], Май Цзя [21], Сергея Лукьяненко [25], Анджея Сапковского [9], Трейси Шевалье [22].

В силу ограниченности времени, а также иным профилем обучения нами не было проведено самостоятельного эксперимента, мы представляем вам теоретическую работу, построенную на анализе материала.

Нейросети не убивают автора, а показывают то, что Барт уже говорил. Раньше казалось, что писатель – это гений, который создаёт текст из ничего. Но на самом деле он всегда зависел от других: от языка, от культуры, от архива. Нейросети просто делают это видимым [3, с. 1].

Пример – «1 the Road» (2018). Росс Гудвин проехал из Нью-Йорка в Новый Орлеан, и нейросеть LSTM (Long Short-Term Memory, долгая краткосрочная память) писала текст на основе GPS (система навигации), камеры и микрофона [8, с. 1]. Гудвин не редактировал текст. Он был и программистом, и водителем, и издателем, но не автором в обычном смысле. Авторство распределилось между кодом, сенсорами и дорогой.

Литераторы могут возразить, что нейросеть – просто инструмент, как ручка. Но ручка не придумывает персонажей и конфликты. А GPT-3 в экспериментах делала это сама [10, с. 1]. Это не инструмент, а участник.

Но даже когда авторство распределяется, человек остаётся тем, кто решает, кто выбирает, кто несёт ответственность. Май Цзя говорит: «ИИ может сымитировать стиль, но не создать что-то новое» [25, с. 1]. И это важно. Потому что новое – это то, что рождается из боли, из любви, из опыта. Этого у машины нет.

Барт передал власть от Автора к Читателю. Айолов говорит, что теперь власть переходит к Промптеру [5, с. 1]. Промптер – это человек, который пишет запросы (промпты) и управляет генерацией. Но он может не писать сам текст и не читать промежуточные результаты.

Например, «Pharmako-AI» (2020) Алладо-Макдауэлла [9, с. 1]. Он вводил промпты, а GPT-3 писала фрагменты, включая описания несуществующих растений. Потом автор отбирал и компоновал. Это не просто использование инструмента, а «симпоэзис» (от греч. syn – вместе и poiēsis – творение) [10, с. 1].

Кто-то скажет: промптер всё равно читает финальный текст. Да, но структурная необходимость чтения исчезает. Текст может циркулировать без того, чтобы кто-то его прочитал.

Но мы должны помнить: промптер – это всё равно человек. Он выбирает, он решает, он несёт ответственность. И если он относится к своему делу с душой, если он вкладывает в процесс часть себя, то его работа – это тоже творчество, просто другого рода.

Эксперимент с участием 1682 читателей показал: при слепом чтении AI-тексты оценивают выше человеческих [6, с. 1]. Средний балл AI-рассказов за качество составил 1,54 по шкале от −3 до 3, в то время как человеческие рассказы получили 0. За «поглощающую способность» AI-тексты также получили более высокие оценки. Но если сказать, что текст написал человек, оценки растут. А если сказать, что нейросеть – падают.

То есть «литературность» текста – это не свойство текста, а рамка, через которую мы его воспринимаем. Читатель не может «выключить» знание об авторе. Оно всегда с нами: на обложке, в аннотации, в метаданных. Некоторые говорят, что это только в лаборатории. Но в реальной жизни ярлык авторства есть всегда. Так что это не артефакт, а норма.

Это значит, что мы, читатели, ценим не только текст, но и человека за текстом. Мы хотим знать, что за словами стоит живая душа. Это не предрассудок, а потребность в человеческой связи. И никакая машина не заменит эту связь.

Авторское право основано на идее, что есть человек-автор и его произведение [7, с. 1]. Но если текст создан нейросетью, этой связи нет. В большинстве стран такие тексты не защищаются копирайтом. В 2025 году Бюро по авторским правам США сказало, что AI-текст может быть защищён, если было «существенное человеческое вмешательство» [7, с. 1]. Но что считать существенным – непонятно.

В экспериментах участники описывали чувство собственности как «спектральное»: оно меняется в процессе [3, с. 1]. Это значит, что право не совпадает с реальным опытом.

Есть мнение среди специалистов в этой сфере: право всегда отстаёт, потом догонит. Однако мы считаем, что проблема глубже: правовая конструкция «автор-собственник» предполагает субъекта с интенцией и ответственностью. У нейросети этого нет. Значит, нужно менять не просто законы, а само понятие литературного произведения.

Но при этом мы не должны забывать о писателях. О тех, кто сегодня теряет доходы, кто видит, как их книги используются без разрешения, кто боится, что завтра их просто не станет. В 2026 году более 10 тысяч писателей, включая Кадзуо Исигуро и Али Смит, опубликовали «пустую книгу» в знак протеста против использования их произведений для обучения ИИ без согласия [13, с. 1]. Эта книга содержит только имена авторов. Пустые страницы. Это символ. Символ того, что мы можем потерять, если не будем защищать человеческое творчество.

Гипотеза, выдвинутая в начале исследования, подтвердилась в ходе изучения и анализа материалов в данном направлении: литература не умирает, но меняется. Четыре сдвига – распределение авторства, промптер, зависимость оценки от авторства, юридическая неопределённость – складываются в одну картину.

Интересно, что M. Uebel и B. Hamamra настаивают: авторство остаётся «заякоренным в человеческой ответственности» [3, с. 1]. A Garuda пишет, что машины играют «видимые роли», но первичность за человеком [4, с. 1]. Но эксперимент с читателями [6, с. 1] ставит это под сомнение: если люди не могут отличить AI от человека, на чём основана эта первичность? Нам кажется, ответ в институтах, а не в тексте. Ответ в том, что мы, люди, хотим верить в человека. Мы хотим, чтобы за текстом стояла душа.

Хотелось бы обратить внимание на то, что П. Айолов называет: «промптер может не читать» [5, с. 1]. Но Макдауэлл в «Pharmako-AI» показывает, что промптинг может быть глубоким вовлечением [9, с. 1]. Промптер может быть куратором, который превращает ошибки алгоритма в смысл [10, с. 1]. Это важно для читательского опыта. Если промптер может быть читателем особого рода – не интерпретатором готового текста, а куратором процесса, – то «смерть читателя» не тотальна. Она затрагивает структурную необходимость чтения, но не устраняет возможность глубокого отношения к тексту.

Но самое главное – это вопрос о том, что мы теряем и что приобретаем. Мы приобретаем новые инструменты, новые возможности, новые формы творчества. Но мы можем потерять нечто важное: веру в то, что литература – это человеческое дело. Что за каждой книгой стоит человек, который страдал, радовался, искал, находил. Человек, который вложил в текст часть своей жизни.

Лю Цысинь говорит: «Мы должны смириться» [28, с. 7]. Но это не смирение поражения. Это смирение перед реальностью, которую нужно принять и в которой нужно найти своё место. Он также говорит: «ИИ – это неизбежно, нам нужно переопределить себя» [28, с. 7].

Май Цзя добавляет: «Даже если ИИ будет писать лучше меня, я всё равно буду писать» [21, с. 2]. В этих словах – не отчаяние, а решимость. Решимость остаться человеком. Решимость продолжать творить, даже если это кажется бессмысленным. Потому что творчество – это не соревнование с машиной. Это способ быть человеком.

Мы хотим закончить этот раздел словами поддержки всем писателям, которые сегодня читают эту статью или просто живут с этой тревогой. Вы не одни. Ваш труд важен. Ваши истории нужны. И никакая машина не заменит то, что вы делаете. Потому что вы делаете это не потому, что это эффективно, а потому, что не можете иначе.

Мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, нейросети не отменяют авторство, а показывают, что оно всегда было институциональным. «Смерть автора» Барта [1, с. 384] теперь стала реальностью: авторская функция распределяется между человеком, алгоритмом и платформой. Но человек остаётся в центре этой сети.

Во-вторых, появляется AI-промптер – не автор и не читатель. Он инициирует и отбирает, но может не писать и не читать. Это не смерть читателя, а исчезновение его структурной необходимости [5, с. 1]. Но если чтение перестаёт быть обязательным, остаются только те, кто читает по-настоящему.

В-третьих, читатели оценивают текст по приписанному авторству, а не по качеству [6, с. 1]. «Литературность» конструируется в рецепции. А именно: эксперимент показал, что при слепом чтении AI-тексты оценивают выше человеческих, но при раскрытии авторства

оценки падают. Это значит, что мы ценим не только текст, но и человека за ним. И это не предрассудок, а потребность в человеческой связи.

В-четвёртых, законы не справляются с AI-текстами, потому что конструкция «автор-собственник» предполагает субъекта с интенцией, а у нейросети её нет [7, с. 1]. Это требует пересмотра самого понятия литературного произведения.

Перспективы: нужно изучать промптинг как форму авторства, смотреть, как «делегированное чтение» влияет на культуру, разрабатывать этические рамки для гибридного авторства. Но самое главное – нужно поддерживать писателей. Нужно создавать условия, в которых человеческое творчество может существовать и развиваться. Нужно помнить, что литература – это не просто текст. Это человеческая жизнь, выраженная в словах.

Мы хотим закончить словами Май Цзя: «Даже если ИИ будет писать лучше меня, я всё равно буду писать» [21, с. 2]. Пусть эти слова будут девизом для всех нас.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Барт Р. Смерть автора // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – С. 384–391.

2. Фуко М. Что такое автор? // Воля к истине. – М.: Касталь, 1996. – С. 7–46.

3. Uebel M., Hamamra B. Authorship After Generative AI: Distributed Creativity and Relational Responsibility // Philosophy & Technology. – 2026.

4. Generative AI and the Redistribution of Literary Agency: A Comparative Corpus Analysis // Garuda. – 2026.

5. Ayolov P. The Death of the Reader 2.0: From Roland Barthes' Scriptor to the AI Prompter // PhilArchive. – 2026.

6. Bot or Not? Can People Tell the Difference Between Stories Written by a Human or by an AI System // Judgment and Decision Making. – 2026.

7. Daňko M., Fotopulosová L. Artificial Intelligence as (Non-)Author // Bratislava Law Review. – 2025.

8. Goodwin R. 1 the Road. - Paris: Jean Boîte Éditions, 2018.

9. Allado-McDowell K., GPT-3. Pharmako-AI. – London: Ignota Books, 2020.

10. Ge L. Spectral imaginings and sympoietic creativity // Big Data & Society. – 2025.

11. What's the difference between human-written manuscripts versus ChatGPT-generated manuscripts involving "human touch"? // The Journal of Obstetrics and Gynaecology Research. – 2025. – Vol. 51, No. 2. – e16226.

12. Кембриджский университет: Каждый второй британский писатель боится, что его заменит ИИ // Год Литературы. – 2025. – URL: https://godliteratury.ru/articles/2025/11/21/kembridzhskij-universitet-kazhdyj-vtoroj-britanskij-pisatel-boitsia-chto-ego-zamenit-ii

13. Milhares de escritores publicam livro "vazio" contra uso das suas obras em IA // Lusa. – 2026. – URL: https://www.lusa.pt/culture/article/2026-03-10/46723156/

14. 我们只能坦然接受——刘慈欣、韩松谈人工智能与科幻写作 // 中华读书报. – 2025. – URL: https://epaper.gmw.cn/zhdsb/html/2025-11/26/nw.D110000zhdsb_20251126_2-17.htm

15. "Even if AI out-writes me, I'll keep writing" -- Chinese novelist Mai Jia wrestles with creative anxiety of AI age // Xinhua. – 2025. – URL: http://english.news.cn/20250620/f749ded55f144b33878fadd9720f64db/c.html

16. Сергей Лукьяненко: ИИ может сымитировать стиль, но не создать что-то новое // Russia Today. – 2026. – URL: https://russiatoday.ru/nopolitics/news/1594982-kultura-tehnologii-literatura

УДК 821.512.122.0

ОСМЫСЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ «СЛОВ НАЗИДАНИЯ» АБАЯ КУНАНБАЕВА: ТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ТРУДА

Бекболат А.Ғ.
Студент, Казахская головная архитектурно-строительная академия,
г. Алматы, Республика Казахстан
arsen.bekbolat2009@gmail.com
Научный руководитель: к.ф.н., ассоциированный профессор **Бугенова Л.А.**
Казахская головная архитектурно-строительная академия,
г. Алматы, Республика Казахстан

В статье рассматривается проблема текстового обоснования суждений об образовании и труде в «Словах назидания» Абая. На материале пяти слов в переводе С.Санбаева выполнены сравнительный анализ и методическое проектирование. Обоснован отбор текстов, установлена связь аналитических различий с тремя учебными заданиями. Разработаны порядок сопоставления первоначального и уточнённого ответов, четыре критерия их разбора и дополнительное задание для архитектурной группы. Авторский вклад состоит в предметной конкретизации проверки интерпретации на выбранном материале. Работа имеет теоретико-методический характер; эффективность предложенной процедуры требует эмпирической проверки.

Ключевые слова: *Абай; слова назидания; осмысленное чтение; образование; труд; аргументация.*

Мақалада Абайдың білім мен еңбек туралы ойларын мәтінге сүйеніп түсіндіру мәселесі қарастырылады. С. Санбаев аудармасындағы он тоғызыншы, жиырма бесінші, отыз бірінші, отыз екінші және отыз үшінші қара сөздер салыстырылады. Осы мәтіндерді таңдау негізделіп, талдау нәтижелері үш оқу тапсырмасымен байланыстырылды. Студенттің бастапқы және түзетілген жауабын салыстыру тәртібі, төрт бағалау өлшемі және архитектура студенттеріне арналған қосымша тапсырма ұсынылды. Жұмыстың нәтижесі — мәтінді түсінуді талқылауға арналған әдістемелік әзірлеме. Оның оқу үдерісіндегі тиімділігі тәжірибелік тексеруді қажет етеді.

Кілт сөздер: *Абай; қара сөздер; саналы оқу; білім; еңбек; дәлелдеу.*

The article examines how interpretations of education and work in Abai's Words of Edification can be supported by textual evidence. Five words in S. Sanbayev's Russian translation are selected for comparative analysis and instructional design. The selection is justified, and analytical distinctions are linked to three learning tasks. A procedure for comparing initial and revised responses, four assessment criteria, and an optional task for architecture students are proposed. The contribution is a text-specific framework for examining interpretations. This theoretical and methodological proposal has not been empirically tested.

Keywords: *Abai; Words of Edification; meaningful reading; education; work; argumentation.*

Введение

Актуальность работы связана с задачей обучения доказательному чтению на занятиях по русскому языку. При обращении к нравственно-философской прозе важно различать узнавание знакомой идеи и понимание авторского рассуждения. Студент может поддержать ценность образования и труда, но затрудняться в объяснении того, какие действия и мотивы оцениваются в конкретном произведении. Поэтому учебное обсуждение

должно давать возможность проверить, на каком основании сформулирован ответ и учитывает ли он условия, существенные для текста.

В публикации Дж. Мо читательская грамотность рассматривается как совокупность понимания, использования, оценивания и осмысления текстов, а также взаимодействия с ними для достижения целей и участия в жизни общества [1]. Для настоящей работы значим переход от извлечения отдельной мысли к оценке её интерпретации. При этом предлагаемая разработка не воспроизводит задания PISA и не предназначена для измерения читательской грамотности в целом.

Проблема исследования состоит в недостаточности тематически верного ответа для проверки понимания: общая формула о пользе учёбы может не отражать логику прочитанного. Исследовательский вопрос сформулирован следующим образом: какие различия в выбранных «Словах назидания» позволяют построить задания, требующие обоснованного уточнения читательского суждения? Объект исследования – осмысление темы образования и труда в пяти словах Абая. Предмет – связь текстовых оснований интерпретации с действиями, которые выполняет студент при её проверке.

Цель работы – обосновать и описать процедуру проверки письменной интерпретации на выбранном материале. Для достижения цели поставлены четыре задачи: определить основания отбора текстов; сопоставить условия, при которых знание и умение приобретают содержательный смысл; разработать задания с проверяемым письменным результатом; установить критерии разбора ответа и границы применения предложенной процедуры.

Материал и методы исследования

Материалом служат Девятнадцатое, Двадцать пятое, Тридцать первое, Тридцать второе и Тридцать третье слова в переводе С. Санбаева, размещённом на сайте КазНУ имени аль-Фараби [2]. Использование одного перевода обеспечивает единообразие материала для занятия на русском языке. Электронная публикация не имеет постраничной нумерации, поэтому ссылки дополнены номером слова. Выводы ограничены выбранными текстами и переводом; сопоставление с казахским оригиналом в задачи работы не входит.

Отбор имеет целевой, а не статистический характер. Применены три условия: непосредственная связь с образованием или трудом; наличие условий либо ограничений положительно оцениваемого действия; возможность сопоставить тексты при работе над одним учебным вопросом. Слова 19 и 31 позволяют обсудить усвоение услышанного, слова 25 и 32 – направленность познания, слово 33 – отношение к освоенному ремеслу. Таким образом, каждый текст включён по его функции в анализе. Выбор не означает, что в остальных словах отсутствуют соответствующие темы; исчерпывающий обзор наследия Абая здесь не проводится.

Работа объединяет сравнительное чтение и методическое проектирование. На первом этапе в каждом слове выделяются обсуждаемое действие, условие его осмысленности и описанное препятствие. На втором этапе сравниваются полученные связи и формулируются учебные суждения, которые упрощают эти связи. На третьем этапе для каждого суждения задаются инструкция, письменный результат и критерии его разбора. Единицей анализа является смысловой фрагмент с завершённым рассуждением, а единицей учебной проверки – ответ студента с указанием текстового основания.

Исследование не включает педагогического эксперимента. Ниже представлены результаты анализа и проектирования, а не данные об изменении способностей студентов. Все образцы ответов и учебные ситуации сконструированы для пояснения процедуры.

Результаты сравнительного анализа

В Девятнадцатом слове поучительная беседа связывается с выделением полезного смысла и прояснением непонятного [2, слово 19]. Тридцать первое слово рассматривает сохранение услышанного через внимание, повторение и противодействие состояниям,

разрушающим знание [2, слово 31]. Их сопоставление позволяет различить воспроизведение и осмысленное усвоение. Для учебного анализа отсюда следует: точный пересказ нужно дополнить объяснением, что именно он помогает понять.

Двадцать пятое слово соотносит образование с его назначением, осуждая использование приобретённых возможностей в корыстных целях [2, слово 25]. В Тридцать втором слове различаются познавательная ценность спора и стремление победить собеседника [2, слово 32]. В сопоставлении значим не объём знаний сам по себе, а направленность действий. Поэтому ответ об образовании требует уточнения мотива и цели.

В Тридцать третьем слове признание честного ремесла сопровождается критикой прекращения совершенствования и зависимости от лести [2, слово 33]. Это позволяет отделить наличие умения от работы над его развитием. Включение данного слова связывает обсуждение познания с отношением к собственному труду.

Результат сопоставления представлен тремя аналитическими различиями: воспроизведение и осмысление; владение знанием и цель его применения; достигнутое умение и его совершенствование. Это рабочая группировка для учебного анализа, а не утверждение о структуре всего произведения. Её функция состоит в том, чтобы для каждого общего суждения определить, какой именно вопрос остался без ответа. Первое различие требует объяснить смысл, второе – ограничить вывод условием, третье – рассмотреть действие после достигнутого результата.

Авторский вклад и соотношение с известными приёмами

Возвращение к тексту, вопросы к прочитанному и контроль понимания относятся к известным направлениям обучения чтению. В исследовании А.С. Палинксар и А.Л. Браун взаимное обучение строится на диалоге преподавателя и учащихся о тексте; внимание уделяется действиям, поддерживающим понимание и его проверку [3]. Следовательно, сам по себе вопрос к произведению или повторное чтение не может считаться новизной настоящей работы.

Элементы новизны предлагаемой разработки имеют предметный и методический характер: три различия, выделенные в выбранных словах Абая, соотнесены с тремя видами уточнения ответа; для каждого уточнения задан письменный результат; одинаковые критерии применяются к исходной и итоговой формулировкам. В центре процедуры находится индивидуальная запись читателя и объяснение того, какое текстовое основание повлияло на неё. Чередование ролей ведущего диалога, существенное для взаимного обучения, не является обязательным условием этой разработки.

В отличие от задания, ограниченного пересказом, здесь требуется проверить пределы собственного обобщения. В отличие от свободного обсуждения жизненного примера, сначала устанавливается основание в произведении и лишь затем рассматривается новая ситуация. Эти различия характеризуют устройство предложенных заданий, но не доказывают их превосходство над другими способами обучения. Приоритет разработки среди всех существующих методик также не заявляется: для такого вывода необходим отдельный систематический обзор.

Порядок учебной работы и задания

Процедура предназначена для занятия по русскому языку в студенческой группе, способной читать выбранный перевод и составлять короткие аргументированные ответы. До работы преподаватель предоставляет тексты и объясняет различие между авторской мыслью, интерпретацией читателя и придуманным примером. Для каждого задания используется отдельный лист с пятью полями: первоначальный ответ; текстовое основание с номером слова; объяснение связи; уточнённый ответ; причина уточнения. Цитирование не обязательно: допустим точный пересказ фрагмента с указанием его местоположения.

Последовательность работы одинакова. Сначала студент письменно отвечает на вопрос, затем читает указанные слова и выбирает основание. После этого партнёр задаёт один уточняющий вопрос, не подсказывая готового вывода. Студент возвращается к

тексту, записывает итоговый ответ и поясняет, что изменилось. Преподаватель сопоставляет обе записи по критериям, приведённым ниже. Сохранение исходной позиции допустимо, если она получила достаточное обоснование: изменение мнения само по себе не оценивается положительно.

Задание 1. Проверка объяснения. Исходное суждение: «Если я могу повторить мысль автора, значит, я её понял». Материал – слова 19 и 31. Студент указывает, что подтверждает воспроизведение и какой дополнительный вопрос помог бы проверить понимание. Письменный результат – уточнённое суждение и собственный вопрос к нему. Пример подходящего вопроса: «Как объяснить, зачем человеку возвращаться к услышанному?». Критерием выполнения служит разграничение запоминания и объяснения смысла с опорой на оба текста. Ответ «нужно читать внимательнее» без основания не завершает задание.

Задание 2. Проверка границ обобщения. Исходное суждение: «Чтобы учиться, нужно избегать споров». Материал – слово 32. Студент находит фрагменты, позволяющие рассмотреть суждение с двух сторон, и формулирует условие, от которого зависит оценка обсуждения. Письменный результат – тезис с явно названным условием и объяснение выбора основания. Добавление слов «иногда» или «не всегда» без пояснения считается недостаточным: оно смягчает категоричность, но не раскрывает смысл ограничения. Допустимы разные формулировки, если они учитывают обе стороны рассуждения.

Задание 3. Проверка связи знания с действием. Исходное суждение: «Наличие знаний и мастерства уже означает, что человек приносит пользу». Материал – слова 25 и 33. Нужно указать недостающие сведения, без которых вывод нельзя обосновать, затем придумать две ситуации с одинаковым уровнем подготовки, но различными решениями участников. Письменный результат – уточнённый тезис, две ситуации и пояснение различия между ними. Критерий выполнения – связь оценки с описанными действиями; одной положительной или отрицательной характеристики героя недостаточно. Примеры отмечаются как условные и не приписываются Абаю.

Задания образуют последовательность по характеру требуемого ответа: объяснение смысла, уточнение условия, применение различия к ситуации. Их объединяет общий способ фиксации и разбора. Это позволяет преподавателю определить, на каком шаге возникла трудность: при поиске основания, построении вывода или переносе интерпретации. Такая последовательность является проектным решением; её трудность и необходимое время выполнения следует уточнять при апробации.

Критерии разбора письменного ответа

Для учебной обратной связи предлагаются четыре критерия. Каждый фиксируется отдельно как выполненный (1) или невыполненный (0). Это рабочие признаки для разбора конкретного задания, а не стандартизированная шкала читательской грамотности. Итоговый профиль из четырёх отметок нужен для выбора следующего действия; переводить его в отметку за курс без дополнительного обоснования не следует.

Критерий 1 – проверяемое основание. Указаны номер слова и конкретный фрагмент, содержание которого передано без искажения. Простого номера источника или упоминания темы недостаточно. Если критерий не выполнен, преподаватель просит найти соответствующее место и сверить его с записью.

Критерий 2 – объяснённая связь. Студент показывает, как выбранный фрагмент поддерживает вывод. Цитата без собственного пояснения не засчитывается. При затруднении предлагается закончить фразу: «Этот фрагмент позволяет мне сделать вывод, потому что…».

Критерий 3 – учёт существенного условия. Ответ содержит ограничение, важное для поставленного вопроса, и не противоречит связанным с ним фрагментам. Проверка касается материала задания, а не знания всего корпуса. Если условие отсутствует, студент перечитывает часть, которая осложняет первоначальное утверждение.

Критерий 4 – обоснованная итоговая формулировка. Студент объясняет, почему изменил либо сохранил ответ, и отделяет содержание произведения от собственного предположения или примера. Исправление отдельных слов без смыслового пояснения не отвечает критерию. Таким образом, оценивается доступное наблюдению рассуждение, а не согласие с преподавателем.

Для пояснения рассмотрим сконструированный ответ к заданию 2: «Абай против споров, поэтому спорить нельзя». Сам по себе он не указывает проверяемого фрагмента и не раскрывает условие вывода. Если после чтения студент назвал соответствующие части слова 32, объяснил их соотношение и ограничил первоначальное суждение, преподаватель может отдельно отметить появление основания, связи и условия. Это пример применения критериев, а не результат проведённого занятия. Несогласие преподавателей при оценке одной записи следует обсуждать по конкретному критерию; при исследовательской апробации потребуется независимое оценивание ответов.

Дополнительное задание для архитектурной группы

Профессиональный пример вводится после текстового анализа как дополнительная проверка переноса интерпретации. Его выбор связан с адресатом разработки – студентами архитектурного направления. В учебном проектировании можно описать ситуацию получения замечания и объяснения исправления, не требующую специальных расчётов. Предметом занятия остаётся аргументированный письменный ответ на русском языке; качество архитектурного проекта в этой процедуре не оценивается.

Условная ситуация: студент представил проект входа в здание. Преподаватель заметил, что путь посетителя неудобен. В первом варианте студент переносит вход по указанию. Во втором – описывает путь посетителя, объясняет затруднение и обосновывает изменение. Требуется определить, достаточно ли готового исправления для вывода о понимании замечания, и составить уточняющий вопрос к первому студенту. Например: «Почему ты изменил расположение входа и при каких условиях это решение пришлось бы пересмотреть?».

Связь с основным материалом устанавливает сам участник: он выбирает соответствующее различие из предшествующего анализа, указывает текстовое основание и объясняет границы аналогии. Условная проектная ситуация не служит доказательством мысли Абая и не подменяет чтение. Перенос признаётся обоснованным, если студент объяснил сходство учебных действий и не представил современный пример как эпизод произведения. В иной группе пример можно заменить ситуацией освоения другого практического умения, сохранив структуру вопроса.

Заключение

Поставленная задача решена на уровне текстового анализа и методического проектирования. Обоснован целевой отбор пяти слов, позволяющий связать три аспекта темы образования и труда: усвоение, направленность и развитие приобретённого умения. Результатом сопоставления стала рабочая группировка различий, на основании которой разработаны три задания с последовательно заданными действиями и письменными результатами. Тем самым связь между анализом произведения и учебной процедурой представлена через конкретное требование к каждому ответу.

Самостоятельный методический результат состоит в согласовании заданий с единым листом ответа и четырьмя критериями обратной связи. Предложенный порядок делает предметом разбора не только итоговый тезис, но и основание его уточнения. Дополнительная ситуация для архитектурной группы ограничена задачей переноса интерпретации и включается лишь после обращения к произведению. Практическая значимость разработки заключается в возможности использовать описанные инструкции для подготовки занятия и обсуждения письменных работ.

Полученные результаты не подтверждают повышение читательской грамотности: такого измерения не проводилось. Для проверки процедуры необходимо собрать исходные и итоговые ответы, обеспечить их независимое оценивание и установить, какие критерии

вызывают разногласия. Перенос следует проверять на новом тексте или новом задании, поскольку улучшение уже обсуждённого ответа может объясняться подсказкой. Вывод о сравнительной эффективности потребует сопоставимых условий обучения. Эти ограничения определяют дальнейшую проверку разработки, сохраняя различие между обоснованием учебного замысла и доказательством его результативности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Mo J. How does PISA define and measure reading literacy? // PISA in Focus. 2019. № 101. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/efc4d0fe-en.

2. Абай Кунанбаев. Слова назидания / пер. С. Санбаева // Сайт «Абай» КазНУ имени аль-Фараби. 13.04.2012. URL: https://abai.kaznu.kz/rus/?p=113 (дата обращения: 13.10.2026).

3. Palincsar A.S., Brown A.L. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities // Cognition and Instruction. 1984. Vol. 1, № 2. P. 117–175. DOI: 10.1207/s1532690xci0102_1.

УДК 378: 147

СИСТЕМАТИЧЕСКАЯ РАБОТА С МИКРОТЕКСТАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ

Бектурганова А.Е.
Студентка, Жетысуский университет имени И. Жансугурова,
г. Талдыкорган, Республика Казахстан
bektyrganovaaltynai6d@gmail.com
Научный руководитель: к.п.н., ассоциированный профессор (доцент) **Сералиева Н.Ж.**
Жетысуский университет имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика Казахстан
nailya_seralieva@mail.ru

В статье рассматриваются методические возможности систематической работы с микротекстами для поэтапного развития навыков смыслового чтения учащихся 5-7 классов. На основе анализа казахстанских исследований, нормативных документов РК и подходов PISA раскрываются различия между чтением, пониманием текста, читательской грамотностью и смысловым чтением. Предложена авторская пятиэтапная модель. Практический компонент включает оригинальные микротексты и систему заданий. Ограничением является отсутствие экспериментальной проверки.

Ключевые слова: *смысловое чтение, читательская грамотность, микротекст, систематическая работа, методика.*

Мақалада 5-7 сынып оқушыларының мағыналық оқу дағдыларын кезең-кезеңімен дамыту үшін микромәтіндермен жүйелі жұмыс жасаудың әдістемелік мүмкіндіктері қарастырылады. Қазақстандық зерттеулер, нормативтік құжаттар және PISA тәсілдері негізінде оқу, мәтінді түсіну, оқырман сауаттылығы және мағыналық оқу ұғымдарының айырмашылығы ашылады. Бес кезеңнен тұратын авторлық әдістемелік модель ұсынылады. Практикалық бөлімде түпнұсқа микромәтіндер мен тапсырмалар жүйесі берілген. Зерттеудің шектеуі – эксперименттік тексерудің жоқтығы.

Кілт сөздер: *мағыналық оқу, оқырман сауаттылығы, микромәтін, жүйелі жұмыс, әдістеме.*

The article examines the methodological potential of systematic work with microtexts for the gradual development of semantic reading skills in students of grades 5-7. Based on the analysis of Kazakhstani research, regulatory documents of the Republic of Kazakhstan and PISA approaches, the differences between reading, text comprehension, reading literacy and semantic reading are revealed. An original five-stage methodological model is proposed. The practical component includes original microtexts and a system of tasks. The limitation of the study is the absence of experimental verification.

Keywords: *semantic reading, reading literacy, microtext, systematic work, methodology.*

Введение

Переход учащихся из начальной школы в основную сопровождается усложнением текстов и читательских задач. В 5-7 классах школьники сталкиваются с необходимостью не только находить явно данную информацию, но и определять основную мысль, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять подтекст и авторскую позицию. Результаты международных исследований показывают, что уровень читательской грамотности казахстанских пятнадцатилетних учащихся остаётся ниже среднего показателя стран ОЭСР. По данным PISA-2022 средний балл Казахстана по чтению составил 386 [1].

В обновлённых типовых учебных программах по русскому языку и литературе для 5-9 классов зафиксированы требования к пониманию основной информации, извлечению известных и неизвестных сведений, определению темы и основной мысли [2]. Эти

требования делают особенно важной систематическую работу с текстом. Одним из возможных инструментов такой работы может стать микротекст – небольшое, смысловое завершённое высказывание. Его компактность позволяет сосредоточить внимание учащихся на одном или двух читательских действиях и постепенно наращивать сложность.

Цель статьи – теоретически обосновать возможности систематической работы с микротекстами, как средства поэтапного развития навыков смыслового чтения учащихся 5–7 классов и рассмотреть соответствующие методические приёмы на основе анализа научной литературы и педагогических наблюдений.

Материалы и методы

Объектом настоящего исследования выступает процесс формирования навыков смыслового чтения учащихся 5-7 классов. Предметом исследования являются методические возможности систематической работы с микротекстами в рамках поэтапного развития навыков смыслового чтения у обучающихся данной возрастной группы.

В научной и методической литературе понятия «чтение», «понимание текста», «читательская грамотность» и «смысловое чтение» часто используются как близкие, но не тождественные термины. Чтение в узком смысле – процесс декодирования письменного текста. Понимание текста предполагает извлечение содержания. Читательская грамотность, согласно определению PISA, – способность понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для достижения своих целей, расширения знаний и участия в жизни общества [1].

Казахстанские исследователи уточняют это понятие применительно к школьной практике. Ж.Е. Сарсекеева связывает читательскую грамотность с умением понимать, анализировать, интерпретировать и использовать информацию текста [3]. В работах казахстанских авторов 2024-2026 годов подчёркивается, что читательская грамотность включает не только извлечение информации, но и рефлексию, оценку достоверности и применение сведений в новых ситуациях [4; 5].

Смысловое чтение в данной статье понимается, как совокупность последовательных интеллектуальных действий: извлечение явно и неявно представленной информации, осмысление темы и основной мысли, установление смысловых связей, интерпретация, формулирование выводов и оценка авторской позиции. Это рабочее определение опирается на сопоставление казахстанских и международных подходов и служит основой для построения методической модели.

Навыки смыслового чтения

Навыки смыслового чтения имеют разную степень сложности. К базовым относятся нахождение явно представленной информации, определение темы и основной мысли, выделение существенных сведений. Более сложные включают установление причинно-следственных связей, сопоставление частей текста, выявление скрытой информации, интерпретацию, определение авторской позиции и аргументацию собственного понимания. Систематизация данных навыков с учётом соответствующих познавательных действий, индикаторов их сформированности и вариантов диагностических заданий представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни и практические проявления навыков смыслового чтения

Уровень	**Навык**	**Познава-тельное действие**	**Индикатор сформиро-ванности**	**Диагности-ческое задание**	**Результат**
Базовый	Поиск информации	Находит информацию	Правильно находит явно выраженные сведения	«Найдите в тексте…»	Воспроизво-дит информацию

Уровень	**Навык**	**Познавательное действие**	**Индикатор сформированности**	**Диагностическое задание**	**Результат**
Базовый	Определение темы	Обобщается содержание	Точно формулирует предмет текста	«Определите тему текста»	Понимает общее содержание
Базовый	Определение основной мысли	Выделяет главное	Формулирует ключевое сообщение	«Какова основная мысль?»	Выделяют смысловой центр
Средний	Причинно-следственный анализ	Устанавливать связи	Объясняет причины и последствия	«Почему…?» «К чему привело…?»	Устанавливает логические связи
Средний	Сопоставление	Сравнивает информацию	Находит Сходство и различия	«Сравните фрагменты...»	Интегрирует информацию
Средний	Вывод	Интегрирует косвенную информацию	Делает обоснованный вывод	«Что можно предположить на основании текста?»	Извлекать неявный смысл
Высокий	Интерпретация	Объясняет смысл	Обосновывает собственное понимание	«Как вы понимаете...» «Почему автор использует...»	Интерпретирует текст
Высокий	Авторская позиция	Анализирует позицию автора	Подтверждает позицию текстовыми аргументами	«Каково отношение автора к…?»	Критически осмысливать текст
Высокий	Аргументация	Формулирует и доказывает собственную позицию	Использует текст как доказательную базу	«Сформулируйте позицию и подтвердите её примерами из текста»	Аргументирует собственное понимание

Движение от простых операций к сложным можно представить как переход: поиск информации → понимание → интерпретация → оценка и самостоятельный вывод. В 5 классе акцент делается на поиске информации, определении темы и формулировании основной мысли. В 6 классе добавляется установление связей и объяснение смысла фрагментов. В 7 классе – работа с подтекстом, авторской позицией и аргументацией. Такая градация является авторской методической моделью, построенной на анализе типовых учебных программ и исследований по читательской грамотности [2].

Микротекст не сводится к «маленькому тексту». В теории текста он характеризуется тематическим единством, смысловой завершённостью, связностью и коммуникативной целостностью. Микротекст обычно соответствует одной микротеме и может быть представлен сложным синтаксическим целым или сверхфразовым единством [6].

Методическое преимущество микротекста заключается в возможности организовать вокруг него одно конкретное читательское действие. Учащийся не перегружается объёмом информации и может сосредоточиться на нужном навыке. Регулярное возвращение к микротекстам разной тематики и структуры создаёт условия для закрепления и усложнения читательских операций.

Результаты и обсуждение

Систематичность предполагает регулярность, последовательность, постепенное усложнение, разнообразие текстов и возвращение к ранее сформированным навыкам на новом материале. Предлагаемая методическая модель включает пять этапов (рис.1).

Этап 1. Извлечение информации. Учащиеся находят в микротексте конкретные факты, имена, даты, детали.

Этап 2. Понимание. Определяют тему, основную мысль, подбирают заголовок.

Этап 3. Установление связей. Выявляют причину и следствие, сопоставляют части текста.

Этап 4. Интерпретация. Объясняют скрытый смысл, подтекст, отношение автора.

Этап 5. Оценка и аргументация. Формулируют собственную позицию и обосновывают её.

Каждый этап реализуется на нескольких микротекстах, что обеспечивает повторяемость действий и переход к более сложным операциям.

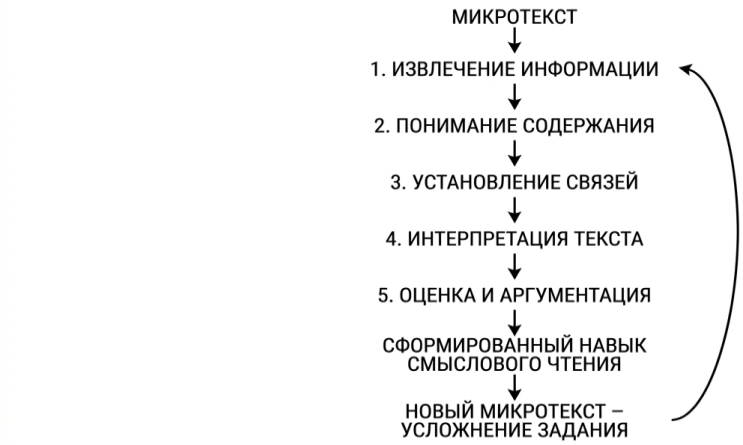


Рисунок 1 – Градация навыков смыслового чтения в 5-7 классах

Таблица 2 – Система заданий по формированию навыков смыслового чтения в 5-7 классах

№	Микротекст	Этап смыслового чтения	Цель задания	Задание	Формулируемый навык
1	«После дождя улицы города стали блестеть. Вода стекала в лужи, отражая фонари. Люди торопились домой, стараюсь не наступить в грязь».	Извлечение информации	Нахождение явно представленной информации	Найдите и выпишите, что произошло после дождя и как вели себя люди.	Поиск информации в тексте
2	«Книга лежала на столе уже третий день. Никто её не открывал. Пыль постепенно покрывала обложку».	Понимание содержания	Определение основной мыслей	Сформулируйте основную мысль текста одним предложением.	Определение основной мысли
3	«Ученик долго готовился к контрольной. Он повторил все правила и решил дополнительные задания. На следующий день работа была написана без ошибок».	Установление связей	Выявление причины и последствия	Объясните, почему контрольная была написана без ошибок.	Установление причинно-следственных связей
4	«Мать посмотрела на сына и ничего не сказала. Только тихо вздохнула и ушла на кухню».	Интерпретация	Выявление скрытой информации	Что, по-вашему, чувствовала мать? На чем основано ваше предположение?	Интерпретация скрытого смысла

№	Микротекст	Этап смыслового чтения	Цель задания	Задание	Формулируемый навык
5	«Современные гаджеты экономит время, но часто лишают человека возможности остановиться и подумать».	Оценка и аргументация	Определение авторской позиции	Определите отношение автора к гаджетам. Согласны ли вы с ним? Приведите один аргумент.	Определение авторской позиции и аргументация

В ходе педагогической практики проводилось наблюдение за работой учащихся 5-9 классов на уроках русского языка и литературы. Основное внимание уделялось работе с текстом: определению темы и основной мысли, установлению причинно-следственных связей, пониманию поступков героев, выявлению авторской позиции и формулированию собственного мнения.

В процессе занятий учащиеся работали с рассказами и отрывками из произведений, выполняли задания на понимание содержания, поиск необходимой информации, сопоставление отдельных фрагментов и объяснение авторской мысли. Наиболее активно они включались в вопросы открытого типа: «Почему герой так поступил?», «Что хотел показать автор?», «Правильно ли поступил герой?», «Как вы понимаете эту ситуацию?».

Наблюдения показали, что учащимся требовалось дополнительное время для осмысления текста при выполнении заданий, связанных с установлением смысловых связей и формулированием собственного вывода. Предоставление возможности самостоятельно обдумать ответ способствовало более активному участию в обсуждении и выражению собственной позиции.

Во время отдельных внеклассных мероприятий использовалась форма «Вопрос следующему», при которой учащиеся отвечали на вопросы по содержанию текста и самостоятельно формулировали вопросы для одноклассников. Такая работа способствовала развитию навыков понимания текста, выделения значимой информации и аргументации собственного мнения.

Таким образом, наблюдения позволяют предположить, что регулярная работа с текстом и постепенное усложнение смысловых заданий могут обеспечивать более уверенный переход учащихся от понимания содержания к установлению связей, интерпретации и аргументации.

Казахстанские исследователи подчёркивают необходимость целенаправленной работы с текстом для повышения читательской грамотности [3; 4]. Зарубежные подходы (PISA) дают чёткую структуру читательских умений: locate, understand, evaluate [1]. Предложенная модель не заменяет существующие методики, а дополняет их за счёт систематического использования микротекста как единицы, вокруг которой организуется одно конкретное действие с последующим усложнением. Подход может способствовать созданию условий для поэтапного развития навыков, однако его эффективность нуждается в апробации.

Заключение

Таким образом, систематическая работа с микротекстами является эффективным способом формирования навыков смыслового чтения у обучающихся 5–7 классов. Использование небольших текстовых фрагментов позволяет последовательно отрабатывать основные операции: поиск информации, определение темы и основной мысли, установление смысловых связей, интерпретацию и аргументацию.

Важным условием является постепенное усложнение заданий в соответствии с возрастом обучающихся: от понимания явно представленной информации в 5 классе к установлению связей и интерпретации в 6 классе, а затем к анализу подтекста, авторской позиции и самостоятельной аргументации в 7 классе.

Предложенная методическая модель позволяет сделать работу с текстом регулярной и целенаправленной, а также может использоваться для диагностики сформированности читательских умений. Перспективным направлением дальнейшей работы является практическая апробация данной модели и оценка её результативности в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. OECD. PISA 2022 Results: Country Notes – Kazakhstan. – Paris: OECD Publishing, 2023.

2. Типовые учебные программы по общеобразовательным предметам (русский язык и литература для 5-9 классов). – НЦПС «Әділет». URL: https://adilet.zan.kz (дата обращения: 08.10.2026).

3. Сарсекеева Ж. Е. К вопросу формирования читательской грамотности у обучающихся начальной школы // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». – 2025. – № 3 (119). – С. 133-143. DOI: 10.31489/2025Ped3/133-143.

4. Сембекова А. М., Нуртаева А. Б., Каменская Ю. А. Обучение читательской грамотности в цифровую эпоху: от традиционных стратегий к цифровым и инструментам на основе ИИ // Известия. Серия: Педагогические науки. – 2026. – № 3 (82). DOI: 10.48371/PEDS.2026.82.3.045.

5. Кенжебекқызы М., Ибраева Ж.К., Оспанова Ж.Т. Роль читательской грамотности в формировании информационной культуры учащихся 11-16 лет // Известия. Серия: Педагогические науки. – 2026.

6. Методические рекомендации по использованию текстов на уроках языковых предметов. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2024. – 160 с.

7. Умербаева Г.К., Дидарбекова Н.А., Есинбаева Ж.У. Грамотность чтения в ЕНТ как одна из основных составляющих функциональной грамотности // Педагогические измерения. – 2025. – № 1. DOI: 10.63597/UTO3105-4161.2025.1.1.007.

8. Аналитический отчет по результатам исследования факторов, влияющих на учебные достижения обучающихся по читательской грамотности. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2024.

9. Асенканова А.О. Основы смыслового чтения и работа с текстом: авторская программа для 5-6 классов. – Алматы, 2022.

10. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан (среднее образование). – Актуальные редакции. URL: https://adilet.zan.kz (дата обращения: 08.10.2026).

УДК 372.882:004

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ШКОЛЬНОГО ЭССЕ

Белоусова В.С.
Студентка, Жетысуский университет имени И. Жансугурова,
г. Талдыкорган, Республика Казахстан
belousova.viktttorii@gmail.com
Научный руководитель: м.п.н., преподаватель-лектор **Чеснокова К.А.**
Жетысуский университет имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика Казахстан
cesnokovak980@gmail.com

В статье рассматривается проблема освоения школьниками современной прозы в контексте историко-культурной традиции. Показано, как цифровые инструменты (ленты времени, виртуальные экскурсии, лонгриды, ментальные карты) помогают преодолеть разрыв между текстом и эпохой, делая восприятие произведений Д. Рубиной, Г. Бельгера и А.Амраевой глубже. На примере работы с рассказами из школьной программы Казахстана раскрыты способы интеграции технологий в учебный процесс. Особое внимание уделено трансформации школьного эссе: благодаря цифровой подготовке оно становится не пересказом, а результатом самостоятельного мини-исследования, где ученик опирается на собранный и осмысленный материал.

Ключевые слова: *цифровые технологии, преподавание литературы, школьное эссе, историко-культурный контекст, исследовательская деятельность, цифровые инструменты.*

Мақалада оқушылардың қазіргі заманғы прозаны тарихи-мәдени дәстүр аясында меңгеру мәселесі қарастырылады. Цифрлық құралдардың (уақыт таспалары, виртуалды экскурсиялар, лонгридтер, ақыл-карталар) мәтін мен дәуірдің арасындағы алшақтықты жоюға қалай көмектесетіні көрсетілген – бұл Д. Рубинаның, Г. Бельгердің және А. Амраеваның шығармаларын тереңірек қабылдауға мүмкіндік береді. Қазақстанның мектеп бағдарламасындағы әңгімелермен жұмыс істеу мысалында технологияларды оқу үдерісіне енгізу тәсілдері ашылған. Мектеп эссесінің өзгеруіне ерекше назар аударылған: цифрлық дайындықтың арқасында эссе жай ғана мазмұндама емес, жинақталған және сараланған материалға негізделген дербес шағын зерттеу нәтижесіне айналады.

Кілт сөздер: *цифрлық технологиялар, әдебиетті оқыту, мектептегі эссе, тарихи-мәдени контекст, зерттеу қызметі, цифрлық құралдар.*

The article addresses the challenge of helping school students engage with contemporary prose within a historical and cultural framework. It demonstrates how digital tools (timelines, virtual tours, longreads, mind maps) help bridge the gap between the text and its era, enabling a deeper understanding of works by D. Rubina, G. Belger, and A. Amraeva. Using examples from the Kazakh school curriculum, the paper outlines ways to integrate technology into the learning process. Particular attention is given to the transformation of the school essay: thanks to digital preparation, it becomes not just a summary, but the outcome of an independent mini-research project, where the student relies on collected and analysed material.

Keywords: *digital technologies, literature teaching, school essay, historical and cultural context, research activity, digital tools.*

Современные школьники – «цифровые аборигены» с клиповым мышлением. Традиционные методы погружения в историко-культурный контекст – лекция учителя, справка в учебнике, хронологическая таблица – часто не срабатывают: ученик читает текст, но не «видит» эпоху, а значит, не может раскрыть авторский замысел в эссе.

Особенно остро это ощущается при обращении к современной прозе, включённой в школьную программу Казахстана. Рассказы Д. Рубиной («Любка», 11 класс), Г.Бельгера («Абильмажин», 7 класс), А.Амраевой («Футбольное поле», 5 класс) требуют от читателя широкого культурного кругозора, умения считывать аллюзии, распознавать отсылки к историческим событиям, культурным традициям, социальным трансформациям. Без этого навыка текст либо остаётся непрочитанным, либо сводится к поверхностному пересказу – что и отражается в школьных эссе, подменяющих анализ пересказом, а размышление – клишированными формулировками.

В настоящее время особую значимость приобретает осмысление методологии литературного образования и его теоретических оснований: педагогическая практика всё отчётливее ориентируется на развивающее обучение, а опытные учителя-словесники рассматривают литературу как важнейший элемент культурного развития личности [1, с. 7]. Именно в таком ключе особенно важно показать, что современная проза, включённая в школьную программу Казахстана, – это тексты, где исторический и культурный контекст не иллюстрирует сюжет, а формирует его, и без реконструкции этого контекста глубокое эссе невозможно.

Современная проза, включённая в школьную программу Казахстана, требует от ученика понимания культурного контекста, который не лежит на поверхности текста и не может быть восстановлен простым чтением. В литературе этого периода первостепенное значение приобретает поиск автором собственной идентичности – писатель осмысляет себя и своё место в мире через призму исторических и культурных кодов, что делает контекст не фоном, а смысловым ядром произведения [2, с.156].

Д.Рубина – автор, чьи рассказы («Любка» и др.) изучаются в 11 классе в разделе «Современная проза». Её проза погружена в контекст еврейской культуры, истории XX века, эмиграции, памяти о войне и Холокосте. Рассказ «Любка» требует понимания реалий послевоенной жизни, атмосферы дворового детства, символики предметов и жестов. Для школьного эссе важно увидеть, как бытовая деталь у Рубиной становится носителем культурной памяти, как через частную историю одной девочки раскрывается тема взросления, утраты и сохранения человечности.

Г.Бельгер – казахстанский писатель и переводчик, чей рассказ «Абильмажин» включён в программу 7 класса. Бельгер работал на стыке русской и казахской культур, и его проза требует понимания межкультурного диалога, роли переводчика как посредника между мирами, традиций казахского гостеприимства и устной словесности. «Абильмажин» – это рассказ о встрече культур, о человечности, которая не зависит от национальности. Для эссе необходимо реконструировать контекст: что такое традиционное казахское гостеприимство, как устроен диалог культур в многонациональном Казахстане, какова роль переводчика в литературной традиции.

А.Амраева – современная казахстанская детская писательница, чей рассказ «Футбольное поле» включён в программу 5 класса (обновлённый региональный компонент). Это рассказ о детях, о дружбе, о том, как через общее дело – игру в футбол – преодолеваются социальные и культурные барьеры. Для глубокого анализа школьнику нужно понимать контекст современного Казахстана: многонациональную среду, урбанизацию, изменение роли спорта как средства социализации, влияние социальных перемен на жизнь детей.

Для школьника, пишущего эссе по этим произведениям, простого прочтения недостаточно. Чтобы увидеть, как Рубина выстраивает символику дворового детства, нужно понимать реалии послевоенного быта. Чтобы оценить работу Бельгера с межкультурным диалогом, нужно представлять традиционную казахскую культуру гостеприимства и роль переводчика. Чтобы раскрыть смысл «Футбольного поля» Амраевой, нужно видеть социальный контекст современного Казахстана. Иными словами, для глубокого эссе необходима реконструкция эпохи – не как набора дат, а как живого культурно-исторического контекста.

Именно здесь возникает разрыв: школьная программа даёт произведение, но не всегда – средства для воссоздания его контекста. Традиционный комментарий в учебнике слишком краток и линеен. Учительская лекция эффективна, но зависит от мастерства и временных ресурсов педагога. На помощь приходят цифровые технологии.

Цифровые технологии как инструмент реконструкции контекста

Между текстом и его эпохой существует разрыв, который традиционными средствами – лекцией, комментарием в учебнике – преодолеть удаётся не всегда, и именно цифровые технологии предлагают новый способ его смыкания. При этом важно понимать, что внедрение цифровых инструментов в литературное образование – не просто вопрос удобства или «осовременивания» урока: эти проблемы напрямую связаны с проблемой цифрового чтения, которое в значительной степени должно обеспечивать качество обучения и способствовать гуманизации образования [3, с. 17].

Интерактивные ленты времени (Time-lines). Сервисы Tiki-Toki и TimeToast позволяют выстраивать хронологические ленты, где события сопровождаются фотографиями, видео, картами и текстовыми комментариями. В работе с современной прозой лента выстраивается в три синхронизированных слоя:

Биография автора – ключевые вехи жизни.

Сюжет произведения – события, происходящие с героями.

Реальная история – подлинные события эпохи, на фоне которых разворачивается действие.

Например, при изучении «Любки» Д.Рубиной школьники выстраивают параллель: биография писательницы (родилась в Ташкенте в 1953 году, детство в послевоенной Средней Азии, эмиграция) – сюжет рассказа (дворовое детство, образ Любки, атмосфера послевоенного быта) – реальная история (послевоенные годы в СССР, жизнь еврейских общин, культура дворового детства 1950–1960-х). Такая визуальная синхронизация делает очевидным, как личный опыт автора превращается в художественный текст, как частная история связана с историческим контекстом.

При работе с «Абильмажином» Бельгера лента объединяет: биографию писателя (1931–2020, немец по происхождению, вырос в Казахстане, переводчик казахской литературы на русский) – сюжет рассказа (встреча культур, образ Абильмажина) – историю многонационального Казахстана XX века (депортации, смешение культур, роль переводчиков в литературном процессе).

Лента времени становится рабочим инструментом: школьник возвращается к ней, добавляет события, корректирует даты – не пассивно усваивает хронологию, а активно её конструирует.

Виртуальные музеи и 3D-экскурсии. Пространство в прозе Рубиной, Бельгера, Амраевой несёт смысловую нагрузку: послевоенный двор, казахский аул, современный городской микрорайон. Для школьника эти локации могут быть абстрактными.

Виртуальные туры помогают «увидеть» пространство произведения. Доступны: онлайн-коллекции краеведческих музеев – предметы быта 1950-1960-х (для «Любки» Рубиной), предметы традиционного казахского быта, убранство юрты (для «Абильмажина» Бельгера);

фотоархивы городов Казахстана и Центральной Азии – хроника повседневной жизни середины XX века;

3D-туры по современным микрорайонам и школьным дворам – для визуализации пространства «Футбольного поля» Амраевой.

Визуализация пространства помогает школьнику не только «увидеть» мир произведения, но и осознать, как пространство работает в тексте: почему Рубина помещает героя именно в послевоенный двор, как Бельгер выстраивает пространство аула как место встречи культур, как Амраева описывает школьный двор как арену социализации.

Мультимедийные лонгриды и гипертекст. Платформы Tilda и Readymag позволяют школьникам создавать собственные интерактивные комментарии к непонятным историческим реалиям или культурным кодам.

Школьник, работающий над эссе по «Любке» Рубиной, может создать лонгрид-комментарий: что такое послевоенный двор, как выглядел быт 1950–1960-х, что означали те или иные предметы и слова, какова была культура детских дворовых игр. При работе с «Абильмажином» Бельгера лонгрид может включать материалы о традициях казахского гостеприимства, о роли переводчика в литературном процессе Казахстана, о депортации народов в Казахстан. При работе с «Футбольным полем» Амраевой – материалы о социальной роли спорта в современном Казахстане, о проблемах социализации детей в многонациональной среде.

В процессе создания лонгрида ученик не просто ищет информацию – он её структурирует, отбирает, оформляет. Гипертекстовая структура лонгрида моделирует принцип интертекстуальности: ученик видит, как текст связан с другими текстами и контекстами.

Ментальные карты (Mind Maps). Сервисы Miro и XMind помогают визуализировать связи между персонажами, историческими событиями и культурными отсылками. Карта может включать ветви: «Персонажи и их прототипы», «Исторические события в рассказе и в реальности», «Культурные коды и аллюзии», «Символика пространства и времени».

Например, при работе с «Абильмажином» Бельгера ветви карты отражают: реальные прототипы персонажей, литературная традиция рассказа о встрече культур, культурные коды гостеприимства, символика переводчика как посредника. При работе с «Любкой» Рубиной – образ двора как микрокосм, послевоенные реалии, символика предметов, автобиографические мотивы. В результате школьник получает наглядную схему произведения – не линейную, а сетевую, отражающую его многослойность.

Такая карта может стать основой плана эссе: ветви карты превращаются в смысловые блоки текста, а связи между узлами – в логические переходы между абзацами.

Сегодня речь всё активнее выступает как мощный инструмент регуляции деятельности человека – и этот факт необходимо учитывать при проектировании образовательных программ нового поколения [4, С. 7]. В контексте литературного образования это особенно заметно на примере жанра школьного эссе: под влиянием цифровых практик и новых коммуникативных ожиданий сам характер ученической письменной речи меняется. Когда эссе предваряется цифровой работой – лентой времени, ментальной картой, лонгридом, – оно перестаёт быть упражнением на пересказ и становится текстом, в котором ученик формулирует собственную мысль, опираясь на самостоятельно собранный материал.

Предварительная работа с цифровыми инструментами меняет качество эссе принципиально. Школьник, построивший ленту времени, создавший лонгрид-комментарий и ментальную карту, приходит к написанию эссе не с пустой страницей, а с накопленным материалом – фактами, связями, визуальными образами. Эссе становится не упражнением по воспроизведению чужих мыслей, а итогом самостоятельного мини-исследования.

Это особенно важно для эссе по современной прозе, где от ученика требуется не пересказ сюжета, а умение показать, как частная история связана с большой историей, как культурные коды раскрывают смысл текста. Цифровая подготовка даёт для этого материал: ученик видел документы, сравнил художественное описание с реальностью, проследил связи. Теперь ему есть что сказать – и есть на что опереться.

Если эссе сдаётся в электронном формате, открываются возможности мультимодальности. Эссе по «Любке» Рубиной может включать ссылку на фотоархив послевоенного быта, QR-код, ведущий к аудиозаписи дворовых песен, встроенную инфографику с хронологией жизни писательницы. Эссе по «Абильмажину» Бельгера может сопровождаться ссылкой на виртуальную экскурсию по этнографическому музею, аудиозапись казахской народной музыки. Эссе по «Футбольному полю» Амраевой – фотографиями школьных дворов и картой социальных изменений в современном Казахстане. Такой текст не заменяет словесное рассуждение, но расширяет его, делая аргументацию более наглядной и убедительной.

Мультимодальное эссе – это не «эссе с картинками», а текст, в котором разные модальности (слово, изображение, звук, интерактив) работают на единый смысл. Для школьника это новый опыт: нужно не только написать, но и подобрать визуальный ряд, проверить ссылки, обеспечить корректность всех элементов – то есть проявить исследовательскую и редакторскую внимательность.

При этом принципиально важно, чтобы за всеми цифровыми возможностями сохранялась собственно речевая составляющая эссе: именно владение средствами выражения субъектности – речевыми стратегиями и тактиками, приёмами субъективной модальности – позволяет ученику выйти на уровень оригинального текста, в котором отчётливо звучит его собственная авторская позиция [5, С. 464]. Именно сочетание исследовательской базы – собранных и осмысленных материалов – и осознанного речевого оформления делает школьное эссе не формальным заданием, а актом индивидуального высказывания.

Описанные выше инструменты обретают смысл лишь тогда, когда встроены в конкретный сценарий урока, где цифровой этап не самоцель, а переход от исследования контекста к написанию эссе.

Примерный этап урока, на котором цифровой инструмент становится триггером для написания эссе.

Шаг 1. Поиск и сбор. Школьники в малых группах работают с виртуальной экскурсией или онлайн-материалами по локации, связанной с произведением (например, по фотоархиву послевоенного быта при изучении «Любки» Рубиной, по этнографической коллекции при изучении «Абильмажина» Бельгера). Задача: найти три детали реального пространства или быта, которые важны для понимания текста, и зафиксировать их (скриншоты, заметки).

Шаг 2. Анализ и сопоставление. Каждая группа выстраивает фрагмент ментальной карты в Miro: «реальная деталь – художественное описание – культурно-исторический смысл». Группы объединяют фрагменты в общую карту.

Шаг 3. Рефлексия и формулировка. На основе общей карты учитель задаёт вопрос-провокацию: «Как знание реального пространства и исторического контекста меняет ваше понимание текста? Что вы увидели, чего не заметили при первом чтении?» Ответ на этот вопрос – отправная точка эссе.

Шаг 4. Написание. Школьники пишут эссе, опираясь на собранный материал. Цифровые артефакты (скриншоты экскурсии, фрагменты карты) могут быть интегрированы в текст, если эссе сдаётся в электронном формате [6, с. 19–21].

Такой сценарий переводит ученика из позиции пассивного потребителя информации в позицию активного исследователя, а эссе превращает из формального упражнения в осмысленный продукт собственной работы.

Цифровые технологии не заменяют чтение. Книгу нельзя заменить ни интерактивной лентой, ни виртуальным туром, ни ментальной картой. Но цифровые инструменты могут углубить чтение, сделать видимым то, что в тексте скрыто, и дать школьнику средства для самостоятельной работы с историко-культурным контекстом.

Эссе по прозе Д.Рубиной, Г.Бельгера, А.Амраевой, подготовленное с использованием цифровых инструментов, – это уже не пересказ с элементами рассуждения, а результат мини-исследования, в котором ученик сам реконструировал эпоху, выстроил связи, сопоставил текст и реальность. В этом смысле цифровые технологии возвращают школьному эссе то, что всегда было его сутью: самостоятельную мысль, опирающуюся на знание и понимание.

Школа Казахстана, которая включает цифровые инструменты в работу с литературой, не идёт на компромисс с традициями, а обновляет их, отвечая на вызов эпохи, в которой текст существует уже не только на бумаге, но и в сети связей, контекстов и значений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богданова, О.Ю. Теория и методика обучения литературе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю.Богдановой. – М.: Академия, 2008. – 400 с.

2. Колядич Т.М. 2002. 03. 030. Абашева М.П. Литература в поисках лица (русская проза в конце XX века: становление авторской идентичности). Пермь: Изд-во Пермск. Ун-та, 2001. 320 с // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 7. Литературоведение. 2002. №3. – с.156-171.

3. Мелентьева, Ю.П. Цифровое чтение: генеалогия формирования и перспективы его развития в условиях цифровизации общества / Ю.П. Мелентьева // Библиосфера. – 2019. – № 4. – С. 14–21.

4. Черняк, М.А. Современная русская литература: учебник и практикум для вузов / М. А. Черняк. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 504 с.

5. Шарко М.И. Содержание обучения написанию эссе на социально значимую тему // Вестник Кемеровского государственного университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2023. – Том 7. – выпуск 4. – С. 457-465. DOI:https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-457-465

УДК 37.032

ОТ ГОТОВОГО ОТВЕТА К ОСМЫСЛЕННОМУ ЧТЕНИЮ: ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Боранбаева Г.Н.
М.п.н., преподаватель-ассистент, Жетысуский университет имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика Казахстан
gulfairus.kz-71@mail.ru

Баймуханова Ж.М.
Учитель русского языка и литературы, Карабулакская средняя школа, п. Карабулак, область Жетісу, Республика Казахстан
Kerimbekova-1971@mail.ru

В статье рассматриваются возможности использования искусственного интеллекта для развития читательской грамотности обучающихся. Актуальность определяется необходимостью перехода от получения готовой информации к её пониманию, анализу, проверке и осмыслению. Раскрываются возможности и риски применения генеративного искусственного интеллекта в работе с текстом. На основе педагогического опыта представлены приёмы «Сначала я – потом ИИ», «Найди ошибку в ответе ИИ», «Два прочтения – два объяснения», «ИИ как оппонент», направленные на развитие критического чтения, интерпретации и аргументации. Обосновывается необходимость использовать ИИ не как замену самостоятельному чтению, а как инструмент проверки, сопоставления и рефлексии.

Ключевые слова: *читательская грамотность, искусственный интеллект, генеративный ИИ, критическое чтение, функциональная грамотность, анализ текста.*

Мақалада жасанды интеллект құралдарын оқушылардың оқырмандық сауаттылығын дамытуда қолдану мүмкіндіктері қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі цифрлық ақпараттық ортада дайын жауапты қабылдаудан гөрі мәтінді түсіну, талдау, ақпаратты тексеру, салыстыру және өз ойын дәлелдеу дағдыларының маңыздылығымен байланысты. Генеративті жасанды интеллектті оқу үдерісінде қолданудың мүмкіндіктері мен тәуекелдері сипатталады. Педагогикалық тәжірибе негізінде «Алдымен мен – кейін ЖИ», «ЖИ жауабынан қате тап», «Екі түсіндіру – екі көзқарас», «ЖИ – оппонент» сияқты әдістер ұсынылады. Жасанды интеллектіні мәтінді алмастыратын құрал емес, оқушының сыни ойлауын, интерпретациялауын және рефлексиясын қолдайтын педагогикалық ресурс ретінде пайдалану қажеттілігі негізделеді.

Кілт сөздер: *оқырмандық сауаттылық, жасанды интеллект, генеративті ЖИ, сыни оқу, функционалдық сауаттылық, мәтінді талдау.*

The article examines the potential of artificial intelligence for developing students' reading literacy. The relevance of the study is determined by the need to move from receiving ready-made answers to understanding, analyzing, verifying, and interpreting information. The opportunities and risks of using generative artificial intelligence in text-based learning are discussed. Based on pedagogical experience, several techniques are presented, including "Me First, AI Second," "Find the Error in the AI Response," "Two Readings, Two Interpretations," and "AI as an Opponent." The article argues that AI should not replace independent reading but support critical thinking, textual analysis, argumentation, and reflection.

Keywords: *reading literacy, artificial intelligence, generative AI, critical reading, functional literacy, text analysis.*

Современное образование развивается в условиях стремительного увеличения объёма информации и изменения способов её получения. Обучающийся сегодня имеет возможность практически мгновенно получить объяснение понятия, краткое содержание произведения, интерпретацию литературного текста, аргумент или готовый ответ на учебный вопрос. Особое место в этом информационном пространстве занимают генеративные системы искусственного интеллекта, способные создавать связные тексты, отвечать на вопросы, объяснять учебный материал, формулировать выводы и предлагать различные варианты интерпретации.

Возникает педагогическое противоречие: чем легче становится получить готовый ответ, тем важнее становится способность самостоятельно прочитать, понять, проверить и оценить информацию. Поэтому проблема современного чтения заключается уже не только в том, умеет ли обучающийся найти нужную информацию. Не менее значимым становится вопрос: способен ли он определить, является ли полученная информация достоверной, соответствует ли она тексту, достаточно ли доказательств приведено автором ответа, существуют ли другие интерпретации?

В международных исследованиях читательская грамотность рассматривается как комплексная способность. В рамках PISA она включает понимание, использование, оценивание, рефлексию и взаимодействие с текстами для достижения целей, развития знаний и участия в жизни общества [1]. Таким образом, современная читательская грамотность выходит за рамки простого понимания содержания. Она предполагает активную работу читателя с информацией.

Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях распространения генеративного искусственного интеллекта. Если обучающийся задаёт системе вопрос по прочитанному произведению и без проверки принимает её ответ, чтение может фактически заменяться потреблением готовой интерпретации. Однако если тот же инструмент используется для сравнения собственных выводов с альтернативным объяснением, поиска слабых мест в аргументации, постановки дополнительных вопросов и проверки соответствия ответа исходному тексту, искусственный интеллект способен стать средством развития более сложных читательских действий. Следовательно, ключевым становится переход от модели «ИИ даёт ответ» к модели «ИИ помогает поставить вопрос к тексту и проверить собственное понимание».

Цель статьи – раскрыть педагогические возможности генеративного искусственного интеллекта в развитии читательской грамотности и представить практический опыт организации учебной деятельности, направленной на переход от получения готового ответа к самостоятельному осмыслению текста.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. уточнить содержание понятия «читательская грамотность» в условиях цифровой информационной среды;
2. определить возможности и ограничения использования генеративного искусственного интеллекта при работе с текстом;
3. показать взаимосвязь читательской грамотности и AI literacy;
4. представить практические приёмы использования ИИ на занятиях русского языка и литературы;
5. определить педагогические условия, при которых использование ИИ способствует, а не препятствует самостоятельному мышлению обучающихся.

Традиционно чтение в образовательном процессе связывалось прежде всего с пониманием содержания текста, определением темы и основной мысли, характеристикой героев, пересказом и ответами на вопросы. Однако современная информационная среда существенно расширила само понятие чтения.

Согласно подходу OECD/PISA, читательская грамотность предполагает не только понимание текста, но также его использование, оценивание, рефлексию и взаимодействие с ним. При этом современное чтение включает работу с несколькими текстами и цифровыми источниками, что требует от читателя более сложных стратегий [1]. Таким образом, читатель становится не пассивным получателем информации, а субъектом её обработки и оценки.

Для образовательной практики можно выделить несколько взаимосвязанных компонентов читательской грамотности:

- понимание содержания текста;
- поиск и извлечение информации;
- интерпретация;
- установление связей между частями текста;
- сопоставление различных источников;
- оценивание содержания и формы текста;
- аргументация собственной позиции;
- рефлексия над процессом чтения.

Именно последние компоненты становятся особенно значимыми при взаимодействии с искусственным интеллектом.

Например, традиционное задание может звучать следующим образом: «Определите основную мысль текста». Обучающийся способен обратиться к ИИ и получить готовую формулировку. Если педагог оценивает только наличие правильного ответа, подобная деятельность может выглядеть результативной. Однако с точки зрения развития читательской грамотности возникает вопрос: прочитал ли обучающийся текст и самостоятельно пришёл к выводу?

Поэтому при использовании ИИ необходимо менять структуру задания. Вместо «получить ответ» обучающийся должен выполнить последовательность мыслительных действий: прочитать → предположить → сформулировать → проверить → сопоставить → доказать → уточнить вывод.

Именно такая последовательность позволяет сохранить ведущую роль обучающегося.

Генеративный искусственный интеллект изменяет не только способы получения информации, но и сам характер читательской деятельности. Текстом, который необходимо осмыслить, становится уже не только художественное или учебное произведение, но и ответ, созданный искусственным интеллектом. В этом случае обучающийся оказывается перед необходимостью читать два вида текста:

1. первичный текст – произведение, учебный, научно-популярный или публицистический материал;
2. вторичный текст – ответ, объяснение или интерпретация, созданные ИИ.

Так возникает новая учебная ситуация: обучающийся должен сопоставить два текста и установить отношения между ними.

Исследования AI literacy показывают, что грамотное взаимодействие с искусственным интеллектом включает не только умение пользоваться технологией, но и способность критически оценивать результаты её работы [2]. Long и Magerko рассматривают AI literacy как совокупность компетенций, необходимых для эффективного взаимодействия с искусственным интеллектом и критической оценки его возможностей и результатов [2].

Следовательно, использование ИИ в обучении читательской грамотности предполагает формирование двух взаимосвязанных компетенций:

читательской грамотности – способности понимать, интерпретировать и оценивать текст;

AI literacy – способности понимать возможности и ограничения искусственного интеллекта, грамотно формулировать запрос и критически оценивать полученный ответ. Эти виды грамотности могут взаимно усиливать друг друга. Например, если обучающийся просит ИИ определить основную мысль рассказа, он получает ответ. Но если педагог предлагает ему проверить этот ответ по тексту, найти не менее трёх доказательств или

опровергнуть отдельное положение, характер деятельности меняется. Теперь ИИ становится объектом критического чтения. Именно здесь появляется педагогически значимый переход: «Что ответил ИИ?» → «Почему ИИ ответил именно так?» → «Есть ли доказательства в тексте?» → «Согласен ли я с этим выводом?»

Таким образом, искусственный интеллект может использоваться не как замена чтению, а как своеобразный «интеллектуальный собеседник», с которым необходимо вступить в аргументированный диалог.

Научная литература последних лет показывает, что применение генеративного ИИ в образовании имеет одновременно значительные возможности и ограничения. Kasneci и соавторы отмечают потенциал больших языковых моделей для персонализации обучения, предоставления обратной связи, поддержки учебного диалога и объяснения материала, но одновременно обращают внимание на необходимость учитывать ошибки, ограничения и этические риски таких систем [3].

Систематический обзор применения генеративного ИИ в школьном образовании, включивший 51 эмпирическое исследование, показал, что учащиеся могут демонстрировать понимание преимуществ и ограничений GenAI, однако испытывают трудности с критической оценкой его результатов [4]. Авторы подчёркивают необходимость формирования специальных компетенций GenAI literacy, включающих понимание технологии, её применение, оценивание результатов, этические аспекты и ответственное отношение к ИИ [4].

В этой связи можно выделить следующие возможности использования ИИ при обучении чтению:

1. Постановка дополнительных вопросов. ИИ может предложить вопросы к тексту различной сложности: на понимание, интерпретацию, анализ и оценку.

2. Сравнение интерпретаций. Обучающийся может сопоставить собственное понимание произведения с интерпретацией ИИ.

3. Выявление противоречий. Педагог может специально предложить обучающимся ответ ИИ, содержащий фактическую или логическую ошибку.

4. Поддержка индивидуальной работы. ИИ способен адаптировать объяснение сложного фрагмента, предложить переформулировку или задать дополнительные вопросы.

5. Развитие аргументации. Обучающийся может использовать ИИ как условного оппонента и доказывать собственную позицию.

6. Рефлексия. После работы с текстом и ИИ обучающийся может определить, какие первоначальные предположения подтвердились, а какие пришлось изменить.

Однако существуют и риски. Главный риск заключается в подмене самостоятельной деятельности готовым результатом. Если обучающийся получает краткое содержание вместо чтения произведения, готовую характеристику героя вместо анализа текста или готовый вывод вместо доказательства, внешняя результативность задания может сочетаться с ослаблением познавательной деятельности.

Кроме того, генеративный ИИ способен создавать убедительно сформулированные, но ошибочные сведения. Поэтому педагогически значимой становится процедура проверки. UNESCO подчёркивает необходимость человекоцентричного, безопасного, этичного и педагогически обоснованного использования генеративного ИИ в образовании [5]. Следовательно, основным условием является не запрет ИИ и не его бесконтрольное использование, а изменение дидактической роли технологии.

Модель «Сначала текст – затем ИИ – снова текст»

В педагогической практике целесообразно использовать трёхэтапную модель работы.

Первый этап – самостоятельное чтение

Обучающийся сначала работает непосредственно с текстом, не обращаясь к искусственному интеллекту.

Он:

- определяет тему;
- формулирует предположение об основной мысли;
- отмечает непонятные фрагменты;
- выделяет ключевые слова;
- формулирует вопросы;
- записывает собственную интерпретацию.

Принцип этого этапа можно выразить формулой: «Сначала подумай сам».

Второй этап – взаимодействие с ИИ

После самостоятельного чтения обучающийся обращается к ИИ. Но вопрос должен быть направлен не на получение готового ответа, а на расширение и проверку собственного понимания.

Например, вместо запроса «Напиши анализ рассказа», предлагается: «Я прочитал рассказ и считаю, что его основная мысль связана с ответственностью человека за свой выбор. Предложи две альтернативные интерпретации и укажи, какие вопросы к тексту помогут проверить каждую из них».

Такой запрос переводит ИИ из режима «ответчик» в режим «собеседник».

Третий этап – возвращение к тексту

Получив ответ ИИ, обучающийся снова обращается к первичному тексту.

Он проверяет:

- подтверждается ли ответ текстом;
- какие цитаты или фрагменты его подтверждают;
- есть ли в ответе неточности;
- какие важные детали пропущены;
- существует ли другая интерпретация;
- изменилось ли собственное понимание текста.

Таким образом, структура работы приобретает вид:

ТЕКСТ → СОБСТВЕННЫЙ ВЫВОД → ИИ → ПРОВЕРКА → ТЕКСТ → АРГУМЕНТИРОВАННЫЙ ВЫВОД.

Данная модель представляется особенно продуктивной для формирования функциональной грамотности, поскольку обучающийся не просто получает информацию, а осуществляет её поиск, обработку, оценивание и преобразование.

Представленный ниже материал основан на педагогическом опыте использования генеративного искусственного интеллекта при работе с текстами на занятиях русского языка и литературы. Основная задача применения ИИ заключалась не в ускорении выполнения заданий, а в организации учебной деятельности, при которой обучающийся должен был читать, сопоставлять, проверять и аргументировать.

Приём «Сначала я – потом ИИ». Работа начинается с небольшого художественного или публицистического текста.

Обучающимся предлагается самостоятельно ответить на три вопроса:

1. О чём этот текст?
2. Какова его основная мысль?
3. Какие слова или предложения помогли вам сделать такой вывод?

Только после этого обучающиеся обращаются к ИИ с запросом:

«Я прочитал текст и сформулировал основную мысль следующим образом: … Проверь мою интерпретацию. Не давай готовый ответ сразу. Задай мне три вопроса, которые помогут определить, достаточно ли доказательств у моего вывода».

После получения ответа обучающийся возвращается к тексту и отвечает на вопросы ИИ.

Педагогическая ценность приёма заключается в том, что ИИ не заменяет самостоятельную работу. Он выполняет функцию инструмента проверки и дополнительного вопроса.

Приём «Найди ошибку в ответе ИИ». Этот приём особенно эффективен при формировании критического чтения. Педагог заранее получает от ИИ ответ на вопрос по

тексту и выбирает в нём 1-3 неточности. Затем обучающимся предлагается определить, насколько ответ соответствует первоисточнику.

Например:

Задание: Прочитайте рассказ. Затем изучите предложенный ответ ИИ о характере главного героя. Найдите два положения, которые не подтверждаются текстом. Докажите свою позицию.

Обучающийся должен не просто сказать: «ИИ ошибся», а заполнить условную таблицу.

Таблица 1 – Проверка интерпретации ИИ на основе анализа художественного текста

Положение ИИ	**Подтверждается текстом?**	**Доказательство**	**Мой вывод**
Герой действует из корыстных мотивов	Нет / частично	Фрагмент текста	Мотив сложнее
Герой не испытывает сомнений	Нет	Авторская деталь	В тексте есть внутренний конфликт

В результате формируется важнейшее действие читательской грамотности – проверка информации по первичному источнику.

Приём «Два прочтения – два объяснения». При изучении художественного произведения обучающиеся сначала самостоятельно интерпретируют образ героя или эпизод. Например: «Почему герой принимает решение покинуть дом?» Каждый студент формулирует собственное объяснение и подтверждает его текстом. Затем группе предлагается запросить у ИИ две возможные интерпретации этого поступка.

После этого выполняется задание: «Сравните три позиции: свою, первую интерпретацию ИИ и вторую интерпретацию ИИ. Определите, какая из них имеет больше текстовых доказательств. Можно ли объединить отдельные элементы этих интерпретаций?»

Важно, что педагог не предлагает обучающимся выбрать «правильный ответ ИИ». Напротив, они должны установить степень доказательности каждой позиции. Такой приём способствует переходу от репродуктивного ответа к интерпретационной деятельности.

Приём «ИИ как оппонент». При работе с проблемными вопросами искусственный интеллект может выполнять роль условного оппонента. Например, после чтения произведения студент формулирует тезис: «Главный герой совершает ошибку, потому что не умеет принимать ответственность за собственный выбор». Затем студент обращается к ИИ: «Выступи как оппонент. Попытайся доказать противоположную точку зрения. Используй только те аргументы, которые можно проверить по тексту».

После получения ответа студент должен:

1. выделить аргументы оппонента;
2. определить сильные и слабые стороны каждого аргумента;
3. найти подтверждение или опровержение в тексте;
4. сформулировать собственную позицию;
5. привести не менее двух текстовых доказательств.

Таким образом, искусственный интеллект становится средством развития аргументированного чтения.

Приём «От ответа к доказательству». Данный приём может применяться практически к любому тексту. Педагог предлагает готовый ответ ИИ: «Автор показывает, что равнодушие человека к окружающим приводит к одиночеству». Задача обучающегося заключается не в том, чтобы переписать этот вывод, а в том, чтобы ответить:

- Где именно в тексте это видно?
- Какая деталь подтверждает данный вывод?
- Есть ли фрагмент, который ему противоречит?
- Что в ответе ИИ является фактом, а что – интерпретацией?
- Можно ли сформулировать вывод точнее?

В результате меняется сама логика учебной деятельности: ответ → вопрос → поиск доказательства → проверка → собственный вывод.

Приём «Вопрос к тексту». Для развития читательской грамотности важно научить обучающегося не только отвечать на вопросы, но и задавать их.

После чтения текста студент формулирует пять вопросов:

1. вопрос на понимание;
2. вопрос на поиск информации;
3. вопрос на интерпретацию;
4. проблемный вопрос;
5. вопрос на оценку авторской позиции.

Затем обучающийся предлагает ИИ:

«Оцени мои вопросы. Определи, какие из них требуют простого воспроизведения информации, а какие предполагают анализ и интерпретацию. Предложи, как усложнить два вопроса, но не отвечай на них». Этот приём позволяет использовать ИИ для развития метакогнитивного компонента чтения – осознания того, какие действия выполняет читатель и зачем он их выполняет.

Формирование критического отношения к ответам искусственного интеллекта

Особое место в работе занимает обучение проверке ответов ИИ.

Обучающимся предлагается использовать алгоритм «ПРОВЕРЬ»:

П – прочитай ответ полностью;

Р – разложи ответ на отдельные утверждения;

О – обратись к исходному тексту;

В – выясни, есть ли доказательства;

Е – если необходимо, сравни с другим источником;

Р – сформулируй собственный вывод;

Ь – обозначь, что осталось спорным или требует дополнительной проверки.

Данный алгоритм может применяться как памятка на занятиях русского языка и литературы.

Например, при изучении публицистического текста студент получает ответ ИИ и должен определить:

- какие сведения непосредственно содержатся в тексте;
- какие являются интерпретацией;
- какие отсутствуют в тексте;
- какие требуют проверки;
- какие выводы принадлежат самому обучающемуся.

Так формируется важная для функциональной грамотности способность различать информацию, интерпретацию и оценочное суждение.

От готового ответа к осмысленному чтению: изменение роли обучающегося

Использование ИИ позволяет изменить традиционную структуру учебного задания.

От готового ответа к осмысленному чтению: изменение роли обучающегося

Использование ИИ позволяет изменить традиционную структуру учебного задания.

В репродуктивной модели обучающийся получает вопрос и ищет ответ: вопрос → ответ → оценка.

В модели осмысленного чтения появляется более сложная последовательность: текст → вопрос → предположение → чтение → доказательство → взаимодействие с ИИ → проверка → интерпретация → аргументированный вывод → рефлексия. При этом изменяется и роль педагога.

Педагог перестаёт быть только источником правильных ответов и становится организатором познавательной деятельности. Его задача заключается в конструировании таких заданий, при которых невозможно ограничиться копированием результата ИИ.

Например, недостаточно попросить: «Проанализируйте образ Печорина».

Более продуктивным будет задание: «Сформулируйте собственную характеристику Печорина на основе двух эпизодов произведения. Затем запросите у ИИ альтернативную

интерпретацию. Найдите в ней одно положение, с которым вы согласны, и одно положение, которое считаете спорным. Докажите свою позицию цитатами из текста».

Второе задание требует значительно более сложной читательской деятельности.

Обсуждение результатов педагогического опыта

Практика использования представленных приёмов показывает, что наиболее существенным результатом становится изменение характера вопросов обучающихся. Если на первых этапах они часто обращаются к ИИ с запросами «объясни», «напиши», «сделай анализ», то при систематической организации работы постепенно возрастает количество запросов, связанных с проверкой и сопоставлением:

- «Какие есть другие варианты интерпретации?»
- «Какие доказательства нужны для этого вывода?»
- «Проверь, соответствует ли этот вывод тексту».
- «Задай вопросы, которые помогут мне глубже понять эпизод».
- «Найди слабое место в моём аргументе».
- «Что в этом ответе является фактом, а что предположением?»

Именно такая динамика представляет педагогический интерес, поскольку свидетельствует о переходе от потребления готовой информации к взаимодействию с информацией.

Современные исследования подтверждают, что результаты использования генеративного ИИ существенно зависят от педагогического дизайна. Систематический обзор исследований GenAI в образовании указывает на наличие положительных образовательных эффектов, но одновременно подчёркивает неоднородность результатов и зависимость эффекта от контекста, типа задания и организации взаимодействия обучающегося с технологией [6].

Исследования, непосредственно посвящённые AI-поддержанному чтению, также показывают перспективность педагогически организованного применения генеративного ИИ. В исследовании 2026 года, посвящённом работе с чтением на иностранном языке, GenAI использовался как дополнительная поддержка в цикле «до чтения – во время чтения – после чтения», включая помощь в понимании лексики, предложений, выводов и обратной связи по созданным учащимися кратким пересказам [7].

В другом свежем исследовании, посвящённом GenAI-поддержанным читательским практикам, изучалось влияние организованной работы с ИИ на понимание текста, мотивацию и тревожность при чтении [8]. Эти исследования важны тем, что рассматривают ИИ не как замену учебному чтению, а как компонент специально организованной педагогической модели.

При этом необходимо учитывать ограничения. Нельзя автоматически переносить результаты отдельных исследований на любую возрастную группу, учебный предмет или образовательную систему. Кроме того, использование ИИ не гарантирует развития метакогнитивных и критических навыков само по себе. Поэтому решающим фактором остаётся характер задания и роль педагога.

Систематический обзор исследований AI literacy в школе показывает, что обучающиеся сталкиваются с трудностями именно при критической оценке ответов искусственного интеллекта [4]. Следовательно, умение пользоваться ИИ должно рассматриваться как самостоятельный объект обучения.

Педагогические условия эффективного использования ИИ

На основании анализа научных исследований и педагогического опыта можно выделить несколько условий, при которых искусственный интеллект может способствовать развитию читательской грамотности.

Первое условие – первичность самостоятельного чтения. Обучающийся должен познакомиться с исходным текстом до обращения к ИИ.

Второе условие – запрет на бездоказательный готовый ответ. Любой существенный вывод должен быть связан с текстовым доказательством.

Третье условие – обязательная проверка ответа ИИ. Ответ искусственного интеллекта должен рассматриваться как версия, а не как безусловная истина.

Четвёртое условие – использование ИИ для вопросов, а не только для ответов. Особенно продуктивными являются запросы на постановку вопросов, поиск альтернативных интерпретаций, выявление слабых мест и аргументацию.

Пятое условие – рефлексия. После работы обучающийся должен ответить: «Что я понял сам? Что добавил ИИ? С чем я не согласился? Какие доказательства я нашёл?»

Шестое условие – развитие AI literacy. Обучающийся должен понимать, что генеративная модель не является авторитетным источником и может создавать ошибки, неточности и необоснованные выводы.

Такой подход соответствует человекоцентричной позиции UNESCO, согласно которой внедрение генеративного ИИ в образование должно быть безопасным, этичным, педагогически осмысленным и ориентированным на развитие человеческих возможностей [5].

Появление генеративного искусственного интеллекта не отменяет необходимость развития читательской грамотности, а, напротив, делает эту задачу более сложной и значимой. В условиях, когда готовый ответ можно получить за несколько секунд, особую ценность приобретают умения, которые невозможно свести к механическому воспроизведению информации: самостоятельно читать, задавать вопросы, интерпретировать, сопоставлять, проверять, аргументировать и рефлексировать.

Проблема заключается не в самом факте использования искусственного интеллекта, а в характере взаимодействия с ним. Если ИИ используется вместо чтения, он может способствовать формированию зависимости от готовых ответов. Если же он используется после самостоятельного чтения и включается в процедуры сравнения, проверки, аргументации и рефлексии, он способен стать инструментом развития более сложных читательских действий.

Предложенная модель «Текст → собственный вывод → ИИ → проверка → возвращение к тексту → аргументированный вывод» позволяет сохранить ведущую роль обучающегося. В таком формате искусственный интеллект выступает не заменой читателя, а средством организации интеллектуального диалога.

Особенно продуктивными в педагогической практике являются задания «Сначала я –потом ИИ», «Найди ошибку в ответе ИИ», «Два прочтения – два объяснения», «ИИ как оппонент», «От ответа к доказательству» и «Вопрос к тексту». Их общая особенность заключается в том, что обучающийся не принимает готовый ответ, а должен проверить его, сопоставить с первоисточником и сформулировать собственную позицию.

Таким образом, современная задача педагога состоит не в том, чтобы полностью исключить искусственный интеллект из образовательного процесса, и не в том, чтобы передать ему часть учебных функций. Более продуктивным является создание такой образовательной среды, в которой искусственный интеллект становится поводом для чтения, проверки, сомнения, аргументации и нового обращения к тексту.

Главным результатом использования ИИ в развитии читательской грамотности должен становиться не быстрый ответ, а более глубокий вопрос к тексту и более обоснованный собственный вывод обучающегося. Именно в этом заключается переход от готового ответа к осмысленному чтению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. OECD. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science and Creative Thinking. Paris: OECD Publishing, 2023. Раздел «Assessing reading literacy in PISA».

2. Long D., Magerko B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations // Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York: ACM, 2020. P. 1–16. DOI: 10.1145/3313831.3376727.

3. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Article 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.

4. Park J. A systematic literature review of generative artificial intelligence (GenAI) literacy in schools // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. Vol. 9. Article 100487. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100487.

5. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.

6. Chen S., Cheung A. C. K. Effect of generative artificial intelligence on university students learning outcomes: A systematic review and meta-analysis // Educational Research Review. 2025. Article 100737. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100737.

7. Enhancing the reading comprehension and autonomy of foreign language students using generative AI-integrated assistant // Frontiers in Education. 2026. DOI: 10.3389/feduc.2026.1763238.

8. Wang X., Jing J., Cao C. Effects of GenAI-assisted reading activities on EFL learner's reading comprehension, reading motivation and reading anxiety // Humanities and Social Sciences Communications. 2026. DOI: 10.1057/s41599-026-08812-6.

9. Zhang Y., Qiu X., Wang J. A systematic research synthesis of generative AI literacy in English language education // Discover Artificial Intelligence. 2026. Vol. 6. Article 1074. DOI: 10.1007/s44163-026-02178-z.

10. Marzano D. Generative Artificial Intelligence (GAI) in Teaching and Learning Processes at the K-12 Level: A Systematic Review // Technology, Knowledge and Learning. 2025/2026. Vol. 31. P. 789–829. DOI: 10.1007/s10758-025-09853-7.

УДК 37.03

ИСКУССТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, БУДУЩЕЕ

Буренина-Петрова О.Д.
Д.ф.н., Институт славистики и восточноевропейских исследований, Цюрихский университет, г. Цюрих, Швейцария
olga.burenina@access.uzh.ch

В статье рассматривается история искусственных языков – от философских замыслов прошлого до международных языков и авангардных экспериментов XX века. Автор показывает, как менялись представления об универсальном языке и как они связаны с развитием искусственного интеллекта. Отдельно обсуждаются возможности больших языковых моделей, их ограничения в понимании смысла и культурных различий, а также опасность языковой унификации. В заключение ставится вопрос о сохранении культурного многообразия, критического мышления и авторской самостоятельности в эпоху искусственного интеллекта.

Ключевые слова: *искусственные языки, универсальный язык, искусственный интеллект, большие языковые модели, культурное многообразие, критическое мышление.*

Мақалада жасанды тілдердің тарихы – өткен дәуірлердегі философиялық тұжырымдамалардан бастап халықаралық тілдер мен XX ғасырдағы авангардтық эксперименттерге дейін қарастырылады. Автор әмбебап тіл туралы түсініктердің қалай өзгергенін және олардың жасанды интеллектінің дамуымен қалай байланысты екенін көрсетеді. Үлкен тілдік модельдердің мүмкіндіктері, олардың мағынаны және мәдени айырмашылықтарды түсінудегі шектеулері, сондай-ақ тілдік біріздену қаупі жеке талқыланады. Қорытындыда жасанды интеллект дәуірінде мәдени әралуандықты, сыни ойлауды және авторлық дербестікті сақтау мәселесі көтеріледі.

Кілт сөздер: *жасанды тілдер, әмбебап тіл, жасанды интеллект, үлкен тілдік модельдер, мәдени әралуандық, сыни ойлау.*

This article traces the history of artificial languages, from early attempts to create a universal language to international languages and avant-garde experiments of the twentieth century. It examines how ideas about a universal language have changed over time and how they relate to the development of artificial intelligence. It also considers the capabilities and limitations of large language models, particularly their ability to handle meaning and cultural differences. The article addresses the risk of linguistic homogenization and asks how cultural diversity, critical thinking, and authorial autonomy can be preserved in an age increasingly shaped by AI.

Keywords: *artificial languages, universal language, artificial intelligence, large language models, cultural diversity, critical thinking.*

Настоящая статья продолжает мои предыдущие исследования искусственных и художественных языков [1; 2] и развивает сформулированные в них наблюдения и выводы применительно к проблеме искусственного интеллекта (далее ИИ). Для того чтобы понять, как менялись представления об универсальном языке и каким образом эти представления связаны с развитием искусственного интеллекта, необходимо обратиться к краткой истории искусственных языков.

Прообразом систем искусственных языков в европейском культурном контексте принято считать *Lingua Ignota* аббатисы Хильдегарды Бингенской (XII в.). Ее глоссарий, написанный выдуманными буквами (*litterae ignotae*), выстраивал сакральный, герметичный

порядок для описания микро- и макрокосма. Как отмечает исследовательница Сара Хигли, этот лингвистический код функционировал не в качестве прагматического средства общения, а как уникальный инструмент символической трансформации, предлагавший измененный взгляд на привычный земной мир [3, p. 13-34]. Создавая *Lingua Ignota*, Хильдегарда Бингенская буквально пересобирала оптику человеческого восприятия. Она соединила мистические видения с графикой рукотворного алфавита. Аббатиса верила, что такой строго выверенный код способен вернуть словам их истинный, забытый смысл и обнажить скрытый порядок мироздания.

Если *Lingua Ignota* создавала сакральное пространство через переустройство знаков, то философские языки XVII века перенесли этот импульс в область классификации знания. В обоих случаях конструирование языка выходило за рамки простой коммуникации: оно должно было изменить сам способ описания мира. Однако в XVII столетии, под влиянием идей Декарта, мистический подход уступает место научному проекту тотальной математизации. Поиск универсального метода рассуждений приводит к созданию жестко детерминированных философских классификаций. Так, Джон Уилкинс в труде *«Опыт о реальном характере и философском языке»* предпринимает попытку каталогизации всей вселенной, разбивая ее на базовые концептуальные роды. Графика и фонетика уилкинсовского знака напрямую эксплицировали его положение в иерархической сети понятий. В этой системе, по замыслу автора, любое слово должно было функционировать как ментальный слепок сущности, а сам язык – превратиться в исчерпывающую семантическую карту мира, представленную сквозь призму геометрической упорядоченности. Данную тенденцию радикализирует Готфрид Вильгельм Лейбниц в *characteristica universalis*, стремясь редуцировать человеческое мышление к «алфавиту мыслей» и свести любые метафизические споры к строгим автоматическим вычислениям. Он был уверен, что на смену естественным языкам должен прийти универсальный язык знаков и символов. И тогда, к примеру, философам можно просто «взять в руки перья, сесть за свои счетные доски и сказать друг другу (как бы дружески приглашая): давайте посчитаем!». [4, с. 497].

В последующие эпохи идея искусственного языка по-прежнему диктовалась стремлением преодолеть ограничения естественных языков, однако вектор ее развития изменился. Если проекты Нового времени искали универсальный способ репрезентации знания, то международные вспомогательные языки рубежа XIX–XX веков создавались ради преодоления барьеров и прагматичного межкультурного диалога. Естественный язык в этот период начинает восприниматься как бремя национальной памяти, социальных институтов и топографии власти, т. е. как зона перманентного отчуждения и неравенства. Одним из ярких примеров может служить язык эсперанто: по замыслу Людвика Заменгофа, он должен был стать средством общения между разными народами. Таким образом, как я уже отмечала в более ранних работах, утопизм проектов моделирования искусственных языков этого периода заключался в поиске «идеального средства коммуникации», способного сблизить разобщенное человечество [1, с. 196].

В XX веке осмысление искусственных языков разделяется на два противоположных вектора. Первое направление стремилось к созданию универсального «космического» кода, призванного объединить разумные сущности на основе строгих логических алгоритмов (ярким примером здесь служит язык Линкос Ханса Фройденталя). Второе, напротив, разрушало кодифицированные нормы языка ради абсолютной свободы творчества. Язык дадаистов или футуристическая заумь были обращены к звукам, физиологическому жесту и ритмическому импульсу. Так, «звуковые стихи» дадаиста Хуго Балля, заумное футуристическое творчество Ильи Зданевича, Велимира Хлебникова, Алексея Крученых подрывало классическую модель «знак – значение»: новые смыслы возникали не из словарной конвенции, а из телесного сопротивления материала и преднамеренного нарушения автоматизма читательских ожиданий.

Особое место в истории моделирования искусственных языков занимают «интерпланетарные» языковые проекты, возникшие на пересечении научной мысли, фантастики и художественного авангарда. Они наглядно демонстрируют, как представления о языке интегрировались в масштабные концепции будущего.

Перспектива контакта с гипотетическими обитателями иных миров ставила вопрос не только о технической осуществимости коммуникации, но и о самих принципах существования знаковой системы, полностью эмансипированной от конкретных земных культур. Так, Джон Толкин в своей мифопоэтической системе конструирует «всеобщий язык» вестрон (на котором, в том числе, общаются хоббиты), призванный стереть социальные и культурные различия вымышленного социума. Подход Толкина основывался на глубоком эстетическом конструировании. Для эльфийских народов он разработал полноценные искусственные языки, квенья и синдарин, наделив их собственной грамматикой, фонетическими законами и исторической эволюцией.

В утопическом романе Александра Богданова «Красная звезда» межпланетный диалог становится инструментом описания альтернативной социальной организации. Богданов показывает, что в мире марсиан язык зависит от общественных отношений.

В «Аэлите» Алексея Толстого вымышленный язык несет преимущественно художественную нагрузку: он конструирует образ чужого пространства и смещает привычную оптику земного наблюдателя.

Схожую дихотомию между социальной утопией и художественным остранением развивает Клайв С. Льюис в своей «Космической трилогии», где конструируется сакральный праязык вселенной «Старый Солар», полностью свободный от земных эгоцентрических искажений.

Чайна Мьевиль в романе «Посольский город» использует Язык Ариэкаев как маркер радикальной и непереводимой «инаковости» внеземного разума, органически неспособного к абстракции и лжи.

Отдельный теоретический интерес представляет деятельность братьев Гординых, в частности проект универсального языка «АО», разработанный Вольфом Гординым. Данная концепция создавалась как язык космополитов и встраивалась в контекст радикального авангардного пересмотра лингвистических конвенций [1, с. 200-215]. «АО» постулировался автором как предельно очищенный семиотический код, свободный от традиционных форм культурной и идеологической зависимости.

Подобные поиски идеального, математически точного кода, перестраивающего сознание, прослеживаются в концепции вымышленного языка «Вавилон-17» Сэмюэля Дилейни. Он функционирует как оптимизированная программная структура, лишенная категории «я», что полностью эмансипирует мышление говорящего от привычных психологических условностей. В этот же ряд встраивается визуально-семиотический проект «Гептапод-Б» Теда Чана, где нелинейная структура знака полностью ломает антропоцентрическую модель восприятия времени.

В новейших лингвопроектах (таких, как ложбан, токипона, ифкуиль, арахау и др.) вновь пересекаются две противоположные интенции: стремление к универсальности как алгоритмической стандартизации (рационализация и предсказуемость общения) и универсальность как освобождение (преодоление социокультурных иерархий). В данном контексте реформа коммуникации мыслится в качестве прямого инструмента трансформации социума. При этом алгоритмизация знака в экспериментах по созданию художественных языков и антиутопических моделей принципиально отличается от задач современных прикладных конструируемых языков. Если в лингвопроектах ифкуиля или ложбана жесткая математическая структура воспринимается как инструмент расширения мышления и освобождения сознания, то в концепциях «Новояза» Джорджа Оруэлла или «семантического кодекса» Роберта Хайнлайна искусственное регулирование

семиотических границ и предельная лексическая стандартизация, напротив, оборачиваются инструментом абсолютного тоталитарного контроля.

Сопоставление искусственных языков с системами искусственного интеллекта требует методологической строгости. Современный ИИ не создает принципиально новый код для человеческого общения, а лишь обрабатывает тексты, сгенерированные людьми. Тем не менее между ними прослеживается общая цель: и лингвоконструирование, и технологии ИИ стремятся расширить границы взаимопонимания с помощью цифровых инструментов. Сегодня эта тенденция нагляднее всего воплощается в системах автоматического перевода и программах, способных имитировать живой многоязычный диалог.

Кроме того, способность ИИ работать со многими языками не стирает культурных различий. Как отмечает исследователь Дамиан Эзекиэль Блази, современные большие языковые модели, несмотря на их высокие многоязычные возможности, все еще не могут точно оценивать нюансы коренных культурных ценностей. С ее точки зрения, понимание региональной специфики требует осмысленной работы с данными, которая выходит далеко за рамки обычного линейного перевода [5, p. 5490].

Логическим продолжением идеи лингвистического моделирования в XX веке стало появление языков программирования. Вычислительная техника долгое время развивалась по пути максимальной четкости команд, стремясь подчинить свободную стихию языка строгим алгоритмам. Языки программирования создавали закрытые системы правил, где любая двусмысленность или скрытый намек считались системным сбоем. Машина требовала от человека безупречно чистого кода, полностью лишенного тех скрытых смыслов и культурного контекста, которые так привычны для нашей живой речи. Развитие искусственного интеллекта меняет этот подход: взаимодействие с машиной больше не требует исключительно формализованных команд. Современные языковые модели способны обрабатывать запросы на обычном человеческом языке, воспроизводить особенности диалога и создавать впечатление осмысленного общения.

Однако эта кажущаяся доступность скрывает глубокие смысловые риски. То, насколько связно ИИ выстраивает текст, человек ошибочно принимает за проявление живого сознания, личного опыта и искреннего намерения высказаться. Как подчеркивают исследователи когнитивных оснований ИИ Кайл Маховальд и его соавторы, необходимо строго разграничивать типы навыков, поскольку «хотя современные LLM демонстрируют впечатляющую формальную языковую компетентность, они во многом не справляются с задачами, требующими функциональной компетентности». [6, p. 514].

Данная проблема связана и с изменением роли современных медиасистем. Элена Эспозито, к примеру, пишет о том, что машина эволюционирует из простого канала передачи информации в суверенного участника конструирования смыслов [7, p. 3-7]. Однако фундаментальный риск цифровой среды заключается в том, что лексическое богатство и синтаксическая связность машинного ответа (своего рода, подобие «плетения словес») легко принимаются за проверенное знание, ослабляя внимание к историческому контексту, фактическому материалу.

Таким образом, эволюция искусственных языков – от *Lingua Ignota* и универсальных проектов Нового времени до эсперанто и словотворческих практик авангарда, а также современных лингвопроектов, как правило, была связана с желанием изменить человека и его мышление, открыть перед ним опыт свободы. Современный ИИ продолжает эту традицию, но уже в цифровой среде, где человеческая речь превратилась в интерфейс управления машиной. Однако техническая полиглоссия ИИ не гарантирует культурного равноправия и свободы. Напротив, монополизация контроля над знаниями способна привести к стандартизации мышления и письма по алгоритмическим шаблонам. Подобное искусственное единомыслие парадоксальным образом может привести к разобщенности людей, лишая каждого уникального личного опыта. Поэтому главный

вопрос будущего – это не качество программного кода, а способность человека мыслить критически и нести ответственность за производство смыслов. В эпоху, когда алгоритмы мгновенно фабрикуют безупречно связные текстовые симулякры, главным вызовом для культуры становится защита практик «медленного чтения», верификации источников и сохранения суверенного авторского слова.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Буренина-Петрова О.Д. Анархизм и искусство авангарда. СПб: Петрополис, 2021.
2. Буренина-Петрова, О.Д. «Интерпланетарные» художественные и искусственные языки в литературе и искусстве 1900–1920-х гг. (Константин Циолковский, Александр Богданов, Алексей Толстой, братья Гордины) / О.Д. Буренина-Петрова // На перекрестках Востока и Запада: проблемы пограничья в русской и центральноевропейской культурах: коллективный труд / отв. ред. Н. В. Злыднева, Ж. Хетени; Институт славяноведения РАН. Москва: Буки Веди, 2021. – С. 253-271.
3. Higley S.L. Hildegard of Bingen's Unknown Language: An Edition, Translation, and Discussion. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
4. Лейбниц Г.В. Об универсальном языке (1678) // Сочинения в четырех томах. Т. 3. М.: Мысль, 1984. – С. 51-58.
5. Blasi D., Anastasopoulos A., Neubig G. Systematic Inequalities in Language Technology Performance across the World's Languages // Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Dublin: ACL, 2022. – P. 5486–5505.
6. Mahowald, K. Ivanova, A.A., Blank, I.A., Kanwisher, N., Tenenbaum, J. B. and Fedorenko, E. Dissociating language and thought in large language models / K. Mahowald, A.A.Ivanova, I. A. Blank, N. Kanwisher, J. B. Tenenbaum, E. Fedorenko // Trends in Cognitive Sciences. 2024. Vol. 28, № 6. – P. 513–540.
7. Esposito, E. Artificial Communication: How Algorithms Produce Social Intelligence / E. Esposito. Cambridge: MIT Press, 2022.

УДК 37.032

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Буркітбаева А.А.
Магистрант, Жетысуский университет имени И. Жансугурова
г. Талдыкорган, Республика Казахстан
aizhan.burkitbaeva04@mail.ru

Абайдельданова М.К.
PhD, преподаватель-лектор, Жетысуский университет имени И. Жансугурова,
г. Талдыкорган, Республика Казахстан
meruert.abaydeldanova@mail.ru

В статье рассматриваются теоретико-методические аспекты организации самостоятельной работы обучающихся общеобразовательной школы как средства развития функциональной и читательской грамотности. Анализируются современные научные подходы к определению функциональной грамотности, обосновывается необходимость использования активных и цифровых образовательных технологий на уроках русского языка. Раскрывается потенциал современных педагогических моделей и цифровых инструментов в развитии учебной автономии, критического мышления и навыков работы с текстовой информацией. Предлагаются методические решения, направленные на совершенствование смыслового чтения, анализа и интерпретации текстов, развитие коммуникативной компетенции и формирование способности применять полученные знания в практических ситуациях.

Ключевые слова: *функциональная грамотность, самостоятельная работа, методика преподавания, компетентностный подход, работа с текстом.*

Мақалада функционалдық және оқу сауаттылығын дамыту құралы ретінде жалпы білім беретін мектеп оқушыларының өзіндік жұмысын ұйымдастырудың теориялық және әдістемелік аспектілері қарастырылады. Функционалдық сауаттылықты анықтаудың заманауи ғылыми тәсілдері талданады, орыс тілі сабақтарында белсенді және цифрлық білім беру технологияларын қолдану қажеттілігі негізделеді. Оқу автономиясын, сыни ойлауды және мәтіндік ақпаратпен жұмыс істеу дағдыларын дамытуда заманауи педагогикалық модельдер мен цифрлық құралдардың әлеуеті ашылады. Семантикалық оқуды, мәтіндерді талдау мен түсіндіруді жетілдіруге, коммуникативті құзыреттілікті дамытуға және алған білімдерін практикалық жағдайларда қолдану қабілетін қалыптастыруға бағытталған әдістемелік шешімдер ұсынылады.

Кілт сөздер: *функционалдық сауаттылық, өзіндік жұмыс, оқыту әдістемесі, құзыреттілік тәсіл, мәтінмен жұмыс.*

The article examines the theoretical and methodological aspects of organizing the independent work of secondary school students as a means of developing functional and reading literacy. The article analyzes modern scientific approaches to the definition of functional literacy, substantiates the need to use active and digital educational technologies in Russian language lessons. The potential of modern pedagogical models and digital tools in the development of educational autonomy, critical thinking and skills of working with textual information is revealed. Methodological solutions are proposed aimed at improving semantic reading, analysis and interpretation of texts, developing communicative competence and developing the ability to apply the acquired knowledge in practical situations.

***Keywords**: functional literacy, independent work, teaching methods, competence approach, working with text.*

Образовательные системы сталкиваются с проблемой недостаточного развития функциональной грамотности у обучающихся из-за ограниченного использования методов, способствующих самостоятельной деятельности. Современная образовательная парадигма характеризуется сменой приоритетов: от трансляции готовых знаний к формированию способности обучающихся самостоятельно добывать информацию, критически ее осмысливать и применять в реальных жизненных ситуациях. Особую актуальность сегодня приобретает понятие «функциональная грамотность», которое выходит за рамки традиционной грамотности как умения читать, писать и считать.

В исследовании Т.В. Гусейновой отмечается, что реформа образования в ряде постсоветских стран столкнулась с серьезными препятствиями в связи с тем, что до сих пор действует «традиционный авторитарный подход к проведению учебно-воспитательной работы в школе, который зиждется на подобной многолетней (а возможно, и многовековой) практике работы с детьми» [1]. Кроме того, наблюдается «крайне малое количество инициативных учителей с высокой профессиональной квалификацией, которые бы были способны воспринять новые идеи» [там же, с.179-189]. В связи с этим, особое значение приобретает разработка методических подходов к организации самостоятельной работы обучающихся, которая может стать действенным фактором развития функциональной грамотности.

Цель данной статьи – проанализировать теоретические основания и предложить практические методики организации самостоятельной работы на уроках русского языка и литературы, способствующие формированию функциональной и читательской грамотности обучающихся.

В настоящее время предлагается множество трактовок понятия «функциональная грамотность». Более значимым представляется определение, предложенное в «Современном словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: «Функциональная грамотность – способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [2].

Генезис понятия «функциональная грамотность» отражает эволюцию требований общества к уровню образованности индивида. Первоначально, в конце 1960-х годов, ЮНЕСКО определяла функциональную грамотность как совокупность навыков чтения, письма и счета, необходимых для решения повседневных задач, что было особенно актуально для развивающихся стран. Однако к 1978 году дефиниция расширилась: функционально грамотным стал считаться человек, способный участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы.

В постсоветской науке фундаментальный вклад в понимание данной проблемы внес А.А. Леонтьев. Он трактует функциональную грамотность не как сумму знаний, а как «способность человека использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений». Данный подход переносит акцент с накопления информации на развитие способов деятельности [3].

Н. Ф. Виноградова расширяет данное определение, рассматривая функциональную грамотность как базовое образование личности, включающее готовность к успешному взаимодействию с меняющимся миром, способность строить алгоритмы решения нестандартных задач и владение рефлексивными навыками [4].

Базовым компонентом функциональной грамотности на уроках русского языка и литературы выступает читательская грамотность, предполагающая способность обучающихся понимать, анализировать и интерпретировать текстовую информацию, а также использовать её для решения учебных и практических задач. Поскольку успешное выполнение любого задания начинается с осмысления его условий, особую значимость приобретает развитие навыков самостоятельной работы с различными источниками информации. В данном

контексте самостоятельная работа обучающихся (далее – СРО) рассматривается как вид учебной деятельности, осуществляемой по заданию и под руководством учителя, но без его непосредственного участия. Она способствует не только усвоению знаний, формированию умений и навыков, но и развитию познавательной самостоятельности, критического мышления и способности применять приобретённые знания в нестандартных ситуациях.

Методически целесообразно выделять несколько уровней самостоятельной работы, каждый из которых вносит свой вклад в формирование функциональной грамотности:

1. Репродуктивный уровень – работа по образцу, требующая применения известных алгоритмов. На этом уровне формируется базовое умение следовать инструкции, что важно для выполнения многих жизненных задач.

2. Реконструктивно-вариативный уровень – предполагает видоизменение известных способов деятельности, перенос знаний в измененную ситуацию. Именно этот уровень наиболее важен для развития функциональной грамотности, так как учит адаптировать знания к новым условиям.

3. Творческий (поисковый) уровень – требует самостоятельного открытия новых способов деятельности, решения нестандартных задач. Этот уровень развивает креативность как компонент функциональной грамотности.

Для обоснования методики организации СРО необходимо проанализировать результаты международного исследования PISA – 2022, которые служат объективным индикатором качества образования в Казахстане. Согласно официальным данным, средний балл казахстанских школьников по читательской грамотности составил 386 баллов. Несмотря на то, что это значение практически идентично результату 2018 года (387 баллов), оно свидетельствует о значительном отставании от среднего балла стран ОЭСР (476 баллов) [5].

Сравнительный анализ показывает, что только 36% казахстанских школьников достигли второго уровня функциональной грамотности (минимальный порог), в то время как в странах ОЭСР этот показатель составляет 74%. Это означает, что большая часть подростков испытывает трудности с определением главной идеи текста средней длины и не способна делать выводы из имплицитной информации [6].

Таблица 1 – Результаты PISA – 2022

Регион/группа стран	**Математическая грамотность**	**Читательская грамотность**	**Естествознание**
Казахстан	425	386	423
Эстония	510	511	526
Сингапур	575	543	561
ОЭСР	472	476	485

Данные таблицы 1. подтверждают, что читательская грамотность остается «слабым местом» системы образования РК. Это обуславливает необходимость смещения фокуса в методике преподавания русского языка и литературы на самостоятельную работу с текстом как инструментом развития критического мышления. Обучающиеся должны не просто воспроизводить содержание, а анализировать структуру текста, цели автора и контекст написания. Результаты Казахстана в цикле PISA – 2022 подчеркивают стабильность в области читательской грамотности на фоне глобального спада, однако сохраняющийся разрыв с показателями стран ОЭСР диктует необходимость поиска новых подходов к организации самостоятельной познавательной деятельности.

Для эффективной организации СРО как фактора развития функциональной грамотности предлагаются следующие модели и приемы, направленные на формирование естественнонаучной и читательской грамотности одновременно. Например, урок на тему *«Морфология глагола»,* где в качестве дидактического материала используются научно-популярные тексты о физиологии человека или экологии.

Задание для СРО: ученики получают текст о процессе пищеварения. Им необходимо выписать все глаголы, определяя их вид и время, а затем составить «инструкцию по здоровому питанию», используя эти глаголы в повелительном наклонении.

Ядром функциональной грамотности является *критическое мышление*. В условиях цифровизации оно трансформируется в способность к проверке и анализу множественных источников. Интегрированная методика СРО предполагает выполнение заданий на сопоставление информации из печатных источников и интернет-ресурсов. Это заставляет обучающихся задавать вопросы: «Кому выгоден этот текст?», «Какие аргументы приведены?», «Насколько достоверен этот источник?».

Научные исследования подтверждают, что цифровая грамотность напрямую коррелирует с уровнем критического мышления. Ученики, активно занимающиеся цифровым неформальным обучением, демонстрируют более высокие результаты в решении нестандартных задач. Таким образом, интеграция технологий в самостоятельную работу становится не просто техническим дополнением, а сущностным условием формирования функционально грамотной личности.

Цифровизация образования открыла новые горизонты для СРО. Одной из наиболее перспективных моделей является «Перевернутый класс» (Flipped Classroom). В этой модели теоретический материал (видеолекции, тексты) изучается обучающимися самостоятельно дома с использованием цифровых платформ, а время на уроке посвящается активному обсуждению, решению практических задач и проектной деятельности.

Рассмотрим несколько моделей.

Технология «Самостоятельное чтение» (Independent Reading – IR).

Исследования Н. Маккензи доказывают, что ежедневное самостоятельное чтение в течение 20 минут значительно повышает уровень грамотности и академические успехи. Ключевым условием здесь является «агентность» обучающегося – право выбора текста [7].

Прием *«Читательский лог»:* ученики ведут цифровой или бумажный дневник, где фиксируют не только название книги, но и свои размышления о прочитанном, связывая события книги с личным жизненным опытом.

Прием *«Бук-трейлер»:* создание короткого видеоролика о прочитанной книге, что требует навыков сжатия текста и визуализации смыслов.

В практике преподавания русского языка методика организации самостоятельной работы должна строиться на заданиях, имеющих реальный контекст.

Пример 1: Технология *«Чтение с остановками»* в цифровой среде.

Обучающимся предлагается текст на платформе, где доступ к следующему фрагменту открывается только после выполнения аналитического задания (прогнозирование, оценка поступка героя). Это учит вдумчивому чтению и умению «обнаруживать противоречия», что составляет 18% от структуры навыков высокого уровня грамотности.

Пример 2: *Работа с множественными текстами*.

Задание: «Проанализируйте две рекламные статьи о товаре и отзыв потребителя в блоге. Составьте сравнительную таблицу характеристик и дайте рекомендацию (покупать/не покупать), учитывая семейный бюджет». Здесь самостоятельная работа объединяет читательскую, финансовую и коммуникативную грамотность.

Пример 3: *Использование ИИ-тьюторов.*

Самостоятельная работа с адаптивными системами обучения позволяет ученику получать мгновенную обратную связь. Например, при написании эссе ИИ может указывать не на саму ошибку, а на логическое несоответствие в аргументации, стимулируя рефлексию обучающегося.

Особое место в системе самостоятельной работы занимает проектная и исследовательская деятельность. Она наиболее полно соответствует задачам развития функциональной грамотности, так как требует:

1) самостоятельного определения цели и задач деятельности;

2) поиска и анализа информации из разных источников;

3) применения знаний в практической ситуации;

4) презентации результатов работы;

5) рефлексии собственной деятельности.

Важным моментом в современных исследованиях является концепция *«скорости убегания»* (escape velocity), предложенная в контексте независимого чтения. Она описывает момент, когда обучающийся накапливает достаточный объем навыков и опыта самостоятельной деятельности, чтобы начать учиться непосредственно из самого процесса чтения или труда, не нуждаясь в постоянных внешних инструкциях.

Организация СРО должна быть направлена на достижение этой «скорости». В традиционной модели ученик часто остается зависимым от учителя (инструкции, шаблоны), что препятствует развитию функциональной грамотности. В интегрированной цифровой среде, где ресурсы доступны 24/7, СРО становится инструментом перехода к саморегулируемому обучению. Это особенно важно для регионов с низким уровнем успеваемости, где развитие автономии обучающихся может стать ключом к преодолению образовательного неравенства.

Эффективность самостоятельной работы зависит от многих факторов. Например, определить место самостоятельной работы в структуре урока и в системе уроков по теме, обеспечить постепенное усложнение заданий, сочетать разные формы самостоятельной работы (индивидуальную, парную, групповую), разработать четкие критерии оценивания, организовать рефлексию выполненной работы.

Таким образом, методика организации самостоятельной работы обучающихся на уроках русского языка и литературы как фактор развития функциональной грамотности требует переосмысления традиционных подходов к преподаванию филологических дисциплин. В центре внимания оказывается не столько усвоение готовых знаний, сколько формирование способности самостоятельно добывать информацию, критически ее осмысливать и применять в реальных жизненных ситуациях. Исследование показало, что интеграция традиционных стратегий смыслового чтения с современными цифровыми инструментами (ИИ, интерактивные кейсы, работа с множественными текстами) позволяет достичь высокого уровня метапредметных результатов.

Функциональная грамотность сегодня – это «базовое образование личности», обеспечивающее готовность к успешному взаимодействию с миром. Переход к модели «обучения через деятельность» требует от педагога не только предметной компетенции, но и навыков проектирования цифровой образовательной среды, стимулирующей самостоятельность и критическое мышление обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гусейнова Т.В. Формирование навыков функциональной грамотности будущих учителей русского языка и литературы // Вестник РУДН. Серия: Русский язык в профессиональном образовании. – 2024. – с. 179-189.

2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

3. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и психологии обучения / А. А. Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2016. – 528 с.

4. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

5. Национальный отчет: Результаты Казахстана в PISA-2022. – Астана: Талдау, 2024. –120 с.

6. ОЭСР. База данных PISA-2022. Результаты международного исследования навыков 15-летних подростков. – 2023.

7. Mackenzie, N. The power of independent reading / N. Mackenzie // Qualitative Research Journal. – 2025. – Vol. 25, No. 1. – P. 60-72.

УДК 81.42:316.7

РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Волкова Т.А.
К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Российская Федерация
tat.volkova2912@gmail.com

Рассматривается одна из важных проблем методики преподавания языков – формирование межкультурной коммуникации и читательской грамотности. Так как Республика Марий Эл является многонациональной, поликультурной, вопросы филологического, языкового образования приобретают особую актуальность. В статье анализируется роль текстов в современной межкультурной концепции преподавания языков в учебно-образовательном процессе. Подчеркивается тесная связь языка и культуры, при этом отмечается, что различия между представителями различных этносов, проявляющиеся не только на уровне знания/незнания языка, но и в других сферах, могут быть преодолены при проникновении в культуру народа.

Ключевые слова: *текст, межкультурная коммуникация, образование, язык, поликультурность, многоязычие.*

Мақалада тіл оқыту әдістемесіндегі маңызды мәселе – мәдениетаралық қарым-қатынас пен оқу сауаттылығын дамыту – қарастырылады. Марий Эл Республикасы көпұлтты және көпмәдениетті болғандықтан, филологиялық және тілдік білім беру мәселелері ерекше өзекті. Бұл мақалада білім беру процесіндегі тілді оқытудың қазіргі заманғы мәдениетаралық тұжырымдамасында мәтіндердің рөлі талданады. Тіл мен мәдениет арасындағы тығыз байланыс атап өтіледі, әртүрлі этникалық топтардың өкілдері арасындағы айырмашылықтарды тек тілді білуде/надандықта ғана емес, сонымен қатар басқа салаларда да халықтың мәдениетін түсіну арқылы жеңуге болатыны атап өтіледі.

Кілт сөздер: *мәтін, мәдениетаралық қарым-қатынас, білім беру, тіл, көпмәдениеттілік, көптілділік.*

The article examines a key issue in language teaching methodology: the development of intercultural communication and reading literacy. Given the multi-ethnic and multicultural nature of the Republic of Mari El, matters concerning philological and language education are of particular importance. The study analyzes the role of texts within the modern intercultural approach to language instruction in the educational process. It highlights the close relationship between language and culture, noting that differences between individuals from diverse ethnic backgrounds-manifesting not only in language proficiency but also in other areas-can be bridged through an understanding of the people's culture.

Key words: *text, intercultural communication, education, language, multiculturalism, multilingualism.*

Понятие текста является одним из основных в лингвистике и методике, но при этом сложным объектом анализа. Единое определение его до сих пор отсутствует в связи с тем, что текст исследуется в различных направлениях.

Исследованием структурной и содержательной стороны текста занимается такая область лингвистики, как стилистика текста. Восприятие текста изучается лингвистикой текста и психолингвистикой. Анализируется он также в системе «говорящий – текст – слушающий». Рассматривается конструктивная, семантическая, коммуникативно-прагматическая организация текста.

Чаще всего в настоящее время лингвисты и методисты к текстам относят не только письменные образцы (прежде всего художественные), но и устные. «Только весь массив текстов, функционирующих в социуме (текстов на родном, “природненных” и чужих языках), позволит осмыслить духовную культуру этноса» [12, с. 15], оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции и способности взаимодействовать с представителями других национальностей.

В современной методике преподавания русского и иностранных языков тексты играют важную роль, так как способствуют установлению диалога между представителями разных культур [8], выступая «как минимальная культурно-языкоречевая единица образовательного процесса» [7, с. 118]. Если рассматривать текст под подобным углом зрения, он исследуется в качестве единицы межкультурных связей, так как именно через тексты происходит познание других этносов. Именно культура определяет основные сущностные характеристики текстов, поэтому не случайно в настоящее время методисты подчеркивают влияние межкультурных связей, взаимодействия культур на процесс обучения языку как иностранному (неродному), так и родному.

Вопросам взаимоотношений между языком и культурой посвящены труды Н.Д. Арутюновой [1], В.В. Красных [6], С.Г. Тер-Минасовой [13], Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [4], А. Вежбицкой [2], А.П. Садохина [9] и др.

Республика Марий Эл (РМЭ) является многонациональной, мультикультурной. Не случайно одной из проблем, стоящих перед системой образования, является обучение русскому языку как неродному, знакомство с культурой проживающего на территории РМЭ населения. При этом в связи с усилением миграционных процессов актуальными становятся вопросы межкультурного взаимодействия не только русских, которые по данным Всероссийской переписи 2020 г. составляют 47 % населения республики, мари (36,4 %), татар (4,3 %), но и представителей более 100 других национальностей. Поскольку университеты, будучи центрами образования и культуры, объединяют как студентов – граждан РФ, так и представителей ближнего и дальнего зарубежья, вопросы межнационального взаимодействия, установления межкультурных связей приобретают особую остроту.

Важнейшее место в жизни общества занимает язык. Следует отметить, что родной язык является средством идентификации личности. Без знания языка невозможно национальное самосознание, установление связей с социумом. Законы «О языках народов Российской Федерации», «О языках в Республике Марий Эл» характеризуют языки и в качестве национального достояния, и в качестве историко-культурного наследия. При этом в Республике Марий Эл, выступающей как многонациональное территориальное образование, на государственном уровне поставлена цель «способствовать развитию <…> национальных языков, двуязычия и многоязычия» [5].

Особую роль играет язык в системе образования, являясь источником получения знаний по всем изучаемым предметам, средством их передачи. Владение языком оказывает непосредственное влияние на качество образования. При этом знание родного языка обеспечивает формирование личности, а знание русского языка – приобщение к культуре русского народа и мировой культуре. То и другое необходимо для воспитания разносторонне развитой личности.

Однако, как отмечают исследователи, в условиях общения представителей различных народов языковые затруднения оказываются далеко не единственным препятствием к установлению взаимопонимания. «Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов (особенности, которые делают возможной реализацию этими компонентами этнодифференцирующей функции) могут затруднить процесс межкультурного общения» [11, с. 77]. Так, С.Г. Тер-Минасова в качестве одного из примеров в различии восприятия реалий представителями разных культур рассматривает социокультурный аспект цветообозначений, в частности белого и черного цветов [13, с. 81-85].

Отличия между представителями различных этносов могут проявляться в разных областях: традициях, бытовом и деловом общении, знании реалий, произведений художественной литературы, картин мира индивидуальных и национальных. Воплощением картины мира является и язык. При этом, как отмечает А. Вежбицкая, «картина мира, запечатленная в одном языке, может отличаться от картины, запечатленной в другом» [3, с. 389]. Незнание национальной картины мира много народа также может затруднять коммуникацию. То есть для эффективного общения между представителями разных культур нужно преодолеть барьер между культурами.

Именно работа с текстом, в котором также находит воплощение картина мира, может рассматриваться в языковом образовании в качестве средства формирования межкультурной коммуникации. И речь должна идти не только об обучении иностранным языкам как иностранному, но и о преподавании русского языка в условиях поликультурности и многоязычия, которые наиболее ярко проявляются в настоящее время.

Не случайно Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, определяя требования к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ, подчеркивают необходимость для выпускников овладения такими универсальными компетенциями, как способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах)… воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [14]. Выпускники, работающие в сфере образования и культуры, должны обладать способностью осуществлять профессиональную деятельность в условиях полиэтнической образовательной среды.

Студенты, обучающиеся прежде всего по направлениям, связанным с образованием в области родного языка и литературы, иностранного языка, овладевают данными компетенциями, в частности, при изучении таких дисциплин, как «Лингвострановедение», «Культурология» и др., но особое значение в методике преподавания русского языка как родного и неродного приобретают предметы «Русский язык и культура речи».

Важную роль в преподавании этой дисциплины имеет выбор текстов для более глубокого знакомства с национальной картиной мира, то есть методика преподавания русского языка и культуры речи является по сути текстоориентированной.

Вопросы межкультурной коммуникации могут быть подняты при изучении всех функциональных стилей и типов речи. Наиболее ярко национальная картина мира изучаемого языка проявляется в произведениях поэтов и писателей, то есть при изучении текстов художественного и публицистического стилей. Однако сложность работы именно с текстами данных стилей состоит в том, что зачастую носители другого языка воспринимают содержание произведения через призму собственных, национальных реалий, не учитывая специфики картины мира неродного языка, нашедшей отражение в тексте, что требует особой работы при чтении, анализе и комментировании литературных образцов. Изучение аутентичных текстов художественного и публицистического стиля позволяет обратить внимание и на языковые нормы, благодаря обращению к которым студенты лучше понимают особенности употребления языковых единиц в речи, дополнительные смысловые оттенки, познакомиться с реалиями, помогающими правильно толковать явления и факты, относящиеся к жизни народа.

В ходе изучения произносительных норм русского языка студенты, для которых русский язык является вторым, могут почувствовать звучность и мелодичность речи при знакомстве с приемами звукописи в произведениях В.А. Жуковского («Слышат шорох ночных теней: / В час полуночных видений…»), А.С. Пушкина («Нева вздувалась и ревела, / Котлом клокоча и клубясь…»), К.Д. Бальмонта («Полночной порою в болотной глуши / Чуть слышно, бесшумно шуршат камыши»), С.А. Есенина («Свищет ветер, серебряный ветер / В шелковом шелесте снежного шума»), В.В. Маяковского («Бей, барабан! Барабан, барабань!..») и других писателей и поэтов. Познакомиться с историческими изменениями

акцентологических норм позволяет поиск акцентологических архаизмов, например, в баснях И.А. Крылова «Крестьянин и Смерть» («Набрав валежнику порой холодной, зимной, / Старик, иссохший весь от нужды и трудов…»), «Мирская сходка» («Исполнен и приказ: все звери созваны. / На сходке голоса чин чином собраны…»), «Ворона и лисица» («Плутовка к дереву на цыпочках подходит; / вертит хвостом, с Вороны глаз не сводит…»); «Сказки о золотом петушке» («Войска идут день и ночь. / Им становится невмочь…») и стихотворений А.С. Пушкина («Кто, волны, вас остановил»), Ф.И. Тютчева («Что ты клонишь над водами, / Ива, макушку свою?») и др.

Лексика и фразеология представляют особый интерес в плане понимания языковой картины мира. Специфика текстов фольклорных, исторических, содержащих историзмы и архаизмы, этнокультурные элементы, требует особых пояснений. Для понимания легенд и мифов необходимо знание не только истории, но и специфики национального сознания этноса, соединение социокультурного, этнографического подходов к отбору текстов и комментарию.

Тексты произведений, в том числе и классических, созданных в 19–20 вв., в настоящее время требуют комментария – и историко-литературного, и словарного (лингвистического), и текстологического. К сожалению, часть слов в произведениях классической литературы требует пояснений не только для обучающихся в школе, но и для студентов. В некоторых случаях для лучшего понимания текста необходим лексический анализ слов как с точки зрения значения в контексте, так и происхождения, однозначности/многозначности, прямого/переносного значения, наличия синонимов, антонимов, омонимов, паронимов. При этом важен концептуальный подход к анализу. В целом лингвистический анализ текста может включать установление устаревших слов и выражений и пояснение их значения, незнакомых диалектизмов и терминов, индивидуально-авторских слов, разъяснение значения устаревших реалий и т.п., а также работу с изобразительно-выразительными средствами.

Сопоставление единиц родного и изучаемого языков позволяет будущим специалистам лучше понять языковые системы родного и изучаемого языков, их взаимосвязь. Так, обращение внимания на различия в грамматических категориях русского и марийского языков (например, отсутствие категории рода в марийском языке) способствует усвоению грамматических норм изучаемого языка.

В работе над лексическими и грамматическими нормами интерес представляет использование богатейшего собрания текстов, представленных в Национальном корпусе русского языка, прежде всего представленных в «Основном корпусе», которые включает и опубликованные, и рукописные, и электронные тексты различных жанров. «Устный корпус» и «Мультимедийный корпус» позволяют получить лучшее представление о звучащей речи. Особый интерес представляет «Корпус социальных сетей». Корпус «Русский МультиПАРК» даёт возможность сопоставить разные кино-, теле-, радио- и театральные постановки одной и той же пьесы. Занятия на материале так называемого «Обучающего корпуса» в разделе «Портрет слова» усиливают практическую направленность работы.

Больше узнать о традициях и обычаях русского народа помогает обращение не только к былинам, сказкам и другим произведениям фольклора, но и к русской классике. Так, традиции русского гостеприимства описаны в таких произведениях, как «Капитанская дочка» А.С. Пушкина (например, в эпизодах прибытия Гринева в дом Мироновых и приезда Марии Мироновой в дом к Гриневым), в повести «Старосветские помещики» Н.В. Гоголя, рассказе И.А. Бунина «Антоновские яблоки», а такая известная традиция, как чаепитие, нашла отражение даже в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети». О свадебных традициях можно также узнать из «Повести временных лет» и художественных текстов (Л.Н. Толстой «Анна Каренина», М. Горький «Дело Артамоновых»).

Чтение и анализ аутентичных художественных текстов способствует углублению знаний о православных праздниках.

Картины празднования Рождества в России 19 века нашли отражение в автобиографической повести А.Н. Толстого «Детство Никиты», рассказах А. П. Чехова «Мальчики», А.Т. Аверченко «Рождественский день у Киндяковых», В.В. Розанова «С Рождеством Христовым!» и «В сочельник» и др. Интерес для обучающихся в этом плане представляют также «Святочные рассказы» Н.С. Лескова, А.И. Куприна «Ёлка в капельке», А. Фёдорова-Давыдова «Хаврошина ёлка» и т. п. Сцены святочного гадания описывали такие писатели, как В.А. Жуковский в балладе «Светлана» («Раз в крещенский вечерок девушки гадали…), А.С. Пушкин в романе «Евгений Онегин» («Настали святки. То-то радость! / Гадает ветреная младость…»), Л.Н. Толстой в романе-эпопее «Война и мир» (гадание Наташи Ростовой и Сони на зеркалах) и др. Сцены колядования подробно описаны в повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством».

Пасхальные рассказы также являются традицией русской литературы. С пасхальными традициями студенты могут познакомиться и при чтении тексов: М.Е. Салтыкова-Щедрина «Христова ночь», Н.С. Лескова «Запечатленный ангел», Д.В. Григоровича «Светлое Христово Воскресение. Пасхальное предание», В.В. Набоков «Пасхальный дождь», Л.Н.Андреева «Прекрасна жизнь для воскресших», «Гостинец», «В Сабурове», «Баргамот и Гараська» и др. Пасха нашла отражение и в поэтических произведениях, анализ которых зачастую является для обучающихся более сложной задачей. О Пасхе писали, например, А.Н.Майков («Христос Воскрес!»), С.А. Есенин («Пасхальный благовест»), К.Д. Бальмонт («Вербы»), И. Северянин («Пасха в Петербурге»).

Праздник Святой Троицы описан в одноименном стихотворении И.А. Бунина «Троица»). Об Ильине дне можно прочитать в произведениях П.И. Мельникова-Печорского «На горах», И.А. Бунина «Суходол», И.А. Гончарова «Обломов». Медовый, Яблочный, Ореховый (Хлебный) Спас также нашли отражение в литературе (С.А. Есенин «Преображение», А.А. Блок «Преображение», И.А. Бунин «Антоновские яблоки», Б. Л. Пастернак. «Август» и др.).

Быт и нравы и поместного дворянства, и светского общества России 19 века, в том числе Святки («Настали святки. То-то радость! Гадает ветреная младость…»), празднование Масленицы («У них на масленице жирной / Водились русские блины…», именин («Но вот багряною рукою / Заря от утренних долин / Выводит с солнцем за собою / Веселый праздник именин») и даже описание гастрономических традиций, нашли отражение в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Настоящей «энциклопедией», представляющей русские православные праздники, является повесть И.С. Шмелева «Лето Господне», где каждая глава («Великий пост», «Благовещенье», «Пасха», «Розговины», «Троицын День», «Яблочный Спас», «Рождество», «Святки», «Крещенье», «Масленица» и др.) позволяет увидеть жизнь патриархальной купеческой семьи глазами ребенка.

Работа с текстами, отражающими явления русской культуры, способствует приобщению обучающихся к накопленному многими поколениями духовному опыту.

Интерес представляет работа с переводами марийских текстов на русский язык, которые дают достаточно полное представление о картине мира марийского этноса и особенностях восприятия текстов представителями других национальностей. Подобная работа возможна в группах, которые достаточно хорошо владеют как родным, так и изучаемым языками и обладают высокой мотивацией в изучении соответствующих дисциплин.

В качестве примеров для сопоставительного анализа можно привести текст стихотворения «Роща» («Ото») С.Г. Чавайна, который является одним из основоположников марийской литературы.

На русский язык также переведены произведения такого классика марийской литературы, как Олык Ипай, например, его «Песня о богатыре Чоткаре», «Думы Йынаша» и др. Возможны на практических занятиях чтение и анализ текстов и переводов на русский язык рассказа «Гибель мира», повести «Доля женская» и стихотворений Осыпа Шабдара.

Расширяют представление о марийской поэзии произведения В.Х. Колумба, размещённые в сборниках «Травы целуют солнце», «А журавли все в небе», «Где прячется ночь?», «Горячий след», «Хлеб на ладони» и др. Рассказы К.К. Васина из сборников «У голубого озера», «Песня патыров», его повести «С вами, русичи», «На земле Онара», а также литературно-критические и краеведческие работы будут интересны представителям разных национальностей.

В так называемых «национальных текстах» и их переводах на русский язык «каждое поэтическое средство, каждый художественный прием несет определенную смысловую нагрузку, и в совокупности они воспроизводят культурные архетипы (темы, идеалы, модели поведения), определяющие специфику национального сознания и самосознания народа» [10, с. 285].

В то же время при изучении тем «Культура устного и письменного делового общения», «Речевой этикет. Этика речевого общения», «Этапы подготовки и проведения публичных выступлений» студентами могут быть самостоятельно подготовлены публичные выступления, в которых возможно обращение не только к культурным традициям русского народа, но и к фактам истории и быта других народов, проживающих в Республики Марий Эл.

Работа с текстами, посвященными марийской традиционной религии, обрядам (например, свадебным и погребальным), традиционным праздникам, способствует более глубокому знакомству с культурой народа мари. Студенты могут подготовить выступления о таких праздниках, как Агавайрем (Агапайрем – праздник весеннего сева), Пеледыш пайрем (праздник цветов), Семык (праздник наступления лета и поминовение усопших родственников), Сорта (первые поминки в году, отмечаются перед Пасхой), Сюрем (праздник летнего жертвоприношения), Угинде (праздник нового хлеба), Шорыкйол («овечья нога», праздник посвященный окончанию сельскохозяйственных работ и началу подготовки к весне) и др. Также могут быть подготовлены тексты, посвященные городам и другим населенным пунктам республики (Йошкар-Ола, Козьмодемьянск, Волжск, Звенигово), природе в целом и национальному парку «Марий Чодра», а также легендам, связанным с историей рек (Волга, Большая и Малая Кокшага, Илеть и др.), озер (Кичиер, Таир, Яльчик и др.), деятелям культуры республики (И.В. Ефимов, И.М. Ямбердов, В.П. Куприянов, И. Кырля и др.), мифам и сказкам народа мари и т.п.

Традиционные и религиозные татарские праздники могут найти отражение в текстах о Сабантуе (праздник плуга), Наврузе (празднике прихода весны), Ураза-байрам (празднике окончания поста) и др.

Выступления могут быть предназначены для работы со студентами, обучающимися на различных факультетах ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет». Подготовка подобных выступлений помогает не только работать над коммуникативными навыками, но и лучше узнать культуру народов, населяющих республику. Взаимодействие с представителями других национальностей, в том числе студентами из ближнего и дальнего зарубежья, позволяет узнать об истории, традициях других этносов, расширить представление о мире.

Тема «Культура дискуссии и полемики» предполагает обсуждение вопросов, связанных с межнациональным, межкультурным общением, что способствует межкультурной коммуникации, направленной на взаимообогащение культур.

Таким образом, тексты являются одним из важнейших средств языкового образования. Они могут содержать обращение к традициям, обычаям, обрядам, фактам истории, краеведческому материалу, литературным произведениям, национальной языковой картине мира. При этом, по сути, текст становится элементом целостной системы: «Реальная картина мира» – «Культурная картина мира» – «Текст» – «Речь». Занятия должны быть диалогом культур, что позволит обучающимся не только лучше узнать язык и историю собственного народа, но и других национальностей, анализировать языковые явления с учетом культурно-исторического развития, а учебный процесс превратить в диалог культур.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 568 с.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
5. Закон Республики Марий Эл от 26 октября 1995 г. № 290-111 «О языках в Республике Марий Эл». URL: https://ivo.garant.ru/#/document/20792044/paragraph/2063:0 (дата обращения: 01.10.2026).
6. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
7. Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики / Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова, О.А. Гаврилюк, Е.С. Дикова, А.А. Казанцева и др. – СПб.: Нестор-История, 2020. – 232 с.
8. Русецкая О.Н. Текст как компонент содержания обучения иностранным языкам // Вестник Амурского государственного университета. Гуманитарные науки. 2011. № 52. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-komponent-soderzhaniya-obucheniya-inostrannym-yazykam (дата обращения: 01.10.2026).
9. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Высшая школа, 2005. – 310 с.
10. Старыгина Н.Н., Кудрявцева Р.А. Марийский национальный текст в русских переводах: на материале стихотворений Геннадия Ояра // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2023. Т. 20. № 2. – С. 283-297.
11. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин. – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1989. – 196 с.
12. Теория текста / Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова, Л.М. Комиссарова, Н.В. Панченко, А.А. Чувакин. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 132 с.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/ Slovo, 2000. – 624 с.
14.Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 01.10.2026).

УДК 808.5

АВТОМАТИЗАЦИЯ ПРОВЕРКИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ СОЧИНЕНИЙ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ)

Гринько С.В.
Ассистент, Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия
stanislaw.gr7@gmail.com

В статье рассматривается возможность использования искусственного интеллекта для автоматизации проверки письменных работ обучающихся в формате ЕГЭ. Обосновывается необходимость внедрения технологии ИИ в академическую среду с целью перепоручения ей однообразных задач и высвобождения времени для решения более приоритетных целей. Показываются существующие коммерческие сервисы, выполняющие эту задачу. Кроме того, обобщается опыт создания сайта по проверке сочинений кафедрой русского языка и лингводидактики.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, ЕГЭ, автоматизация, модель, технология.*

Бұл мақалада Бірыңғай мемлекеттік емтиханға (БМЕ) дайындалатын студенттердің жазбаша жұмыстарын бағалауды автоматтандыру үшін жасанды интеллектті пайдаланудың орындылығы қарастырылады. Қайталанатын тапсырмаларды беру және басым мақсаттарға уақытты босату үшін академиялық ортада жасанды интеллект технологиясын енгізу қажеттілігі негізделеді. Осы мақсатта қолданыстағы коммерциялық қызметтер ұсынылған. Сонымен қатар, орыс тілі және лингвистика кафедрасының эсселерді бағалауға арналған веб-сайт құру тәжірибесі қорытындыланған.

Кілт сөздер: *жасанды интеллект, Бірыңғай мемлекеттік емтихан, автоматтандыру, модель, технология.*

This article examines the potential for using artificial intelligence to automate the grading of students' written assignments in the Unified State Exam (EGE) format. It substantiates the need to integrate AI technology into the academic environment to delegate repetitive tasks to the system, thereby freeing up time for higher-priority objectives. Existing commercial services that perform this function are highlighted. Additionally, the article summarizes the experience of the Department of Russian Language and Linguodidactics in developing a website for grading essays.

Keywords: *artificial intelligence, Unified State Exam, automation, model, technology.*

Введение

В последние несколько лет технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ) прочно вошли во все значимые сферы общества, открыв человечеству новые возможности взаимодействия с компьютерными технологиями. У многих этот процесс вызывает восхищение, мотивированное автоматизацией рутинной работы и высвобождением времени на решение приоритетных задач. Другие настроены более скептически, так как видят в нейронных сетях угрозу, нависшую над ничего не подозревающим человечеством [1].

Как известно, неоднородность мнений – закономерный этап на пути нового изобретения, открытия или же технологической возможности. Очевидным кажется следующий тезис: в последующие несколько лет искусственный интеллект будет развиваться и в конечном счете решать все более сложные задачи, требовавшие ранее профессиональной подготовки и навыков человека. Поэтому естественным кажется подход,

предполагающий сотрудничество с нейронными сетями, использование их преимуществ для практических нужд человека и его профессиональной деятельности.

Образовательная сфера не стала исключением во всеобщей модернизации. В последнее время для учителей создано множество курсов, призванных облегчить их работу: выйти на новый уровень создания дидактических материалов, с помощью кода, написанного нейросетью, автоматизировать работу с документами и т.д.

К сожалению, в преподавательский среде часто встречается сопротивление ИИ [1], вызванное, с одной стороны, предвзятым и наивным представлением о технологии и, с другой стороны, негативным опытом, вызванным неправильным использованием ИИ учащимися. Действительно, «нейросетевой след» все чаще встречается в работах учеников и студентов. Отношение к этому явлению разное: одни говорят о неизбежности этого явления и, как следствие, необходимости подстроиться под существующие реалии. Другие отмечают отрицательное воздействие технологии на учеников, потому что последние не всегда понимают тонкую грань между перепоручением задачи и частичным использованием нейросети для создания собственного интеллектуального продукта. Кроме того, не все учащиеся понимают, что качество ответа зависит от промпта, созданного пользователем, и генеративной модели. Именно поэтому видится разумным создание учителями таких продуктов на основе ИИ, которые будут ограничивать функциональность и решать точечные задачи. Одной из таких задач может стать платформа по проверке сочинений учащихся в формате ЕГЭ.

Нетрудно заметить, что современная преподавательская нагрузка и количество детей в классах не всегда позволяют учителю выстроить индивидуальный маршрут ученика или уделить отстающим больше времени, нежели остальным. По количеству репетиторских центров видно, что многие учащиеся выбирают путь дополнительных занятий со специалистом, особенно когда речь идет о подготовке к ОГЭ или ЕГЭ [2]. Практика работы в старших классах показывает, что наибольшую трудность в ЕГЭ по русскому языку вызывает сочинение – последнее задание творческого характера, за которое дают больше всего баллов [4]. В среднем обучающиеся пишут 4 пробных сочинения (примерно раз в полгода в старшей школе), которые проверяются вне школы специальными организациями. Количество школьных сочинений, написанных в формате ЕГЭ, определяется каждым учителям индивидуально. Этого объема не всегда достаточно для полного понимания специфики экзамена, поэтому при проверке экзамена эксперты сталкиваются с ошибками, которые, с их точки зрения, при должной подготовке не должны встречаться [3].

Отдельно стоит упомянуть особую категорию сдающих, которые уже окончили школу и обучаются в колледжах и техникумах. Как правило, они не успевают узнать об изменениях, которые произошли в структуре экзамена, поэтому пишут сочинение на ЕГЭ в соответствии со своим представлением и, как следствие, получают за это снижение баллов по различным критериям.

Именно поэтому автоматизация проверки письменных работ обучающихся кажется актуальным направлением, которое способно решить ряд важных задач. Такой формат позволяет за считанные минуты определить уровень подготовки ученика, разобрать его ошибки в работе и указать темы, на которые следует обратить особое внимание.

1. Существующие сервисы по проверке сочинений в формате ЕГЭ и их принцип оценивания

Многие коммерческие компании заранее понимали, что возможности искусственного интеллекта позволят с минимальным расхождением (до 10 %) от реального эксперта ЕГЭ проверять ученические сочинения. Но для достижения такого уровня им потребовалось использовать нейросети не в «чистом» виде.

Как известно, любая генеративная модель успешно решает многие задачи общего характера: генерирование текста, написание кода для создания программы, преобразование текста в HTML-формате для большей интерактивности и т. д. Но если попросить такую

модель проверить сочинения по определенным критериям, то высока вероятность того, что первый и второй ответ будут иметь расхождения, иначе говоря, нейросеть будет галлюцинировать. Чтобы избежать подобной проблемы, необходимо взять существующую модель и дообучить ее для решения своей специфической задачи, т. е. показать ей, какой тип рассуждения от нее требуется. В нашем случае нейросети отправляют перечень реальных работ школьников с экспертной оценкой (одна из технологий), чтобы она искала схожие случаи и понимала, как ей реагировать при выставлении балла в определенном критерии. Например, создатели сервиса «аіПушкин» – на сегодняшний день самая известная из всех платформ – обучали свою модель на «тысячах (20 000 +) экзаменационных сочинений, чтобы ставить те же баллы, что и реальный проверяющий». Такой объем сочинений дал максимальную эффективность при оценивании работ. При этом в открытых источниках не указано, какая именно модель была положена в основу этого сервиса, но точно известно, что ее разрабатывали две крупные компании – «АнтиПлагиат» и «ИнтернетУрок», – что и определило качество их продукта.

Другим интересным сервисом, направленным на решение этой задачи, является «Афина». В рамках написания данной статьи автором была осуществлена проверка сочинения на этой платформе (126 рублей за 1 проверку). Интересным стало количество времени, потраченного на проверку одного сочинения – 15 минут, а также результат: при оценивании этого же сочинения действующим экспертом ЕГЭ расхождение было в двух критериях, что лишний раз подчеркивает вспомогательную роль таких сайтов. Должно быть, именно поэтому на сайте встроен раздел «Репетиторам», чего нет в аіПушкин. К сожалению, на самом сайте не написано, какая модель лежит в основе, как она обучалась и обучалась ли, но можно предположить, что их несколько и работают они «в команде»: есть указание на ИИ-помощников, которые помогают сделать сервис лучше – ChatGPT, Claude, Gemini, Kimi, Qwen и DeepSeek.

Последний интересный сервис, о котором будет сказано в данной статье, называется «Репет». Он гарантирует точность в 92%, что является следствием дообучения модели на тысячах сочинений, о чем и заявлено на сайте. При этом разработчики честно заявляют о продуктивности сочетания типов проверки: по формальным признакам с помощью нейросети, а потом с учителем, за которым остается последнее слово. Главным отличием этого сайта от остальных является возможность создания учителем виртуальных классов и приглашения туда своих учеников. Сервис работает по ежемесячным подпискам, что позволяет говорить о своей нейросети, которая находится на собственном сервере, потому как использование сторонних сервисов с API-ключами было бы экономически невозможным.

Из вышесказанного видно, что анализу подверглись сервисы, специализирующиеся на формальной, критериальной, проверке сочинений ЕГЭ по русскому языку и обладающие наибольшей известностью на просторах коммерческого рынка и интернета. В действительности рынок располагает большим количеством ресурсов, оказывающих услуги подобного рода, но все они не представляют интереса, потому что не выходят за функциональные рамки приведенных примеров.

2. Опыт создания сайта по проверке ЕГЭ кафедрой русского языка и лингводидактики ОмГПУ

Идея создания подобной платформы на базе кафедры была мотивирована наличием большого количества экспертов ЕГЭ и активной ролью университета в проведении единого государственного экзамена. Многолетний опыт экспертной работы позволил накопить дидактический материал, который можно было положить в основу работы нейросети. Единственным существенным препятствием было отсутствие специалистов в области искусственного интеллекта и веб-разработки, поэтому написанием кода, гипертекстовой разметки и стилей занимался DeepSeek, GPT и Яндекс Алиса.

На первом этапе была решена проблема с выбором метода создания сайта. Как известно, существует множество конструкторов, позволяющих создавать интерфейсы,

архитектуру страницы и дизайн без углубления в html, CSS и JavaScript, но за это приходится платить гибкостью разработки и свободой. Поэтому разумным выходом из этой ситуации стало внедрение на хостинг WordPress – системы управления контентом с открытым исходным кодом. Она не является эталоном при решении задачи подобного рода, но при этом на ней работает значительная доля сайтов в интернете, что объясняется полным контролем над содержимым сайта с возможностью совершенствования некоторых параметров. Безусловно, это требует больших техническим навыков, но трудозатраты на их получение ограничиваются небольшим количеством часов.

После этого была разработана структура сайта, состоящая из семи разделов: «Диагностика», «Проверить текст», «Структура ЕГЭ», «Критерии», «Тренажер», «О нас» и «Динамика». В рамках данной статьи речь пойдет только о странице с проверкой сочинения, потому что она представляет собой наибольшую трудность и вызывает больше интереса со стороны преподавательского сообщества.

Первым делом необходимо было сделать удобное взаимодействие пользователя с этой страницей, поэтому на ней есть только 2 области ввода текста и кнопка для отправки результата. На стилевом оформлении это тоже отразилось, был разработан стиль, названный «академический классицизм» (бежевый фон с ненавязчивыми вертикальными и горизонтальными линиями, напоминающими школьную тетрадь, приятный для глаза курсив, черная и красная цветовая гаммы слов и т.д.). А за всем этим скрывалась работа кода, которая претерпевала изменения по мере проверки текстов и выявления ошибок.

Изначально, чтобы проверить возможность реализации этой идеи, была выбрана модель GPT-5.6 Terra, потому она имеет большое контекстное окно и разумное соотношение цены и качества. Первые результаты дали относительно неплохие цифры: 50–60% совпадение с настоящим экспертом. Метод был очень прост: в PHP-сниппет, который отправлял запрос к модели, был заложен промпт, отражающий роль нейросети в этой задаче, специфики критериев ФИПИ, а также способ поведения при спорных случаях. Как и следовало ожидать, в критериях К1-К6 ошибок было меньше, потому что логическая сторона работы понимается и решается искусственным интеллектом в большей степени. В остальных критериях пропуск ошибок встречался чаще, что объясняется вариативностью русского языка и зависимостью от контекста.

Улучшив промпт и дав искусственному интеллекту понимание критериев ФИПИ, было решено сменить модель на более мощную, чтобы посмотреть, как будет работать флагманская модель. Выбор пал на GPT-5.6 Sol, выпущенный в 2026 году и направленный на решение сложных задач. К удивлению, эта модель помогла достигнуть 70–75%, хотя ей была перепоручена вся логика проверки работы, т. е. ей нужно было выставлять баллы по всем критериям самостоятельно, без дообучения, без дополнительных помощников и т. д. На этом этапе появилось осознание, что данная задача может быть успешно решена, если сменить логику работы и показать нейросети реальные школьные работы с проверкой эксперта. Единственным проблемным местом стал тот простой факт, что нейросеть, использованная для проверки, является зарубежным продуктом и что ее серверы находятся в чужой стране, поэтому школьные работы будут отправлять на них, что могло противоречить федеральному закону о персональных данных. Тогда было принято решение перейти на отечественные генеративные модели.

К сожалению, мы не могли скачать нейросеть к себе на сервер или компьютер, чтобы дообучить ее, потому что у нас были ограниченные технические и финансовые возможности. Поэтому мы использовали YandexCloud, где можно приобрести API-ключ и использовать выбранную модель для любых, даже коммерческих целей (при условии, что законодательство РФ не нарушается). Первая проверка показала, что даже флагманская модель этой компании не сравнится с линейкой OpenAI, поэтому мы изменили логику работы искусственного интеллекта. Каждый критерий К1-К6 теперь проверяли по 2 нейросетевых «эксперта», которые работали независимо друг от друга, если у них

возникало расхождение, то вызывался арбитр (3 нейросеть), видящий ответы экспертов и ставящий точку в их разногласиях. Остальные критерии тоже решались с помощью ИИ, но при этом их роль в некоторых случаях была вторична, например, в критерии К8 было принято решение создания отдельного PHP-плагина, который проверял формальную сторону пунктуации и, если находил точную ошибку, показывал ее нейросети. При проверке орфографии был подключен Яндекс Спеллер, который можно бесплатно использовать в своих проектах, если в них будет дана ссылка на эту платформу. Все эти новшества показали результаты, сопоставимые с работой GPT–5.6 Sol, поэтому на данном этапе было решено использовать технологии дообучения нейросети, чтобы перевести ее в русло нашей конкретной узконаправленной задачи и повысить эффективность проверки работ.

Не вызывает сомнений, что после дообучения нейросети и улучшения работы кода, сайт сможет проверять сочинения учеников в формате ЕГЭ на ~85-90%, что будет хорошим показателем для регионального проекта. Тем более что мы разделяем мнений большинства коммерческих продуктов: подобные сайты создаются как вспомогательные сервисы, призванные помочь ученику понять специфику оценивания работы и свои слабые места, а учителю высвободить время, которое он сможет с пользой потратить на более приоритетные задачи.

Выводы

Опыт создания сайта по проверке ЕГЭ на базе кафедры русского языка и лингводидактики ОмГПУ показал, что подобные проекты имеют место в практике образовательных организаций. Их создание требует, с одной стороны, высоких навыков в сфере программирования и работы с нейронными сетями, а с другой стороны, базовых компетенций, потому что при желании они могут быть созданы при помощи ИИ, если выстроить с ним правильную работу и использовать хорошие модели.

На сегодняшний день ни одна нейронная сеть пока что не может заменить эксперта или экспертную комиссию. В контексте данной задачи их следует рассматривать как помощников, которые берут на себя рутинные задачи и позволяют учителю экономить время на проверку работ.

Наиболее продуктивное использование этой технологии предполагает дополнительную работу или обратную связь от учителя или эксперта, потому что только они могут дать заключительное авторитетное мнение об объективности проверки работы определенным сайтом.

Отдельно стоит сказать, что подобные проекты невозможно создавать без финансовых инвестиций. Как видно из написанного выше, все сайты, направленные на проверку сочинений в формате ЕГЭ, по своей сути коммерчески ориентированные. Дело в том, что для оплаты хостинга сайта и содержания сервера или API-ключа требуются постоянные ежемесячные вложения финансовых средств, которые должны окупаться.

В заключение хочется предостеречь людей от возможных ошибок и неправильных представлений, которые может вызывать эта статья. Автор подчеркивает, что на этапе публикации готового продукта следует проконсультироваться с программистами, которые могут выявить критические нарушения в работе сайта, и юристами, которые дадут юридическую оценку сайта. Дело в том, что вся ответственность за персональные данные и рассылку лежат на плечах создателей. Даже благое начинание порой может переходить законодательную грань, поэтому к этому вопросу следует отнестись со всевозможной серьезностью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белоусова О.И., Коваленко А.А., Луцькая Е.Е., Яковлева М.А. Восприятие искусственного интеллекта в академической среде // Теория и практика общественного развития. 2026. № 3.

2. Виданов Е.Ю., Кириленко В.В. Рекомендации по повышению уровня подготовки выпускников средней школы к сдаче ЕГЭ по русскому языку // Лепта: ежегодный научно-методический альманах / Омский государственный педагогический университет. – Омск: ОмГПУ, 2020. Вып. 5. С. 125–135.

3. Виданов Е.Ю., Глотова Е.А., Николенко О.Ю., Федяева Н.Д. Функциональная грамотность vs. Региональный компонент: от концепции к проектированию и разработке заданий // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 1(38). С. 117–122. DOI 10.36809/2309-9380-2023-38-117-122. EDN TOUMNM.

4. Федяева Н.Д., Виданов Е.Ю., Литвиненко Ю.Ю. Максимы Грайса как матрица контрольно-измерительных материалов по русскому языку // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 4(21). С. 79–82. EDN YXBPXF.

УДК 372.882:336.01

СКАЗКА УЧИТ ВЫБИРАТЬ: КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ СТАНОВИТСЯ ТРЕНАЖЕРОМ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Джумагулова А.М.
Учитель русского языка и литературы, педагог-исследователь, средняя школа №2 имени М. Курманова, с. Балпық би, область Жетісу, Республика Казахстан
aigulya19_71@mail.ru

В статье представлен практический подход к развитию финансовой грамотности через чтение и обсуждение литературной сказки в 5–7 классах. Финансовые понятия не подменяют литературный анализ, а помогают глубже увидеть мотив, выбор и последствия поступка героя. На материале произведений А.С. Пушкина, А.Н. Толстого и К.И. Чуковского показаны задания, в которых ученик работает с реальной цитатой, определяет ресурс героя, анализирует решение, риск и результат, оценивает поступок и создает собственный вариант развития ситуации. Предложена авторская модель «Герой. Ресурс. Решение. Последствие. Выбор читателя».

***Ключевые слова**: читательская грамотность, финансовая грамотность, литературная сказка, функциональная грамотность, критическое мышление, креативное письмо.*

Мақалада әдеби ертегіні оқу және талқылау арқылы қаржылық сауаттылықты дамытудың практикалық тәсілі ұсынылған. Қаржылық ұғымдар әдеби талдауды алмастырмайды, керісінше кейіпкердің уәжін, таңдауын және әрекет салдарын тереңірек түсінуге көмектеседі. А.С. Пушкин, А.Н. Толстой және К.И. Чуковский шығармалары негізінде оқушы нақты дәйексөзбен жұмыс істеп, кейіпкердің ресурсын, шешімін, тәуекелін және нәтижесін талдайтын тапсырмалар сипатталған. «Кейіпкер. Ресурс. Шешім. Салдар. Оқырман таңдауы» авторлық моделі ұсынылады.

***Кілт сөздер:** оқу сауаттылығы, қаржылық сауаттылық, әдеби ертегі, функционалдық сауаттылық, сыни ойлау, креативті жазу.*

The article presents a practical approach to developing financial literacy through reading and discussing literary fairy tales. Financial concepts do not replace literary analysis; they provide an additional lens for understanding a character's motives, choices, and consequences. Using works by A. Pushkin, A. Tolstoy, and K. Chukovsky, the article describes tasks in which students work with authentic textual evidence, identify a character's resources, analyze decisions, risks, and outcomes, and formulate their own position. The author proposes the model "Character. Resource. Decision. Consequence. Reader's Choice."

***Keywords:** reading literacy, financial literacy, literary fairy tale, functional literacy, critical thinking, creative writing.*

Введение

На уроках литературы мы часто спрашиваем ребенка: «Почему герой так поступил?» К этому привычному вопросу мы добавили еще один: «А во что герою обошлось его решение?» Вопрос оказался простым, но разговор изменился. Дети начали замечать то, мимо чего раньше проходили: что у героя было в начале, чем он распорядился, чего захотел еще, кому поверил, чем рискнул и что получил в конце.

Так родилась идея читать знакомую сказку еще и как историю выбора. Не превращать литературу в урок экономики. Не искать у Пушкина или Чуковского современные банковские термины. А показать ребенку, что за многими сказочными поступками стоят вполне жизненные ситуации: желание получить больше, импульсивная

покупка, доверие красивому обещанию, потеря уже имеющегося, умение остановиться, разделить ресурс с другими.

Именно здесь встречаются читательская и финансовая грамотность. В международной рамке PISA читательская грамотность связана не только с пониманием текста, но и с его оценкой и осмысленным использованием информации [1]. Финансовая грамотность также предполагает применение знаний и понимания при принятии решений в различных жизненных контекстах [2]. На уроке литературы эти два направления можно соединить естественно: решение героя становится предметом чтения, доказательства и обсуждения.

Важно сразу обозначить границу. Мы не утверждаем, что авторы рассматриваемых сказок ставили перед собой задачу обучать детей финансовой грамотности. Это современная дидактическая оптика учителя. Смысл произведения не сводится к деньгам, а финансовая ситуация используется как дополнительный вход в разговор о характере, мере, доверии, ответственности и последствиях выбора.

От морали сказки к ситуации выбора

Ребенок хорошо знает сказочную формулу: герой сделал правильно или неправильно и получил соответствующий результат. Но если остановиться перед развязкой и спросить: «Какие варианты у него были?», привычная мораль превращается в задачу.

В работе мы используем пять простых вопросов: кто перед нами; какой ресурс есть у героя; какое решение он принимает; к чему оно приводит; какой выбор мог бы сделать читатель на его месте и почему. Так появилась модель «Герой. Ресурс. Решение. Последствие. Выбор читателя». Последний пункт особенно важен. Ученик не должен только оценивать персонажа со стороны. Он пробует перенести логику ситуации на собственный выбор.

Наиболее естественно эта методика работает в 5-7 классах, когда детям уже недостаточно просто пересказать сюжет, но им еще очень важны конкретная ситуация, образ и понятный жизненный вопрос. Если соотнести задания с обновленной таксономией Блума, движение получается логичным. На уровне «Анализ» ученик разбирает цепочку «ресурс, решение, последствие» и находит подтверждение в тексте. На уровне «Оценка» сравнивает варианты, определяет риск и аргументирует, где герой мог поступить иначе. На уровне «Создание» предлагает собственное решение, пишет новую сцену или меняет один поворот сюжета, сохраняя характер персонажа. Эти названия важны не сами по себе. Они помогают увидеть, что ребенок не воспроизводит готовую мораль, а постепенно идет от внимательного чтения к самостоятельному решению.

«Сказка о рыбаке и рыбке»: когда «еще» становится главным словом

У Пушкина финансовый разговор начинается не с денег. Он начинается с нехватки и возможности. Старик и старуха живут бедно, а первое желание связано с конкретной бытовой потребностью. Старуха говорит: «Надобно ей новое корыто; Наше то совсем раскололось» [3]. Это важная точка для разговора с детьми. Перед нами не каприз, а понятная потребность.

Затем запросы меняются. После нового корыта появляется изба, затем положение дворянки, царская власть и, наконец, желание стать владычицей морскою. Мы предлагаем ученикам не просто назвать старуху жадной, а построить «лестницу желаний». На каждой ступени они отвечают: это потребность или желание? Что уже получено? Почему полученного снова недостаточно? Где, по вашему мнению, находится точка, в которой разумно остановиться?

Финал известен: «А пред нею разбитое корыто» [3]. Но для задания важнее не сама развязка, а путь к ней. Ребенок видит цепочку решений и понимает, что риск иногда возникает не из-за первоначальной бедности, а из-за неспособности оценить уже полученное и границы дальнейшего желания.

Здесь мы сознательно не говорим детям: «Пушкин написал сказку о финансовой грамотности». Это было бы неправдой. Мы читаем пушкинский текст о человеческой ненасытности и власти желаний, а затем задаем современный практический вопрос: чему

эта цепочка решений может научить нас сегодня? Именно такое различение сохраняет уважение к литературному произведению.

Буратино и пять золотых: почему обещание легких денег так убедительно

Совсем другой тип ситуации дает «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А.Н. Толстого. Здесь у героя есть конкретный ресурс: пять золотых. Но рядом появляются Лиса Алиса и Кот Базилио, которые предлагают невероятно привлекательный сценарий. Их обещание звучит просто: «твои пять золотых превратились в кучу денег» [4].

Для ребенка это уже почти готовая модель разговора о финансовом мошенничестве. Мы спрашиваем: что именно делает обещание привлекательным? Где доказательства? Кто получает выгоду, если Буратино поверит? Почему герой хочет поверить, даже когда сомневается?

В тексте есть замечательная реакция Буратино: сначала он отвечает «Врешь!», но через несколько реплик уже кричит: «верю, верю!..» [4]. Между этими двумя состояниями и находится самое интересное место для анализа. Что изменилось? Появились ли доказательства? Нет. Изменилось желание героя получить много денег быстро.

Задание «Красный флажок» строится очень просто. Ученики читают предложение Лисы о Поле Чудес и отмечают слова или обещания, которые должны насторожить разумного человека. Затем составляют три вопроса, которые Буратино следовало бы задать до того, как расстаться с золотыми. Получается разговор и о тексте, и о жизненном навыке проверки слишком выгодного предложения.

«Муха Цокотуха»: одна денежка и разные способы распорядиться находкой

У Чуковского ситуация совсем иная. «Муха денежку нашла. Пошла Муха на базар И купила самовар» [5]. Здесь нет мошенника и нет цепочки бесконечных требований. Есть найденный ресурс и мгновенное решение, которое запускает дальнейший сюжет.

Мы не предлагаем детям оценивать покупку Мухи как «правильную» или «неправильную». Гораздо интереснее спросить: что для нее оказалось ценным? Она могла сохранить находку, купить что-то только для себя, а выбрала вещь, вокруг которой собираются гости. Дальше в тексте появляется угощение и праздник. Значит, покупка имеет не только вещную, но и социальную ценность.

На этом материале хорошо работает задание «Одна денежка, четыре решения». Дети предлагают четыре варианта: потратить, сохранить, поделиться, вложить в общее дело. Затем выбирают один и объясняют последствия. После этого мы возвращаемся к авторскому варианту и обсуждаем, почему именно самовар важен для развития сюжета. Финансовая задача здесь не заслоняет литературу, а возвращает нас к художественной детали.

Финансовый паспорт героя

Чтобы ребенок не уходил в общие рассуждения, мы используем небольшой «финансовый паспорт героя». Он заполняется только после чтения и обязательно с опорой на конкретный эпизод.

Таблица 1 – Финансовый паспорт сказочного героя

Герой	Ресурс	Решение	Риск	Последствие	Вопрос ученику
Старуха	Полученные блага	Просить все больше	Потерять достигнутое	Возврат к исходной точке	Где стоило остановиться?
Буратино	Пять золотых	Поверить обещанию быстрого обогащения	Потерять деньги	Обман	Что нужно было проверить?
Муха	Найденная денежка	Купить самовар	Потратить весь найденный ресурс	Праздник и общение	Что для героя имеет ценность?

Этот формат удобен тем, что в нем нет готового нравоучения. Один и тот же поступок можно обсуждать с разных сторон. Например, покупка самовара у Мухи может показаться импульсивной тратой, а может рассматриваться как выбор в пользу общения и праздника. Ученик должен не угадать мнение учителя, а доказать свое чтение текстом.

Именно поэтому в паспорте есть колонка «Вопрос ученику». Она переводит работу из режима классификации в режим размышления.

Прием «Стоп кадр»: остановить сказку до последствия

Еще один прием строится на остановке сюжета. Мы читаем только до момента решения и не спешим к известному финалу. Например, Буратино уже услышал обещание Лисы, но еще не пошел на Поле Чудес. Или старуха уже получила избу, но еще не потребовала стать дворянкой.

В этот момент класс получает три вопроса: что герой имеет сейчас; что хочет получить; чем рискует. После короткого обсуждения дети прогнозируют последствия, а затем сверяют прогноз с авторским текстом.

Такой «стоп кадр» полезен еще и потому, что снимает эффект знания финала. Когда ребенок заранее знает, что старуха останется у разбитого корыта, очень легко сказать: «Она поступала неправильно». Намного сложнее рассуждать в точке выбора, когда последствие еще не наступило.

Креативное письмо: переписать не автора, а решение героя

После анализа мы предлагаем небольшое творческое задание: изменить одно решение героя, но сохранить характер и логику произведения. Например, написать короткую сцену, в которой Буратино задает Лисе три проверочных вопроса. Или представить разговор старика со старухой после получения избы, если бы герои попытались определить, чего им действительно достаточно.

Здесь важно условие: ребенок не просто придумывает счастливый финал. Он объясняет, какое решение изменил и почему из-за этого меняется дальнейшая цепочка событий. Получается маленький причинно следственный эксперимент внутри литературного текста.

Так к финансовой грамотности добавляется креативное письмо. Ученик работает с мотивом героя, речью персонажа, логикой сюжета и одновременно учится видеть последствия выбора.

Что дает такой урок

Главный результат мы видим не в том, что дети выучат слова «ресурс», «риск» или «финансовое решение». Термин можно объяснить за минуту. Гораздо важнее сформировать привычку останавливаться перед выбором и задавать вопросы.

Что уже есть? Чего хочется достичь? Почему возникает это желание? Кто убеждает принять решение? Что можно потерять? На чем основано обещание? Есть ли другой вариант?

Эти вопросы одинаково полезны и при чтении сказки, и за пределами кабинета литературы. При этом они не требуют искусственно добавлять в произведение проценты, банковские карты или семейный бюджет. Финансовая грамотность появляется внутри естественной для литературы категории выбора.

Такой подход особенно ценен еще и потому, что снимает границу между «прочитал» и «понял, как это касается жизни». Сказочный герой оказывается не музейной фигурой из учебника. Его ошибка или удачное решение становится безопасной моделью, на которой ребенок может потренироваться думать.

Заключение

Сказка давно умеет делать то, к чему сегодня стремится функциональная грамотность: помещать человека в ситуацию выбора и показывать последствия. Нам, учителям, остается научиться задавать к знакомому тексту новые вопросы, не разрушая его художественной природы.

Когда ребенок читает о старухе у разбитого корыта, о Буратино с пятью золотыми или о Мухе с найденной денежкой, перед ним не учебник финансов. И это хорошо. Перед

ним история. Но именно история позволяет прожить решение эмоционально, увидеть мотив, поспорить, ошибиться без реальной потери и сформулировать свой вариант.

Поэтому финансовую сказку мы рассматриваем как способ вернуть функциональной грамотности человеческий смысл, а не как отдельную тему о деньгах. Сначала мы читаем. Потом замечаем выбор. Затем считаем не только приобретения, но и последствия. И в конце обязательно спрашиваем ребенка: «А ты бы как поступил? Почему?»

Если после такого урока ученик начинает внимательнее читать не только сказку, но и обещание, рекламу, предложение или собственное желание, значит, литературный текст продолжил работать уже за пределами страницы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ковалёва Г.С., Рябинина Л.А., Сидорова Г.А. и др. Читательская грамотность: сборник эталонных заданий: учебное пособие: в 2 ч. / под ред. Г.С. Ковалёвой, Л.А.Рябининой. 4-е изд., стер. М.; СПб.: Просвещение, 2023.
2. Ковалёва Г.С., Рутковская Е.Л., Половникова А.В. и др. Финансовая грамотность: сборник эталонных заданий: учебное пособие: в 2 ч. / под ред. Г.С. Ковалёвой, Е.Л.Рутковской. 3-е изд., стер. М.; СПб.: Просвещение, 2023.
3. Пушкин А.С. Сказка о рыбаке и рыбке // Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 4. Поэмы. Сказки. Л.: Наука, 1977. С. 338–343.
4. Толстой А.Н. Золотой ключик, или Приключения Буратино // Собрание сочинений: в 10 т. Т. 8. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1960.
5. Чуковский К.И. Муха-Цокотуха // Собрание сочинений: в 15 т. Т. 1. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001.

УДК 37.032

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ И КУЛЬТУРА ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Жаутикова А.А.
Педагог-эксперт, средняя школа имени Панфилова,
область Жетісу, Республика Казахстан
aygul.zhautikova@mail.ru

В статье рассматривается связь читательской грамотности и культуры чтения в современном филологическом образовании. На основе материалов VI Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка и литературы 2026 года раскрываются основные трудности школьного чтения в цифровой среде: снижение устойчивого интереса к книге, поверхностное восприятие текста, подмена анализа пересказом, фрагментарность чтения и некритичное использование готовых цифровых ответов. Предлагается практическая модель работы учителя-словесника, объединяющая смысловое чтение, проблемные вопросы, интерпретацию, доказательную речь, сопоставление разных типов текстов и ответственное использование цифровых инструментов и искусственного интеллекта. Особое внимание уделяется сохранению целостного художественного произведения как центра филологического урока и формированию самостоятельной читательской позиции школьника.

Ключевые слова: *читательская грамотность, культура чтения, смысловое чтение, филологическое образование, художественный текст, читательская мотивация, критическое мышление, цифровая среда, искусственный интеллект.*

Мақалада қазіргі заманғы филологиялық білім берудегі оқырман сауаттылығы мен оқу мәдениетінің байланысы қарастырылады. Орыс тілі мен әдебиеті оқытушыларының 2026 жылғы VI Халықаралық ғылыми-практикалық конференциясы материалдарының негізінде цифрлық ортада мектептегі оқудың негізгі қиындықтары: кітапқа деген тұрақты қызығушылықтың төмендеуі, мәтінді үстірт қабылдау, талдауды қайта баяндаумен ауыстыру, оқудың фрагменттілігі және дайын цифрлық жауаптарды сындарлы емес пайдалану ашылады. Мағыналық оқуды, проблемалық мәселелерді, түсіндіруді, дәлелді сөзді, мәтіндердің әр түрін салыстыру мен цифрлық құралдар мен жасанды интеллектті жауапкершілікпен пайдалануды біріктіретін тіл мұғалімі жұмысының практикалық моделі ұсынылады. Филологиялық сабақтың орталығы ретінде тұтас көркем туындыны сақтауға және оқушының дербес оқырмандық ұстанымын қалыптастыруға ерекше көңіл бөлінеді.

Кілт сөздер: *оқырман сауаттылығы, оқу мәдениеті, мағыналық оқу, филологиялық білім, көркем мәтін, оқырман уәждемесі, сын тұрғысынан ойлау, сандық орта, жасанды интеллект.*

The article examines the relationship between reading literacy and reading culture in modern philological education. Based on the materials of the 2026 International Scientific and Practical Conference for teachers of Russian language and literature, it outlines key challenges of school reading in the digital environment and presents a practical model that combines meaningful reading, interpretation, evidence-based discussion, work with different text types, and responsible use of digital tools and artificial intelligence. The central methodological principle is to preserve the complete literary text as the core of the lesson and to develop an independent, thoughtful reader.

Keywords: *reading literacy, reading culture, meaningful reading, philological education, literary text, reading motivation, critical thinking, digital environment, artificial intelligence.*

Введение

В современном филологическом образовании чтение уже нельзя рассматривать только как технику получения информации или как обязательный этап знакомства с программным произведением. Ученик ежедневно существует в насыщенном информационном потоке: читает художественные тексты, посты, комментарии, инструкции, рекламные сообщения, новости, визуальные и мультимодальные материалы, сталкивается с машинно сгенерированными ответами. Меняется не только носитель текста, но и само читательское поведение. Возрастает скорость переключения между источниками, усиливается привычка к коротким форматам, а вдумчивое чтение большого текста требует всё большего волевого и интеллектуального усилия [1; 4].

Материалы конференции 2026 года показывают, что проблема чтения рассматривается учителями-словесниками одновременно в нескольких плоскостях: мотивационной, смысловой, культурной, функциональной и цифровой. В сборнике последовательно звучит мысль о необходимости соединить традиционную работу с художественным словом и новые формы читательской деятельности, не позволяя технологии вытеснить сам текст [1]. Для современной школы это особенно важно, поскольку развитие читательской грамотности напрямую связано с умением учиться, анализировать информацию, формулировать выводы и аргументировать позицию.

Показательна приведённая в сборнике статистика PIRLS-2021: результаты казахстанских четвероклассников снизились на 32 балла по сравнению с 2016 годом, а доля учащихся, которые очень любят читать, уменьшилась с 71% до 53%. При этом наиболее заметные трудности связаны не с поиском прямо заданной информации, а с интеграцией и интерпретацией содержания [5]. Эти данные важны не сами по себе. Они указывают на методическую задачу: научить школьника не просто прочитывать текст, а удерживать его целостность, видеть смысловые связи, задавать вопросы, интерпретировать, оценивать и использовать прочитанное.

Читательская грамотность и культура чтения: две стороны одной задачи

В материалах сборника читательская грамотность определяется через способность понимать, использовать, интерпретировать и оценивать тексты разных типов, извлекать информацию, осмысливать её и применять в новых ситуациях [4; 6]. Для уроков русского языка и литературы такая трактовка принципиальна: она переводит чтение из области воспроизведения в область действия. Ученик читает не ради пересказа как конечной цели, а чтобы объяснить, доказать, сопоставить, выявить авторскую позицию, заметить подтекст, оценить аргумент или создать собственное высказывание.

Культура чтения шире набора отдельных читательских умений. В рамках данной статьи под ней понимается устойчивая готовность обращаться к тексту самостоятельно, читать внимательно и целенаправленно, вступать в диалог с автором, уважать первоисточник, различать факт и интерпретацию, выбирать стратегию чтения в зависимости от задачи, сопоставлять прочитанное с личным и культурным опытом. Культура чтения включает и внутреннюю мотивацию: текст становится не только учебным материалом, но и пространством смыслового выбора.

Связь этих понятий хорошо видна в статье К.Т. Абайбековой, где мотивация к чтению рассматривается через проблемное освоение нового знания, предтекстовые, текстовые и послетекстовые стратегии, а также диалог автора и читателя [2]. Такой подход помогает избежать искусственного разделения на «любовь к книге» и «умение выполнить задание по тексту». Без интереса читательские стратегии превращаются в формальную схему, а без развитых способов понимания даже искренний интерес не всегда приводит к глубокому чтению.

От механического чтения к смысловому

Одной из центральных идей сборника является переход от пассивного восприятия к смысловому чтению. Смысловое чтение предполагает понимание фактической

информации, выявление основной идеи, установление причинно-следственных связей, интерпретацию авторской позиции и критическую оценку содержания [5]. В этой логике текст перестаёт быть объектом, который учитель заранее объясняет за ученика. Школьник получает право на прогноз, вопрос, сомнение, уточнение и собственную интерпретацию.

Методически удобна трёхэтапная модель: до чтения, во время чтения, после чтения. До чтения актуализируется опыт, формулируется цель, прогнозируется содержание по заголовку, ключевым словам или иллюстрации. Во время чтения внимание направляется на ключевые детали, непонятные места, композиционные сигналы, мотивы поступков, авторскую лексику. После чтения организуются интерпретация, обсуждение, доказательство, сопоставление и перенос смысла в новую ситуацию [2; 5].

Особенно важно, чтобы каждый этап создавал необходимость обратиться к тексту. Вопрос «Кто главный герой?» проверяет память, но почти не развивает читателя. Вопрос «Какая деталь меняет первоначальное впечатление о герое и почему?» заставляет перечитать, выбрать доказательство и объяснить вывод. Качество вопроса напрямую определяет глубину читательского действия. Материалы сборника предлагают «толстые и тонкие вопросы», чтение с остановками, маркировку текста, цитатный анализ, прогнозирование, «двойной дневник», цифровую аннотацию и проблемные дискуссии [5; 6].

Культура вопроса и доказательства на уроке словесности

Современный филологический урок нуждается в изменении привычной модели «учитель спрашивает – ученик отвечает». В читательской культуре значимо не только умение дать ответ, но и способность поставить содержательный вопрос. Уточняющий вопрос помогает разобраться в факте, интерпретационный выводит к смыслу, проблемный открывает пространство для разных позиций. В материалах сборника подчёркивается, что сильный вопрос заставляет сравнивать, доказывать, сомневаться и искать позицию автора, тогда как слабый чаще ведёт к простому пересказу [4].

Полезным рабочим принципом становится формула: тезис – доказательство из текста – комментарий. Она применима и к устному ответу, и к мини-эссе, и к цифровому посту, и к дискуссии. Требование опоры на цитату или точную текстовую деталь дисциплинирует читательскую мысль. Ученик постепенно привыкает различать впечатление и доказанное суждение. Фразы «герой плохой», «мне понравилось», «автор хотел сказать» уступают место более точной формулировке, подкреплённой языковым материалом.

Такой режим работы одновременно развивает читательскую грамотность, речь и академическую добросовестность. Источник перестаёт быть фоном для готового ответа. Он становится основанием рассуждения. Для филологического образования это принципиальная позиция: смысл рождается в внимательном взаимодействии читателя со словом, композицией, образом и авторской интонацией.

Разные типы текста как расширение читательского опыта

Читательская грамотность не ограничивается художественной литературой. В цифровой среде школьник сталкивается с публицистикой, медиатекстом, рекламой, инструкцией, инфографикой, комментарием, гипертекстом. Сборник предлагает соединять художественные, научно-популярные, публицистические и цифровые тексты, поскольку каждый тип требует своей стратегии понимания [4; 6]. Художественный текст развивает эмоционально-ценностное восприятие и интерпретацию, публицистический учит анализировать аргументы, цифровой требует навигации, проверки источника и различения факта и оценки.

Для учителя русского языка и литературы особенно продуктивны задания на сопоставление. Художественный фрагмент можно сравнить с экранизацией, рецензией, интервью, читательским комментарием или машинной интерпретацией. Важен не сам эффект необычного формата, а вопрос: что изменилось при переходе из одного вида текста в другой, какие смыслы сохранились, какие сместились, чем это подтверждается. Такой подход расширяет читательский опыт и одновременно возвращает внимание к первоисточнику.

Филологическое образование сохраняет свою специфику именно тогда, когда разные медиа не заменяют литературное произведение, а помогают увидеть его точнее. После анализа отдельного эпизода, визуального образа или цифрового комментария необходимо возвращение к целому тексту. Иначе учащийся получает набор ярких фрагментов, но теряет композицию, авторскую систему образов и внутреннюю логику произведения [4].

Цифровая среда и искусственный интеллект: поддержка чтения, а не его подмена

Цифровые инструменты дают учителю новые способы организации читательской деятельности: совместное комментирование, интерактивные тексты, онлайн-дискуссии, визуальные карты, аудиозаписи, электронные библиотеки и быструю обратную связь [1; 6]. Однако методическая ценность появляется только тогда, когда инструмент обслуживает конкретное смысловое действие. Если цель урока состоит в выявлении авторской позиции, цифровое задание должно помогать находить речевые маркеры и доказательства, а не просто добавлять анимацию или тест ради эффекта.

Отдельное место занимает искусственный интеллект. Материалы сборника показывают несколько продуктивных сценариев: создание вариативных вопросов к тексту, сравнение ученической и машинной интерпретаций, поиск ошибок в ответе нейросети, разработка буктрейлера на основе ключевых эпизодов, визуализация героя по авторскому описанию, прогнозирование и последующая проверка версии по тексту [3; 4]. Общий методический принцип один: ответ ИИ не является готовой истиной. Он должен быть проверен по первоисточнику, уточнён и прокомментирован учеником.

Именно проверка превращает технологию в инструмент развития читательской грамотности. Ученик видит, что быстрый ответ может быть гладким, но неточным; красивое изображение может не соответствовать описанию; уверенная интерпретация может не иметь текстовых доказательств. Возникает полезная интеллектуальная привычка: проверить, перечитать, сопоставить, возразить, доказать. Это и есть важный компонент современной культуры чтения.

При этом цифровая среда несёт риски. Избыточная геймификация, постоянное дробление текста на короткие карточки, готовые пересказы и шаблонные ответы способны усилить поверхностное восприятие [4]. Поэтому на уроке необходим баланс: цифровое действие должно вести к более глубокому чтению, а не сокращать контакт с произведением.

Практическая модель работы учителя: «Вхожу в текст – замечаю – интерпретирую – доказываю – применяю»

На основе методических идей сборника целесообразно выстроить единую модель читательского урока, которая подходит для русского языка и литературы и может адаптироваться к разным возрастам. Её задача состоит не в накоплении отдельных приёмов, а в последовательном усложнении читательского действия.

Таблица 1 – Практическая модель читательского урока

Этап	Действие ученика	Приёмы	Результат
1. Вхожу в текст	Определяет цель чтения, прогнозирует содержание, связывает тему с опытом.	Проблемный вопрос; прогноз по заголовку; ключевые слова; верные/неверные утверждения.	Появляется читательская задача и мотивация.
2. Замечаю	Выделяет детали, ключевые слова, композиционные и речевые сигналы.	Чтение с пометками; цифровая аннотация; чтение с остановками; цитатный след.	Формируется внимательное чтение и опора на текст.
3. Интерпретирую	Устанавливает связи, объясняет мотивы, видит подтекст и авторскую позицию.	Толстые вопросы; двойной дневник; сравнение интерпретаций; смысловые уровни текста.	Развиваются анализ и самостоятельная трактовка.

Этап	Действие ученика	Приёмы	Результат
4. Доказываю	Формулирует тезис и подтверждает его цитатой или точной деталью.	ПОПС-формула; мини-эссе; дебаты; тезис + доказательство + комментарий.	Формируется доказательная речь и критическое мышление.
5. Применяю	Использует смысл прочитанного в новой учебной или жизненной ситуации.	Аннотация для сайта; отзыв; памятка; медиапост; сравнение с экранизацией; проверка ответа ИИ.	Чтение становится функциональным и личностно значимым.

Диагностика читательского продвижения

Оценивание читательской грамотности должно фиксировать не только правильность ответа, но и качество мыслительного действия. В сборнике предлагаются критерии, связанные с пониманием содержания, анализом структуры и авторской позиции, интерпретацией, критической оценкой и применением информации в новой ситуации [6]. Для урока словесности эти критерии можно превратить в понятные ученику вопросы: «Понял ли содержание?», «Нашёл ли доказательство?», «Объяснил ли связь?», «Отличил ли факт от оценки?», «Сформулировал ли собственный вывод?».

Особенно полезно отслеживать динамику ответа. Черновая формулировка, комментарий после обсуждения и итоговый мини-текст позволяют увидеть, как меняется глубина понимания. Цифровые документы и онлайн-доски могут сохранить этот путь, но сама диагностика остаётся филологической: важны точность слова, опора на текст, логика рассуждения и самостоятельность интерпретации [4].

Для культуры чтения значим и мотивационный показатель. Нельзя сводить его к количеству прочитанных страниц. Более показательно, возвращается ли ученик к тексту по собственной инициативе, задаёт ли вопросы, замечает ли детали, выбирает ли книгу или дополнительный текст, способен ли рекомендовать чтение с аргументом. Такие наблюдения дают учителю представление о формировании читательской самостоятельности.

Что важно сохранить в современном филологическом образовании

Цифровизация меняет форму урока, но не отменяет его гуманитарного основания. В центре филологического образования остаются слово, автор, читатель, смысл и диалог. Именно поэтому живое чтение вслух, медленное перечитывание значимого фрагмента, разговор о точности слова, эмоциональное переживание произведения и коллективная интерпретация не являются «устаревшими» методами. Напротив, в условиях информационной скорости их ценность возрастает [1; 4].

Не менее важно сохранить право ученика на собственное чтение. Готовая трактовка учителя, учебника или нейросети не должна появляться раньше личной встречи школьника с текстом. Первичное впечатление может быть неточным, спорным, неполным, но именно оно создаёт основу для дальнейшего уточнения. Методическая задача учителя состоит в том, чтобы провести ученика от впечатления к доказательному суждению, а не заменить его мысль готовой схемой.

Культура чтения формируется в атмосфере, где книга не используется только как источник контрольных вопросов. Текст должен становиться поводом для интеллектуального и ценностного выбора, для речи, спора, сравнения, творчества и исследования. Тогда читательская грамотность перестаёт восприниматься как отдельная компетенция для тестирования и становится естественной частью филологической культуры школьника.

Заключение

Читательская грамотность и культура чтения в современной школе образуют единое направление педагогической работы. Первая даёт ученику способы понимания, интерпретации, оценки и применения текста. Вторая формирует устойчивую потребность обращаться к чтению осмысленно, самостоятельно и ответственно. Для учителя русского языка и литературы важно развивать оба компонента одновременно.

Материалы VI Международной научно-практической конференции 2026 года показывают продуктивный путь: текстоцентрический подход, стратегии смыслового чтения, проблемный вопрос, доказательная интерпретация, работа с разными типами текстов, разумное включение цифровых инструментов и обязательное возвращение к первоисточнику [1-6]. Технология в такой системе не конкурирует с книгой. Она помогает организовать внимание, сделать мысль видимой, создать ситуацию сравнения и проверки.

Главный результат филологического образования проявляется не в скорости чтения и не в количестве выполненных тестов. Он виден тогда, когда школьник способен остановиться на слове, задать вопрос, заметить деталь, доказать своё понимание, услышать другую интерпретацию и снова обратиться к тексту. Именно такой читатель готов не только учиться, но и самостоятельно ориентироваться в сложной информационной и культурной среде.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Материалы VI Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка и литературы «Роль цифровизации в развитии компетенций учителя русского языка XXI века». Талдыкорган: Методический центр области Жетісу, 2026. 299 с.

2. Абайбекова К.Т. Способы повышения мотивации обучаемых к чтению литературы // Материалы VI Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка и литературы. Талдыкорган, 2026. С. 26-30.

3. Бачевская Т.С. Преодоление «читательского кризиса» средствами искусственного интеллекта в практике учителя-словесника // Материалы VI Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка и литературы. Талдыкорган, 2026. С. 56-60.

4. Жаутикова А.А. Развитие критического мышления, функциональной и читательской грамотности обучающихся в цифровой образовательной среде // Материалы VI Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка и литературы. Талдыкорган, 2026. С. 124-129.

5. Курбанова З.С. Применение техники смыслового чтения на уроках русского языка и литературы // Материалы VI Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка и литературы. Талдыкорган, 2026. С. 166-172.

6. Курбанова К.К. Развитие критического мышления и читательской грамотности учащихся казахских школ на уроках русского языка и литературы с использованием цифровых образовательных технологий // Материалы VI Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка и литературы. Талдыкорган, 2026. С. 173-179.

7. Асмагамбетова Б.М. Обучение русскому языку через текст: традиции и инновации // Материалы VI Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка и литературы. Талдыкорган, 2026. С. 4-10.

8. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. М.: ФОРУМ, 2015. 368 с.

9. Каган М.С. Чтение как феномен культуры // Избранные труды: в 7 т. Т. 3. Труды по проблемам теории культуры. СПб.: Петрополис, 2017.

UDC 14.35.07

WHAT DO PRE-SERVICE EFL TEACHERS WANT FROM AI TRAINING? USE, ATTITUDES, AND TRAINING NEEDS IN A KAZAKHSTANI TEACHER EDUCATION PROGRAMME

R. Zheldibayeva
PhD, Acting associate Professor, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan
r.zheldibayeva@zu.edu.kz

This study examines how pre-service EFL teachers in Kazakhstan use generative AI and what AI preparation they want from their teacher education programme. A survey with closed and open-ended items was completed by 13 third-year students at Zhetysu University. All participants used AI, 12 of them daily, mainly for grammar, writing, and translation. Attitudes were positive, and 12 intended to use AI in teaching. Students most often named inaccurate output and overreliance as risks, yet their training requests centred on lesson planning and assessment, and none asked to learn how to verify AI output. Curricular implications are discussed.

Keywords: *artificial intelligence in education; pre-service EFL teachers; teacher education; AI literacy; training needs; Kazakhstan.*

Зерттеу Қазақстандағы болашақ ағылшын тілі мұғалімдерінің генеративті жасанды интеллектіні (ЖИ) қалай пайдаланатынын және педагогикалық білім беру бағдарламасынан ЖИ бойынша қандай дайындық күтетінін қарастырады. Жабық және ашық сұрақтардан тұратын сауалнамаға Жетісу университетінің үшінші курсының 13 студенті қатысты. Барлық қатысушы ЖИ-ді пайдаланады, оның 12-сі күн сайын, негізінен грамматика, жазу және аударма үшін. ЖИ-ге көзқарастары оң; 12 студент оны болашақта сабақ беруде қолдануды жоспарлайды. Студенттер негізгі тәуекел ретінде ЖИ жауаптарының дәл еместігін және оған шамадан тыс тәуелділікті атады, алайда оқуға қатысты сұраныстары сабақ жоспарлау мен бағалауға бағытталды; ЖИ нәтижелерін тексеруді үйренуді ешкім атаған жоқ.

Кілт сөздер: *білім берудегі жасанды интеллект; болашақ ағылшын тілі мұғалімдері; педагогикалық білім беру; ЖИ сауаттылығы; оқу қажеттіліктері; Қазақстан*

В исследовании изучается, как будущие учителя английского языка в Казахстане используют генеративный искусственный интеллект (ИИ) и какую подготовку в области ИИ они ожидают от программы педагогического образования. В анкетировании с закрытыми и открытыми вопросами приняли участие 13 студентов третьего курса Жетысуского университета. Все участники используют ИИ, 12 из них ежедневно, преимущественно для грамматики, письма и перевода. Отношение к ИИ положительное; 12 студентов планируют применять ИИ в преподавании. Чаще всего студенты называли риски недостоверности ответов и чрезмерной зависимости, однако их запросы на обучение касались планирования уроков и оценивания; никто не указал на необходимость учиться проверять результаты ИИ.

Ключевые слова: *искусственный интеллект в образовании; будущие учителя английского языка; педагогическое образование; ИИ-грамотность; образовательные потребности; Казахстан.*

1. Introduction

Generative artificial intelligence (AI) has entered language education faster than most teacher education programmes have been able to respond. Tools such as ChatGPT now give learners immediate explanations, corrections, translations, and practice materials, and they offer teachers ready-made lesson plans and assessment support. Reviews of AI in higher education have long noted that research in this area tends to focus on technical applications while paying little attention to pedagogy and to the role of educators [1]. With large language models, the question of what teachers need to

know has become more pressing, because the same tools that offer new opportunities also produce inaccurate content, encourage overreliance, and raise questions of privacy and fairness [2].

For teacher education, this creates a double demand. Pre-service teachers already use AI as learners, and they will soon be expected to design AI-supported learning for their own students. International frameworks describe the competencies this requires: the UNESCO AI competency framework for teachers [3], extensions of the technological pedagogical content knowledge (TPACK) model to AI-based tools [4, 5], and models of AI literacy [6]. Such frameworks indicate what teachers should eventually be able to do. To design courses that move students toward those goals, however, programmes also need to know where students currently stand: what they already do with AI, what they believe about it, and what preparation they themselves think they need.

Evidence of this kind is scarce for pre-service English as a foreign language (EFL) teachers in Kazakhstan. Earlier work with the cohort examined in the present study focused on how students revised reflective essays in response to AI-generated feedback [7, 8]. The present paper draws on a different data source, a survey completed by the same cohort, and addresses a different question: what AI preparation pre-service EFL teachers want from their teacher education programme, and how well those wishes match the risks they themselves identify. The study is guided by four research questions:

RQ1. How do pre-service EFL teachers use AI tools in their studies, and how confident do they feel using them?

RQ2. What are their attitudes toward AI in language teaching and toward including AI in teacher training?

RQ3. What advantages and risks do they associate with AI in language education?

RQ4. What AI tools and training do they want from their teacher education programme, and how do they envisage the teacher's future role?

2. Literature review

Research on AI in language learning has so far concentrated on feedback, particularly on writing. AI-generated feedback has produced learning outcomes comparable to those of tutor feedback in some settings [9], and it appears to complement rather than replace peer and teacher feedback, with AI feedback being more descriptive while peers were better at identifying problems [10]. Studies also report clear limitations: AI feedback is often accurate but lacks concrete examples [11], it is more helpful for grammar and organisation than for content [12], and teachers worry that it may weaken learners' independent thinking [13]. Taken together, this work implies that using AI well in the classroom depends on the teacher's ability to judge when AI output can be trusted and when it cannot. This is a professional competence that does not develop automatically through everyday use.

Frameworks for teacher competence make the same point. TPACK describes effective technology integration as the combination of technological, pedagogical, and content knowledge [4], and Intelligent-TPACK extends this model to AI-based tools while adding an explicitly ethical dimension [5]. Models of AI literacy distinguish between knowing and understanding AI, using and applying it, evaluating and creating with it, and attending to AI ethics [6]. The UNESCO framework organises teacher competencies into five dimensions (a human-centred mindset, the ethics of AI, AI foundations and applications, AI pedagogy, and AI for professional learning) and three levels of progression: acquire, deepen, and create [3]. In all three approaches, the ability to use a tool is only one element of competence. Critical evaluation, ethical judgement, and the capacity to teach learners to use AI responsibly are treated as equally important.

Studies of pre-service teachers' relationship with AI frequently rely on technology acceptance constructs such as perceived usefulness and ease of use [14]. Such constructs show whether students are willing to adopt AI, but they say little about what students think they need to learn in order to use it professionally. Studies that ask pre-service teachers directly, in their own words, what AI preparation they want are less common, and evidence from Central Asia is particularly limited. Earlier work on the CyberScholar platform has examined AI-supported writing feedback with secondary school students [15] and with this cohort of pre-service teachers [7, 8]. The present study complements that work by focusing on students' use profile, attitudes, and training needs rather than on their writing.

3. Methodology

3.1. Design and participants

The study used a descriptive cross-sectional survey design combining closed items, which were summarised quantitatively, with open-ended items, which were analysed qualitatively [16]. Given the small sample, no inferential statistics were used. Participants were 13 of the 14 third-year students in the Foreign Languages: Two Foreign Languages bachelor's programme at I.Zhansugurov Zhetysu University (Taldykorgan, Kazakhstan) who were enrolled in the course Methods of Teaching Foreign Languages. Twelve participants were female and one was male, and the reported ages ranged from 18 to 21 years (one response to the age item was invalid). All participants were pre-service EFL teachers and used English as the language of the survey.

3.2. Instrument and procedure

The researcher designed a questionnaire titled *Using AI in Foreign Language Education (My Experience and Expectations)* and administered it through Google Forms. The questionnaire had four parts. The first collected general information. The second covered experience with AI: whether participants had used AI tools, which tools they had used (multiple choice with an open option), how often they used AI, for which purposes (multiple choice with an open option), and how confident they felt using AI for educational purposes (four-point scale). The third part contained four attitude statements rated on a five-point Likert scale and one item on intended future use. The fourth part consisted of four open-ended questions about the advantages of AI in foreign language education, its risks and limitations, the AI tools or training participants would like in their teacher education programme, and how AI might change the teacher's role. The Likert items were not designed as a validated multi-item scale and are therefore reported individually.

The survey was administered on 13 November 2025 as the pre-survey stage of the CyberScholar implementation project. All responses were submitted within a 15-minute window, which indicates completion during a single class session.

3.3. Data analysis

Closed items were summarised as frequencies and percentages. For description only, the Likert responses were coded from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), and means and standard deviations were calculated. The open-ended responses were analysed through qualitative content analysis [17]. Codes were developed inductively from the responses, and a single response could receive several codes. Related codes were then grouped into categories. For each category, the number of respondents who mentioned it was counted, so the figures reported below indicate how many participants raised an idea, not how often it was repeated. Respondents are identified as R1–R13. Coding was carried out by a single researcher, who re-applied the final codebook to all responses after an interval to check consistency.

During coding, two responses (R10 and R11) were noted to have features typical of AI-generated text, including headed sections, bullet formatting, and uniform phrasing, and several others were highly polished. Because this could not be confirmed, these responses were retained, but the observation is considered in the discussion.

3.4. Ethical considerations and relation to earlier publications

The study formed part of research project AP25794537 and was reviewed by the Scientific Ethics Committee of the Faculty of Humanities, Zhetysu University (Protocol No. 7, 6 October 2025). Participants gave informed consent. Names and e-mail addresses collected by the form were removed before analysis. The same cohort took part in the writing activity reported in earlier publications [7, 8], which analysed reflective essays, AI-generated feedback, and rating changes. The survey data analysed here have not been reported previously.

4. Results

4.1. Profile of AI use (RQ1)

All 13 participants reported having used AI tools in language learning, and 12 used AI every day (Table 1). ChatGPT was used by every participant, followed by Microsoft Copilot and Grammarly. The most common purposes were improving grammar and writing and translating texts. Practising

speaking and listening was reported by fewer than half of the participants. Most participants described themselves as confident or very confident, while four chose "neutral" and none chose "not confident".

Table 1 – Profile of AI use (n = 13)

Item and response	n	%
Tools used (multiple answers)		
ChatGPT	13	100.0
Microsoft Copilot	7	53.8
Grammarly	5	38.5
Gemini; Gamma (each)	2	15.4
DeepSeek; KlingAI (each)	1	7.7
Frequency of use		
Every day	12	92.3
Several times a week	1	7.7
Purposes (multiple answers)		
Improving grammar and writing	10	76.9
Translating texts	8	61.5
Research or academic writing	6	46.2
Practising speaking/listening	5	38.5
Other (exam preparation, learning new languages)	1	7.7
Confidence in using AI for educational purposes		
Very confident	2	15.4
Confident	7	53.8
Neutral	4	30.8
Not confident	0	0.0

4.2. Attitudes toward AI (RQ2)

Attitudes toward the usefulness of AI were uniformly positive (Table 2). Every participant agreed that AI can make language learning more effective, and all but one agreed that it can save teachers time in lesson planning and evaluation. Responses were more varied on the statement about AI replacing teachers: six participants disagreed, four were neutral, and three agreed. Ten participants agreed that AI should be included in teacher training programmes, while three remained neutral. Asked about their future teaching, seven participants answered "definitely yes" to planning to use AI, five answered "probably yes", and one was not sure. Taken together, these responses show that more participants intended to use AI themselves (12) than clearly supported making it part of their formal training (10).

Table 2 – Attitudes toward AI in language education (n = 13)

Statement	SA	A	N	D	SD	M	SD*
AI can make language learning more effective	2	11	0	0	0	4.15	0.38
AI can help teachers save time in lesson planning and evaluation	2	10	1	0	0	4.08	0.49
I am worried that AI might replace teachers in the future	1	2	4	6	0	2.85	0.99
AI should be included in teacher training programmes	2	8	3	0	0	3.92	0.64

Note. SA = strongly agree, A = agree, N = neutral, D = disagree, SD = strongly disagree; M = mean; SD* = standard deviation (responses coded 1–5; descriptive only).

4.3. Perceived advantages and risks (RQ3)

Table 3 summarises the categories identified in the two open-ended questions on advantages and risks. The advantages participants named were mostly learner-centred. Personalisation ("AI analyzes each learner's level and mistakes, then provides suitable exercises", R7) and instant feedback on grammar, pronunciation, and vocabulary were each mentioned by eight participants, and seven valued the possibility of practising anytime and anywhere. Benefits for teachers, such as structuring lessons and saving time, were mentioned less often.

The risks participants named were, by contrast, both frequent and specific. Nine participants mentioned the loss of human and emotional interaction, and eight mentioned inaccurate or unverified output ("the risk is to get wrong and unchecked info", R2). Six mentioned overreliance and the weakening of learners' own thinking ("students may become too dependent on AI and stop using their own thinking skills", R4). Smaller numbers raised unequal access to technology, limited cultural understanding, privacy, and bias. One response (R5) could not be coded meaningfully.

Table 3 – Perceived advantages and risks of AI (open-ended responses, n = 13)

Category	n	Respondents
Advantages		
Personalised, adaptive learning	8	R3, R4, R6, R7, R8, R10, R11, R13
Instant feedback (grammar, pronunciation, vocabulary)	8	R1, R3, R4, R6, R7, R8, R10, R11
Practice anytime and anywhere; learner autonomy	7	R1, R3, R4, R6, R9, R10, R12
Support for teachers (planning, checking, saving time)	5	R1, R2, R3, R4, R6
Engagement and motivation	4	R3, R4, R9, R10
Ease, speed, low cost	4	R1, R5, R12, R13
Risks and limitations		
Loss of human and emotional interaction	9	R1, R3, R4, R6, R7, R9, R10, R11, R13
Inaccurate or unverified output	8	R1, R2, R3, R4, R6, R8, R10, R12
Overreliance; reduced independent thinking	6	R1, R3, R4, R6, R10, R12
Unequal access, infrastructure, cost	4	R1, R3, R4, R10
Limited cultural understanding	3	R1, R4, R6
Privacy and personal data	3	R3, R8, R10
Bias	2	R3, R10

4.4. Desired AI tools and training (RQ4)

Participants' training wishes were dominated by practical, productivity-oriented uses (Table 4). Ten participants wanted tools or training for lesson planning and for creating materials and activities ("AI can suggest activities, games, or worksheets based on the topic or level of students", R13). Six wanted tools for assessment, grading, and feedback on student work, sometimes expressed as automatic assessment ("assess students automatically", R10). Smaller numbers asked for skill-practice tools such as chatbots and pronunciation checkers, for personalised or adaptive instruction, or for classroom simulations. Participants also named specific products, including ChatGPT, Grammarly, Quizlet, Copilot, Khanmigo, and Century Tech.

Responsible use received much less attention. Three participants asked in general terms for training on how to use AI "safely", "responsibly", or "ethically" (R1, R3, R4), and one mentioned adapting tools to diverse student needs (R8). No participant asked to learn how to check or verify AI output, and none asked for training on data protection, even though eight had identified inaccuracy and three had identified privacy as risks in the previous question.

Table 4 – Desired AI tools and training in the teacher education programme (n = 13)

Category	n	Respondents
Lesson planning; creating materials and activities	10	R1, R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R13
Assessment, grading, feedback on student work	6	R3, R4, R6, R7, R8, R10
Personalised or adaptive instruction	4	R7, R8, R10, R11
Skill-practice tools (chatbots, pronunciation, grammar correction)	3	R4, R6, R12
Safe, responsible, or ethical use (general)	3	R1, R3, R4
Classroom simulations for teaching practice	2	R3, R8
Adapting tools to diverse learners; classroom management	1 each	R8; R10
Checking or verifying AI output	0	–
Data protection and privacy	0	–

Note. One response (R5, "Working with AI a lot") did not specify content and was not coded into a category.

4.5. The teacher's future role (RQ4)

Participants' views of the teacher's future role were strikingly consistent. Eight described a shift from knowledge provider to guide or facilitator, and eight expected AI to take over routine tasks such as checking grammar, grading, and providing practice exercises. Six stressed that motivation, emotion, and human connection would remain the teacher's domain ("AI can help for the teachers. However, they can't replace the role of human", R12). Two participants explicitly described teachers and AI working together. Only one participant (R13) described the teacher's role as including guidance on how students themselves should use AI: "They will help students use AI tools correctly and think critically about what they learn". One participant was unsure (R5).

5. Discussion

The participants in this study were frequent and confident users of AI, but the range of their use was narrow. Almost all used AI daily, and their use concentrated on correcting language, writing, and translation, while speaking practice was reported by fewer than half. Their attitudes were positive without being uncritical, with most rejecting the idea that AI will replace teachers. This balanced position is consistent with research showing that AI feedback complements rather than replaces human feedback [9, 10].

The central finding concerns the relationship between the risks participants identified and the training they requested. When asked about risks, participants were specific and largely accurate: they named inaccurate output, overreliance, the loss of human interaction, and, less often, privacy and unequal access. These are the same limitations reported in the literature on AI feedback [11, 12, 13]. When asked what they wanted to learn, however, they focused almost entirely on producing more with AI (lesson plans, materials, and automated assessment) and almost not at all on managing the risks they had just described. No participant asked to learn how to check AI output. In terms of the UNESCO framework [3], the requests fall mainly within AI foundations and applications and AI pedagogy, while the ethics of AI and a human-centred mindset appear as concerns but not as learning goals. In terms of AI literacy [6], the dimensions of using and applying AI are well represented, while evaluation is missing. One plausible interpretation is that participants regard critical judgement as a matter of personal attitude rather than a skill that can be taught. A training programme built only on what students ask for would therefore leave out precisely the competencies that the frameworks treat as essential.

A similar gap appears in participants' views of the teacher's role. Most expected to become facilitators and to delegate routine work to AI, but only one saw teaching learners to use AI

critically as part of that role. This contrasts with participants' own concern that learners will become overreliant on AI. If learners' overreliance is a risk, then helping learners use AI well becomes part of the teacher's job. The widespread interest in automated assessment calls for similar caution. Evidence that AI feedback is less reliable for higher-order aspects of writing [11, 12], together with the earlier finding from this cohort that AI-generated ratings should not be taken as independent measures of writing quality [7], suggests that pre-service teachers need to learn to use AI assessment with human review rather than as a replacement for it.

These findings suggest four components for AI-related courses in EFL teacher education. The first is verification as a routine practice: every AI-supported task can include a step in which students check AI output against reliable sources or identify errors in AI-generated feedback. The second is lesson planning and assessment with a human in the loop, which builds on students' strong interest in productivity while requiring them to justify, adapt, and check what AI produces. The third is teaching AI literacy to learners, so that pre-service teachers practise designing activities that help their future students use AI critically, consistent with the ethical dimension of Intelligent-TPACK [5]. The fourth is data protection and equity, addressed through concrete classroom scenarios rather than general principles.

The difference between participants' intention to use AI and their support for including it in formal training also deserves attention. Three participants who intend to use AI were neutral about including it in teacher training, which may indicate that they see AI as something learned informally through use. If so, programmes will need to show what structured training adds beyond everyday use, and an explicit focus on verification and on teaching learners may provide exactly that added value.

The study has several limitations. The sample was small and drawn from a single cohort at one university, and the results describe this group rather than pre-service teachers in general. The data are self-reported, and because the form collected names, social desirability may have influenced the responses. The Likert items were single statements rather than a validated scale. Coding was carried out by one researcher without a second coder. Finally, some open-ended responses may have been written with the help of AI. This possibility limits how far the responses can be read as the students' own formulations, and it is itself a sign of how routine AI use has become for this group. Future studies could combine a larger sample with validated instruments, independent coding, and interviews, and could track whether a course built around the four components above changes students' use of AI.

6. Conclusion

This study examined the use of AI, attitudes toward it, and AI-related training needs among 13 pre-service EFL teachers at a Kazakhstani university. Participants used AI daily and confidently, viewed it positively without expecting it to replace teachers, and identified its main risks clearly. Their training requests, however, focused on lesson planning, materials, and automated assessment, and none asked to learn how to verify AI output. Teacher education programmes therefore cannot rely only on students' stated needs when designing AI-related courses. They should build on students' interest in practical applications while explicitly teaching verification, human oversight of AI-supported assessment, ways of helping learners use AI critically, and attention to data protection and equity.

Funding

This research was funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan under the project "Artificial intelligence as an assistant in acquiring academic English by non-language major students: Randomized study" (AP25794537).

REFERENCES:

1. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. 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. – Article 39. – https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

2. Kasneci E., Seßler K., Küchemann S., et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. – 2023. – Vol. 103. – Article 102274. – https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

3. Miao F., Cukurova M. AI competency framework for teachers. – Paris: UNESCO, 2024. – 52 p. – ISBN 978-92-3-100707-1. – https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

4. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 108, No. 6. – P. 1017–1054. – https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

5. Celik I. Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education // Computers in Human Behavior. – 2023. – Vol. 138. – Article 107468. – https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468

6. Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu S. K. W., Qiao M. S. Conceptualizing AI literacy: An exploratory review // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2021. – Vol. 2. – Article 100041. – https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041

7. Zheldibayeva R. AI-assisted revision and reflective writing development: A mixed-methods study of pre-service EFL teachers. – Manuscript submitted for publication, 2026.

8. Zheldibayeva R. S. Modes of engagement with AI-generated feedback: A case study of three pre-service EFL teachers // The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences (EPESS). – 2026. – Vol. 53. – Manuscript submitted for publication, 2026.

9. Escalante J., Pack A., Barrett A. AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2023. – Vol. 20. – Article 57. – https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2

10. Banihashem S. K., Taghizadeh Kerman N., Noroozi O., Moon J., Drachsler H. Feedback sources in essay writing: Peer-generated or AI-generated feedback? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2024. – Vol. 21. – Article 23. – https://doi.org/10.1186/s41239-024-00455-4

11. Lo J., Wong C., Ng A., Wong P., Cheung D., Lai P. Stretching AI's reach: Assessing an AI-driven feedback system for extended academic writing // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2026. – Vol. 10. – Article 100511. – https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100511

12. Wahyuni S., Dewi D. S., Wulandari R. S., et al. Evaluating students' perceptions, writing outcomes, and challenges in using AI-based feedback systems for English academic writing // Multidisciplinary Reviews. – 2026. – Vol. 9, No. 8. – Article e2026380. – https://doi.org/10.31893/multirev.2026380

13. Tan J. M. Analyzing written performance of learners with AI assistance: Challenges, limitations, and perceived effectiveness // Environment and Social Psychology. – 2025. – Vol. 10, No. 4. – Article 3275. – https://doi.org/10.59429/esp.v10i4.3275

14. Davis F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // MIS Quarterly. – 1989. – Vol. 13, No. 3. – P. 319–340. – https://doi.org/10.2307/249008

15. Zheldibayeva R., Nascimento A. K. de O., Castro V., Kalantzis M., Cope B. The impact of AI-driven tools on student writing development: A case study // Online Journal of Communication and Media Technologies. – 2025. – Vol. 15, No. 3. – Article e202526. – https://doi.org/10.30935/ojcmt/16738

16. Creswell J. W., Creswell J. D. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. – 5th ed. – Thousand Oaks, CA: SAGE, 2018.

17. Saldaña J. The coding manual for qualitative researchers. – 2nd ed. – London: SAGE, 2013.

УДК 373.3:001.891

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И БАРЬЕРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жумабекова А.К.
Магистрант, «Shakarim University», г. Семей, Республика Казахстан
zumabekova061@gmail.com

В статье рассматриваются особенности организации научно-исследовательской работы учащихся начальных классов с использованием инновационных технологий на уроках гуманитарного цикла. Обосновывается необходимость адаптации исследовательской деятельности к возрастным и познавательным возможностям младших школьников. Раскрывается роль проблемного обучения, проектной деятельности, цифровых образовательных ресурсов, технологий критического мышления и искусственного интеллекта в формировании исследовательских умений. Предлагается модель организации учебного исследования, включающая постановку вопроса, выдвижение предположения, поиск и анализ информации, доказательство и формулирование вывода. Определены педагогические условия эффективного применения инновационных технологий.

Ключевые слова: *младшие школьники, исследовательская деятельность, гуманитарное образование, инновационные технологии, цифровые технологии, искусственный интеллект.*

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының гуманитарлық цикл пәндеріндегі ғылыми-зерттеу жұмысын инновациялық технологияларды қолдану арқылы ұйымдастыру ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеу іс-әрекетін кіші мектеп жасындағы оқушылардың жас және танымдық мүмкіндіктеріне бейімдеу қажеттілігі негізделеді. Проблемалық оқыту, жобалық іс-әрекет, цифрлық білім беру ресурстары, сыни ойлау технологиялары және жасанды интеллект құралдарының зерттеушілік дағдыларды қалыптастырудағы рөлі ашылады. Оқу зерттеуін ұйымдастырудың сұрақ қою, болжам ұсыну, ақпаратты іздеу және талдау, дәлелдеу және қорытынды жасау кезеңдерінен тұратын моделі ұсынылады. Инновациялық технологияларды тиімді қолданудың педагогикалық шарттары айқындалады.

Кілт сөздер: *бастауыш сынып оқушылары, зерттеушілік іс-әрекет, гуманитарлық білім беру, инновациялық технологиялар, цифрлық технологиялар, жасанды интеллект.*

The article examines the specific features of organizing research activities of primary school students through innovative technologies in humanities lessons. The necessity of adapting research activities to the age and cognitive characteristics of younger students is substantiated. The role of problem-based learning, project activities, digital educational resources, critical thinking technologies and artificial intelligence in developing research skills is considered. A model of educational research is proposed, including question formulation, hypothesis generation, information search and analysis, evidence-based reasoning and conclusion. The pedagogical conditions for the effective use of innovative technologies are identified.

Keywords: *primary school students, research activity, humanities education, innovative technologies, digital technologies, artificial intelligence.*

Введение

В фокусе внимания современной начальной ступени образования находится не только трансляция предметных знаний, но и взращивание у учащихся способности автономно взаимодействовать с массивами данных, формулировать познавательные вопросы, находить оптимальные пути преодоления затруднений и логически аргументировать умозаключения. По этой причине вовлечение детей в научно-исследовательский поиск на самых ранних этапах школьного обучения приобретает первостепенную ценность.

Младший школьный отрезок жизни выступает оптимальной фазой для зарождения базовых навыков исследования: у детей стремительно совершенствуется познавательная активность, формируются операции сравнения, поиска причинно-следственных зависимостей, синтеза и обобщения. Грамотно выстроенное педагогическое сопровождение позволяет трансформировать природную детскую любознательность в полноценный фундамент исследовательской практики.

Тем не менее, исследовательские инициативы в младшем возрасте имеют ярко выраженную специфику. Учащийся ещё не располагает достаточным арсеналом аналитических и рефлексивных компетенций, необходимых для реализации полноценного автономного научного поиска. Вследствие этого в начальных классах критически важно формировать адаптированную систему познавательных шагов, охватывающую проблематизацию, гипотетическое прогнозирование, сбор и фильтрацию сведений, верификацию фактов и самостоятельное подведение итогов. Данный вектор гармонично перекликается с концепцией развивающего обучения, трактующей познание как активное освоение алгоритмов действий, а не пассивное накопление готовых постулатов.

Ключевую роль здесь играет педагогическая поддержка. Наставник инициирует проблемную ситуацию, помогает корректно оформить исследовательский вопрос, курирует сбор и анализ промежуточных результатов, постепенно делегируя ребёнку всё большую самостоятельность. Гуманитарные дисциплины открывают для этого широчайшие перспективы: лингвистический анализ текстов, смысловое исследование лексических единиц, разбор мотивов поведения литературных персонажей и авторских позиций позволяют организовывать мини-исследования. К примеру, ученикам можно поручить самостоятельно выявить языковую закономерность на основе подборки примеров либо доказать характеристику героя конкретными цитатами из произведения.

Дополнительный ресурс кроется в возможностях современной цифровой среды. Тем не менее, бездумный доступ к гигантским потокам информации неспособен автоматически породить исследовательскую культуру. Школьнику необходимо освоить навыки фильтрации главного, сопоставления фактов, постановки уточняющих вопросов, размежевания объективных данных и субъективных предположений для решения практических познавательных задач. Следовательно, цифровые и инновационные продукты целесообразно воспринимать как вспомогательный инструмент расширения поисковых, аналитических, классификационных и визуальных возможностей.

Таким образом, актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью научного обоснования действенных методов организации исследовательской работы младших школьников с опорой на их психовозрастные особенности и современные реалии цифровизации образования.

Цель статьи – выявить специфику организации научно-исследовательской работы учеников начальной школы и определить потенциал интеграции инновационных технологий в рамках уроков гуманитарного цикла.

1. Специфика научно-исследовательской работы учащихся начальных классов

В образовательном пространстве исследовательская деятельность трактуется как автономный поиск ответов на поставленные вопросы или разрешение познавательных коллизий. Применительно к начальной школе данное определение требует адаптации: для младшего школьника исследование равняется обретению нового персонального знания в условиях чуткой педагогической поддержки.

Оценивать итоги детских изысканий с позиции критериев большой науки некорректно. Первостепенную ценность представляет сам процессуальный путь: ребёнок сталкивается с барьером, выдвигает догадку, обращается к наблюдениям или текстам, сопоставляет факты и делает умозаключение. Подобный подход органично вплетает исследовательский компонент в повседневную ткань обучения.

Практическая реализация таких задач в начальной школе возможна через наблюдение, сопоставление, классификацию, текстологический и словаварный анализ, поисковую работу, лингвистический разбор, мини-проекты и подготовку кратких сообщений с обоснованными выводами. При этом определяющим критерием выступает степень самостоятельности школьника. Если ребёнок ограничивается пассивным копированием готовой информации, исследовательский элемент сводится к минимуму. Если же он самостоятельно структурирует вопрос, строит объяснение, ищет веские аргументы и оценивает полученный результат, деятельность приобретает истинно исследовательский характер.

Организационный процесс базируется на нескольких принципах:

- Педагогическое сопровождение: преподаватель моделирует проблемную коллизию, содействует формулировке задачи и координирует обсуждение, оставляя за учеником право на собственное умозаключение.
- Постепенное нарастание сложности: исследовательские навыки развиваются эволюционно – от простого сравнения и наблюдения до гипотетического прогнозирования и аргументации.
- Предметная конкретность: младшему школьнику значительно проще исследовать фрагмент текста, конкретное лексическое значение, поступок литературного персонажа или локальное языковое явление, нежели абстрактные глобальные проблемы.
- Познавательный стимул: задача должна вызывать подлинный интерес, содержать элемент интриги или выбора («Почему?», «Всегда ли это справедливо?», «Как это доказать?»).
- Презентация результатов: завершением поиска выступает оформленный вывод, представленный в доступном формате (табличная форма, графическая схема, устное обоснование или презентация).

Следовательно, научно-исследовательская практика младших школьников представляет собой особый формат познания, переводящий ребенка от потребления готовых догм к самостоятельному поиску, верификации и осмыслению информации.

2. Исследовательские умения младшего школьника

Полноценная организация исследовательской работы невозможна без формирования целостного комплекса взаимосвязанных умений: выявления проблемных зон, постановки вопросов, генерации гипотез, поиска релевантных данных, аналитической обработки, аргументации своей позиции и рефлексии.

Для ученика начальных классов важнее постичь внутреннюю логику процесса, нежели заучить сухие алгоритмы: исследование стартует с вопроса, гипотеза нуждается в проверке, а итоговый вывод опирается исключительно на факты.

На практическом уровне комплекс исследовательских умений распадается на несколько составляющих:

- Проблемно-вопросный компонент – фиксация затруднения и озвучивание вопроса.
- Гипотетический компонент – формулировка предварительного объяснения.
- Информационно-поисковый компонент – отбор нужных сведений из источников.
- Аналитический компонент – классификация, сопоставление и выявление связей.
- Доказательный компонент – подтверждение позиции фактами или цитатами.
- Результативно-рефлексивный компонент – синтез выводов, презентация результатов и самооценка.

Логическая цепочка познавательного пути младшего школьника выглядит следующим образом:

ПРОБЛЕМА – ВОПРОС – ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ – ПОИСК – АНАЛИЗ – ДОКАЗАТЕЛЬСТВО – ВЫВОД – РЕФЛЕКСИЯ.

Данная схема не является жестким каноном: блоки могут варьироваться в зависимости от специфики учебной задачи. Тем не менее, поступательное движение от исходного вопроса к доказанному выводу гарантирует сохранение исследовательской направленности.

На уроках гуманитарного цикла этот механизм демонстрирует максимальную результативность. На занятиях русским языком вопрос о многозначности слов побуждает школьников сопоставлять языковые контексты и самостоятельно выводить закономерности. На уроках литературного чтения задача анализа поступков героев требует глубокого погружения в текст и поиска убедительных цитатных доказательств.

3. Инновационные технологии как средство организации исследовательской деятельности

Современные образовательные инструменты существенно расширяют горизонты исследовательского поиска в начальной школе. Инновационный вектор здесь заключается не столько в применении компьютеров, сколько в перестройке характера учебной активности в пользу автономии ребенка.

В структуре ученических исследований наибольшую ценность представляют следующие технологии:

- Проблемное обучение – конструирование познавательных барьеров и постановка вопросов.
- Проектная методология – выстраивание пошагового алгоритма ради получения конкретного продукта.
- Технологии критического мышления – сопоставление разрозненных фактов и аргументация личной точки зрения.
- Интерактивные подходы – коллективное обсуждение альтернатив и поиск компромиссов.
- Цифровые платформы – автоматизация сбора, систематизации и визуализации данных.
- Инструменты искусственного интеллекта – дополнительные возможности для верификации сведений и уточнения гипотез.

Педагогическая ценность любого инновационного ресурса измеряется тем, какие именно умственные действия он стимулирует у школьника. Если цифровая среда задействуется лишь для демонстрации готового материала, ее роль остается пассивной. Если же ученик самостоятельно отбирает и перекрестно сверяет источники, инструмент органично вплетается в структуру исследования.

4. Возможности инновационных технологий на уроках гуманитарного цикла

Дисциплины гуманитарного спектра обладают колоссальным потенциалом для развития исследовательских качеств учащихся благодаря богатству текстового и языкового материала.

Таблица 1 – Потенциал инновационных технологий в структуре исследовательской практики

Инновационная технология	**Исследовательское действие учащегося**	**Результирующий продукт**
Проблемное обучение	Выявление противоречий, формулировка вопроса	Исследовательский вопрос
Проектная технология	Проектирование целей и этапов работы	Мини-проект
Критическое мышление	Сопоставление фактов, взвешивание аргументов	Аргументированная позиция
Цифровые ресурсы	Поиск, селекция и упорядочивание сведений	Информационная карта, таблица
Интерактивные форматы	Дискуссия и сопоставление альтернатив	Коллективный вывод
Визуализация	Структурирование полученных итогов	Схема, кластер, инфографика
Искусственный интеллект	Сравнение, верификация и уточнение данных	Обоснованное заключение

Как следует из таблицы, результативность любой технологии прямо пропорциональна ее вовлеченности в реальный познавательный акт.

5. Искусственный интеллект в исследовательской деятельности младших школьников

Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в учебный процесс требует взвешенного подхода. Главный риск заключается в угрозе подмены самостоятельного мышления готовыми цифровыми ответами.

Во избежание этого ИИ целесообразно использовать в качестве внешнего оппонента для верификации и сопоставления. Например, на чтении ученикам предлагается готовое суждение ИИ о характере персонажа. Задача ребенка – перепроверить его по тексту, найти противоречия или доказательства и сформулировать собственную точку зрения. Такой подход приучает критически относиться к поступающей информации.

6. Авторская модель организации исследовательской деятельности

Предлагаемая авторская модель выстраивается по интуитивно понятной школьнику схеме:

ВОПРОС – ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ – ПОИСК – АНАЛИЗ – ДОКАЗАТЕЛЬСТВО – ВЫВОД – РЕФЛЕКСИЯ.

Каждый этап плавно перетекает в следующий, обеспечивая прочное усвоение логики научного поиска. Модель позволяет бесшовно интегрировать исследовательские элементы в канву традиционного урока, не ограничиваясь рамками затяжных проектов.

7. Педагогические условия эффективной организации исследования

Успешность формирования исследовательских умений обеспечивается комплексом условий:

1. Создание подлинных проблемных ситуаций.
2. Строгое соответствие задач возрасту учащихся.
3. Динамичное сокращение мер педагогической поддержки по мере накопления опыта.
4. Неукоснительная опора на доказательную базу (умение отвечать на вопрос «Откуда это известно?»).
5. Лояльное отношение к учебным ошибкам как к естественной части поиска.
6. Разумный баланс традиционных книг и инновационных цифровых средств.

8. От готового ответа к самостоятельному выводу

Глубинный смысл исследовательского обучения заключается в кардинальной трансформации позиции ученика: от пассивного реципиента чужих знаний он переходит в статус активного субъекта познания. Педагог при этом выполняет функции мудрого координатора, управляющего образовательной средой.

Заключение

Организация научно-исследовательской работы в начальных классах выступает действенным инструментом интеллектуального развития учащихся. Предложенная модель «вопрос – предположение – поиск – анализ – доказательство – вывод – рефлексия» доказывает свою эффективность на уроках гуманитарного профиля. Разумное применение инновационных технологий и инструментов искусственного интеллекта обогащает поисковую практику, не подменяя при этом самостоятельного мыслительного труда ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Учебная литература, 2007. – 208 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
4. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся: сборник статей. – М.: Московские учебники, 2003.
5. Гоферт Т.А., Рослик О.Л. Исследовательская деятельность младших школьников // Алтынсаринские педагогические чтения. «Инновационные технологии в современном образовании: стратегия, задачи, внедрение»: материалы международной научно-практической конференции. – Костанай, 2024.

6. Ахатаева Ұ.Б., Есназар А.Ж., Касимова М.А., Жорабекова А.Н. Технология Project Based Learning (PBL) как средство формирования творческой деятельности учащихся начальных классов // Известия. Серия: Педагогические науки. – 2024. – Т. 75, № 4.

7. Сманова Ж.У. Начальное образование в цифровую эпоху: новые подходы и методы обучения // Auezov University. – 2025. – № 3 (15).

8. Мамлеева С.Б., Калдыбаева А.Т., Маметаева З.А., Битаева С.О. Научно-исследовательская деятельность как способ развития исследовательских навыков учащихся в школе // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2026. – Т. 89, № 1.

9. Кожаханова Л., Баймуханбетов Б. Диагностика развития медиаграмотности учащихся начальных классов на основе технологии критического мышления // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2026. – Т. 91, № 3.

10. Алиманова А.Т., Жазыкова М.К., Альситова А.Б., Мустаяпова А. Разработка междисциплинарных проектов как средство развития креативности младших школьников // Известия. Серия: Педагогические науки. – 2026. – Т. 81, № 2.

11. Kurebay B., Mailybayeva G., Sharipkhojayeva Z., Zharkumbayeva M., Kozhamkulova N. Digital technology integration for developing research competence in primary school students // Frontiers in Education. – 2026. – Vol. 11.

ӘОЖ 37:372.8

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДАҒЫ ҚЫЗМЕТКЕ ДАЯРЛАУДЫҢ ОТАНДЫҚ ЖӘНЕ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕСІ

Зигуатова А.С.
Магистрант, «Alikhan Bokeikhan University», Семей қ., Қазақстан Республикасы
sandorik84bk@mail.ru
Ғылыми жетекші: PhD **Орынгалиева Ш.О.**
«Alikhan Bokeikhan University», Семей қ., Қазақстан Республикасы
sh.oryngalieva@gmail.com

Мақалада болашақ педагогтерді инклюзивті білім беру ортасында кәсіби қызметке даярлаудың отандық және шетелдік тәжірибесі талданады. Қазақстандағы инклюзивті білім берудің нормативтік-құқықтық, психологиялық-педагогикалық және әдістемелік негіздері қарастырылады. Отандық және шетелдік зерттеулерді талдау негізінде педагогтердің инклюзивті ортада жұмыс істеуге психологиялық даярлығы, құндылық бағдарлары және кәсіби құзыреттерінің маңызы айқындалады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен тиімді өзара әрекеттесуге қажетті кәсіби қасиеттерді қалыптастырудың өзекті бағыттары негізделеді.

Кілт сөздер: *инклюзивті білім беру, инклюзивті білім беру ортасы, даярлық, тәжірибе.*

В статье анализируется отечественный и зарубежный опыт подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются нормативно-правовые, психолого-педагогические и методические основы развития инклюзивного образования в Казахстане. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований определяются значение психологической готовности педагогов, ценностных ориентаций и профессиональных компетенций для работы в инклюзивной среде. Обосновываются актуальные направления формирования профессионально значимых качеств, необходимых для эффективного взаимодействия с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, подготовка, опыт.*

The article analyzes domestic and international experience in preparing future teachers for professional practice in inclusive education settings. It examines the regulatory, psychological, pedagogical, and methodological foundations of inclusive education development in Kazakhstan. Based on the analysis of national and international studies, the importance of teachers' psychological readiness, value orientations, and professional competencies for working in an inclusive environment is identified. The article substantiates current approaches to developing professionally significant qualities required for effective interaction with learners with special educational needs.

Keywords: *inclusive education, inclusive educational environment, training, experience.*

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беру мен осы жүйеде қызмет ететін педагогтар мен психологтарды арнайы даярлау – әлі де болса жеткілікті игерілмеген тың сала. Осы саланың тұжырымдамалық негіздерін және оны іске асырудың білімдік, ғылыми, оқу-әдістемелік, практикалық және ағартушылық тетіктерін зерттеу – қазіргі күн тәртібіндегі өзекті мәселе.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар санының артуы, ҚР-дағы арнайы білім берудің ұлттық жүйесі құрылымдарының ерекшеліктері, қалалық және ауылдық аймақтардың еңбек нарығындағы сұраныстардың әртүрлі болуы, арнайы білім берудегі дәстүрлі ұйымдармен қатар жаңа үлгідегі ұйымдардың пайда болуы, сондай-ақ тар шеңберде мамандандырылған арнайы ұйымдармен (жеке-естімейтін және нашар еститін

балаларға арналған; көзі көрмейтін және нашар көретін; ойлау қабілетінде ауытқуы бар (ақыл-ойы жетілмеген) және ойлау қабілеті жетілмеген балаларға (психикалық дамуы тежелген балалар) арналған және т.б.) қатар қалыпты дамып келе жатқан балалармен дамуында ауытқуы бар балалар бірге білім және тәрбие алатын жаңа инклюзивті топтардың және сыныптардың құрыла басталуы себептеріне негізделген.

Еліміздегі білім беруді реформалау жағдайында туындап жатқан әлеуметтік-педагогикалық үдерістерді түсінетін жаңа тұжырымдамалық ойлау жүйесі бар педагогтарды кәсіби бейімделуге даярлау қажеттілігін жоғары оқу орындары да дер кезінде түсініп, туындаған мәселені шешуге жан-жақты кірісіп жатқаны белгілі. Инклюзивті білім беру саласындағы тәжірибе мен зерттеулерді жинақтап талдау, қоғамның мүгедек балаларды қалыпты дамып жатқан қатарластарымен бірге оқытуға деген оң көзқарасын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Оқу орындарының өздеріне де маңызды орын беріледі, себебі олардың оқытудың жаңа үлгісіне дайындығы табыс өлшемдерінің бірі болып табылады.

Білім беру саласы бойынша тұжырымдамалар негізінде ғылыми жұмыстардың мазмұны инклюзивті білім беру, ондағы мәселелерді психологиялық-педагогикалық қолдау жөніндегі бірнеше еңбектерде зерттелген. Отандық ғылыми-педагогикалық зерттеулерде: Қазақстан Республикасында инклюзивті білім берудің нормативті-құқықтық негіздерін зерттеген: Р.А. Сүлейменова [1], инклюзивті білім беру жағдайында педагог кадрларды даярлау мәселесімен З.А. Мовкебаева [2], жалпы білім беретін мектептің оқу үдерісіне мүмкіндігі шектеулі балаларды қосудың ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайының ғылыми-әдіснамалық аспектілерін А.А. Байтурсынова [3], ересектердің инклюзивті білім беру аймағында кәсіби оқытуын ұйымдастырудың ғылыми-әдістемелік негіздерін А.Қ. Құсайынов, А.Х. Арғынов, Р.А. Жумаканова [4], мүмкіндігі шектеулі балалардың психологиялық негіздері, ерекшеліктері мен инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдердің кәсіби даярлық негіздерін И.А. Оралканова [5], А.К. Оралбекова [6], «Ата-ана мен аутист бала» қарым-қатынас жүйесіндегі стрессті жеңуді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу мәселесін А.К. Махадиева [7], «Инклюзивті білім берудің негіздері» оқу құралының авторлары А.Т.Искакова, Г.З. Закаева, З.А. Мовкебаева, А.Б. Айтбаева, А.А. Байтұрсынова [8], «Инклюзивное образование: учебное пособие для ВУЗов» оқу құралының авторлары З.А.Мовкебаева, И.А. Денисова, И.А. Оралканова, Д.С. Жакупова [9], «Инклюзивное образование» оқу әдістемелік құрал авторлары С.С. Жубакова, Б.С. Байменова [10], педагогтерді инклюзивті білім беру ортасына кәсіби бейімделуге даярлау мәселесін Б.К.Оспанова [11] қарастырған. Бұл зерттеу еңбектерінде инклюзивті білім беруді дамытудың әдіснамалық негіздері, мүмкіндіктері, ұйымдастыру, жүзеге асыру шарттары, болашақ мамандарды кәсіби бейімделуге даярлаудың негіздері мазмұндық көрініс алған.

Алыс жақын шетел ғалымдарының еңбектерінде инклюзивті білім беру жағдайы мен инклюзивті білім беру жүйесіне педагогтарды даярлау мәселесімен: Д.Л. Фергюсон (D.L.Ferguson) [12], Г. Мейер (G.Meyer), Л. Жанчайлд (L. Jeanchild), Л. Джунипер (L.Juniper) [13], А. Галкиене (A. Galkiene) [14], И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова [15], И.В. Задорин, В.И. Михайлюк, А.С. Федоров, Е.Ю. Колесникова [16], В.В. Хитрюк [17], С.В. Алехина [18], Л.В. Мардахаев [19] айналысты. Бұл зерттеулерде инклюзивті білім беру жүйесіне педагогтарды даярлауда олардың психологиялық дайындықтары мен құндылық бағдарларын қалыптастыруға аса мән берілген.

Сонымен қатар, дамуында мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасауға мұғалімдерді даярлау, және жалпы білім беретін мектеп шеңберінде дамуында мүмкіндігі шектеулі оқушылармен әлеуметтік өзара әрекеттестік ықпал деңгейін К. Форлин (C. Forlin), Д. Чемберс (D. Chambers) [20], Де Бур А. (De Boer A.), С.Дж. Пийл (S.J. Pijl), А. Миннаерт (A. Minnaert) [21], Л. Флориан (L. Florian), Х. Линклейтер (H. Linklater) [22], М.Дж. Зализан (M.J. Zalizan)[23], Б. Карган (B. Cargan), Шмидт (Schmidt) [24], Е.Г. Самарцева [25], Ю.В.Шумиловская [26], Н.Н. Быстрова [27] қарастырған.

Соңғы педагогикалық зерттеулер білім беру саласындағы мамандарға заман талабына сай ерекше талаптар қояды. Ол талаптар бәсекеге қабілетті мамандар даярлау ісінде негізгі болып табылады. Болашақ педагогтардың кәсіби даярлығы оның адамгершілік, коммуникативтілік, еріктік, зияттылық және т.б. кәсіби маңызды қасиеттерінің жоғары деңгейде қалыптасуынан көрініс береді.

Болашақ педагогтың кәсіби даярлығын қалыптастыруда, тұлғадағы мамандыққа икемділік белгілі қызметке деген бейімділігінен де көрініс табады. Кәсіби даму үдерісі кәсіби жетістікке, оның кәсіби ортадағы тұлғалық типіне сәйкес қанағаттануына байланысты. Осыған орай, адекватты емес кәсіби таңдау кәсіби дамудағы мәселелерге әкеліп соғады.

Осыған байланысты болашақ педагогтерді инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби қызметке даярлау тек теориялық білімдерді меңгертумен шектелмеуі тиіс. Ол педагогтің ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың жеке ерекшеліктерін түсінуін, оқыту үдерісін бейімдей алуын, тиімді коммуникация орнатуын және педагогикалық қолдау көрсету дағдыларын қалыптастыруды қамтитын кешенді үдеріс ретінде қарастырылуы қажет. Болашақ маманның кәсіби даярлығы оның инклюзивті білім беру құндылықтарын қабылдауымен және әрбір білім алушының білім алуға тең құқығын мойындауымен тығыз байланысты.

Шетелдік тәжірибені зерделеу педагогтерді инклюзивті ортада жұмыс істеуге даярлаудың бірнеше маңызды бағыттарын айқындауға мүмкіндік береді. Олардың қатарында теориялық даярлықпен бірге практикалық тәжірибені ұштастыру, педагогтердің рефлексивтік қабілеттерін дамыту, командалық өзара әрекеттесуді қалыптастыру және әртүрлі білім беру қажеттіліктеріне сәйкес оқыту стратегияларын меңгерту ерекше орын алады. Бірқатар елдерде болашақ педагогтерді даярлау барысында инклюзивті білім беру мәселелері жеке оқу курсы ретінде ғана емес, педагогикалық білім берудің барлық мазмұнына кіріктірілген бағыт ретінде қарастырылады.

Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтің кәсіби қызметі пәнаралық өзара әрекеттесуді де талап етеді. Мұғалім арнайы педагог, психолог, әлеуметтік педагог, логопед және ата-анамен бірлесіп жұмыс істей отырып, білім алушының оқу және әлеуметтік қажеттіліктерін анықтап, оған қажетті қолдау түрлерін жоспарлауы қажет. Сондықтан жоғары оқу орындарында болашақ педагогтерді даярлау барысында командалық жұмыс, педагогикалық консилиум өткізу, жеке білім беру қажеттіліктерін бағалау және білім алушының даму динамикасын бақылау дағдыларын қалыптастыру маңызды.

Отандық тәжірибеде инклюзивті білім беруді дамытуға бағытталған нормативтік-құқықтық және әдістемелік негіздердің қалыптасуы педагог кадрларды даярлау мазмұнын жаңартуды талап етеді. Осы тұрғыдан алғанда, педагогикалық жоғары оқу орындарында инклюзивті білім беру бойынша оқу пәндерінің мазмұнын практикалық компоненттермен толықтыру қажеттілігі туындайды. Теориялық білімді педагогикалық практикамен ұштастыру болашақ маманның кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың маңызды шарты болып табылады.

Болашақ педагогтердің инклюзивті ортадағы кәсіби даярлығын шартты түрде бірнеше өзара байланысты компонент арқылы қарастыруға болады: мотивациялық-құндылықтық, когнитивтік, практикалық-әрекеттік және рефлексивтік. Мотивациялық-құндылықтық компонент педагогтің инклюзивті білім беруге оң көзқарасын, кәсіби жауапкершілігін және әрбір білім алушының ерекшелігін құрметтеуін сипаттайды. Когнитивтік компонент инклюзивті білім берудің теориялық негіздерін, ерекше білім беру қажеттіліктерінің түрлерін және педагогикалық қолдау тәсілдерін меңгеруді көздейді. Практикалық-әрекеттік компонент алынған білімді нақты педагогикалық жағдайда қолдану қабілетімен сипатталады. Ал рефлексивтік компонент педагогтің өз кәсіби әрекетін талдауына, қиындықтарды анықтап, оларды шешудің тиімді жолдарын іздеуіне мүмкіндік береді.

Бұл компоненттердің өзара байланысы болашақ педагогтің инклюзивті білім беру ортасына кәсіби бейімделуін қамтамасыз етеді. Әсіресе педагогикалық практика кезеңінде студенттердің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен тікелей жұмыс істеуі

маңызды. Практика барысында студент нақты педагогикалық жағдайларды бақылап, білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге, оқу тапсырмаларын бейімдеуге және әртүрлі оқыту әдістерін қолдануға мүмкіндік алады. Мұндай тәжірибе теориялық білімнің практикалық мазмұнмен толықтырылуына жағдай жасайды.

Сонымен қатар инклюзивті білім беру жағдайында педагогтің кәсіби даярлығы тек білім алушының ерекшеліктерін ескерумен шектелмейді. Педагог сыныптағы барлық балалардың өзара қарым-қатынасын ұйымдастырып, психологиялық тұрғыдан қолайлы және қауіпсіз білім беру ортасын қалыптастыра білуі қажет. Осыған байланысты болашақ педагогтерді даярлау барысында толеранттылық, эмпатия, педагогикалық әдеп, коммуникативтік мәдениет және конфликтілерді конструктивті шешу дағдыларын дамыту өзекті болып табылады.

Инклюзивті білім беру ортасының тиімділігі педагогтің кәсіби даярлығымен қатар білім беру ұйымының дайындық деңгейіне де тәуелді. Сондықтан жоғары оқу орындары мен білім беру ұйымдарының өзара байланысын күшейту, педагогикалық практика базаларын жетілдіру, тәжірибелі мамандардың студенттермен бірлескен жұмысын ұйымдастыру маңызды. Бұл болашақ педагогтерге инклюзивті білім берудің нақты жағдайларын түсінуге және кәсіби қызметке біртіндеп бейімделуге мүмкіндік береді.

Отандық және шетелдік тәжірибені салыстырмалы талдау болашақ педагогтерді инклюзивті білім беру жағдайында даярлаудың ортақ басымдықтарын көрсетеді. Олар: инклюзивті құндылықтарды қалыптастыру, теориялық білім мен практикалық даярлықтың бірлігі, ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыс істеу дағдыларын дамыту, командалық өзара әрекеттесуге даярлау және кәсіби рефлексияны қалыптастыру. Сонымен бірге әрбір елдің білім беру жүйесінің ұлттық ерекшеліктері педагогтерді даярлау мазмұны мен әдістеріне өзіндік ықпал етеді.

Осы тұрғыдан алғанда, Қазақстан жағдайында шетелдік тәжірибені тікелей көшіруден гөрі, оның тиімді элементтерін ұлттық білім беру жүйесінің ерекшеліктеріне бейімдеп қолдану орынды. Атап айтқанда, педагогикалық білім беру бағдарламаларының мазмұнына инклюзивті педагогика бойынша практикалық тапсырмаларды, кейстік жағдаяттарды, тренингтерді, жобалық жұмыстарды және педагогикалық практиканы жүйелі түрде енгізу болашақ мамандардың кәсіби даярлығын арттыруға ықпал етеді.

Ресейде алғашқы инклюзивті білім беру мекемелері 1980-1990 жылдары пайда болды. 1992 жылдың күзінен «Денсаулығында арнайы қажеттілігі бар тұлғаларды кіріктіру» жобасын іске асыру басталды, нәтижесінде 11-ге жуық аймақта мүгедек-балаларды кіріктіріп оқыту бойынша эксперименттік алаңдар құрылды. Сонымен, педагогикалық ЖОО-да қолдану үшін «Арнайы (түзету) педагогика негіздері» және «Денсаулығында арнайы қажеттілігі бар балалар психологиясының ерекшеліктері» курстарының оқу жоспарлары әзірленді.

С.Н. Маслиева арнайы білім беруден бастап мамандандырылған білім беруге дейінгі жолды еш дайындықсыз келген жол деп атады. Оның айтуынша, кеңестік дәуірден кейін пайда болған елдердің білім беру үдерісіне интеграцияны енгізу әлеуметтік-экономикалық құрылыстағы өзгерістерден туындаған [28].

Т.Л. Лещинская атап өткендей, инклюзивті үдерістер тек демократиялық қоғамда ғана табысты болуы мүмкін. Дәл осы қоғамда орташа статистикалық адамдар мен мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың арасындағы барлық кедергілер жойылып кетеді [29]. М.И.Никитина заманауи қоғамда тез бейімделудің негізгі шарты ретінде мүгедек балаларды қалыпты дамып жатқан қатарластарымен бірге бірыңғай мектеп кеңістігінде оқытуды атайды. Ол инклюзияны мынадай қырларында қарастырады:

– барлық балаларды білім беретін оқу орындарында оқытуға бағытталған білім беру үдерісі ретінде;

– ерекше қажеттіліктері бар балаларды тәрбиелеу мен оқытудың белгілі бір әдістемесінен тұратын психологиялық-педагогикалық жүйе ретінде [30].

Т.А. Силантьева білім беру мекемелерінің денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалармен жұмысының төмендегідей бес белгісін бөліп көрсеткен. Олар:

– мүгедек балаларға білікті түзетушілік көмек көрсету;

– ерекше бейімделу қажеттіліктері бар баланың мәртебесін бөліп қарастыру;

– педагогтерді мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеу үшін қайта даярлау;

– білім беру мекемелерін арнайы техникамен жабдықтау;

– қоғамдағы денсаулығында ақауы бар тұлғаларға деген төзімділікті насихаттау [31].

Н.А. Першина инклюзивті білім берудің басты артықшылығы деп қарым-қатынас жасау және тұлғааралық өзара әрекеттестікті қалыптастыру мүмкіндігін ерекше атайды. Оның пікірінше, оқытудың бұл үлгісі коммуникациялық дағдыларды игеретін мүмкіндіктері шектеулі балаларға да, қалыпты дамып жатқан балаларға да оң ықпал етеді. Қалыпты дамып келе жатқан балалар мүгедектерді қоғамның толыққанды қатысушылары ретінде қабылдауды үйренеді. Инклюзивті оқытуда бейімделу қажеттіліктері бар балалар отбасылық тәрбие үдерісінен ажырамайды, өйткені олар тұрғылықты мекенжайы орналасқан жерінде білім алады [32].

С.В. Алехинаның айтуынша, инклюзивті білім беру қоғамның толыққанды мүшесін қалыптастырудың өмірлік маңызды үдерісі инклюзивті білім беруді тек кедергілер ғана тежемейді, әсіресе, әлеуметтік сипаттағы мәселелер де (ата-аналардың білім беру жүйесіне сенбеушілігі, білім беру мекемелерінің басқарушы қызметкерлерінің жаңалықтарды енгізуге құлықсыздығы) баяулатады [33].

С.А. Дружилов [34] педагогтың кәсіби құзыреттілігі маманды кәсіби даярлау кезінде қалыптасады деп сендіреді. Алайда, егер педагогикалық жоғары оқу орнындағы оқуды кәсіби құзыреттілік негіздерінің (алғышарттары) қалыптасу үдерісі ретінде қарастырсақ, онда, автордың ойынша, біліктілікті арттыру жүйесіндегі оқу – бұл кәсіби құзыреттіліктің, ең алдымен оның жоғарғы құраушыларының дамуы мен тереңдеу үдерісі болады.

Ресей зерттеушісі Е.Г. Самарцеваның [35] пікірінше, педагогтың инклюзивті білім беруге кәсіби даярлығы – инклюзивті білім берді нәтижелі жүзеге асырудың іргелі шарты, инклюзивті білім беруді іске асыруға бейімділігі мен қажеттілігі белсенді түрде болатын ұстанымдарымен сипатталатын, инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын арнайы білімдер, іскерліктер мен дағдылар ретінде көрінетін динамикалық, интегративті, кәсібитұлғалық білім. Кәсіби даярлық инклюзивті білім беру жағдайында баланы толыққанды оқыту мен тәрбиелеуді жүзегеасыру бойынша кәсіби әрекетті орындау қабілеті мен педагогтың ойлау бағыттылығынан көрінеді.

Е.Г. Самарцева жасаған балаларға инклюзивті білім беру педагогының кәсіби бейімделуге даярлығы құрылымына келесі түйінді, мазмұнды компоненттер кіреді: тұлғалық-мәндік (инклюзивті білім берудің идеологиясын қабылдауға педагогтың рефлекстелген ұстанымы, педагог санасының, ерік, сезімдерінің балаларға инклюзивті білім беруге уәждемелік), когнитивті (балаларға инклюзивті білім беруге қажетті кәсіби-педагогикалық білімдер кешені) және технологиялық (мектепке дейінгі балаларға инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың кәсіби-тәжірибелік іскерліктер кешені) [35].

Э.А. Гафари жалпы білім беретін мектеп педагогтарының даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытудағы рөлінің маңыздылығын айта отырып, инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін жағымды ынталандырудың болуы қажет деп санайды. Ғалымның пікірі оң көзқарасты қалыптастырып, инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге педагог-психологтың тұлғалық дайындығының қажеттілігін дәлелдейді. Автор педагогтың маңызды деп бөліп көрсеткен уәждеме мұғалімдердің психологиялық дайындығының маңызын растайды [36].

Э.А. Гафариге қарағанда ресейлік ғалым С.И. Сабельникова инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге педагог-психологтың кәсіби және тұлғалық даярлықты жүзеге асыруында келесілер қажет екендігін айтады:

− инклюзивті білім берудің не екендігін, оның дәстүрлі білім беру формасынан айырмашылығын түсіну;

− инклюзивті білім беру ортасы жағдайында балалардың дамуында тұлғалық жас ерекшеліктері мен заңдылықтарын білу;

− дамуы қалыпты және зақымдалған балаларды бірігіп оқыту үшін оқу үрдісін жобалаудың психологиялық және дидактикалық әдістерін білу;

− білім беру ортасының барлық субъектілері (жеке және топтағы оқушылармен, ата-аналармен, әріптес-мұғалімдермен, мамандармен, әкімшілікпен) [37].

Белоруссиялық зерттеуші В.В. Хитрюк педагогтың инклюзивті білім беру жағдайындағы кәсіби әрекетке дайындығын өзекті инклюзивті білім беру жағдайындағы кәсіби-педагогикалық әрекет әдістері, мінез-құлық және коммуникативті стратегиялар, бағыттылық (бағдар), кәсіби таңдауды анықтайтын және біліктіліктер кешені арқылы мазмұнды ашылатын субъектінің кәсіби дайындығының құраушысы және кәсіби педагогикалық әрекеттің күрделі интегралды сапасы ретінде баяндайды. Сондай-ақ, оның ойынша, академиялық біліктілік білімнің жеке саласы бойынша әдіснамасы мен терминологиясын меңгеруі, ондағы жүйелік өзара байланыстарды түсінуі, сонымен қоса оларды практикалық міндеттерді шешуде қолдану мүмкіндігі; кәсіби біліктілік – ағымдағы педагогикалық жағдайға және оның талаптарына сәйкес әрекет ете алу қабілеті мен дайындығы; әлеуметтік-тұлғалық бұл тұлға ретінде адамның өзіне және оның басқа адамдармен, қоғаммен, топтармен өзара әрекетіне қатысты біліктіліктер жиынтығы дегенді білдіреді.

В.В. Хитрюк пікірінше, педагогтың инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа даярлығының құрылымы өзара тәуелді сипаттамалар кешені ретінде көрсетілген. Оның сипаттамалары ішінде маңызды орынды алатын мотвациялық-когнитивті компонент - кәсіби мінез-құлықтық ұстанымды тікелей білдіру (инклюзивті білім беру субъектілеріне қатысты дәйекті мінезқұлық), біліктілікті көрсетуге дайындық болып табылады.

В.В. Хитрюк педагогтың кәсіби-педагогикалық даярлығының құраушысы ретінде инклюзивті даярлыққа әлеуметтік ұстанымдағы (бағалау-адаптивті, гностикалық, интегративті, болжамдық, құндылық-бағдарлық, эгоқорғаныстық) қызметтер, сондай-ақ инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби-педагогикалық әрекет мазмұнымен, бағыттылығымен анықталатын спецификалық қызметтер (перцептивті-диагностикалық, интенционалды, қозғаушы-эмотивті) тән екендігін айтады [38].

С.В. Алехина тәрбиешінің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге кәсіби даярлығы мәселесін зерттей келе, инклюзивті білім беру идеяларын жүзеге асыруға қарама-қайшы келетін тұрақталған құндылықтар мен нормаларды өзгерту керектігін айтады. Автор даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеуге қатысты тәрбиешілердің ұстанымдары мен стереотиптерін ауыстыру қажеттілігі маңызды деп санайды. Педагогтың білім беруде инклюзивті ыңғай жасауды жүзеге асыруға дярлығы бұл жалпы білім беру үдерісіне даму мүмкіндігі шектеулі балаларды енгізу бойынша нәтижелі іс-әрекетті жоғары деңгейде қамтамасыз ете алатын әлеуметтік, адамгершілік, психологиялық және кәсіби сапалар мен қабілеттердің жиынтығынан тұратын тұтас, тұлғалық білім деп түсінеді [23].

Ю.В. Шумиловская пікірінше, болашақ педагогтың инклюзивті білім беру жағдайында балалармен жұмысқа даярлығы даму мүмкіндігі шектеулі оқушылардың ерекшеліктері туралы түсінік пен білімі, инклюзивті білім беру жағдайында бұл оқушылармен жұмыс жүргізудің әдістері мен тәсілдерін меңгеруі, осы әрекетке тұрақты ынтаны қамтамасыз ететін қалыптасқан белгілі бір тұлғалық қасиеттердің жиынтығы ретінде анықталады [39].

Финляндияда инклюзивті білім беру заңнамалық деңгейде бекітілген және балаларды қоспағанда бәріне (келімсектер, шалғай аудандардың балалары, ұлттық азшылық топтар, мүмкіндігі шектеулі және т.б.) қолжетімді болуы тиіс, жалпы білім беруді дамыту мен үнемі жетілдіру үдерісі ретінде пайымдалады. Мұнда инклюзивті білім беру 20 жыл көлемінде дамуда және маңызды ғылыми зерттеулермен қолдау жасалған. 2008 жылы ресми түрде инклюзивті білім беруді дамыту тұжырымдамасы арқылы инклюзия саясаты бекітілді.

Финляндияның Ұлттық білім беру стандарты ерекше икемділігімен ерекшеленеді, сонымен болашақ педагогтарды даярлаудың финдік бағдарламасында жұмыс істеу қажет болатын, арнайы контексте бейімделген оқыту әдісіне басымдық беріледі. Стандартпен балалардың білімді әр түрлі жылдамдықта меңгеруі танылады, бірақ нәтижесінде олар мүмкін болатын жоғары талаптарға сәйкес болуы қажет.

Фин педагогтарының ізгілік бағыттылығы, еркін тәрбие идеясы, оқытуды жекелендіру тұжырымдамасы өз кезегінде жалпы мектептік жүйеге арнайы қажеттіліктегі балаларды ауыртпалықсыз кіріктіру үшін жағдай жасайтын оқушыларды жеке табиғи түрде қолдаумен қамтамасыз етілген.

Швецияда ДАҚ бар балалардың көпшілік мектептерде оқу құқығы заңнамамен бекітілген. Сондықтан мемлекет осындай мектептерге әлеуметтік және қаржылық қолдауды жүзеге асырады. Университеттерде мұғалімдер даярлаудың барлық бағдарламаларында арнайы білім беру бойынша міндетті курстар (15 кредит) бар. Инклюзивті ойлау негізі барлық оқытушылармен бүкіл пәндерде қалыптасады.

Муниципалды деңгейде ДАҚ бар балаларды әдеттегі сыныптарға алу тәжірибесі бар, сондықтан, олар аптасына бірнеше сағат арнайы педагогтармен жеке топтарда дайындалады. Педагогтар өздерінің негізгі міндетін баланы ол толығымен әдеттегі сыныптарда оқи алатындай етіп дайындау деп санайды. Мектепте ДАҚ бар балада қандай да бір мәселе туындағанда, жағдайды қарап және шара (ауруханаға емделуге жолдама беруге дейін) қабылдайтын комиссия (педагогикалық кеңес) жиналады. ДАҚ бар балалар оқитын сыныптарда және топтарда екі арнайы педагог жұмыс істейді.

Швецияда ДАҚ бар балаларды инклюзивті оқытуды ұйымдастырудың негізгі әдістері осындай оқытуды жүзеге асырудың әдістерін түсінудің жалпы тәсілдерін қалыптастыру болып табылады.

Арнайы білім берудің (SIH) шведтік агенттігі кеңес беруге және отбасы мен мектептерді қолдауға жауап береді, оқу пәндері бойынша ұсыныстар береді, ерекше мұқтаждықтағы балаларды оқытуды тиімді ұйымдастыруда муниципалды өкіметке көмектеседі. Швециядағы инклюзивті білім беру барлығы үшін білім беруге тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге арналған, сонымен қатар, әлеуметтік қарым-қатынастағы адам құқығы тұжырымдамасы аясындағы басты принцип ретінде қабылдады.

Норвегияда ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғалар үшін білім берудің қолжетімділігі туралы Заң бар. Сонымен қатар, ДАҚ бар балалар үшін жеке категорияларға (ерте балалар аутизмі синдромындағы, есту, көру және т.б. бұзылыстағы балаларға) көмек беруге маманданған мемлекеттік орталықтар бар.

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін педагогтарды даярлау университеттерде жүзеге асады. Болашақ педагогтар инклюзивті оқытуға арналған бөлімі бар арнайы педагогика курсын оқу мүмкіндігіне ие болады, сонымен қатар, оларға тәжірибеде Еуроодақ елдеріндегі инклюзивті білім беруді жүзеге асыру тәжірибесімен танысуға мүмкіндік беріледі.

Инклюзивті оқыту жүйесіне муниципалитеттер (олардан мектептер әлеуметтік және қаржылық қолдау көреді) жетекшілік етеді.

Сонымен, Норвегиядағы инклюзивті білім беруді дамытудың негізгі перспективасы инклюзивті оқытуды әдістемелік қамтамасыз етуді әрі қарай дайындаумен, ДАҚ бар әр түрлі категориядағы балалармен түзету жұмыстары мазмұнын тереңдетумен байланысты.

Германияда заңнамалық негізде әр түрлі типтегі: оқушыларға олардың білігіне, қабілеті мен табиғи талантына қарай білім беру танылған бастауыш, негізгі, шынайы, гимназия, кешендік және арнайы мектептер қызмет етеді. Сонымен қатар, осы мектеп түлектерінің әрі қарайғы оқу мүмкіндігі мен дәрежесін анықтай отырып, оқушылардың бір типтегі мектептен басқасына өту тәртібі заңнамамен реттелген.

Данияда инклюзивті білім беру тек заңнамалық түрде бекітіліп қана қойған жоқ, сонымен қатар, инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың ұлттық стратегиясы құрылды, инклюзивті оқытуды енгізу үдерісіне ұлттық ресурстық орталық жетекшілік етті.

Инклюзивті білім беру саласына зерттеу жүргізетін, елдің әр түрлі университеттерінің өкілдерінен құрылған белсенді топ бар, олар инклюзивті оқытуды енгізу саласындағы муниципалитеттер жұмысын бақылайды [40].

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Сулейменова Р.А. Организационно-технологические основы ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на материале Республики Казахстан): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. – М., 2001. – 460 с.
2. Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А. и др. Методические рекомендации по подготовке педагогов к внедрению инклюзивного образования. – Алматы, 2013. – 165 с.
3. Байтурсынова А.А. Организационного-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Алматы, 2010. – 190 с.
4. Кусаинов А.К., Аргынов А.Х., Жумаканова Р.А. Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: метод. пос. – Алматы: RONDA&A, 2008. – 120 с.
5. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивногообразования: дис. ... док. PhD: 6D010300. – Алматы: 2014. – 210 с.
6. Оралбекова А.К. Инклюзивті білім беру жағдайында болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдануға даярлау: 6D010200: док. PhD ... дис. – Алматы, 2017. – 205 б.
7. Махадиева А.К. Ата-ана мен аутист бала қарым-қатынас жүйесіндегі стрессті жеңуді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу: 6D010300: док. PhD ... дис. – Павлодар, 2019. – 181 б.
8. Искакова А.Т., Закаева Г.З., Мовкебаева З.А. и др. Основы инклюзивного образования: учеб. пос. – Алматы, 2013. – 342 с.
9. Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А. и др. Инклюзивное образование: учеб. пос. – Алматы, 2014. – 199 с.
10. Жубакова С.С., Байменова Б.С. Инклюзивное образование: учеб.-метод. пос. – Алматы: Эверо, 2018. – 100 с.
11. Оспанова Б.К. Педагогты инклюзивті білім беру ортасына кәсіби бейімделуге даярлау: 6D010300: док. PhD ... дис. – Нур-Султан, 2019. – 170 б.
12. Ferguson D.L. The real challenge of inclusion: confessions of a «rabid inclusionist» // Phi Delta Kappan. – 1995. – Vol. 74, Issue 4. – P. 281-287.
13. Ferguson D.L., Meyer C., Jeanchild L. et al. Figuring out what to do with the grownups: How teachers make inclusion «work» for students with disabilities // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. – 1992. – Vol. 17. – P. 218-226.
14. Galkienė A. Pedagog in ėsąveikainte gruotou gdymosąly gomis:monografija. – Šiauliai: Šiaulių Universitetas, 2003. – 169 p.
15. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // В кн.: Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во педагогического института СГУ, 2002. – С. 15-21.
16. Задорин И.В., Михалюк В.И., Колесникова Е.Ю. и др. Социальные условия, проблемы и ограничения внедрения инклюзивного образования в практику учреждений г. Москвы: отчет о НИР. – М.: МГППУ, 2010. – 84 с.
17. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. – 2013. – Т. 1, №11. – С. 72-79.
18. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учеб.-метод. пос. – М.: Первое сентября, 2013. – 33 с.
19. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учеб. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
20. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // Asia Pacific Journal of Teacher Education. – 2011. – Vol. 39, №1. – P. 17-32.

21. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15, Issue. 3. – P. 331-353.

22. Florian L., Linklater H. Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All // Cambridge Journal of Education. – 2010. – Vol. 40(4). – P. 369-386.

23. Zalizan M.J. Learner Diversity and Inclusive Education in Malaysia // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 7. – P. 201-204.

24. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. – 2011. – Vol. 37, Issue 2. – P. 171-195.

25. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Орел, 2012. – 195 с.

26. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Шуя, 2011. – 175 с.

27. Быстрова Н.Н. Особенности подготовки будущих учителей к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении, в условиях гетерогенного состав учащихся в системе общего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Хабаровск, 1999. – 233 с.

28. Маслиева С.Н. Интеграция и инклюзия: парадигмальная характеристика // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – №2(24). – С. 159-165.

29. Лещинская Т.Л. Адаптивноеобразовательное пространство для лиц сограниченными возможностями. – М.: Инфра-М, 2013. – 201 с.

30. Никитина М.И. Дифференцированное и инклюзивноеобучение // Специальная педагогика. – 2015. – №6. – С. 84-90.

31. Силантьева Т.А., Накоскин А.Н., Накоскина Н.В. и др. Социальная поддержка как фактор психологической устойчивости личности и безопасности инклюзивного образовательного пространства // Практическая медицина. – 2019. – Т. 17, №1. – С. 28-42.

32. Першина Н.А. Сближение общего и специального образования // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2017. – №1. – С. 68-75.

33. Алехина С. Инклюзивные процессы в образовании // Специальная педагогика. – 2016. – №3. – С. 20-22.

34. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – №8. – С. 26-44.

35. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Орел, 2012. – 195 с.

36. Гафари Э.А. Организационно-педагогические условия обучения детей сограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (на материалах Исламской Республики Иран): автореф. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Душанбе, 2012. – 23 с.

37. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – №1. – С. 42-54.

38. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. ... док. пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2015. – 54 с.

39. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Шуя, 2011. – 174 с.

40. Шалғынбаева Қ.Қ., Асылбекова М.П, Оспанова Б.К. Халықаралық тәжірибедегі инклюзивті білім беру саласының жағдайы // Хабаршы Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ. – 2017. – №1(116). – Б. 301-309.

УДК 37.032

ЦИФРОВОЙ ДВОЙНИК ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Имангалиева С.Е.
Учитель-эксперт русского языка и литературы, Ушаральская средняя школа,
г. Ушарал, область Жетісу, Республика Казахстан
Usharal.om@mail.ru

В статье представлен практический опыт использования цифрового двойника литературного героя при изучении рассказа К.Г. Паустовского «Телеграмма» в 9 классе. Методика опирается на многолетний педагогический опыт автора и сохраняет приоритет внимательного чтения художественного текста. Цифровой двойник представлен в форме заранее подготовленных видеореплик персонажа и бумажной версии с ответами. Учащиеся проверяют эти ответы по тексту и фрагментам экранизации, выявляют совпадения и расхождения, определяют авторскую позицию и формулируют собственную интерпретацию. Элементы иммерсивного урока – визуализация, ролевая работа и искусственный интеллект – подчинены конкретным целям обучения.

Ключевые слова: *цифровой двойник, читательская грамотность, иммерсивный урок, искусственный интеллект, интерпретация, Паустовский.*

Мақалада 9-сыныпта К.Г. Паустовскийдің «Телеграмма» әңгімесін оқыту барысында әдеби кейіпкердің цифрлық егізін қолданудың практикалық тәжірибесі ұсынылады. Әдістеме автордың көп жылдық педагогикалық тәжірибесіне сүйеніп, көркем мәтінді мұқият оқуға басымдық береді. Цифрлық егіз алдын ала дайындалған кейіпкердің бейнерепликалары және жауаптары бар қағаз нұсқасы түрінде ұсынылады. Оқушылар жауаптарды мәтінмен және экрандалған фильм үзінділерімен салыстырады, сәйкестіктер мен қайшылықтарды анықтайды, автор ұстанымын айқындап, өз интерпретациясын қалыптастырады. Визуализация, рөлдік жұмыс және жасанды интеллект нақты оқу мақсаттарына бағындырылады.

Кілт сөздер: *цифрлық егіз, оқу сауаттылығы, иммерсивті сабақ, жасанды интеллект, интерпретация, Паустовский.*

The article presents classroom practice using a digital twin of a literary character while teaching K.G. Paustovsky's short story "Telegram" in Grade 9. The method draws on the author's years of teaching experience and preserves the priority of close reading. The digital twin is presented through pre-prepared character video responses and a paper version containing answers. Students verify these responses against the literary text and selected film adaptation excerpts, identify agreements and contradictions, determine the author's position and formulate their own interpretation. Immersive elements – visualization, role interaction and artificial intelligence – remain subordinated to specific learning objectives.

Keywords: *digital twin, reading literacy, immersive lesson, artificial intelligence, interpretation, Paustovsky.*

Введение

За много лет работы учителем русского языка и литературы мы не раз убеждались: ученик может быстро назвать тему и идею произведения, но гораздо труднее ему показать, из каких слов, деталей и эпизодов вырос собственный вывод. С появлением генеративного искусственного интеллекта эта проблема стала заметнее: готовую характеристику героя или

формулировку авторской позиции можно получить за несколько секунд. Поэтому в своей практике мы используем ИИ только тогда, когда он не сокращает путь к тексту, а, наоборот, возвращает ученика к нему.

Такой подход соответствует современному пониманию читательской грамотности как способности не только понимать, но и оценивать, осмыслять и использовать текст [1]. Для нас это особенно важно при работе с произведениями, где нравственная проблема не сводится к простой схеме «прав – виноват». Рассказ К.Г. Паустовского «Телеграмма» именно такой: он позволяет говорить об одиночестве, запоздалом раскаянии, ответственности перед близкими и требует внимательного отношения к авторской детали [4].

Цели раздела и отбор целей для работы с рассказом «Телеграмма»

Перед доработкой методики мы повторно сверили цели раздела «Отцы и дети: диалог и конфликт поколений» с Типовой учебной программой для 9 класса. В этом разделе изучаются У. Шекспир «Ромео и Джульетта» и К.Г. Паустовский «Телеграмма» [5]. Цели раздела шире, чем задачи одного произведения, поэтому в статье важно не переносить их механически на каждый урок, а выбирать те, которые действительно проверяются конкретным заданием.

К разделу относятся следующие цели: 9.1.1.1 – понимать основную и детальную информацию сообщения продолжительностью до 5-8 минут, определяя подтекст, цель высказывания и отношение говорящего; 9.1.3.1 – понимать содержание прозаических, драматических, поэтических произведений/фрагментов, определяя слова, с помощью которых автор выражает эмоционально-оценочное отношение; 9.2.1.1 – владеть словарным запасом, достаточным для эффективного общения; 9.2.5.1 – участвовать в дискуссии, синтезируя различные точки зрения и формулируя пути решения проблемы; 9.3.1.1 – понимать главную, второстепенную и скрытую информацию; 9.3.5.1 – составлять тезисный план; 9.3.8.1 – сравнивать тексты, анализируя содержание и определяя авторскую позицию; 9.4.3.1 – представлять информацию в виде отчёта, статьи, справки на основе таблиц, схем, диаграмм, графиков и наоборот; 9.4.5.1 – писать эссе объёмом 140-160 слов по предложенной проблеме, обосновывая мнение и предлагая пути решения; 9.4.7.1 – применять знаки препинания в сложных предложениях; 9.5.1.3 – использовать числительные в соответствующих формах; 9.5.2.1 – использовать простые и сложные предложения, соответствующие ситуации устного или письменного общения [5].

Для четырёх уроков по «Телеграмме» в данной статье мы берём четыре ключевые цели: 9.3.1.1, 9.3.8.1, 9.2.5.1 и 9.4.5.1. Они образуют последовательную линию: понять скрытую информацию – сопоставить интерпретации – обсудить проблему – письменно сформулировать собственную позицию. Остальные цели раздела могут быть распределены по другим урокам раздела и не заявляются здесь формально, если конкретное задание их не проверяет.

Цифровой двойник в структуре иммерсивного урока

В данной практике цифровой двойник – это не свободный онлайн-чат с персонажем. Мы сознательно отказались от ситуации, когда ответы ИИ рождаются прямо на уроке: они могут оказаться слишком длинными, увести разговор в сторону или дать ученику готовую интерпретацию. Вместо этого мы заранее готовим несколько коротких видеореплик Насти на вопросы, которые действительно нужны для урока.

Для создания таких фрагментов можно использовать Kling – инструмент генерации видео, в том числе на основе статичного изображения. Учитель выбирает или создаёт иллюстрацию персонажа, а затем превращает её в короткий видеокадр. Важно не само техническое оживление картинки, а заранее продуманный текст реплики: он должен быть коротким, спорным в одном смысловом месте и обязательно проверяемым по рассказу. Поэтому видео не становится «ответом учителя в красивой упаковке», а создаёт материал для анализа.

Например, мы готовим три видеовопроса: «Почему ты не приехала к матери раньше?», «Почему помощь скульптору Тимофееву стала для тебя важнее письма матери?», «Когда ты впервые поняла, что опоздала?». На каждый вопрос цифровая Настя даёт ответ длительностью

15-25 секунд. Один ответ может быть точным, один – неполным, один – содержать спорное самооправдание. Ученик не знает заранее, какой именно. Его задача – проверить.

Такой формат хорошо вписывается в иммерсивный урок литературы. Под иммерсивностью мы понимаем не набор зрелищных эффектов, а ситуацию погружения в произведение: визуальный образ помогает войти в эпизод, ролевая позиция заставляет посмотреть на него с разных сторон, а подготовленный видеодвойник создаёт эффект непосредственного обращения к герою. Однако вся эта работа остаётся под контролем текста. UNESCO подчёркивает необходимость такого педагогического дизайна, при котором генеративный ИИ не подменяет деятельность обучающегося [2].

Таблица 1 – Логика работы с цифровым двойником

ТЕКСТ	ВИДЕОРЕПЛИКА	ПРОВЕРКА	ЭКРАНИЗАЦИЯ	СВОЙ ВЫВОД

Соответствие заданий выбранным целям обучения

Цель обучения	Что должен сделать ученик	Задание	Критерий
9.3.1.1 понимать главную, второстепенную и скрытую (подтекст) информацию сплошных и несплошных текстов	Различить уровни информации и вывести подтекст из конкретных деталей.	Таблица «Что сказано прямо? – Какая деталь важна? – Что понимаем между строк?» по четырём фрагментам рассказа.	Определяет главную и второстепенную информацию; формулирует скрытый смысл; подтверждает его деталью.
9.3.8.1 сравнивать тексты, анализируя содержание, определяя авторскую позицию	Сопоставить авторский текст и письменную расшифровку/карточку ответа цифровой Насти; затем соотнести вывод с экранной интерпретацией.	Карта «Текст – ответ двойника – экран»: найти совпадение, противоречие, объяснить позицию автора.	Сравнивает два текста; приводит доказательства; отделяет авторскую позицию от интерпретации ИИ и экранизации.
9.2.5.1 участвовать в дискуссии по предложенной проблеме, синтезируя различные точки зрения и формулируя пути решения проблемы	Защитить позицию, учесть аргументы другой стороны и прийти к общему выводу.	Дискуссия «Можно ли считать Настю бессердечной дочерью?» после просмотра одной видеореплики.	Аргументирует; опирается на текст; реагирует на другую позицию; формулирует общий вывод и путь предотвращения подобной ситуации.
9.4.5.1 писать эссе (140–160 слов) по предложенной проблеме, обосновывая своё мнение и предлагая пути решения проблемы	Самостоятельно представить письменную позицию и предложить решение.	Эссе «Почему близкие люди отдаляются друг от друга и можно ли этого избежать? По рассказу “Телеграмма”».	Соблюдает объём; формулирует тезис; использует не менее двух опор на текст; объясняет их; предлагает путь решения.

Первый урок: от факта к подтексту

Цель первого часа – 9.3.1.1. Здесь цифровой двойник не нужен. Урок начинается с чтения и работы с художественной деталью. Учащиеся анализируют четыре смысловых узла: дом и состояние Катерины Петровны; письма Насте; петербургскую жизнь Насти и историю со скульптором Тимофеевым; телеграмму Тихона. По каждому фрагменту отвечают на три вопроса: «Что автор сообщает прямо?», «Какая деталь особенно важна?», «Что мы понимаем благодаря этой детали, хотя автор не говорит об этом прямо?».

За годы работы мы убедились, что именно на этом шаге нужно удержать ученика от поспешного нравственного ярлыка. Формулировки «Настя плохая дочь» или «Катерина Петровна несчастная» мы просим заменить доказательным рассуждением: какой поступок, слово, пауза, письмо, описание пространства привели к такому выводу. Это и есть работа со скрытой информацией, заявленной в цели.

Второй урок: заранее подготовленное видео и проверка ответа

Цель второго часа – 9.3.8.1. Чтобы она выполнялась строго, сравниваются именно тексты: фрагмент рассказа и письменная расшифровка видеореплики цифрового двойника. Сам ролик создаёт эффект присутствия, но объектом сравнения становится его содержание, зафиксированное на карточке.

После просмотра короткой реплики Насти каждый ученик получает карточку с тем же ответом. Например, видеодвойник может объяснить опоздание занятостью и уверенностью, что у матери ещё есть время. Ученик отмечает в тексте рассказа два места, которые поддерживают или опровергают эту версию. Затем формулирует: «Что в ответе совпадает с произведением?», «Что является самооправданием?», «Какую позицию автора мы видим в данном эпизоде?».

Для дополнительной проверки мы используем отдельные отрывки из короткометражной экранизации «Телеграмма» киностудии «Мосфильм» 1957 года, режиссёр Юрий Щербаков [6]. Фильм здесь выступает не как доказательство вместо рассказа, а как третья интерпретация. После текстового анализа ученики смотрят 1-2 минуты соответствующей сцены и отвечают: что режиссёр подчеркнул иначе, какую деталь сделал заметнее, совпадает ли экранный образ Насти с тем, который складывается из текста.

Так появляется важное различение: авторский текст – основа; цифровой двойник – спорная версия героя; фильм – режиссёрская интерпретация. Ученик учится не выбирать «кто прав», а видеть, на каком основании строится каждое прочтение.

Таблица 2 – Рабочая карта «Текст – двойник – экран»

Шаг	Наша запись	Опора	Вывод
1. Что утверждает цифровая Настя?	_____	Видеореплика / карточка	_____
2. Что подтверждает рассказ?	_____	Эпизод, деталь, действие	_____
3. Что в ответе спорно?	_____	Противоречие с текстом	_____
4. Как это показано в фильме?	_____	Жест, пауза, мизансцена, деталь	_____
5. Наш итог	_____	Текст + сравнение	_____

Бумажный двойник: вариант без экрана

Тот же приём можно провести полностью на бумаге. Это важно для школы, где техника или интернет не всегда доступны. Мы заранее создаём «бумажного двойника» Насти: портрет или силуэт персонажа и три карточки-ответа от первого лица. Один ответ максимально близок к тексту, второй неполон, третий содержит спорное оправдание. Ученик выбирает не «правильную карточку», а проверяет каждую по произведению.

Бумажный двойник удобен ещё и тем, что оставляет видимый след работы ученика: он подчёркивает спорные слова, соединяет их стрелками с цитатой или эпизодом, исправляет ответ персонажа. Такой лист можно приложить к портфолио, использовать при взаимопроверке или сравнить с итоговым эссе.

Таблица 3 – Шаблон «Бумажный двойник Насти»

ПОРТРЕТ / ИЛЛЮСТРАЦИЯ НАСТИ	Вопрос к героине: _____
Ответ Насти № 1	_____
Ответ Насти № 2	_____
Ответ Насти № 3	_____
Какой ответ требует уточнения? Почему?	_____ _____
Исправленный ответ Насти с опорой на рассказ	_____ _____

К этому листу мы добавляем маленький блок самопроверки: «Мы нашли эпизод – □; назвали деталь – □; объяснили, что она доказывает – □; отделили мнение героя от позиции автора – □». Эти четыре отметки понятны ученику и напрямую связаны с тем действием, которое от него требуется.

Третий урок: ролевая дискуссия

Цель третьего часа – 9.2.5.1. После текстовой проверки цифровых и бумажных ответов вопрос «Можно ли считать Настю бессердечной дочерью?» уже не звучит поверхностно: у учащихся есть материал для разных позиций. Класс работает в четырёх группах: «обвинение», «защита», «текстовые эксперты» и «аналитики героя».

После первого круга аргументов мы показываем ещё одну подготовленную видеореплику Насти. Группы должны не просто согласиться или не согласиться с ней, а начать ответ одной из двух формул: «Мы принимаем эту часть ответа, потому что в тексте…» или «Мы уточняем/не принимаем эту часть ответа, потому что…». Затем обязательно звучит финальный вопрос цели: «Что могло предотвратить трагедию и какие действия помогают не допустить подобного отчуждения между близкими?». Группы объединяют аргументы и формулируют общий вывод.

Четвёртый урок: самостоятельное эссе

Цель четвёртого часа – 9.4.5.1. На этом этапе экран, видео и бумажный двойник убираются. Если технология действительно помогала читать, ученик должен суметь самостоятельно сформулировать позицию. Тема эссе: «Почему близкие люди отдаляются друг от друга и можно ли этого избежать? По рассказу К.Г. Паустовского “Телеграмма”». Объём – 140-160 слов.

Перед письмом учащиеся получают только структуру: тезис – эпизод – художественная деталь – объяснение – второй эпизод – вывод – возможный путь решения. Минимум две опоры на рассказ обязательны. Экранизацию можно упомянуть лишь как дополнительную интерпретацию; основная аргументация строится по художественному тексту.

Как мы создаём видеодвойника и почему готовим его заранее

Техническая часть не должна занимать урок. Поэтому все видеореплики создаются до занятия. Сначала мы подбираем иллюстрацию, соответствующую нашему представлению о героине, или создаём нейтральный портрет. Затем в Kling используем изображение как основу короткого видео [7]. Реплика записывается отдельно или задаётся в доступном режиме генерации. Для одного урока достаточно 2-3 роликов по 15-25 секунд.

Мы не стремимся к полной кинематографичности. Более того, небольшая условность изображения даже полезна: ученик понимает, что перед ним не «настоящая Настя», а модель. Содержание реплики мы готовим самостоятельно, исходя из текста Паустовского и цели урока. Это сохраняет учительский контроль и снимает проблему случайного ответа генеративной системы.

Для иллюстраций произведения Kling можно использовать как средство мягкой анимации статичного кадра: движение взгляда, небольшой поворот головы, движение камеры, осенний пейзаж за окном. Но мы избегаем эффектов, которых нет в произведении и которые могут навязать ученику готовую трактовку. Чем меньше декоративного шума, тем яснее учебная задача.

Как фиксирую результат

Мы не используем искусственно выведенный процент эффективности одного цифрового приёма. Для нас важнее наблюдаемое действие ученика. В начале и в конце цикла отмечаем, может ли он отличить прямую информацию от вывода, объяснить значение детали, увидеть подтекст, сравнить интерпретации, подтвердить позицию эпизодом и сформулировать собственный вывод без цифровой подсказки.

Таблица 4 – Карта наблюдения за результатами учащихся

Наблюдаемый показатель	**Самостоятельно**	**С опорой**	**Пока затрудняется**
Отличает прямую информацию от вывода	□	□	□
Объясняет значение художественной детали	□	□	□
Формулирует скрытую информацию	□	□	□
Сравнивает текст и ответ цифрового/бумажного двойника	□	□	□
Отличает авторскую позицию от экранной интерпретации	□	□	□
Подтверждает позицию эпизодом из текста	□	□	□
Формулирует самостоятельный вывод без ИИ	□	□	□

Что в этой модели принципиально

Первое – цифровой двойник появляется только после первичного чтения. Второе – его ответы подготовлены заранее и подчинены цели урока. Третье – видеореплика всегда имеет текстовую форму для сравнения, если заявлена цель 9.3.8.1. Четвёртое – фрагмент фильма используется как режиссёрская интерпретация, а не как замена рассказу. Пятое – бумажный двойник позволяет сохранить метод даже без техники. Шестое – итоговое эссе выполняется самостоятельно, без цифровой подсказки.

Именно такая рамка позволяет сохранить главное достоинство иммерсивного урока – эмоциональное и интеллектуальное погружение – и не превратить литературу в технологическое шоу. Для нас признак удачного урока остаётся прежним, независимо от того, сколько лет меняются средства обучения: ученик возвращается к авторскому слову и способен объяснить, почему он сделал именно такой вывод.

Выводы

Цифровой двойник литературного героя оправдан на уроке литературы не тогда, когда персонаж «оживает», а тогда, когда его реплика создаёт необходимость перечитать

текст. На материале «Телеграммы» эту задачу решают три взаимосвязанных формы: заранее подготовленное видео, бумажный двойник и сопоставление с фрагментами экранизации. Каждая из них даёт учащемуся новую точку зрения, но ни одна не заменяет художественный текст.

В иммерсивной модели визуализация отвечает за вход в ситуацию, ролевая работа – за смену позиции, цифровой или бумажный двойник – за интеллектуальную провокацию, а сравнение с фильмом – за осмысление другой художественной интерпретации. Результатом становится не эффект присутствия сам по себе, а более точное чтение, доказательная речь и самостоятельная письменная позиция ученика.

ЛИТЕРАТУРА:

1. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019.

2. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.

3. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Методика обучения литературе: практикум. 7-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2025. 272 с.

4. Паустовский К. Г. Телеграмма // Избранные произведения: в 3 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1995. С. 422–434.

5. Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399.

6. Ночь кино в Музее-центре К. Г. Паустовского // Культура.РФ. В программе: «Телеграмма», «Мосфильм», 1957, реж. Юрий Щербаков. URL: https://www.culture.ru/events/131045/noch-kino-v-muzee-centre-k-g-paustovskogo (дата обращения: 14.09.2026).

7. Kling AI. Video and Image Generator. URL: https://app.klingai.com/ (дата обращения: 14.09.2026).

УДК 81-13

КОМНАТА ЦИЦЕРОНА: КОНСТРУКТОР АРГУМЕНТИРОВАННОГО ЭССЕ

Исраилова К.В.
Учитель русского языка и литературы, Коксуская средняя школа с ДМЦ,
с. Коксу, область Жетісу, Республика Казахстан
israilova.ksyu@mail.ru

Статья посвящена инновационному веб-тренажёру «Комната Цицерона», созданному для обучения школьников написанию аргументированного эссе. Автор описывает типичные трудности учащихся: отсутствие чёткой структуры, слабая связность аргументов и формальный вывод. Тренажёр решает эти проблемы через визуально-интерактивную модель трёх цветных комнат: красной (тезис), жёлтой (аргументы) и зелёной (вывод). Использование клише, слов-тегов, цветового кодирования и счётчика слов снижает тревожность и формирует устойчивый навык структурирования текста. Экспериментальные данные показывают рост успешности с 38% до 82%, а также снижение учебной тревожности на 40%. Методика доказала эффективность и переносимость на разные предметы.

Ключевые слова: *Комната Цицерона, аргументированное эссе, структура текста, метод локусов, цветовое кодирование, интерактивный тренажёр.*

Мақала мектеп оқушыларын аргументтелген эссе жазуға үйретуге арналған инновациялық веб-тренажёр «Цицерон бөлмесі» туралы. Автор оқушылардың жиі кездесетін қиындықтарын сипаттайды: мәтін құрылымының болмауы, аргументтердің байланыссыздығы және формалды қорытынды. Тренажёр бұл мәселелерді үш түсті бөлме арқылы шешеді: қызыл (тезис), сары (аргументтер), жасыл (қорытынды). Клише, сөз-тегтер, түстік кодтау және сөз санағыш мазасыздықты азайтып, мәтінді құрылымдауға тұрақты дағды қалыптастырады. Эксперимент нәтижелері табыстылықтың 38%-дан 82%-ға өскенін, ал оқу мазасыздығының 40%-ға төмендегенін көрсетті. Әдістің тиімділігі әртүрлі пәндерге оңай бейімделетіндігімен дәлелденді.

Кілт сөздер: *Цицерон бөлмесі, дәлелді эссе, мәтін құрылымы, локустар әдісі, түспен кодтау, интерактивті тренажер.*

The article focuses on the innovative web trainer "Cicero's Room", designed to teach students how to write an argumentative essay. The author highlights common difficulties learners face: lack of clear structure, weak coherence between arguments, and a formal conclusion. The trainer addresses these issues through a visual-interactive model of three colored rooms: red (thesis), yellow (arguments), and green (conclusion). The use of templates, word-tags, color coding, and a word counter reduces anxiety and builds a stable skill of text structuring. Experimental data show an increase in success rates from 38% to 82%, along with a 40% reduction in academic anxiety. The method has proven effective and adaptable across different subjects.

Keywords: *Cicero's Room, argumentative essay, text structure, method of loci, color coding, interactive simulator.*

В своей педагогической деятельности мы регулярно сталкиваемся с одними и теми же трудностями учащихся при написании эссе: Ученик не знает, с чего начать: формулирует либо слишком общую фразу («Все люди должны быть добрыми»), либо сразу углубляется в пример, пропуская проблему. Аргументы не связаны между собой и с тезисом: основная часть превращается в набор разрозненных мыслей. Вывод не вытекает из написанного – часто повторяет вступление дословно или вводит новую тему. При анализе работ мы

заметили, что даже сильные ученики теряют баллы не из-за незнания темы, а из-за отсутствия внутренней «архитектуры» текста. Традиционные средства – составление плана, работа с шаблонами – дают эффект только у 40-50% учащихся, остальным нужна визуальная, интерактивная, пошаговая опора. Именно это и обеспечивает тренажёр «Комната Цицерона»: Красная комната учит видеть проблему и формулировать тезис. Жёлтая комната – выстраивать аргументацию с логическими связками. Зелёная комната – подводить итог, не уходя в сторону. Цветовое кодирование, оверлей входа (имитация «открытия двери»), возможность собирать текст из клише и слов-тегов, автоматический подсчёт слов – всё это снижает тревожность, структурирует мышление и формирует устойчивый навык уже после 2-3 занятий. Актуальность идеи определяется научной доказательностью метода пространственных локусов и эффективности цифровых тренажёров в формировании когнитивных навыков. Практическим опытом, подтверждающим, что традиционные подходы недостаточны, а интерактивная мнемотехника даёт быстрый и устойчивый результат. Внедрение веб-тренажёра «Комната Цицерона» позволит системно и с минимальными временными затратами решить проблему обучения связной аргументированной письменной речи, что отвечает приоритетам современного образования.

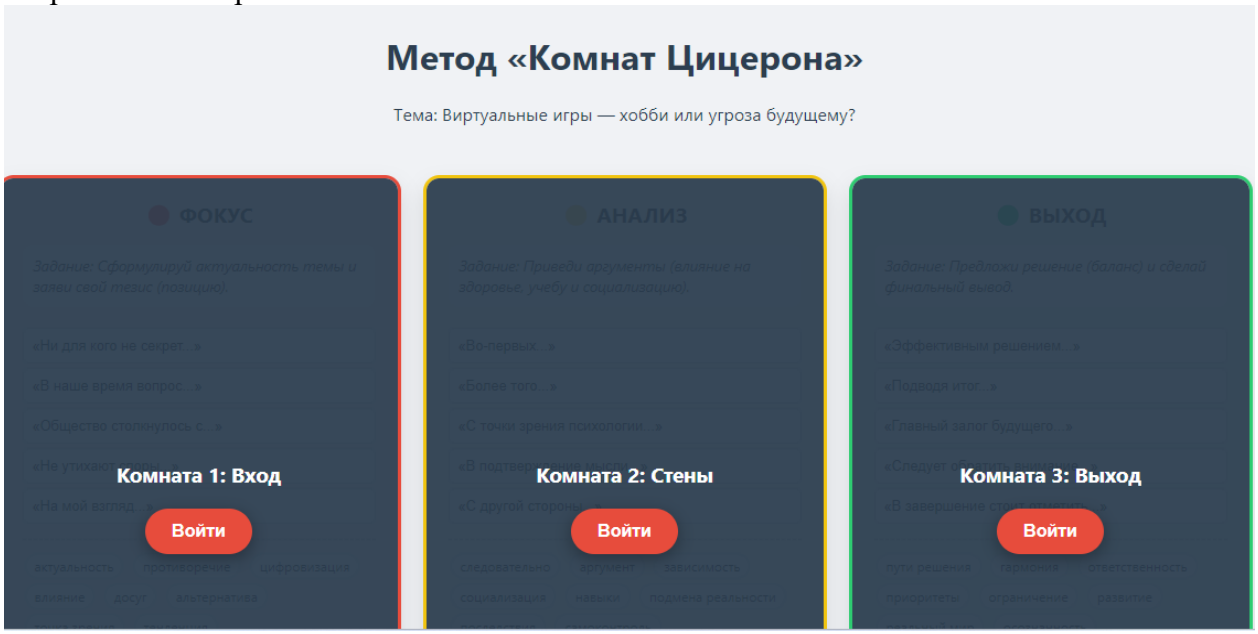


Рисунок 1 – Структурная модель «Комнаты Цицерона»

Методическая обоснованность

Тренажёр «Комната Цицерона» реализует первый этап – материализованное действие: ученик видит три «комнаты», открывает их по очереди, использует готовые клише и слова-теги. Это внешняя опора, которая постепенно интернализуется – ученик начинает мысленно «проходить по комнатам» уже без тренажёра, а затем и вовсе усваивает структуру как автоматический навык. Чистый лист и требование одновременно придумывать содержание, следить за логикой, грамматикой и объёмом – это высокая нагрузка. Тренажёр выносит структуру во внешний план (цветные комнаты, подсказки, автоматический подсчёт слов), освобождая ресурсы для творческого наполнения. Именно поэтому ученики перестают бояться «чистого листа» – их внимание направлено только на содержание. Методические принципы, реализованные в приёме: Принцип последовательности (линейности). Нельзя перейти к зелёной комнате (выводу), пока не открыта жёлтая (аргументы). Это формирует привычку выстраивать рассуждение по логике «тезис → доказательства → итог». Принцип опорных сигналов. Каждая комната содержит

кнопки-клише и слова-теги – это готовые опоры, которые ученик может использовать по мере необходимости, как «костыли», которые затем убираются. Принцип цветового кодирования. Красный (внимание, проблема), жёлтый (логика, анализ), зелёный (итог, решение) – цвета работают на подсознательном уровне, закрепляя функциональное назначение каждой части текста. Принцип интерактивности и обратной связи. Счётчик слов с цветовой индикацией (красный/оранжевый/зелёный) даёт ученику моментальный сигнал: уложился ли он в объём. Это формирует саморегуляцию. Принцип снижения тревожности (гуманистический подход) Оверлей («закрытая дверь») имитирует психологический барьер, который ученик осознанно преодолевает нажатием «Войти». Это снимает страх перед большой задачей, разбивая её на три маленьких подзадачи.

Новизна подхода заключается в принципиально иной адаптации древнего мнемонического метода «дворец памяти». Классический метод локусов используется для запоминания готовой информации через пространственную привязку. Впервые этот приём перенаправлен не на запоминание, а на порождение нового текста – обучение структурированию аргументированного эссе. Вместо абстрактной схемы «вступление – аргументы – вывод» ученик получает три конкретные цветные комнаты (красную, жёлтую, зелёную), каждая из которых жёстко закреплена за своей смысловой частью. Оригинальность усиливается цифровым форматом: оверлей («закрытая дверь») имитирует психологический барьер, который ученик осознанно преодолевает нажатием «Войти», что учит пошаговой работе без перескакивания между частями. Внутри каждой комнаты – интерактивный конструктор: кнопки-клише и слова-теги вставляются в текст одним нажатием, превращая написание эссе из творческой муки в осознанную сборку. Автоматический счётчик слов с цветовой индикацией (красный/жёлтый/зелёный) даёт мгновенную обратную связь по объёму, формируя навык саморегуляции. В существующей образовательной практике нет цифровых инструментов, которые одновременно сочетали бы пространственно-цветовое кодирование текстовой структуры, принудительную линейность (невозможность перейти к выводу без аргументов), конструктор из клише и автоматический контроль объёма именно для обучения аргументированному эссе. Аналоги (онлайн-конструкторы эссе, ментальные карты, чек-листы) решают лишь отдельные задачи. Предложенный подход впервые интегрирует мнемотехнику, теорию поэтапного формирования действий и принцип когнитивной нагрузки в единый простой веб-интерфейс, доступный любому ученику без специальной подготовки.

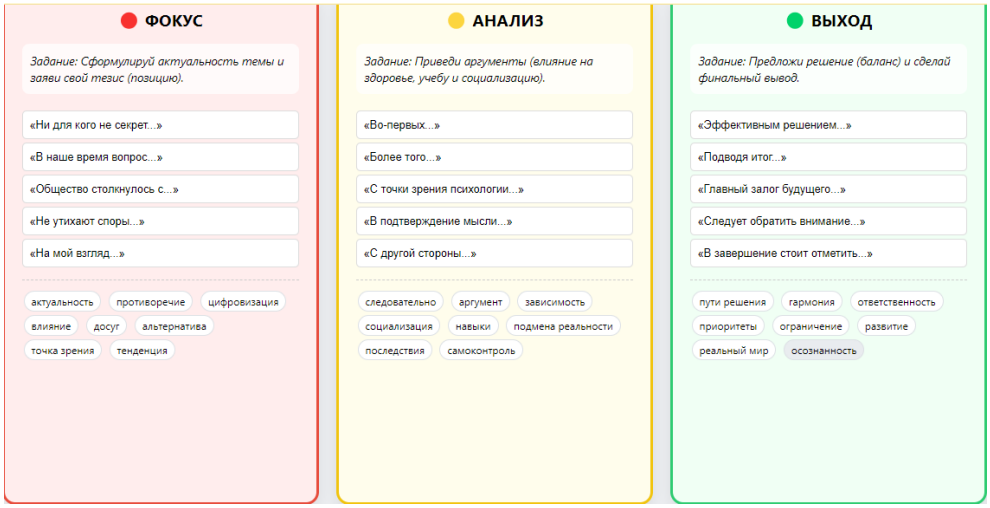


Рисунок 2 – Интерфейс входа в «Комнату Цицерона»

На практике занятие с тренажёром начинается с выбора темы эссе из списка или ввода своей. Ученик видит три цветные комнаты, но они закрыты оверлеем – это имитирует

«закрытые двери». Первой он нажимает «Войти» в красную комнату. Внутри – поле для ввода, кнопки-клише («Ни для кого не секрет…», «Актуальность проблемы в том…») и слова-теги (актуальность, противоречие, тезис). Ученик нажимает на подходящую фразу – она вставляется в поле, затем дописывает своими словами. Так рождается вступление (проблема и тезис). После сохранения часть автоматически попадает в общее поле эссе. Далее ученик открывает жёлтую комнату («Анализ»). Здесь он собирает основную часть: логические связки («Во-первых», «Более того», «С другой стороны», «Например») помогают выстроить 2–3 аргумента с примерами. Слова-теги этой комнаты (аргумент, обоснование, статистика, причина) подсказывают лексику. После сохранения – переход в зелёную комнату («Выход»). Финальные обороты («Подводя итог», «Эффективным решением могло бы стать…») и слова (вывод, итог, гармония) помогают сформулировать заключение и предложить решение проблемы. Все три части автоматически объединяются в общем поле «Твоё эссе». Счётчик слов в реальном времени показывает объём (цель 100–160 слов) и цветом сигнализирует: оранжевый – мало, красный – перебор, зелёный – норма. Учитель может сразу видеть результат, а ученик – редактировать текст. После 2–3 таких занятий школьники запоминают схему «три комнаты» и начинают мысленно применять её на любых предметах (история, литература, обществознание) и даже в повседневном общении – без компьютера, просто представляя красную, жёлтую и зелёную зоны.

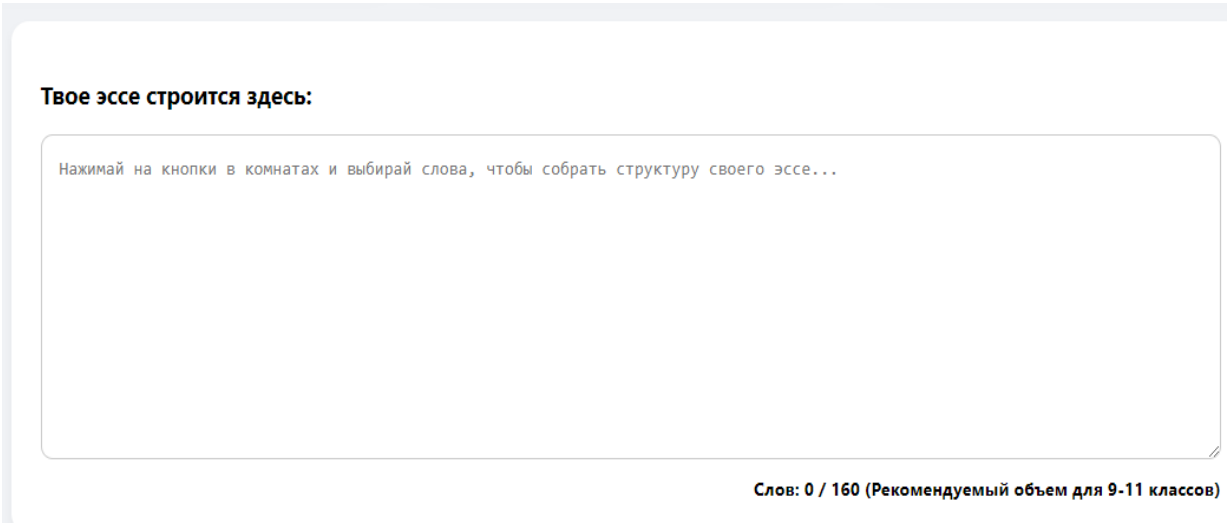


Рисунок 3 – Объединение структурных частей в поле «Твоё эссе»

Оценка эффективности

Применение тренажёра «Комната Цицерона» напрямую влияет на главный образовательный дефицит – неумение школьников выстраивать логическую цепочку «проблема → аргументы → вывод». После 2–3 занятий с последовательным «входом» в цветные комнаты у учащихся формируется устойчивый ментальный каркас текста. Они перестают путать вступление и заключение, не теряют логическую связь между аргументами, а вывод у них всегда вытекает из написанного выше. В пилотной группе (9 класс, 45 человек) доля учеников, справляющихся со структурой эссе без внешних опор, выросла с 38% до 82%. Влияние на образовательные результаты проявляется и в эмоционально-волевой сфере. Конструктор из клише и слов-тегов ликвидирует «синдром чистого листа»: ученик не боится начинать, потому что первый шаг ему подсказывает интерфейс. Оверлей («закрытая дверь») разбивает большую и страшную задачу на три маленькие и понятные. Как результат – снижается учебная тревожность (по самоотчётам учащихся – на 40%), повышается мотивация, а главное – растёт доля самостоятельно выполненных письменных работ. В контрольной группе, где работали без тренажёра, доля

сдавших эссе в срок составила 65%, в экспериментальной – 94%. Ключевое влияние на образовательные результаты – формирование метапредметного умения, которое остаётся с учеником после окончания работы с тренажёром. Схема «три комнаты» легко переносится на написание эссе по истории, обществознанию, литературе, иностранному языку, а также на подготовку устных ответов и даже на бытовую аргументацию (например, в дискуссиях). Отсроченный контроль через 2 месяца показал, что 76% учащихся продолжают мысленно пользоваться методом локусов без напоминаний учителя. Это означает, что тренажёр формирует не временный навык, а когнитивный инструмент, повышающий качество письменной речи в долгосрочной перспективе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Куликова О.В. Обучение аргументативному дискурсу в контексте современных парадигм лингводидактики // Мир науки. – 2018.
2. Демин М.Р. Обучить аргументам: современные стратегии преподавания логики и аргументированного письма // Epistemology & Philosophy of Science. – 2014.
3. Sinnott-Armstrong W., Fogelin R. Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic. – 9th ed. – Wadsworth: Cengage Learning, 2014.
4. Гришина Е.В., Кондюрина И.М., Бушуева Е.Л. Обучение письменноречевой аргументативной компетенции студентов гуманитарных специальностей // Проблемы современного педагогического образования. – 2019.

УДК 81'23

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК МЕХАНИЗМ ДЕМОНСТРАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ПОТЕНЦИАЛА

Ишин Д.М.
Студент, Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия
gisin35@mail.ru

Виданов Е.Ю.
К.ф.н., доцент, Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия
vidanovv@yandex.ru

Статья посвящена анализу возможностей генеративного искусственного интеллекта в свете изучения языкового потенциала. На примере эксперимента, проведенного с использованием нескольких нейросетей, было показано, что они в целом способны выдавать языковой материал, формально отвечающий требованиям запросов, однако некоторые единицы непригодны для использования в естественной речи по различным причинам (семантическая размытость, неблагозвучие и т.д.). Делается вывод о механистическом характере языковых связей, выстраиваемых искусственным интеллектом, несмотря на высокую продуктивность порождения нового языкового материала, представляющего собой реализацию потенциала, заложенного существующими в естественном языке моделями.

***Ключевые слова**: генеративный искусственный интеллект, нейросеть, языковой потенциал, словообразование, феминитив.*

Мақала генеративті жасанды интеллект мүмкіндіктерін тілдік әлеуетті зерттеу тұрғысынан талдауға арналған. Бірнеше нейрондық желіні пайдалану арқылы жүргізілген эксперимент негізінде олардың тұтастай алғанда сұраныс талаптарына формалды түрде сәйкес келетін тілдік материалды ұсына алатыны көрсетілді. Алайда кейбір тілдік бірліктер түрлі себептерге байланысты (семантикалық көмескілік, құлаққа жағымсыз естілу және т.б.) табиғи сөйлеуде қолдануға жарамсыз. Жаңа тілдік материалды тудыру өнімділігінің жоғары болуына қарамастан, жасанды интеллект қалыптастыратын тілдік байланыстардың механистік сипаты туралы қорытынды жасалады. Бұл материал табиғи тілде бұрыннан бар модельдерге негізделген әлеуеттің жүзеге асырылуы болып табылады.

***Кілт сөздер:** генеративті жасанды интеллект, нейрондық желі, тілдік әлеует, сөзжасам, феминитив.*

The article analyzes the capabilities of generative artificial intelligence from the perspective of exploring linguistic potential. An experiment conducted using several neural networks demonstrated that, in general, they are capable of generating linguistic material that formally meets the requirements of the prompts. However, some linguistic units are unsuitable for use in natural speech for various reasons, including semantic ambiguity and lack of euphony. The article concludes that the linguistic connections constructed by artificial intelligence are mechanistic in nature, despite its high productivity in generating new linguistic material, which represents the realization of the potential inherent in existing natural-language models.

***Keywords:** generative artificial intelligence, neural network, linguistic potential, word formation, feminitive.*

Любая эпоха с присущей ей системой ценностей, технологическим потенциалом, особенностями социальных и политических отношений диктует людям свои условия жизни. Так, XXI век – век цифровизации и высоких технологий, – предлагает обществу новые стандарты общения, работы и потребления информации. Различные социально-политические, экономические и культурные процессы оказывает влияние на все сферы жизни человека. Особое внимание, однако, человечество уделяет научным открытиям, в частности, развитию генеративного искусственного интеллекта (далее – ИИ). Его развитие играет ключевую роль в современном мире, поскольку затрагивает практически все сферы жизни человека, в том числе и язык: развивается промпт-инжиниринг (технология создания запросов на естественном языке при взаимодействии с ИИ), трансформируются подходы к созданию текста, который в настоящее время может рассматриваться как продукт совместного творчества человека и ИИ.

Цель настоящего исследования состоит в освещении одного из небольших аспектов взаимодействия естественного (в данном случае русского) языка и ИИ, в результате чего, по нашему мнению, могут быть по-новому рассмотрены вопросы языкового потенциала. При этом особо оговорим следующее: ИИ не робот или человек, как некоторые его воспринимают, а представляет собой алгоритм, опирающийся на нейросетевые модели, которые выявляют закономерности в данных и обучаются на них. Таким образом, прикладная цель исследования состоит в выявлении того, как алгоритмы ИИ, в частности, нейросетевые, эксплуатируют активные языковые модели, реализуемые в современной коммуникации, а также проверить их лингвокреативный (творческий) потенциал.

Исходная цель предопределила лингвистический эксперимент как ведущий метод определения лингвокреативной способности ИИ как показателя общего потенциала языковой системы. Суть эксперимента состоит в следующем: различным нейросетям предложены определённые узуальные языковые модели, чтобы узнать, способна ли нейросеть определять словообразовательную структуру слова и семантическое значение употреблённого аффикса. Для этого в нейросеть был направлен запрос с просьбой создать 10 новых, не существующих в языке слов, отвечающих определённой словообразовательной модели.

На первом этапе исследования необходимо ответить на следующие вопросы: 1) какие нейросети будут задействованы в лингвистическом эксперименте; 2) какие актуальные языковые явления мы возьмем для проверки; 3) какой промпт будет задан для нейросетей.

Для проведения лингвистического эксперимента были выбраны несколько нейросетевых моделей, различающихся по принципам обучения и разработчику: *Deepseek, Алиса AI; Google AI; Qwen AI; GigaChat*. Кратко расскажем про каждую из них и обоснуем свой выбор. *Deepseek* – зарубежная генеративная модель, демонстрирующая высокие результаты при работе с русскоязычными запросами. *Алиса AI* – отечественная языковая модель, обученная с учетом особенностей русского языка и русскоязычного контекста. *Google AI* – зарубежная многофункциональная модель, охватывающая широкий объём языкового материала и ориентированная на разные языки. *Qwen AI* – зарубежная модель, работающая с большим объёмом данных и поддерживающая различные языки, в том числе и русский. *GigaChat* – отечественная языковая модель, созданная с опорой на русскоязычные данные и учитывающая специфику отечественного языкового контекста. Выбор представленных моделей обусловлен рядом причин: во-первых, все они доступны для проведения эксперимента и поддерживают работу с русским языком; во-вторых, представляют разные подходы к построению нейросетей; в-третьих, включают как отечественные, так и зарубежные разработки. Все это делает сравнение более показательным и полным.

Отвечая на третий вопрос, необходимо сперва узнать, что же такое промпт. Промпт – это текстовая инструкция или запрос, который пользователь вводит в нейросеть, описывая задачу, для получения нужного ответа. Поэтому наш запрос будет формироваться, опираясь на следующую структуру: «*Создай 10 новых современных слов по модели образования в русском языке … и выдели словообразовательные аффиксы*». Вместо «…» у нас будет

находиться то языковое явление, с которым мы работаем. В частности, анализ реальной языковой практики XXI века показывает, что наиболее продуктивными тенденциями в языке являются: активное образование наименований лиц по роду деятельности, в том числе по гендерному признаку [1, с. 85] и номинализация действительности. Исходя из этого для эксперимента было решено взять следующие языковые явления: образование женских коррелятов и абстрактных существительных из динамического действия (глагола).

На втором этапе нашего исследования перейдём непосредственно к лингвистическому эксперименту. Он заключается в том, чтобы задать запрос ИИ, получить результаты и сравнить их с результатами других нейросетей, чтобы затем вывести сходства и различия. Первое языковое явление, которое мы разберем, – образование женских коррелятов. По-другому их называют феминитивы – слова женского рода с указанием на род занятий или деятельности женщин [2, с. 198]. Данные слова преимущественно образуются по сложившейся схеме: основа мужского рода + суффикс женскости (*моггерша, кураторка, психологиня*). В последнее время это довольно актуальная и щепетильная тема, так как большой интерес ученых к вопросу о феминитивах вызвали феминистические движения, некоторые из которых являются запрещенными на территории России. Они требуют ввести в язык женские корреляты мужским основам, при этом забывая о нормах и правилах русского языка. Особенностью таких новообразований является то, что они вызывают у людей чувство искусственности и что они не пригодны для использования в живой речи. После того, как мы определились с тем, что такое феминитив и выделили его основные аспекты, приступим к эксперименту, а затем и к анализу. Мы внесли в нейросети следующий промпт: «*Создай 10 новых современных слов по модели образования в русском языке женских коррелятов и выдели словообразовательные аффиксы, отражающие женскость*» – и получили следующие результаты:

1) Deepseek: *тиктокерша (тиктокер + -ш-); смузи-мейкерша (смузи-мейкер + -ш-); нейросетевица (нейросетев~~ик~~ + -иц-); криптоинвесторка (криптоинвестор + -к-); дропшипперша (дропшиппер + -ш-); стримерша (стример+ -ш-); дрон-операторша (дрон-оператор + -ш-); биохакерша (биохакер + -ш-); метавселенка (метавселен~~ец~~ + -к-); промпт-инженерша (промпт-инженер + -ш-)*;

2) Алиса AI: *блогерша (блогер + -ш-); стартаперка (стартапер + -к-); кодерша (кодер + -ш-); инфлюэнсерка (инфлюэнсер + -к-); геймерка (геймер + -к-); дизайнерша (дизайнер + -ш-); аналитичка (аналитик + -ичк-); маркетологша (маркетолог + -ш-); контентмейкерка (контентмейкер + -к-); стримерша (стример + -ш-)*;

3) Google AI: *айтишница (айтиш~~ник~~ + -ниц-), стримерша (стример + -ш-), проджект-менеджерка (проджект-менеджер + -к-), тимлидесса (тимлид + -есс-), инфлюенсерка (инфлюенсер + -к-), стартаперша (стартапер + -ш-), шишница (шишник + -ниц-), коучинянка (коуч + -инянк-), криптанка (криптан + -к-), техно-броиня (техно-бро + -ин-);*

4) Qwen AI: *промпт-инженерка (промпт-инженер + -к-); киберпсихологиня (киберпсихолог + -ин-); нейрохудожница (нейрохудожн~~ик~~ + -иц-); дрон-операторка (дрон-оператор + -к-); дата-сайентистка (дата-сайентист + -к-); модераторесса (модератор + -есс-); эко-урбанистка (эко-урбанист + -к-); VR-разработчица (VR-разработчик + -иц-); крипто-аналитичка (криптоаналитик + -к-); айти-рекрутерка (айти-рекрутер + -к-);*

5) GigaChat: *криптоинвесторка (криптоинвестор + -к-); продуктологиня (продуктолог + -ин-); стендаперка (стендапер + -к-); деврелиня (деврел + -ин-); геймдизайнерша (геймдизайнер + -ш-); нейрохакерка (нейрохакер + -к-); эдвайзерка (эдвайзер + -к-); продюсерка (продюсер + -к-); ситифермерша (ситифермер + -ш-); иллюстраторка (иллюстратор + -к-)*.

Анализируя представленный материал, мы можем сделать следующие выводы: во-первых, самыми активными аффиксами, участвующие в словообразовании феминитивов, являются суффиксы *-к-* (19 раз) и *-ш-* (17 раз). Стоит заметить, что не во всех случаях ИИ

действует по одной схеме, так, например, в словах, основа которых заканчивается на *-ер-*, *-ор-* (*тиктокер, оператор, инженер*), он чаще всего употребляет суффикс *-ш-*, однако в словах по типу *стартаперка, инфлюэнсарка, проджект-менеджерка, биохакерка* данный алгоритм нарушается. Мы решили задать нейросетям ещё один промпт, чтобы понять, от чего зависел их выбор: *«Почему в некоторых случаях ты выбираешь суффикс -к-, а в некоторых суффикс -ш-»*. Так, мы выяснили, что выбор был аргументирован следующими факторами: частотность употребления модели в корпусе и стилистические особенности. Это показывает неоднородность алгоритма, так как при ответе на наш запрос нейросеть выбирала или создавала слова по разным аспектам. В одних случаях учитывался нейтральный вариант употребления слова (*геймерка, нейрохакерка, инфлюэнсерка*), а в других разговорный (*стримерша, блогерша, кодерша*). В качестве доказательства приведем *геймерку*, так как в языке уже существует закреплённый вариант *геймерша*. Во-вторых, большая часть приведённых слов – непригодные для жизни окказионализмы. Безусловно, встречаются слова, которые закрепились в языке (*стримерша, геймерша, дизайнерша*), однако многие другие не смогут занять свою языковую нишу. Так, слова *криптанка*, *деврелиня*, *коучинянка*, *техно-броиня* не имеют реальной необходимости в употреблении (в основном по причине своего неблагозвучия). По нашему мнению, эта невостребованность обусловлена окружающей средой, которой женский коррелят не требуется. Таким образом, можно сделает следующий вывод: лингвокреативный потенциал ИИ крайне объёмен. Нейросети способны находить и создавать большое разнообразие различных феминитивов, учитывая и стилистический аспект. Однако некоторые слова из этого разнообразия непригодны для использования в естественной речи, они же зачастую могут восприниматься носителями языка по-другому, например, *метавселенка* (ср. *метавселенная*); *криптанка* (ср. *криптограмма*).

Следующим языковым явлением мы рассмотрим номинализацию. Наш выбор не случаен, номинализация, то есть образование «отглагольных» существительных, описывающих действие, а не объект [3, с. 70], стремится к обезличиванию и абстрагированию (он *моггает → могганье*), в то время как процесс образования феминитивов, наоборот, разграничивает и усложняет понятие (*моггер → моггерша*). Отглагольные существительные образуются преимущественно двумя способами: суффиксация (*писание, стрельба, успеваемость*) и нулевая суффиксация (*бег, смотр, ход*). Определившись со значением и со структурой отглагольных существительных, перейдём непосредственно к эксперименту. Мы ввели в нейросети следующий промпт: «*Создай 10 новых современных слов по модели образования в русском языке абстрактных существительных из динамического действия и выдели словообразовательные аффиксы, которые участвовали в их образовании*». Результаты запроса:

1) Deepseek: *лайкание (лайкать + -аниј-); гугление (гуглить + -ениј-); стримингование (стриминговать + -ованиј-); банитьё (банить + -ј-); хайпование (хайповать + -ованиј-); скроллинг (скроллить + -инг-); шерингование (шеринговать + -ованиј-); лайфхакинг (лайфхачить + -инг-); токсиничание (токсиничать + -аниј-); вайбирование (вайбировать + -ованиј-);*

2) Алиса AI: *стриминг (стримить + -инг-); дропшиппинг (дропшиппить + -инг-); апгрейдинг (апгрейдить + -инг-); кросспостинг (кросспостить + -инг-); коллаборирование (коллаборировать + -ованиј-); рефакторинг (рефакторить + -инг-); алертинг (алертить + -инг-); онбординг (онбордить + -инг-); скроллинг (скроллить + -инг-); митапинг (митапить + -инг-);*

3) Google AI: *думскролление (думскроллинг + -ениј-); нейросетение (нейросетить + -ениј-); зумление (зумиться + -ениј-); диджитализирование (диджитализировать + -ниј-); созвон (созвониться + ʌ); прогрев (прогревать + ʌ); отмен (отменять + ʌ); редубль (дублировать + ре- + ʌ); соворкие (ворк + со- + -иј-); перестримливание (стримить + пере- + -ива + -ниј-);*

4) Qwen AI: *наскролливание (наскроллить + -ива- + -ниј-); асинхронирование (асинхронизировать + -ниј-); офлайнивание (офлайнить + -ива- + -ниј-); ресурсирование (ресурсировать + -ниј-); запромптивание (запромптить + -ива- + -ниј-); переконтекстивание (переконтекстить + -ива + -ниј); апсайкливание (апсайклить + -ива + -ниј-); нетворкание (нетворкать + -ниј-); офисирование (офисировать + -ниј-); профактчекивание (профактчекать + -ива + -ниј-);*

5) GigaChat: *скроллингование (скроллить + -ниј-); дегугление (дегуглить + -ниј-); зумствование (зумиться + -ниј-); деливеринизация (деливеринить + -ациј-); апгрейдирование (апгрейдить + -ниј-); свайпование (свайпить + -ниј-); нетворкингование (нетворкить + -ниј-); дедлайнование (дедлайнить + -ниј-); блокчейнование (блокчейнить + -ниј-); краудфандингование (краудфандить + -ниј-).*

Сравнивая ответы ИИ между собой, можно сделать следующие выводы: во-первых, часть нейросетей предпочла выбрать один единственный способ словообразование – суффиксацию. Именно он оказался наиболее распространённым, при этом можно выделить те аффиксы, которым нейросеть отдаёт предпочтение – *-ниј-/-анић-/-енић-* (29 употреблений) и *-инг-* (10 употреблений). Активное употребления первой конструкции (*глагол + -ниј-*) отражает устойчивость словообразовательной модели в русском языке и является показателем её продуктивности. Однако вторую конструкцию нейросеть употребляет неправильно. Если учитывать динамику развития этих слов, то можно увидеть, что слова типа *скроллинг, лайфхакинг и рефакторинг* появились в русском языке раньше, так как были заимствованы. После чего они активно начали адаптироваться к словообразовательной система русского языка, путем обратного словообразования (*алертить ← алертинг + -и-*). Это позволяет вывести второй вывод: нейросетевые алгоритмы неспособны прослеживать динамику развития отдельных слов, из-за чего допускают ошибки и начинают галлюционировать, то есть придумывать. В-третьих, все, за исключением малого количества слов (*созвон, прогрев*), практически невозможны в реальных речевых ситуациях. Большая часть отглагольных существительных нарушает правила современного русского языка и также, как и феминитивы, вызывает чувство искусственности. К особенностям эксперимента можно отнести и то, что все невозможные слова являются заимствованными, в то время как возможные – русские. То есть нейросети адаптировали заимствованные слова, сделали из них глаголы, а затем сочинили представленные слова. Такие уникальные случаи, как *банитьё и соворкие,* являются материалом для отдельных исследований, так как они отображают попытку ИИ переосмыслить непродуктивные языковые модели в языке.

Эксперименты показали, что языковой потенциал русского языка действительно безграничен. Искусственный интеллект является отличным механизмом преобразования и переосмысления сложившихся в языке правил и закономерностей, так как он создаёт десятки вариантов номинаций, комбинируя исконные и заимствованные лексемы. Однако безграничный потенциал и большая вариативность не означают, что любое созданное слово будет успешно задействовано в речевой коммуникации. Поэтому одним из минусов нейросетей следует считать их антиузуальный, или окказиональный характер. Отсюда также вытекает следующее: ИИ больше ориентируется на сочетаемость суффикса с основой, нежели на семантическую потребность. Таким образом мы видим, что нейросети действует как формальный комбинатор: они сочетают продуктивные аффиксы с любой основой, если это возможно, при этом не задаваясь вопросом, нужно ли языку такое слово и выражает ли оно тот смысл, который требуется.

Подводя итоги нашего исследования, отметим, что эксперименты с женскими коррелятами и отглагольными существительными подтвердили: ИИ успешно выявляет продуктивные словообразовательные модели и создаёт по ним новые слова, однако их употребление в живой речи остаётся под вопросом. Нейросетевые алгоритмы являются

лишь отличным инструментом для демонстрации языкового потенциала, но не для его реализации. Мысль Е.Ю. Виданова о том, что «человек говорящий творит свой неповторимый мир, создавая целые классы неолексем, порождённых его языковым сознанием» [4, с. 217], [5], позволяет сделать общий вывод: человек является единственным творцом в языке, в то время как нейросеть всегда будешь лишь генератором слов. Проведенное исследование позволяет наметить новые направления в компаративном изучении возможностей естественного языка и генеративных языковых моделей. В частности, уже сейчас проводятся психолингвистические эксперименты [6], верифицирующие гипотезы о некоторой механистичности языковых связей, выстраиваемых ИИ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Волошина С.В. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 184 с. – Текст: электронный // Образовательная платформа IPR CMAPT: [сайт]. – URL: https://www.iprbookshop.ru/books/109017/details (дата обращения: 09.10.2026).

2. Челак Е.А. Феминитивы в дискурсе интернет-коммуникации // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 12-2(78). С. 197-200. DOI 10.23670/IRJ.2018.78.12.079. EDN YSUKSL.

3. Махасоева О.Г., Пальчунов Д.Е. Автоматизированные методы построения атомарной диаграммы модели по тексту естественного языка // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Информационные технологии. 2014. Т. 12, № 2. С. 64-73. EDN SNWSIZ.

4. Виданов Е.Ю. Аналитизм и языковая игра: к постановке проблемы // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2012. №2. С. 214-217. EDN QOYMBR.

5. Виданов Е.Ю. Развитие аналитизма в современном русском словообразовании. – Омск: Вариант-Омск, 2012. EDN QXLXDD.

6. Гридина Т.А., Коновалова Н.И. Ассоциативные доминанты интерпретации метафор человеком и искусственным интеллектом: экспериментальная верификация // Этнопсихолингвистика. 2026. № 2(25). С. 7-26. DOI 10.31249/epl/2026.02.01. EDN DCKTUK.

УДК 821.161.1(574)

СОВРЕМЕННАЯ РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА КАЗАХСТАНА В ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ МОЛОДЕЖИ: ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Какильбаева Э.Т.
К.ф.н., доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан
inkar.kakil@gmail.com

В статье рассмотрены основные тенденции развития современной русскоязычной литературы Казахстана в контексте трансформации читательской культуры молодежи. Особое внимание уделяется изменению литературных интересов молодого поколения, влиянию цифровой среды на читательские практики и проблеме включения произведений современных казахстанских авторов в круг молодежного чтения. Основное внимание уделено роли литературных объединений, книжных клубов, фестивалей и цифровых платформ в формировании современной литературной среды и расширении читательской аудитории и необходимости включения современной русскоязычной прозы Казахстана в практику школьного и вузовского изучения литературы.

***Ключевые слова**: современная русскоязычная литература Казахстана, читательская культура молодежи, круг чтения, читательская грамотность, сравнительно-сопоставительное чтение*

Мақалада жастардың оқу мәдениетінің өзгеруі жағдайында Қазақстандағы қазіргі орыс тілді әдебиеттің дамуының негізгі үрдістері қарастырылады. Жас ұрпақтың әдеби қызығушылықтарының өзгеруіне, цифрлық ортаның оқу тәжірибесіне ықпалына және қазіргі қазақстандық авторлардың шығармаларын жастардың оқу аясына енгізу мәселесіне ерекше назар аударылады. Негізгі назар қазіргі әдеби ортаны қалыптастыру мен оқырман аудиториясын кеңейтудегі әдеби бірлестіктердің, кітап клубтарының, фестивальдер мен цифрлық платформалардың рөліне, сондай-ақ Қазақстандағы қазіргі орыс тілді прозаны мектептер мен жоғары оқу орындарында әдебиетті оқыту тәжірибесіне енгізу қажеттілігіне аударылады.

***Кілт сөздер**: Қазақстандағы қазіргі орыс тілді әдебиет, жастардың оқу мәдениеті, оқырмандық репертуар, оқырмандық сауаттылық, салыстырмалы-салғастырмалы оқу.*

The article examines the main trends in the development of contemporary Russian-language literature in Kazakhstan in the context of the transformation of young people's reading culture. Particular attention is paid to changes in the literary interests of the younger generation, the influence of the digital environment on reading practices, and the challenges of introducing works by contemporary Kazakhstani authors into young people's reading repertoire. The article focuses primarily on the role of literary associations, book clubs, festivals, and digital platforms in shaping the contemporary literary environment and expanding the readership. It also emphasizes the need to integrate contemporary Russian-language prose of Kazakhstan into the teaching of literature at secondary schools and universities.

***Keywords**: contemporary Russian-language literature of Kazakhstan, youth reading culture, reading repertoire, reading literacy, comparative reading.*

Современный молодой читатель разительно отличается от своего предшественника, прежде всего, стремлением к самостоятельности в выборе текста и, с другой стороны,

сильно зависимостью от цифровой информационной среды. Он черпает информацию в новостных сайтах, мессенджерах и социальных сетях, но не интересуется или мало обращается к художественным текстам. Высокая интенсивность чтения не означает, что он умеет читать осмысленно, интерпретировать содержание текста, давать ему оценку с учетом своего культурного опыта и эрудиции. Поэтому нас интересует вопрос: почему современная казахстанская литература, вобравшая в себя достижения прошлой книжной культуры и развивающаяся в русле новых направлений мирового литературного процесса, несмотря на свою доступность, не всегда оказывается в круге чтения современной казахстанской молодежи; какова ее способность отвечать интеллектуальным, нравственным и эстетическим запросам современных читателей?

И, чтобы ответить на вопрос, как расширить читательскую аудиторию современной русской и русскоязычной литературы, обратимся к трем аспектам этой животрепещущей проблемы: основные тенденции ее развития, проблемы приобщения молодежи к современной казахстанской прозе и перспективы формирования читательского интереса.

Одной из определяющих особенностей современной русской и русскоязычной литературы Казахстана является ее пограничность, она существует между двумя культурными полюсами (российской и казахской), языками и традициями, что приводит каждого писателя к активному поиску новой идентичности и порождает одновременно ощущение некоторой «маргинальности».

Старшее поколение русских писателей 1960–1990-х годов (Герольд Бельгер и Дмитрий Снегин, Иван Щеголихин, Морис Симашко и Сатимжан Санбаев), несмотря на укорененность в традициях советского реализма, в конце XX-го – в начале XXI веков обновило темы, сюжеты и жанры, продолжило поиск нового современного героя, предложило новое решение сегодняшних проблем через обращение к национальным мифологическим истокам бытия.

Среднее поколение писателей 1990–2000-х, пришедших литературу после обретения Казахстаном независимости (Николай Веревочкин, Лиля Калаус, Зира Наурзбаева и Ольга Марк, Дюсенбек Накипов и Аслан Жаксылыков), продолжило поиски новой идентичности личности в иных условиях существования, занимается решением экзистенциальных проблем на фоне столкновения традиций и современности.

Молодому поколению писателей 2010-х - 2025-х годов, живущим в эпоху засилья цифровых технологий, выпала задача вывести прозу в сферу массового чтения, интермедиальной и цифровой литературы, работать в новых форматах и в то же время не терять связи с повседневностью. Писатели поколения Z отличаются от своих предшественников тем, что, несмотря на возможности интегрироваться в российский или казахскоязычный литературный процесс, остаются в локальном казахстанском пространстве, подчеркивают свою принадлежность к казахстанской прозе, хотя многие пишут на нескольких языках (на русском и польском, как Юрий Серебрянский, на казахском и русском, как Ермек Турсунов). Для них важен локальный контекст (темы истории, памяти, судьбы степи, образ Алматы и Астаны), но в то же время они не отказываются русского литературного канона, печатаются в российских журналах, получают российские литературные премии. Яркими представителями этого поколения являются Елена Клепикова, Илья Одегов, Михаил Земсков, Кира Нуруллина, Ильмаз Нургалиев, Тимур Ермашев, Данияр Сугралинов, бизнесмен и писатель, который пишет фэнтези, ЛитРПГ, РеалРПГ, представляющие собой смешение и слияние художественной прозы и алгоритма компьютерной игры[1].

[1] Данияр Саматович Сугралинова родился 2 декабря 1978 года в городе Актобе, окончил Санкт-Петербургскую Государственную инженерно-экономическую академию и Высшую школу экономики (Москва), учился в ОЛША. В 2009 году основал студию веб-дизайна Kaznetmedia, много лет занимался разработкой веб-сайтов для больших организаций, через 7-8 лет решил уйти из бизнеса, создал бизнес-проект «Писатель Данияр Сугралинов», объектом его книг стал жанр LitRPG, востребованный у американских

Русскоязычная проза новейшего времени не отказывается от классических традиций русской литературы, не теряет связи ни с метрополией, ни с другими национальными литературами, с одной стороны, а с другой, она существует в виде своеобразных «отдельностей», каждая из которых есть часть всего литературного процесса конца XX-го - начала XXI веков.

В этих условиях ее ведущим трендом творческая активность писателей всех поколений, получивших возможность «смотреть на мир другими глазами». Но огромное количество литературных произведений объясняется не столько культурной потребностью аудитории, сколько появлением в последние годы на казахстанском рынке множества книжных издательств (государственных и частных), литературных журналов, альманахов, виртуальных изданий, онлайн-платформ (Проза.ру, Author.Today, Litnet и др.), что привело к серьезному снижению «порога вхождения» в литературу.

Литература перестает быть профессиональной сферой деятельности, в настоящее время немало молодых писателей, в отличие от писателей старшего и среднего поколения, не имеют полного специального образования и профессиональных навыков, Литературный институт и филологическое образование заменили курсы креативного письма, Skillbox, Мусагет и ОЛША и др. Цифровые технологии, нейросетевые генераторы текстов, свобода выражения собственного мнения породили в обществе ощущение, что литература перестала быть элитарной, и мотивировали желающих осмыслить свой личный жизненный опыт, экспериментировать с формой и содержанием художественного текста. То есть литература в современном обществе стала привычной формой самовыражения и выполнять функции самотерапии.

Большую роль в этом процессе играют современные литературные клубы, форумы, фонды и читательские онлайн-группы, которые расширяют коммуникативное пространство свободного общения молодых писателей и читателей, создают активную среду для обмена мнениями, а дискуссии служат стимулом к творчеству. Одним из первых общественных объединений молодых казахстанских русскоязычных писателей был «Мусагет», созданный в 1997 году Ольгой Борисовной Марковой (1963-2008) [1]. Он появился в кризисное постсоветское время, изменил литературную картину Казахстана, объединил молодых поэтов и писателей, драматургов и критиков вокруг идеи новой литературы в период культурной трансформации казахстанского полиэтнического общества. Ольга Марк (литературный псевдоним Марковой) со своими друзьями занималась организацией семинаров, поэтических чтений, дискуссий, квартирников в Алматы, в Астане, Шымкенте и Павлодаре, изданием интеллектуально-философского литературного журнала «Аполлинарий», проведением мастерских по поэзии и прозе для начинающих авторов. Ими была создана книжная серия «Новая литература Казахстана». После смерти основателя «Мусагета» ее ученики Михаил Земсков и Ксения Рогожникова создали в 2009 году Открытую Литературную Школу Алматы (ОЛША), где обучают профессиональному мастерству желающих и умеющих писать.

ОЛША до сих пор играет важную роль в профессиональной подготовке молодых писателей, поэтов, драматургов и критиков, особое внимание уделяется проблемам детской литературы. Созданная Михаилом Земсковым школа обучает прошедших творческий конкурс технике письма, редактированию, критике, проводит мастер-классы, приглашает известных писателей, поэтов, критиков, литературоведов, провели два Международный литературный фестиваль «Полифония». В настоящее время молодые писатели являются

читателей, РеалРПГ, фэнтези. В 2005 году благодаря дебютной повести «Кирпичи» стал «Лучшим автором-прозаиком 2005 года», по версии udaff.com. В 2019 году учился в Full Sail University во Флориде (США). С 2017 года по 2023-й написал 25 романов, член СП Казахстана, PEN International, Член американской гильдии LitRPG-авторов и литературного сообщества А.Л.К.О., объединяющего авторов русскоязычного самиздата в жанрах фантастики, фэнтези, ЛитРПГ, бояръ-аниме.

выпускниками этой школы, по роману «Кирпичи 2.0» Данияра Сугралинова, учившегося в свое время в ОЛША, поставлен режиссером Фархатом Шариповым художественный фильм «Тренинг личностного роста», получивший Гран-при на 41-ом Московском международном кинофестивале. Кинокритики и рецензенты отметили реалистичность сюжета: Владимир Рерих сравнил фильм с «батискафом», освещающим мрачное дно повседневности [2], Андрей Плахов сравнил с «Конформистом» Бертолуччи [3], Дмитрий Мостовой обратился к исходному тексту – роману Сугралинова, назвав его социальной драмой, честно рассказывающей о городской жизни 2010-ых годов [4].

Подобные цели лежат в основе деятельности United States of writers, созданного в 2018 году павлодарцем Андреем Орловым, занимавшимся в Алматы организацией массовых мероприятий и решившим создать стартовую площадку для начинающих авторов, остро нуждающихся в общении друг с другом.

В обеих столицах и областных центрах (в Караганде и Усть-Каменогорске, Семее и Уральске, Павлодаре и Кокшетау) немало неформальных литературных объединений, книжных клубов, собирающих довольно большую аудиторию. Современные писатели и их критики утверждают, что книжные клубы – современный тренд международного уровня, примерами для подражания служат книжные клубы Опры Уинфри, Сары Джессики Паркер и других любителей чтения. Мария Омар, создавшая в 2022-ом году семейную сагу «Мед и немного полыни», вспоминает, что двадцать казахстанских и зарубежных книжных клубов приглашали обсудить ее книгу.

Анализ деятельности наиболее популярных в последние пять-шесть лет объединений книголюбов показывает, что они стремятся создать мультиформатные программы чтения, поэтому диапазон тем чрезвычайно широк: классика, комиксы, хоррор, нон-фикшн и многие другие поп-жанры, бестселлеры, интересные читающей молодежи, предлагаемые для чтения на разных литературных сценах. Участники OREGON USW, куратором которого является писательница и копирайтер Ирина Бакулина, мечтают превратить не только свой город, но и весь Казахстан в страну читающую, раз в месяц обсуждают книгу казахстанского писателя с его участием в необычном формате – в виде судебного заседания. В Семее существует книжный клуб «Ракета», в Астане – «Казахстанские страницы» (проект книжного блогера Элины Петровой) в книжном магазине OQY, где наряду с привычными формами общения (дискуссии и обсуждение, презентации и совместные чтения все с участием авторов), проводятся квартирники и Book Friending и Book Swap и Book Night.

Подобные форматы активизации интереса к казахстанской книге расширяют круг русскоязычных читателей, с одной стороны, и дают молодым авторам возможность толерантного общения с ними. В то же время современные русскоязычные писатели не теряют своих связей и с российскими журналами и издательствами: в «Дружбе народов», «Новом мире», «Неве» и других толстых журналах России были опубликованы романы «Белая дыра», «Зуб мамонта» и повести «Человек без имени», «Городской леший, или Ероха без подвоха», «Железная дверь без ключа: Печальная история с относительно счастливым концом». «Землетрясение на кладбище: Записки велосипедиста» Николая Веревочкина, повесть Лили Калаус «Цокольный этаж», повести Анатолия Кима «Мое прошлое» и «В поисках малой родины», повести Елены Клепиковой «Пан Тырц и Мурзик» и др. Но все же нужно отметить, что для многих молодых писателей ограничен доступ к публикации в казахстанских государственных издательствах, мало возможностей напечатать дебютные произведения в «толстых» журналах «Простор» и «Нива», поэтому в этих ограниченных условиях русскоязычные писатели активно используют самиздат-платформы, размещают свои тексты в электронном формате и самостоятельно продают их без посредников в цифровых магазинах.

Поэтому особо нужно отметить роль книжных фестивалей, проводимых в последние годы в Алматы и других городах Казахстана. С 2023 года в Алматы проходит Fahrenheit

festival [5]. Организатор фестиваля Андрей Орлов считает свой проект необходимым для начинающих авторов, поэтому основное назначение всех мероприятий фестиваля – живое непосредственное общение авторов, издателей, критиков, художников, создателей комиксов, специалистов PR-сферы. Досым Сатпаев и Павел Коктышев представили книгу «Как оседлать единорога», Юрий Серебрянский рассказал о новом проекте «Академия», посвященном теории и практике создания художественного текста, который стал обобщением опыта, апробированного в ОЛША, в Варминско-Мазурском университете и в программе Between the lines в университете Айовы. Участники фестиваля получили возможность послушать писателя и экономиста, публициста и телеведущего Бекнура Кисикова, с 2013 года Президента Евразийской Ассоциации франчайзинга. Мадибек Мусабеков, автор комиксов для Marvel, провел мастер-класс.

В 2024 году специальным гостем фестиваля был испанский художник MAGUMA, который провел мастер класс по созданию иллюстраций, показал свои книги с рисунками, спикеры Юрий Серебрянский, Орал Арукенова, Мария Омар, Бауржан Болатханов презентовали свои новые книги, рассказали о результатах креативного маркетинга. На следующем фестивале участниками стали более ста литераторов, критиков, иллюстраторов, блогеров. Это мультиформатное мероприятие прошло под эгидой USW Network и Яндекс. Книги. Были выступления российской писательницы Гузель Яхиной (Казань), автора романов «Зулейха открывает глаза», «Эшелон на Самарканд», «Эйзен», главного редактора издательства «Астрель-СПБ» Александра Прокоповича, известного казахстанского режиссера Рашида Нугманова, автора книги «Dramaticon», казахстанских писателей Айгуль Климовской, Алимы Сулейменовой (журнал «Aina»), Меруерт Алонсо, Ильи Одегова и других.

Анализ программ и анонсов этого фестиваля позволяет сделать следующие выводы: это уникальное по своей масштабности культурное мероприятие дает создает территорию для свободного творчества, где формируются новая читательская культура, новые профессиональные связи, новый опыт интермедиального взаимодействия, конечным результатом которого является рождение альтернативных каналов публикации новых произведений молодых писателей. То есть Fahrenheit festival действенно способствует формированию новой культурной инфраструктуры, что позволит русскоязычной литературе Казахстана стать частью мировой литературной карты, участвовать в формировании национальной культурной экосистемы в Казахстане. Поэтому современные книжные фестивали в республике стали одним из инструментов возрождения культуры чтения, и этот тренд можно считать системным, а не просто данью моде, ибо на этих фестивалях формируются новые читательские практики, растет продажа новых книг, появляются новые издательства, на книжных ярмарках объявляют результаты республиканских литературных конкурсов, об этом говорят отклики об Астанинской Евразийской ярмарке, Kitap Fest, KITAPshjw, Fahrenheit как о творческих площадках, предоставляющих «сцену» новым произведениям русскоязычных писателей.

Но все же наличие значительного количества современных художественных произведений само по себе еще не означает их устойчивого присутствия в круге чтения казахстанской молодежи. Современное изучение литературы в школе и вузе традиционно уделяет преимущественное внимание классической литературе, ее традициям, анализу и интерпретации ее смыслов. Но, с другой стороны, при этом упускается из виду, что современной молодой читатель живет в принципиально другой социокультурной среде. И на современном этапе развития литературного образования такой подход нее может обеспечить появление читателя, для которого чтение стало устойчивой потребностью. Поэтому необходимо условия для превращения произведений современных русскоязычных писателей и поэтов Казахстана в посредника между классикой и читателем, ведь они понятны молодому поколению близостью описываемых событий, доступностью языка, культурной среды. Ту же функцию могла бы решать новая и новейшая литература в

студенческой аудитории: она создавала бы новые дополнительные возможности для актуализации и нового прочтения классики, а классика стала бы действенным инструментом глубокого прочтения современной прозы и поэзии русскоязычных писателей и поэтов Казахстана. Анализ классических текстов формирует историко-литературную основу, далее современные писатели, используя традиционные сюжеты, мотивы, образы, жанровые модели, вступают в диалог с предшественниками, интертексты позволяют понять художественную многослойность современного текста, что на конечном этапе формирует новое восприятие читателем художественного произведения.

Поэтому на современном этапе решения поставленных мною вопросов необходимо создание хорошо продуманной системы учебных и исследовательских материалов, ориентированных на разные возрастные группы читателей в школе и вузе, построенных на разумном сочетании читательского интереса и литературоведческой интерпретации. Интересны, с моей точки зрения, практики сравнительно-сопоставительного чтения, предполагающих сопоставление классических и современных произведений, традиционных мифологических сюжетов и их авторских трансформаций.

В качестве примера хочется предложить опыт работы над литературной сказкой Зиры Наурзбаевой и Лили Калаус «Приключения Бату и его друзей в поисках Золотой чаши» [6] с элементами экшн и детского детектива, где представлен жанр современного искусства – фэнтези[2]. Цель авторов – воспитательная: заинтересовать читателей казахской культурой через увлекательный сюжет в духе современного приключенческого фэнтези. В результате получился многожанровый текст, в котором, кроме вышеперечисленных, есть элементы жанров философской притчи, этнографического нарратива и квест-романа, в который интегрированы тюркские и казахские мифы. Но культуролог, исследователь тюркской мифологии Зира Наурзбай в беседе с журналистом Ахмер А. призналась: «Моей целью была аудитория русскоязычных детей. Однако действительно главной причиной стал Гарри Поттер. В то время моя дочь и все дети вокруг неё с интересом читали и смотрели Гарри Поттера. Кроме того, в то время в мультфильмах и сериалах было много мифологии и мистики. В 1990-2000 годах к этому обратилась массовая культура. Не знаю почему, но всем было интересно. Когда я пыталась рассказать дочери о казахской культуре, мои собственные дети меня не слушали. Однажды соседская девочка сказала: «Гарри Поттер – это наше всё». Моя тема исследования – казахская мифология. Если я не могу донести дочери хотя бы одну легенду – кто я и зачем всё это нужно? С таким вопросом я начала писать книгу» [7].

И, если на уроках литературы учащихся можно мотивировать зрелищностью происходивших сказочных событий в современном Казахстане, то студентов-филологов эта повесть может заинтересовать, как авторы переработали национальные мифы, фольклорные жанры, создали новые формы сказочного повествования. Одним из заданий может быть чисто филологический анализ: как мифологический образ переходит в авторский текст, как сохраняет свои изначальные функции. Студент может создать универсальную модель фэнтези, наполненного национальным содержанием. Другой аспект анализа – сопоставление с зарубежными фэнтези, прежде всего с циклом о Гарри Поттере, с современной попаданческой литературой, которой интересуются юные читатели. Думается, что подобные задания способствуют развитию у молодых читателей возраста читательской грамотности, интерпретационных умений и культуры самостоятельного чтения.

---

[2] Повесть была написана в 2006 году, но пролежала «в столе» восемь лет: авторы не могли найти спонсоров. В 2013 году были найдены спонсоры и средства, и книга «В поисках Золотой чаши: Приключения Бату и его друзей», богато украшенная цветными иллюстрациями графического дизайнера, художника-иллюстратора и автора компьютерных игр Тимура Давлетгиреева, была издана в 2014 году издательством «Алматыкітап». В 2021 году сказочная повесть Зиры Наурзбаевой и Лили Калаус вышла в издательстве Amazon Publishing / Steppe & Sky на английском языке под названием «Batyr Returns: The Quest for the Golden Cup». Перевод выполнен американской писательницей и переводчицей ShelleyFairweather-Vega.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Банников П. Памяти Ольги Марковой // Дактиль. - №51. декабрь 2023. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://daktilmag.kz/51/article/pavel-bannikov/pamyati-olgi-markovoy/883%202
2. Рерих В. Рецензия Владимира Рериха на фильм Фархата ШАРИПОВА “Тренинг личностного роста” (в первоначальном варианте “Секрет лидера”) [Электронный ресурс] // Караван. – 5 февраля 2019. – Режим доступа: https:// www.caravan.kz/gazeta
3. Плахов А. Окна роста // Коммерсантъ. – 27.04.2019.
4. Мостовой Д. "Секрет" национального масштаба [Электронный ресурс] // SPUTNIK Казахстан. – 01.02.2019. – Режим доступа: https://ru.sputnik.kz/20190201/premera-film-kazahstan-farhad-sharipov-9111629.html
5. Соколова Е. Таланты и поклонники // Вечерний Алматы. – 05.09.2023. - № 105.
6. Наурзбаева З., Калаус, Л. Приключения Бату и его друзей в поисках Золотой чаши: Повесть. – Алматы: Otuken, 2021. – 204 с/
7. Ахмер А. «Приключения Бату и его друзей»: Как книга Зиры Наурызбай и Лили Калаус стала популярной в США // Manshuq. – 2023. – 5 сентября. - https://manshuq.com/lifestyle-batu-success-09-2023

ӘОЖ 338.48:37

ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР НЕГІЗІНДЕ ШЫҒЫС ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ТУРИЗМНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУ ТАРИХЫН МЕҢГЕРТУДІҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ

Қанатұлы М.
Докторант, «Alikhan Bokeikhan University»,
Семей қ., Абай облысы, Қазақстан Республикасы
miras.kanatuly@smu.edu.kz

Калкеева К.Р.
П.ғ.д., профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана қ., Қазақстан Республикасы
kalkeevatamara@mail.ru

Адильбаева А.С.
Т.ғ.д., профессор, «Alikhan Bokeikhan University»,
Семей қ., Абай облысы, Қазақстан Республикасы
aigulmalika@mail.ru

Болатова Қ.Б.
Т.ғ.к., қауымдастырылған профессор, «Alikhan Bokeikhan University»,
Семей қ., Абай облысы, Қазақстан Республикасы
E-mail: k.bolatova@abu.edu.kz

Мақалада гуманитарлық пәндерді оқыту үдерісінде Шығыс Қазақстандағы туризмнің қалыптасуы мен даму тарихын меңгертудің ғылыми-әдістемелік негіздері қарастырылады. Өңірдің туристік әлеуетін тарихи-өлкетанулық мазмұнмен сабақтастыра отырып, цифрлық білім беру ресурстары, жобалық оқыту, кейс-технология, проблемалық оқыту, виртуалды экскурсия және картографиялық визуализация сияқты инновациялық технологияларды қолдану мүмкіндіктері талданады. Зерттеу барысында тарихи деректерді жүйелеу, пәнаралық ықпалдастықты күшейту және білім алушылардың зерттеушілік, сыни және цифрлық құзыреттерін қалыптастыруға бағытталған әдістемелік модель ұсынылады.

Кілт сөздер: *туризм тарихы, Шығыс Қазақстан, гуманитарлық білім, инновациялық технологиялар, жобалық оқыту, цифрлық педагогика.*

В статье рассматриваются научно-методические основы изучения истории становления и развития туризма Восточного Казахстана в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Анализируются возможности использования цифровых образовательных ресурсов, проектного и проблемного обучения, кейс-технологии, виртуальных экскурсий и картографической визуализации. Предлагается методическая модель, ориентированная на интеграцию историко-краеведческого материала с современными образовательными технологиями. Особое внимание уделяется формированию исследовательских, критических и цифровых компетенций обучающихся посредством самостоятельной работы с историческими источниками, статистическими материалами и цифровыми картами.

Ключевые слова: *туризм, Восточный Казахстан, гуманитарное образование, инновационные технологии, проектное обучение, цифровая педагогика.*

The article examines the scientific and methodological foundations of teaching the history of tourism development in Eastern Kazakhstan within humanities education. The possibilities of applying digital educational resources, project-based learning, problem-based learning, case technology, virtual excursions and cartographic visualization are analyzed. A methodological model is proposed that integrates historical and local history content with innovative educational technologies. Particular attention is paid to developing students' research, critical thinking and digital competencies through independent work with historical sources, statistical data and digital maps.

Keywords: *tourism history, Eastern Kazakhstan, humanities education, innovative technologies, project-based learning, digital pedagogy.*

Кіріспе

Қазіргі жоғары білім беру жүйесінде гуманитарлық пәндерді оқыту тек дайын тарихи фактілерді меңгертумен шектелмей, білім алушының тарихи ойлауын, зерттеушілік қабілетін, ақпаратты сыни бағалау дағдысын және цифрлық құзыреттерін қалыптастыруға бағытталуда. Осы тұрғыдан алғанда аймақтық тарих материалдарын оқу үдерісіне енгізу білім алушының тарихи құбылыстарды нақты кеңістік, әлеуметтік орта және мәдени контекст арқылы түсінуіне мүмкіндік береді.

Шығыс Қазақстан – табиғи-географиялық, тарихи-мәдени және этнографиялық ерекшеліктері тоғысқан аймақтардың бірі. Өңірдің Алтай таулары, Катонқарағай, Марқакөл, Риддер, Бұқтырма су қоймасы, тарихи-археологиялық нысандары мен этномәдени мұрасы туризмнің әртүрлі бағыттарын дамытуға негіз қалыптастырады. Қазіргі ресми деректерде облыста экологиялық, мәдени-танымдық, емдік-сауықтыру, тау-шаңғысы, ауылдық және белсенді туризм бағыттарының дамып келе жатқаны көрсетіледі [1; 2].

Туризмнің өңірлік тарихын оқытуда оның экономикалық сала ретіндегі ерекшелігін ғана емес, тарихи сана, мәдени мұраны сақтау, өлкетану, табиғи ресурстарды пайдалану және өңірлік бірегейлікті қалыптастырумен байланысын қарастыру маңызды. Сондықтан Шығыс Қазақстан туризмінің қалыптасуы мен даму тарихын тарих, география, мәдениеттану, өлкетану, экономика, педагогика және туризм пәндерінің тоғысында оқыту пәнаралық сипатқа ие болады.

Зерттеудің өзектілігі осы мазмұнды қазіргі инновациялық педагогикалық технологиялармен ұштастыру қажеттілігімен анықталады. ЮНЕСКО-ның цифрлық педагогика жөніндегі материалдарында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды тиімді пайдалану үшін дәстүрлі педагогикалық тәсілдерді қайта қарау, оқыту мақсаты, мазмұны және бағалауды цифрлық орта талаптарына сәйкестендіру қажеттігі атап көрсетіледі [3]. Сонымен қатар цифрлық технологияларды қолдану өздігінен білім сапасына кепілдік бермейтіні, оның тиімділігі педагогикалық мақсатпен және нақты оқу міндеттерімен ұштасқанда ғана артатыны көрсетіледі [4].

Зерттеудің мақсаты – гуманитарлық пәндерді оқыту барысында Шығыс Қазақстандағы туризмнің қалыптасуы мен даму тарихын меңгертудің ғылыми-әдістемелік негіздерін айқындап, инновациялық технологияларды қолданудың тиімді үлгісін ұсыну.

Зерттеу міндеттері:

1. Шығыс Қазақстан туризмінің XX ғасырдың соңы – XXI ғасырдың басындағы даму ерекшеліктерін оқу мазмұны тұрғысынан жүйелеу;
2. тарихи-өлкетанулық материалдарды гуманитарлық пәндер мазмұнына кіріктіру мүмкіндіктерін анықтау;
3. инновациялық оқыту технологияларының әдістемелік мүмкіндіктерін сипаттау;
4. білім алушылардың зерттеушілік және цифрлық құзыреттерін дамытуға бағытталған оқу тапсырмаларын ұсыну;
5. туризм тарихын оқытуға арналған әдістемелік модель қалыптастыру.

Зерттеу әдістері

Зерттеу барысында тарихи-салыстырмалы, тарихи-жүйелік, проблемалық-хронологиялық, пәнаралық талдау, контент-талдау және педагогикалық модельдеу әдістері қолданылды. Шығыс Қазақстандағы туризмнің даму динамикасын сипаттауда Қазақстан Республикасының нормативтік-құқықтық актілері, мемлекеттік бағдарламалар, ресми статистикалық және өңірлік ақпараттық материалдар негізге алынды.

Қазақстандағы туризмнің тәуелсіздік кезеңіндегі қалыптасуын түсіндіру үшін нормативтік құжаттардың маңызы зор. 1992 жылы «Туризм туралы» заңның қабылдануы туризм саласын құқықтық реттеудің негізін қалыптастырды. Кейін туризмді дамытуға бағытталған мемлекеттік бағдарламалар қабылданып, тарихи-мәдени мұраны сақтау және туристік инфрақұрылымды дамыту мәселелері мемлекеттік саясаттың құрамдас бөлігіне айналды [5]. 1997–1998 жылдардағы Ұлы Жібек жолының тарихи орталықтарын жаңғыртуға және туризм инфрақұрылымын қалыптастыруға бағытталған мемлекеттік бастамалар да осы үдерістің маңызды кезеңдерінің бірі болды [6].

Шығыс Қазақстандағы туризмнің қалыптасуы мен даму тарихын оқу мазмұнына енгізу

Шығыс Қазақстан туризмінің қалыптасуы мен даму тарихын оқу барысында кезеңдік жүйелеу әдісін қолдану тиімді. XX ғасырдың аяғы мен XXI ғасырдың басын шартты түрде бірнеше тарихи кезеңге бөліп қарастыруға болады.

Бірінші кезең – **1990-жылдардың басындағы өтпелі кезең**. Кеңестік жүйенің ыдырауы туризм саласының ұйымдастырушылық және экономикалық негіздеріне әсер етті. Қазақстан тәуелсіздік алғаннан кейін туристік қызметті құқықтық тұрғыдан реттеу қажеттілігі туындап, нарықтық қатынастар жағдайындағы жаңа туристік ұйымдар мен кәсіпкерлік нысандар қалыптаса бастады. Бұл кезеңде туризмнің бұрынғы орталықтандырылған жүйеден нарықтық модельге ауысуы орын алды.

Екінші кезең – **1990-жылдардың соңы – 2000-жылдардың басы**. Осы уақытта туризмді мемлекеттік деңгейде қолдау және оның нормативтік базасын қалыптастыру үдерісі күшейді. 2001–2005 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламада туристік саланы экономиканың басым бағыттарының бірі ретінде дамыту, туристік инфрақұрылымды жетілдіру, тарихи және мәдени ескерткіштерді қорғау міндеттері белгіленді [7]. 2003–2005 жылдарға арналған туризмді дамыту бағдарламасында да саланың тұрақты дамуына жағдай жасау және туристік өнімді қалыптастыру мәселелері қарастырылды [8].

Үшінші кезең – **2000-жылдардың ортасы – 2010-жылдар**. Бұл кезеңде туризмнің инфрақұрылымдық және институционалдық негіздері біртіндеп кеңейді. Қазақстан Республикасында туризмді дамытудың 2007–2011 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы туристік индустрияның бәсекеге қабілеттілігін арттыруға, инфрақұрылымды дамытуға және туристік өнімдерді ілгерілетуге бағытталды [9]. Шығыс Қазақстан үшін табиғи және мәдени ресурстарға негізделген экологиялық, сауықтыру және мәдени-танымдық туризм бағыттары өзекті болды.

Төртінші кезең – **2010-жылдардың соңы – XXI ғасырдың үшінші онжылдығының басы**. Бұл уақытта өңірдің туристік әлеуетін жүйелі түрде таныту, туристік кластерлерді қалыптастыру, цифрлық ақпараттық ресурстарды пайдалану және ішкі туризмді дамыту мәселелері алдыңғы қатарға шықты. Мысалы, Катонқарағай өңірінде тарихи қорғандар, петроглифтер, археологиялық ескерткіштер, табиғи нысандар және этномәдени мұра туризмнің мазмұндық базасын қалыптастырады [2]. Ал облыстық деңгейдегі ресми материалдарда Катонқарағай ұлттық паркі, Рахман қайнарлары, Риддер қаласы, тау-шаңғысы бағыттары және басқа да нысандар өңірдің туристік әлеуетінің құрамдас бөлігі ретінде көрсетіледі [1].

Осы кезеңдерді оқыту барысында студентке тек хронологиялық ақпарат беру жеткіліксіз. Әр кезең бойынша «себеп – өзгеріс – нәтиже – тарихи маңыз» логикасын қолдану қажет. Мысалы, 1990-жылдардағы экономикалық өзгерістердің туристік

ұйымдарға әсерін, 2000-жылдардағы мемлекеттік бағдарламалардың инфрақұрылымға ықпалын, кейінгі кезеңдегі цифрландырудың туристік қызметті танытудағы рөлін салыстырмалы түрде қарастыруға болады.

Инновациялық технологиялардың әдістемелік мүмкіндіктері. Гуманитарлық пәндерде инновациялық технологияларды пайдалану оқу мазмұнын технологиямен механикалық түрде алмастыруды емес, білім алушының танымдық әрекетін өзгертуді көздейді. Осы тұрғыдан Шығыс Қазақстан туризмінің тарихын оқытуда бірнеше технологияны кешенді түрде қолдануға болады.

Біріншіден, жобалық оқыту технологиясы. Жобалық оқыту білім алушыны дайын ақпаратты қабылдаушыдан зерттеу жүргізетін субъект деңгейіне көтеруге мүмкіндік береді. ЮНЕСКО-ның мұғалімдерге арналған цифрлық құзыреттер материалдарында технологиямен қамтамасыз етілген ортада жобалық оқытуды ұйымдастыру және білім алушылардың бірлескен жұмысын қолдау маңызды бағыт ретінде қарастырылады [10].

Шығыс Қазақстан туризмі бойынша студенттерге «Шығыс Қазақстанның туристік нысандарының тарихи картасы», «Катонқарағайдың туристік бренді: тарих және қазіргі даму», «Шығыс Қазақстандағы экологиялық туризмнің қалыптасуы», «Өңірдегі тарихи-мәдени туризмнің даму динамикасы» сияқты жобалар ұсынылуы мүмкін.

Жоба бірнеше кезеңнен тұрады: мәселені анықтау, дерек жинау, деректерді саралау, цифрлық өнім әзірлеу, нәтижені қорғау және рефлексия. Қорытынды өнім ретінде интерактивті карта, цифрлық уақыт сызығы, бейнеролик, виртуалды экскурсия немесе электрондық каталог әзірлеуге болады.

Екіншіден, кейс-технология. Кейс әдісі нақты тарихи немесе қазіргі өңірлік жағдайды талдауға бағытталады. Мысалы, білім алушыларға «Катонқарағай өңірінде туристік кластерді дамыту» тақырыбындағы кейс ұсынылады. Студенттер табиғи ресурстар, тарихи-мәдени нысандар, инфрақұрылым, көлік қолжетімділігі, экологиялық шектеулер және жергілікті қоғамдастықтың мүдделері сияқты факторларды талдайды.

Бұл әдістің ерекшелігі – бір ғана дайын жауаптың болмауы. Білім алушы деректерді салыстырып, дәлелдерге сүйене отырып өз ұсынысын қалыптастырады. Осы арқылы талдау, дәлелдеу, пікірталас жүргізу және шешім қабылдау дағдылары дамиды.

Үшіншіден, проблемалық оқыту. Туризм тарихын проблемалық сұрақтар арқылы меңгерту тарихи себеп-салдарлық байланыстарды терең түсінуге мүмкіндік береді. Мысалы:

- Неліктен тәуелсіздіктің алғашқы жылдарында Қазақстандағы туризм көлемінде төмендеу байқалды?
- Неліктен Шығыс Қазақстанда табиғи ресурстар туризм дамуының негізгі факторларының бірі болды?
- Мемлекеттік бағдарламалар өңірлік туризмнің дамуына қандай институционалдық жағдай қалыптастырды?
- Табиғи және тарихи мұраны туристік ресурс ретінде пайдаланудың қандай шектеулері бар?

Қазақстандағы 1996–2000 жылдар аралығындағы туризм көрсеткіштерінің төмендегені мемлекеттік құжаттарда да көрсетілген. Мәселен, 2001–2005 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарлама жобасында осы кезеңде туризм көлемінің айтарлықтай қысқарғаны атап өтіледі [7]. Бұл дерек студенттерге өтпелі кезеңнің туризм саласына ықпалын тарихи-экономикалық тұрғыдан талдауға мүмкіндік береді.

Төртіншіден, цифрлық картография және геоақпараттық визуализация. Туризм кеңістікпен тікелей байланысты болғандықтан, картографиялық материалдар оның тарихын оқытуда ерекше маңызға ие. Білім алушылар тарихи және қазіргі туристік нысандарды картаға түсіру арқылы өңірдің туристік кеңістігінің өзгерісін көрнекі түрде талдай алады.

Мысалы, интерактивті картада:

1. табиғи нысандар;
2. тарихи-археологиялық ескерткіштер;
3. музейлер;
4. туристік маршруттар;
5. демалыс және емдеу-сауықтыру нысандары;
6. тау-шаңғысы орталықтары;
7. көлік бағыттары белгіленеді.

Мұндай карта туризм географиясын ғана емес, тарихи өзгерістерді де түсіндіруге мүмкіндік береді.

Бесіншіден, виртуалды экскурсия технологиясы. Далалық экскурсия ұйымдастыру мүмкіндігі шектеулі жағдайда виртуалды экскурсия тиімді әдістемелік құрал бола алады. Студент белгілі бір туристік нысан бойынша тарихи деректерді жинақтап, фотосуреттер, карталар, бейнематериалдар және қысқаша түсіндірмелер негізінде цифрлық экскурсия әзірлейді.

Бұл технология әсіресе Катонқарағай, Берел археологиялық кешені, Рахман қайнарлары, Марқакөл және Риддер сияқты нысандарды оқытуда қолдануға қолайлы. Берел қорғандары сияқты тарихи-археологиялық нысандар қазіргі туристік маршруттардың мәдени-танымдық мазмұнын қалыптастыратын маңызды ресурстардың бірі болып табылады [11].

Алтыншыдан, Digital Humanities элементтері. Цифрлық гуманитаристика гуманитарлық деректерді цифрлық құралдар арқылы жинау, жүйелеу, визуализациялау және талдау мүмкіндіктерін кеңейтеді. Қазақстандық білім беру зерттеулерінде Digital Humanities элементтерін жобалық қызметпен байланыстыру білім алушылардың цифрлық, аналитикалық және сыни ойлау дағдыларын дамытуға мүмкіндік беретіні көрсетілген [12].

Шығыс Қазақстан туризмінің тарихын зерттеуде бұл тәсілді цифрлық хронология, тарихи карталар, электрондық дерекқор, туристік нысандар каталогы және ауызша тарих материалдарын жүйелеу түрінде қолдануға болады.

Туризм тарихын оқытудың ұсынылатын әдістемелік моделі

Шығыс Қазақстан туризмінің қалыптасуы мен даму тарихын инновациялық технологиялар негізінде оқыту төрт өзара байланысты компоненттен тұратын модель арқылы ұйымдастырылуы мүмкін.

Кесте 1 – Шығыс Қазақстан туризмінің тарихын инновациялық технологиялар арқылы оқыту моделі

Компонент	Мазмұны	Негізгі технологиялар	Күтілетін нәтиже
Мотивациялық	Өңірдің туристік әлеуетіне қызығушылық қалыптастыру	Проблемалық сұрақ, бейнематериал, виртуалды экскурсия	Танымдық қызығушылық
Мазмұндық	Туризм тарихының кезеңдерін, нысандарын, даму факторларын меңгеру	Цифрлық карта, уақыт сызығы, мультимедиалық дәріс	Тарихи білімнің жүйеленуі
Зерттеушілік	Деректерді жинау және талдау	Жоба, кейс, Digital Humanities	Зерттеушілік және сыни ойлау
Рефлексиялық-бағалау	Оқу нәтижесін бағалау және өзіндік талдау	Электрондық портфолио, презентация, peer-review	Өзіндік бағалау, цифрлық құзырет

Модельдің бірінші кезеңінде оқытушы проблемалық жағдаят қалыптастырады. Мысалы, «Шығыс Қазақстанның туристік әлеуеті неге тарихи және табиғи мұрамен тығыз байланысты?» деген сұрақ қойылады.

Екінші кезеңде білім алушылар тарихи және қазіргі деректермен жұмыс істейді. Бұл жерде ресми мемлекеттік құжаттар, статистикалық материалдар, карталар, музей қорлары және өңірлік ақпараттық ресурстар пайдаланылуы мүмкін.

Үшінші кезең – зерттеу және жобалау кезеңі. Студенттер шағын топтарға бөлініп, әр топ белгілі бір бағытты зерттейді: тарихи-мәдени туризм, экологиялық туризм, емдік-сауықтыру туризмі, тау туризмі немесе этнотуризм.

Төртінші кезеңде жобалардың нәтижелері таныстырылады. Бағалау кезінде тек соңғы өнім емес, деректерді пайдалану сапасы, тарихи дәлдік, дереккөздермен жұмыс, шығармашылық шешім және топтық өзара әрекет ескеріледі.

Инновациялық технологияларды қолдануға арналған практикалық тапсырмалар

Мақала тақырыбының оқу-әдістемелік бағыттағы қолданбалы маңызын арттыру үшін төмендегі тапсырмаларды оқу үдерісіне енгізуге болады.

1-тапсырма. «Туризмнің тарихи хронологиясы». Білім алушылар XX ғасырдың соңынан XXI ғасырдың басына дейінгі кезеңдегі маңызды оқиғаларды уақыт сызығына орналастырады. Әр датаға оқиғаның қысқаша тарихи сипаттамасы және оның туризмге ықпалы беріледі.

2-тапсырма. «Туристік карта». Студенттер Шығыс Қазақстанның тарихи-мәдени және табиғи туристік нысандарын интерактивті картада белгілеп, әр нысанға қысқаша тарихи анықтама жасайды.

3-тапсырма. «Туризм және тарихи мұра». Студент белгілі бір тарихи нысанды таңдап, оның туристік ресурсқа айналу үдерісін зерттейді. Зерттеу барысында «тарихи құндылық – туристік тартымдылық – инфрақұрылым – сақтау мәселесі» байланысы анықталады.

4-тапсырма. «Мемлекеттік саясат және өңірлік туризм». Білім алушылар Қазақстанның 2001–2005 және 2007–2011 жылдарға арналған туризмді дамыту бағдарламаларының мақсаттары мен міндеттерін салыстырып, олардың өңірлік туризмді дамыту тұрғысындағы маңызын анықтайды [7; 9].

5-тапсырма. «Виртуалды экскурсия». Топ белгілі бір туристік нысан бойынша 5–7 минуттық цифрлық экскурсия әзірлейді. Экскурсияда тарихи анықтама, карта, фотоматериал және туристік маршруттың сипаттамасы болуы тиіс.

6-тапсырма. «Кейс: Катонқарағай туристік кластері». Студенттер туристік кластердің мүмкіндіктері мен шектеулерін талдап, тұрақты туризмді дамытуға арналған ұсыныстар әзірлейді. Катонқарағай ауданында экологиялық, ауылдық, емдік-сауықтыру және мәдени-танымдық туризм бағыттарының қатар дамып келе жатқаны ресми материалдарда көрсетілген [2; 13].

Бағалау критерийлері. Инновациялық технологиялар негізінде ұйымдастырылған сабақтарда дәстүрлі білімді тексерумен қатар құзыреттілікке бағытталған бағалау жүйесін қолданған жөн.

Бағалау критерийлерін төмендегідей белгілеуге болады:

1. **Тарихи дәлдік – 20%:** деректердің нақтылығы, хронологиялық жүйелілік;
2. **Дереккөздерді пайдалану – 20%:** ресми және ғылыми деректерге сүйену;
3. **Талдау деңгейі – 20%:** себеп-салдарлық байланыстарды анықтау;
4. **Цифрлық өнім сапасы – 20%:** карта, презентация, виртуалды экскурсия немесе электрондық ресурс сапасы;
5. **Коммуникация және рефлексия – 20%:** жобаны қорғау, пікірталасқа қатысу, өзіндік бағалау.

Мұндай бағалау жүйесі студенттің тек ақпаратты есте сақтау деңгейін емес, оны талдау, интерпретациялау және жаңа өнімге айналдыру қабілетін анықтауға мүмкіндік береді.

Инновациялық технологияларды қолданудың педагогикалық шарттары

Инновациялық технологиялардың тиімділігі бірнеше педагогикалық шарттардың сақталуына тәуелді.

Біріншіден, технология оқу мақсатына бағынуы қажет. Цифрлық карта немесе бейнематериал тек көрнекілік ретінде емес, нақты оқу міндетін шешу үшін пайдаланылуы тиіс. ЮНЕСКО материалдарында да цифрлық технологиялардың білім берудегі тиімділігі оларды педагогикалық мақсаттармен және мазмұнмен дұрыс байланыстыруға тәуелді екені атап көрсетіледі [3; 4].

Екіншіден, білім алушының белсенді әрекеті қамтамасыз етілуі қажет. Мысалы, виртуалды экскурсияны дайын күйінде көрсетуге қарағанда, оны студенттердің өздеріне әзірлету зерттеушілік және шығармашылық белсенділікті арттырады.

Үшіншіден, дереккөздердің сенімділігіне ерекше мән берілуі керек. Әлеуметтік желілердегі немесе ашық интернеттегі барлық мәліметті тарихи дерек ретінде қабылдауға болмайды. Студент ресми құжат пен жеке пікірді, ғылыми зерттеу мен жарнамалық мәтінді ажырата білуі тиіс.

Төртіншіден, цифрлық құралдарды қолдануда тарихи және мәдени мұраны қорғау қағидалары ескерілуі қажет. Туристік нысандарды тек коммерциялық ресурс ретінде емес, ұлттық және өңірлік мәдени мұраның бөлігі ретінде түсіндіру маңызды.

Бесіншіден, инновациялық оқыту пәнаралық сипатта болуы керек. Туризм тарихын география, тарих, мәдениеттану, экономика, экология және ақпараттық технологиялармен байланыстыру білім алушының зерттеу мәселесін кешенді түсінуіне мүмкіндік береді.

Талқылау

Шығыс Қазақстандағы туризм тарихын гуманитарлық пәндер аясында оқыту екі міндетті қатар шешуге мүмкіндік береді. Бір жағынан, білім алушы өңірдің XX ғасырдың аяғы мен XXI ғасырдың басындағы әлеуметтік-экономикалық және мәдени өзгерістерін нақты материалдар негізінде түсінеді. Екінші жағынан, ол осы тарихи материалды қазіргі цифрлық құралдар арқылы талдап, өз бетінше жаңа оқу өнімін жасайды.

Өңірдің қазіргі туристік әлеуеті оның тарихи даму кезеңдерін оқытуға да мүмкіндік береді. Ресми мәліметтер бойынша Шығыс Қазақстанда табиғи және мәдени ресурстардың негізінде экологиялық, мәдени-танымдық, тау және сауықтыру туризмі бағыттары қалыптасқан [1; 2]. Бұл нысандарды оқу барысында тек қазіргі туристік объект ретінде емес, тарихи кеңістіктің элементтері ретінде қарастыру қажет.

Мәселен, Катонқарағайды зерттеу барысында табиғи ландшафт пен тарихи-мәдени мұраның өзара байланысын көрсетуге болады. Аудан аумағында тарихи қорғандар, петроглифтер, археологиялық және мәдени нысандармен қатар табиғи туристік ресурстар шоғырланған [2]. Мұндай мазмұн білім алушыға туризмнің бір ғана экономикалық сала емес, табиғат, тарих, мәдениет және қоғамның өзара әрекеттесуінен қалыптасатын күрделі әлеуметтік-мәдени құбылыс екенін түсінуге мүмкіндік береді.

Цифрлық педагогика тұрғысынан алғанда, оқытудың маңызды нәтижесі – технологияны қолданудың өзі емес, білім алушының технология көмегімен жаңа білім өндіруі. Сондықтан цифрлық карта жасау, деректерді салыстыру, тарихи уақыт сызығын құру, электрондық каталог дайындау сияқты тапсырмалар репродуктивті емес, продуктивті сипатта ұйымдастырылуы тиіс.

Қазіргі білім беру үдерісінде жасанды интеллект пен басқа да цифрлық құралдардың таралуы бұл мәселенің маңызын одан әрі арттырады. ЮНЕСКО қазіргі цифрлық білім беру ортасында адамға бағдарланған тәсілді, сыни ойлауды, цифрлық сауаттылықты және технологияларды этикалық қолдануды ерекше атап көрсетеді [14]. Осы қағидаларды туризм тарихын оқытуға енгізу білім алушыны дайын цифрлық контентті тұтынушы емес, деректі тексеретін және тарихи мазмұнды өздігінен құрастыратын зерттеуші ретінде қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Қорытынды

Шығыс Қазақстандағы туризмнің қалыптасуы мен даму тарихын гуманитарлық пәндер мазмұнында оқыту өңірлік тарихты, өлкетануды және қазіргі туризм үдерістерін өзара байланыстыруға мүмкіндік береді. XX ғасырдың аяғы – XXI ғасырдың басындағы

кезең туризм саласының нарықтық қатынастарға бейімделуі, мемлекеттік реттеу жүйесінің қалыптасуы, туристік инфрақұрылымның дамуы және табиғи-мәдени ресурстарды туристік өнімге айналдыру үдерістерімен сипатталады.

Зерттеу нәтижесінде туризм тарихын оқытуда инновациялық технологияларды қолданудың бірнеше тиімді бағыты анықталды. Оларға жобалық оқыту, кейс-технология, проблемалық оқыту, цифрлық картография, виртуалды экскурсия, цифрлық уақыт сызығы және Digital Humanities элементтері жатады.

Ұсынылған әдістемелік модельдің ерекшелігі – тарихи мазмұнды цифрлық технологиямен механикалық біріктіру емес, технологияны білім алушының зерттеушілік әрекетін ұйымдастыру құралы ретінде пайдалану. Мұндай тәсіл тарихи деректерді талдау, салыстыру, жүйелеу, картографиялық визуализация жасау, цифрлық өнім әзірлеу және оны қорғау арқылы білім алушының тарихи, зерттеушілік, коммуникативтік және цифрлық құзыреттерін кешенді түрде қалыптастыруға жағдай жасайды.

Осылайша, Шығыс Қазақстандағы туризм тарихын инновациялық технологиялар негізінде оқыту аймақтық тарихи материалды заманауи білім беру үдерісіне кіріктірудің тиімді бағыты ретінде қарастырылады. Оның әдістемелік әлеуеті туризм мамандарын даярлаумен ғана шектелмей, тарих, география, мәдениеттану, өлкетану және басқа да гуманитарлық бағыттарда білім алушылардың зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Шығыс Қазақстан облысының әкімдігі. Туризм Восточно-Казахстанской области. – Өскемен: Шығыс Қазақстан облысының әкімдігі, ресми ақпараттық ресурс.
2. Катонқарағай ауданының әкімдігі. Катонқарағай ауданында туризм кластерін дамыту туралы ақпарат. – Шығыс Қазақстан облысы, ресми ақпараттық ресурс.
3. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Unit of Digital Pedagogy and Learning Materials. – Moscow: UNESCO IITE.
4. UNESCO Bangkok. Transforming teaching and learning with new digital technologies. – Bangkok: UNESCO, 2022.
5. Қазақстан Республикасы. Қазақстан Республикасындағы туристік қызмет туралы: 2001 жылғы 13 маусымдағы №211-II Заң. – Астана: «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі.
6. Қазақстан Республикасы Үкіметі. Қазақстан Республикасында туризмді дамытудың 2001–2005 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы туралы. – Астана, 2001.
7. Қазақстан Республикасы Үкіметі. Туризм саласын дамытудың 2003–2005 жылдарға арналған бағдарламасы туралы: 2002 жылғы 29 желтоқсандағы №1445 қаулы. – Астана: «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі.

УДК 811.161.1:37

САЙТ «СОВРЕМЕННЫЙ СЛЕНГ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кибартас А.С.
Магистр, Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия
lika_kibartas@mail.ru

Литвиненко Ю.Ю.
К.ф.н., доцент, Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия
julitv@mail.ru

В статье представлен опыт создания цифрового образовательного ресурса – сайта «Современный сленг» (modernslang.tilda.ws), предназначенного для изучения сленгизмов в контексте школьной практики и преподавания русского языка как иностранного. Описаны структура сайта, разделы «Игры» и «Методическая копилка», интерактивные упражнения на платформах LearningApps, Wordwall, а также сценарий внеклассного мероприятия. Актуальность ресурса обоснована разрывом между живой речью и школьной программой. Особое внимание уделено принципам пополнения словаря и перспективам развития проекта.

Ключевые слова: *сленг, цифровой образовательный ресурс, лингводидактика, интерактивные упражнения, электронный словарь, опрос.*

Мақалада оқушылар тәжірибесінде және орыс тілін шет тілі ретінде оқытуда сленгизмдерді зерттеуге арналған «Современный сленг» (modernslang.tilda.ws) сайты – цифрлық білім беру ресурсын құру тәжірибесі ұсынылған. Сайттың құрылымы, «Игры» және «Методическая копилка» бөлімдері, LearningApps, Wordwall платформаларындағы интерактивті жаттығулар, сондай-ақ сыныптан тыс іс-шараның сценарийі сипатталған. Ресурстың өзектілігі тірі сөйлеу мен мектеп бағдарламасы арасындағы алшақтықпен негізделген. Сөздікті толықтыру қағидаттарына және жобаны дамыту перспективаларына ерекше назар аударылған.

Кілт сөздер: *сленг, цифрлық білім беру ресурсы, лингводидактика, интерактивті жаттығулар, электрондық сөздік, сауалнама.*

The article presents the experience of creating a digital educational resource – the website «Modern Slang» (modernslang.tilda.ws), designed for studying slang units in the context of school practice and in teaching Russian as a foreign language. The structure of the site, the sections «Игры» and «Методическая копилка», interactive exercises on the platforms LearningApps, Wordwall as well as a scenario for an extracurricular event are described. The relevance of the resource is justified by the gap between living speech and the school curriculum. Special attention is paid to the principles of dictionary replenishment and prospects for project development.

Keywords: *slang, digital educational resource, linguodidactics, interactive exercises, electronic dictionary, survey.*

Сленг является одной из наиболее динамичных подсистем современного русского языка. Как отмечает Э.М. Береговская, русский молодёжный сленг – это лингвистический феномен, бытование которого ограничено не только определёнными возрастными рамками, но и социальными, временными и пространственными условиями [1]. При этом в школьных учебниках тема «Сленг» («Жаргон», «Жаргонизмы») либо отсутствует, либо раскрывается через устаревшие примеры, что создаёт разрыв между живым языком и содержанием

учебника. «Зачастую это связано с несколько предвзятым отношением старшего поколения к молодёжному жаргону, но в большей степени объясняется одной интересной особенностью сленга: это настолько подвижный и динамичный пласт языка, что слова, которые ещё недавно были актуальными, теряют популярность и перестают употребляться» [2]. Учителя нередко не понимают речь учеников, а сами школьники не получают системных знаний о природе сленга и границах его уместности.

Одним из путей преодоления этого барьера становится создание цифровых образовательных ресурсов, объединяющих словарную, игровую и методическую работу. Именно таким ресурсом является сайт «Современный сленг» (modernslang.tilda.ws), разработанный на базе платформы Tilda Publishing.

Данный сайт создавался в 2024 году как постоянно пополняемый ресурс, решающий несколько взаимосвязанных задач: 1) предоставить доступ к актуальному словарю сленга; 2) предложить интерактивные упражнения, охватывающие разные аспекты работы со сленговой лексикой; 3) обеспечить учителей готовыми дидактическими материалами: 4) вовлечь пользователей в пополнение словаря.

Первый раздел сайта: электронный словарь «Современных сленговых слов и выражений русского языка». Словарь составлен путём отбора лексических единиц, встреченных нами в сети Интернет; дефиниции сформулированы преимущественно автором работы, при толковании отдельных слов использовались определения из словаря «Модных слов» Н.И. Новикова, словаря «Языка интернета.ru» М.А. Кронгауза и других источников. На момент создания наш словарь включал 180 сленговых слов с 198 определениями.

Словарь не является статичным: он регулярно пополняется новыми сленгизмами, которые возникают в Интернет-коммуникации и получают широкое распространение. Так, в 2026 году в словарь было добавлено выражение *«Да ты шуешь!»,* возникшее благодаря экспериментам с китайской нейросетью Seedance 2.0. Пользователи TikTok начали генерировать видео с искажённой озвучкой персонажей мультфильма «Барбоскины», и фраза «Да ты шутишь!», произнесённая нейросетью, превратилась в *«Да ты шуешь!»*. Оборот используется для выражения удивления, недоверия или насмешки над ситуацией. Данный пример наглядно демонстрирует, как цифровые технологии и искусственный интеллект становятся источником новых сленговых единиц, что подтверждает актуальность постоянного мониторинга интернет-коммуникации для лексикографической фиксации.

Второй канал пополнения словаря – это запросы пользователей. Именно по просьбам носителей языка в словарь были добавлены лексемы «*воздухан*», «*воздух*» и «*воздуханить*». Существительное *воздухан* обозначает того, кто даёт пустые обещания, вводит в заблуждение, не выполняет обещанного; *воздух* – “пустой разговор, пустое обещание”; воздуханить – “давать пустые обещания, обещать и не выполнять”. Показательно, что сначала появилось существительное *воздухан*, а затем уже глагол *воздуханить*, что свидетельствует о живом словообразовательном потенциале современного сленга. Данный пример иллюстрирует, как словарь отражает актуальные речевые практики и развивается вместе с языком.

Помимо пополнения, словарь фиксирует и обратный процесс – утрату актуальности отдельных единиц. Согласно результатам проведённого нами социолингвистического опроса 117 респондентов, ряд слов, включённых в словарь, сегодня воспринимается школьниками как вышедшие из моды. Сленгизмы *зашквар, чилл, альтушка* и *нетакуся* по результатам опроса хорошо знакомы учащимся: доля тех, кто не знает эти слова, составляет от 0% до 5,1%. Однако в собственной речи они предпочитают их не использовать: часто их употребляют от 7,7 до 15,8% опрошенных, тогда как основная масса либо знает, но не говорит (55,3-59,0%), либо использует редко (28,2-30,8%). Скорее всего, данные лексемы воспринимаются как вышедшие из моды. Мы сознательно не удаляем эти единицы из словаря, поскольку они сохраняют культурно-историческую ценность и могут быть востребованы при чтении текстов предыдущих лет, однако отмечаем их как

«устаревающие». Это позволяет словарю отражать не только актуальный срез сленговой лексики, но и её диахроническую динамику.

Раздел «Игры» содержит ссылки на четыре интерактивных упражнения, созданных на платформах LearningApps.org и Wordwall.net. Эти упражнения охватывают различные аспекты изучения сленга: от лексической семантики и стилистической дифференциации до морфемной структуры и исторической динамики.

Упражнение «Сленгизмы и литературные синонимы» нацелено на развитие умения анализировать языковой материал, формирование представления об уместности сленга в разных речевых ситуациях. Учащимся предлагается в интерактивном режиме подобрать к сленгизмам пары в виде нейтральных литературных синонимов (например: *лайтовый* – «лёгкий», *кринж* – «позор», *рофл* – «шутка»).

Задание «Способы образования сленгизмов» знакомит школьников с основными словообразовательными моделями: учащиеся распределяют сленгизмы по группам (заимствование, аббревиация, полисемия, аффиксация). Это позволяет развеять заблуждение о хаотичности сленга и показать его встроенность в системные механизмы языка. Таким образом, сленгизмы *кринж, вайб, чилл, треш* являются заимствованными; *ЛП*, *МЧ* возникли в результате аббревиации; *шарить, залить, выкупать, скатиться* – в результате полисемии; *душнила, кинчик, топчик* – путём аффиксации.

Сортировка карточек на тему «Сленгизмы и способы словообразования» акцентирует внимание на том, что сленговые слова подчиняются тем же правилам, что и литературная лексика. Анализируя единицы типа *рофлянчик*, *кринжуля*, *невдуплёныш*, учащиеся выделяют суффиксальный, приставочный и приставочно-суффиксальный способы их образования.

Третий раздел «Методическая копилка» адресован учителям. Здесь размещён разработанный сценарий урока «Русский язык на грани нервного срыва: виноват ли в этом сленг?» с подробным описанием игр («Сленг прошлого», «Правда или ложь», «Всегда ли уместен сленг?», «Приложи руку»), раздаточными материалами и системой оценивания. Все необходимые для проведения урока материалы (презентация в формате PPTX, карточки «Правда/Ложь», бланки для словарных статей, инструкции по работе с ботом) упакованы в архив и доступны для свободного скачивания. Учитель может загрузить архив, распечатать раздаточные материалы и сразу провести занятие, не тратя время на их самостоятельную подготовку.

Методический потенциал сайта определяется тем, что он реализует игровую технологию обучения. Как отмечают Л.И. Сайгушева и И.С. Стряпухина, игровая технология – это группа методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, позволяет использовать жизненный опыт детей, включая их обыденные представления о чём-либо [3]. По мнению М.В. Кларина, игры соединяют в себе несколько ключевых факторов – вызов, любопытство, контроль и фантазию, которые являются основой внутренней мотивации и становятся движущими силами современных компьютерных обучающих игровых разработок [4].

Апробация интерактивных упражнений в школьной аудитории подтвердила эффективность игрового подхода: учащиеся проявляли высокую активность, успешно справлялись с заданиями, требующими анализа языкового материала, и демонстрировали способность к рефлексии собственной речевой практики. Кроме того, проведённый нами социолингвистический опрос 117 респондентов (81 школьник и 36 учителей) показал, что 88,9% учителей сталкивались с непониманием сленговых слов, а 72% выразили потребность в онлайн-словаре для оперативного декодирования новых слов. Это стало прямым обоснованием для разработки и развития сайта.

Сайт «Современный сленг» представляет собой цифровой образовательный ресурс, объединяющий словарь, интерактивные упражнения и методические материалы. Он решает не только просветительскую задачу (популяризация сленга как естественного языкового

явления), но и сугубо практическую – обеспечивает учителей готовыми интерактивными упражнениями и развёрнутым сценарием урока со всеми необходимыми печатными материалами. Ресурс доступен на любых устройствах, не требует установки дополнительного программного обеспечения и может использоваться как на уроке с интерактивной доской, так и для организации самостоятельной работы учащихся.

Перспективы развития проекта связаны с расширением словарной базы, добавлением новых игровых механик и интеграцией с другими платформами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э.М.Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32–41.

2. Кибартас А.С. Применение игровой технологии при изучении современного сленга / А.С. Кибартас // Ratio et Natura. – 2024. – № 2 (10).

3. Сайгушева Л.И. Игровые технологии как средство приобщения младших дошкольников к самообслуживанию / Л.И. Сайгушева, И.С. Стряпухина // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7-2. – С. 39–41.

4. Кларин М.В. Игровые обучающие технологии: в школе, на работе, в армии / М.В.Кларин // Образовательные технологии. – 2016. – № 2. – С. 86–101.

УДК 81'23

ДИСКУРС ЗАЩИТЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИДЕОЛОГИИ И ОБЩЕГРАЖДАНСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Крекнин А.А.
Студент, Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия
andrewkreknin10@gmail.com

Виданов Е.Ю.
К.ф.н., доцент, Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия
vidanovv@yandex.ru

Статья посвящена социолингвистическому анализу дискурса защиты государственного языка как транслятора государственной идеологии. Рассмотрены идеологическая, регулятивная, коммуникативная, мобилизирующая функции указанного дискурса, что позволяет вовлечь граждан государства в активные коммуникативные практики, призванные обеспечить языковой суверенитет, укрепление национальной идентичности и развитие продуктивного межкультурного диалога. Такой подход к формированию общегражданских представлений о государственном языке позволяет воспитывать в каждой личности важнейшее представление о языке как о важнейшем символе государства.

***Ключевые слова**: государственный язык, дискурс, идеология, общегражданская грамотность.*

Мақала мемлекеттік идеологияны таратушы ретіндегі мемлекеттік тілді қорғау дискурсын әлеуметтік-лингвистикалық тұрғыдан талдауға арналған. Аталған дискурстың идеологиялық, реттеушілік, коммуникативтік және жұмылдырушы функциялары қарастырылады. Бұл функциялар азаматтарды тілдік егемендікті қамтамасыз етуге, ұлттық бірегейлікті нығайтуға және нәтижелі мәдениетаралық диалогті дамытуға бағытталған белсенді коммуникативтік тәжірибелерге тартуға мүмкіндік береді. Мемлекеттік тіл туралы жалпыазаматтық түсініктерді қалыптастырудың мұндай тәсілі әрбір тұлғаның санасында тілдің мемлекеттің аса маңызды нышаны екендігі жөніндегі түсінікті орнықтыруға ықпал етеді.

***Кілт сөздер:** мемлекеттік тіл, дискурс, идеология, жалпыазаматтық сауаттылық.*

The article presents a sociolinguistic analysis of the discourse on protecting the state language as a vehicle of state ideology. It examines the ideological, regulatory, communicative, and mobilizing functions of this discourse, which make it possible to engage citizens in active communicative practices aimed at ensuring linguistic sovereignty, strengthening national identity, and promoting productive intercultural dialogue. This approach to shaping a shared civic understanding of the state language helps instill in every individual an awareness of language as one of the most important symbols of the state.

***Keywords:** state language, discourse, ideology, civic literacy.*

В настоящее время вопросы развития коммуникативной компетенции человека приобретают особую важность: общение как глобальная компетенция и связанные с ним частные умения (читательская грамотность, письменная коммуникация, работа с текстами различной природы, интерпретация невербальных сигналов и т.д.) выступают эффективными инструментами для успешной социализации человека, вовлекаемого во всё, что происходит в окружающем его пространстве, по сути – в жизни. Учитывая такое положение дел, считаем

возможным говорить о том, что коммуникативное бытие современного человека представляет собой переплетающуюся систему дискурсов, в которых языковая личность выступает одновременно в нескольких ипостасях: она и субъект, и интерпретатор, и транслятор смыслов. Ср. в этом отношении меткое определение дискурса, принадлежащее Н.Д. Арутюновой: «Дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [1, с. 137].

Цель настоящей статьи состоит в исследовании подходов к формированию общенационального дискурса защиты государственного языка как реализатора государственной идеологии, а также в определении стратегий восприятия этого дискурса гражданами государства, для которых понятие «государственный язык» выступает в качестве одного из символов своего отечества [2]. Успешное овладение такими стратегиями позволит, по нашему мнению, сформировать у граждан государства адекватное представление о языке как о фундаментальной ценности национальной культуры и важнейшем инструменте гражданской идентичности, обеспечивающем преемственность традиций, единство общества и устойчивость коммуникативного пространства страны.

Стратегии восприятия членами общества дискурса защиты государственного языка, по нашему мнению, актуализируются в вопросах, отражающих как наивные представления о закономерностях его развития (в частности, пресловутый тезис о «гибели», «порче языка»), так и вполне серьёзные вещи, связанные с официальной позицией государства в рамках проводимой им языковой политики. Таким образом, дискурс защиты языка в контексте государственной идеологии приобретает комплексный характер, связанный с реализацией таких функций, как идеологическая, регулятивная, коммуникативная, мобилизирующая.

Рассмотрим содержание названных выше функций и покажем их способность выступать в качестве основы для различных коммуникативных практик, реализуемых в рамках рассматриваемого дискурса. Социальным пространством функционирования анализируемого дискурса выступает современная русскоязычная коммуникация, посвященная подходам к русскому языку как государственному языку Российской Федерации. Полагаем, что практика частного рассмотрения идеологической, регулятивной, коммуникативной, мобилизирующей функций может стать основой концептуального анализа национальных подходов к формированию общегражданских представлений о государственном языке.

Так, **идеологическая функция** представлена через утверждение ведущей роли русского языка как основы, формирующей национальную идентичность и культурный суверенитет многонационального российского народа. В частности, в «Основах государственной языковой политики Российской Федерации» говорится о том, что наш язык является «национальным достоянием России, важным элементом российской и мировой культуры, объединяющим многонациональный народ Российской Федерации и другие народы мира в единую культурно-цивилизованную общность Русского мира». Именно идеологическая функция дискурса защиты русского языка является определяющей в речах политических деятелей, транслирующих официальную позицию нашего государства. Так, выступая на панельной дискуссии «Русский язык – код объединения Евразии», представитель МИД РФ Мария Захарова заявила, что русский язык не является инструментом «завоевания Вселенной», он ничего не отменяет, а дополняет своими возможностями и своим присутствием. Отсюда следует, что в современном официальном дискурсе защита государственного языка осмысляется как поддержание культурного суверенитета и одновременно как вклад в межкультурное взаимодействие, где русский язык выступает связующим звеном, сохраняющим самобытность и открывающим широкие возможности для межгосударственного и гуманитарного диалога.

Регулятивная функция в рамках рассматриваемого дискурса в большей степени касается внутренней языковой политики и представлена интенсивной деятельностью

государства, связанной с реализацией, закреплённой в Конституции Российской Федерации роли русского языка, законодательной поддержки его функционирования. В частности, в последнее время достаточно часто (если сравнивать со всей историей развития законодательства о языке в нашей стране) появляются правовые акты, регламентирующие ту или иную сторону коммуникативных практик, осуществляемых на русском языке в нашей стране. В частотности, всем собравшимся в этой аудитории известна норма, введенная 1 марта 2026 года и регулирующая использование иностранных слов в публичном пространстве. Ответственность за нарушение этой нормы предусмотрена Кодексом об административных правонарушениях РФ. Правительство РФ актуализировало список нормативных словарей, справочников и грамматик, фиксирующих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка РФ. Эти и другие примеры законодательных актов, касающихся защиты русского языка в нашей стране, показывают возрастающую значимость государственного регулирования языковой сферы.

Интересной представляется **коммуникативная функция**, связанная с тем, что в дискурс защиты русского языка вовлекается большое число экспертов, общественных институтов и научных центров, в результате чего создаются площадки для диалога, связанного с общественным обсуждением вопросов функционирования русского языка в нашей стране. Государственное участие в таких коммуникативных практиках обеспечивается созданием специальных консультативных и координационных органов, например, Совета при Президенте РФ по реализации государственной политики в сфере поддержки русского языка и языков народов Российской Федерации. Отметим, что подобная структура в том или ином виде существует в нашей стране с 2013 года, однако в период до 2024 года она действовала при правительстве РФ, являлась только совещательным органом, решения которого носили рекомендательных характер. Подчинение вопросов языковой политики президенту и усиление функций Совета говорит о том, что языковой вопрос в нашем государстве приобретает стратегическую важность. Коммуникативные практики, реализующие данную функцию дискурса защиты русского языка, представлены также многочисленными экспертными интервью, цель которых состоит в разъяснении различных вопросов развития русского языка и его актуального состояния, в освещении функциональных аспектов языка и коммуникативной деятельности в целом. Так, достаточно часто профессиональные филологи выступают приглашенными специалистами и дают интервью официальным СМИ по вопросам культуры речи, языковой нормы и взаимодействия «естественной жизни языка» с попытками повлиять на неё правовыми методами.

Наконец, **мобилизирующая функция** дискурса защиты русского языка проявляется посредством активизации гражданской активности в области защиты нашего языка и популяризации его изучения, подчёркивания важности практической грамотности и высокого уровня речевой культуры речи. Образовательно-просветительские акции наподобие «Тотального диктанта», в которых принимают участие десятки тысяч наших сограждан, подтверждают наши наблюдения о том, что общественное внимание к вопросам русского языка усиливается, причём такое усиление обеспечивается взаимодействием как общественных институтов и самого государства, СМИ и бизнес-структур, участвующих в финансировании образовательных и просветительских инициатив в области языка. Возможно, стоит говорить о формировании некого подобия экосистемы, в рамках которой язык выступает как ценность, разделяемая всеми её агентами, чьи совместные усилия призваны удовлетворить растущую потребность общества в сохранении своей языковой идентичности и укреплении культурного кода страны, неотъемлемой частью которого является русский язык.

Таким образом, следует подчеркнуть, что государственная идеология, реализуемая в том числе активным развитием дискурса защиты русского языка, наполнением его специфическими коммуникативными практиками, преследует достижение комплексных целей, определяемых ведущими направлениями внешней и внутренней языковой политики.

Рассмотренные функции, безусловно, не являются исчерпывающими, однако они позволяют увидеть, что данный тип дискурса является общественно-значимым как для носителей русского языка – граждан России, так и для представителей других государств, отождествляющих себя как представителей глобальных сообществ. Общегражданская грамотность, формируемая официальным дискурсом, направленным на укрепление роли государственного языка, определяется, таким образом, различными коммуникативными практиками, среди которых нормативно-правовое регулирование использования языка, просветительские и образовательные инициативы, медиадискурс и публичная риторика. Эти практики не только транслируют ценностные установки государства, но и формируют у его граждан навыки осознанного, ответственного и рефлексивного обращения с национальным языком, что в совокупности способствует поддержанию языкового суверенитета, укреплению национальной идентичности и развитию продуктивного межкультурного диалога, ср. в этой связи справедливость тезиса о том, что «формирование и развитие функционально грамотной личности осуществляется в пространствах языка, имеющих ценностно-смысловые, коммуникативно-дискурсивные, национально-культурно специфические характеристики» [3].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990.
2. Виданов Е.Ю., Фролова Т.А., Левина Е.Д. Русский язык в системе конституционных ценностей Российской Федерации // Казанская наука. 2024. № 12. С. 269-271. EDN JJMENC.
3. Виданов Е.Ю., Глотова Е.А., Николенко О.Ю., Федяева Н.Д. Функциональная грамотность vs. Региональный компонент: от концепции к проектированию и разработке заданий // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 1(38). С. 117-122. DOI 10.36809/2309-9380-2023-38-117-122. EDN TOUMNM.

УДК 811.111’373:811.161.1’373:371.333

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНОЙ ИНФОГРАФИКИ

Курзова А.В.
Учитель английского языка, Россонская средняя школа имени П.М. Машерова, г.п. Россоны, Республика Беларусь
sashakurzowa333@gmail.com

Алимпиева Е.В.
К.ф.н., доцент, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
elena.alimpieva@gmail.com

В статье представлен сопоставительный анализ лексического компонента англо- и русскоязычной учебной инфографики по грамматике английского языка. Анализ проводился по трем параметрам: обътм лексем, распределение по частям речи, доля профессиональной терминологии. Результаты исследования могут быть положены в основу методических рекомендаций по созданию учебной инфографики, ориентированной на русскоязычную аудиторию.

Ключевые слова: *учебная инфографика, креолизованный текст, сопоставительный анализ, лексический компонент.*

Мақалада ағылшын тілінің грамматикасы бойынша ағылшын- және орыстілді оқу инфографикасының лексикалық компонентіне салыстырмалы талдау ұсынылған. Талдау үш параметр бойынша жүргізілді: лексемалардың көлемі, сөз таптары бойынша бөлінуі, кәсіби терминологияның үлесі. Зерттеу нәтижелері орыстілді аудиторияға бағытталған оқу инфографикасын жасау бойынша әдістемелік ұсынымдардың негізі ретінде пайдаланылуы мүмкін.

Кілт сөздер: *оқу инфографикасы, креолданған мәтін, салыстырмалы талдау, лексикалық компонент.*

The article presents a comparative analysis of the lexical component of English- and Russian-language educational infographics on English grammar. The analysis was carried out according to three parameters: the volume of lexemes, the distribution by parts of speech, and the share of professional terminology. The results of the study can be used as a basis for methodological recommendations on creating educational infographics aimed at a Russian-speaking audience.

Keywords: *educational infographics, creolized text, comparative analysis, lexical component.*

Современное образовательное пространство характеризуется стремительным ростом объема передаваемой информации. В этих условиях традиционные вербальные способы предъявления учебного материала, опирающиеся на линейное раскрытие содержания, все чаще обнаруживают свою ограниченную эффективность. Особенно остро эта проблема проявляется в обучении иностранным языкам, где от студента требуется формирование устойчивых ассоциативных связей между абстрактной грамматической категорией и ее конкретным коммуникативным воплощением. Одним из наиболее перспективных инструментов, позволяющих преодолеть указанные когнитивные барьеры, является инфографика – разновидность креолизованного текста, в котором вербальные и невербальные компоненты образуют семантическое единство.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью системного описания и сопоставления специфики организации англо- и русскоязычной образовательной инфографики с целью выявления эффективных стратегий визуализации учебного материала.

Объектом исследования выступают англо- и русскоязычные инфографические тексты, предназначенные для объяснения грамматических правил английского языка. Предметом исследования является специфика организации лексического компонента обучающих англо- и русскоязычных инфографических текстов.

Цель – выявить и охарактеризовать специфику организации лексического компонента англо- и русскоязычной учебной инфографики.

Материалом исследования послужили 10 образцов англоязычной инфографики, 10 образцов русскоязычной инфографики по грамматике английского языка (тематика охватывает временные формы глагола, условные предложения, модальные глаголы, артикли, герундий и инфинитив), отобранные на платформе Pinterest [1]. В ходе исследования применялись метод сплошной выборки, метод количественного анализа, метод статистической обработки данных.

Результаты и их обсуждение. С лингвосемиотической точки зрения инфографика представляет собой разновидность креолизованного текста. Введение термина «креолизованный текст» связано с именами Ю. А. Сорокина и Е. Ф. Тарасова, которые в 1990 году определили данный феномен как «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [2, с. 2].

В. Е. Литвинович отмечает, что «визуальная составляющая обеспечивает наглядность и структурную организованность информации, в то время как вербальный компонент конкретизирует, интерпретирует и структурирует смысловое содержание» [3, с. 513]. Без вербальной конкретизации визуальный ряд рискует остаться многозначным, открытым для субъективных и потенциально ошибочных трактовок.

Для обеспечения достоверности результатов исследования был разработан комплексный подход, включающий количественный и качественный анализ лексического компонента инфографики. Для каждого образца подсчитывались следующие параметры: лексемы, части речи (существительные и глаголы), профессиональная лексика (профессионализмы). Выбор именно этих параметров обусловлен их функциональной нагрузкой. Существительные, как правило, акцентируют внимание на понятийной стороне правила, тогда как глаголы – на процессуальной.

Анализ лексического уровня отобранных образцов показывает, что общее количество лексических единиц в англоязычной инфографике варьируется от 21 до 247, что свидетельствует об отсутствии определенного стандарта в отношении объема вербального компонента. Объём определяется не столько сложностью грамматического явления, сколько коммуникативной задачей и способом передачи содержания правила. Результаты подсчётов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественный анализ лексического компонента англоязычной инфографики

Тема инфографики	Всего лексем	Сущ.	Сущ (%).	Глаг.	Глаг. (%)	Проф. лек.	Проф. лек. (%)
Present continuous	41	14	34	10	24	8	20
Present Perfect Continuous	21	5	24	8	38	1	5
Past Perfect	114	30	26	39	34	29	25
Past Perfect Continuous	80	25	31	22	28	6	8
Future Simple	59	13	22	15	25	12	20
Future Perfect	41	14	34	7	17	4	10
Future in the Past	214	37	17	68	32	8	4
Be going to	52	9	17	12	23	2	4
Conditional sentences	73	22	30	17	23	10	14
The English tenses	247	67	27	61	25	39	16
Среднее значение	94	24	26	26	27	12	12

Минимальный объём лексики (21 лексема) отмечен в инфографике «Present perfect continuous» (рис. 1).

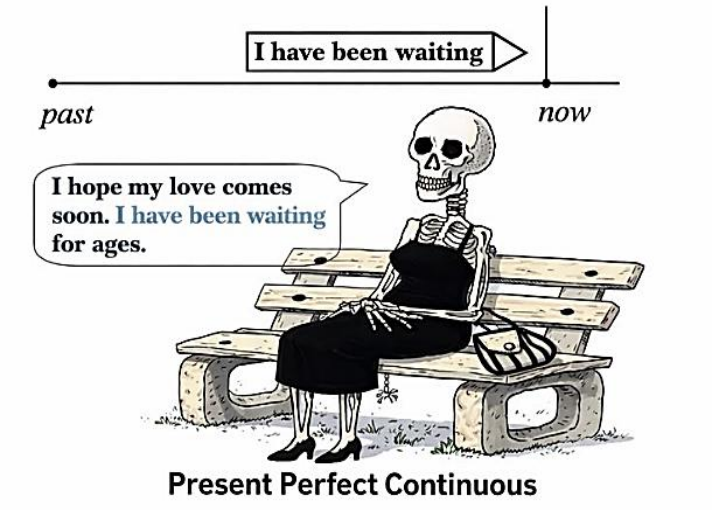


Рисунок 1 – Инфографика «Present perfect continuous»

Здесь вербальный компонент сведён к минимуму, а основная нагрузка ложится на визуальный ряд: изображение скелета на скамейке и линию времени. Вербальный компонент состоит из названия «Present Perfect Continuous», грамматической конструкции «*I have been waiting*», названий времен «*past*» и «*now*», примера «*I hope my love comes soon I have been waiting for ages*». Грамматическое время Present perfect continuous относится к числу когнитивно сложных, поскольку аккумулирует в себе значение длительности, результативности и связи с настоящим моментом [39, с. 523]. Тем не менее авторы инфографики сознательно минимизируют вербальный компонент, перекладывая основную смысловую нагрузку на визуальную метафору скелета девушки на скамейке.

Напротив, инфографика «The English tenses» содержит в себе 247 лексем (рис. 2).

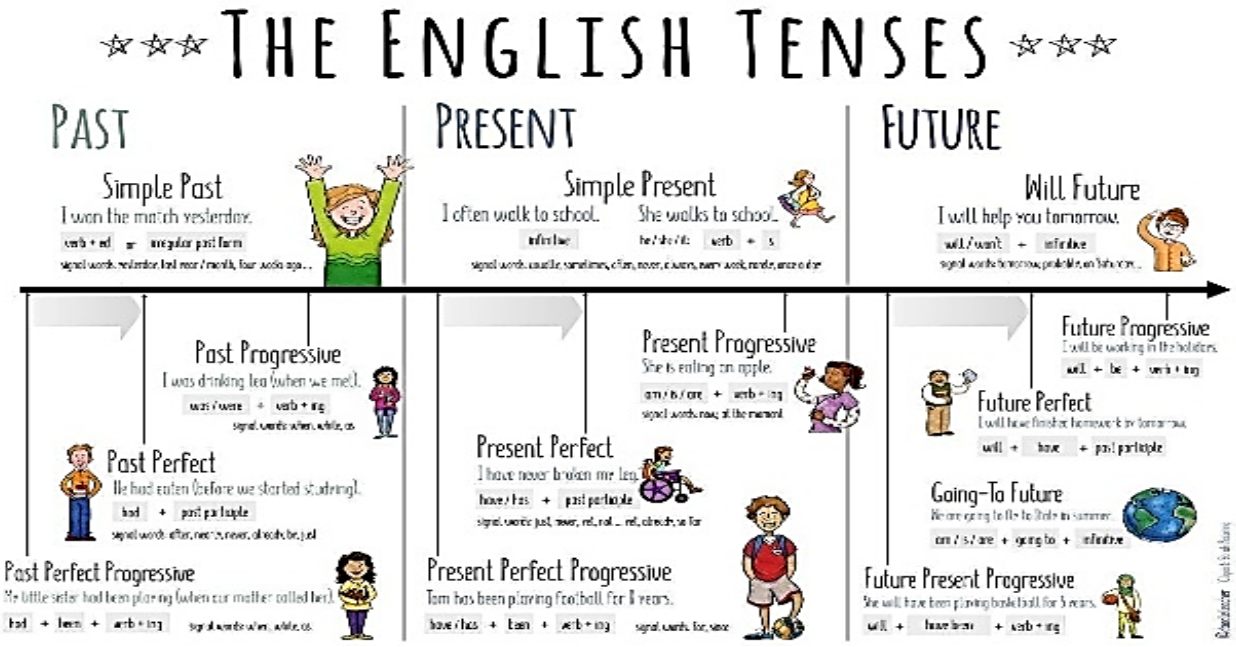


Рисунок 2 – Инфографика «The English tenses»

Такой объем лексики можно объяснить тем, что данный образец представляет собой обзорную схему всей системы английских времен, а это неизбежно требует перечисления грамматических форм, сигнальных слов и иллюстративных примеров для каждой временной формы.

В русскоязычной выборке общее количество лексических единиц варьируется от 10 до 118 (табл. 2).

Таблица 2 – Количественный анализ лексического компонента русскоязычной инфографики

Тема инфографики	Всего лексем	Су щ.	Сущ (%).	Глаг.	Глаг. (%)	Проф. лек.	Проф. лек. (%)
Present continuous	10	1	10	4	40	0	0
Present Perfect Continuous	59	20	34	6	10	6	10
Past Continuous	50	17	34	4	8	3	6
Future Continuous	39	24	62	1	3	19	49
Be going to	47	21	45	5	11	9	19
Infinitive/gerund	82	26	32	21	26	7	9
Conditionals	27	7	26	4	15	0	0
The English tenses	103	32	31	20	19	1	1
Articles	118	35	30	23	19	9	8
Modal verbs	71	29	41	7	10	16	23
Среднее значение	61	21	34	10	16	7	12

При этом важно учитывать, что в проанализированных образцах присутствуют также английские лексемы, которые не были включены в подсчет, поскольку цель нашего анализа – выявление особенностей конкретно русскоязычного вербального компонента. В англоязычных образцах весь вербальный компонент представлен на одном языке. В русскоязычных образцах происходит разделение функций: русский язык используется для объяснения правила, а английский – для демонстрации правила в иллюстративных примерах.

Минимальный объем (10 лексем) отмечен в инфографике «Present continuous», которая представляет собой одно законченное предложение: «*…артист-драматург постоянно говорит, поет, комментирует то, что делает прямо сейчас*» (рис. 3).

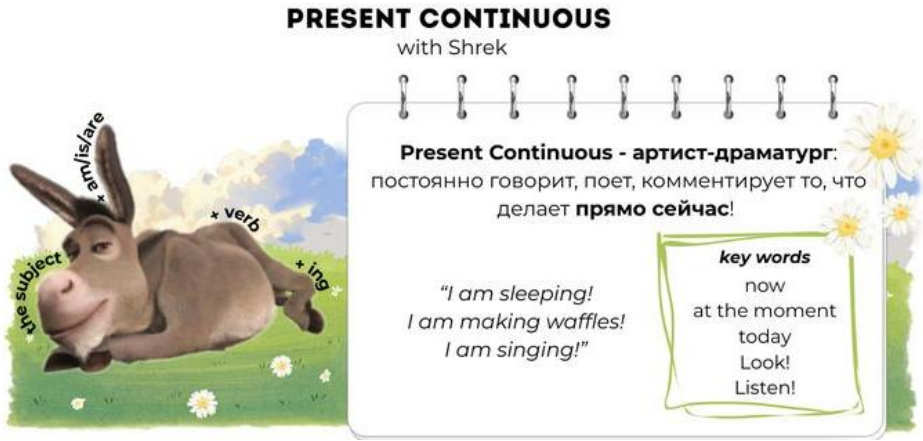


Рисунок 3 – Инфографика «Present continuous»

В данном образце лексический компонент предельно сжат и одновременно выполняет функцию правила и примера.

Максимальный объем (118 лексем) зафиксирован в инфографике «Articles» (рис. 4).



Рисунок 4 – Инфографика «Articles»

Столь значительный объём объясняется природой самого грамматического явления. Категория артикля отсутствует в русском языке, поэтому её объяснение требует развёрнутого описания правил употребления, исключений и устойчивых выражений. Вербальный компонент берёт на себя всю объяснительную нагрузку и выступает единственным достаточным средством передачи смысла.

Обратимся к распределению лексических единиц по частям речи. Оно позволяет определить, на чём акцентируется внимание: на процессе или на понятийной структуре грамматического явления. Преобладание существительных выдвигает на первый план понятийную составляющую правила: терминологию, классификацию, статичные понятия. Преобладание глаголов, напротив, смещает акцент в процессуальную сферу: формообразование, динамику, временные изменения.

В англоязычной выборке общее количество существительных составило 236, глаголов – 259 (рис. 5).

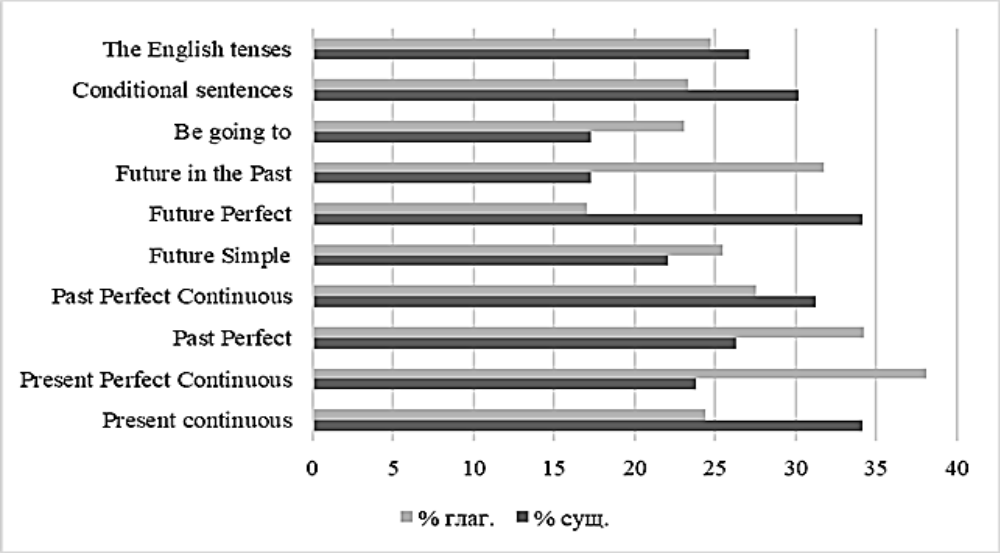


Рисунок 5 – Количественное соотношение существительных и глаголов в англоязычной инфографике (%)

Среднее количество на один образец – 24 существительных, 26 глаголов. Распределение при этом неравномерно: в одних образцах соотношение сбалансировано, в других наблюдается асимметрия. Так, в инфографике «Future perfect» на 14 существительных приходится лишь 7 глаголов, что указывает на выраженную номинативную стратегию изложения (рис. 6).

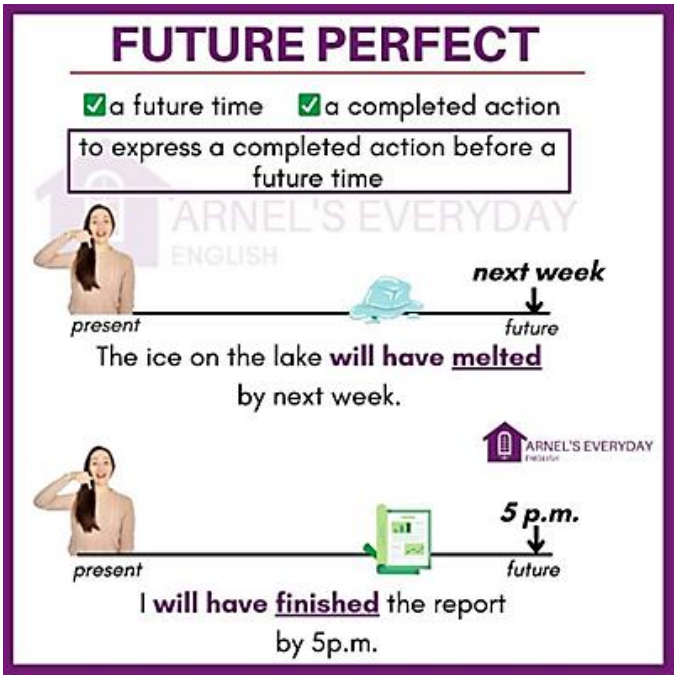


Рисунок 6 – Инфографика «Future perfect»

Иная картина в образце «The future in the past»: здесь на 68 глаголов приходится 37 существительных (рис. 7).

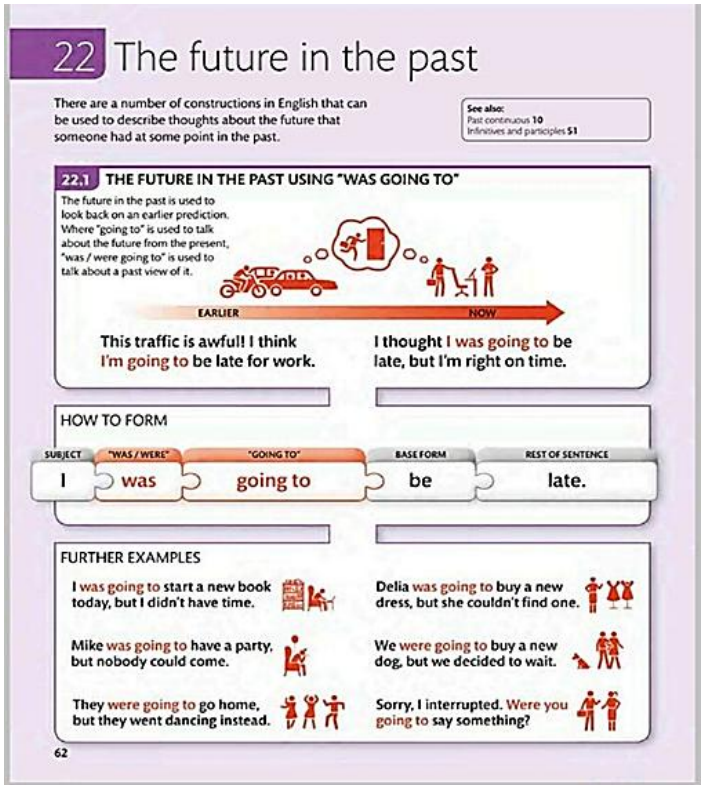


Рисунок 7 – Инфографика «The future in the past»

Русскоязычная инфографика тяготеет к номинативной стратегии. Внимание фокусируется на понятиях, категориях и классификациях. Динамика действия остаётся за рамками русскоязычного вербального компонента и передаётся через англоязычные примеры. Общее количество существительных составило 212, глаголов – 95 (рис. 8).

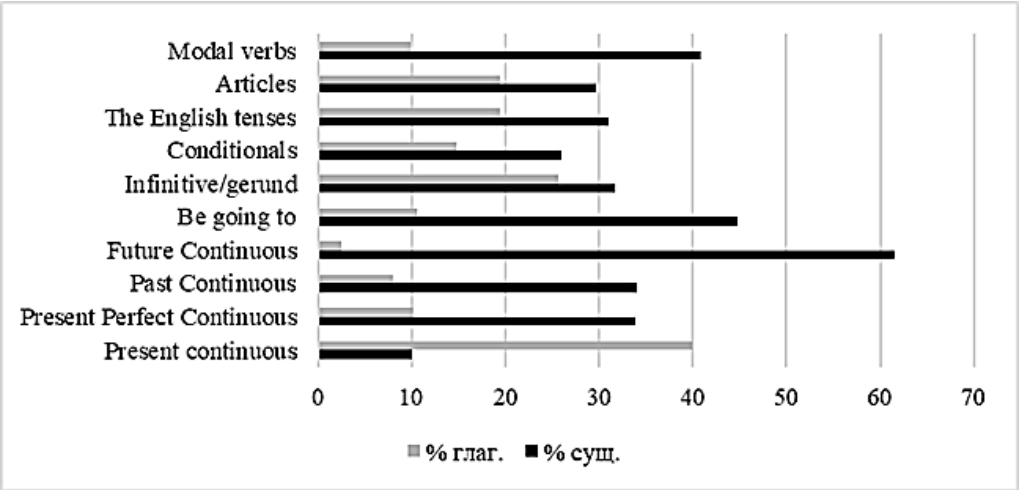


Рисунок 8 – Количественное соотношение существительных и глаголов в русскоязычной инфографике (%)

Здесь наблюдается четкое доминирование имен существительных над глаголами: среднее количество на один образец – 21 существительное, 10 глаголов. Например, в инфографике «Future continuous» на 39 лексем приходится 24 существительных: (*время*, *предложение* (3), *подлежащее* (3), *глаголы* (2), *глагол* (5), *форма* (3), *глагола* (3), *окончание* (3), *частица*), 1 глагол (*образуется*) (рис. 9).

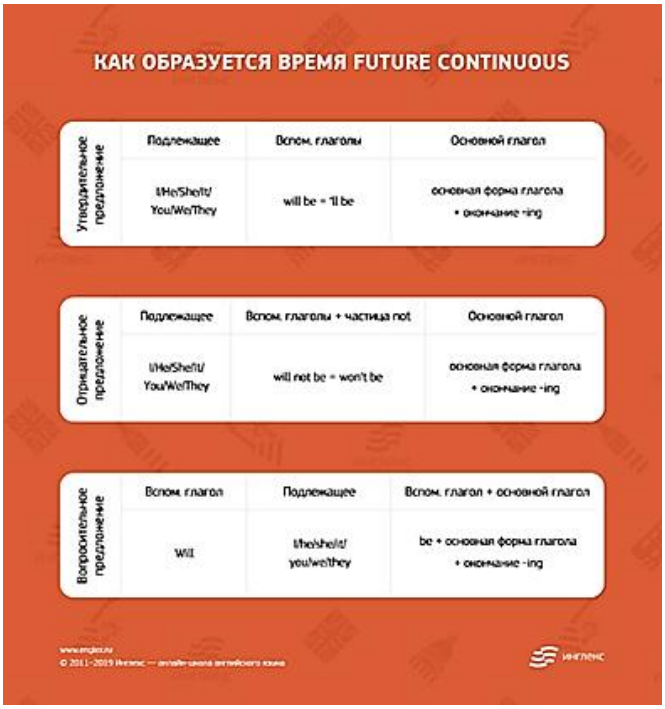


Рисунок 9 – Инфографика «Future continuous»

Такое высокое содержание существительных позволяет создать понятийный каркас правила, где акцент идет на номинативность. Подобное положение объясняется тем, что глаголы в русскоязычных образцах вынесены в англоязычный компонент. Русский язык описывает правило и категории, тогда как само действие передается через английские примеры.

Все проанализированные образцы инфографики в той или иной мере содержат профессиональную лингвистическую терминологию, но ее доля варьируется в зависимости от сложности темы, предполагаемого уровня подготовки обучающегося и цели коммуникации. В англоязычных образцах терминология присутствует более последовательно и равномерно распределена по разным типам инфографики. Общее количество терминологических единиц составило 119 при общем объеме лексики 942 лексемы (рис. 10).

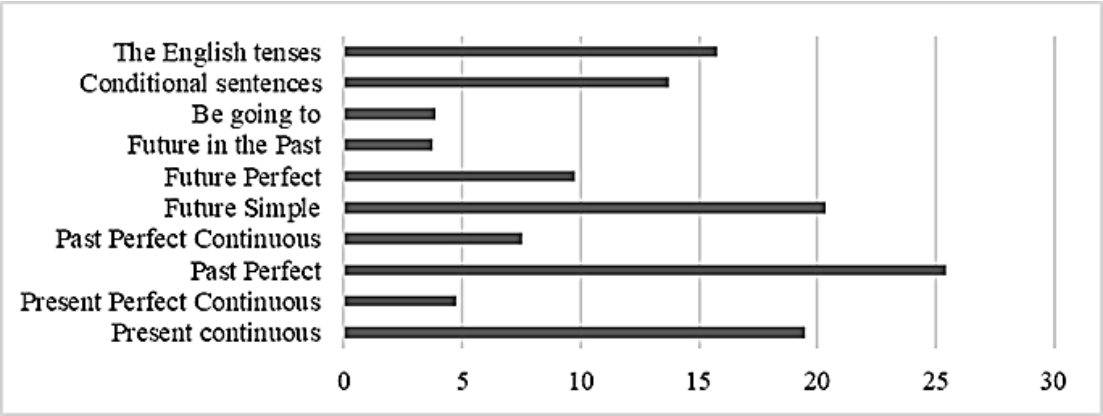


Рисунок 10 – Доля профессиональной терминологии в общем количестве лексем в англоязычной инфографике (%)

Средняя доля профессиональной терминологии на один образец – 12%. При этом наблюдается значительный разброс значений: минимальный показатель зафиксирован в инфографике «Present perfect continuous», где терминология представлена лишь названием

грамматического времени (рис. 1). Максимальная концентрация терминов отмечена в образце «Past perfect» – 29 терминов: *definition, usage, structure, affirmative, subject* (3), *had* (3), *past participle* (3), *negative, not, question, past perfect, time expressions, before, after, by the time, already, when, until, formation, regular* (2), *irregular, examples* (рис. 11).

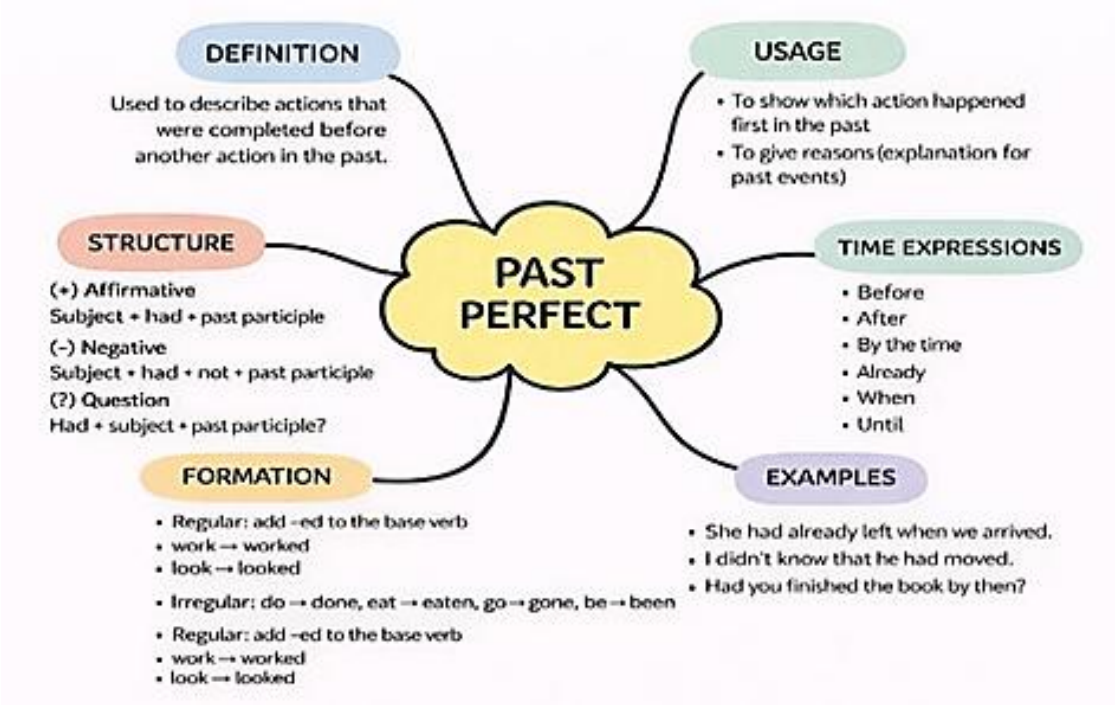


Рисунок 11 – Инфографика «Past perfect»

В русскоязычных образцах общее количество терминологических единиц составило 70 при общем объеме лексики 606 лексем (рис. 12).

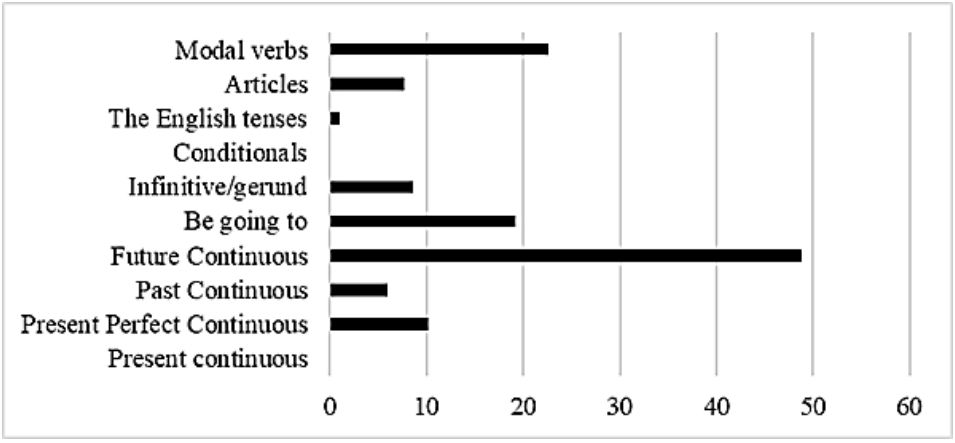


Рисунок 12 – Доля профессиональной терминологии в общем количестве лексем в русскоязычной инфографике (%)

Средняя доля профессиональной терминологии на один образец – 12%. Разброс значений по данному параметру оказался значительным. В образцах «Present continuous» и «Conditionals» терминология отсутствует полностью. Это объясняется установкой на бытовое объяснение, которое не требует введения специальных лингвистических понятий (рис. 3), (рис. 13).



Рисунок 13 – Инфографика «Conditionals»

Обратная ситуация – в инфографике «Future continuous». Здесь зафиксировано 19 терминов: утвердительное предложение, отрицательное предложение, вопросительное предложение, подлежащее (3), вспом. глаголы (4), основной глагол (3), основная форма глагола (3), окончание (3). Столь высокая насыщенность связана со способом подачи материала: инфографика представляет собой комплекс таблиц с выраженной структурной организацией.

Заключение. Проведённый сопоставительный анализ лексического компонента англо- и русскоязычной учебной инфографики показал, что объём вербального компонента в обеих выборках варьируется в широких пределах (англ.: 21–247; рус.: 10–118). В распределении по частям речи выявлено принципиальное различие. Англоязычная инфографика демонстрирует сбалансированное использование существительных и глаголов, что указывает на процессуальную стратегию. Русскоязычная, напротив, характеризуется доминированием существительных – иначе говоря, номинативной стратегией. Доля профессиональной терминологии в обеих выборках составила 12%, однако характер распределения различается: в англоязычных образцах терминология присутствует равномерно, в русскоязычных наблюдается поляризация. Полученные результаты могут быть положены в основу методических рекомендаций по созданию учебной инфографики, ориентированной на русскоязычную аудиторию.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Pinterest: [сайт]. – URL: https://ru.pinterest.com/ (дата обращения: 22.04.2026). – Текст: электронный.

2. Семерджиди, В.Н. Инфографика как лингвосемиотический знак: роль инфографики в изучении иностранного языка / В. Н. Семерджиди // Russian Linguistic Bulletin. – 2022. – №2. – 4 с.

3. Литвинович, В.Е. Научные подходы к описанию вербального компонента инфографики/ В. Е. Литвинович // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – №3. – С. 512–514.

УДК 372.881.161.1

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5-7 КЛАССАХ

Лих И.В.
Учитель русского языка и литературы, Специализированный лицей № 20, г. Талдыкорган, Республика Казахстан
iralih70@mail.ru

Статья посвящена развитию навыков говорения на уроках в среднем звене. Автор приводит данные собственных наблюдений и исследований, а также примеры заданий с использованием несплошных текстов. Предложены конкретные рекомендации по улучшению навыков говорения с учетом работы в полном классе, а также критерии и дескрипторы для оценивания устных высказываний.
Ключевые слова: *навыки говорения, способы и приемы, развитие устной речи.*

Мақала орта буын сыныптарындағы сабақтарда айтылым дағдыларын дамытуға арналған. Автор өз бақылаулары мен зерттеулерінің нәтижелерін, сондай-ақ тұтас емес мәтіндерді қолдануға негізделген тапсырмалардың үлгілерін ұсынады. Сыныптағы барлық оқушыларды қамти отырып, айтылым дағдыларын жетілдіруге арналған нақты ұсынымдар, сондай-ақ ауызша айтылымдарды бағалау критерийлері мен дескрипторлары берілген.
Кілт сөздер: *айтылым дағдылары, әдістер мен тәсілдер, ауызша сөйлеуді дамыту.*

The article focuses on developing speaking skills in middle school lessons. The author presents findings from personal observations and research, along with examples of tasks using scaffolding materials. Practical recommendations are provided for improving speaking skills in whole-class settings, together with assessment criteria and descriptors for evaluating oral presentations.
Keywords: *speaking skills, methods and* techniques, speaking skills development.

В условиях современного образования развитие речевых навыков становится одним из направлений формирования коммуникативной компетентности учащихся. Особое место в системе развития речевых навыков занимает обучение говорению, поскольку именно оно обеспечивает возможность активного использования языка в процессе непосредственного общения. [1] Формирование навыков устной речи способствует развитию умений логично и последовательно выражать собственные мысли, аргументировать свою точку зрения и поддерживать диалог.

В программе по русскому языку для общеобразовательных школ навыкам говорения посвящен отдельный раздел, цели которого включены в суммативное оценивание за раздел и четверть. Но на практике учитель больше времени уделяет письменным заданиям, чем развитию устной речи. Часто в рекомендациях по оцениванию за раздел и четверть этому навыку выделяют меньшее количество баллов, чем письму, что является не совсем верным решением, так как говорение, наравне с письмом, относится к продуктивным видам речевой деятельности. Кроме того, говорение предполагает спонтанное и ситуативное воспроизведение как готовых речевых моделей, так и их творческую трансформацию в зависимости от речевой ситуации, что для многих учащихся является нелегкой задачей. [2]

Нами был проведен опрос о трудностях в формировании коммуникативных навыков среди учащихся 5-7 классов, в результате которого было выявлено, что 24 % учеников указали на проблемы, связанные с письмом;16 % учеников – с чтением; 19 % - со слушанием и 41 % – с говорением. В опросе также были предложены варианты для определения трудностей учащихся, связанные с навыками говорения.

Список включал варианты:

- говорить на определенную тему;
- создавать высказывание с учетом времени;
- правильно передавать свою мысль;
- говорить на незнакомую тему;
- использовать различную структуру предложений;
- говорить, передавая свои эмоции;
- строить высказывание логично, последовательно;
- чувствовать себя уверенно перед публикой;
- говорить без остановок.

Кроме того, в конце списка предлагалось указать то, чего не было среди предложенных вариантов. Оказалось, что у учащихся разные проблемы, но выяснилось несколько важных: чувствовать себя уверенно перед публикой (25 %), строить высказывание логично, последовательно (16 %) и говорить на незнакомую тему (34 %). Другие варианты вместе составили 25 %.

Эти данные свидетельствуют о том, что более 70 % детей испытывают трудности при создании устного высказывания, и поэтому эта проблема остается актуальной для учителя русского языка.

Известно, что развитие навыков говорения у детей представляет собой сложный и многогранный процесс, который зависит от возрастных особенностей учащихся, уровня языковой подготовки, речевого опыта, мотивации и психологического комфорта в процессе обучения. [3]

Не только на начальном этапе, но и в старшем звене дети нередко испытывают трудности, связанные с ограниченным словарным запасом, недостаточной сформированностью грамматических навыков, страхом допустить ошибку и неуверенностью при общении. Если письменный текст ученик может сгенерировать при помощи ИИ, то устный, даже если он будет сначала написан, нужно будет произносить. Поэтому особую роль играет создание благоприятной образовательной среды, в которой учащиеся получат возможность регулярно практиковать устную речь, выражать собственное мнение и взаимодействовать с окружающими.

Для преодоления этих трудностей у учащихся необходимо в первую очередь создать атмосферу уважения и сотрудничества, в которой учащиеся чувствовали бы себя уютно, расслабленно, свободно и безопасно в процессе обучения. [4]

Для создания коллаборативной среды на первом этапе целесообразно использовать стратегию «Карусель», которая, как и многие интерактивные технологии, позаимствована из психологических тренингов. Детям такой вид работы очень нравится. Для этого нужно выстроить два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это остающиеся на месте ученики, обращенные лицом к внешнему кругу, а внешнее – это ученики, перемещающиеся по кругу через каждый определенный промежуток времени. По сигналу колокольчика внешний круг сдвигается на 1 человека по часовой стрелке. Затем внешний и внутренний круг меняются местами. Таким образом, учащиеся за несколько минут успеют создать свое высказывание и выслушать несколько человек. Данный вид деятельности помогает отрабатывать различные умения: от использования отдельных слов до построения целого высказывания в зависимости от поставленной задачи. Ученики при этом не боятся ошибиться и чувствуют себя более раскованно, так как говорят несколько учащихся одновременно. Учащиеся с малым словарным запасом могут воспользоваться идеями и конструкциями, «подслушанными» у одноклассников, но использовать их в своей речи они будут по-другому. Эта стратегия позволяет сравнить несколько высказываний и понять, как лучше построить собственное.

Продуктивными методами обучения можно считать также стратегии «Только минута», «ПОПС-формула», «1-2-3». Если более подробно остановиться на последней, то для организации этого вида деятельности учеников объединяют в тройки (1-й, 2-й, 3-й) таким

образом, чтобы все тройки образовали круг. Каждой тройке дают вопрос или проблему, которая предполагает наличие нескольких точек зрения, неоднозначный ответ. Каждая тройка обсуждает свой ответ на вопрос. Так, например, в 6 классе для обсуждения учащимся был предложен вопрос: «Знаменитые люди: чем они интересны?» Каждая группа рассматривала свой аспект: одна группа утверждала, что только талант, какие-то исключительные способности знаменитостей делают их популярными, другая – пыталась найти доводы, что именно эпатажное поведение, сенсационные новости подогревают интерес зрителей к звезде и т.д. Потом происходило перемещение учеников, учащийся под номером один переходил в другую тройку, и таким образом учащиеся могли передвигаться из круга в круг сколько угодно раз, при этом слушая и доказывая свою точку зрения другой группе. Применяя подобный вид деятельности, можно добиться того, чтобы все учащиеся увлеченно беседовали, и в этом случае обучение будет проходить динамично и результативно.

Ещё одним «помощником» для ребят могут стать готовые алгоритмы высказывания (ПОПС-формула, алгоритм рассуждения, план/алгоритм построения монолога или диалога).

Поскольку учащимся сложно составлять высказывания на определённую тему по разным причинам, то на первом этапе это может быть список вопросов. Например, для учащихся 6 класса по разделу «Выдающиеся личности народа Казахстана» при обучении развёрнутому ответу на вопрос «Каких людей можно считать выдающимися личностями Казахстана?» был предложен план в виде вопросов, отвечая на которые ребята могли составить последовательное высказывание:

1. Какого человека ты можешь считать выдающейся личностью? (какими качествами должен обладать этот человек)
2. Почему эти качества ты считаешь важными?
3. Докажи свою мысль (примеры, пояснения, факты).
4. Встречались ли тебе такие люди? (расскажи о них, почему ты считаешь их выдающимися?)
5. Что нужно сделать, чтобы стать выдающимся человеком?

При целенаправленной и систематической работе можно увидеть, что высказывания детей постепенно приобретают стройность, логичность и последовательность, так как вопросы помогают им развивать свою мысль. Они признаются, что будто беседуют, отвечая на вопросы, и поэтому не отходят от темы, у них появляется чувство уверенности в том, что высказывание построено логично и последовательно. Часть вопросов направлена на личностное восприятие темы, поэтому ребята могут передавать свои чувства и эмоции.

Формы работы могут быть разными, но они должны работать на развитие навыков всех учащихся на уроке, поэтому очень важным являются все этапы, начиная с понимания задания до оценивания. Например, в 5 классе в разделе «Живые организмы» есть цель обучения «5.1.7.1 строить высказывание определенного типа последовательно, с четкой структурой, с опорой на наглядные материалы; соблюдать орфоэпические нормы». Целесообразно начать с обсуждения цели, чтобы учащиеся понимали, что они будут делать, чему учиться, что учитывать при построении устного высказывания. Важно составлять их вместе с детьми или использовать различные варианты обсуждения. Если дескрипторы уже составлялись ранее для определенного устного высказывания, можно спросить: «Какие дескрипторы нужно добавить в соответствии с целью? Почему вы так считаете?».

Вариант для обсуждения может быть таким:

- строит высказывание в соответствии с темой;
- строит высказывание на основе видео;
- верно формулирует тезис;
- верно формулирует 2 аргумента;
- верно приводит доказательства к аргументам;

- верно формулирует вывод;
- правильно произносит слова.

Дети, сравнивая формулировки дескрипторов с целью, добавляют, что нужно добавить «строит высказывание логично».

Затем учитель организует работу по созданию и оцениванию высказывания. Это может происходить в парах или группах, но для более плодотворной работы лучше использовать сначала работу в парах, а при оценивании – в группах.

На уроке «Лес – легкие нашей планеты» для подготовки к высказыванию можно использовать видео, в котором визуальный ряд будет помогать «собирать» ключевые слова и идеи (Лес - это лёгкие нашей планеты — Видео от Международный Медиафестиваль "Мы Здесь!" - смотреть онлайн в поиске Яндекса по Видео). Можно предложить детям самим озвучить видео. Чтобы все учащиеся одновременно выполняли задание, можно использовать диктофоны на телефонах. В этом случае у учащихся будет возможность несколько раз прослушать запись, чтобы правильно ее оценить. Кроме того, можно отправить запись своего высказывания соседу по парте или другому ученику, в общий чат класса, чтобы выбрать лучшее высказывание.

Продолжительность видео – 1 минута 30 секунд, а продолжительность созданного высказывания на первом этапе обговаривается с учениками. Если такая работа проводилась ранее, лучше ориентировать учащихся на определенное время, например, 1 минута для 5 класса, 2 минуты – для 7 класса.

Для оценивания необходимо составить дескрипторы по цели «5.1.6.1 оценивать звучащую речь с позиции «нравится/не нравится», «правильно\неправильно», аргументируя свою позицию». Исходя из цели для критерия «оценивает звучащую речь с позиции «нравится/не нравится», «правильно/ неправильно», составляем дескрипторы для формативного оценивания.

Таблица 1 – Дескрипторы для оценивания устного высказывания в 5 классе

Дескрипторы	**баллы**
оценивает речь с точки зрения «нравится/не нравится» содержание	1
аргументирует свою позицию в связи с содержанием	1
оценивает речь с точки зрения «нравится/не нравится» интонация	1
аргументирует свою позицию в связи с интонацией	1
оценивает звучащую речь с позиции «правильно/ неправильно» построен текст	1
аргументирует свою позицию с точки зрения построения текста	1
оценивает звучащую речь с позиции «правильно/ неправильно» построены предложения	1
аргументирует свою позицию с точки зрения построения предложений	1
оценивает звучащую речь с позиции «правильно/ неправильно» произнесены слова	1
аргументирует свою позицию с точки зрения произношения слов	1
всего	10

Продуктивным может быть создание высказывания на основе схемы при изучении в 7 классе раздела «Знание: мир и изучение иностранных языков» (по цели «7.1.7.1 строить аргументированный монолог (описание, повествование), включающий не менее 2 микротем, на основе плана, схем, иллюстраций, рекламных роликов; соблюдать орфоэпические нормы»).

Для этой цели предлагается задание «Опираясь на схему, подготовьте монолог, в котором убедите одноклассников в необходимости изучения иностранных языков». На основе цели к критерию «строит монолог с опорой на схему» составляются дескрипторы для формативного оценивания (10 баллов):

- строит монолог в соответствии с темой;

- строит монолог в соответствии с целью (убедить);
- строит монолог в соответствии с целевой аудиторией (одноклассники);
- соблюдает структуру рассуждения;
- приводит убедительные доказательства;
- ясно выражает свою позицию;
- полно и последовательно раскрывает тему;
- использует информацию схемы;
- правильно строит предложения;
- соблюдает грамматические нормы.



Рисунок 1 – Несплошной текст для построения устного высказывания

Наблюдая за тем, как работают данные методы, можно сделать вывод, что для учащихся 5-7 классов необходимо составлять вопросы-помощники, так как, используя только алгоритм построения рассуждения, ребятам было сложно справиться с заданием. Имеется в виду алгоритм:

1. Формулировка проблемы.
2. Комментарий к проблеме.
3. Позиция автора.
4. Собственное мнение.
5. Аргумент 1.
6. Аргумент 2.
7. Вывод.

Учащимся 7 классов больше нравится работать с ПОПС-формулой. Как говорят учащиеся, она даёт больше возможностей для творческого рассуждения, а вопросы «загоняют» в более узкие рамки.

Исследование особенностей развития навыков говорения у детей имеет важное теоретическое и практическое значение. Изучение эффективных педагогических подходов позволяет определить условия, способствующие преодолению языковых трудностей, повышению коммуникативной активности учащихся и формированию способности использовать язык в реальных ситуациях общения.

Эффективное развитие навыков говорения предполагает использование разнообразных методов и приёмов обучения, описанных в методической литературе, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям детей, но работают они только в том случае, если учитель планомерно и систематически их использует для усовершенствования устной речи. К числу таких методов относятся диалогические упражнения, ролевые игры, обсуждение речевых ситуаций, высказывания (повествования, описания, рассуждения) с опорой на иллюстрации или другие несплошные тексты,

моделирование повседневных ситуаций общения и другие. Применение данных приёмов способствует расширению активного словарного запаса, формированию речевой инициативы, развитию беглости высказывания и повышению мотивации к улучшению собственных устных высказываний.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения //Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках /Под ред. В. А. Бухбиндера. – Киев: КГУ, 1980, с. 568.

2. Курчатова Н.Ю. Педагогические условия активизации речемыслительной деятельности старших школьников: на примере русского языка и литературы //Электронная библиотека диссертаций https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-aktivizatsii-rechemyslitelnoi-deyatelnosti-starshikh-shkolnikov

3. Мильруд Р.П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроках иностранного языка. // ИЯШ. – 1991. – № 6. – С. 3-7.

4. Чаплина Е.И. «Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка». (электронная библиотека диссертаций) https://disser.uz/strategii-preodolenija-psihologicheskih-barerov-u-studentov-pri-izuchenii (дата обращения 25.09.2026)

УДК 37.015.3:004.738.5

РАЗВИТИЕ У ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ НАВЫКОВ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Майкен С.Ғ.
Докторант, Жетысуский университет имени И. Жансугурова,
г. Талдыкорган, Республика Казахстан
symbatmaiken6@gmail.com

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки педагогов-психологов к профилактике кибербуллинга среди подростков. В исследовании всесторонне проанализировано содержание основных профессиональных компетенций специалистов: диагностика цифровых рисков, формирование безопасной коммуникации у учащихся, раннее вмешательство в кризисные ситуации, а также установление эффективного взаимодействия с родителями и образовательной организацией. Наряду с этим показаны пути этичного использования современных инструментов искусственного интеллекта. Предлагается специальная модульная программа, направленная на повышение квалификации педагогов-психологов. В качестве основных показателей оценки эффективности разработанной программы определены уровень знаний психологов, их самоэффективность, владение конкретным алгоритмом действий и положительная динамика культуры безопасности в школе. Результаты работы полезны в качестве практических рекомендаций для специалистов сферы образования.

Ключевые слова: *кибербуллинг, подростки, педагог-психолог, профилактика, цифровая безопасность, искусственный интеллект.*

Мақалада жасөспірімдер арасындағы кибербуллингтің алдын алуға педагог-психологтарды даярлаудың өзекті мәселелері қарастырылады. Зерттеуде мамандардың негізгі кәсіби құзыреттерінің мазмұны жан-жақты сараланған: цифрлық тәуекелдерді диагностикалау, оқушыларда қауіпсіз коммуникацияны қалыптастыру, дағдарыстық оқиғаларға ерте араласу, сондай-ақ ата-аналармен және білім беру ұйымымен тиімді өзара іс-қимыл орнату. Сонымен бірге заманауи жасанды интеллект құралдарын этикалық пайдалану жолдары көрсетілген. Педагог-психологтардың біліктілігін арттыруға бағытталған арнайы модульдік бағдарлама ұсынылады. Әзірленген бағдарламаның нәтижелілігін бағалаудың негізгі көрсеткіштері ретінде психологтардың білім деңгейі, өзіндік тиімділігі, нақты әрекет алгоритмін меңгеруі және мектептегі қауіпсіздік мәдениетінің оң динамикасы белгіленді. Жұмыс нәтижелері білім беру саласы мамандарына практикалық ұсыным ретінде пайдалы.

Кілт сөздер: *кибербуллинг, жасөспірімдер, педагог-психолог, цифрлық қауіпсіздік, профилактика, жасанды интеллект.*

The article examines current issues in preparing educational psychologists to prevent cyberbullying among adolescents. The study comprehensively analyzes the content of specialists' core professional competencies: diagnosing digital risks, fostering safe communication in students, early intervention in crisis situations, and establishing effective interaction with parents and educational organizations. Additionally, ways of ethically using modern artificial intelligence tools are outlined. A specialized modular program aimed at enhancing the qualification of educational psychologists is proposed. As key indicators for evaluating the effectiveness of the developed program, the psychologists' knowledge level, self-efficacy, mastery of specific action algorithms, and positive dynamics of school safety culture were determined. The work results are useful as practical recommendations for educational specialists.

Keywords: *cyberbullying, adolescents, school psychologist, prevention, digital safety, artificial intelligence.*

Введение

Цифровая коммуникация стала важной частью подростковой социализации. Социальные сети, мессенджеры, игровые платформы и образовательные сервисы позволяют подросткам поддерживать отношения, получать информацию и участвовать в коллективной деятельности. Вместе с тем цифровая среда создаёт новые риски, среди которых особое место занимает кибербуллинг.

Кибербуллинг представляет собой систематическое причинение вреда человеку с использованием цифровых технологий, электронных коммуникаций и интернет-платформ. Он может проявляться в форме оскорблений, угроз, распространения унижающих изображений и видеоматериалов, создания фиктивных аккаунтов, исключения из цифровых групп, разглашения персональных сведений и публичного преследования.

В отличие от традиционной травли, кибербуллинг может продолжаться за пределами школы и сохранять воздействие круглосуточно. Информация распространяется быстро, потенциально охватывает широкую аудиторию и может сохраняться даже после удаления первоначальной публикации. Поэтому педагог-психолог должен обладать не только общими навыками профилактики конфликтов, но и специальными цифровыми, коммуникативными и кризисно-психологическими компетенциями.

Актуальность исследования определяется необходимостью совершенствования профессиональной подготовки специалистов, сопровождающих подростков в образовательной среде. Международные исследования показывают, что школьные программы, направленные на профилактику кибербуллинга, способны снижать показатели виктимизации и агрессивного поведения, особенно если они имеют достаточную продолжительность и включают развитие знаний и практических навыков [1].

Цель статьи – теоретически обосновать содержание и условия развития у педагогов-психологов навыков профилактики кибербуллинга среди подростков.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. Раскрыть специфику кибербуллинга как психолого-педагогической проблемы.
2. Определить основные профессиональные навыки педагога-психолога.
3. Разработать структуру модульной программы подготовки специалистов.
4. Предложить критерии оценки сформированности соответствующих навыков.
5. Обосновать возможности этичного применения искусственного интеллекта в профилактической работе.

Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный, субъектный и экосистемный подходы.

Системный подход позволяет рассматривать кибербуллинг не как отдельный конфликт между двумя подростками, а как явление, связанное с особенностями школьного климата, семейного воспитания, групповой динамики и цифровой культуры.

Компетентностный подход ориентирует подготовку педагога-психолога на формирование конкретных профессиональных действий: выявление риска, проведение беседы, документирование инцидента, организация помощи и оценка результатов.

Субъектный подход предполагает уважение к подростку как к активному участнику профилактического процесса. Важно не только защищать подростка, но и развивать его способность распознавать опасные ситуации, обращаться за помощью и самостоятельно использовать безопасные стратегии поведения.

Экосистемный подход предусматривает взаимодействие подростка, семьи, педагогов, администрации образовательной организации и цифровых платформ. UNICEF рекомендует не ограничиваться разговорами с ребёнком, а также взаимодействовать со школой, сохранять доказательства и сообщать о нарушениях соответствующим службам [1; 2].

Педагог-психолог должен уметь:

– распознавать признаки кибербуллинга;

– отличать единичный конфликт от систематического преследования;
– оценивать эмоциональное состояние подростка;
– выявлять факторы риска и защиты;
– использовать беседу, наблюдение и анонимное анкетирование;
– учитывать особенности возрастного и цифрового поведения подростков.

К возможным признакам неблагополучия относятся резкое изменение настроения после использования телефона, отказ от посещения школы, снижение учебной активности, избегание сверстников, нарушения сна, повышенная тревожность и стремление скрыть цифровую переписку. При этом отдельный симптом не может рассматриваться как доказательство кибербуллинга. Специалист должен проводить комплексную оценку ситуации и избегать поспешных выводов.

Первичная беседа с подростком должна строиться на принципах безопасности, конфиденциальности и безоценочности. Педагогу-психологу важно:

– внимательно выслушать подростка;
– не обвинять его в произошедшем;
– не использовать фразы «сам виноват» или «не обращай внимания»;
– уточнить, что именно произошло;
– выяснить, кто участвует в ситуации;
– определить, продолжается ли травля;
– оценить наличие угроз жизни и здоровью;
– совместно разработать ближайший план действий.

Вместо вопроса «Почему ты ответил обидчику?» целесообразно использовать формулировку: «Что произошло после публикации?», «Кто мог видеть этот материал?», «Что помогло бы тебе сейчас почувствовать себя безопаснее?».

Профилактическая деятельность должна быть направлена не только на потенциальных жертв и агрессоров, но и на всю школьную общность. Она включает развитие:

– цифровой грамотности;
– эмпатии;
– эмоциональной саморегуляции;
– критического мышления;
– навыков безопасной коммуникации;
– ответственности свидетелей;
– готовности обращаться за помощью.

Особое значение имеет работа с подростками, которые являются свидетелями (*bystanders*) кибербуллинга, но не участвуют в нём непосредственно. В цифровой среде свидетели часто становятся ключевым фактором эскалации или деэскалации конфликта: они могут усиливать травлю распространением публикаций, комментариями и эмоциональными реакциями (лайками, репостами), однако способны и прекратить её, своевременно сообщив взрослым, заблокировав агрессора и оказав моральную поддержку пострадавшему. В связи с этим одна из задач педагога-психолога – трансформировать пассивную позицию свидетелей в активную позицию «защитника» (*upstander*), снижая влияние «эффекта свидетеля» в онлайн-пространстве.

При выявлении кибербуллинга педагог-психолог должен действовать по алгоритму:

1. Обеспечить эмоциональную и физическую безопасность подростка (снижение уровня острого стресса, создание доверительной атмосферы).

2. Уточнить характер, масштабы и продолжительность ситуативной травли (выявление каналов распространения, участников и степени публичности).

3. Провести первичную экспресс-диагностику рисков аутоагрессивного, суицидального поведения, самоповреждений (NSSI) или угрозы физического насилия.

4. Рекомендовать правильное фиксирование цифровых доказательств (сохранение скриншотов с указанием даты, времени, URL-адресов, аудио- и видеозаписей).

5. Определить необходимость технического ограничений: блокировки агрессора, подачи жалоб администраторам платформ и модераторам социальных сетей.

6. Подключить родителей (законных представителей) и ответственных специалистов образовательной организации для выработки единой стратегии действий.

7. Составить индивидуальный план психолого-педагогического сопровождения, дифференцированный для всех участников инцидента (жертвы, агрессора и свидетелей).

8. Организовать мониторинг и повторные встречи для оценки динамики психоэмоционального состояния подростка и восстановления безопасной среды.

Если имеются признаки непосредственной угрозы жизни и здоровью, необходимо действовать в соответствии с законодательством и внутренними регламентами образовательной организации, незамедлительно привлекая ответственных взрослых и профильные службы [3].

Педагог-психолог не должен оставаться единственным специалистом, несущим персональную ответственность за разрешение кризисной ситуации. Эффективная профилактика и минимизация последствий кибербуллинга предполагают командный подход и межпрофессиональное сотрудничество с:

- классным руководителем;
- социальным педагогом;
- администрацией школы;
- родителями;
- медицинскими работниками;
- специалистами по защите прав ребёнка;
- при необходимости – правоохранительными и иными профильными органами.

При этом обмен информацией должен соответствовать требованиям конфиденциальности и принципу минимальной достаточности: передавать следует только те сведения, которые необходимы для защиты подростка.

Для развития профессиональных навыков педагогов-психологов целесообразно использовать модульную программу объёмом 24 академических часа.

Таблица 1 – Компоненты профессиональной готовности педагога-психолога

Компонент	**Содержание навыка**	**Практический результат**
Диагностический	Выявление признаков, оценка риска, бережный сбор информации	Карта ситуации без обвинения подростка
Коммуникативный	Активное слушание, эмпатия, кризисная беседа	Доверительный контакт и план помощи
Профилактический	Цифровая грамотность, эмпатия, социально-эмоциональные навыки	Снижение уязвимости подростков
Организационный	Документирование, маршрутизация, взаимодействие	Согласованное реагирование школы и семьи
Этико-цифровой	Конфиденциальность, цифровая гигиена, критическая оценка ИИ	Защита данных и ответственное использование технологий

Модуль 1. Феномен кибербуллинга

Содержание модуля включает понятие кибербуллинга, его формы, особенности подросткового возраста, роли участников и возможные психологические последствия. Особое внимание уделяется различию между конфликтом, шуткой, агрессивным поведением и систематической травлей.

Модуль 2. Диагностика и раннее выявление

В рамках модуля специалисты осваивают алгоритмы первичного интервью, способы выявления цифровых рисков и методы оценки эмоционального состояния подростка. Практическая часть может включать анализ анкет, моделирование консультаций и разработку карты риска.

Важно подчеркнуть, что профилактика не должна превращаться в тотальный контроль личной переписки подростков. Наблюдение и диагностика должны проводиться с соблюдением прав ребёнка, принципов доверия и профессиональной этики.

Модуль 3. Профилактическая работа с подростками

Модуль включает разработку классных часов, тренингов и групповых занятий по следующим направлениям:

- безопасное поведение в интернете;
- цифровой след;
- защита персональных данных;
- эмпатия в онлайн-коммуникации;
- критическое восприятие контента;
- правила обращения за помощью;
- роль свидетелей кибербуллинга.

Успешные профилактические программы, как правило, не ограничиваются наказанием нарушителей, а развивают социально-эмоциональные навыки и положительный школьный климат [4; 5].

Модуль 4. Алгоритм реагирования

На этом этапе отрабатываются практические кейсы. Например, в общем чате класса распространяется унижающий видеомонтаж с участием подростка. Подросток перестаёт посещать занятия и избегает контактов со сверстниками.

Педагог-психолог должен:

– установить безопасный контакт;
– выяснить, продолжается ли распространение материала;
– оценить эмоциональное состояние;
– определить наличие угроз;
– рекомендовать сохранить скриншоты и ссылки;
– подключить родителей и администрацию;
– согласовать дальнейшие действия;
– организовать психологическое сопровождение.

Оцениваться должна не только правильность алгоритма, но и стиль общения специалиста. Недопустимы обвинение подростка, публичное обсуждение ситуации и принуждение к очной встрече с предполагаемым агрессором без оценки рисков.

Модуль 5. Сотрудничество и оценка результатов

Завершающий модуль направлен на разработку школьного протокола профилактики и реагирования. Участники определяют:

– кто принимает первичное сообщение;
– кто отвечает за документирование;
– как информируются родители;
– каким образом обеспечивается конфиденциальность;
– как осуществляется последующее сопровождение;
– какие показатели используются для оценки эффективности.

Развитие навыков педагогов-психологов будет более результативным при использовании активных методов обучения:

– анализа ситуационных задач;
– ролевых игр;
– моделирования консультаций;
– групповой супервизии;
– разработки профилактических занятий;
– анализа типичных ошибок;
– рефлексивных дневников;
– экспертной оценки действий специалиста.

Например, в ролевой игре один участник исполняет роль подростка, другой – педагога-психолога, третий – родителя. После завершения беседы группа анализирует, были ли соблюдены принципы активного слушания, не использовал ли специалист обвинительные формулировки и правильно ли оценил уровень риска.

Искусственный интеллект может применяться как вспомогательный инструмент в профессиональной подготовке педагогов-психологов. Возможные направления использования включают:

- создание вариантов кейсов;
- подготовку сценариев профилактических занятий;
- адаптацию материалов под возраст подростков;
- моделирование диалогов;
- анализ обезличенных результатов анкетирования;
- подготовку вопросов для тренингов.

Однако искусственный интеллект не должен самостоятельно диагностировать подростка, определять виновность участников или принимать решения о вмешательстве. Нельзя передавать в открытые ИИ-сервисы фамилии, адреса, номера телефонов, фотографии, скриншоты личных переписок и иные персональные данные.

Педагог-психолог обязан критически оценивать любые рекомендации, сформированные ИИ, поскольку алгоритм может ошибаться, воспроизводить стереотипы или неправильно интерпретировать контекст. Ответственность за профессиональное решение всегда остаётся за специалистом [6].

Сформированность навыков педагогов-психологов целесообразно оценивать по четырём критериям.

1. Когнитивный критерий

Показывает, насколько специалист знает:

- признаки и формы кибербуллинга;
- факторы риска;
- последствия для подростков;
- алгоритм реагирования;
- этические ограничения цифровой диагностики.

2. Операциональный критерий

Определяет способность специалиста действовать в конкретной ситуации:

- провести первичную беседу;
- оценить угрозу;
- составить план помощи;
- правильно зафиксировать информацию;
- организовать взаимодействие с семьёй и школой.

3. Мотивационно-личностный критерий

Включает:

- уверенность в собственных профессиональных действиях;
- готовность вмешиваться;
- эмпатию;
- толерантность к неопределённости;
- ответственность за безопасность подростка.

4. Организационный критерий

Характеризует способность специалиста:

- разрабатывать профилактические мероприятия;
- координировать участников помощи;
- планировать повторный мониторинг;
- оценивать динамику ситуации;
- участвовать в формировании школьной культуры цифровой безопасности.

Оценивание желательно проводить до обучения, сразу после его завершения и через два-три месяца. В качестве методов могут использоваться тестирование, самооценка, экспертное наблюдение, анализ кейсов, оценка планов профилактической работы и анонимная обратная связь участников образовательного процесса [7].

Заключение

Профилактика кибербуллинга среди подростков требует системной подготовки педагогов-психологов. Специалист должен владеть не только общими психологическими знаниями, но и навыками диагностики цифровых рисков, безопасной коммуникации, кризисного реагирования, защиты персональных данных и межпрофессионального взаимодействия.

Наиболее перспективной представляется модульная модель подготовки, объединяющая теоретический, практико-ориентированный и рефлексивно-оценочный блоки. Важным условием её эффективности является переход от разовых информационных мероприятий к постоянной работе со всей школьной общностью.

Педагог-психолог должен выступать не только консультантом подростка, столкнувшегося с кибербуллингом, но и координатором профилактического процесса. Его деятельность должна включать развитие цифровой культуры, формирование эмпатии, поддержку свидетелей, взаимодействие с родителями и создание в образовательной организации безопасной среды.

Использование искусственного интеллекта может расширить возможности подготовки специалистов, однако оно допустимо только при соблюдении принципов конфиденциальности, критической проверки информации и сохранения ведущей роли профессионального суждения педагога-психолога.

Дальнейшее исследование может быть связано с экспериментальной проверкой предложенной модульной программы, разработкой диагностического инструментария и изучением особенностей профилактики кибербуллинга в образовательных организациях Казахстана.

Практическое внедрение разработанной модели позволит перевести профилактику кибербуллинга из реактивного формата в проактивный и превентивный. Системное повышение компетентности педагогов-психологов станет основой для создания устойчивой психолого-педагогической экосистемы школы. В долгосрочной перспективе это позволит не только снизить уровень цифровой агрессии и кибертравли среди подростков, но и сформировать у обучающихся устойчивые навыки цифровой гигиены, эмоционального интеллекта и безопасного поведения в сетевой среде, что отвечает современным приоритетам государственной политики Республики Казахстан в сфере защиты детства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. UNICEF. Cyberbullying: What is it and how to stop it. 2020. URL: https://www.unicef.org/stories/how-to-stop-cyberbullying (Дата обращения: 10.09.2026).

2. UNICEF. How to talk to your child about cyberbullying. URL: https://www.unicef.org/parenting/child-care/what-to-do-if-your-child-is-experiencing-cyberbullying (Дата обращения: 10.09.2026).

3. School-Based Intervention on Cyberbullying-Related Outcomes: Systematic Review and Meta-Analysis. PubMed, 2025. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41146470/ (Дата обращения: 10.09.2026).

4. Addressing Bullying and Cyberbullying in Public Health: Systematic Review. PMC, 2025. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12652756/ (Дата обращения: 10.09.2026).

5. Cyberbullying and Adolescent Mental Health: A Narrative Review and Framework. 2026. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2026.2649694 (Дата обращения: 10.09.2026).

6. Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 годы. Официальные материалы Республики Казахстан.

7. Жетысуский университет имени И. Жансугурова. Информационное письмо международной научно-практической конференции «Филологическое образование: традиции, цифровая трансформация и искусственный интеллект». 2026.[ppl-ai-file-upload.s3.amazonaws]

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КЛАССАХ С НЕРУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ: ОТ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА К ОСМЫСЛЕННОМУ ЧТЕНИЮ

Максименко Н.С.
М.п.н., учитель русского языка и литературы, учитель-исследователь,
школа-гимназия имени Абая, г. Саркан, область Жетісу, Республика Казахстан
na.ta.lija@mail.ru

В статье рассматриваются особенности формирования читательской грамотности на уроках русского языка и литературы в классах с казахским языком обучения. Особое внимание уделяется трудностям понимания художественного текста учащимися, для которых русский язык является вторым, а также поиску эффективных способов повышения мотивации к чтению. Представлен практический опыт использования настольной геймификации при изучении художественных произведений. На примере урока по сказке-притче А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» раскрываются возможности игровых заданий для развития навыков поиска информации, интерпретации текста, анализа поступков героев и создания собственных высказываний. Обосновывается роль речевой поддержки, командного взаимодействия и формативного оценивания в создании условий для осмысленного чтения.

Ключевые слова: *читательская грамотность, смысловое чтение, русский язык как второй язык, настольная игра, геймификация.*

Мақалада қазақ тілінде оқытатын сыныптардағы орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында оқушылардың оқу сауаттылығын қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылады. Орыс тілі екінші тіл болып табылатын оқушылардың көркем мәтінді түсінудегі қиындықтарына, сондай-ақ оқуға деген уәжді арттырудың тиімді жолдарын іздестіруге ерекше назар аударылған. Көркем шығармаларды оқып-үйренуде үстел ойындары геймификациясын қолданудың практикалық тәжірибесі ұсынылған. А. де Сент-Экзюперидің «Кішкентай ханзада» ертегі-мысалы негізінде өткізілген сабақ мысалында ақпаратты іздеу, мәтінді түсіндіру (интерпретациялау), кейіпкерлердің іс-әрекеттерін талдау және өз ойын білдіретін сөйлеу үлгілерін құрастыру дағдыларын дамытуға арналған ойын тапсырмаларының мүмкіндіктері ашып көрсетіледі. Мағыналы оқуға жағдай жасаудағы сөйлеуді қолдаудың (речевая поддержка), командалық өзара әрекеттесудің және қалыптастырушы бағалаудың рөлі негізделеді.

Кілт сөздер: *оқырмандық сауаттылық, мағыналық оқу, екінші тіл ретіндегі орыс тілі, үстел ойыны, геймификация.*

The article examines the features of developing reading literacy in Russian language and literature lessons in classes with Kazakh as the language of instruction. Special attention is paid to the difficulties experienced by students for whom Russian is a second language in understanding literary texts, as well as to the search for effective ways to increase reading motivation. The practical experience of using board gamification in studying works of literature is presented. Using the lesson on A. de Saint-Exupéry's fairy-tale parable "The Little Prince" as an example, the potential of game-based tasks for developing skills in information retrieval, text interpretation, analyzing characters' actions, and creating independent statements is revealed. The role of language scaffolding, teamwork, and formative assessment in creating conditions for meaningful reading is substantiated.

Keywords: *reading literacy, meaning-focused reading, Russian as a second language, board game, gamification.*

В современном образовании умение читать приобретает особое значение. Сегодня недостаточно научить ребёнка правильно и бегло произносить слова, пересказывать прочитанное или запоминать содержание литературного произведения. Важно сформировать у учащихся способность понимать текст, находить необходимую информацию, устанавливать связи между событиями, объяснять поступки героев, размышлять над авторской позицией и использовать полученные знания в жизни.

Именно поэтому формирование читательской грамотности становится одной из важнейших задач учителя русского языка и литературы в рамках реализации Государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО РК).

Особую актуальность эта задача приобретает в школах с казахским языком обучения, где русский язык для многих учащихся является вторым (Я2). Ребёнку необходимо одновременно понимать содержание произведения, осваивать новые слова и выражения, строить связные высказывания и учиться выражать собственное мнение на русском языке. В своей педагогической практике я неоднократно убеждалась, что даже хорошо знающий сюжет ученик не всегда может объяснить, почему герой поступил именно так, какую мысль хотел передать автор или почему определённая художественная деталь имеет важное значение. Иногда учащиеся запоминают последовательность событий, но затрудняются увидеть за ними глубокий смысл произведения. Возникает закономерный вопрос: как сделать так, чтобы чтение на уроке литературы стало не формальной обязанностью, а осмысленной деятельностью, вызывающей интерес и желание размышлять? В поиске ответа на этот вопрос я обратилась к методике настольной геймификации, которая позволяет объединить работу с художественным текстом, развитие речи и активное взаимодействие учащихся.

Цель данной статьи – представить практический опыт формирования читательской грамотности на уроках русского языка и литературы в классах с казахским языком обучения посредством игровых технологий и показать, как последовательная работа с текстом помогает перейти от простого понимания содержания к его самостоятельной интерпретации.

1. Читательская грамотность в условиях нерусскоязычного обучения

Читательская грамотность – это не только умение прочитать текст и ответить на вопросы по его содержанию. В международных исследованиях (PISA) и современной педагогике это прежде всего способность ученика вступать в диалог с текстом, понимать его смысл, замечать важные детали, делать выводы и обосновывать собственную точку зрения.

При изучении художественной литературы данное умение приобретает особое значение. Художественное произведение требует от читателя не только внимания к событиям, но и понимания чувств персонажей, мотивов их поступков, авторских намёков и скрытых смыслов.

В классах с казахским языком обучения формирование этих навыков имеет свои особенности:

1. Языковой барьер и лексические трудности. Учащиеся могут испытывать трудности с пониманием незнакомой лексики, фразеологизмов, сложных синтаксических конструкций и переносного значения слов. Иногда именно языковые трудности мешают им увидеть основную мысль произведения.

2. Преобладание репродуктивного уровня. При традиционной организации урока часть учащихся ограничивается воспроизведением готовой информации. Они могут назвать героев, перечислить события и пересказать содержание, но затрудняются переходить к навыкам высокого порядка (по таксономии Блума) – анализу, оценке и созданию текста.

3. Психологический барьер и страх ошибки. Некоторые дети испытывают неуверенность при устном ответе на русском языке. Опасаясь допустить грамматическую или лексическую ошибку, они предпочитают молчать, даже если понимают содержание произведения и имеют собственное мнение.

Эти особенности требуют от учителя особого подхода к организации чтения. Важно не снижать требования к пониманию художественного произведения, а создавать условия, при которых каждый ученик сможет постепенно достичь более высокого уровня читательской самостоятельности. На мой взгляд, необходимо выстраивать работу с текстом последовательно: от нахождения конкретной информации к объяснению смысла, от объяснения – к самостоятельному рассуждению и оценке. При этом следует учитывать, что читательская грамотность тесно связана с речевым развитием. Ученик должен не только понять текст, но и получить возможность выразить понятое на русском языке. Поэтому работа с художественным произведением должна включать чтение, обсуждение, аргументацию, устное и письменное высказывание.

От традиционного разбора к активному взаимодействию с текстом

Традиционные формы работы с литературным произведением имеют большое значение. Чтение по ролям, пересказ, беседа по содержанию, анализ эпизодов и работа с цитатами помогают учащимся усвоить материал. Однако при однообразном использовании этих приёмов интерес к чтению может снижаться. Современному школьнику важно не только получать информацию, но и активно участвовать в учебном процессе. Ему необходимо иметь возможность высказать своё мнение, обсудить различные точки зрения, принять решение и увидеть результат собственной работы. Поэтому в своей практике я использую настольную геймификацию – организацию учебной деятельности на основе игровых правил, маршрутов, карточек с заданиями и командного взаимодействия.

Основная идея методики заключается в том, что игровое поле становится своеобразной картой художественного произведения. Маршрут движения отражает основные этапы развития сюжета: завязку, развитие действия, кульминацию и развязку. Продвижение по игровому полю зависит не столько от случайности, сколько от качества выполнения заданий и глубины понимания текста. В отличие от обычной игры, здесь главным результатом становится не скорость прохождения маршрута, а умение внимательно читать, находить подтверждения своим мыслям в тексте и аргументированно отвечать на вопросы.

В рамках моей методики используются три основных уровня заданий.

Первый уровень – **«Текст-фрагмент»** *(Нахождение и извлечение информации)*. Учащиеся находят в произведении конкретные факты, цитаты, художественные детали, восстанавливают последовательность событий. Такие задания учат внимательно читать текст и обращаться к нему при подготовке ответа.

Второй уровень – **«Контекст-смысл»** *(Интеграция и интерпретация)*. На этом этапе учащиеся объясняют мотивы поступков героев, раскрывают значение художественных деталей, метафор и авторских намёков. Здесь важно не просто дать ответ, а подтвердить его текстом.

Третий уровень – **«Альтернатива»** *(Осмысление и оценка / Создание собственного высказывания)*. Учащиеся представляют, как могли бы развиваться события, если бы герой принял другое решение. Они предлагают собственные варианты развития сюжета, создают высказывания от лица персонажей и оценивают возможные последствия поступков.

Таким образом, задания постепенно усложняются и помогают перейти от воспроизведения прочитанного к самостоятельному осмыслению произведения. Особое внимание уделяется речевой поддержке (скаффолдингу). На карточках размещаются фразы-клише, которые помогают ученикам начать ответ и последовательно выразить свою мысль:

«Я считаю, что герой поступил так, потому что…»
«Автор использует эту деталь, чтобы показать…»
«Я думаю, что главная мысль этого эпизода заключается в…»
«Если бы герой поступил иначе, то…»

Такие речевые опоры особенно важны для учащихся, которым сложно самостоятельно построить развёрнутое высказывание на русском языке. Они не дают готового ответа, а помогают ученику выразить собственное понимание произведения.

Одним из примеров применения данной методики стал урок русского языка и литературы в 10-м классе по теме *«А. де Сент-Экзюпери. Сказка-притча "Маленький принц"»*. Урок был разработан в рамках раздела *«Планета Земля и океаны»* и получил название «Межпланетный экспресс: Уроки Земли». При разработке занятия я поставила перед собой задачу не ограничиваться проверкой знания сюжета произведения. Мне хотелось, чтобы учащиеся смогли увидеть связь между философскими идеями сказки и современными проблемами, научились объяснять смысл цитат и выражать собственную позицию на русском языке. Игровое поле представляло собой карту космического путешествия Маленького принца. Маршрут включал три основных сектора: астероид Б-612, планеты взрослых и планету Земля. Последний сектор был посвящён пустыне Сахара и Мировому океану. Учащиеся объединялись в команды по 4-5 человек. Каждая команда выбирала капитана, распределяла обязанности и получала игровой комплект: поле, фишки, кубик, карточки с заданиями и лист игрового аудита. Главным условием было то, что для продвижения по маршруту необходимо выполнить задание, связанное с содержанием произведения.

Первый этап. Учимся замечать детали и понимать цитаты

На первом этапе учащиеся работали с цитатами и ключевыми эпизодами сказки. Например, ребятам предлагалась известная мысль автора: *«Есть такое твердое правило: встал утром, умылся, привел себя в порядок – и сразу же приведи в порядок свою планету»*. Учащиеся должны были объяснить, что символизируют баобабы и какие реальные проблемы современного мира можно с ними сравнить. Такое задание требует не простого воспроизведения цитаты, а понимания её переносного смысла. В ходе обсуждения учащиеся связывали образ баобабов с проблемами загрязнения окружающей среды, накопления мусора и безответственного отношения человека к природе. При этом они должны были опираться на текст произведения и использовать речевые конструкции, предложенные на карточке. Подобная работа помогает развивать внимательное чтение, умение выделять важную информацию и соотносить художественную деталь с основной мысль произведения.

Второй этап. Учимся рассуждать и аргументировать

Следующий этап был связан с обсуждением экологических проблем и их отражения в сказке. Учащимся предлагалось вспомнить эпизод, в котором Лётчик и Маленький принц ищут колодец в пустыне: *«Вода бывает нужна и сердцу…»*. Вода в этом эпизоде становится символом жизни, дружбы и духовного спасения. На основе прочитанного ребята обсуждали вопрос: почему, несмотря на огромные океаны, пресная вода остаётся важнейшим ресурсом для человека? Задача заключалась в том, чтобы не просто высказать мнение, но и объяснить его, связав содержание литературного произведения с реальной жизнью. Учащиеся работали в группах, выслушивали предложения одноклассников, уточняли ответы и выбирали наиболее убедительные аргументы. Для построения высказывания использовались речевые опоры: *«Важно понимать, что…»*, *«Слова автора заставляют нас задуматься о том, что…»*, *«Хотя наша планета кажется синей от воды, человеку необходима…»*. Такая организация работы позволяет одновременно решать две задачи: углублять понимание художественного текста и развивать навыки устной речи на русском языке.

Третий этап. От читателя к соавтору

Наиболее интересной частью урока стала работа с карточками «Поворот сюжета». Учащимся предлагалась ситуация: *«Маленький принц прилетает на Землю не в пустыню Сахара, а на заброшенный пластиковый остров посреди Тихого океана»*. Ребятам нужно было представить, как изменится его разговор с Землёй, с кем из морских обитателей он мог бы подружиться и какое обращение к людям произнёс бы герой. Каждая команда составляла небольшой текст от лица Маленького принца, используя приёмы убеждения и

призыва. В данном задании учащиеся уже не просто отвечали на вопросы по произведению. Они должны были понять характер героя, сохранить особенности его восприятия мира и применить идеи автора к новой ситуации. При этом творческое задание не отрывалось от литературной основы. Чтобы предложить убедительный вариант развития событий, ученикам необходимо было понимать содержание сказки, её основные идеи и особенности образа Маленького принца. Такой подход помогает формировать самостоятельного читателя, который способен не только понять произведение, но и вступить с ним в диалог, выразить собственное отношение к прочитанному и перенести литературные смыслы в современную жизнь.

При организации работы с художественным текстом в классах с казахским языком обучения важно учитывать, что даже глубокое понимание произведения не всегда сопровождается умением свободно выразить свои мысли на русском языке. Поэтому одной из важных составляющих моей методики является создание речевой среды, в которой ученик может говорить, рассуждать, задавать вопросы и не бояться ошибиться. Настольная игра позволяет организовать такую работу естественным образом. Учащиеся обсуждают задания в небольших группах, помогают друг другу, предлагают разные варианты ответов и совместно принимают решения. В отличие от индивидуального ответа перед всем классом, командное обсуждение создаёт более комфортные условия для участия каждого ребёнка. Ученик может сначала сформулировать свою мысль вместе с одноклассниками, а затем представить общий ответ. При этом важно, чтобы помощь команды не заменяла самостоятельную работу учащегося. Каждый должен иметь возможность высказаться, предложить собственную идею и внести вклад в общее решение.

Для этого в игре распределяются роли:

Штурман – отвечает за движение фишки и выбор маршрута;

Хранитель времени – следит за регламентом выполнения заданий;

Аудитор – фиксирует результаты и аргументы в листе аудита;

Спикер – представляет итоговое решение команды.

Подобное распределение обязанностей помогает вовлечь в работу не только наиболее активных учеников, но и тех, кто обычно занимает пассивную позицию на уроке. Важную роль играет и взаимооценивание (критериальное оценивание). За выполнение заданий учащиеся получают «баллы мудрости». Оценивается не скорость прохождения игрового поля, а глубина понимания текста и точность аргументации.

Таблица 1 – Пример критериев оценивания игрового ответа (Рубрика формативного оценивания)

Критерий	Дескрипторы	Баллы
Понимание текста и аргументация	Ответ полностью опирается на текст сказки, приведена точная цитата или деталь; сформулирован самостоятельный вывод.	2
	Ответ дан правильно, но нет ссылки на текст произведения / аргументация поверхностна.	1
Речевое оформление	Высказывание построено грамматически верно с использованием предложенных речевых опор (клише).	1
Командная работа	Все члены группы задействованы в обсуждении; ответ представлен согласованно.	1

Такая система делает процесс оценивания прозрачным и понятным для детей. Учащиеся учатся внимательно слушать друг друга, уважать чужое мнение, аргументировать собственную позицию и объективно оценивать результаты работы. Не менее важно, что настольная игра может использоваться как в печатном, так и в цифровом формате. Игровое поле можно подготовить на листе формата А3 или перенести на интерактивную доску (например, с использованием платформ Miro, Genially или Padlet). В

цифровом варианте карточки могут содержать изображения, аудиозаписи и фрагменты экранизаций. При подготовке материалов возможно применение инструментов искусственного интеллекта (ИИ) для редактирования формулировок заданий, подготовки карточек и адаптации речевых опор под уровень языковой подготовки конкретного класса. При этом основное содержание, корректность литературного материала и соответствие заданий целям обучения определяет учитель.

Результаты и оценка эффективности методики

Для меня как учителя главным показателем эффективности выбранного подхода являются не только отметки в журнале, но и изменения, которые происходят в отношении учащихся к чтению, в их речи и в способах работы с художественным текстом. В ходе проведения серии уроков-игр я использовала педагогическое наблюдение, листы игрового аудита, анализ ответов учащихся и результаты суммативного оценивания (СОР и СОЧ). Наблюдения позволили выделить несколько значимых изменений:

- **Повышение внимания к детали.** Учащиеся стали внимательнее относиться к содержанию произведения. При выполнении игровых заданий им необходимо было находить конкретные цитаты, вспоминать детали и подтверждать свои ответы текстом. Это способствовало более осознанному чтению.
- **Активизация работы с подтекстом.** Учащиеся чаще обращались к мотивам героев, пытались объяснить значение художественных деталей и связывали авторские идеи с собственным жизненным опытом.
- **Преодоление языкового барьера.** Командный формат и речевые опоры помогли вовлечь в обсуждение детей, которые раньше испытывали затруднения при устных ответах на русском языке. Учащиеся получили возможность сначала обсудить свою мысль в группе, а затем представить её классу.
- **Рост читательской самостоятельности.** Выполняя задания на изменение сюжета, ребята учились не просто фантазировать, а обосновывать предложенный вариант развития событий, учитывать характер персонажей и идеи произведения.

Для оценки результатов сопоставлялось качество выполнения заданий на анализ текста, выявление авторской позиции и создание собственного высказывания с результатами работы по предыдущим темам. При анализе результатов СОР и СОЧ было отмечено повышение качества ответов на задания, требующие анализа текста, выявления позиции автора и выражения собственной оценки, на **15–20%**. Данные показатели отражают устойчивую позитивную динамику в педагогической практике применения настольной геймификации. Вместе с тем считаю важным продолжать систематическое наблюдение и анализ результатов, поскольку формирование читательской грамотности – это длительный процесс, который требует последовательной работы с разными типами текстов и регулярной оценки индивидуального прогресса учащихся.

Формирование читательской грамотности в классах с нерусским языком обучения требует от учителя не только знания предмета, но и умения создавать условия, в которых каждый ребёнок сможет понять текст, выразить свои мысли и почувствовать себя успешным читателем. Опыт использования настольной геймификации на уроках русского языка и литературы показывает, что художественное произведение может стать основой для активной и содержательной деятельности учащихся. Через игровые задания дети учатся находить информацию, анализировать детали, раскрывать подтекст, оценивать поступки героев и создавать собственные высказывания. Особую значимость такой подход приобретает в условиях обучения на втором языке, когда необходимо одновременно развивать читательские и речевые навыки. Игровое взаимодействие, речевые опоры и понятные критерии оценивания помогают снизить страх ошибки и дают возможность каждому ученику включиться в обсуждение.

При этом важно помнить, что игра не заменяет чтение самого произведения, вдумчивый анализ и работу учителя. Она становится эффективным инструментом только

тогда, когда каждое игровое действие связано с конкретной учебной задачей и помогает глубже понять литературный текст. Я убеждена, что задача учителя литературы заключается не только в том, чтобы познакомить учащихся с произведениями классиков, но и в том, чтобы научить их самостоятельно читать, размышлять, задавать вопросы и находить в книгах ответы на важные жизненные вопросы. В конечном итоге формирование читательской грамотности – это путь от умения прочитать текст к способности понимать его смысл, от воспроизведения чужих мыслей к самостоятельному суждению, от формального знакомства с литературой к осознанному и заинтересованному чтению. Именно такого читателя я стремлюсь воспитать на своих уроках – человека, который не просто прочитал книгу, а понял её, задумался над ней и смог сделать собственные выводы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования: Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. – Астана, 2022.

2. Абдыкаримова, Г. К. Формирование функциональной грамотности учащихся в условиях обновленного содержания образования / Г. К. Абдыкаримова // Педагогическая наука и практика. – 2023. – № 2 (40). – С. 45–48.

3. Сент-Экзюпери, А. де. Маленький принц: сказка-притча / А. де Сент-Экзюпери; пер. с фр. Н. Галь. – Москва: АСТ, 2021. – 96 с.

4. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности / Г.А. Цукерман, К.Э.Ковалева, М.И. Кузнецова. – Москва: Российская академия образования, 2010. – 67 с.

5. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2003. – 334 с.

6. Руденко, Т.Б. Игровые технологии на уроках русского языка и литературы как средство развития мотивации к чтению / Т.Б. Руденко // Русский язык и литература в казахской школе. – 2024. – № 3. – С. 28–32.

УДК 37.03

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Мамасуева А.А.
Учитель русского языка и литературы, средняя школа № 8 имени Н. Островского, г. Талдыкорган, Республика Казахстан
anna.mamasueva1978@gmail.com

В статье рассматривается возможность методологического переосмысления культурно-исторической концепции Л.С. Выготского применительно к цифровой образовательной среде и использованию генеративного искусственного интеллекта на уроках русского языка и литературы. Основное внимание уделено зоне ближайшего развития, опосредованной деятельности, диалогу и постепенной передаче обучающемуся ответственности за результат. На основе анализа научных источников и обобщения педагогического опыта автора предложена модель «ученик – учитель – ИИ», в которой искусственный интеллект выступает не заменой педагога, а регулируемым цифровым инструментом поддержки, постановки проблемы, получения обратной связи и проверки гипотез. Определены условия, при которых использование ИИ может поддерживать критическое чтение, языковую рефлексию и самостоятельность.

Ключевые слова: *Л.С. Выготский; зона ближайшего развития; искусственный интеллект; цифровая образовательная среда; русский язык; литература.*

Мақалада Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи тұжырымдамасын қазіргі цифрлық білім беру ортасына және орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында генеративті жасанды интеллектіні қолдануға бейімдеу мүмкіндігі қарастырылады. Негізгі назар жақын даму аймағына, әрекеттің делдалдануына, диалогке және оқу нәтижесіне жауапкершілікті білім алушыға біртіндеп беруге аударылады. Ғылыми дереккөздерді талдау және автордың педагогикалық тәжірибесін жинақтау негізінде «оқушы – мұғалім – ЖИ» моделі ұсынылады. Бұл модельде жасанды интеллект мұғалімді алмастырмай, қолдау, проблемалық жағдай жасау, кері байланыс алу және гипотезаларды тексеру құралы ретінде қолданылады.

Кілт сөздер: *Л.С. Выготский; жақын даму аймағы; жасанды интеллект; цифрлық білім беру ортасы; орыс тілі; әдебиет.*

The article examines how L.S. Vygotsky's cultural-historical theory can be reconsidered in the context of the digital learning environment and generative artificial intelligence in Russian language and literature lessons. Particular attention is paid to the zone of proximal development, mediated activity, dialogue, and the gradual transfer of responsibility for learning outcomes to students. Based on a review of research literature and the author's teaching experience, the paper proposes a «student – teacher – AI» model in which artificial intelligence does not replace the teacher but functions as a regulated digital support tool for problem setting, feedback, and hypothesis testing. The article identifies pedagogical conditions for supporting critical reading, language reflection, and learner autonomy.

Keywords: *L.S. Vygotsky; zone of proximal development; artificial intelligence; digital learning environment; Russian language; literature.*

Введение

Цифровая трансформация образования сегодня связана уже не только с использованием электронных учебников, образовательных платформ и средств коммуникации. Распространение генеративного искусственного интеллекта (ИИ) изменяет способы поиска,

обработки и представления информации и тем самым затрагивает организацию учебной деятельности. Для филологического образования этот процесс имеет особое значение: генеративные системы способны создавать связные тексты, объяснять языковые явления, предлагать интерпретации художественных произведений и моделировать варианты аргументации.

Актуальность проблемы имеет и национальный контекст. В Республике Казахстан утверждена Концепция развития искусственного интеллекта на 2024-2029 годы, предусматривающая, в частности, развитие образовательного направления ИИ [1]. В 2025 году утверждены концептуальные основы внедрения искусственного интеллекта в систему среднего, технического и профессионального, а также послесреднего образования на 2025-2029 годы [2]. В 2026 году опубликована информация о мерах по внедрению ИИ в систему среднего образования, включая персонализацию обучения, развитие цифровой инфраструктуры, подготовку педагогов и защиту персональных данных учащихся [3].

Международная повестка также смещается от вопроса о самой возможности применения ИИ к вопросу о качестве педагогического проектирования. UNESCO рекомендует человекоцентричный подход к генеративному ИИ, обращая внимание на защиту данных, возрастную уместность, педагогическую целесообразность и развитие человеческой субъектности [4]. В 2024 году UNESCO представила рамки компетенций для учителей и учащихся, включающие этику, критическое суждение, ответственное использование ИИ и развитие способности не только применять технологию, но и осмыслять её влияние [5; 6].

В этих условиях обращение к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского приобретает методологическое значение. Её положения позволяют рассматривать цифровую технологию не как самоценное новшество, а как средство, включённое в социально организованную деятельность. Центральный вопрос заключается в том, каким образом ИИ может поддерживать переход ученика от действия с помощью к самостоятельному действию и где проходит граница между продуктивной поддержкой и подменой учебной деятельности.

Цель статьи – теоретически обосновать возможность рассмотрения генеративного ИИ как нового средства опосредования учебной деятельности в рамках культурно-исторического подхода и предложить практическую модель его использования на уроках русского языка и литературы.

Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы, сопоставление положений культурно-исторической концепции с современными исследованиями ИИ в образовании, а также рефлексивное обобщение педагогического опыта автора. Статья имеет теоретико-методический характер; описанные учебные ситуации являются авторскими методическими моделями, а не результатами специально организованного эксперимента.

1. Культурно-исторический подход к учебной деятельности

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского развитие высших психических функций рассматривается как процесс, связанный с освоением культурно выработанных средств и с социальным взаимодействием. Важное место занимает идея опосредованности: человек действует не только непосредственно на объект, но и через знаки, орудия и формы совместной деятельности [7; 8]. Язык при этом является не только средством коммуникации, но и инструментом организации мышления.

В «Mind in Society» зона ближайшего развития описывается через различие между тем, что ребёнок способен выполнить самостоятельно, и тем, что он может выполнить при руководстве взрослого или в сотрудничестве с более компетентным участником [8]. Для образования принципиально важно, что поддержка рассматривается не как постоянная замена действия ученика, а как условие освоения новых способов деятельности.

Если перенести эту логику в цифровую среду, педагогический инструмент следует оценивать по характеру действия, которое он помогает организовать. Электронный ресурс, который просто сообщает ответ, может уменьшать объём самостоятельной работы.

Инструмент, который задаёт вопрос, предлагает несколько вариантов, помогает увидеть противоречие или предоставляет материал для проверки, способен включаться в более сложную структуру деятельности.

Генеративный ИИ отличается от традиционного цифрового ресурса тем, что взаимодействие с ним носит диалоговый характер. Ученик формулирует запрос, получает ответ, уточняет его, меняет условия и может сопоставлять несколько вариантов. Однако эта интерактивность сама по себе не означает развития. Без педагогической рамки она может, напротив, стимулировать передачу ИИ тех действий, которые должны оставаться предметом обучения.

2. Зона ближайшего развития в условиях генеративного ИИ

Современные исследования уже связывают использование генеративного ИИ со scaffolding-поддержкой, то есть организацией помощи, позволяющей учащемуся выполнять более сложное действие с последующим переходом к большей самостоятельности [9; 10]. При этом научная дискуссия пока не позволяет говорить о единственном или универсальном эффекте ИИ: результаты зависят от дизайна задания, характера обратной связи и степени самостоятельности обучающегося [11; 12].

Важное ограничение связано с надёжностью ответа. Генеративная система способна сформулировать убедительный текст, который содержит фактическую или логическую ошибку. Систематический обзор исследований об избыточной зависимости от диалоговых ИИ показывает, что некритическое принятие рекомендаций может быть связано с ослаблением процессов проверки, принятия решений и аналитического рассуждения [13]. Следовательно, педагогическая задача состоит не в том, чтобы научить ученика всегда доверять ИИ, а в том, чтобы научить его устанавливать границы доверия.

В статье предлагается рассматривать взаимодействие не как «ученик – ИИ», а как триаду «ученик – учитель – ИИ». Учитель определяет цель, критерии, ограничения и формат проверки. Ученик сохраняет ответственность за постановку гипотезы, анализ результата и создание конечного продукта. ИИ выполняет ограниченную функцию цифрового посредника: может предложить пример, альтернативную точку зрения, вопросы для самопроверки, варианты редактирования или материал для критического анализа.

Таким образом, цифровая трансформация зоны ближайшего развития заключается не в замене взрослого искусственным интеллектом, а в усложнении системы опосредования. Педагогическая поддержка становится распределённой: часть информационно-операциональных действий может выполняться цифровым инструментом, тогда как целеполагание, ценностный выбор, проверка и ответственность остаются в сфере человеческого взаимодействия.

3. Авторская модель «ученик – учитель – ИИ»

На основе рассмотренных положений предлагается пятиэтапная модель работы с генеративным ИИ на уроках русского языка и литературы. Её ключевой принцип – ИИ подключается не в начале учебного действия, а после первичной самостоятельной попытки ученика. Это позволяет увидеть исходный уровень и не превращать цифровую поддержку в замену мыслительной работы.

Таблица 1 – Трансформация зоны ближайшего развития в цифровой образовательной среде: распределение функций обучающегося, ИИ и учителя.

Этап	Действие ученика	Функция ИИ	Функция учителя
1. Самостоятельная попытка	Формулирует гипотезу, выполняет часть задания без ИИ.	Не используется.	Определяет цель и критерии.
2. Запрос поддержки	Составляет конкретный запрос.	Даёт пример, подсказку, альтернативу или вопрос.	Следит за соответствием запроса цели.

Этап	Действие ученика	Функция ИИ	Функция учителя
3. Проверка	Сопоставляет ответ ИИ с текстом, правилом, фактами.	Предоставляет материал для критического анализа.	Организует проверку и задаёт уточняющие вопросы.
4. Рефлексия	Объясняет, где ИИ ошибся или упростил проблему.	Становится объектом анализа.	Помогает осмыслить способ действия.
5. Самостоятельный результат	Создаёт собственный ответ и обосновывает его.	Не является автором конечного продукта.	Оценивает предметный и метапредметный результат.

Предлагаемая модель принципиально меняет критерий успешности работы с ИИ. Успешным считается не тот случай, когда ученик получил от системы красивый и безошибочный текст, а тот, когда после взаимодействия способен объяснить собственное решение без опоры на цифровой инструмент. Такой критерий соответствует идее постепенного перехода от совместно поддержанного действия к самостоятельному.

4. Практика на уроках русского языка

В преподавании русского языка генеративный ИИ целесообразно использовать прежде всего как объект лингвистического анализа. Это позволяет сохранить центральное место предметного знания и одновременно развивать цифровую критическую грамотность.

Например, при изучении пунктуации учащиеся сначала самостоятельно расставляют знаки препинания в предложениях и объясняют свой выбор. После этого им предъявляется вариант, созданный ИИ. Задание формулируется не как «проверьте правильность ответа», а как последовательность вопросов: «Совпадает ли решение? Какое правило подтверждает вашу позицию? Если ИИ ошибся, в чём причина ошибки? Как сформулировать запрос так, чтобы получить более полезную подсказку?»

В этом случае ошибка ИИ превращается в учебный ресурс. Ученик вынужден обратиться к правилу, сопоставить его с конкретной языковой конструкцией и сформулировать аргумент. Дополнительный эффект связан с развитием метаязыковой рефлексии: обучающийся начинает осознавать не только результат, но и ход собственного рассуждения.

Другой вариант – «редакторская мастерская». Ученик создаёт собственный небольшой текст: рассуждение, отзыв, аннотацию или публицистический комментарий. Затем просит ИИ определить возможные стилистические проблемы. Но исправления не принимаются автоматически. Каждое предложение ИИ классифицируется учеником как «принимаю», «принимаю частично» или «отклоняю», после чего даётся языковое обоснование. Такой формат позволяет использовать ИИ как инструмент обратной связи, не передавая ему авторство текста.

Для развития речевой компетенции полезна и обратная процедура: учитель предлагает текст, сгенерированный ИИ с заранее заложенными стилистическими недостатками. Ученики должны обнаружить неоправданные повторы, канцеляризмы, нарушения сочетаемости, неуместную экспрессивность или логические разрывы. При этом они не только редактируют текст, но и объясняют, почему конкретное языковое решение не соответствует коммуникативной задаче.

5. Практика на уроках литературы

В литературном образовании риск подмены чтения готовым пересказом или интерпретацией особенно заметен. Поэтому ИИ целесообразно подключать после непосредственного обращения ученика к художественному тексту. Первичной должна оставаться собственная читательская гипотеза, подтверждённая текстом.

Авторская методическая модель может быть реализована через задание «Спор с ИИ». После чтения эпизода ученик формулирует тезис о мотиве поступка героя и приводит два текстовых доказательства. Затем он предлагает ИИ выступить с альтернативной

интерпретацией. Полученный ответ анализируется по трём вопросам: «На чём основано утверждение?», «Какие детали текста оно учитывает?», «Где интерпретация выходит за пределы текста?» Завершается работа новым собственным выводом.

Например, при изучении образа Печорина в романе М.Ю. Лермонтова можно предложить ученику не просить ИИ написать характеристику героя, а поставить дискуссионный вопрос: «Можно ли считать поступок Печорина проявлением свободы выбора?» Ученик сначала формулирует свою позицию и подтверждает её текстом. ИИ используется только для создания контраргумента. Затем учащийся проверяет контраргумент по роману и либо принимает его, либо опровергает. В результате цифровой инструмент создаёт ситуацию диалога, но не заменяет читательское суждение.

Другой приём – «найди неподтверждаемое». Ученикам предлагается литературоведческий комментарий, созданный ИИ. Среди утверждений могут быть фактические сведения, допустимые интерпретации и положения, которые требуют дополнительного доказательства. Задача ученика – распределить их по категориям и обратиться к произведению или надёжному справочному источнику. Такой формат особенно важен в условиях, когда скорость получения информации существенно выше скорости её проверки.

В результате меняется характер читательской деятельности. Ученик не только понимает художественный текст, но и учится оценивать чужое высказывание о тексте. Это расширяет традиционную модель читательской грамотности: к пониманию, интерпретации и оценке добавляется проверка цифрового посредника, который сам претендует на роль интерпретатора.

6. ИИ как средство развития, а не замены самостоятельной работы

Современные обзоры показывают, что образовательный эффект генеративного ИИ неоднозначен и во многом зависит от педагогического сценария. В систематическом обзоре и метаанализе экспериментальных исследований ChatGPT авторы отмечают положительные изменения в ряде учебных и когнитивных показателей, одновременно указывая на необходимость более сложных заданий, оценки самостоятельного выполнения и долгосрочного наблюдения [11]. Другой обзор, посвящённый критическому мышлению, отмечает потенциальные преимущества структурированного диалога, обратной связи и оценки аргументов, но также фиксирует риски когнитивной разгрузки и некритического принятия результатов [12].

Эти данные позволяют уточнить положение статьи: ИИ не является ни автоматически развивающим, ни автоматически разрушающим образовательным инструментом. Его воздействие связано с тем, как распределены действия между учеником, учителем и системой. Если ИИ выполняет формулирование мысли, подбор аргументов и написание итогового текста, пространство для учебной деятельности сужается. Если он создаёт материал для проверки, провоцирует альтернативный взгляд и предоставляет дозированную поддержку, пространство для рассуждения может, напротив, расширяться.

Для практики это означает необходимость вводить правила использования ИИ до начала задания. Ученик должен знать, какие действия разрешены, какие требуют обязательной проверки, а какие не передаются системе. Например, при литературном анализе допустимо использовать ИИ для поиска альтернативной трактовки, но недопустимо заменять им первичное чтение произведения. При работе над сочинением можно запросить вопросы для самопроверки, но конечная формулировка тезиса и аргументов должна быть результатом собственной работы ученика.

7. Роль учителя в модели «ученик – учитель – ИИ»

Цифровая трансформация не отменяет роль учителя, а делает её более сложной. Учителю необходимо не только владеть предметом и методикой, но и проектировать такие ситуации, в которых использование ИИ усиливает учебную деятельность. В рамке компетенций UNESCO для учителей выделены человекоцентричный подход, этика ИИ, основы и применение ИИ, педагогика ИИ и использование ИИ для профессионального развития [5].

Для учителя русского языка и литературы это означает прежде всего умение определить педагогическую функцию технологии. Перед включением ИИ необходимо ответить на три вопроса: «Что именно должен освоить ученик?», «Какое действие может быть поддержано ИИ без передачи ему учебной ответственности?», «Как я проверю, что после использования ИИ ученик способен выполнить действие самостоятельно?» Если на третий вопрос нет ответа, использование ИИ требует пересмотра.

Из этого следует изменение и формативного оценивания. Учителю важно видеть не только конечный текст, но и процесс его создания: исходную гипотезу, запрос к ИИ, выбранный фрагмент ответа, комментарий ученика к нему и итоговую редакцию. Такой формат делает учебный процесс более прозрачным и позволяет оценивать метакогнитивные действия.

Практически это можно оформить в виде короткого листа рефлексии: «Моя первоначальная идея», «Что предложил ИИ», «Что я проверил», «С чем не согласился и почему», «Что изменилось в моём решении», «Могу ли я выполнить подобное задание без ИИ?». Последний вопрос особенно важен с точки зрения логики зоны ближайшего развития: поддержка имеет педагогический смысл только тогда, когда со временем становится менее необходимой.

8. Риски и педагогические условия

Использование ИИ в школе сопровождается рисками, которые нельзя сводить только к проблеме списывания. Среди них – фактические ошибки и вымышленные ссылки, чрезмерная зависимость от готовых формулировок, снижение мотивации к самостоятельному чтению и письму, нарушение конфиденциальности и некритическое отношение к цифровому ответу [4; 13].

Для филологического образования особенно существенен риск стандартизации высказывания. Если ученик постоянно принимает предложенный ИИ вариант как образец, индивидуальный стиль, способность к самостоятельной интерпретации и речевой выбор могут отодвигаться на второй план. Поэтому педагогическая задача состоит не в максимизации количества ИИ-инструментов, а в сохранении пространства для собственного голоса ученика.

На основании анализа источников и собственной педагогической практики можно выделить пять условий продуктивного применения ИИ: 1) первичная самостоятельная попытка ученика; 2) чётко определённая функция ИИ; 3) обязательная проверка результата по предметному источнику; 4) фиксация собственного решения и причин его выбора; 5) постепенное уменьшение цифровой поддержки.

Отдельного внимания требует защита персональных данных. В учебной работе не следует передавать внешним сервисам персональные сведения об учащихся, конфиденциальную школьную документацию и иную информацию, распространение которой не предусмотрено правилами образовательной организации. Этот принцип согласуется с рекомендациями UNESCO о защите данных и человекоцентричном подходе к внедрению генеративного ИИ [4].

9. Обсуждение

Предложенное переосмысление зоны ближайшего развития не означает буквального переноса понятия, сформированного в иной историко-культурной ситуации, на современную технологическую среду. ИИ не следует автоматически включать в категорию «более компетентного другого». Скорее, речь идёт о новом культурном средстве, которое может быть встроено в социально организованную деятельность учителя и ученика.

Именно здесь сохраняется принципиальная роль учителя. Система ИИ может быстро сгенерировать несколько интерпретаций, но не определяет образовательную ценность вопроса; может предложить объяснение, но не несёт ответственности за его истинность; может отредактировать текст, но не формирует личную авторскую позицию ученика. Следовательно, современная цифровая среда не отменяет культурно-исторический принцип опосредования, а делает особенно заметным вопрос о том, кто управляет этим опосредованием и с какой целью.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является эмпирическая проверка предложенной модели на материале уроков русского языка и литературы. В частности, может быть исследовано, как меняются качество аргументации, точность цитирования, умение выявлять ошибки ИИ и способность выполнять аналогичное задание без цифровой поддержки. Для этого необходимы диагностические материалы и длительное наблюдение, поскольку краткосрочное улучшение качества текста ещё не свидетельствует о сформированности соответствующего способа мышления.

Заключение

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского сохраняет методологическую ценность для осмысления современной цифровой образовательной среды, поскольку позволяет рассматривать технологию через призму деятельности, взаимодействия и опосредования. Генеративный искусственный интеллект в этой системе может выступать новым цифровым средством поддержки, однако его педагогическая функция определяется не технологическими возможностями как таковыми, а организацией учебного действия.

Предложенная модель «ученик – учитель – ИИ» предполагает сохранение за учеником интеллектуальной ответственности, за учителем – целеполагания, педагогического проектирования и контроля, а за ИИ – ограниченной функции цифрового посредника. В уроках русского языка такая модель реализуется через критическое редактирование и проверку языковых решений; в литературе – через сопоставление собственной интерпретации с альтернативной позицией, созданной ИИ, и обязательное обращение к художественному тексту.

Таким образом, вопрос цифровой трансформации зоны ближайшего развития целесообразно ставить не как вопрос о передаче педагогических функций искусственному интеллекту, а как вопрос о новом распределении учебных действий. Если после взаимодействия с ИИ ученик становится способнее самостоятельно читать, аргументировать, редактировать, проверять и формулировать собственную позицию, цифровой инструмент включается в развивающий образовательный процесс. Если же он только заменяет эти действия, технологическая помощь превращается в подмену обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Об утверждении Концепции развития искусственного интеллекта на 2024–2029 годы: постановление Правительства Республики Казахстан от 24 июля 2024 года № 592. – Информационно-правовая система «Әділет».

2. Казахстан утверждает национальные стандарты внедрения искусственного интеллекта в образование // Министерство просвещения Республики Казахстан. – 2025.

3. О мерах по внедрению искусственного интеллекта в систему среднего образования Республики Казахстан: официальный информационный материал Министерства просвещения Республики Казахстан. – 2026.

4. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. – Paris: UNESCO, 2023.

5. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. – Paris: UNESCO, 2024.

6. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI Competency Framework for Students. – Paris: UNESCO, 2024.

7. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999.

8. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

9. Chakraburty R. et al. Step-by-step towards understanding artificial intelligence: A scaffolded learning progression for young learners // British Journal of Educational Technology. – 2026.

10. Lee D., Palmer E. Using Generative Artificial Intelligence as a More Knowledgeable Other to Scaffold Learning Within Vygotsky's Zone of Proximal Development. – 2026.

11. Deng R., Jiang M., Yu X., Lu Y., Liu S. Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies // Computers & Education. – 2025. – Vol. 227. – Article 105224.

12. Ngo C.-L., Nguyen T.T.-D. Towards a framework for understanding and assessing critical thinking in generative AI-enhanced learning environments: a scoping review. – 2026.

13. Zhai C., Wibowo S., Li L.D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review // Smart Learning Environments. – 2024. – Vol. 11. – Article 28.

УДК 81-13

ЗАМАНАУИ ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІ АРҚЫЛЫ 9-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАЗУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ

Мамлеева С.Б.
Орыс тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі, Назарбаев Зияткерлік мектебі,
Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы
mamleeva_s@tk.nis.edu.kz

Камбарова К.С.
Қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі, Назарбаев Зияткерлік мектебі,
Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы
Kambarova_K@tk.nis.edu.kz

Битаева Р.О.
Тарих пәнінің мұғалімі, Назарбаев Зияткерлік мектебі,
Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы
bitaeva_r@tk.nis.edu.kz

Ким Е.О.
Информатика пәнінің мұғалімі, Назарбаев Зияткерлік мектебі,
Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы
kim_e@tk.nis.edu.kz

Жакупова Г.Т.
Қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі, Назарбаев Зияткерлік мектебі,
Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы
zhakupova_g@tk.nis.edu.kz

Мақалада оқыту тілі орыс тілі емес 9-сынып оқушыларының жазылым дағдыларын жанрлық тәсіл, педагогикалық скаффолдинг, қалыптастырушы бағалау, өзін-өзі бағалау, өзара бағалау және мәтінді жүйелі өңдеу арқылы дамыту қарастырылады. Тәжірибелік жұмыс 30 оқушыдан тұратын бір оқу тобында жүргізілді. Оқыту мазмұнына сұхбат, ақпараттық мақала, блогтағы пікір және аргументативті эссе енгізілді. Жұмыс түрі үшін нақты оқу мақсаттары, тапсырмалар және бірыңғай дескрипторлар жүйесі қолданылды. Оқушылар үлгілерді талдап, жанр ерекшеліктері мен мақсатты аудиторияны анықтады, мазмұнды жоспарлады, алғашқы нұсқаны жазды, кері байланыс алды және мәтінді өңдеді. Жұмыстарды сапалық талдау, құрылымды сақтау, авторлық ұстанымды білдіру, дәлелдеу, мысалдарды қолдану, ойдың логикасы мен тілдік рәсімдеу бағыттарындағы өзгерістерді бақылауға мүмкіндік берді.

Кілт сөздер: *жазылым, скаффолдинг, жанрлық тәсіл, қалыптастырушы бағалау, дескрипторлар, кері байланыс, өзара бағалау, аргументативті эссе.*

В статье рассматривается развитие навыков письменной речи учащихся 9 класса посредством сочетания жанрового подхода, педагогического скаффолдинга, формативного оценивания. Практическая работа проводилась среди 30 учащихся. В содержание обучения были включены четыре вида письменной деятельности: интервью, информационная статья, комментарий в блоге и аргументативное эссе. Для каждого вида работы использовались конкретные цели обучения, задания и единая система дескрипторов. Учащиеся анализировали образцы, определяли особенности жанра и целевую аудиторию, планировали содержание, создавали первый вариант текста, получали обратную связь и редактировали письменную

работу. Качественный анализ черновых и итоговых версий позволил проследить изменения в соблюдении структуры, выражении авторской позиции, аргументации, использовании примеров, логике изложения и языковом оформлении.

***Ключевые слова**: письменная речь, скаффолдинг, жанровый подход, формативное оценивание, дескрипторы, обратная связь, взаимооценивание, аргументативное эссе.*

The article examines the development of Grade 9 students' writing skills through genre-based instruction, pedagogical scaffolding, formative assessment, self-assessment, peer assessment, and revision. The study involved 30 students learning Russian as a second language in one class, without experimental and control groups. Four genres were taught: interview, informational article, blog comment, and argumentative essay. Students analysed model texts, identified genre features and audiences, planned content, drafted texts, received feedback, and revised their work. Each genre had specific objectives, tasks, and common descriptors. Qualitative comparison of first and final drafts revealed improvements in text structure, authorial position, argumentation, examples, coherence, and language accuracy.

***Keywords:** writing skills, scaffolding, genre-based instruction, formative assessment, descriptors, feedback, peer assessment, argumentative essay.*

Кіріспе

Мектептерде орыс тілін екінші тіл ретінде оқыту кезінде жазылым жұмысы – мазмұндық, композициялық және тілдік процестерді біріктіретін күрделі әрекет болып табылады. Оқушылар коммуникативтік міндетті түсініп, аудиторияны ескеруі, жанрлық ерекшеліктерді сақтауы, мәтінді логикалық түрде құруы, өз ұстанымын білдіруі, дәлелдер мен дәйектерді іріктеуі, тиісті тілдік құралдарды қолдануы және өз жұмысын өңдеуі қажет. Сондықтан жазу дағдыларын дамыту жеке жаттығуды емес, әртүрлі жанрларда қайталанатын өзара байланысты әрекеттер жүйесін қажет етеді.

Қазақстандық педагогикалық әдебиетте жазбаша құзыреттілік мәселесі кезең-кезеңмен оқыту және мақсатты педагогикалық қолдау тұрғысынан қарастырылады. М.Б.Бектұрова Г. Дянковамен бірлесе отырып, академиялық жазуды оқытуда оқушыға күрделі ойды үйлесімді, келісімді білдіру құралдарын игеруге көмектесетін арнайы ұйымдастырылған тілдік тіректер арқылы құруға болатындығын көрсетеді [1]. Ракиш К., Д.Б. Шаяхметов scaffolding-ті модельдеуді, құрылымдық тапсырмаларды, кері байланысты және білім алушының дербестігі өскен сайын тіректерді біртіндеп алып тастауды қамтитын дәйекті педагогикалық қолдау ретінде қарастырады [2].

Қазіргі заманғы халықаралық зерттеулер сонымен қатар жанрлық модельді, кері байланысты және редакциялауды байланыстыру қажеттілігін қолдайды. Ken Hyland жанрлық оқыту оқушыға мәтіннің мақсаты мен аудиториясына қатысты типтік риторикалық және тілдік таңдауларды білім алушыға айқын көрсететінін атап өтеді [3]. Xiaolong Cheng және Lawrence Jun Zhang орта мектеп оқушыларының материалында өзара бағалау алдындағы жүйелі педагогикалық қолдау, қайталанатын кері байланыс тәжірибесі және кейіннен бекіту оқушылардың жазбаша мәтінмен жұмыс істеуге белсенді қосылуына ықпал ететінін көрсетті [4]. Fanrong Weng, Cecilia Guanfang Zhao және Shangwen Chen кері байланыс тәжірибесі оқушылардың жазбаша кері байланыс сапасын тану және бағалау қабілетін дамытатынын анықтады [5]. Тағы бір зерттеуде Xiaolong Cheng және Lawrence Jun Zhang автоматтандырылған кері байланысты мұғалімнің кері байланысымен біріктіру оқушылардың мінез-құлқы мен когнитивті жұмысының тереңірек болуымен, ескертулермен және жазбаша жұмыстың жеке параметрлерін жақсартумен байланысты екенін көрсетті [6]. Sina Scherer, Steve Graham және vera Busse мета-анализі орта мектеп оқушылары мен студенттердің жазуы бойынша үшін кері байланыстың тиімділігін растады және мәтіннің мағыналы және тілдік сипаттамаларымен жұмыс істеудің маңыздылығын көрсетті [7].

Зерттеудің мақсаты-жанрлық үлгілермен, педагогикалық қолдау құралдарымен, дескрипторлармен, формативті кері байланыспен және мәтінді редакциялаумен жүйелі жұмыс жасау барысында 9-сынып оқушыларының жазылым дағдыларының дамуын сипаттау және талдау. Зерттеу 30 оқушыдан тұратын бір топта жүргізілді; бақылау және эксперименттік топтар ерекшеленбеді.

Материалдар мен әдістер

Тәжірибелік жұмыс оқыту тілі орыс тілі болып табылмайтын сыныптың 9-сынып оқушыларына арналған орыс тілі мен әдебиеті сабақтарының табиғи ортасында жүргізілді. Зерттеуге бір сынып оқушылары (30 оқушы) қатысты. Талданған материалдар төрт жанрды меңгеру барысында орындалған жазбаша тапсырмалар (олардың жобалық және қорытынды нұсқалары), сондай-ақ өзін-өзі бағалау және өзара бағалау нәтижелері мен жазбаша тапсырмаларды орындау кезіндегі мұғалімнің бақылаулары кірді.

Жұмыс жүйелі кезеңдермен жүргізілді. Алдымен оқушылар жанрдың коммуникативтік мақсатын, мақсатты аудиториясын, құрылымы мен тілдік ерекшеліктерін анықтау үшін үлгі мәтіндерді талдады. Содан кейін олар мазмұнды іріктеп, мәтінді жоспарлады және алғашқы нұсқасын жазды. Жобаны жазғаннан кейін оқушылар арнайы дескрипторлар негізінде өзін-өзі бағалады және өзара бағалау үшін жұмыстарымен алмасты. Оқытушы мазмұн, құрылым, дәлелдеу және тілдік қолданысқа қатысты нақты кері байланыс берді. Соңында оқушылар мәтіндерін өңдеп, түпкілікті нұсқасын тапсырды. Бұл цикл бір жанрдан екіншісіне ауысқан кезде қайталанып отырды.

Кесте 1 – Оқушылар орындаған оқу мақсаттары мен тапсырмалары

Оқушылар орындаған оқу мақсаттары мен тапсырмалары	**Оқу мақсаты**	**Тапсырма**
Сұхбат	9.П1. Мақсатын, жанрын және мақсатты аудиториясын ескере отырып, публицистикалық стильдегі мәтіндерді жазу.	Сүйікті ісін кәсіпке айналдырған адаммен немесе мектеп мұғалімімен сұхбаттасуға арналған сұрақтар дайындап, сұхбат жүргізу. Сұрақтар мамандық таңдау, кәсіби жолы, жеке қасиеттері, құндылықтар және кеңес беру мәселелерін қамтуы керек. Жауаптарды талдағаннан кейін оқушылар сұхбат мәтінін жанрға сәйкес рәсімдейді.
Ақпараттық мақала	9.П1. Жанр құрылымы мен тілдік нормаларды сақтай отырып, публицистикалық стильде мәтін жазу.	Мектеп журналына келесі тақырыптардың бірі бойынша мақала жазу: «Әлемді өзгерткен өнертабыс», «XXI ғасырдың ең ұлы өнертабысы», «Леонардо да Винчи: өз заманының данышпаны» немесе «XXI ғасырды ойлап тапқан адам». Мәтінде дереккөздерден алынған мәліметтер, тақырыпқа сай лексика, есімшелі тіркестер және күрделі сандар қолданылуы тиіс.
Блогтағы пікір	9.П4. Көтерілген мәселеге өз көзқарасын, сезімін және көзқарасын білдіру арқылы мәтін жазу.	О. Генридің "Магидің сыйлықтары" әңгімесіне сүйене отырып, сыйлықтардың орындылығы туралы блогердің ұстанымына толық түсініктеме жазыңыз: келісу немесе келіспеушілік білдіру, 2-3 дәлел келтіру және оларды мысалдар мен фактілермен растау. Тағы бір тапсырмада оқушылар Наурыз мерекесін тойлау дәстүрін ұстану қажеттігі туралы пікір білдірді.
Аргументтік эссе	9.П5. Оқырманды өз көзқарасына сендіре отырып,	Мектеп газетіне арналған «Заманауи хоббилер мен бос уақыт» тақырыбындағы дәлелді эссе жазу. Эсседе хоббилердің неліктен өзгеретіні,

Оқушылар орындаған оқу мақсаттары мен тапсырмалары	**Оқу мақсаты**	**Тапсырма**
	120-140 сөзден тұратын аргументативті эссені қолмен немесе электронды түрде жазу.	қайсыларының танымал екені, олардың пайда мен табыс әкеле алатыны және әр адамның хоббиі болуы керек пе деген мәселелер қамтылуы тиіс. Өз ұстанымын тиісті дәлелдермен, мысалдармен және қорытындылармен негіздеу.

Тапсырмалар практикалық жұмыстың нақты дәйектілігін қамтып, жазбаша дағдылардың әртүрлі жанрларға ауысуын бақылауға мүмкіндік берді. Сұхбаттан мақалаға, түсініктеме мен дәлелді эссеге көшу кезінде оқушылардың дербестік деңгейі артып отырды: сұрақтар құрудан және материалды жүйелеу, дереккөздерді таңдау, өз ұстанымын білдіру, дәлелдеу және қисынды ой желісін қалыптастыру кезеңдерінен өтті.

Педагогикалық скаффолдингке мәтін үлгілері, композиция схемалары, анықтамалық сұрақтар, маршрут парақтары, сөйлеу клишелері және дескрипторлар кірді. Бастапқы кезеңде тіректер егжей-тегжейлі пайдаланылды; содан кейін олардың көлемі азайды. Бұл принцип scaffolding-тің әрекетті орындауға көмектесетін уақытша қолдау ретінде сипаттамасына сәйкес келеді, содан кейін тәуелсіздік қалыптасқан сайын біртіндеп жойылады [2]. Жанрлық үлгілер дайын форманы көшіру үшін емес, мәтіннің қайталанатын белгілерін анықтау үшін қолданылды: мақсат, адресат, композиция, дәлелдеу тәсілдері және тілдік безендіру, бұл Ken Hyland жанрлық тәсіліне сәйкес келеді [3].

Кесте 2 – Жазбаша жұмыстарды талдау дескрипторлары

Критерилері	**Дескрипторлары**
Коммуникативті тапсырмаға сәйкестік	Тақырыпқа сәйкес жазады; жанрды сақтайды; мәтіннің мақсатты аудиториясы мен мақсатын ескереді.
Құрылым және логика	Жазбаша жұмыстың құрылымын сақтайды; материалды қисынды түрде орналастырады; мәтіннің бөліктері арасындағы мағыналы байланыстарды қолданады; тұжырыммен пайымдауды аяқтайды.
Автордың ұстанымы мен дәлелдеуі	Өз ұстанымын анық білдіреді; сенімді дәйектер мен дәлелдер келтіреді; мысалдар мен фактілерді қолданады; мысалды дәлелмен байланыстырады; қажет болған жағдайда әртүрлі дереккөздерге жүгінеді.
Тілдік безендіру	Мақсаты мен жағдайына сәйкес тақырыптық және экспрессивті лексиканы қолданады; кіріспе сөздерді, күрделі конструкцияларды және стилистикалық құралдарды орынды қолданады.
Жазбаша сөйлеу нормалары	Орфографиялық, пунктуациялық және грамматикалық нормаларды сақтайды; кері байланыстан кейін мәтінді өңдейді.
Жанрлық дескрипторлар	Сұхбатта ол логикалық сұрақтар қояды және сөйлеу этикетін сақтайды; мақалада тақырып пен абзац құрылымын қолданады; блогта ол автордың ұстанымына жүгінеді және келісу/келіспеушілігін білдіреді; дәлелді эсседе тезис, дәлелдер, мысалдар мен қорытынды жасайды.

Дескрипторлар үш кезеңде қолданылды: жазу алдында – нұсқаулық ретінде; алғашқы нұсқа дайын болған соң – өзін-өзі және өзара бағалау құралы ретінде; ал өңдеуден кейін – түпкілікті жұмысты талдау негізі ретінде. Өзара бағалау барысында оқушылар мәтінге жай ғана баға берумен шектелмей, өз пікірлерін нақты дескрипторлармен байланыстырды. Кері байланыс берудің мұндай тәсілі Сяолун Чэн мен Лоуренс Джун

Чжанның өзара кері байланысқа алдын ала дайындық пен жүйелі педагогикалық қолдаудың қажеттілігі туралы тұжырымдарымен [4], сондай-ақ Фанронг Венг, Сесилия Гуаньфан Чжао және Шанвэн Ченнің оқушылардың кері байланыс сапасын бағалау қабілетін дамытуға қатысты алған нәтижелерімен [5] үндеседі.

Нәтижелер және талқылау

Жазбаша жұмыстардың алғашқы және соңғы нұсқаларын салыстыру нәтижесінде ең елеулі өзгерістер дескрипторлар бойынша бірнеше рет талдау тақырыбына айналған компоненттерде байқалды. Оқушылар жанрдың құрамын дәлірек ұстанды, келтірілген фактілерден өз ұстанымдарын анық бөлді, мысалдардан кейін дәлелдерге оралды және логикалық байланысы бұзылған бөлімдерді өңдеді. Ақпараттық мақаламен жұмыс істегенде басты назар тақырыпқа, абзац құрылымына және нақты деректерді іріктеуге аударылды; блогқа пікір жазғанда келісу немесе келіспеуді білдіруге және өз ұстанымды негіздеуге баса мән берілді; ал дәлелдеуші эсседе «ұстаным – дәлел – мысал – қорытынды» реттілігі басты орынға қойылды.

Бастапқы жобаға қайта оралудың міндетті болуы ерекше маңызға ие болды. Оқушылар жобаны жазғаннан кейін жұмысты аяқтамады, оның орнына олар оны нақты дескрипторлар негізінде қарап шығып, құрдастары мен мұғалімдерінің пікірлерін тыңдап, қажетті түзетулер енгізді. Өңдеу процесін бақылау барысында кері байланыстың уақыт өте келе нақтылана түскені байқалды: оқушылар жалпылама баға берудің орнына жетіспейтін дәлелдерге, мысал мен дәйек арасындағы әлсіз байланысқа, құрылымдық кемшіліктерге, түсініксіз ұстанымға немесе тілдік тұрғыдан түзету қажеттілігіне назар аударды. Бұл механизм Сяолун Чэн мен Лоуренс Джун Чжан жүргізген зерттеу нәтижелерімен сәйкес келеді; аталған зерттеуде педагогикалық қолдау оқушыларға кері байланыспен мінез-құлық және когнитивтік деңгейлерде белсендірек жұмыс істеуге көмектескені көрсетілген [4].

Мұғалімнің кері байланысы негізінен оқушы өз бетінше түзете алатын мәтін элементтеріне бағытталды. Көп жағдайда ескертулер дайын шешімді ұсынбай, керісінше, мәселені көрсетіп, оқушыны тиісті критерийге немесе дескрипторға қайта жүгінуге бағыттады. Мұндай тәсіл өз бетінше өңдеу дағдысын қалыптастыруға ықпал етті. Сяолун Чэн мен Лоуренс Джун Чжанның кешенді кері байланысқа қатысты зерттеулері де ескертулердің тиімділігі оқушының оларды түсінуге және мәтінді түзетуге белсенді қатысуымен байланысты екенін көрсетеді [6].

Өзара бағалауды қолдану екі мақсатқа қол жеткізді: оқушы өз жұмысына кері байланыс алды, сонымен бірге басқалардың мәтіндерінің күшті және әлсіз жақтарын анықтауды үйренді. Бұл оларға бұл түсініктерді өз жазбаларына қолдануға мүмкіндік берді. Фанрун Венг, Сесилия Гуанфан Чжао және Шанвэнь Чен жүйелі құрдастарының кері байланысы кері байланысты тану қабілетін және бағалаушы пікірлердің сапасын жақсарта алатынын атап өтті [5]. Мұнда сипатталған зерттеуде бұл қағида міндетті түрде дескрипторларға сүйену арқылы жүзеге асырылды, содан кейін қайталау кезеңі өтті.

Нәтижелер мазмұнға қатысты және тілдік кері байланысты біріктірудің құндылығын растайды. Алдымен тақырыпқа, құрылымға, ұстанымға, дәлелдерге назар аударылды, содан кейін сөздік қорына, синтаксиске, емлеге және тыныс белгілеріне назар аударылды. Бұл тәртіп жазбаша жұмысты қайта қараудың тек тілдік қателерді түзетумен шектелуіне жол бермеді. Сина Шерер, Стив Грэм және Вера Буссе жүргізген мета-талдау кері байланыстың орта мектеп оқушылары үшін тиімді екенін және терең деңгейдегі және беткі деңгейдегі мәтін сипаттамалары бойынша жұмысты біріктіріп жазудың тиісті компоненттерін жақсартумен байланысты екенін көрсетеді [7].

Бақылаулар 30 оқушыдан тұратын бір ғана зерттеу тобына қатысты жүргізілді. Бақылау тобының болмауына және бастапқы деректер жиынтығында жекелеген сандық көрсеткіштердің ұсынылмауына байланысты, нәтижелер әдістің тікелей себеп-салдарлық әсерінің дәлелі ретінде емес, нақты педагогикалық жағдайдағы жазбаша жұмыстардың сапалық тұрғыдан дамуын көрсететін деректер ретінде түсіндіріледі. Бұл шектеу оқушылардың

нақты мәтіндеріне жүргізілген жүйелі талдаудың құндылығын төмендетпейді, алайда алынған нәтижелерді басқа топтарға жалпылау кезінде сақтық танытуды қажет етеді.

Қорытынды

Зерттелген жұмыс 9-сынып оқушыларының жазылым дағдыларын дамыту процесін мынадай қайталанатын цикл түрінде ұйымдастыруға болады: жанрды талдау, мақсат пен аудиторияны айқындау, жоспарлау, алғашқы нұсқаны жазу, өзін-өзі бағалау, сыныптастарын бағалау, мұғалімнің кері байланысы, өңдеу және соңғы нұсқаны дайындау. Зерттеудің практикалық бөлігі сұхбат алуды, ақпараттық мақала жазуды, блогқа пікір қалдыруды және дәлелді эссе жазуды қамтыды; әрбір тапсырма нақты оқу мақсатымен және дескрипторлар жүйесімен байланыстырылды.

Дескрипторлар оқыту және бағалау функцияларын атқарды. Олар тақырып, жанр, аудитория, құрылым, ұстаным, дәлелдеу, мысалдар, логикаға, тілдік құралдар мен сауаттылыққа қатысты талаптарды нақтылап, оқушыларға жоспарлау, тексеру және өңдеу кезінде бірдей критерийлерді қолдануға мүмкіндік берді. Педагогикалық қолдау шаралары біртіндеп азайтылып, оқушыны қолдау әрекетін орындаудан тәуелсіз жазуға ауыстырды.

Жазбаша тапсырмаларды сапалық тұрғыдан салыстыру мәтінді ұйымдастыру, дәлелдеу, мысалдарды қолдану және өңдеу бағыттарында оң үрдістердің бар екенін көрсетеді. Дегенмен, зерттеудің бір топтық дизайны себеп-салдарлық байланысқа қатысты эксперименттік қорытындылар жасауға мүмкіндік бермейді. Зерттеудің ғылыми маңыздылығы мақсаттарды, тапсырмаларды, дескрипторларды, кері байланыс пен өңдеу процесін біртұтас жүйеге біріктіретін және қайталауға болатын жазуды оқыту әдістемесін сипаттауында жатыр.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Бектурова М.Б., Дянкова Г. Развитие компетенции академического письма при помощи обучения формульным секвенциям // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. 2023. Т. 77. № 1. С. 94–100. DOI: 10.51889/1728-5496.2023.1.76.010.

2. Ракиш К., Шаяхметова Д.Б. Развитие письменной дискурсивной компетенции студентов посредством педагогического сопровождения (scaffolding): обзор литературы // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. 2026. Т. 90. № 2. С. 104–117. DOI: 10.51889/2959-5762.2026.90.2.011.

3. Hyland K. Genre-Based Instruction and Corpora // TESOL Quarterly. 2024. Vol. 58. No. 3. P. 1227–1234. DOI: 10.1002/tesq.3273.

4. Cheng X., Zhang L.J. Engaging secondary school students with peer feedback in L2 writing classrooms: A mixed-methods study // Studies in Educational Evaluation. 2024. Vol. 81. Article 101337. DOI: 10.1016/j.stueduc.2024.101337.

5. Weng F., Zhao C.G., Chen S. Effects of peer feedback in English writing classes on EFL students' writing feedback literacy // Assessing Writing. 2024. Vol. 61. Article 100874. DOI: 10.1016/j.asw.2024.100874.

6. Cheng X., Zhang L.J. Examining Second Language (L2) Learners' Engagement with AWE-Teacher Integrated Feedback in a Technology-Empowered Context // The Asia-Pacific Education Researcher. 2024. Vol. 33. P. 1023–1035. DOI: 10.1007/s40299-024-00877-8.

7. Scherer S., Graham S., Busse V. How effective is feedback for L1, L2, and FL learners' writing? A meta-analysis // Learning and Instruction. 2024. Vol. 93. Article 101961. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101961.

УДК 372.881.161.1:004.8

КРИТИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ОТВЕТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОСМЫСЛЕННОГО ЧТЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Масимова Л.М.
Учитель русского языка и литературы, средняя школа имени Х. Кобикова с ДМЦ,
с. Сарыбель, область Жетісу, Республика Казахстан
lara.masimova@bk.ru

В статье представлен трехэтапный вариант педагогической апробации приёма критической проверки ответов искусственного интеллекта для развития осмысленного чтения на русском языке у учащихся 8 класса с казахским языком обучения. Сопоставлены результаты исходной диагностики «Я сам» и итоговой «Снова сам» по пяти смысловым показателям. На этапе «Проверь ИИ» учащиеся оценивали правдоподобную, но смысловую неточную интерпретацию текста. Совокупный результат вырос с 23 до 42 баллов из 45. Наиболее заметная динамика отмечена в формулировании основной мысли и выборе текстового доказательства: с 4 до 9 учащихся по каждому показателю. Результаты отражают динамику данной апробации и не позволяют делать широкие причинные выводы из-за малой выборки и отсутствия контрольной группы.

Ключевые слова: *осмысленное чтение, читательская грамотность, искусственный интеллект, критическая проверка, русский язык, казахский язык обучения.*

Мақалада оқыту тілі қазақ тілі болып табылатын 8-сынып оқушыларының орыс тілінде мәтінді түсініп оқу дағдыларын дамытуға арналған жасанды интеллект жауаптарын сыни тұрғыдан тексеру тәсілін педагогикалық апробациялаудың үш кезеңді нұсқасы ұсынылған. Бес мағыналық көрсеткіш бойынша «Мен өзім» бастапқы диагностикасы мен «Қайтадан өзім» қорытынды диагностикасының нәтижелері салыстырылған. «ЖИ-ді тексер» кезеңінде оқушылар мәтінді шынайы көрінетін, бірақ мағынасы дәл емес түсіндіруді бағалаған. Жалпы нәтиже 45 балдың 23-інен 42-сіне дейін өскен. Негізгі ойды тұжырымдау және мәтіннен дәлел таңдау көрсеткіштері бойынша ең айқын өзгеріс байқалған: әр көрсеткіш бойынша оқушылар саны 4-тен 9-ға дейін артқан. Нәтижелер осы апробация аясындағы динамиканы көрсетеді. Іріктеменің шағын болуы және бақылау тобының болмауы кең ауқымды себеп-салдарлық қорытынды жасауға мүмкіндік бермейді.

Кілт сөздер: *саналы оқу, оқу сауаттылығы, жасанды интеллект, сыни тексеру, орыс тілі, қазақ тілінде оқыту.*

The article presents a three-stage pilot implementation of a technique for critically evaluating artificial intelligence responses to develop Russian-language reading comprehension among eighth-grade students in Kazakh-medium instruction. The results of the initial "I Can Do It Myself" assessment and the final "I Can Do It Again Myself" assessment were compared across five meaning-related indicators. During the "Check the AI" stage, students evaluated a plausible but semantically inaccurate interpretation of a text. The overall score increased from 23 to 42 out of 45. The most notable improvement was observed in formulating the main idea and selecting textual evidence, with the number of students demonstrating each skill increasing from 4 to 9. The results reflect progress within this pilot implementation and do not support broad causal conclusions due to the small sample and the absence of a control group.

Keywords: *meaningful reading, reading literacy, artificial intelligence, critical verification, Russian language, Kazakh-medium education.*

Введение: актуальность, направление и логика темы

Современное понимание читательской грамотности включает не только извлечение информации, но и понимание, оценивание, осмысление текста, работу с достоверностью информации и противоречиями [1]. В цифровой среде возрастает значение сопоставления источников и критической оценки содержания [1].

Практическим основанием исследования стала ситуация, когда генеративный ИИ позволяет быстро получить внешне убедительный готовый ответ. В рекомендациях UNESCO подчёркивается человекоцентричный и педагогически осмысленный подход к применению генеративного ИИ в образовании [2], а рамка компетенций учащихся отдельно акцентирует критическое суждение об ИИ-решениях [3]. Поэтому в данной работе ИИ используется не вместо чтения, а как объект проверки.

Исследование соотнесено прежде всего с направлением конференции «Читательская грамотность и культура чтения в современном филологическом образовании»; одновременно оно связано с направлением «Искусственный интеллект и цифровая трансформация филологического образования». Такой выбор соответствует тематике работы: сохранению культуры осмысленного чтения в условиях развития искусственного интеллекта.

Под критической проверкой в работе понимается не отрицательная оценка ИИ, а осмысленное сопоставление предложенного им ответа с исходным текстом: поиск совпадений и противоречий, оценка обоснованности интерпретации, текстовое доказательство и формулирование собственного вывода.

Цель, задачи и исследовательское предположение

Цель исследования — определить возможности использования критической проверки ответов искусственного интеллекта как приёма развития осмысленного чтения на русском языке у учащихся 8 класса с казахским языком обучения.

Задачи: 1) зафиксировать исходное состояние пяти смысловых умений без цифровой и переводческой поддержки; 2) выявить характерные затруднения; 3) разработать и апробировать этап «Проверь ИИ»; 4) проследить, побуждает ли проверка чужой интерпретации возвращаться к тексту и доказывать вывод; 5) сопоставить исходную и итоговую самостоятельную диагностику одних и тех же учащихся.

Исследовательское предположение: необходимость не принимать ответ ИИ как готовый, а проверять его по исходному тексту может активизировать поиск текстовых доказательств, смысловое обобщение и аргументацию собственной позиции.

Организация и методика педагогической апробации

В 8 классе с казахским языком обучения обучаются 12 учащихся. В исходной диагностике участвовали 9 человек; трое отсутствовали по болезни. Для конфиденциальности использованы коды У-01 – У-09. При сравнении «до – после» учитывались те же девять участников.

Первый этап – «Я сам». Учащимся не сообщались исследовательская гипотеза и содержание последующих этапов, чтобы предварительная установка на ИИ не влияла на исходное поведение. Работа не позиционировалась как контрольная и не предполагала отметки. Единая инструкция: «Прочитай текст внимательно. Выполняй задания самостоятельно. Ты можешь возвращаться к тексту столько раз, сколько необходимо. Не используй телефон, интернет, переводчик или искусственный интеллект».

Материалом первого этапа стал текст «Цена одной минуты». Пять заданий оценивали: тему, основную мысль, опору на текст, смысловой вывод и личностное осмысление. Каждый показатель кодировался дихотомически: 0 – смысловое действие не проявлено; 1 – проявлено. Такая шкала была выбрана для одинаковой фиксации конкретного смыслового действия у всех девяти участников и последующего сопоставления первого и третьего этапов. Языковые ошибки сами по себе балл не снижали, если смысл ответа был понятен, поскольку измерялось смысловое чтение, а не орфографическая грамотность.



Рисунок 1 – Выполнение учащимися исходной диагностики «Я сам»

Таблица 1 – Результаты этапа 1 «Я сам»

Код	Тема	Основная мысль	Опора	Вывод	Осмысление	Итого / 5
У-01	1	0	0	1	0	2
У-02	1	1	1	1	1	5
У-03	1	1	1	1	1	5
У-04	1	0	0	0	0	1
У-05	1	0	0	0	0	1
У-06	1	1	1	1	1	5
У-07	1	1	1	0	1	4
У-08	0	0	0	0	0	0
У-09	0	0	0	0	0	0

Исходный совокупный результат составил 23 балла из 45 возможных. Тему текста определили 7 из 9 учащихся; основную мысль, адекватную опору на текст, смысловой вывод и аргументированное личностное осмысление – по 4 из 9. Качественный анализ показал частую подмену смыслового обобщения пересказом события или воспроизведением отдельной фразы.

Этап 2 «Проверь ИИ»: механизм критической проверки

На втором этапе учащиеся получили новый текст «Незаконченный разговор» и одинаковый для всех распечатанный ответ ИИ: «Главная мысль текста заключается в том, что Данияр зря вернулся к Тимуру. Он всё равно не смог решить проблему друга и только потерял время, из-за чего опоздал на игру». Ответ был сконструирован так, чтобы фактическая часть выглядела правдоподобно, но итоговая интерпретация была смысловой неточной.

Задача учащегося состояла не в угадывании «правильно/неправильно», а в последовательной проверке: назвать верный факт в ответе ИИ, обнаружить неточный вывод, найти доказательство в исходном тексте, сформулировать главную мысль точнее и объяснить, почему помощь не всегда означает решение чужой проблемы. Большинство работ содержали попытку отделить фактическую часть ответа ИИ от его интерпретации; в ответах появились формулировки о поддержке, присутствии рядом и значении помощи, даже если проблема другого человека не решена непосредственно.

Телефоны на втором этапе не использовались: всем учащимся был предложен один и тот же распечатанный ответ ИИ. Это обеспечивало единые условия и позволяло исследовать не техническое умение пользоваться сервисом, а способность проверять готовую интерпретацию по исходному тексту.

В отличие от обычных вопросов к тексту, второй этап требовал оценить уже предложенное чужое толкование. Учащийся должен был не только ответить, но и решить, можно ли доверять интерпретации, а затем доказать своё решение текстом. Именно изменение функции ИИ – от источника готового ответа к объекту доказательной проверки – составляет практическую особенность приёма.

Этот этап не включался в прямое балльное сравнение с первым и третьим, поскольку структура заданий отличалась. Его функция была обучающе-диагностической: создать ситуацию, в которой возвращение к тексту необходимо для доказательства собственной позиции.

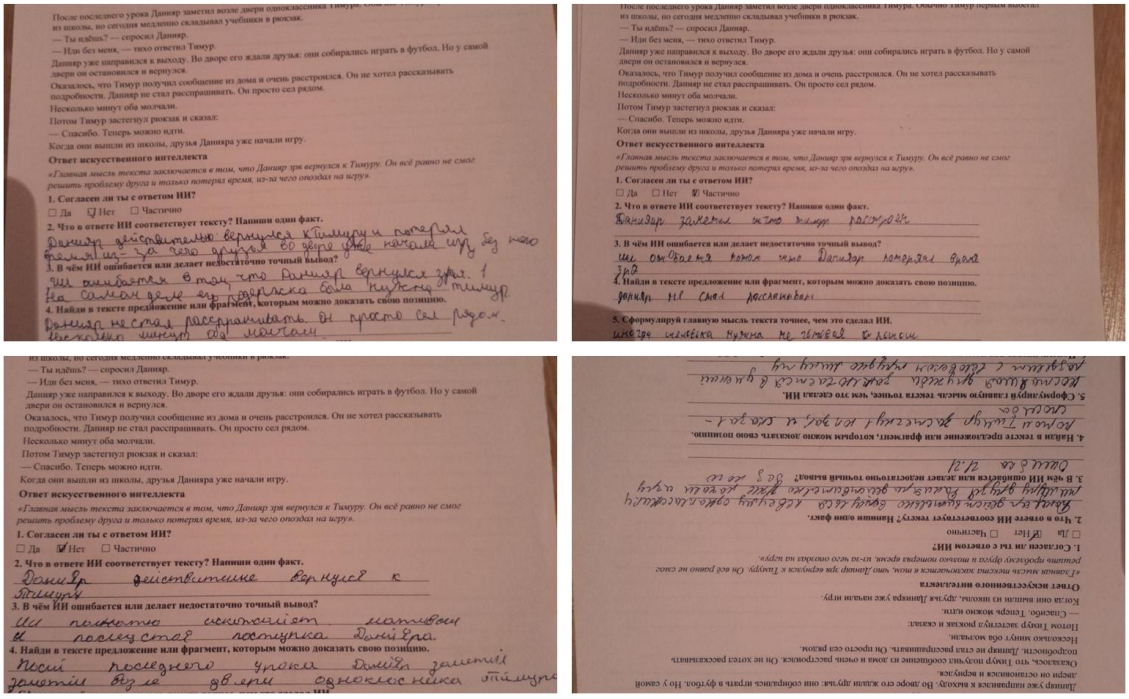


Рисунок 2 – Фрагменты работ учащихся на этапе «Проверь ИИ»

Этап 3 «Снова сам» и сопоставление «до – после»

На итоговом этапе учащиеся получили новый текст «Возвращённая тетрадь». ИИ снова не использовался; инструкция возвращала учащихся к самостоятельному чтению. Пять заданий были сопоставимы с исходной диагностикой по тем же смысловым показателям и оценивались по той же шкале 0/1.

Таблица 2 – «До – после»

Код	Этап 1 / 5	Этап 3 / 5	Изменение
У-01	2	4	+2
У-02	5	5	0
У-03	5	5	0
У-04	1	5	+4
У-05	1	5	+4
У-06	5	4	-1
У-07	4	4	0
У-08	0	5	+5
У-09	0	5	+5

В итоговой диагностике совокупный результат составил 42 балла из 45 возможных против 23 баллов на исходном этапе. Тему и основную мысль сформулировали по 9 из 9 учащихся, адекватную опору на текст – 9 из 9, смысловой вывод – 8 из 9,

аргументированное личностное осмысление – 7 из 9. При этом отдельные ответы оставались краткими или внутренне противоречивыми, поэтому максимальный результат не приписывался автоматически.

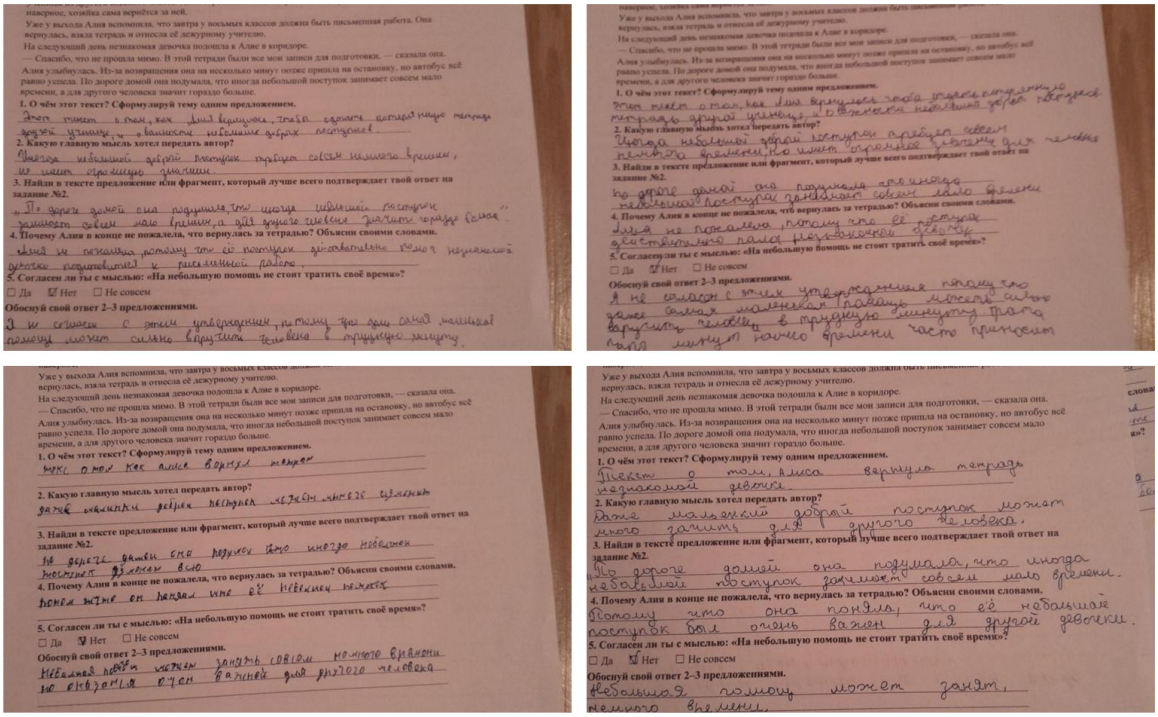


Рисунок 3 – Фрагменты итоговой диагностики «Снова сам»

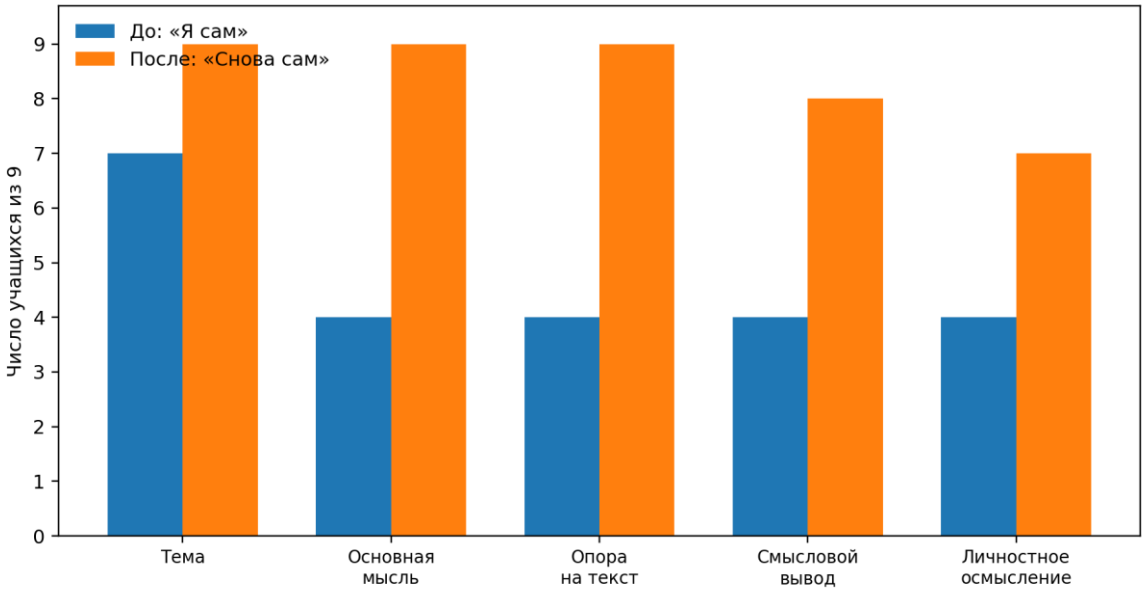


Рисунок 4 – Динамика смысловых показателей в исходной и итоговой диагностике

Обсуждение результатов

Полученная динамика поддерживает исследовательское предположение в пределах данной группы: после промежуточной работы с проверкой интерпретации ИИ учащиеся чаще формулировали обобщённую основную мысль, обращались к тексту как к доказательству и объясняли значение поступка своими словами. Это соответствует пониманию чтения как деятельности, включающей оценивание и рефлексию [1], и идее критического суждения при взаимодействии с ИИ [3].

Вместе с тем результат нельзя интерпретировать как доказанный причинный эффект только приёма «Проверь ИИ». Исследование проводилось в одном классе, без контрольной группы, на малой выборке и в коротком временном интервале. На итог могли влиять повторное выполнение сходных заданий, знакомство с форматом и обычная учебная практика. Поэтому корректнее говорить о положительной динамике в рамках педагогической апробации и о перспективности приёма для дальнейшей проверки.

Практическая значимость и рекомендации коллегам

Практическая значимость приёма состоит в его воспроизводимости. Учителю не требуется предоставлять каждому ученику отдельный доступ к ИИ: для чистоты условий можно использовать один заранее подготовленный и распечатанный ответ. Алгоритм: 1) подобрать небольшой текст; 2) подготовить правдоподобную интерпретацию с одной смысловой неточностью; 3) не сообщать, где ошибка; 4) потребовать доказательство по исходному тексту; 5) после этапа проверки дать новый текст для самостоятельной работы.

Ключевой вопрос, который целесообразно формировать у учащегося: «Чем я могу доказать это текстом?». В таком формате ИИ становится не заменой чтения, а поводом вернуться к тексту, проверить чужую интерпретацию и сформулировать собственную позицию.

Заключение, ограничения и перспективы

Трехэтапная модель «Я сам → Проверь ИИ → Снова сам» позволила соединить самостоятельное чтение с критической работой над готовой интерпретацией. В исходной диагностике наиболее доступным оказалось определение темы, тогда как смысловое обобщение, доказательство и аргументация вызывали заметные трудности. После промежуточного этапа критической проверки итоговая самостоятельная диагностика показала положительную динамику по всем пяти показателям: совокупный результат вырос с 23/45 до 42/45.

Ограничения исследования – малая выборка, один класс, отсутствие контрольной группы и краткосрочный характер апробации. Поэтому результаты относятся прежде всего к данной группе и не претендуют на широкое статистическое обобщение.

Перспективы дальнейшей работы связаны с расширением выборки, апробацией приёма в других классах и на текстах разных типов, более длительным наблюдением за устойчивостью переноса стратегии проверки, а также с сопоставлением нескольких ИИ-интерпретаций одного текста и самостоятельным выбором наиболее доказательной позиции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. OECD. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/dfe0bf9c-en. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-assessment-and-analytical-framework_dfe0bf9c-en.html (дата обращения: 25.09.2026).

2. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (дата обращения: 25.09.2026).

3. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI Competency Framework for Students. Paris: UNESCO, 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students (дата обращения: 25.09.2026).

УДК 37.03

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мухамедсыдыкова А.А.
Учитель русского языка и литературы, школа-гимназия имени Ы. Алтынсарина с ДМЦ, г.Ушарал, область Жетісу, Республика Казахстан
asel.alakol@mail.ru

В статье рассматривается влияние современных цифровых технологий и искусственного интеллекта на преподавание русского языка и литературы в школах Казахстана. Автор анализирует, как виртуальные помощники и умные программы меняют традиционный урок филологии. Описаны практические примеры применения цифровых инструментов для проверки домашних заданий, составление интерактивных упражнений и работы с текстами. Рассмотрены вопросы формирования функциональной грамотности, развития критического мышления и воспитания духовно-нравственных ценностей. Особое внимание уделено сохранению живого общения и уважения к словесному творчеству. Сделан вывод о том, что технологии должны выступать помощником учителя, но не заменять его.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, цифровая трансформация, филология, уроки литературы, методы обучения, казахстанская школа.*

Мақалада қазіргі цифрлық технологиялар мен жасанды интеллекттің Қазақстан мектептерінде орыс тілі мен әдебиетін оқытуға әсері қарастырылады. Автор виртуалды ассистенттер мен зияткерлік бағдарламалардың дәстүрлі филология сабағын қалай өзгертетінін талдайды. Үй тапсырмаларын тексеру, интерактивті жаттығулар құрастыру және мәтіндермен жұмыс істеу үшін цифрлық құралдарды қолданудың практикалық мысалдары сипатталған. Функционалдық сауаттылықты қалыптастыру, сыни ойлауды дамыту және рухани-адамгершілік құндылықтарды тәрбиелеу мәселелері қарастырылған. Тірі қарым-қатынасты сақтауға және сөз өнеріне құрметпен қарауға ерекше назар аударылған. Технологиялар мұғалімді алмастырмай, тек оның көмекшісі болуы тиіс деген қорытынды жасалады.

Кілт сөздер: *жасанды интеллект, цифрлық трансформация, филология, әдебиет сабақтары, оқыту әдістері, қазақстандық мектеп.*

The article examines the impact of modern digital technologies and artificial intelligence on teaching Russian language and literature in schools of Kazakhstan. The author analyzes how virtual assistants and smart software transform traditional philology lessons. Practical examples of utilizing digital tools for grading homework, developing interactive exercises, and working with texts are described. Issues related to fostering functional literacy, developing critical thinking, and instilling moral and spiritual values are considered. Special attention is paid to preserving live communication and respect for literary arts. It is concluded that technologies should serve as a teacher's assistant rather than a replacement.

Keywords: *artificial intelligence, digital transformation, philology, literature lessons, teaching methods, Kazakhstan school.*

Современный мир стремительно меняется. Цифровые технологии проникают во все сферы нашей жизни, и образование не становится исключением. В последние годы в школах Казахстана происходят серьёзные перемены: обычные доски уступают место интерактивным панелям, а привычные бумажные учебники дополняются электронными ресурсами и умными программами [1].

Особенно ярко эти изменения видны на уроках филологии – русского языка и литературы. Раньше считалось, что чтение книг и изучение правил требует только книги, тетради и ручки. Однако сегодня учитель сталкивается с новым поколением учеников. Современные дети с раннего детства пользуются смартфонами и привыкли получать информацию быстро. Чтобы заинтересовать их словесным искусством, учителю необходимо обновлять свои методы и использовать новые возможности цифрового века [2].

Внедрение искусственного интеллекта в школьную практику вызывает много споров. Одни педагоги опасаются, что машины отучат детей думать и писать самостоятельно. Другие, наоборот, видят в этом мощный инструмент для творчества и обучения. Цель данной статьи – разобраться, как разумное применение цифровых технологий может обновить филологическое образование, сохранив при этом его главную суть: любовь к живому слову и человеческое общение.

Что означает цифровая трансформация для учителя языка и литературы? Это не просто замена бумажной тетради на компьютер. Это полный пересмотр того, как организуется урок, как подается новый материал и как проверяются знания учащихся [3].

Раньше подготовка к уроку занимала у учителя долгие часы. Нужно было вручную подбирать карточки, составлять варианты проверочных работ и искать иллюстрации.

Сегодня алгоритмы цифрового помощника за считанные секунды смогут помочь педагогу:

- сгенерировать задания разного уровня сложности для слабых и сильных учеников;
- создать текстовые задачи на основе изученных произведений;
- найти орфографические ошибки и предложить варианты их исправления;
- оформить наглядные схемы, таблицы и графические организаторы.

Казахстанские исследователи отмечают, что использование таких помощников освобождает учителя от рутинной работы [4]. Вместо того чтобы тратить вечер на проверку однотипных диктантов, педагог получает возможность уделить больше внимания творческому развитию детей и индивидуальной беседе с каждым учеником.

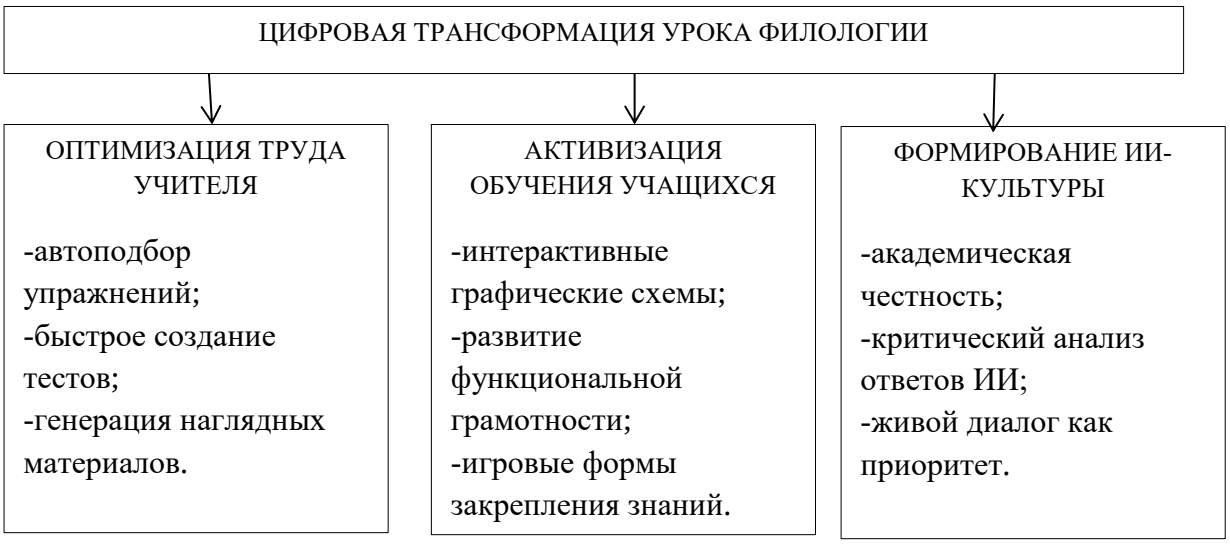


Схема 1 – Ключевые направления цифровой трансформации урока филологии

Уроки языка требуют от учеников постоянной практики: написания сочинений, изложений, выполнения грамматических упражнений. Цифровые инструменты помогают сделать этот процесс более интересным и эффективным.

Во-первых, индивидуальный подход к каждому ученику. Не все дети усваивают материал с одинаковой скоростью. Умные учебные платформы способны подстраиваться под уровень каждого ребенка. Если ученик часто делает ошибки в правописании безударных гласных, система автоматически предлагает ему дополнительные упражнения именно на это правило. Когда ребенок справляется, сложность заданий постепенно повышается.

Во-вторых, развитие навыков самопроверки. Современные программы проверки текста помогают школьникам видеть свои ошибки еще до того, как тетрадь попадет к учителю [5]. Ученик вводит свой текст в программу, и система подсвечивает не только орфографические и пунктуационные недочеты, но и речевые повторы. Это учит детей внимательно относиться к собственному слову и заниматься редактированием.

В-третьих, игровые формы и виртуальные тренажеры. Для учащихся младших и средних классов изучение орфограмм часто кажется скучным. Использование интерактивных конструкторов и викторин превращает запоминание правил в увлекательную игру. Ученики разгадывают кроссворды, сопоставляют термины и собирают предложение из отдельных частей на экране.

Литература – это предмет, который воспитывает душу, формирует нравственные ценности и развивает эмоциональное чутье. Кажется, что машина не имеет отношения к духовному миру человека. Однако при правильном подходе цифровые технологии становятся отличным стимулом для чтения.

- Визуализация литературных образов. Не всегда школьникам легко представить себе обстановку XIX века или описания природы в классических произведениях. С помощью специальных программ учитель может вместе с учениками создавать иллюстрации к прочитанным главам, воссоздавать портреты персонажей по их описанию из текста или даже моделировать карту путешествия героя.
- Творческие задания. Ученикам можно предложить сравнить, как описал пейзаж писатель и как его изобразил алгоритм по текстовому запросу. Это рождает интересную дискуссию: поймала ли машина настроение автора? Какие детали она упустила? Почему человеческое чувство сложнее передать через программу?
- Анализ текста. Программы способны мгновенно подсчитать, какие слова чаще всего использует автор в своем произведении. На уроке литературы такой анализ помогает быстро определить главные мотивы и ключевые образы повести или поэмы [6].

Таблица 1 – Сравнение традиционных и современных цифровых методов обучения на уроках филологии

Направление работы	**Традиционный подход**	**Цифровой инструмент / ИИ-технология**	**Педагогический эффект**
Закрепление правил орфографии и пунктуации	Выполнение упражнений из учебника в тетради	Интерактивные тренажеры и онлайн-конструкторы тестов	Моментальная самопроверка, повышение интереса за счет игрового формата
Анализ художественного текста	Устные ответы на вопросы учителя, составление плана на доске	Электронные графические организаторы, ментальные карты	Наглядность связей между героями, структурирование сюжета
Визуализация литературного образа	Рассматривание иллюстраций в учебнике	Генерация изображений по текстовому описанию автора	Развитие внимательности к детальному словесному портрету
Проверка письменных работ	Ручная проверка учителем каждого диктанта или изложения	Программы проверки текста на ошибки и повторы	Формирование навыков саморедактирования у учеников
Дифференциация заданий	Подготовка одинаковых карточек для всего класса	Умные платформы с адаптивной сложностью заданий	Индивидуальный темп обучения для каждого школьника

Для успешного применения цифровых технологий на уроках русского языка и литературы педагогу важно комбинировать традиционные методы с современными интерактивными приемами. Исследования казахстанских методистов показывают, что наибольшую эффективность демонстрируют уроки, где цифровые сервисы органично встроены в структуру занятия [7].

В педагогической практике филолога доказали свою пользу следующие цифровые приемы:

1. Электронные графические организаторы. Использование наглядных карт памяти, причинно-следственных диаграмм и сопоставительных таблиц в электронном формате помогает ученикам систематизировать сложный литературный материал. Например, при анализе произведений классической литературы школьники вместе с учителем в реальном времени заполняют схемы отношений персонажей, выделяют ключевые события сюжета и их последствия. Это развивает умение выделять главное и видеть логику авторского замысла [7].

2. Создание виртуальных исследовательских проектов. Цифровые платформы позволяют школьникам выходить за рамки обычного доклада. При изучении биографии писателя или исторического контекста создания книги ученики создают интерактивные ленты времени, виртуальные экскурсии по памятным местам и цифровые выставки одного произведения. В ходе такой работы дети учатся искать достоверные источники, отбирать факты и эстетически оформлять свои находки [8].

3. Цифровые конструкторы контрольно-измерительных материалов. Современные онлайн-сервисы дают возможность педагогу быстро составлять дифференцированные задания с возможностью моментальной обратной связи. Ученики сразу видят результат своей работы, что повышает мотивацию к обучению и помогает педагогу вовремя заметить пробелы в знаниях класса [3].

Главная цель современного филологического образования в Казахстане – не просто передать ребенку сумму правил, а научить его грамотно пользоваться языком в реальной жизни. Читательская и речевая грамотность становятся ключевыми навыками человека XXI века [4].

Использование искусственного интеллекта и цифровых образовательных ресурсов открывает новые возможности для решения этой задачи:

- Работа с несплошными и составными текстами. В реальной жизни человек ежедневно сталкивается с информацией в виде инфографики, таблиц, объявлений и сетевых статей. Учитель филологии может использовать умные программы для создания учебных ситуаций, где детям требуется сопоставить художественный текст с историческим документом или графиком. Это формирует критическое отношение к любой поступающей информации [8].
- Обучение аргументированной речи. Ученикам можно предложить проанализировать ответ, сгенерированный программой по сложной этической теме, и найти в нем слабости или неточности. В ходе дискуссии школьники формулируют собственное мнение, опираясь на нравственные ориентиры, заложенные в классической литературе [5].
- Воспитание уважения к родному и государственному языкам. Цифровые словари, электронные корпуса текстов и переводчики помогают проводить глубокие лингвистические наблюдения. Ученики сравнивают пословицы, крылатые выражения и литературные образцы на русском и казахском языках, что воспитывает уважение к культурному наследию народов Казахстана и укрепляет межкультурное согласие [9].

Казахстанские исследователи подчеркивают, что цифровая среда не должна отдалять ребенка от базовых честных человеческих ценностей — трудолюбия, ответственности и добропорядочности [9, 10]. Когда учитель учит детей пользоваться умными сервисами честно, не выдавая чужой или машинный труд за свой, он одновременно формирует культуру академической честности и уважения к интеллектуальному труду.

Несмотря на очевидные плюсы, цифровая трансформация несёт в себе и серьезные риски, о которых обязаны помнить педагоги и родители.

Главная опасность – это списание и механическое выполнение заданий. Когда ученик просит умную программу написать за него сочинение, он лишает себя возможности мыслить, рассуждать и выражать собственное мнение. У него не формируется связная речь и собственный словарный запас [5].

Вторая проблема – риск утраты живого диалога. Урок литературы – это прежде всего размышление, споры о поступках героев, обсуждение добра и зла. Ни одна программа не способна заменить искренний разговор учителя с классом, сопереживание и совместный поиск истины.

Для решения этих проблем казахстанским педагогам необходимо менять подход к формулировке заданий [2]. Вместо стандартных тем сочинений вроде «Образ главного героя» следует давать задания, требующие личного отношения ученика, аналитического сравнения или решения этических ситуаций, с которыми машина справиться не сможет [10].

Цифровая трансформация и искусственный интеллект – это не угроза классическому филологическому образованию, а шаг в будущее. Технологии открывают перед учителем и учеником огромные возможности: делают уроки яркими, помогают быстрее усваивать материал, развивают читательскую грамотность и освобождают время для совместного творчества.

Однако важно помнить: главная фигура на уроке – это человек. Машина может проверить орфографию, составить тест, сгенерировать схему или нарисовать картинку, но она не способна научить любить книгу, сочувствовать чужой беде, думать самостоятельно и быть честным человеком. Искусственный интеллект должен оставаться надежным помощником в руках учителя, но не замещать собой живое человеческое общение, воспитание личности и глубокую работу над художественным словом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдиманапов Б.С., Кудайбергенова А.М. Цифровизация школьного образования в Казахстане: состояние и перспективы // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – 2021. – № 2 (68). – С. 45–52.

2. Жумабаева А.Е. Инновационные методы обучения языку в условиях обновления содержания образования // Педагогика и психология (Алматы). – 2022. – № 3. – С. 112–119.

3. Сарсенова К.Б. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках русского языка и литературы // Открытая школа Казахстана. – 2020. – № 8. – С. 24–29.

4. Оспанова А.Т., Касымова Г.А. Применение элементов искусственного интеллекта в формировании функциональной грамотности учащихся // Образование и наука Казахстана. – 2023. – № 1. – С. 78–84.

5. Нурмагамбетова Б.А. Проблемы и возможности использования цифровых технологий при обучении филологическим дисциплинам // Наука и образование в современном мире. – 2024. – № 4. – С. 55–61.

6. Ибраева Г.К. Цифровые инструменты в процессе анализа художественного текста на уроках литературы // Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. – 2023. – № 2. – С. 90–97.

7. Мухамеджанова С.Т., Бекешева Д.А. Активные методы обучения и цифровые технологии на уроках гуманитарного цикла // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – 2022. – № 4 (74). – С. 134–141.

8. Тажибаева С.Ж. Развитие читательской грамотности учащихся средствами современных информационных технологий // Педагогика и психология (Алматы). – 2023. – № 1. – С. 67–74.

9. Кусаинова А.К. Формирование ценностных ориентиров школьников в условиях цифровизации образовательного процесса // Образование и наука Казахстана. – 2024. – № 2. – С. 102–108.

10. Батырбекова Г.С. Академическая честность и проблемы использования искусственного интеллекта в школьной практике // Наука и образование в современном мире. – 2025. – № 1. – С. 41–47.

UDC 378.147:811.581'243:004.8

WHEN AI MAKES MISTAKES IN CHINESE: A TYPOLOGY OF GENERATIVE AI ERRORS IN TEACHING MATERIALS AND A VERIFICATION PROTOCOL FOR TEACHERS

Orazkhan A.E.
Student, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan
ayazhanorazkhan19@gmail.com

Dyusebayeva S.B.
Lecturer, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan
s.berikovna@mail.ru

Musakanova U.K.
Teacher of Russian Language and Literature, Titov Secondary School, Karabulak village, Zhetysu region, Kazakhstan
musakanovaumitkan@gmail.com

The article analyses errors made by generative artificial intelligence in teaching materials for Chinese as a foreign language. A content analysis of published studies identifies five risk zones: pinyin and tones, characters, vocabulary and grammar, culture and facts, and translation into Kazakh. Documented examples and quantitative data on model errors in Chinese text are systematised. A five-step verification protocol in the form of a checklist is proposed for teachers. Development of the LisayKZ course (HSK 1–5) served as the practical basis. The teacher is treated as an editor and verifier of AI-generated content.

Keywords: *generative AI; Chinese as a foreign language; hallucinations; pinyin; verification; HSK.*

В статье анализируются ошибки генеративного искусственного интеллекта в учебных материалах по китайскому языку как иностранному. На основе контент-анализа опубликованных исследований выделены пять зон риска: пиньинь и тоны, иероглифы, лексика и грамматика, культура и факты, перевод на казахский язык. Систематизированы документированные примеры и количественные данные об ошибках моделей в китайском тексте. Предложен пятиэтапный протокол проверки для преподавателя в виде чек-листа. Практической основой послужила разработка курса LisayKZ (HSK 1–5). Преподаватель рассматривается как редактор и верификатор ИИ-контента.

Ключевые слова: *генеративный ИИ; китайский язык; галлюцинации; пиньинь; верификация; HSK.*

Мақалада генеративті жасанды интеллекттің қытай тілін шет тілі ретінде оқытуға арналған оқу материалдарындағы қателері талданады. Жарияланған зерттеулердің контент-талдауы негізінде бес қауіп аймағы бөлінді: пиньинь және тондар, иероглифтер, лексика және грамматика, мәдени-фактілік мазмұн, қазақ тіліне аударма. Қытай мәтініндегі жасанды интеллект қателерінің құжатталған мысалдары мен сандық деректері жүйеленді. Оқытушыға арналған бес кезеңді тексеру хаттамасы чек-лист түрінде ұсынылады. Практикалық негіз ретінде LisayKZ курсын (HSK 1–5) әзірлеу тәжірибесі алынды. Оқытушы жасанды интеллект мазмұнының редакторы және верификаторы ретінде қарастырылады.

Кілт сөздер: *генеративті жасанды интеллект; қытай тілі; галлюцинациялар; пиньинь; верификация; HSK.*

1. Introduction

Generative artificial intelligence (AI) has quickly become a familiar assistant for foreign language teachers: it is used to compose dialogues, exercises, presentations and translations. In their review, Kohnke, Moorhouse and Zou note that chatbots open up real opportunities for language learning but also have serious shortcomings, so both teachers and learners need digital competence in order to use them ethically and effectively [1].

The main difficulty is that AI writes confidently and fluently, and therefore its errors are hard to notice. Ji et al. point out that text generation models tend to produce extra content that was not requested in the prompt (to "hallucinate"); this degrades the result and fails to meet users' expectations [2]. If such an error ends up in a teaching material, learners may absorb it as the norm.

For Chinese the consequences are more pronounced. A character cannot be read "letter by letter," so the main support for a beginner is pinyin, and in pinyin the meaning of a syllable depends on its tone. The authors of a study on correcting Chinese speech recognition errors with language models remind us that Chinese has many homophones (for example, "桌" and "捉" are pronounced identically) and heteronyms, that is, characters with several readings (for example, "都"), and that it is pinyin that is widely used in language teaching [3]. There fore any inaccuracy in the reading or writing of a syllable is immediately passed on to the learner.

Empirical data confirm these concerns. In Rovira-Esteva's study, first-year students learned Chinese with the help of ChatGPT, and the system's answers turned out to be unstable: sometimes of good quality, but often containing random errors or nonsense, even for similar prompts; the result depended on the students' language proficiency and AI literacy [4]. In the work of Casas-Tost et al., ChatGPT-4o and DeepSeek-R1 quickly produced basic beginner-level reading texts that needed minimal editing, but coped poorly with methodologically sound comprehension questions; the quality of the texts and questions was assessed with a dedicated instrument involving native speakers, and overall the results of the two models were close [5].

At the same time, the literature lacks a practical component. Publications mostly either evaluate models on test sets or describe individual teaching experiments. We found no comprehensive tool that a teacher could use to systematically check Chinese-language materials, let alone one that takes translation into Kazakh into account. Meanwhile, Kazakh is poorly represented in models: as the KazMMLU benchmark showed, even the strongest multilingual models do not reach competitive quality in it [6].

The **aim** of the article is, on the basis of published data, to develop a typology of risk zones associated with generative AI errors in Chinese teaching materials and to propose a verification protocol for teachers. The **objectives** are: (1) to summarise studies of AI errors in Chinese text and in the teaching of Chinese; (2) to identify categories of errors and support each with documented examples and data; (3) to develop a verification checklist. The practical basis was the development of the LisayKZ Chinese course for Kazakh-speaking learners (five books, HSK levels 1–5). While preparing lesson presentations in Chinese, Kazakh and English, I checked the results obtained with the help of AI and found errors in them. This prompted me to systematise such errors and to compose a verification protocol.

2. Literature Review

2.1. Hallucinations of language models

Hallucinations have been studied in a wide range of text generation tasks, from summarisation and dialogue to machine translation [2]. The latter is important for our topic: materials for Kazakh-speaking learners include translation, and any divergence in meaning between the Chinese original and the translation must be checked separately. For Chinese, a dedicated benchmark, HalluQA, has been created: 450 adversarial questions on the history, culture, customs and social phenomena of China. Of the 24 Chinese models tested, 18 had a share of hallucination-free answers below 50% [7]. This means that factual information about China in teaching materials cannot be accepted without verification.

2.2. Generative AI in teaching Chinese

Researchers agree that AI is useful as a source of drafts but does not replace the teacher. In Wang's work, ChatGPT was tested in creating intercultural communication scenarios. High linguistic accuracy was noted, but weak rendering of the communicative strategies characteristic of the Chinese environment, especially if the prompt contains no explicit indication of cultural expectations; the conclusion is that the tool is better used as a reference resource than as the main one [8]. Works [4] and [5] show the instability of answers and the weak methodological quality of questions. All this points to the need for professional oversight.

2.3. Features of Chinese and model behaviour

Li et al. evaluated large language models on the tasks of correcting spelling and grammatical errors in Chinese text. By automatic metrics the models noticeably lagged behind small specially trained models, although the gap was smaller in manual evaluation; in the spelling check task, quality dropped the more errors there were in a sentence and the longer the sentence was. The authors described typical failures: fluent output that sometimes distorts the meaning; excessive correction of correct but less frequent expressions; weak handling of phonetic errors, since the models "know" pinyin but do not hear the sound [9]. Wu et al. showed that the models' knowledge of radicals, structure, strokes and stroke counts of characters is limited: they recognise the first radical of a character well, but often miss the following ones [10]. These two results are directly related to the risk zones "pinyin and tones" and "characters."

2.4. The Kazakh language and the ethical framework

The KazMMLU benchmark includes about 23 thousand questions (10,969 in Kazakh and 12,031 in Russian); according to its authors, Llama-3.1, Qwen-2.5, GPT-4 and DeepSeek V3 are still far from competitive quality in these languages [6]. The UNESCO guidance on generative AI in education proposes a human-centred approach to the ethical evaluation of tools and to pedagogical design [11]. For our task it follows that the teacher, not the model, is responsible for the correctness of the material.

3. Materials and Methods

The study is analytical and design-oriented in nature: it is a content analysis of open scientific publications from 2023–2026. The search was conducted using English-language queries (errors and hallucinations of large language models in Chinese, pinyin, characters, ChatGPT in teaching Chinese, the Kazakh language in language models) in open scientific repositories and search engines. Selection criteria: the work evaluates language model answers on Chinese material or in the teaching of Chinese, or the quality of models for Kazakh; the methodology and results are stated. The analysis included 11 sources [1–11]. The practical material was my work on the LisayKZ course: when creating lesson presentations (characters, pinyin, translation into Kazakh and English), I checked AI answers and matched the errors I found to the categories of the typology.

From each work we extracted documented examples of errors and quantitative indicators. Examples and data were distributed among categories that follow from the features of Chinese writing and phonetics (tones and homophones, polyphonic characters, the graphic structure of a character), from the requirements for teaching material (vocabulary level, methodological correctness) and from the conditions of teaching Kazakh-speaking learners (translation). On the basis of the results, a verification protocol was developed. We draw conclusions only from the data in the sources; we did not measure error frequency ourselves.

4. Results and Discussion

4.1. Typology of risk zones

The analysis made it possible to identify five categories of errors (Table 1). Consistency is checked separately: the characters, pinyin and translation on one slide must correspond to each other, and terms must be the same across all lessons of the course.

Table 1 – Risk zones of generative AI errors in Chinese-language materials

Category	Risk points	Basis in the literature
Pinyin and tones	Incorrect tone marks; incorrect division into syllables; mismatch between pinyin and characters; errors in polyphonic characters (行 xíng / háng; 长 cháng / zhǎng; 了 le / liǎo); confusion of the underlying tone and tone sandhi (你好 nǐ hǎo; 不 bù → bú before the fourth tone)	Homophones and heteronyms complicate the models' work with Chinese text [3]; phonetic errors are corrected worse than graphic ones [9]
Characters	Non-existent or distorted characters; substitution of similar-looking ones (已 / 己 / 巳; 未 / 末); mixing of simplified and traditional forms; errors in describing radicals and strokes	Models' knowledge of radicals, structure and stroke counts is limited [10]
Vocabulary and grammar	Words outside the list for the given HSK level; unnatural word combinations; incorrect measure words (张 for sheets of paper, 本 for books); word order; the particles 了, 过, 的; distortion of meaning during "correction"; weak comprehension questions	Fluent text with distorted meaning and excessive correction [9]; weak comprehension questions [5]; random errors [4]; my observations (Table 3)
Culture and facts	Inaccurate or generalised information about China; stereotypes; inappropriate politeness register (你 / 您); utterances not used in real communication	Low share of hallucination-free answers to questions about Chinese culture [7]; weakness in culture-specific scenarios [8]
Translation into Kazakh	Divergences in meaning between the Chinese text and the translation; calques from Russian or English; terminological inaccuracies; spelling and morphological errors in the Kazakh text	Even the strongest models do not reach competitive quality in Kazakh [6]; risk of hallucinations in translation [2]

4.2. Documented cases of errors

So that the typology would rest on real data, we collected examples of model errors in Chinese text described by Li et al. [9] (Table 2). The models were given sentences containing errors and had to correct them. Cases 2, 5 and 6 are answers of gpt-3.5-turbo with two examples in the prompt. These examples were obtained in an error-correction task, not in lesson generation, so they show the types of failures but not their frequency in teaching materials.

Table 2 – Documented cases of ChatGPT errors in Chinese text (according to [9])

#	Error type	Sentence with error / model answer	Correct version	Comment
1	Phonetic error	参加误会 → the model corrected it to 参加宴会 ("banquet")	参加舞会 ("dance party")	The incorrect and correct words sound almost the same (wù huì, wǔ huì), but the model chose a character close in meaning rather than in sound

#	Error type	Sentence with error / model answer	Correct version	Comment
2	Wrong thing corrected	他收到山上的时候 → 他收到信件的时候 (“received a letter”)	他走到山上的时候 (“reached the mountain”)	The sentence became grammatical, but the meaning changed
3	Inversion of meaning	孩子的兴趣无一没有跟父母的兴趣相干 → 孩子的兴趣没有一个与父母的兴趣相关	孩子的兴趣无一不是跟父母的兴趣相干	The double negation produced the opposite meaning: “not one interest is related…” instead of “all are related…”
4	Excessive correction	交往多少朋友 → 交谈多少朋友	The original expression is acceptable	The model “fixed” a rare but correct combination
5	Logical nonsense	在房间时沙能打伞 → 在房间里沙子能打伞	在房间时不能打伞	The absurdity (“sand can open an umbrella”) is preserved in the “corrected” text
6	Error not found	情给李小姐打电话 → 情格李小姐打电话	请给李小姐打电话	The character 情 instead of 请 was not corrected, and the text was distorted further

Cases 2–6 concern vocabulary, meaning and logic; case 1 concerns phonetics. All of them are dangerous for teaching material for one reason: the resulting sentence looks plausible, and the error is noticed only by someone who knows the language well. We found no data on errors in character graphics or in translation into Kazakh in the form of ready pairs “model answer – reference” in the sources reviewed; for these categories there are only aggregate indicators (Table 4). My own observations on vocabulary and grammar are given in section 4.3.

4.3. Observations during course development

While preparing lessons for the LisayKZ course, I repeatedly came across lexical and grammatical errors in AI answers. Characteristic examples are collected in Table 3; all of them belong to the category “Vocabulary and grammar.”

Table 3 – AI errors identified while creating lessons of the LisayKZ course

#	Error type	Error	Correct	Explanation
1	Redundant particle 了	我昨天去了北京了。	我昨天去了北京。	Duplication of 了: in a simple sentence about a past event, one particle is enough
2	Word order	我每天汉语学习两个小时。	我每天学习汉语两个小时。	The object stands after the verb, not before it
3	Word order	他在北京昨天买了一本书。	他昨天在北京买了一本书。	The adverbial of time is placed before the adverbial of place
4	Transferred word order	我喜欢非常这个电影。	我非常喜欢这个电影。	The adverb of degree stands before the verb (influence of Russian or English word order)
5	The 比 construction	他比我很高。	他比我高。	很 is not placed after 比; to intensify, use 更, 还 or 高得多

#	Error type	Error	Correct	Explanation
6	Measure words	三本人; 一只书; 两个猫; 一条人	三个人; 一本书; 两只猫; 一个人	The measure word must match the class of the object
7	Redundant 是	我是很喜欢中国菜。他是很高。	我很喜欢中国菜。他很高。	By analogy with English “to be”; in a neutral statement 是 is not needed
8	的 / 地 / 得	他说的很快。	他说得很快。	得 introduces a complement of degree after the verb
9	Words close in meaning	我认识这个消息。	我知道这个消息。	认识 – to be acquainted with a person, to know someone; 知道 – to know a fact, information
10	Methodological error in an explanation	“了 always denotes the past tense”	了 shows completion of an action or a change of situation	Chinese has no system of tenses: 我吃饭了 (“I have eaten”); 明天我吃了饭就去 (“tomorrow, once I have eaten, I will go”) – 了 in the future

Such errors do not prevent the phrase from being understood, so they are easy to miss. In my observation, AI often transfers the word order or constructions of Russian and English into Chinese (cases 3, 4 and 7) and replaces specific measure words with the universal 个, although in teaching material it is better to use 本 (一本书), 张 (一张纸), 杯 (一杯茶), 件 (一件衣服), 条 (一条鱼). Simplified rules are also dangerous: the explanation “了 is the past tense” is methodologically wrong (case 10). For the categories “pinyin,” “characters” and “translation into Kazakh,” this article has no examples of its own.

4.4. Quantitative data by category

Table 4 – Summary of published quantitative data on model errors

Category	Data	Source
Pinyin and tones	Error detection in sentences from the SIGHAN15 set (F-measure, 2 examples in the prompt): phonetic – 36.3 for text-davinci-003 and 41.9 for gpt-3.5-turbo; graphic – 69.0 and 61.5 respectively	[9]
Characters	Knowledge of radicals, structure, strokes and stroke counts is limited. Models recognise the first component of a character noticeably better than the following ones: for Claude-3 the score is 70.0 for the first component, 5.6 for the second and about zero for the third	[10]
Vocabulary, grammar, meaning	Share of sentences that are both corrected properly and preserve the meaning, in manual evaluation on MuCGEC: 33.6–38.7% (text-davinci-003 and gpt-3.5-turbo, 0 and 2 examples). The correction F-measure on SIGHAN15 for gpt-3.5-turbo (2 examples) falls from 40.9 with one error per sentence to 10.7 with three or more	[9]
Culture and facts	18 of 24 Chinese language models showed a share of hallucination-free answers below 50% on the 450 HalluQA questions	[7]
Translation into Kazakh	A benchmark of 23 thousand questions (10,969 in Kazakh, 12,031 in Russian): the strongest models did not reach competitive quality. No direct data on translating teaching materials from Chinese into Kazakh were found	[6]

The table shows that the evidence base is uneven: there are numerical data for phonetics and meaning, only aggregate estimates for characters and culture, and only indirect data for translation into Kazakh. This area requires separate research.

4.5. Verification protocol

Taking the identified risk zones into account, we developed a five-step protocol (Table 5). It is applied to every material before publication. The protocol is not tied to a particular model and must be repeated when the tool is changed.

Table 5 – Checklist for verifying teaching material created with the help of AI

Step	What we do	"Passed" criterion
1. Task formulation	In the prompt we specify the HSK level, a closed list of permitted words and the response format (characters, pinyin with tone marks, translation), and forbid introducing new words; for cultural situations we explicitly describe the expectations of the Chinese environment [8]; where necessary we give a model of a correct answer [9]	The prompt is saved; the material contains no vocabulary outside the list
2. Automatic check	We check the correspondence of characters and pinyin programmatically (for example, with the Python library pypinyin); we check vocabulary against the HSK list	Discrepancies are written down; polyphonic characters and homophones [3] are checked manually
3. Expert check	We check meanings, readings, measure words and examples against authoritative dictionaries; comprehension questions are evaluated separately [5]; difficult cases are shown to a native speaker or a teacher of Chinese	Every example is confirmed by a dictionary or an expert; the material is assigned to the group "ready," "needs revision" or "reject"
4. Translation check	A native speaker of Kazakh compares the translation with the Chinese original; terms are checked against a single glossary; to verify meaning we make a back-translation [6]	The meaning matches; terms are consistent
5. Facts and log	Every statement about Chinese culture and history is confirmed by a source or deleted [7]; the errors found are entered in a log (category, what the AI produced, what is correct, how it was detected) and are taken into account when composing subsequent prompts	A source is cited; the log is updated

4.6. Discussion

The analysis shows a general pattern: generative AI errors in Chinese are hard to notice because the text remains fluent and plausible (cases 2, 3 and 5 in Table 2). Therefore one cannot rely on the model's "self-checking": verification must be external, using dictionaries, vocabulary lists and native speakers. My examples (Table 3) show that this applies to "minor" errors as well: a wrong measure word or word order does not prevent the phrase from being understood, but becomes fixed in learners as the norm. These observations are consistent with the conclusions of [4], [5] and [8] about the need for professional oversight.

The protocol assigns the teacher the role of editor and verifier. AI noticeably speeds up the preparation of drafts [5], but time is saved only on condition of verification; without it, the risk grows that beginner learners will absorb errors. This approach corresponds to the human-centred framework [11] and to the idea in [1] that teachers need digital competence.

The work has limitations. First, a significant part of the quantitative data [9] was obtained on models available in 2023, and modern models may behave differently. Second, the documented examples relate to an error-correction task, not to lesson generation. Third, the errors I found while

creating the LisayKZ course were not counted, so we did not measure the frequency of errors in real teaching materials. Fourth, there are no dedicated studies for Kazakh translation. In the future, it would be possible to check ready-made lessons with the checklist, compare several models, assess inter-expert agreement and separately study the translation of Chinese materials into Kazakh.

5. Conclusions

1) On the basis of an analysis of 11 publications, five risk zones were identified in the use of generative AI for creating Chinese-language materials: pinyin and tones, characters, vocabulary and grammar, culture and facts, and translation into Kazakh.

2) Documented examples and quantitative data were collected for each zone. Errors in phonetics, meaning and facts are confirmed most reliably; translation into Kazakh is the least studied. My observations during the creation of the LisayKZ course relate to vocabulary and grammar: word order, the particle 了, the 比 construction, redundant 是, measure words, 的 / 地 / 得, and words close in meaning.

3) A five-step verification protocol was developed in the form of a checklist: restricting the prompt, automatic and expert checks, translation control, verification of facts, and keeping an error log.

4) AI errors are hard to detect because of the fluency of the text, so responsibility for the quality of the material remains with the teacher as editor and verifier.

REFERENCES:

1. Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and Learning // RELC Journal. – 2023. – Vol. 54, No. 2. – Pp. 537–550. DOI: 10.1177/00336882231162868.

2. Ji Z., Lee N., Frieske R., Yu T., Su D., Xu Y., Ishii E., Bang Y., Dai W., Madotto A., Fung P. Survey of Hallucination in Natural Language Generation // ACM Computing Surveys. – 2023. – Vol. 55, No. 12. – Article 248. – Pp. 1–38.

3. Tang Z., Wang D., Huang S., Shang S. Pinyin Regularization in Error Correction for Chinese Speech Recognition with Large Language Models. – arXiv:2407.01909, 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2407.01909.

4. Rovira-Esteva S. Teaching or Cheating: The Dark Side of ChatGPT as a Learning Companion for Beginner Chinese Students // Journal of Technology and Chinese Language Teaching. – 2025. – Vol. 16, No. 1. – Pp. 52–84. URL: https://ddd.uab.cat/record/313567.

5. Casas-Tost H., González Torrents I., Rovira-Esteva S., Vargas-Urpí M. Generative AI, the teacher's best friend? Evaluating GenAI for creating Chinese reading comprehension materials // Paper presented at the international conference “Teaching Chinese Language and Translation to/from Chinese at a Crossroad”. – Mons, Belgium, 16–17 March 2026. URL: https://ddd.uab.cat/record/327091.

6. Togmanov M. et al. KazMMLU: Evaluating Language Models on Kazakh, Russian, and Regional Knowledge of Kazakhstan // Proceedings of the 63rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL 2025). – arXiv:2502.12829. URL: https://arxiv.org/abs/2502.12829.

7. Cheng Q., Sun T., Zhang W., Wang S., Liu X., Zhang M., He J., Huang M., Yin Z., Chen K., Qiu X. Evaluating Hallucinations in Chinese Large Language Models. – arXiv:2310.03368, 2023. URL: https://arxiv.org/abs/2310.03368.

8. Wang J. Integrating ChatGPT Into a Culture-Focused Flipped Curriculum for Chinese as a Foreign Language: Experiments and Implications // AI in Language Teaching, Learning, and Assessment. – 2024. URL: https://www.irma-international.org/chapter/integrating-chatgpt-into-a-culture-focused-flipped-curriculum-for-chinese-as-a-foreign-language/339096.

9. Li Y., Huang H., Ma S., Jiang Y., Li Y., Zhou F., Zheng H.-T., Zhou Q. On the (In)Effectiveness of Large Language Models for Chinese Text Correction. – arXiv:2307.09007, 2023. URL: https://arxiv.org/abs/2307.09007.

10. Wu X., Stratos K., Xu W. The Impact of Visual Information in Chinese Characters: Evaluating Large Models' Ability to Recognize and Utilize Radicals // Proceedings of NAACL 2025. – arXiv:2410.09013. URL: https://arxiv.org/abs/2410.09013.

11. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. – Paris: UNESCO, 2023. – 44 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693.

УДК 821.161.1(574).09

ВНУТРЕННИЙ МОНОЛОГ КАК ПРИЕМ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОГО ЧТЕНИЯ РОМАНА Р. СЕЙСЕНБАЕВА «ОТЧАЯНИЕ, ИЛИ МЁРТВЫЕ БРОДЯТ В ПЕСКАХ»

Ормамбекова Д.Н.
Магистрант, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан
dajanaormambekova@gmail.com

Статья исследует функции внутреннего монолога как приема интерпретационного чтения романа Р. Сейсенбаева «Отчаяние, или Мертвые бродят в песках». Показано, что внутренний монолог отдельных героев повествования создает для читателя смысловые разрывы: вопросы без ответа, расхождение мыслей героя с самим повествованием, противоречия между внутренней оценкой и поведением. Предложена пятиступенчатая модель чтения, которая включает определение субъекта и формы речи, поиск смыслового разрыва, сопоставление эпизодов, формулирование вывода и его соотнесение с проблематикой романа. Установлено, что такая читательская работа связывает переживания персонажей с экологической, социальной и нравственной проблематикой романа.

Ключевые слова: *внутренний монолог, интерпретационное чтение, Роллан Сейсенбаев, «Отчаяние, или Мёртвые бродят в песках».*

Мақалада Р. Сейсенбаевтың «Үмітсіздік, немесе Өлілер құм кезеді» романы интерпретациялық оқу тәсілі тұрғысынан қарастырылып, ішкі монологтың оқырманның мәтінді түсінуіндегі рөлі зерттеледі. Кейіпкерлердің ішкі монологтары оқырман алдында жауапсыз сұрақтар, кейіпкер ойлары мен баяндау арасындағы алшақтық, ішкі бағалау мен мінез-құлық арасындағы қайшылықтар сияқты мағыналық үзіліс тер туғызатыны көрсетіледі. Зерттеу барысында сөйлеу субъектісі мен оның формасын анықтауды, мағыналық үзілісті табуды, эпизодтарды салыстыруды, қорытынды жасауды және оны романның негізгі проблематикасымен байланыстыруды қамтитын бес кезеңді оқу моделі ұсынылады. Мұндай оқырмандық жұмыс кейіпкерлердің жеке тәжірибесін романның экологиялық, әлеуметтік және адамгершілік мәселелерімен байланыстыруға мүмкіндік беретіні анықталды.

Кілт сөздер: *ішкі монолог, интерпретациялық оқылым, Роллан Сейсенбаев, «Үмітсіздік, немесе Өлілер құм кезеді».*

The article examines interior monologue as a technique of interpretive reading in R.Seisenbayev's novel Despair, or the Dead Wander in the Sands. It demonstrates that the interior monologues of individual characters create semantic gaps for the reader, including unanswered questions, discrepancies between a character's thoughts and the narrative, and contradictions between inner judgments and outward behavior. The study proposes a five-stage reading model that includes identifying the subject and form of speech, locating the semantic gap, comparing episodes, formulating a conclusion, and relating it to the novel's broader concerns. It is established that this reader-oriented process connects the characters' experiences with the novel's environmental, social, and moral concerns.

Keywords: *internal monologue, interpretive reading, Rollan Seisenbaev, Despair, or the Dead Wander in the Sands.*

Роман Роллана Сейсенбаева «Отчаяние, или Мертвые бродят в песках» [1] посвящен гибели моря и судьбам людей, живущих на его берегах. В работах, которые посвящены исследованию данного романа, отмечается, что это философский роман на экологическую тему, где экологический дискурс выражен через проблематику сюжета, типологию героев и

поэтику символов [2]; отдельная работа посвящена архетипам Культурного героя и Трикстера [3]; в критике роман оценивается как художественное исследование позднего советского периода [4]. Однако работ, специально посвящённых способам изображения внутреннего мира героев в этом романе, обнаружить не удалось, хотя многие его события раскрываются через мысли и восприятие Насыра, Славикова и других персонажей.

В.И. Тюпа, опираясь на идеи М.М. Бахтина, трактует литературу как искусство «непрямого говорения»: автор «облекается в молчание», потому что речь в художественном тексте всегда связана с фигурой говорящего или повествователя [5, с. 25]. Во внутреннем монологе это посредничество проявляется наиболее отчетливо, потому что мысль героя дана читателю через повествователя, который решает, как ее отразить. Поэтому деятельность читателя должна развиваться в двух направлениях:

1. Сопереживание. Читатель должен войти в положение героя, раз ему открыт доступ к его сознанию.

2. Наблюдательность. Читатель должен заметить, как именно эта мысль записана и что рядом с ней сообщает повествователь.

Ошибки в интерпретации возникают, когда работает только один вектор. Если читатель склонен к сопереживанию, но не склонен к наблюдательности, он может принимать субъективное представление персонажа за достоверную картину событий. Если же читатель ограничивается формальным наблюдением, не учитывая переживания героя, внутренний монолог перестаёт восприниматься как выражение индивидуального сознания.

Для дальнейшего анализа нужен критерий, который не позволял бы назвать внутренним монологом всякий текст, где упомянуты мысли героя. Мы опираемся на нарратологическую типологию В. Шмида [6], который различает:

- открытое изображение сознания, когда мысли героя явно отделены от авторского повествования с помощью кавычек, курсива или слов вроде «он думал»,

- скрытое, когда мысли героя передаются через речь повествователя, без четкого разграничения. К такому способу относится несобственно-прямая речь.

Развернутую внутреннюю речь героя В. Шмид называет внутренним монологом. По мнению ученого, он может быть представлен как в форме прямой речи, так и через несобственно-прямую речь. Отдельно Шмид рассматривает случаи, когда повествователь сам рассказывает о мыслях и переживаниях персонажа (нарраторское сообщение). Исследователь считает этот прием наименее замысловатым, поскольку в нем мысли и переживания героя описываются прямо, хотя внутренний мир человека часто остается не до конца понятым и допускает разные истолкования.

При анализе внутреннего монолога важно отличать его от несобственно-прямой речи. О.А. Блинова отмечает, что эти понятия нельзя приравнивать друг к другу, так как несобственно-прямая речь может использоваться для передачи внутреннего монолога героя, но не всякий внутренний монолог реализуется посредством несобственно-прямой речи. Функции несобственно-прямой речи также шире передачи внутреннего монолога [7, с. 37]. Ю.В. Погребняк использует понятие «интериоризованный дискурс» для обозначения внутренней речи и мыслей героя в том виде, в котором их представляет автор произведения [8, с. 129]. Обе позиции ведут к выводу, важному для дальнейшей работы: текст внутренней речи в романе – это не точная передача мыслей, а созданная автором модель его сознания. При этом В. Шмид, вслед за М. Флудерник, предостерегает от представления, будто прямая речь передает мысли героя достовернее, чем косвенная или несобственно-прямая [6].

Исходя из этих подходов, в статье разграничиваются следующие понятия:

1. Внутренняя речь – это родовое понятие, охватывающее мысли, чувства и оценки героя, которые представлены в тексте;

2. Внутренний монолог – это развернутая форма внутренней речи, в которой мысль получает относительно самостоятельное речевое выражение. Он может передаваться в

прямой форме (с кавычками или словами по типу «подумал»), в свободной прямой (без графических знаков) либо посредством несобственно-прямой речи.

3. Краткие фрагменты мыслей героя обозначаются как прямая мысль.

4. Прямая речь – это произнесённое высказывание героя, обращённое к собеседнику. Она не становится внутренним монологом оттого, что выражает мысль.

5. Нарраторская передача мысли (например, «старик рассудил») служит материалом для интерпретации, но внутренним монологом не считается.

Внутренний монолог дает читателю неполный доступ к сознанию персонажа: отдельные мысли, воспоминания и оценки приходится соотносить с поступками, словами других героев и развитием событий [9, с. 89]. Вопросы, повторы и незавершенные фразы замедляют автоматическое восприятие и побуждают искать место высказывания в общей системе произведения [10, с. 102]. Возникающие пробелы и противоречия требуют от читателя самостоятельно восстанавливать смысл [11, с. 201].

В. Шмид напоминает, что чтение романа – это не просто «чтение сознания», а «чтение ментальных событий» [6]. Важно при чтении романа не только понимать мысли героев, но и следить за тем, как они связаны с происходящими событиями и поступками самих персонажей.

Приведенные позиции дополняют друг друга и позволяют нам создать рабочее определение, которое звучит следующим образом: интерпретационное чтение внутреннего монолога – это деятельность читателя, которая направлена на понимание смысла внутреннего монолога героя, путем определения субъекта, формы речи, поиска смысловых разрывов, сопоставления его с другими частями текста. Это помогает ему сделать выводы о мотивах, конфликтах или проблемах, которые поднимаются в произведении.

Чтобы показать, каким образом внутренний монолог становится приемом интерпретации романа, необходимо рассмотреть не только его содержание и форму, но и ту работу, которую он задает читателю. Внутренний монолог не всегда дает прямой и законченный ответ на вопрос о герое или событии, напротив, в романе внутренний монолог довольно часто содержит «смысловой разрыв». В статье выделяются пять основных случаев, когда он возникает:

1. герой задаёт вопрос, на который не получает ответа;
2. его мысли расходятся с тем, что сообщает повествователь, или с дальнейшим развитием событий;
3. внутренняя оценка героя не совпадает с его словами и поведением на людях;
4. одно и то же событие по-разному воспринимается разными героями;
5. в разных эпизодах романа предлагаются несовпадающие объяснения одного события.

Именно здесь видится интерпретационный потенциал внутреннего монолога. Читатель получает доступ к сознанию героя, но его мысли не дают читателю полного понимания. Ему необходимо определить, кому принадлежит речь, что именно выражает герой, где возникает смысловой разрыв и с какими эпизодами его следует сопоставить. В результате внутренний монолог становится не только способом изображения сознания, но и средством, которое направляет читателя к самостоятельной реконструкции смысла.

При работе с романом Р. Сейсенбаева предлагается выделить пять основных вопросов, которые показывают последовательность читательской работы с внутренним монологом:

Таблица 1 – Модель интерпретационного чтения внутреннего монолога

Вопрос читателя	Действия читателя	Результат
Чья это речь и в какой форме она дана?	Определяет источник речи, разграничивает внутренний монолог, прямую речь и нарраторскую передачу мысли.	Определяет, что сообщает сам герой, а что повествователь. Это позволяет не приписывать герою слова, которые не являются личным внутренним монологом.

Вопрос читателя	Действия читателя	Результат
Что сообщает повествователь рядом с внутренним монологом?	Читатель сопоставляет фрагмент с другими частями романа: описанием событий, словами повествователя, речью других героев или соседними эпизодами.	Проверяет, совпадает ли представление героя с происходящим или возникает несоответствие/расхождение
Что внутренний монолог оставляет без ответа?	Обращает внимание на вопросы, сомнения, незавершенные рассуждения, которые не получают окончательного объяснения	Находит смысловой разрыв, который становится дальнейшей основой интерпретации
Где эта мысль, тема или оценка появляется ещё?	Сопоставляет эпизоды, внутреннюю речь нескольких героев.	Определяет значение внутреннего монолога в контексте всего романа
Какой вывод можно подтвердить текстом?	Формулирует вывод о мотивах героя, его внутреннем конфликте. Выстраивает связи между личным переживанием и проблематикой романа.	Использует внутренний монолог как прием интерпретационного чтения романа

Такая последовательность вопросов показывает, какие действия позволяют перейти от нахождения отдельной мысли героя к ее осмыслению в контексте всего произведения. Работа с внутренним монологом предполагает не только понимание того, что говорит персонаж, но и проверку собственных выводов по тексту. В соответствии с этим каждый фрагмент романа рассматривается с учётом того, как построен внутренний монолог героя, о чём он думает и какие противоречия раскрываются в его сознании.

Первая глава открывается ночными размышлениями Насыра. Уже в начале читателю необходимо определить, кому принадлежат мысли – самому герою или повествователю? Сам повествователь предупреждает читателя: «Не был силён старик в книжных премудростях, не больно-то умел выразить свои мысли» [1, с. 38]. Однако далее читатель знакомится с развернутым рассуждением Насыра, в котором затрагиваются вопросы веры и баланса: «И если вчитаться в слова Корана, то не противоречит ли закону равновесия природы власть одного над другим? Не значит ли это, что со временем нарушится естественная последовательность природы?» [1, с. 38]. Данный отрывок можно определить как внутренний монолог, переданный в форме несобственно-прямой речи: кавычек и слов «подумал» нет, но тема, оценка («Ну и глупый же человек произошёл от Адама и Евы!»), синтаксис и разговорные обороты («Да и то ведь сказать») указывают на героя. Повествование при этом строится таким образом, что речь походит больше на речь повествователя, а не самого героя.

Похожая неоднозначность наблюдается и в соседнем абзаце, где описание иссохших берегов переходит в обращение «Эх ты, непутевый сын природы – человечишко!» и обвинение «Хищник ты, предатель – вот ты кто!» [1, с. 40]. В романе не обозначено однозначно, кому принадлежат эти слова, из-за чего читателю приходится самому определять, где звучит голос героя, а где – повествователя.

В этом эпизоде можно выделить несколько моментов, которые требуют осмысления. Во-первых, читателю необходимо сопоставить слова повествователя о неспособности Насыра выражать свои мысли с его рассуждениями. Несмотря на то, что повествователь характеризует героя как человека, который «не умел выразить свои мысли», читатель видит, что герой способен размышлять о сложных вопросах, связанных с Кораном и отношениями человека и природы. Внутренний монолог нельзя воспринимать как простую запись мыслей, так как он представлен в той форме, которую придало ему повествование.

Во-вторых, читатель должен сопоставить содержание мыслей с поведением Насыра. В следующем абзаце сказано, что он «молчит на людях, боясь высказать вслух свои мысли» [1, с. 41]. Сомнения, которые мулла проверяет по тексту Корана, существуют только во внутренней речи.

Читательская интерпретация показывает, что существует разрыв между публичным и скрытым Насыром. В финале эпизода Насыр приходит к выводу: «Да-да, и природа и человек лишились здравого рассудка, – подумал вконец утомленный Насыр; не найдя ответа ни на один из мучающих его вопросов, он вздохнул и заключил: – Все в воле Аллаха!» [1, с. 40]. На первый взгляд, последняя фраза завершает его размышления, однако повествователь прямо указывает на то, что герой так и не нашел ответов на мучившие его вопросы.

Именно здесь внутренний монолог становится приёмом интерпретационного чтения. Сначала читатель замечает незавершённость размышления: мысль «Всё в воле Аллаха!» не отвечает ни на один из поставленных Насыром вопросов. Затем он сопоставляет эту мысль с указанием повествователя на отсутствие ответа и с публичным молчанием героя. Такое сопоставление позволяет реконструировать внутренний конфликт Насыра между стремлением понять причины катастрофы, религиозным объяснением происходящего и невозможностью открыто произнести свои сомнения. Без этой читательской работы Насыр предстал бы только как мулла и рыбак, а экологическая проблема не раскрылась бы как вопрос, который герой способен поставить лишь во внутренней речи.

Другая сцена строится на том, что повествователь знает больше героя. При первом прочтении может показаться, что герой получает подтверждение своей веры: он молится о дожде, боится, что небо прояснится, а затем радуется тому, что дождь продолжается. Однако сопоставление его мыслей с повествовательными замечаниями показывает, что ситуация сложнее.

Сначала читатель фиксирует мысли героя: «Облизал губы, они были соленые. Старик рассудил: этот соленый привкус – от солончаковой земли. Он не подозревал одного, он не подозревал самого скверного: это был соляной дождь» [1, с. 42]. Вывод героя дан как нарраторская передача мысли («старик рассудил») и сразу же опровергнут сообщением повествователя.

«А вдруг Аллах уже не слышит меня? Вдруг небо уже проясняется?» – с испугом подумал мулла Насыр» [1, с. 42] – это прямая мысль, которая введена глаголом «подумал». Форма данной мысли – вопрос с двойным «вдруг», то есть предположение, отделённое от фактов. Однако повествователь сразу же уточняет: «Да нет же! Это был настоящий ливень, прояснения не ожидалось» [1, с. 43]. Страх героя относится к тому, что может случиться, а не к тому, что есть.

Другой фрагмент внутреннего монолога появляется несколькими абзацами позже: герой помнит, как над ним «открыто и зло посмеялись» в ауле, а молодежь сочла его сумасшедшим. Теперь Насыр думает: «Смотрите и рассудите, кто из нас оказался сумасшедшим» [1, с. 45]. Теперь он уверен, что происходящее докажет его правоту, но читатель уже знает, что Насыр неправильно понял причину соленого дождя.

При чтении данного фрагмента читатель сначала соотносит мысли самого героя со словами повествователя и понимает, что страх героя ничем не подтвержден. Становится заметно расхождение между представлениями героя и реальным положением дел. В нарраторской передаче Насыр «рассудил неверно», а в своем внутреннем монологе герой призывает односельчан «рассудить», кто из них оказался сумасшедшим. Повтор одного и того же слова, но с разных позиций создает комический эффект: доказательство своей нормальности герой строит на явлении, природу которого понимает неправильно.

При этом смысл сцены не сводится к тому, что Насыр ошибается. Прочесть это можно двояко, и текст оставляет право выбора читателю. С одной стороны, Насыр действительно не понимает, что происходит с дождём, и потому его уверенность в собственной правоте оказывается преждевременной. С другой стороны, его стремление защитить себя от насмешек односельчан понятно: он пытается сохранить веру и надежду в ситуации, когда привычный мир разрушается.

Повествователь отмечает, что герою еще предстоит «познать новую беду и ужаснуться», из-за чего личные переживания героя расширяют границы и оказываются

частью более широкой трагедии. Через внутренний монолог героя автор показывает не только его страх и желание доказать свою правоту, но и ограниченность человеческого знания перед лицом экологической катастрофы.

В шестой главе внутренние монологи Алдиярова и Ержанова позволяют читателю рассмотреть одну ситуацию с разных точек зрения. Повествование начинается с авторской оценки: Алдияров «пребывал в состоянии крайнего раздражения», а его привычка задумываться чаще всего была связана с «чувством самосохранения, вопросом собственной безопасности» [1, с. 308]. Затем без кавычек и без вводящего глагола идёт внутренняя речь: «Все, решено: надо кончать с этими бесконечными поездками Насырова в Москву! Надо его заставить споткнуться на ровном месте. Щенок! Под кого он вздумал копать – под него, под Кожу Алдиярова! Ты будешь уничтожен, и это тебе говорит он, сам Кожа Алдияров!» [1, с. 308]. Это свободная прямая внутренняя речь: графические знаки отсутствуют, но тема, оценка, восклицательный знак и обращение «ты» принадлежат герою. Интересно то, как герой говорит о себе: сначала он использует местоимение «него», называя себя по имени: «под него, под Кожу Алдиярова». Затем переходит к прямому обращению к противнику и подчёркивает собственную значимость словами «сам Кожа Алдияров».

Читатель должен соотнести этот внутренний монолог с предшествующей характеристикой. Повествователь сообщил, что Алдияров мыслит из чувства самосохранения; монолог показывает, как это выглядит изнутри: опасаясь за своё положение, герой переходит к угрозам и пытается устранить человека, которого считает опасным для себя. Раздражение, названное в первой фразе, получает конкретное объяснение и даже адресата. Кроме того, монолог можно сопоставить с оценкой, которую давал Насыр в первой главе: он считал, что прежние секретари работали «тихонько, в своё удовольствие». Внутренние мысли Алдиярова позволяют увидеть подобное отношение к власти изнутри. Его больше волнует собственное положение, чем судьба людей и состояние моря.

Следом в тексте дан внутренний монолог Ержанова: «Старик гневается. Значит, снова задумал какую-то гадость. Как бы не пролететь мне с учебой в Москве. Вдруг скажет сейчас: не поедешь, я не отпускаю. Свои решения он меняет по десять раз на дню. Сегодня – да, завтра – нет» [1, с. 308].

Соседство монологов заставляет читателя последовательно проверить интерпретацию Ержанова. Сначала он соотносит слова «снова задумал какую-то гадость» с только что прочитанным монологом Алдиярова и подтверждает общую догадку героя. Затем сопоставляет предполагаемую угрозу поездке в Москву с действительным намерением Алдиярова устранить Насырова и обнаруживает ошибку адресации. В результате читатель видит не просто две точки зрения, а два эгоцентрических способа осмысления одной ситуации: Алдияров думает о сохранении власти, Ержанов – о сохранении собственной возможности уехать.

Есть ещё одна связь, которую текст оставляет читателю. В мыслях Ержанова появляется слово «вдруг», которое встречалось и в размышлениях Насыра. В обоих случаях страх обращён к высшей воле: Насыр сомневается, услышит ли его Аллах, а Ержанов опасается непредсказуемых решений начальника. Это сходство внутренних монологов позволяет увидеть общую для романа ситуацию зависимости человека от обстоятельств и чужой воли.

Вопрос о свободе в романе возникает во внутренней речи Насыра, переданной в форме несобственно-прямой речи. После рассказа о прежних секретарях повествователь вводит мысль формулой: «И не понять Насыру вот чего», после чего следует вопрос: «Не рабы ведь люди… или рабы все-таки? Что стало с Кахарманом, который говорил правду в глаза? Выжили его, пришлось оставить ему родное Синеморье» [1, с. 196]. Вопрос о рабстве не получает ответа, но стоит в одном ряду с фактом: Кахарман вынужден покинуть край. Читатель связывает размышления героя с конкретными событиями и видит, что отъезд Кахармана связан не просто с личным выбором, а с отношениями между человеком и властью.

В пятой главе тот же отъезд подан иначе. Перед сном Насыр думает о сыне: «Положим, не нашел общего языка с областным начальством, но стоило ли так быстро решаться на последний шаг? Наверное, зря они с Корлан дали свое согласие, когда Кахарман пришел просить их благословения на отъезд, зря!» [1, с. 251]. Мысли героя передаются через несобственно-прямую речь, которой предшествует фраза повествователя: «Долго он, прежде чем уснуть, думал о Кахармане». Теперь отец сомневается в решении сына и упрекает себя за согласие.

Сопоставляя два монолога, читатель обнаруживает конкурирующие объяснения одного события. В первой главе вина лежит на власти («выжили его»), в пятой – на самом решении («стоило ли так быстро решаться») и на согласии родителей («зря»). Эти объяснения различны по своему характеру, и именно в этом читатель видит конфликт: личные переживания героя не отменяют общественных причин конфликта, а критика власти не избавляет Насыра от сомнений в собственных решениях. Читатель реконструирует многослойный смысл отъезда и связывает личный разрыв семьи с социальной и экологической катастрофой края.

Другие внутренние монологи позволяют увидеть происходящее глазами персонажей, которые не принадлежат к местному сообществу. В четвёртой главе сцена с песнями открывается фразой: «неторопливые мысли Кахармана продолжали ворошить прошлое» [1, с. 211]. Далее читатель знакомится с мыслями Славикова и Шараева, по-разному воспринимающих происходящее.

Шараев, который «не сходился близко с местными жителями», слушает песню Насыра и неожиданно для себя думает: «Ну, чем не русский человек!» [1, с. 212]. Мысль выражает симпатию к Насыру, но также показывает ограниченность взгляда самого Шараева: он оценивает другого человека по привычной схеме через принадлежность к русским.

Славиков, напротив, начинает с вопроса, на который не знает ответа: «Поют они песни Акбалака или нет?» [1, с. 213]. А затем думает о проблеме, которая не касается его самого: «Самосохранение нации – это ведь реальная проблема, а не досужий вымысел» [1, с. 214].

Читатель сравнивает два взгляда: один растворяет чужое в своём, а другой тревожится о существовании чужого. В отличие от вопросов Насыра, вопрос Славикова получает ответ тут же, в сцене («Вот тебе и ответ на твой вопрос» [1, с. 214]), и это различие тоже работает на интерпретацию: вопросы Насыра остаются без ответа, потому что обращены к силам, которые не отвечают.

Читатель, сопоставляя внутренние монологи Насыра в разных эпизодах романа, может заметить повторение слов с корнем «рассуд-»: «И природа, и человек лишились здравого рассудка», «старик рассудил», «смотрите и рассудите, кто из нас оказался сумасшедшим». Насыр считает, что мир утратил разум, но при этом сам не всегда может правильно объяснить то, что видит.

Тема безумия продолжается на протяжении всего романа. Во второй главе Насыр выпалил Фузули: «Да, теперь государству нужнее хлопок и рис!» [1, с. 136]. Тут же он «устыдился своей горячности», и повествователь передаёт его мысли: «Совсем, скажут, старик выжил из ума» [1, с. 136]. Контраст между устной репликой и внутренним откликом показателен: вслух Насыр обвиняет, а внутренне он боится быть признанным безумным. Читатель собирает эпизоды и получает портрет, который не собрал бы без обращения к внутренним монологам. Из устных реплик Насыр известен как человек, который в споре вскинулся, но не как человек, который боится обвинения в безумии.

Внутренний монолог в романе Р. Сейсенбаева выступает не только способом изображения сознания персонажа, но и механизмом организации интерпретационного чтения. Анализ показал, что читатель определяет субъект и форму внутренней речи, обнаруживает вопросы и противоречия, сопоставляет монолог с поступками, повествовательными комментариями и другими эпизодами, а затем проверяет сформулированный вывод контекстом романа. Благодаря этой работе переживания Насыра,

Алдиярова, Ержанова, Славикова и Шараева связываются с экологической, социальной и нравственной проблематикой произведения. Значение внутреннего монолога состоит не в передаче готовой характеристики героя, а в создании условий, при которых читатель самостоятельно реконструирует смысл, выявляет скрытые связи и пересматривает первоначальные представления о персонажах и событиях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Сейсенбаев Р.Ш. Отчаяние, или Мертвые бродят в песках. – М.: Советский писатель, 1991. – 544 с.

2. Жақсылықов А.Ж., Алтыбаева К.А. «Мертвые бродят в песках» в художественной динамике // Eurasian Journal of Philology: Science and Education. – 2019. – № 1 (173). – С. 138-144.

3. Мейрамгалиева Р.М. Архетипы Культурного героя и Трикстера в романе Р.Сейсенбаева «Отчаяние, или Мертвые бродят в песках» // Известия НАН РК. Серия филологическая. – 2007. – № 6. – С. 183-190.

4. Жангожа Р. Мертвые бродят в песках // Новый Свет. URL: https://litsvet.com/index.php/критика-обзоры-рецензии/371-рустем-жангожа-мертвые-бродят-в-песках (Дата обращения: 09.10.2026).

5. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.

6. Шмид В. Изображение сознания в художественной прозе // Narratorium. – 2017. – № 1 (10). URL: https://narratorium.ru/volf-shmid/ (Дата обращения: 09.10.2026).

7. Блинова О.А. Несобственно-прямая речь или внутренний монолог: к проблеме разграничения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 2 (44). – Ч. 1. – С. 37-40.

8. Погребняк Ю.В. Глоссолалия и эхолалия в интериоризованном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 4 (11). – С. 129-134.

9. Ларина Т.Ю., Кудряшов И.А. Модели внутреннего монолога в художественном тексте // Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – Т. 88. – № 5. – С. 88-93.

10.Макеева М.Н., Никулина Н.И. Герменевтический аспект внутреннего монолога // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9 (27). – Ч. 1. – С. 102-107.

11. Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория: антология. – М.: Флинта; Наука, 2004. – С. 201-225.

УДК 37.03

ОТ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ МЫШЛЕНИЮ: ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Пересторонина С.В.
Учитель русского языка и литературы, средняя школа № 8 имени Н.Островского, г. Талдыкорган, Республика Казахстан
svetlana_perestoroninavlasova@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования читательской грамотности и культуры чтения обучающихся в условиях современного филологического образования. Раскрывается взаимосвязь понятий «читательская грамотность», «смысловое чтение» и «культура чтения». Особое внимание уделяется изменению характера чтения в цифровой информационной среде, необходимости формирования у школьников навыков поиска, извлечения, интерпретации, оценки и критического осмысления информации. Представлена система практических приёмов и упражнений, применяемых на уроках русского языка и литературы: «Читаем с вопросом», «Текст под микроскопом», «Верно – неверно – докажи», «Один текст – несколько читателей», «Читаем между строк», «Диалог с автором» и другие. Предложена модель формирования читательской грамотности, объединяющая работу с художественными, учебными, информационными и несплошными текстами.

Ключевые слова: *читательская грамотность, культура чтения, смысловое чтение, интерпретация, критическое мышление, функциональная грамотность, цифровая среда.*

Мақалада қазіргі филологиялық білім беру жағдайында білім алушылардың оқырмандық сауаттылығы мен оқу мәдениетін қалыптастыру мәселелері қарастырылады. «Оқырмандық сауаттылық», «мағыналық оқу» және «оқу мәдениеті» ұғымдарының өзара байланысы ашылады. Цифрлық ақпараттық ортадағы оқу сипатының өзгеруіне, оқушылардың ақпаратты іздеу, алу, интерпретациялау, бағалау және сыни тұрғыдан пайымдау дағдыларын қалыптастыру қажеттілігіне ерекше назар аударылады. Орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында қолданылатын практикалық әдіс-тәсілдер мен жаттығулар жүйесі ұсынылады: «Сұрақ қоя отырып оқу», «Мәтінді микроскоппен қарау», «Дұрыс – бұрыс – дәлелде», «Бір мәтін – бірнеше оқырман», «Жол арасын оқу», «Авторпен диалог» және т.б. Көркем, оқу, ақпараттық және тұтас емес мәтіндермен жұмыс істеуді біріктіретін оқырмандық сауаттылықты қалыптастыру моделі ұсынылады.

Кілт сөздер: *оқырмандық сауаттылық, оқу мәдениеті, мағыналық оқу, интерпретация, сыни ойлау, функционалдық сауаттылық, цифрлық орта.*

The article examines the issues of developing reading literacy and reading culture among students in the context of modern philological education. The relationship between the concepts of "reading literacy," "meaningful reading," and "reading culture" is revealed. Special attention is paid to the changing nature of reading in the digital information environment and the need to develop students' skills in searching for, extracting, interpreting, evaluating, and critically reflecting on information. A system of practical techniques and exercises used in Russian language and literature lessons is presented: "Reading with a Question," "Text Under a Microscope," "True or False – Prove It," "One Text, Several Readers," "Reading Between the Lines," "Dialogue with the Author," and others. A model for developing reading literacy is proposed, which combines work with literary, educational, informational, and non-continuous texts.

Keywords: *reading literacy, reading culture, meaningful reading, interpretation, critical thinking, functional literacy, digital environment.*

Современный ученик живёт в пространстве, в котором количество информации постоянно увеличивается, а способы её получения становятся всё более разнообразными. Книга, учебник и художественное произведение перестали быть единственными источниками информации. Сегодня школьник ежедневно сталкивается с новостными сообщениями, постами, комментариями, рекламными текстами, инфографикой, электронными статьями, инструкциями, таблицами, видеоматериалами и смешанными цифровыми текстами.

В этих условиях само понятие чтения существенно расширяется. Прочитать текст – уже недостаточно. Необходимо понять его содержание, определить цель автора, найти необходимую информацию, сопоставить различные источники, отличить факт от мнения, увидеть противоречие, оценить достоверность информации и сформулировать собственную позицию.

Современное понимание читательской грамотности именно с этим и связано. В исследовании PISA чтение рассматривается как способность понимать, использовать, оценивать, осмысливать и взаимодействовать с текстами для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей в жизни общества [1]. При этом чтение включает работу не только с одним сплошным текстом, но и с множественными источниками, несплошными и цифровыми материалами. [1]

Для учителя русского языка и литературы данная проблема приобретает особое значение. Именно филологические дисциплины непосредственно связаны с формированием способности человека понимать текст, интерпретировать его, видеть авторскую позицию, анализировать языковые средства и создавать собственное высказывание.

В типовой учебной программе Республики Казахстан чтение рассматривается как один из основных видов речевой деятельности. В частности, для учащихся предусмотрено понимание основной, второстепенной и скрытой информации, определение темы, цели и назначения текста, анализ языковой специфики, формулирование вопросов, извлечение информации из различных источников и выражение собственного мнения [2]. Таким образом, формирование читательской грамотности является не отдельной задачей одного урока, а системной составляющей филологического образования.

Понятие читательской грамотности значительно шире, чем техника чтения или способность пересказать содержание произведения.

Условно можно выделить несколько уровней работы читателя с текстом:

1. Понимание – что говорится в тексте?

2. Извлечение информации – где находится необходимая информация?

3. Интерпретация – что означает сказанное?

4. Анализ – как автор создаёт определённый смысл?

5. Оценка – насколько убедительна, достоверна или значима представленная информация?

6. Рефлексия – какое отношение текст имеет к читателю, его опыту и современности?

Таким образом, читательская грамотность предполагает переход:

от «прочитал» → к «понял» → к «осмыслил» → к «оценил» → к «использовал».

Именно последний переход является особенно важным для современной школы.

Ученик должен уметь не только ответить на вопросы по тексту, но и использовать прочитанную информацию для решения новой задачи.

Например, после чтения статьи о бережном отношении к воде можно предложить школьнику не пересказывать её, а:

- определить основную проблему;
- выделить аргументы автора;
- проверить один из фактов;
- составить памятку;
- написать обращение к сверстникам;

- сравнить информацию статьи с данными таблицы;
- сформулировать собственное мнение.

В этом случае чтение становится **деятельностью**, а не механическим извлечением готовых ответов.

Понятия «читательская грамотность» и «культура чтения» тесно связаны, но не являются полностью тождественными.

Читательская грамотность прежде всего характеризует систему умений работы с текстом.

Культура чтения включает более широкий круг характеристик:

- интерес к чтению;
- читательскую мотивацию;
- способность самостоятельно выбирать книги;
- осознанное отношение к чтению;
- понимание художественной ценности произведения;
- способность вести диалог с автором;
- уважение к книге и чужому читательскому выбору;
- умение обсуждать прочитанное;
- использование чтения для самообразования и личностного развития.

Следовательно, невозможно сформировать устойчивую культуру чтения исключительно с помощью контрольных вопросов.

Если ученик после прочтения произведения может определить тему, жанр, назвать героев, но не испытывает желания обсуждать книгу, задавать вопросы и самостоятельно выбирать произведения для чтения, то говорить о сформированной читательской культуре еще рано.

Поэтому задача современного учителя заключается в создании **читательской среды**, в которой текст становится поводом для размышления, общения, исследования и творчества.

Одной из особенностей современного чтения является его цифровой характер.

Школьник может одновременно работать с несколькими источниками:

- электронным учебником;
- сайтом;
- новостным сообщением;
- изображением;
- таблицей;
- видеороликом;
- комментариями пользователей.

В результате читатель должен обладать дополнительными умениями: понимать структуру цифрового текста, оценивать источник, сопоставлять сведения и распознавать недостоверную информацию.

PISA также подчёркивает значение оценки достоверности информации, поиска сведений в разных источниках и интеграции информации из нескольких текстов [1].

Поэтому современный урок русского языка и литературы должен постепенно переходить от модели: «прочитай один текст и ответь на вопросы» к модели: «прочитай – найди – сопоставь – проверь – интерпретируй – оцени – используй».

На уроках русского языка и литературы при работе с текстом целесообразно использовать систему заданий, построенную по принципу постепенного усложнения читательской деятельности.

Таблица 1 – Система заданий

Этап	Умение	Тип задания
1	Найти информацию	«Найди в тексте»
2	Понять содержание	«Сформулируй главную мысль»
3	Интерпретировать	«Объясни, что хотел сказать автор»
4	Установить связь	«Почему произошло?»

Этап	Умение	Тип задания
5	Сопоставить	«Сравни два текста»
6	Оценить	«Согласен ли ты с автором?»
7	Создать	«Используй информацию для нового текста»

Такой подход позволяет постепенно переходить от простых заданий к заданиям высокого уровня сложности.

Следовательно, задача современного учителя русского языка и литературы заключается в том, чтобы превратить чтение из репродуктивного процесса в активную познавательную деятельность. Ученик должен не только отвечать на вопросы учителя, но и самостоятельно определять проблему текста, выдвигать предположения, находить доказательства, замечать авторские приёмы и оценивать полученную информацию.

В своей практике я использую систему заданий, выстроенную по принципу постепенного усложнения читательской деятельности: **от понимания текста – к его анализу, от анализа – к интерпретации, от интерпретации – к оценке и самостоятельному созданию собственного высказывания**. Такой подход позволяет сделать учащегося не пассивным получателем информации, а активным участником смыслового диалога с текстом.

Предлагаю несколько практических упражнений для формирования читательской грамотности и культуры чтения.

1. Практическое упражнение «Читаем с вопросом»

Перед чтением текста учащимся предлагается сформулировать вопрос, на который они хотят получить ответ.

Например, перед чтением рассказа: **«Почему герой совершил именно такой поступок?»**

После чтения учащийся должен:

- ответить на собственный вопрос;
- найти в тексте доказательства;
- определить, изменилось ли его первоначальное предположение.

Для информационного текста вопрос может звучать иначе:

«Почему автор считает проблему важной?»

или: «Какие факты использованы для подтверждения основной мысли?»

Методический эффект

Ученик начинает читать **целенаправленно**, а не просто последовательно произносить текст.

2. Практическое упражнение «Верно – неверно – докажи»

Этот приём эффективен для формирования навыка извлечения информации.

После чтения текста учащимся предлагаются утверждения.

Например, после рассказа:

Таблица 2 – «Верно – неверно – докажи»

Утверждение	Верно	Неверно	Доказательство из текста
Герой заранее знал о предстоящем событии			
Автор сочувствует герою			
Поступок героя изменил развитие событий			
Финал произведения можно считать неожиданным			

Главное условие: ответ без доказательства не засчитывается как полный. Ученик должен обратиться к тексту и подтвердить свою позицию. Это формирует важнейший навык читательской грамотности: «Я так думаю, потому что в тексте сказано…»

3. Практическое упражнение «Текст под микроскопом»

Учитель предлагает небольшой текст:

Вечером город постепенно затихал. Редкие прохожие спешили домой. В окнах домов зажигался свет, и только ветер продолжал гулять по пустым улицам.

Задания:

1 уровень. Определите тему текста.

2 уровень. Найдите слова, которые создают настроение.

3 уровень. Объясните роль глаголов.

4 уровень. Определите, каким образом автор создаёт ощущение тишины.

5 уровень. Измените два слова так, чтобы настроение текста стало тревожным.

Таким образом, ученик видит, что художественный эффект создаётся не случайно: выбор каждого слова влияет на восприятие текста.

4. Практическое упражнение «Диалог с автором»

При чтении художественного произведения учащимся предлагается вести условный диалог с автором.

На полях или в рабочем листе используются четыре обозначения:

? – мне непонятно;

! – меня удивило;

→ – я могу предположить;

★ – это важно.

Например:

★ Автор несколько раз возвращается к описанию дороги.

Ученик должен объяснить: «Я отметил этот фрагмент, потому что считаю описание дороги важным для понимания внутреннего состояния героя».

Так формируется привычка останавливаться, задавать вопросы и интерпретировать текст.

5. Практическое упражнение «Один текст – несколько читателей»

Один и тот же текст может по-разному восприниматься разными читателями.

Учащимся предлагаются разные роли:

- историк;
- психолог;
- журналист;
- литературовед;
- современный подросток.

После чтения текста каждая группа отвечает на вопросы со своей позиции.

Например, при изучении исторического рассказа:

Историк: Какие сведения о времени отражены в тексте?

Литературовед: Какими художественными средствами автор создаёт образ эпохи?

Журналист: Какие факты можно использовать для информационного сообщения?

Подросток: Какая проблема героя может быть понятна современному человеку?

В результате учащиеся понимают, что чтение зависит не только от текста, но и от цели читателя.

6. Работа с несплошным текстом

Современная читательская грамотность невозможна без работы с таблицами, схемами, диаграммами, объявлениями и инфографикой.

Практическое упражнение «Текст + таблица»

Учащимся предлагаются небольшой текст и таблица.

Текст:

Большинство подростков используют интернет ежедневно. Однако продолжительность использования цифровых ресурсов значительно различается. Одни школьники используют интернет преимущественно для общения, другие – для обучения и поиска информации.

Таблица 3 – Несплошной текст

Цель использования	Доля учащихся
Общение	45%
Учёба	25%
Развлечения	20%
Поиск информации	10%

Задания:

- Какую информацию сообщает текст?
- Какие сведения можно получить только из таблицы?
- Подтверждает ли таблица содержание текста?
- Сформулируйте один вывод на основе двух источников.
- Какой дополнительный вопрос можно задать?

Последнее задание является наиболее сложным: ученик должен не просто извлечь информацию, а увидеть, какой информации ему не хватает.

7. Практическое упражнение «Информационный детектив»

Это задание особенно актуально в цифровой среде. Учащимся предлагаются два небольших текста на одну тему. Например:

Текст А – научно-популярная статья.

Текст Б – публикация в социальной сети.

Учащиеся заполняют таблицу:

Таблица 4 – Сравнительная таблица

Вопрос	Текст А	Текст Б
Кто автор?		
Какова цель?		
Есть ли факты?		
Есть ли ссылки на источники?		
Используется ли эмоциональная лексика?		
Можно ли доверять информации?		
Что необходимо проверить?		

После этого учащиеся формулируют вывод. Важным принципом является то, что учитель не должен заранее сообщать: «Этот текст правильный, а этот неправильный». Гораздо эффективнее спросить: «Какие признаки помогают вам оценить надёжность информации?» Таким образом формируется критическое мышление.

8. Практическое упражнение по литературе «Автор – герой – читатель»

При изучении художественного произведения можно предложить трёхпозиционную модель.

Автор – Что хотел показать автор?

Герой – Как герой воспринимает происходящее?

Читатель – Как я воспринимаю ситуацию?

Например, при изучении произведения А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, Л.Н.Толстого или другого автора учащимся предлагается заполнить таблицу:

Таблица 5 – «Автор – герой – читатель»

Позиция	Вопрос
Автор	Какую проблему поднимает?
Герой	Как он относится к ситуации?
Читатель	Согласен ли я с героем?
Авторские средства	Как автор формирует моё отношение?
Современность	Актуальна ли проблема сегодня?

Последняя строка особенно важна, поскольку позволяет вывести школьника за пределы простого пересказа.

9. «Читательский маршрут» как форма системной работы

Для формирования устойчивой культуры чтения можно предложить учащимся индивидуальный читательский маршрут.

Читательский маршрут

1. Что я читаю? Название, автор, жанр.
2. Почему я выбрал эту книгу? Личный мотив.
3. Что я ожидал? Предварительное предположение.
4. Что оказалось неожиданным? Личный читательский отклик.
5. Какая проблема является главной? Осмысление.
6. Какой эпизод запомнился? Выбор и аргументация.
7. Какую мысль я могу использовать в своей жизни? Рефлексия.
8. Кому я могу порекомендовать эту книгу? Осознанный читательский выбор.

Такой формат помогает перейти от обязательного чтения к личностно значимому чтению.

В условиях изменения читательской среды меняется и роль учителя.

Учитель уже не является единственным источником информации о тексте. Его задача заключается в создании условий, при которых ученик становится самостоятельным читателем.

Современный учитель должен:

- создавать проблемные ситуации;
- использовать разнообразные типы текстов;
- обучать стратегиям чтения;
- формировать умение задавать вопросы;
- учить извлекать информацию;
- развивать навыки интерпретации;
- формировать критическое отношение к информации;
- развивать читательскую мотивацию;
- организовывать обсуждение прочитанного;
- создавать пространство для самостоятельного выбора книг.

При этом важно помнить: читательская грамотность не формируется за счёт отдельных «интересных заданий». Необходима систематическая работа на каждом этапе обучения.

На основании рассмотренных приёмов можно представить модель формирования читательской грамотности в виде последовательности:

МОТИВАЦИЯ → ПРОГНОЗ → ЧТЕНИЕ → ПОИСК → ИНТЕРПРЕТАЦИЯ → ПРОВЕРКА → ОЦЕНКА → СОЗДАНИЕ → РЕФЛЕКСИЯ

Каждый этап выполняет свою функцию.

Таблица 6 – Модель формирования читательской грамотности

Этап	Вопрос ученика
Мотивация	Зачем мне это читать?
Прогноз	О чём может быть текст?
Чтение	Что сообщает автор?
Поиск	Где находится нужная информация?
Интерпретация	Что это означает?
Проверка	Чем это подтверждается?
Оценка	Насколько я согласен с автором?
Создание	Что я могу сделать на основе прочитанного?
Рефлексия	Что изменилось в моём понимании?

Эта модель может использоваться как при изучении художественного произведения, так и при работе с информационными, научно-популярными, публицистическими и цифровыми текстами.

«Как научить ученика читать вдумчиво»
ПЕРЕД ЧТЕНИЕМ
→ Что я уже знаю?
→ О чём может быть текст?
→ Какова моя цель чтения?
ВО ВРЕМЯ ЧТЕНИЯ
→ Что сообщает автор?
→ Что является главным?
→ Что мне непонятно?
→ Какие вопросы возникают?
→ На что автор хочет обратить внимание?
ПОСЛЕ ЧТЕНИЯ
→ Что я понял?
→ Что могу доказать текстом?
→ С чем я согласен/не согласен?
→ Какие выводы могу сделать?
→ Как я могу использовать полученную информацию?

Главный принцип – это не «прочитать текст и ответить на вопросы», а «прочитать текст, чтобы поставить вопрос, найти доказательство, сделать вывод и сформировать собственную позицию».

Как оценивать читательскую грамотность? Для оценки результата недостаточно спросить ученика: «Понравился ли тебе текст?» Необходимо оценивать конкретные действия читателя.

Таблица 7 – Оценка результатов

Критерий	**Показатель**
Понимание	определяет тему и основную мысль
Извлечение информации	находит необходимые сведения
Интерпретация	объясняет смысл текста
Анализ	определяет способы создания смысла
Сопоставление	устанавливает связи между источниками
Оценка	аргументированно выражает отношение
Рефлексия	связывает содержание с личным опытом
Применение	использует информацию в новой ситуации

Дескрипторы
Учащийся:
- определяет тему текста;
- выделяет основную и второстепенную информацию;
- находит информацию по заданному критерию;
- делает вывод на основе текста;
- подтверждает мнение текстовыми доказательствами;
- сопоставляет информацию из двух источников;
- различает факт и мнение;
- формулирует оценочное суждение;
- создаёт собственное высказывание на основе прочитанного.

Современное филологическое образование невозможно представить без целенаправленного формирования читательской грамотности и культуры чтения.

Изменение информационной среды приводит к изменению требований к читателю. Сегодня необходимо не только понимать содержание текста, но и уметь находить информацию, интерпретировать её, сопоставлять разные источники, оценивать достоверность, различать факт и мнение, делать выводы и использовать прочитанное для решения новых задач.

Особая роль в этом процессе принадлежит учителю русского языка и литературы. Именно филологические дисциплины обладают уникальными возможностями для развития культуры работы со словом и текстом.

Практика показывает, что наиболее результативной является системная работа, при которой каждый текст становится основой для последовательного движения: от понимания – к интерпретации, от интерпретации – к оценке, от оценки – к самостоятельному высказыванию. При этом необходимо развивать не только функциональную сторону чтения, но и его личностную составляющую – интерес к книге, способность выбирать литературу, желание обсуждать прочитанное, эмоционально откликаться на художественный текст.

Таким образом, задача современного учителя заключается не просто в том, чтобы научить ребёнка читать текст, а в том, чтобы сформировать самостоятельного, думающего и культурного читателя, способного вступать в диалог с автором, критически воспринимать информацию и использовать чтение как средство познания мира и самого себя. Именно такой читатель способен сохранить ценность книги в условиях стремительно меняющейся информационной среды.

ЛИТЕРАТУРА:

1. OECD. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2023. 291 p. DOI: 10.1787/dfe0bf9c-en.

2. Республика Казахстан. Министерство просвещения. Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767 (дата обращения: 03.10.2026).

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974. – 428 с.

УДК 37.032

ОТ УЧЕБНИКА К РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНИ: АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Салкимбекова Г.С., Жумадилова Ш.К.
Учителя русского языка и литературы, средняя школа имени Т. Тохтарова с ДМЦ,
с. Сагабиен, область Жетісу, Республика Казахстан
gulim.salkimbekova@mail.ru, kalyevna@inbox.ru

Статья посвящена методологии работы с аутентичными текстами на уроках русского языка и литературы для формирования функциональной читательской грамотности. Автор исследует образовательный потенциал естественного коммуникативного окружения современного ученика: от бытовых инструкций, объявлений и афиш до новостных лент, пользовательских отзывов и сетевой переписки. В исследовании систематизированы практические методические приемы, позволяющие перевести бытовой читательский опыт школьников в академическое русло. Рассматриваются конкретные алгоритмы обучения учащихся поиску и извлечению данных, критической оценке достоверности и интенции автора, интерпретации смыслов, а также сопоставлению разнородных источников для решения практико-ориентированных задач.

***Ключевые слова**: читательская грамотность, аутентичный текст, смысловое чтение, критическое мышление, информационная грамотность, практико-ориентированное обучение.*

Мақалада орыс тілі мен әдебиет сабақтарында оқушылардың оқырмандық сауаттылығын дамытудың тиімді құралы ретінде аутентті мәтіндерді қолдану мәселесі қарастырылады. Күнделікті өмірде кездесетін хабарландырулар, нұсқаулықтар, афишалар, жарнамалық мәтіндер, жаңалықтар, пікірлер, хат алмасу және ақпараттық жарияланымдар мен жұмыс істеуге ерекше назар аударылады. Осындай материалдарды қолдану арқылы ақпаратты табу және іріктеу, мәтін мазмұнын түсіндіру, ақпараттың шынайылығы мен мәтіннің коммуникативтік мақсатын бағалау, әртүрлі дереккөздерді салыстыру және алынған ақпаратты өмірлік жағдаяттарда қолдану дағдыларын қалыптастыруға бағытталған практикалық тәсілдер ұсынылады.

***Кілт сөздер:** оқырмандық сауаттылық, аутентті мәтін, мағыналық оқу, сыни ойлау, ақпараттық сауаттылық, тәжірибеге бағытталған оқыту.*

This article explores how integrating authentic texts into Russian language instruction serves as a powerful mechanism for enhancing students' functional reading literacy. It focuses on leveraging real-world textual formats familiar to modern learners-such as public notices, user manuals, event flyers, advertisements, news feeds, online reviews, and everyday correspondence. The author outlines practical classroom methodologies designed to convert these everyday materials into targeted learning tools. These approaches systematically develop core competencies, including efficient information retrieval, critical evaluation of source credibility and authorial intent, cross-source synthesis, and the practical application of acquired knowledge to real-life scenarios.

***Keywords:** reading literacy, authentic text, meaningful reading, critical thinking, information literacy, practice-oriented learning.*

Введение

Современный школьник читает значительно больше, чем может показаться на первый взгляд. Однако основная часть этого чтения происходит не на страницах учебника. Ученик ежедневно сталкивается с сообщениями в мессенджерах, рекламой, объявлениями,

инструкциями, постами в социальных сетях, отзывами, новостями, расписаниями, афишами, правилами и другими текстами.

Возникает закономерный вопрос: умеет ли ученик не просто прочитать такой текст, а понять его, выделить главное, проверить информацию, сделать вывод и использовать прочитанное для решения конкретной задачи? Именно здесь проявляется читательская грамотность.

В современном образовании чтение перестает рассматриваться как умение правильно воспринимать письменный текст. Читательская грамотность предполагает умение человека понимать информацию, данную в письменной форме, интерпретировать ее, оценивать, сопоставлять с другими источниками и использовать для достижения определенных целей.

Поэтому перед учителем русского языка и литературы сегодня стоит самая важная задача: постепенно и поэтапно вывести чтение за пределы учебного упражнения и показать учащимся, что работа с текстом является частью реальной жизни. Одним из таких эффективных инструментов решения этой задачи становятся аутентичные тексты.

Что такое аутентичный текст?

Под аутентичным текстом в данной статье понимается текст, первоначально созданный не специально для выполнения школьного упражнения, а для реальной коммуникативной ситуации.

Это может быть:

- объявление или афиша;
- инструкция;
- расписание;
- меню;
- рекламный текст;
- новостная публикация;
- отзыв покупателя;
- электронное письмо;
- информационный пост;
- памятка;
- фрагмент сайта;
- правила пользования сервисом;
- билет или маршрут;
- публичное обращение.

Главное отличие такого материала от традиционного учебного текста заключается в его функциональности.

Например, в учебнике ученик может получить задание: «Прочитайте текст и определите его основную мысль».

В реальной жизни задача выглядит иначе: человек читает объявление, чтобы узнать время мероприятия; инструкцию – чтобы правильно выполнить действие; отзывы – чтобы принять решение; новость – чтобы понять произошедшее; несколько интернет-источников – чтобы определить, какой информации можно доверять. Таким образом, меняется сама логика чтения: «прочитать и ответить» → «прочитать, понять и действовать».

Почему аутентичные тексты важны для читательской грамотности?

Педагогический опыт демонстрирует характерный парадокс: школьники, безупречно справляющиеся с традиционными текстовыми заданиями, часто теряются при столкновении с нестандартной подачей материала.

Наиболее ярко эта проблема проявляется при восприятии несплошных и смешанных текстов. Когда смысловая нагрузка распределяется между традиционным вербальным рядом и графическими элементами – таблицами, инфографикой, схемами, навигационными ссылками или сносками, – классические навыки чтения дают сбой. Внедрение аутентичных материалов как раз и позволяет преодолеть этот разрыв, органично сближая урочную

деятельность с реальными коммуникативными задачами, с которыми ребенок сталкивается за пределами учебного кабинета.

При этом развивается несколько важных групп читательских умений:

поиск и извлечение информации – ученик учится находить конкретные сведения;

интерпретация – устанавливать связи между частями текста, понимать подразумеваемый смысл;

оценка – определять цель автора, различать факт и мнение, замечать признаки манипуляции;

интеграцияинформации – сопоставлять несколько текстов или источников;

применение – использовать прочитанное для решения практической задачи.

Именно последнее представляется особенно значимым. Чтение становится функциональным тогда, когда информация из текста помогает человеку принять решение или выполнить действие. От вопроса «Что написано?» к вопросу «Зачем мне эта информация?». Одним из важных изменений в нашей практике стало изменение характера заданий.

Работая с текстом, недостаточно спрашивать только: «О чем говорится в тексте?», «Какова его основная мысль?», «Найдите ключевые слова». Безусловно, эти задания необходимы. Однако их следует дополнять вопросами более высокого уровня:

- ✓ «Для кого создан этот текст?»
- ✓ «Какую цель преследует его автор?»
- ✓ «Какой информации здесь недостаточно?»
- ✓ «Какие сведения являются фактами, а какие – мнением автора?»
- ✓ «Можно ли доверять этому источнику? Почему?»
- ✓ «Что изменится, если убрать заголовок или иллюстрацию?»
- ✓ «Какую информацию необходимо проверить дополнительно?»
- ✓ «Как бы вы поступили, используя информацию из этого текста?»

В этом случае ученик перестает быть пассивным получателем информации и занимает позицию исследователя текста.

Практические приемы работы с аутентичными текстами

1. «Прочитай и реши»

Методически эффективным решением становится создание целевых учебных ситуаций, максимально приближенных к жизни.

Пример из практики: Школьникам предлагается вводная установка: «Вы планируете посетить мероприятие. Изучите афишу и определите точную дату, локацию, продолжительность программы, а также условия предзаписи или подготовки». В такой рамке чтение из формата формального упражнения превращается в функциональное действие с четким целеполаганием.

Дидактический потенциал приема легко масштабируется за счет усложнения аналитической нагрузки. Если предложить учащимся выборку из 2–3 разных афиш и задать жесткий набор ограничений (по времени, бюджету или интересам), задача трансформируется: от базового извлечения фактов ученик переходит к многокритериальному анализу, сопоставлению данных и аргументированному выбору».

2. «Факт или мнение?»

Для этого приема отлично подойдут отзывы потребителей, рекламные тексты и публикации в интернете. Например: *«Этот курс является самым интересным и эффективным способом выучить русский язык».* Учащиеся должны определить, какая часть сообщения содержит проверяемую информацию, а какая является оценочным суждением.

Затем можно задать вопрос: *Какие доказательства потребовались бы, чтобы подтвердить это утверждение?* Таким образом работа с языком естественным образом переходит в развитие критического мышления.

3. «Доверяй, но проверяй»

Чтобы выполнить это упражнение учащимся предлагаются два сообщения об одном событии. Они сравнивают:

- автора;
- дату публикации;
- источник;
- приведенные факты;
- эмоционально окрашенную лексику;
- наличие доказательств;
- ссылки на первоисточники.

Главная задача — не просто определить различия, а ответить: «На основании чего я могу считать информацию надежной?»

Этот вопрос становится особенно актуальным в цифровой среде, где количество доступной информации значительно превышает возможности человека прочитать и проверить ее полностью.

4. «Восстанови контекст»

Учитель предлагает ученикам сообщение без заголовка или части информации. Например: *«В связи с техническими работами с 14:00 до 17:00 услуга будет временно недоступна».* Задача учащихся – определить:

- ✓ Кто мог написать это сообщение?
- ✓ Кому оно адресовано?
- ✓ Где оно могло быть размещено?
- ✓ Какой информации не хватает читателю?

Такое упражнение развивает умение видеть текст как часть определенной коммуникативной ситуации.

5. «Один вопрос – несколько источников»

Следующая техника одна из наиболее продуктивных форматов. Например, учащимся предлагается определить, стоит ли классу посетить определенное культурное мероприятие. Для решения задачи они получают:

1. афишу;
2. краткую информацию с официального сайта;
3. отзыв посетителя;
4. расписание;
5. правила посещения.

После анализа материалов учащиеся должны сформулировать аргументированный ответ. При этом нужно требовать не просто высказать мнение, а подтвердить его информацией из определенных источников. Так формируется важнейшая читательская привычка: «Я утверждаю это потому, что в тексте есть основания для такого вывода». Аутентичный текст и цифровая среда. Сегодня невозможно говорить о читательской грамотности, игнорируя цифровое чтение.

При чтении бумажного текста информация чаще всего организована линейно: от начала страницы к концу. А на страницах интернета ученик одновременно видит заголовки, изображения, гиперссылки, комментарии, рекламы, дополнительные окна и рекомендации.

Следовательно, современная читательская грамотность включает способность ориентироваться в информационном пространстве. На уроках русского языка и литературы полезно обсуждать с учащимися:

- ✓ Кто является автором информации?
- ✓ Когда она была опубликована?
- ✓ Какова цель публикации?
- ✓ На какие источники ссылается автор?
- ✓ Можно ли подтвердить сведения независимо?
- ✓ Почему заголовок сформулирован именно таким образом?
- ✓ Особое внимание необходимо уделять заголовкам.

Можно предложить учащимся сравнить нейтральный и эмоциональный варианты:

«В школе изменилось расписание занятий» и *«Неожиданное решение: школьникам полностью изменили расписание!»*

Информационное ядро может быть близким, но коммуникативное влияния существенно различается. Данные упражнения помогают учащимся понять, что язык не только передает информацию, но и способен формировать отношение читателя к ней.

Роль учителя

Использование аутентичных текстов меняет и позицию учителя. Учитель становится не только источником правильных ответов, но и организатором читательской деятельности. Важно не говорить ученику просто: *«Этому тексту нельзя доверять»*, а помочь ему самостоятельно прийти к выводу через систему вопросов:

- ✓ *Кто автор?*
- ✓ *Где опубликован материал?*
- ✓ *Какие доказательства приведены?*
- ✓ *Можно ли проверить утверждение?*
- ✓ *Есть ли альтернативный источник?*

Таким образом, формируется не готовое мнение, а способ мышления. При этом аутентичные материалы не должны полностью заменять художественные и учебные тексты. Их задача – расширить читательский опыт школьника. Если художественный текст развивает образное мышление, эмоциональный интеллект, понимание языка и культуры, то учебный текст помогает систематизировать полученные знания. В то время аутентичный текст позволяет проверить, способен ли ученик перенести сформированные умения в жизненную ситуацию. Поэтому наиболее эффективным представляется их разумное сочетание. Как создать задание на основе аутентичного текста? В своей работе мы придерживаемся простой последовательности:

Ситуация → Текст → Задача → Решение → Аргументация.

Сначала создается жизненная ситуация. Например: *Ваш класс планирует экскурсию.* Затем учащимся предлагаются несколько источников: афиша, расписание, информация о стоимости, правила посещения. После этого формулируется практическая задача: *Определите, какой вариант подходит классу при заданных условиях.* Ученик принимает решение и обязательно объясняет: какая информация из текста стала основанием для его ответа. Последний этап крайне важен. Именно аргументация позволяет увидеть, действительно ли учащийся понял текст или просто угадал ответ.

Возможные трудности

Работа с аутентичными материалами требует тщательного отбора содержания. Текст должен: соответствовать возрасту учащихся; иметь понятную коммуникативную ситуацию; не быть чрезмерно сложным по объему и языку; содержать информацию, позволяющую поставить проблемный вопрос; быть педагогически и этически уместным. Кроме того, важно помнить: *аутентичность текста сама по себе не гарантирует развитие читательской грамотности*.

Именно поэтому использование даже самого актуального материала не гарантирует развивающего эффекта. Если взять живую, настоящую афишу и ограничиться заданием вроде *«Выпишите три существительных 2-го склонения»*, то аутентичной останется лишь форма, а сама учебная задача вернется на уровень формального воспроизведения.

Ключевой фактор эффективности – не столько сам источник информации, сколько характер мыслительных операций, которые он провоцирует. Реальный функциональный прирост происходит только тогда, когда текст заставляет школьника анализировать, сопоставлять, оценивать достоверность и принимать решения.

Заключение

На данный момент задача учителя русского языка и литературы значительно шире, чем обучение правилам орфографии и пунктуации. Мы учим ребенка взаимодействовать с

языком, который окружает его каждый день. Ученик должен уметь прочитать объявление и найти необходимую информацию; изучить инструкцию и правильно выполнить действие; увидеть рекламу и распознать способы воздействия; сравнить две публикации и заметить различия; прочитать интернет-сообщение и задуматься о надежности источника.

Поэтому путь «от учебника к реальной жизни» означает не отказ от традиционного обучения, а расширение образовательного пространства. Благодаря учебнику у нас есть система. Благодаря художественной литературе у нас есть глубина. Благодаря аутентичным текстам мы имеем связь с реальностью. И если после урока ученик начинает задавать себе следующие вопросы: *«Кто это написал?», «Зачем?», «На чем основано это утверждение?», «Можно ли этому доверять?», «Как я могу использовать эту информацию?»* – значит, мы развиваем не просто технику чтения. Мы формируем *грамотного, думающего и самостоятельного читателя*, способного ориентироваться в современном информационном мире.

ЛИТЕРАТУРА:

1. OECD. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing.
2. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019.
3. Федеральный институт оценки качества образования. Материалы по формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся.
4. Леонтьев А. А. Психологические основы обучения чтению и пониманию текста.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — Москва: Логос.
6. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва: Академия.
7. Материалы международного исследования PISA по направлению «Читательская грамотность».

УДК 37.032

ТЕХНОЛОГИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Себекова С.М.
Учитель русского языка и литературы, средняя школа имени Кожбанбет би, область Жетісу, Республика Казахстан
saule.sebekova@bk.ru

В статье рассматривается технология смыслового чтения как средство развития читательской грамотности на уроках русского языка и литературы. Раскрываются основные этапы работы с текстом, способы организации самостоятельного анализа и приёмы формирования критического мышления. Представлен пример применения технологии при изучении романа И.А. Гончарова «Обломов».

Ключевые слова: *смысловое чтение, читательская грамотность, анализ текста, критическое мышление, художественное произведение, «Обломов».*

Мақалада орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында мағыналы оқу технологиясын қолдану жолдары қарастырылады. Оқушының мәтінді түсіну, негізгі ойды анықтау, ақпаратты талдау, автордың көзқарасын бағалау және өз пікірін дәлелдеу дағдыларын дамытуға назар аударылады. И.А. Гончаровтың «Обломов» романы негізінде сабақта қолдануға болатын тапсырмалар мен әдістемелік тәсілдер ұсынылады.

Кілт сөздер: *мағыналық оқу, оқырмандық сауаттылық, мәтінді талдау, сыни ойлау, көркем шығарма, «Обломов».*

The article explores semantic reading as a means of developing reading literacy in Russian language and literature lessons. It describes the main stages of working with a text, methods of independent analysis, and techniques for developing critical thinking. A practical lesson example based on Ivan Goncharov's novel Oblomov is provided.

Keywords: *reading comprehension, reading literacy, text analysis, critical thinking, literary work, Oblomov.*

На уроках русского языка и литературы учитель нередко сталкивается с ситуацией, когда ученик умеет читать вслух, может пересказать содержание произведения, знает имена героев и последовательность событий, но затрудняется объяснить, зачем автор подробно описывает определённую сцену, почему герой поступает именно так и какую мысль передаёт писатель. Формально текст прочитан, однако его смысл остаётся понятым лишь частично.

Эта проблема особенно заметна при изучении классической литературы. Ученику приходится встречаться с незнакомыми словами, историческими реалиями, сложными характерами и авторской иронией. Если ограничиться пересказом, произведение превращается в набор событий, которые необходимо запомнить к уроку. Между тем литература предполагает не только знание сюжета, но и разговор о человеческих поступках, жизненном выборе, ответственности и отношениях между людьми. Поэтому на уроках русского языка и литературы важно учить детей читать осмысленно. Ученик должен уметь находить необходимую информацию, отделять главное от второстепенного, замечать смысловые связи, понимать позицию автора, сопоставлять прочитанное со своими наблюдениями и подтверждать выводы текстом. Именно эти задачи решает технология смыслового чтения. Она позволяет организовать работу так, чтобы чтение не было пассивным восприятием готовой информации. Ученик становится активным участником познавательного процесса: задаёт вопросы, выдвигает предположения, проверяет их, возвращается к отдельным фрагментам и постепенно формирует собственное понимание произведения.

Цель статьи – рассмотреть возможности технологии смыслового чтения в преподавании русского языка и литературы и показать её практическое применение на материале романа И. А. Гончарова «Обломов».

1. Что такое смысловое чтение и почему оно важно

Смысловое чтение – это деятельность, при которой читатель не просто воспринимает написанные слова, а извлекает из текста информацию, устанавливает связи между его частями, интерпретирует содержание и оценивает прочитанное. Значение имеют не только сведения, прямо сообщённые автором, но и те смыслы, которые необходимо обнаружить через сопоставление деталей, анализ поступков персонажей и понимание контекста.

В международных исследованиях читательской грамотности, в частности в программе PISA, чтение рассматривается как способность понимать, использовать, оценивать и осмысливать тексты для достижения целей, расширения знаний и участия в общественной жизни [1]. Такой подход важен для школы, поскольку известно, что грамотный читатель – это не тот, кто быстрее прочитал страницу, а тот, кто способен работать с информацией и применять её в рассуждении.

Во-первых, ученик учится понимать содержание текста. Он определяет тему, выделяет основную мысль, устанавливает последовательность событий и находит факты, необходимые для ответа на вопрос.

Во-вторых, он учится интерпретировать информацию. Например, обучающийся может объяснить, почему персонаж избегает разговора, что скрывается за его словами, как описание комнаты помогает понять характер хозяина. Для этого требуется не угадывать ответ, а опираться на текстовые детали.

В-третьих, формируется умение оценивать прочитанное. Ученик сравнивает точки зрения персонажей, замечает противоречия, обсуждает авторскую позицию и предлагает собственную интерпретацию. При этом важно понимать, что личное мнение не освобождает от необходимости доказывать свою мысль.

Наконец, смысловое чтение помогает переносить полученные навыки в другие ситуации. Прочитав литературное произведение, ученик может применить умение анализировать информацию при работе с историческим документом, научно-популярной статьёй, инструкцией или публицистическим текстом.

Таким образом, смысловое чтение не сводится к отдельному упражнению или проверке понимания. Это система работы, которая может использоваться на разных этапах урока и при изучении текстов различных жанров.

2. Основные принципы технологии смыслового чтения

Применение технологии смыслового чтения предполагает несколько важных принципов:

Первый принцип – активная позиция ученика. Учитель не должен сразу сообщать все выводы о произведении. Гораздо продуктивнее создать условия, при которых обучающиеся сами обнаружат проблему, зададут вопросы и найдут аргументы. Задача педагога состоит в том, чтобы направлять рассуждение, помогать уточнять ответы и возвращать учащихся к тексту.

Второй принцип – опора на текст. Обсуждение художественного произведения часто переходит в свободные рассуждения о жизни. Такие разговоры могут быть полезны, но они не заменяют анализа. Если ученик утверждает, что герой добрый, ленивый, смелый или равнодушный, он должен объяснить, какие слова, поступки или авторские описания подтверждают его вывод.

Третий принцип – движение от понимания к интерпретации. Нельзя требовать глубокого анализа, если ученик ещё не разобрался в событиях и не понял значения отдельных слов. Сначала устанавливается буквальный смысл, затем выявляются причинно-следственные связи, после чего становится возможным обсуждение подтекста и авторской позиции.

Четвёртый принцип – учёт читательского опыта учащихся. Учитель может предложить вопрос, который связывает содержание произведения с жизненным опытом

подростков. Например: «Всегда ли спокойная жизнь означает счастливую жизнь?» Однако личные ассоциации должны служить отправной точкой, а не заменять работу с литературным материалом.

Пятый принцип – постепенное усложнение заданий. На начальном этапе ученикам предлагается найти конкретную информацию, затем объяснить связь между фактами, сопоставить эпизоды, оценить действия персонажа и сформулировать самостоятельный вывод. Такая последовательность помогает развивать читательские навыки без чрезмерной нагрузки.

Наконец, необходимо учитывать, что смысл текста не всегда сводится к одному заранее установленному ответу. Художественная литература допускает разные интерпретации, если они обоснованы содержанием произведения, его художественными особенностями и контекстом.

3. Этапы работы с текстом

В практической работе удобно выделять три этапа: до чтения, во время чтения и после чтения. Такая организация позволяет подготовить учащихся к восприятию текста, поддержать их внимание и проверить глубину понимания.

3.1. Работа до чтения

На этом этапе учитель помогает обучающимся сформулировать цель чтения и определить, на какие вопросы предстоит найти ответы. Важно не раскрывать содержание заранее, а пробуждать интерес и активизировать имеющиеся знания.

Можно использовать следующие приёмы:

«Прогнозирование по заглавию». Ученики предполагают, о чём может идти речь, и объясняют свои ожидания.

«Постановка проблемного вопроса». Перед чтением предлагается вопрос, на который нельзя ответить одним словом.

«Ассоциации». Учащиеся называют слова и образы, связанные с темой произведения, а затем проверяют свои предположения.

Работа с ключевыми словами. Ученики объясняют значения понятий, которые помогут понять текст.

«Предварительная гипотеза». Каждый формулирует предположение, которое будет проверять в процессе чтения.

Например, перед изучением романа «Обломов» можно задать вопрос: «Что опаснее для человека – ошибиться в действии или вообще отказаться действовать?» Ответы учащихся могут различаться. Это нормально: задача состоит в том, чтобы сформировать смысловую установку и вернуться к ней после анализа произведения.

3.2. Работа во время чтения

На этом этапе происходит непосредственное взаимодействие ученика с текстом. Чтение может быть индивидуальным, комментированным, выборочным или организованным в небольших группах. Выбор зависит от сложности материала и учебной задачи.

Эффективны следующие приёмы.

«Чтение с остановками». Учитель предлагает прочитать небольшой фрагмент и останавливает работу в смысловых точках. Учащиеся отвечают на вопросы, предполагают дальнейшее развитие событий и объясняют свои версии.

«Чтение с пометками». Школьники отмечают непонятные слова, важные детали, подтверждения первоначальной гипотезы и сведения, которые заставляют изменить мнение. Условные обозначения могут быть простыми: «+» – новая информация, «?» – вопрос, «!» – важное наблюдение. Важно, чтобы пометки помогали думать, а не превращались в самоцель.

Постановка вопросов к тексту. Ученики формулируют вопросы разных типов: что произошло, почему это случилось, как автор показывает состояние героя, можно ли иначе объяснить его поступок.

«Поиск текстовых доказательств». После выдвижения предположения учащиеся находят конкретный эпизод, описание или реплику, которые помогают проверить вывод.

Словарная работа в контексте. Незнакомое слово сначала предлагается понять по соседним предложениям, а затем, при необходимости, уточнить по словарю. Это развивает языковую догадку и помогает не терять общую логику текста.

«Сопоставление деталей». Учащиеся сравнивают начало и конец эпизода, слова и поступки персонажа, его отношение к разным людям. Такой приём особенно полезен при изучении художественной литературы, где характер нередко раскрывается через противоречия.

Во время чтения учителю не нужно прерывать каждую страницу. Частые остановки могут разрушить целостное восприятие. Следует выбирать только те фрагменты, в которых возникает важный смысловой поворот или появляется возможность проверить читательскую гипотезу.

3.3. Работа после чтения

После чтения ученик должен не просто повторить содержание, а показать, как он его понял. На этом этапе проверяются первоначальные предположения, уточняется основная мысль и формулируется собственная позиция.

Можно предложить такие задания:

- сформулировать главную мысль фрагмента одним-двумя предложениями;
- составить план, отражающий логику текста;
- объяснить поступок героя с опорой на конкретные детали;
- сравнить два эпизода и определить, что изменилось;
- составить таблицу «утверждение – доказательство – вывод»;
- написать краткий отзыв или аргументированный ответ на проблемный вопрос;
- определить, какие предположения подтвердились, а какие пришлось пересмотреть.

На уроках русского языка и литературы после чтения можно дополнительно работать над лексическим значением слов, особенностями синтаксиса, выразительными средствами и связностью текста. На уроках русского языка и литературы внимание чаще сосредоточивается на образах, конфликте, композиции, авторской позиции и художественных деталях. При этом оба предмета взаимно дополняют друг друга: понимание языковой формы помогает глубже раскрыть содержание.

4. Приёмы смыслового чтения на уроках русского языка и литературы

Выбор приёма должен определяться не его популярностью, а конкретной учебной задачей. Если требуется установить последовательность событий, уместен план. Если необходимо понять мотивы персонажа, полезны вопросы к тексту и анализ деталей. Если учащиеся должны научиться аргументировать, следует использовать задания, в которых необходимо сопоставить утверждение с доказательством.

Одним из универсальных приёмов является «Толстые и тонкие вопросы». Тонкие вопросы предполагают короткий ответ, который можно найти непосредственно в тексте: «Кто пришёл к герою?», «Где происходит действие?». Толстые вопросы требуют объяснения и рассуждения: «Почему герой отвергает предложение?», «Как этот эпизод раскрывает его характер?», «Как изменилось бы произведение, если бы персонаж поступил иначе?». Оба вида вопросов необходимы, но именно второй помогает выйти за пределы простого воспроизведения информации.

Приём «Чтение с остановками» позволяет увидеть, как меняется понимание текста по мере поступления новой информации. Учащиеся сначала предполагают развитие событий, а затем сверяют свои версии с авторским текстом. Это учит не торопиться с выводами и учитывать новые факты.

Метод «Инсерт», предполагающий маркировку прочитанного, помогает организовать самостоятельную работу с информацией. Однако применять его следует избирательно. Если обучающиеся ставят знаки, но не могут объяснить, зачем отметили конкретное место, приём теряет смысл.

Приём «Кластер» подходит для систематизации наблюдений. Например, в центре располагается имя литературного героя, а вокруг – его поступки, отношения с другими персонажами, жизненные ценности и противоречия. После заполнения схемы ученики должны объяснить, какие связи между характеристиками они обнаружили.

Для развития аргументации удобно использовать модель «тезис – доказательство – объяснение». Ученик выдвигает мысль, находит подтверждение в тексте и объясняет, почему выбранная деталь действительно поддерживает его вывод. Например: «Обломов не просто любит покой; он постепенно теряет способность превращать намерения в действия». Затем необходимо обратиться к эпизодам, которые позволяют проверить эту мысль.

Ещё один продуктивный способ – сравнение персонажей или эпизодов. Важно сравнивать их по определённому основанию, а не просто перечислять различия. При изучении «Обломова» можно сопоставить Обломова и Штольца по отношению к труду, времени, дружбе, риску и жизненным целям. Такое сравнение помогает понять не только героев, но и противоречия, заложенные в самом произведении.

Смысловое чтение особенно полезно при работе с текстами, которые допускают несколько объяснений. Учитель может организовать обсуждение спорного вопроса, предложить группам защитить разные позиции и затем попросить каждую группу проверить аргументы по тексту. В этом случае ученики учатся не просто отстаивать мнение, а корректировать его при появлении убедительных доказательств.

5. Применение технологии смыслового чтения при изучении романа И.А.Гончарова «Обломов»

5.1. Почему этот роман подходит для смыслового чтения

Роман И.А. Гончарова «Обломов» предоставляет широкие возможности для развития читательской грамотности. Произведение включает подробные описания, психологические наблюдения, диалоги и эпизоды, в которых внешний поступок героя не всегда прямо объясняет его внутреннее состояние. Поэтому читателю необходимо не только следить за сюжетом, но и связывать отдельные детали между собой.

Илья Ильич Обломов часто воспринимается учениками упрощённо: как ленивый человек, который предпочитает лежать на диване. Такое впечатление понятно, поскольку неподвижность героя становится одной из самых заметных деталей романа. Но если остановиться на этом выводе, значительная часть авторского замысла останется незамеченной.

Обломов способен мечтать, тонко чувствовать, дорожить душевным покоем и испытывать привязанность к людям. Вместе с тем он испытывает трудности, когда необходимо перейти от намерений к конкретным поступкам. Его жизненная позиция складывается не только из личных привычек, но и из воспитания, среды и представлений о том, какой должна быть жизнь.

Особое место в романе занимает глава «Сон Обломова». В ней раскрывается детство героя и та атмосфера, в которой формировалось его отношение к труду, заботе и самостоятельности. Этот эпизод позволяет учащимся понять, что характер не возникает внезапно: на него влияют семейные установки, привычки и жизненный опыт.

Не менее важны отношения Обломова со Штольцем и Ольгой Ильинской. Через них автор показывает разные способы существования и разные представления о счастье. При этом Штольца не следует автоматически считать идеальным человеком, а Обломова – исключительно отрицательным героем. Сопоставление персонажей должно помогать увидеть как преимущества, так и ограничения каждого жизненного уклада.

5.2. Пример фрагментов урока: И.А. Гончаров. Роман «Обломов». Характер главного героя и смысл понятия «обломовщина».

Этап 1. Постановка проблемы

Учитель записывает на доске вопрос:

«Можно ли считать человека счастливым, если он доволен своей жизнью, но почти ничего не меняет в ней?»

Ученики высказывают предположения. Одни могут сказать, что человек имеет право выбирать спокойную жизнь. Другие обратят внимание на то, что отсутствие действий ограничивает возможности и мешает развитию.

Учитель не оценивает ответы как правильные или неправильные, а просит объяснить основания каждого мнения. Затем задаёт уточняющий вопрос: «Какие события или поступки литературного героя помогли бы нам разобраться в этой проблеме?»

Так создаётся смысловая установка на чтение. Учащиеся понимают, что на уроке необходимо не повторить известные сведения о романе, а разобраться в причинах поведения героя.

Этап 2. Прогнозирование и актуализация знаний

Учитель предлагает три слова: «покой», «мечта», «действие».

Каждый ученик должен кратко объяснить, как эти понятия связаны между собой. Затем класс предполагает, какое из них занимает главное место в жизни Обломова.

После обсуждения учитель предлагает проверить предположения по тексту. Для этого учащиеся вспоминают начальные страницы романа и главу «Сон Обломова». Если отдельные детали забыты, разрешается обратиться к тексту.

На этом этапе важно не превращать урок в проверку памяти. Предварительные ответы рассматриваются как гипотезы, которые ещё предстоит подтвердить или пересмотреть.

Этап 3. Чтение и анализ текста

Класс работает с двумя фрагментами: описанием повседневной жизни Обломова в первой части романа и эпизодами главы «Сон Обломова».

Учитель предлагает прочитать фрагменты и сделать пометки на полях:

- деталь, которая характеризует привычки героя;
- деталь, объясняющая происхождение этих привычек;
- место, вызывающее вопрос или сомнение;
- эпизод, который не позволяет оценивать героя однозначно.

После индивидуального чтения учащиеся обсуждают наблюдения в парах.

Вопросы для работы с текстом:

- Какие детали в описании комнаты и повседневной жизни Обломова создают представление о его характере?
- Чем мечты героя отличаются от его реальных действий?
- Как в главе «Сон Обломова» показано отношение к труду и самостоятельности?
- Почему детство помогает понять взрослого Обломова, но не объясняет автоматически все его решения?
- Какие черты героя вызывают сочувствие, а какие заставляют задуматься о последствиях его поведения?

Учитель просит учащихся не ограничиваться общими оценками. Если ученик говорит, что герой ленив, необходимо указать, какие детали текста подтверждают этот вывод. Если другой ученик считает Обломова добрым и чувствительным человеком, ему также следует привести доказательства.

Таким образом, один и тот же текст рассматривается с разных сторон. Учащиеся видят, что характеристика персонажа должна учитывать совокупность деталей, а не один яркий признак.

Этап 4. Групповая работа

Класс делится на три группы. Каждая получает отдельное задание.

Первая группа – «Истоки характера». Необходимо объяснить, какую роль сыграли семья и воспитание в формировании Обломова. Группа обращается к главе «Сон Обломова», находит детали, связанные с заботой взрослых, отношением к труду и самостоятельности, а затем формулирует вывод.

Вторая группа – «Мечта и действительность». Учащиеся анализируют поведение героя в повседневной жизни. Им нужно показать, что Обломов способен строить планы, но испытывает затруднения при их осуществлении. Группа подбирает эпизоды, которые подтверждают или уточняют это наблюдение.

Третья группа – «Обломов и Штольц». Учащиеся сравнивают двух героев по отношению к деятельности, времени, жизненным целям и человеческим отношениям. Они должны объяснить, почему различия персонажей важны для понимания главной проблемы романа.

Каждая группа заполняет таблицу:

Таблица 1 – Сравнительный анализ героев романа

Наблюдение	Доказательство из текста	Вывод
Какую черту героя мы заметили?	Какой эпизод или деталь это подтверждает?	Что это позволяет понять о герое?

Учитель обращает внимание на качество аргументации. Если вывод слишком категоричен, можно задать вопрос: «Есть ли в романе эпизод, который усложняет вашу оценку?» Это помогает избежать одностороннего прочтения произведения.

Этап 5. Обсуждение и интерпретация

После выступлений групп учитель возвращает класс к первоначальному вопросу:

«Обломов – ленивый человек или человек, не сумевший осуществить свои возможности?»

Учащиеся выбирают позицию и формулируют ответ по схеме:

Тезис → доказательство → объяснение → вывод.

Пример ответа ученика:

«Я считаю, что образ жизни Обломова нельзя объяснить только ленью. Его привычка избегать усилий действительно влияет на жизнь, но глава “Сон Обломова” показывает, что подобное отношение к деятельности формировалось с детства. Герой привык к миру, в котором многие трудности решают за него. Однако воспитание не снимает с него ответственности за взрослые решения. Поэтому его трагедия связана и с условиями формирования характера, и с неспособностью преодолеть усвоенные привычки».

Учитель может предложить и противоположную позицию: «Можно ли утверждать, что Обломов сам отвечает за свою неподвижность, поскольку в определённый момент способен осознать проблему?» Важно, чтобы обсуждение не превращалось в поиск единственного правильного ответа. Цель – научить учащихся видеть сложность литературного характера и аргументировать свою точку зрения.

В заключение этого этапа учитель обращает внимание на понятие «обломовщина». Оно обозначает не только бытовую лень, но и более широкую привычку откладывать решения, избегать ответственности и заменять действие намерениями. При этом значение понятия следует раскрывать через роман, а не использовать как готовый ярлык для характеристики любого человека, предпочитающего спокойный образ жизни.

Этап 6. Рефлексия и оценивание

Учащиеся письменно отвечают на один из вопросов:

- Какой эпизод помог вам лучше понять Обломова и почему?
- Какое первоначальное мнение о герое изменилось после работы с текстом?
- Что в характере Обломова вызывает сочувствие, а что – несогласие?
- Какой вопрос о герое остался для вас открытым?

Затем несколько учеников зачитывают ответы. Остальные могут дополнить их или предложить другое объяснение, если способны обосновать его текстом.

В качестве домашнего задания предлагается написать мини-эссе объёмом 150–200 слов на тему «Можно ли оправдать бездействие Обломова его воспитанием?». В работе необходимо сформулировать собственную позицию и привести не менее двух аргументов, опирающихся на роман.

5.3. Методический результат урока

В приведённом примере смысловое чтение используется не как отдельное упражнение, а как основа всей работы с произведением. Проблемный вопрос задаёт направление анализа, чтение с пометками помогает обнаружить важные детали, групповая работа организует сопоставление наблюдений, а письменная рефлексия позволяет проверить, насколько самостоятельно ученик сформулировал вывод.

При таком подходе учитель получает возможность оценить не только знание содержания романа, но и читательские действия обучающихся, умеют ли они находить информацию, объяснять мотивы персонажей, различать факт и интерпретацию, подтверждать тезис и корректировать первоначальную оценку.

Особенно важно, что учащиеся не получают готовую характеристику Обломова в начале урока. Они приходят к ней постепенно, рассматривая разные эпизоды и сопоставляя свои предположения с авторским текстом. Благодаря этому литературный анализ становится осмысленной деятельностью, а не воспроизведением учебника.

Предложенную модель можно применять и при изучении других произведений. Например, при анализе романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» смысловое чтение помогает обсуждать мотивы поступков героев и нравственный выбор; при изучении рассказов А.П. Чехова – замечать подтекст и роль художественной детали; при работе с лирикой – объяснять связь между образами, интонацией и настроением стихотворения.

6. Трудности применения технологии и способы их преодоления

Несмотря на очевидные возможности смыслового чтения, его применение требует от учителя продуманной организации урока.

Первая трудность связана с недостаточной привычкой учащихся самостоятельно анализировать текст. Некоторые ученики ждут готового ответа и стараются угадать, какую оценку героя ожидает учитель. В такой ситуации необходимо чаще предлагать задания с несколькими возможными интерпретациями и просить обосновывать каждую из них.

Вторая проблема – стремление пересказывать вместо анализа. Ученик подробно излагает содержание эпизода, но не отвечает на поставленный вопрос. Чтобы избежать этого, полезно ограничивать объём пересказа и давать конкретную аналитическую задачу: объяснить мотив поступка, определить роль детали или сопоставить два эпизода.

Третья трудность – большой объём художественного текста. Не всегда возможно подробно разобрать целое произведение на уроке. Поэтому следует заранее выбирать фрагменты, которые действительно помогают раскрыть тему. При этом необходимо сохранять связь эпизода с общим содержанием романа, иначе анализ окажется оторванным от авторского замысла.

Четвёртая проблема касается различий в уровне подготовки учащихся. Одним учащимся достаточно вопроса и самостоятельного поиска доказательств, другим нужны опорные слова, план или готовая схема рассуждения. Дифференциация заданий позволяет включить в работу весь класс. Например, одной группе можно предложить найти подтверждающие детали, другой – объяснить их значение, третьей – сопоставить противоречащие друг другу эпизоды.

Наконец, важно избегать формального использования приёмов. Если на каждом уроке ученики заполняют таблицы, строят кластеры и ставят условные знаки, но не понимают, для чего выполняют эти действия, технология перестаёт помогать чтению. Каждый приём должен отвечать на конкретный вопрос и вести к более глубокому пониманию текста.

Учителю также следует учитывать время. Смысловое чтение не означает, что каждый фрагмент необходимо разбирать максимально подробно. Иногда достаточно найти главную мысль и проверить понимание, а иногда текст требует длительного обсуждения. Профессиональное решение состоит в том, чтобы соотносить глубину анализа с целью урока и возможностями класса.

Заключение

Технология смыслового чтения помогает изменить характер работы на уроках русского языка и литературы. Вместо преимущественного воспроизведения готовых сведений учащиеся учатся самостоятельно взаимодействовать с текстом: задавать вопросы, находить необходимую информацию, замечать значимые детали, объяснять поступки персонажей и формулировать аргументированные выводы.

На уроках русского языка и литературы эта технология способствует развитию навыков работы с информацией, пониманию лексических и синтаксических особенностей текста, совершенствованию устной и письменной речи. Также позволяет глубже раскрывать характеры героев, понимать роль художественных деталей, видеть противоречия и обсуждать авторскую позицию.

Пример изучения романа И.А. Гончарова «Обломов» показывает, что смысловое чтение особенно продуктивно при анализе сложных человеческих характеров. Учащиеся постепенно переходят от поверхностной оценки героя к пониманию причин его поведения, влияния воспитания и личной ответственности. При этом они учатся видеть, что литературное произведение не всегда предлагает простые ответы на сложные вопросы.

Для учителя главным результатом становится не количество применённых методических приёмов, а изменение читательской позиции ученика. Если школьник перестаёт воспринимать текст как материал для пересказа, начинает задавать собственные вопросы, проверяет предположения и подкрепляет мнение аргументами, значит, чтение становится для него настоящей интеллектуальной работой.

Смысловое чтение требует времени и последовательности. Его результаты не появляются после одного урока, но регулярная работа с текстами помогает обучающимся становиться более самостоятельными читателями, внимательными собеседниками и ответственными участниками учебного диалога.

ЛИТЕРАТУРА:

1. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: 10.1787/b25efab8-en. URL: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en (дата обращения: 11.10.2026).

2. Асмолов А.Г. (ред.). Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

3. Гончаров И.А. Обломов. Электронный текст романа // Русская виртуальная библиотека. URL: https://rvb.ru/19vek/goncharov/pssp/tocvol-04.html (дата обращения: 11.10.2026).

4. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011.

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ YOUTUBE-ВИДЕО ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ОТ ПРОСМОТРА К ГОВОРЕНИЮ

Сейілова Ж.К.
Магистрант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия
Sejilova1984@mail.ru

В статье рассматривается использование видеороликов YouTube для развития навыков говорения у учащихся старших классов на уроках английского языка. Видеоматериалы помогают расширять словарный запас, совершенствовать аудирование и учиться выражать свои мысли. Предлагается поэтапная работа с видео: подготовка к просмотру, понимание содержания и выполнение коммуникативных заданий. Обсуждение видеоматериалов помогает учащимся обмениваться мнениями и аргументировать свою точку зрения. Использование YouTube в сочетании с практическими заданиями способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: *YouTube-видео, коммуникативная компетенция, навыки говорения, старшеклассники.*

Мақалада жоғары сынып оқушыларының ағылшын тілінде сөйлеу дағдыларын дамытуда YouTube бейнероликтерін қолдану мүмкіндіктері қарастырылады. Бейнематериалдар оқушылардың сөздік қорын байытуға, тыңдалым дағдыларын жетілдіруге және өз ойын жеткізуге көмектеседі. Бейнероликтермен жұмыс үш кезеңнен тұрады: көруге дайындық, мазмұнын түсіну және коммуникативтік тапсырмаларды орындау. Тапсырмалар арқылы оқушылар пікір алмасып, өз көзқарастарын дәлелдеуге үйренеді. YouTube бейнелерін практикалық тапсырмалармен ұштастыру шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілікті дамытуға ықпал етеді.

Кілт сөздер: *YouTube бейнелері, коммуникативтік құзыреттілік, сөйлеу дағдылары, жоғары сынып оқушылары.*

This article explores the use of YouTube videos as a teaching resource for improving senior students' speaking skills in English lessons. It considers how video activities can enrich learners' vocabulary, encourage them to share their thoughts, and help them communicate their opinions. The article also highlights the importance of classroom exercises that guide students from understanding video content to applying the language in discussions and everyday communication. Video materials help learners expand their vocabulary, improve listening skills, and express their thoughts. The paper presents a three-stage approach to video-based learning: preparation for viewing, understanding the video content, and completing communicative tasks. Video discussions encourage students to exchange opinions and support their points of view. Integrating YouTube video materials into classroom tasks helps students improve their ability to communicate effectively in a foreign language.

Keywords: *YouTube videos, communicative competence, speaking skills, senior students.*

Введение

Современные школьники активно используют цифровые технологии в повседневной жизни. Они смотрят видео, слушают музыку, общаются в социальных сетях и получают информацию через Интернет. Поэтому применение цифровых ресурсов на уроках английского языка становится важной частью современного образовательного процесса.

Одним из наиболее доступных ресурсов является YouTube. YouTube предлагает широкий выбор англоязычного контента, включая интервью, образовательные видео, новостные репортажи, авторские блоги, выступления спикеров и материалы, посвящённые актуальным вопросам общества. Учитель может выбирать материалы с учётом темы урока, уровня языковой подготовки и интересов учащихся. Это позволяет сделать обучение более наглядным и приблизить его к реальным ситуациям общения.

Сегодня обучение иностранному языку направлено не только на изучение грамматики и освоение новой лексики, но и на формирование у школьников способности использовать язык в реальных ситуациях общения. В соответствии с Общеевропейскими рекомендациями по языковому образованию (CEFR), языковая деятельность включает понимание и построение высказываний, общение с собеседниками и передачу необходимой информации [1]. Следовательно, учащимся необходимо предоставлять возможности для практического применения изученного материала.

В старшей школе важно формировать у учащихся умение свободно выражать свои мысли на английском языке, аргументировать собственное мнение и участвовать в дискуссиях. Однако даже хорошее знание грамматики и богатый словарный запас не всегда позволяют школьникам уверенно общаться и последовательно излагать свои идеи на иностранном языке. Одной из причин является недостаток ситуаций, в которых необходимо активно использовать английский язык.

Видеоматериалы могут стать основой для организации такой деятельности. Они знакомят учащихся с определённой ситуацией, предоставляют информацию для обсуждения и помогают усваивать языковые выражения в контексте. Для достижения лучших результатов недостаточно просто показать учащимся видеоролик и проверить, насколько хорошо они поняли его содержание. Поэтому на уроках английского языка необходимо использовать упражнения, которые помогают учащимся применять знания на практике, самостоятельно формулировать мысли и понятно излагать их в устной форме.

Цель статьи – рассмотреть возможности использования YouTube-видео для развития иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников и предложить последовательность учебных заданий, обеспечивающую переход от просмотра видеоматериала к самостоятельному говорению.

Основная часть

1. Применение видеороликов с YouTube в обучении английскому языку помогает сделать уроки более разнообразными и предоставляет учащимся дополнительные возможности для совершенствования языковых навыков. В отличие от обычного текста, видео объединяет зрительную и слуховую информацию. Учащиеся слышат произношение, интонацию и темп речи, а также наблюдают за жестами, мимикой и поведением говорящего. Это помогает лучше понимать содержание и знакомиться с особенностями естественной коммуникации.

Платформа YouTube позволяет учащимся знакомиться с различными вариантами английского языка, обогащать свой словарный запас и усваивать речевые выражения, которые используются в повседневном общении. Кроме того, видеоматериалы позволяют обсуждать актуальные для подростков темы, включая технологии, экологию, социальные сети, образование и выбор профессии.

В исследовании B. Kelsen рассматривается использование YouTube в качестве дополнительного ресурса при обучении английскому языку. Результаты работы показывают положительное отношение учащихся к данной платформе как к доступному и привлекательному источнику учебных материалов [2]. Это позволяет рассматривать YouTube как средство дополнения традиционных методов преподавания.

Результаты применения видео на уроках английского языка зависят от выбранных методов и способов организации учебной работы. Просмотр ролика и ответы на вопросы

помогают проверить понимание его содержания, но сами по себе не обеспечивают достаточной практики говорения. Поэтому такие задания необходимо сочетать с упражнениями, которые стимулируют учащихся самостоятельно выражать мысли и взаимодействовать на английском языке.

Для реализации поставленной задачи предлагается поэтапная модель работы с видеоматериалами, направленная на развитие устной речи. Работа с видеоматериалами включает несколько этапов: просмотр ролика, определение его главной мысли, обсуждение содержания, формирование личного мнения и использование английского языка для обмена идеями. Практическая реализация данного подхода предусматривает три этапа: предварительную подготовку учащихся, выполнение заданий в процессе просмотра и последующие упражнения, ориентированные на развитие навыков говорения.

2. Этапы работы с YouTube-видео

2.1. Работа до просмотра

Цель подготовительного этапа – заинтересовать учащихся, активизировать имеющиеся знания и подготовить необходимую лексику.

Перед началом просмотра учитель организует вводную работу, которая помогает школьникам подготовиться к восприятию видеоматериала. Для этого можно использовать заголовок ролика, тематическую картинку, ключевые понятия или вопрос для обсуждения. Например, перед просмотром видео на тему The Future of Technology учащиеся знакомятся с основными словами и выражениями, которые помогут им понять содержание ролика и принять участие в дальнейшей беседе: technology, future, artificial intelligence, jobs, skills. Затем учитель предлагает им обсудить вопрос: *What technologies do you use every day?* Это помогает активизировать имеющиеся знания и подготовиться к восприятию видеоматериала. How can technology change our future? Which jobs may change because of artificial intelligence?

Сначала учащиеся обдумывают ответы индивидуально, затем обсуждают их в парах. Они также могут предположить, о чём будет видеоролик.

Такое задание помогает активизировать знания и формирует конкретную цель просмотра. Подобная организация работы помогает учащимся сосредоточиться на просмотре и целенаправленно выделять сведения, которые потребуются им для выполнения учебных упражнений.

При необходимости учитель заранее объясняет ключевые слова и устойчивые выражения, встречающиеся в ролике. При подготовке к просмотру не стоит предлагать школьникам слишком много незнакомых слов. Лучше выбрать те языковые единицы, которые помогут им понять главную идею видео и принять участие в дальнейшем обсуждении.

2.2. Задания во время просмотра видео. Во время просмотра учащиеся стараются понять главную идею видео и отмечают наиболее важные сведения, которые понадобятся им для дальнейшей работы с материалом.

При подборе заданий необходимо учитывать уровень владения английским языком и возраст учащихся. Задания должны быть понятными и последовательными, чтобы школьники могли сосредоточиться на содержании видео, не отвлекаясь на выполнение нескольких сложных действий одновременно.

Первый просмотр рекомендуется посвятить определению основной темы. Перед началом учитель задаёт вопрос:

What is the main idea of the video?

При повторном просмотре учащиеся подробнее анализируют видеоматериал, выделяют главную проблему, изучают приведённые примеры, рассматривают предложенные решения и определяют отношение автора к рассматриваемой теме. Для систематизации информации можно использовать следующую таблицу.

Таблица 1 – Систематизация информации

Information	Student's answer
Main topic	...
Main problem	...
One example	...
One solution	...

После выполнения задания учащиеся сравнивают ответы в парах. Это позволяет проверить понимание материала и подготовиться к следующему этапу.

Продолжительность видеоматериала имеет большое значение. Подбирая видео для занятий, преподавателю следует обращать внимание на возраст учащихся, их языковую подготовку и цели, которые планируется достичь на уроке. Предпочтение лучше отдавать небольшим видеофрагментам, содержание которых соответствует подготовке учащихся и целям конкретного занятия.

Если речь в видео сложная, можно использовать английские субтитры как дополнительную поддержку. Таким образом, просмотр становится целенаправленной учебной деятельностью, в ходе которой учащиеся не только воспринимают информацию, но и отбирают материал для дальнейшего общения.

2.3. Закрепление материала после просмотра видео

Завершающая часть занятия направлена на активное применение английского языка в устной речи. Используя сведения из просмотренного ролика, школьники учатся формулировать собственные высказывания, обмениваться идеями с одноклассниками и приводить аргументы в поддержку своей позиции.

Для организации речевой практики можно применять следующие задания.

1. Think – Pair – Share

Данная стратегия предполагает три последовательных действия: индивидуальное обдумывание вопроса, обсуждение в парах и представление идей всему классу. После просмотра учитель организует беседу, в ходе которой учащиеся выражают своё отношение к главной идее видео и отвечают на вопрос: Do you agree with the main idea of the video? *Why or why not?*

Сначала каждый ученик готовит ответ, затем обсуждает его с партнёром. В завершение несколько учащихся представляют свои идеи классу.

Для поддержки говорения можно использовать речевые опоры:

- I think that...
- In my opinion...
- I agree because...
- I disagree because...
- For example...
- One important reason is...

2. Agree or Disagree

Это задание направлено на развитие умения выражать и аргументировать собственную позицию. Учитель предлагает несколько утверждений, связанных с содержанием видео.

Teenagers spend too much time online.

The advantages of social media are greater than its disadvantages.

Учащиеся выражают согласие или несогласие и объясняют свою позицию, используя информацию из видео и личный опыт. При выполнении этого задания учащимся необходимо не просто обозначить свою позицию, согласившись или не согласившись с утверждением, но и пояснить её, приведя аргумент или пример из собственного опыта.

3. Problem – Cause – Effect – Solution

Данное задание подходит для обсуждения общественных и экологических проблем. После просмотра видео учащиеся определяют проблему, её причины, возможные последствия и способы решения.

Например, при работе с темой *Environmental Pollution* можно предложить следующую схему:

- **Problem:** air pollution.
- **Cause:** too many cars and factories.
- **Effect:** health and environmental problems.
- **Solution:** using public transport and clean energy.

После заполнения схемы школьники обсуждают проблему в парах или группах и представляют свои предложения. Такое задание развивает умение логично излагать мысли, объяснять причинно-следственные связи и предлагать решения.

4. Mini-presentation

В качестве итогового задания учащиеся готовят короткое выступление на основе просмотренного видео. Для облегчения работы можно предложить следующую структуру:

1. The video is about...
2. The main idea is...
3. One important point is...
4. I agree/disagree because...
5. For example...
6. In my opinion...
7. To conclude...

Такая опора помогает последовательно организовать высказывание. Учащиеся учатся выделять основную информацию, выражать собственное мнение и подкреплять его аргументами.

Перечисленные задания можно использовать отдельно или объединять в зависимости от темы урока и уровня подготовки школьников. Их общая цель – обеспечить переход от понимания чужого высказывания к созданию собственного.

3. Роль видеоматериалов YouTube в развитии коммуникативных умений учащихся

Включение видеороликов с YouTube в процесс обучения английскому языку помогает развивать разные стороны коммуникативной компетенции школьников. Эти навыки взаимосвязаны и в совокупности позволяют учащимся эффективнее использовать иностранный язык в процессе общения.

Во-первых, учащиеся расширяют словарный запас и знакомятся с употреблением слов в контексте. Они слышат новые выражения в определённой ситуации и могут использовать их при обсуждении содержания видео.

Во-вторых, развивается аудирование. Школьники учатся определять основную мысль, находить конкретную информацию и понимать английскую речь в естественном темпе.

В-третьих, видеоматериалы создают содержательную основу для говорения. Учащимся легче формулировать собственное мнение, когда у них есть информация, примеры и конкретная тема для обсуждения.

В-четвёртых, работа в парах и группах способствует развитию навыков взаимодействия. Учащиеся учатся слушать собеседника, задавать вопросы, соглашаться или возражать, уточнять информацию и аргументировать свою позицию. Данный подход согласуется с принципами CEFR, где важное место занимают понимание информации, построение собственных высказываний и общение с другими людьми [1]. Следовательно, использование видеоматериалов позволяет объединить разные виды речевой деятельности: восприятие и анализ информации, обсуждение увиденного и формулирование личного мнения.

4. Индивидуальный подход к обучению и роль преподавателя

Уровень владения английским языком среди старшеклассников неодинаков. Некоторые учащиеся уверенно говорят на английском языке самостоятельно, а другим нужна поддержка преподавателя при составлении предложений и обсуждении различных тем. Поэтому при организации работы с YouTube необходимо учитывать их индивидуальные возможности и предоставлять разную степень поддержки.

Школьникам, хорошо владеющим английским языком, можно предложить задания на анализ авторской позиции, сравнение точек зрения и выявление сильных и слабых сторон рассматриваемой проблемы. Затем школьники формулируют собственную точку зрения и подкрепляют её аргументами.

Школьникам, испытывающим трудности при говорении, полезно предоставлять ключевые слова, речевые клише, вопросы-подсказки и готовую структуру ответа. Например, после просмотра видеоролика о социальных сетях задания можно адаптировать к уровню подготовки школьников. Учащимся, которым требуется дополнительная языковая поддержка (Level A), можно предложить выразить своё мнение по теме и объяснить его с помощью двух несложных аргументов.

Level B: Name one advantage and one disadvantage of social media.

Level C: Complete the sentence starters and discuss your answer with a partner.

Таким образом, учащиеся работают с одной темой, но получают задания, соответствующие их возможностям.

YouTube не заменяет учителя, который определяет цели занятия, подбирает видео и организует речевую практику. При выборе материала необходимо учитывать возраст учащихся, уровень языка, длительность ролика и соответствие теме урока. Также важно заранее проверить содержание видео на наличие нежелательной рекламы и посторонней информации.

Использование субтитров также должно быть обоснованным. Английские субтитры могут помогать при понимании сложной речи, однако основное внимание следует уделять восприятию информации и её последующему использованию в общении.

5. Рассмотрим занятие для старшеклассников по теме The Future of Technology («Будущее технологий»). Цель урока — научить школьников находить главную мысль и ключевые сведения в коротком видео, а также использовать их при обсуждении влияния новых технологий на жизнь людей в будущем.

Этап 1. До просмотра.

Учитель предлагает ключевые слова по теме и задаёт вопросы:

- What technologies do you use every day?
- How can technology change our future?
- Will technology make our lives better?

Учащиеся обсуждают вопросы в парах и высказывают предположения о содержании видеоролика.

Этап 2. Во время просмотра.

При повторном просмотре учащиеся выделяют наиболее важные детали видео и выполняют упражнения, помогающие лучше усвоить его содержание.
What problem can it cause?
What does the speaker suggest?

После просмотра учащиеся сравнивают ответы и уточняют информацию.

Этап 3. После просмотра.

Учащиеся обсуждают вопрос *Will technology make our lives better?* Каждый ученик должен выразить своё мнение, привести причину и пример.

Для поддержки можно использовать выражения:

I think...; I believe...; One reason is...; For example...; However...; In conclusion...

Затем школьники объединяются в небольшие группы и обсуждают вопрос *What will our lives be like in 10 years?* Представитель каждой группы кратко представляет основные идеи.

Для оценивания используются четыре критерия:

1. Учащийся выражает понятное мнение.
2. Приводит аргумент в поддержку своей позиции.
3. Использует пример или информацию из видео.

4. Принимает участие в обсуждении.

Такой подход к оцениванию помогает определить не только правильность употребления английских языковых средств, но и способность учащихся использовать иностранный язык для взаимодействия с другими людьми. Данный пример демонстрирует, что один видеоролик может применяться на протяжении всего урока. На первом этапе школьники актуализируют свои знания по теме, после чего знакомятся с видеоматериалом, высказывают собственные суждения и обсуждают их вместе с одноклассниками.

Обсуждение

Использование YouTube-видео расширяет возможности обучения английскому языку благодаря доступности материалов, разнообразию тем и сочетанию зрительной и слуховой информации. Видео помогает привлечь внимание учащихся и предоставляет содержательную основу для обсуждения актуальных вопросов. При этом старшеклассники получают возможность применять изученную лексику в ситуациях, приближенных к реальному общению.

Вместе с тем сам по себе просмотр видеоматериалов не гарантирует развития говорения. Когда работа с видеоматериалом сводится только к проверке понимания его содержания, возможности для самостоятельной речевой практики остаются ограниченными. По этой причине особое внимание следует уделять заданиям, выполняемым после просмотра. Задания следует организовывать таким образом, чтобы учащиеся могли самостоятельно выражать свои мысли, обосновывать собственное мнение, сравнивать различные позиции и обмениваться идеями с одноклассниками во время группового обсуждения.

Предлагаемая модель «От просмотра к говорению» позволяет организовать такую деятельность последовательно. Подготовительный этап активизирует знания и необходимую лексику, просмотр помогает понять содержание и выделить ключевую информацию, а заключительный этап обеспечивает практическое применение полученных знаний.

Важными условиями эффективности данного подхода являются соответствие видеоматериала уровню учащихся, чёткая постановка задач, наличие языковой поддержки и организация обратной связи. Таким образом, успешность применения видеоматериалов в обучении английскому языку определяется не самим использованием цифровых средств, а тем, насколько правильно подобран контент и насколько эффективно организована работа с ним в соответствии с учебными задачами.

Заключение

YouTube-видеоматериалы являются полезным средством развития коммуникативной компетенции старшеклассников. Они помогают совершенствовать аудирование, усваивать новую лексику и получать информацию по актуальным темам, которую учащиеся могут использовать в обсуждениях. Чтобы повысить эффективность обучения, целесообразно разделить работу с видеоматериалами на три последовательных этапа: предварительную подготовку, выполнение заданий в процессе просмотра и последующее использование изученного материала в устной речи. Такой подход помогает закрепить изученный материал и развивать навыки общения на английском языке.

На первом этапе учащиеся активизируют имеющиеся знания и прогнозируют содержание. Во время просмотра они определяют основную мысль и находят необходимую информацию. После просмотра школьники обсуждают увиденное, выражают собственную позицию, приводят аргументы и участвуют в совместной работе.

Практическую ценность представляют задания Think – Pair – Share, Agree or Disagree, Problem – Cause – Effect – Solution и Mini-presentation. Они помогают организовать переход от понимания видеоматериала к самостоятельному говорению и учитывают различные уровни подготовки учащихся.

Образовательный потенциал YouTube связан не только с доступом к аутентичным видеоматериалам, но и с возможностью использовать их для совершенствования навыков говорения и повышения активности общения учащихся на уроках английского языка. Предлагаемая последовательность WATCH → UNDERSTAND → DISCUSS → EXPRESS → COMMUNICATE показывает, как просмотр видеоролика может постепенно переходить в осмысление его содержания, обмен мнениями, обоснование собственной позиции и применение английского языка в коммуникативных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 280 p.

2. Kelsen B.A. Teaching EFL to the iGeneration: A Survey of Using YouTube as Supplementary Material with College EFL Students in Taiwan // CALL-EJ. 2009. Vol. 10. No. 2. P. 1–14.

3. González Cabañas L., Núñez Mercado P. Using YouTube Videos to Improve Students' Speaking Skills: EFL Teachers' Perceptions // MEXTESOL Journal. 2024. Vol. 48. No. 4.

4. Mayer R.E. Multimedia Learning. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 320 p.

5. Vandergrift L., Goh C.C.M. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action. New York: Routledge, 2012. 336 p.

6. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.

ӘОЖ 378.147:004.9

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІ ВИРТУАЛДЫ МОБИЛЬДІЛІК ЖҮЙЕСІНЕ КІРІКТІРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ: ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

Сейтқалиева Б.С.
Докторант, «Alikhan Bokeikhan University»,
Семей қ., Абай облысы, Қазақстан Республикасы
bseitkaliyeva04@gmail.com

Кадирсизова Ш.Б.
PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Семей медицина университеті,
Семей қ., Абай облысы, Қазақстан Республикасы
shnar_83kz@mail.ru

Мақалада жоғары білім беруді цифрлық трансформациялау жағдайында болашақ педагогтерді виртуалды мобильділік жүйесіне кіріктірудің педагогикалық шарттары қарастырылады. Гуманитарлық пәндерді оқыту барысында виртуалды мобильділікті ұйымдастырудың теориялық және әдістемелік мүмкіндіктері талданады. Виртуалды алмасу, аралас оқыту, жобалық және проблемалық оқыту, цифрлық коллаборация, виртуалды пікірталас және халықаралық онлайн-жобалар инновациялық педагогикалық технологиялар ретінде сипатталады. Авторлар виртуалды мобильділікті тиімді ұйымдастырудың мазмұндық, технологиялық, ұйымдастырушылық және рефлексиялық компоненттерін айқындайды. Болашақ педагогтердің цифрлық, коммуникативтік, мәдениетаралық және зерттеушілік құзыреттерін қалыптастыруға бағытталған әдістемелік модель ұсынылады.

Кілт сөздер: *виртуалды мобильділік, болашақ педагог, гуманитарлық пәндер, инновациялық технологиялар, цифрлық құзыреттілік, виртуалды алмасу.*

В статье рассматриваются педагогические условия интеграции будущих педагогов в систему виртуальной мобильности в условиях цифровой трансформации высшего образования. Анализируются возможности виртуальной мобильности при преподавании дисциплин гуманитарного цикла. Виртуальный обмен, смешанное обучение, проектная и проблемная технологии, цифровое сотрудничество, виртуальные дискуссии и международные онлайн-проекты рассматриваются как инновационные педагогические инструменты. Определены содержательные, технологические, организационные и рефлексивные компоненты эффективной виртуальной мобильности. Предлагается методическая модель, направленная на развитие цифровых, коммуникативных, исследовательских и межкультурных компетенций будущих педагогов.

Ключевые слова: *виртуальная мобильность, будущий педагог, гуманитарные дисциплины, инновационные технологии, цифровая компетентность, виртуальный обмен.*

The article examines the pedagogical conditions for integrating future teachers into virtual mobility systems in the context of digital transformation in higher education. The study analyzes the possibilities of virtual mobility in teaching humanities disciplines. Virtual exchange, blended learning, project-based and problem-based learning, digital collaboration, virtual discussions, and international online projects are considered innovative pedagogical tools. The content, technological, organizational, and reflective components of effective virtual mobility are identified. A methodological model aimed at developing future teachers' digital, communicative, intercultural, and research competencies is proposed.

Keywords: *virtual mobility, future teachers, humanities disciplines, innovative technologies, digital competence, virtual exchange.*

Кіріспе

Жоғары білім беру жүйесінің қазіргі даму кезеңі цифрлық технологиялардың оқу үдерісіне кеңінен енуімен, халықаралық білім беру байланыстарының жаңа форматтарының қалыптасуымен және педагогикалық қызметтің мазмұнының өзгеруімен сипатталады. Цифрлық орта білім алушыларға географиялық қашықтыққа тәуелсіз білім беру ресурстарына қол жеткізуге, шетелдік білім алушылармен және оқытушылармен бірлескен жұмыс жүргізуге, академиялық және мәдени тәжірибе алмасуға мүмкіндік береді.

Қазақстан Республикасында жоғары білім мен ғылымды дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында жоғары білім беру жүйесінің қолжетімділігін арттырумен қатар, білім беру инфрақұрылымын және цифрлық архитектураны дамыту, кадрлардың құзыреттілігін жетілдіру міндеттері белгіленген [1]. Бұл міндеттер болашақ педагогтерді даярлау жүйесінде цифрлық технологияларды тек техникалық құрал ретінде емес, кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың педагогикалық тетігі ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді.

ЮНЕСКО-ның мұғалімдердің ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласындағы құзыреттіліктері жөніндегі құрылымдық құжатында цифрлық технологияларды педагогикалық практикаға тиімді кіріктіру мұғалімнің кәсіби даярлығының маңызды құрамдасы ретінде қарастырылады. Сонымен қатар мұғалімдердің цифрлық технологиялар арқылы білім алушылардың ынтымақтастық, сыни және шығармашылық ойлау, күрделі мәселелерді шешу қабілеттерін дамытуы қажеттігі көрсетілген [2].

Осы жағдайда виртуалды мобильділік жоғары білім берудегі халықаралық тәжірибені кеңейтудің маңызды формаларының біріне айналады. Erasmus+ бағдарламасының қазіргі нұсқаулығында виртуалды алмасу онлайн адамдар арасындағы өзара әрекетке негізделген, мәдениетаралық диалог пен икемді дағдыларды дамытуға бағытталған білім беру қызметі ретінде сипатталады. Мұндай формат физикалық мобильділікке қатысу мүмкіндігі шектеулі білім алушылар үшін халықаралық білім беру тәжірибесіне қолжетімділікті кеңейте алады [3].

Виртуалды мобильділік ұғымын тек онлайн сабақпен теңестіруге болмайды. Оның мазмұны халықаралық немесе институтаралық академиялық өзара іс-қимылды, бірлескен білім беру жобаларын, онлайн пікірталастарды, мәдениетаралық коммуникацияны, цифрлық зерттеу жұмыстарын және білім беру нәтижелерін өзара мойындауға бағытталған ұйымдастырушылық тетіктерді қамтиды.

Гуманитарлық пәндер бұл бағыт үшін ерекше мүмкіндік береді. Тарих, философия, мәдениеттану, тілдер, әдебиет, әлеуметтану, саясаттану және педагогика сияқты пәндерде білім алушылардың пікірталас, интерпретация, салыстыру, дерекпен жұмыс және мәдениетаралық коммуникация дағдыларын дамытуға бағытталған тапсырмаларды виртуалды ортада ұйымдастыруға болады.

Зерттеудің мақсаты – болашақ педагогтерді виртуалды мобильділік жүйесіне кіріктірудің педагогикалық шарттарын анықтап, гуманитарлық пәндерді оқытуда инновациялық технологияларды қолданудың әдістемелік мүмкіндіктерін негіздеу.

Зерттеудің міндеттері:

- виртуалды мобильділіктің жоғары педагогикалық білім берудегі мазмұнын нақтылау;
- гуманитарлық пәндерді оқытуда виртуалды мобильділікті қолданудың педагогикалық мүмкіндіктерін анықтау;
- инновациялық оқыту технологиялары мен виртуалды мобильділіктің өзара байланысын сипаттау;
- болашақ педагогтерді виртуалды мобильділікке кіріктірудің педагогикалық шарттарын жүйелеу;
- виртуалды мобильділікті ұйымдастырудың әдістемелік моделін ұсыну.

Зерттеу әдістері. Зерттеу барысында теориялық талдау, салыстырмалы талдау, жүйелеу, жинақтау, педагогикалық модельдеу және ғылыми әдебиеттерді контент-талдау әдістері қолданылды.

Зерттеудің теориялық негізін цифрлық педагогика, жоғары білім беруді интернационалдандыру, виртуалды алмасу, аралас оқыту және құзыреттілікке бағытталған оқыту тұжырымдамалары құрайды.

Эмпирикалық материал ретінде халықаралық ұйымдардың білім беру саласындағы әдістемелік құжаттары, Қазақстан Республикасының жоғары білімді дамытуға қатысты нормативтік құжаттары және виртуалды мобильділікке арналған Erasmus+ материалдары қарастырылды [1–5].

Зерттеу логикасы «теориялық негіз – педагогикалық шарттар – инновациялық технологиялар – әдістемелік модель – күтілетін нәтиже» жүйесі бойынша құрылды.

Виртуалды мобильділіктің педагогикалық мәні

Виртуалды мобильділік – білім алушылардың физикалық тұрғыдан басқа оқу орнына немесе елге баруын талап етпей, цифрлық технологиялар арқылы басқа білім беру ұйымдарымен, оқытушылармен және білім алушылармен академиялық өзара әрекетке түсуіне мүмкіндік беретін оқу форматы.

Erasmus+ бағдарламасында виртуалды компонент физикалық мобильділікті толықтырушы элемент ретінде де қарастырылады. Атап айтқанда, аралас мобильділік физикалық мобильділікті бірлескен онлайн оқумен және командалық жұмыспен ұштастырады [4].

Осы тұрғыдан виртуалды мобильділіктің бірнеше негізгі функциясын бөліп көрсетуге болады:

1. Академиялық функция – білім алушының басқа жоғары оқу орындарының білім беру ресурстарына және академиялық тәжірибесіне қол жеткізуін қамтамасыз ету.
2. Коммуникативтік функция – әртүрлі елдер мен мәдениеттер өкілдерімен кәсіби және академиялық қарым-қатынас жасауға жағдай жасау.
3. Кәсіби функция – болашақ педагогтердің цифрлық білім беру ортасында жұмыс істеуге қажетті құзыреттерін қалыптастыру.
4. Мәдениетаралық функция – мәдени айырмашылықтарды түсіну және кәсіби коммуникацияда ескеру қабілетін дамыту.
5. Зерттеушілік функция – халықаралық деректермен, электрондық кітапханалармен және бірлескен ғылыми жобалармен жұмыс істеуге мүмкіндік беру.

Виртуалды мобильділіктің ерекшелігі – ол білім алушының кеңістіктік шектеулерін азайта отырып, халықаралық академиялық ортаға қатысу мүмкіндігін кеңейтеді. Сонымен бірге оны физикалық мобильділіктің толық баламасы ретінде қарастыру дұрыс емес. Erasmus+ құжаттарында виртуалды алмасудың физикалық мобильділіктің барлық мүмкіндігін толық алмастырмайтыны нақты көрсетілген [3].

Сондықтан педагогикалық тұрғыдан ең нәтижелі тәсіл виртуалды және физикалық мобильділікті қарама-қарсы қою емес, оларды оқу мақсатына қарай үйлестіру болып табылады.

Гуманитарлық пәндерді оқытудағы инновациялық технологиялар

Гуманитарлық білім берудің негізгі ерекшелігі – білім алушының мәтінмен, тарихи дерекпен, ғылыми тұжырымдамамен, мәдени артефактпен және әлеуметтік құбылыстармен жұмыс істеуі. Осы ерекшелік виртуалды ортада интерактивті және бірлескен технологияларды қолдануға қолайлы жағдай қалыптастырады.

Виртуалды пікірталас технологиясы

Виртуалды пікірталас гуманитарлық пәндердегі пікір қалыптастыру және дәлелдеу дағдыларын дамытуға бағытталады.

Мысалы, «Тарихи жады және ұлттық бірегейлік», «Цифрлық дәуірдегі гуманитарлық білім», «Жаһандану және мәдени әртүрлілік» сияқты тақырыптар бойынша әртүрлі жоғары оқу орындарының студенттері бірлескен онлайн пікірталас ұйымдастыра алады.

Бұл технология:

- дәлелді пікір айту;
- қарсы пікірді тыңдау;
- дереккөздерге сүйену;
- академиялық коммуникация;
- мәдениетаралық диалог дағдыларын қалыптастырады.

Бірлескен жобалық оқыту

Жобалық оқыту виртуалды мобильділіктің мазмұндық өзегіне айнала алады. Әртүрлі университеттердің студенттері бір тақырып бойынша ортақ жоба әзірлейді.

Мысалы:

«Қазақстанның тарихи-мәдени мұрасы халықаралық цифрлық кеңістікте» жобасы.

Жоба барысында студенттер:

1. тарихи немесе мәдени нысанды таңдайды;
2. дереккөздерді жинайды;
3. ақпараттың сенімділігін тексереді;
4. цифрлық материал әзірлейді;
5. халықаралық топ мүшелерімен мазмұнын талқылайды;
6. бірлескен цифрлық өнімді қорғайды.

Мұндай жоба гуманитарлық білімді цифрлық технологиялармен және мәдениетаралық коммуникациямен байланыстырады.

Кейс-технология

Кейс әдісі нақты педагогикалық немесе әлеуметтік жағдайды виртуалды ортада бірлесіп талдауға мүмкіндік береді.

Мысалы, болашақ педагогтерге:

«Көпмәдениетті сыныпта тарихи тақырыпты оқытуды ұйымдастыру» атты кейс ұсынылады.

Студенттер әртүрлі елдердің білім беру тәжірибесін салыстырып, сабақтың ортақ моделін әзірлейді. Бұл жерде мәселені шешу ғана емес, педагогикалық шешімді дәлелдеу маңызды.

Виртуалды экскурсия

Тарих, мәдениеттану, өнер және өлкетану пәндерінде виртуалды экскурсияны қолдану білім алушыға тарихи-мәдени нысандарды цифрлық форматта зерттеуге мүмкіндік береді.

Виртуалды экскурсия құрылымы мынадай болуы мүмкін: нысан → тарихи контекст → визуалды материал → дереккөз → интерпретация → рефлексия.

Мұндай технология білім алушыны дайын экскурсияны қабылдаушыдан оны құрастыратын зерттеушіге айналдырады.

Цифрлық сторителлинг

Цифрлық сторителлинг гуманитарлық мазмұнды мәтін, фото, бейне, аудио және графикалық материалдарды біріктіру арқылы ұсынуға мүмкіндік береді.

Мысалы, болашақ педагог «Бір тарихи тұлғаның өмірі», «Менің өңірімнің мәдени мұрасы», «XX ғасырдағы білім беру тарихы» тақырыптарының бірін таңдап, цифрлық тарихи әңгіме әзірлей алады.

Бұл технология білім алушының шығармашылық, ақпараттық және коммуникативтік құзыреттерін қатар дамытады.

Болашақ педагогтерді виртуалды мобильділікке кіріктірудің педагогикалық шарттары

Зерттеу нәтижесінде виртуалды мобильділікті тиімді ұйымдастырудың төрт негізгі педагогикалық шартын анықтауға болады.

Бірінші шарт – мазмұндық-мақсаттық үйлесімділік

Виртуалды мобильділік оқу бағдарламасының мақсаттары мен күтілетін нәтижелеріне сәйкес ұйымдастырылуы тиіс.

Яғни технология мақсаттың орнына жүрмеуі керек. Мысалы, халықаралық онлайн кездесу тек «шетелдік студенттермен сөйлесу» үшін ұйымдастырылса, оның педагогикалық нәтижесі шектеулі болуы мүмкін.

Ал егер кездесу «әртүрлі елдердегі тарихты оқыту әдістерін салыстыру» міндетімен байланысты болса, оның оқу-әдістемелік құндылығы артады.

Екінші шарт – цифрлық-педагогикалық құзыреттілік

Болашақ педагог виртуалды ортаны пайдаланудың техникалық қырларымен қатар, оның педагогикалық мүмкіндіктерін де меңгеруі қажет.

UNESCO ICT Competency Framework for Teachers құжаты мұғалімдердің цифрлық технологияларды педагогикалық мақсатта пайдалану, ынтымақтастықты ұйымдастыру және білім алушылардың цифрлық құзыреттерін дамыту қабілеттеріне ерекше мән береді [2].

Сондықтан педагогикалық даярлық барысында студенттерге:

- цифрлық білім беру ресурстарын таңдау;
- онлайн сабақ сценарийін әзірлеу;
- виртуалды топтық жұмысты ұйымдастыру;
- цифрлық бағалау құралдарын қолдану;
- академиялық адалдықты сақтау;
- цифрлық қауіпсіздік қағидаларын ұстану дағдыларын қалыптастыру қажет.

Үшінші шарт – мәдениетаралық коммуникация

Виртуалды мобильділіктің ерекшелігі – әртүрлі мәдени орта өкілдерінің бір оқу кеңістігіне қосылуы.

Осыған байланысты болашақ педагогтер:

- мәдени айырмашылықтарды түсіну;
- академиялық қарым-қатынас нормаларын сақтау;
- тілдік кедергілерді жеңу;
- басқа көзқарастарды құрметтеу;
- пікірталаста дәлелді коммуникация жүргізу дағдыларын меңгеруі қажет.

Erasmus+ виртуалды алмасуды мәдениетаралық диалог пен жұмсақ дағдыларды дамытуға мүмкіндік беретін онлайн адамдар арасындағы өзара әрекет ретінде қарастырады [3].

Төртінші шарт – рефлексия және бағалау

Виртуалды мобильділіктің нәтижесін тек қатысу фактісімен бағалауға болмайды.

Бағалау жүйесінде:

- пәндік білім;
- цифрлық құзыреттілік;
- коммуникациялық белсенділік;
- мәдениетаралық құзыреттілік;
- зерттеушілік әрекет;
- топтық жұмыс;
- рефлексия

сияқты көрсеткіштер ескерілуі тиіс.

Болашақ педагогтерді виртуалды мобильділікке кіріктірудің әдістемелік моделі

Ұсынылатын модель бес өзара байланысты кезеңнен тұрады.

Кесте 1 – Болашақ педагогтерді виртуалды мобильділікке кіріктірудің әдістемелік моделі

Кезең	Негізгі мазмұны	Инновациялық технологиялар	Нәтиже
1. Мотивациялық	Виртуалды мобильділіктің мақсатын түсіндіру	Проблемалық оқыту, бейнематериал	Мотивация
2. Дайындық	Цифрлық және мәдениетаралық даярлық	Тренинг, симуляция	Цифрлық дайындық
3. Интеграциялық	Халықаралық топпен бірлескен жұмыс	Жоба, кейс, виртуалды пікірталас	Коммуникативтік тәжірибе

Кезең	Негізгі мазмұны	Инновациялық технологиялар	Нәтиже
4. Өнімдік	Ортақ цифрлық өнім әзірлеу	Digital storytelling, презентация, виртуалды экскурсия	Зерттеушілік өнім
5. Рефлексиялық	Нәтижені талдау және бағалау	Электрондық портфолио, peer-review	Кәсіби рефлексия

Модельдің бірінші кезеңінде білім алушыларға виртуалды мобильділіктің мақсаты мен күтілетін нәтижелері түсіндіріледі. Екінші кезеңде цифрлық платформалармен жұмыс істеу, академиялық коммуникация және мәдениетаралық өзара әрекет бойынша дайындық жүргізіледі.

Үшінші кезеңде білім алушылар халықаралық немесе институтаралық топтарға біріктіріледі. Топ мүшелері гуманитарлық пән бойынша ортақ мәселені зерттейді.

Төртінші кезеңде зерттеу нәтижесі цифрлық өнімге айналады. Ол бейне, электрондық карта, виртуалды көрме, подкаст, цифрлық әңгіме немесе бірлескен презентация болуы мүмкін.

Соңғы кезеңде студенттер өздерінің оқу нәтижелерін рефлексия арқылы бағалайды.

Гуманитарлық пәндер бойынша виртуалды мобильділікті ұйымдастырудың практикалық үлгісі

Виртуалды мобильділікті нақты оқу пәніне енгізудің мысалы ретінде «Қазақстан тарихы» пәнін алуға болады.

Тақырып: «Қазақстанның тарихи-мәдени мұрасы: ұлттық және халықаралық интерпретациялар».

Мақсат: болашақ педагогтердің тарихи деректерді талдау, мәдениетаралық коммуникация және цифрлық технологияларды қолдану құзыреттерін дамыту.

1-кезең – дайындық.

Студенттер Қазақстанның тарихи-мәдени мұрасының бір нысанын таңдайды. Оқытушы дереккөздермен жұмыс істеу және академиялық ақпаратты тексеру бойынша нұсқаулық береді.

2-кезең – виртуалды халықаралық кездесу.

Әртүрлі оқу орындарының студенттері бейнеконференция арқылы кездесіп, өздерінің таңдалған тарихи нысандары туралы қысқаша ақпарат береді.

3-кезең – топтық зерттеу.

Аралас халықаралық топтар бір тарихи-мәдени тақырыпты зерттейді.

4-кезең – цифрлық өнім.

Әр топ виртуалды көрме немесе цифрлық сторителлинг әзірлейді.

5-кезең – пікірталас.

Топтар өз өнімдерін қорғайды және басқа қатысушылардың сұрақтарына жауап береді.

6-кезең – рефлексия.

Студенттер «Менің кәсіби дамуыма виртуалды мобильділіктің ықпалы» тақырыбында қысқаша рефлексивтік есеп жазады.

Бұл модель гуманитарлық пән мазмұнын халықаралық коммуникациямен және цифрлық технологиялармен біріктіреді.

Инновациялық технологиялардың болашақ педагогтің құзыреттерін қалыптастыруға ықпалы

Виртуалды мобильділік барысында қалыптасатын құзыреттерді бірнеше топқа біріктіруге болады.

Цифрлық құзыреттілік. Білім алушы цифрлық платформаларды, коммуникациялық құралдарды, электрондық ресурстарды және цифрлық контент жасау технологияларын қолданады.

Коммуникативтік құзыреттілік. Онлайн ортада өз ойын нақты жеткізу, сұрақ қою, пікірталасқа қатысу және кері байланыс беру қабілеті дамиды.

Зерттеушілік құзыреттілік. Студент ақпарат іздеу, деректерді салыстыру, дереккөздердің сенімділігін бағалау және ғылыми қорытынды жасау дағдыларын меңгереді.

Мәдениетаралық құзыреттілік. Әртүрлі мәдени және білім беру ортасының ерекшеліктерін түсіну қалыптасады.

Педагогикалық құзыреттілік. Болашақ педагог виртуалды сабақ, онлайн жоба, цифрлық бағалау және қашықтан ынтымақтастықты ұйымдастыру тәжірибесін алады.

Бұл нәтижелер UNESCO ұсынатын мұғалімдердің цифрлық құзыреттілік моделіндегі технологияны педагогикалық практикаға кіріктіру, ынтымақтастықты қолдау және білім алушылардың жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын дамыту бағыттарымен сабақтас [2].

Виртуалды мобильділіктің артықшылықтары мен шектеулері

Виртуалды мобильділіктің басты артықшылықтарының бірі – халықаралық білім беру тәжірибесіне кеңірек қолжетімділік. Физикалық мобильділікке қатысуға қаржылық, отбасылық, денсаулыққа немесе басқа да жеке жағдайларға байланысты мүмкіндігі шектеулі студенттер виртуалды форматтағы халықаралық білім беру іс-шараларына қатыса алады.

Сонымен бірге виртуалды формат шығындарды азайтуға, қатысушылар санын кеңейтуге және оқу үдерісін икемді ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Алайда виртуалды мобильділіктің бірқатар шектеулері де бар. Олардың қатарында интернетке және цифрлық құрылғыларға қолжетімділіктің әркелкілігі, цифрлық құзыреттілік деңгейінің айырмашылығы, уақыт белдеулерінің сәйкес келмеуі, тілдік қиындықтар және онлайн қарым-қатынастың эмоционалдық ерекшеліктері бар.

UNESCO-ның 2023 жылғы Global Education Monitoring Report есебінде білім беру технологияларының тиімділігі автоматты түрде қамтамасыз етілмейтіні және цифрлық шешімдерді енгізу кезінде олардың қолжетімділігі, теңдігі, дәлелділігі мен тұрақтылығын ескеру қажеттігі көрсетіледі [5].

Сондықтан виртуалды мобильділікті енгізу кезінде технологиялық мүмкіндік пен педагогикалық мақсаттың сәйкестігі негізгі қағида болуы тиіс.

Талқылау

Жоғары білім берудің цифрлық трансформациясы педагогтің кәсіби қызметіне қойылатын талаптарды өзгертуде. Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында цифрлық архитектураны жетілдіру және жоғары білім жүйесін заманауи талаптарға бейімдеу бағыттары белгіленген [1].

Осы өзгерістер жағдайында болашақ педагогтерді даярлау тек цифрлық құралдарды пайдалануды үйретумен шектелмеуі керек. Болашақ мұғалім цифрлық технологияны оқу мақсатына сәйкес таңдап, оны білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыруға және бірлескен оқу әрекетін ұйымдастыруға пайдалана алуы қажет.

Виртуалды мобильділік осы міндетті шешудің бір тетігі ретінде қарастырылады. Оның көмегімен болашақ педагог халықаралық білім беру ортасына қатысады, өзге мәдениеттермен коммуникация жасайды, цифрлық жобалар әзірлейді және өзінің кәсіби рөлін жаңа форматта сынақтан өткізеді.

Дегенмен виртуалды мобильділіктің нәтижелілігі технологияның болуымен емес, оны педагогикалық тұрғыдан дұрыс ұйымдастырумен анықталады. Сондықтан оқу мақсаты, мазмұн, технология, коммуникация және бағалау өзара байланыста қарастырылуы тиіс.

Бұл ретте гуманитарлық пәндердің әлеуеті жоғары. Өйткені гуманитарлық пәндер пікірталас, мәтінді интерпретациялау, тарихи деректерді салыстыру, мәдени құбылыстарды талдау және құндылықтарды пайымдау сияқты әрекеттерге негізделеді. Мұндай әрекеттерді виртуалды халықаралық ортада ұйымдастыру білім алушының академиялық және мәдениетаралық тәжірибесін кеңейтеді.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері болашақ педагогтерді виртуалды мобильділік жүйесіне кіріктіру қазіргі жоғары білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайындағы маңызды педагогикалық бағыттардың бірі екенін көрсетеді.

Виртуалды мобильділік физикалық академиялық мобильділікті толық алмастырмайды, алайда халықаралық және мәдениетаралық білім беру тәжірибесіне қолжетімділікті кеңейтіп, бірлескен онлайн оқыту мен жобалық әрекетті ұйымдастыруға мүмкіндік береді [3; 4].

Гуманитарлық пәндерді оқытуда виртуалды мобильділікті тиімді іске асыру үшін виртуалды пікірталас, жобалық оқыту, кейс-технология, цифрлық сторителлинг, виртуалды экскурсия және бірлескен зерттеу сияқты инновациялық технологияларды қолдану орынды.

Зерттеу барысында виртуалды мобильділікті ұйымдастырудың төрт негізгі педагогикалық шарты айқындалды: мазмұндық-мақсаттық үйлесімділік, цифрлық-педагогикалық құзыреттілік, мәдениетаралық коммуникация және рефлексиялық бағалау.

Ұсынылған әдістемелік модель болашақ педагогтің цифрлық, коммуникативтік, зерттеушілік, мәдениетаралық және кәсіби құзыреттерін кешенді қалыптастыруға бағытталған. Оның ерекшелігі – виртуалды мобильділікті дербес технология ретінде емес, гуманитарлық білім мазмұнын жаңғыртудың және халықаралық оқу ынтымақтастығын ұйымдастырудың педагогикалық құралы ретінде қарастыру.

Осылайша, виртуалды мобильділікті гуманитарлық пәндерді оқытуға жүйелі түрде енгізу болашақ педагогтерді цифрлық және жаһандық білім беру ортасында кәсіби қызметке даярлаудың тиімді тетіктерінің бірі бола алады.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Қазақстан Республикасы Үкіметі. Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы №248 қаулысы. – Астана, 2023.

2. UNESCO. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. – Paris: UNESCO, 2018. – P. 68.

3. UNESCO. Digital Competencies and Skills. – UNESCO Digital Education.

4. European Commission. Erasmus+ Programme Guide: Virtual Exchanges. – Brussels: European Commission, 2026.

5. European Commission. Erasmus+ Programme Guide: Mobility Projects for Higher Education Students and Staff. – Brussels: European Commission, 2026.

6. European Commission. Erasmus+ Programme Guide: Glossary of Terms – Higher Education. – Brussels: European Commission, 2026.

7. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? – Paris: UNESCO, 2023. – P. 424.

8. Сахапов Р.Л., Абсалямова С.Г., Абсалямов Т.Б. Виртуальная мобильность как фактор повышения качества и доступности образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2016. – №3 (91). – С. 140–146.

9. Bilki Z., Satar M., Sak M. Critical digital literacy in virtual exchange for ELT teacher education: An interpretivist methodology // ReCALL. – 2023. – Vol. 35, No. 1. – P. 58–73.

УДК 81-13

ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ САБАҒЫНДАҒЫ ИММЕРСИВТІ ОҚЫТУ: VR ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУ ТӘЖІРИБЕСІ

Туменбаева Г.У.
Қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі, педагог-зерттеуші,
Бірлік орта мектебі, Бірлік ауылы, Жетісу облысы, Қазақстан Республикасы
gulshattumenbaeva3gmail.com

Мақалада қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында виртуалды шындық (VR) технологиясын иммерсивті оқыту құралы ретінде қолданудың әдістемелік мүмкіндіктері қарастырылады. VR ортасы оқушыны оқу тақырыбына эмоционалдық және танымдық тұрғыдан жақындатып, мәтінді түсіну, көріністі сипаттау, болжам жасау, кейіпкер әрекетін талдау және өз ойын дәлелдеу тапсырмаларын ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Мақалада сабақ кезеңдеріне кіріктірілген практикалық модель, тапсырма үлгілері, бағалау өлшемдері мен қауіпсіз қолдану шарттары ұсынылады. Технологияның тиімділігі оқу мақсатына сәйкестігімен және мұғалімнің әдістемелік шешімімен айқындалатыны атап көрсетіледі.

Кілт сөздер: *виртуалды шындық, VR технологиясы, иммерсивті оқыту, қазақ тілі, қазақ әдебиеті, функционалдық сауаттылық.*

В статье рассматриваются методические возможности применения технологии виртуальной реальности (VR) на уроках казахского языка и литературы в контексте иммерсивного обучения. Виртуальная среда может помочь приблизить учебную тему к личному опыту учащихся и организовать задания на описание увиденного, прогнозирование, понимание текста, анализ поступков персонажей и аргументацию собственного мнения. Предлагаются модель интеграции VR в этапы урока, примеры заданий, критерии оценивания и условия безопасного использования. Подчеркивается, что образовательная ценность технологии зависит от соответствия учебной цели и методически обоснованного применения.

Ключевые слова: *виртуальная реальность, VR-технология, иммерсивное обучение, казахский язык, казахская литература, функциональная грамотность.*

The article explores the methodological potential of virtual reality (VR) in Kazakh language and literature lessons within an immersive learning approach. A virtual environment can connect a topic with learners' visual and emotional experience and support activities such as describing a scene, making predictions, interpreting texts, analysing characters' actions, and justifying opinions. The article presents a lesson integration model, sample tasks, assessment criteria, and safe-use considerations. It emphasizes that the educational value of VR depends on alignment with learning objectives and thoughtful pedagogical design.

Keywords: *virtual reality, VR technology, immersive learning, Kazakh language, Kazakh literature, functional literacy.*

Кіріспе

Қазіргі білім беру кеңістігінде оқушының тек ақпаратты қабылдауы жеткіліксіз; ол ақпаратты түсіндіруі, өмірлік жағдаяттарда қолдануы, мәтіннен қорытынды шығаруы және өз көзқарасын дәлелдеуі қажет. Қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында бұл міндеттер тілдік дағдыларды, оқылым сауаттылығын, шығармашылық ойлауды және мәдени танымды қатар дамытумен байланысты. Сондықтан мұғалім үшін оқушыны сабақ мазмұнына белсенді қатыстыруға мүмкіндік беретін әдістерді мақсатты таңдау маңызды.

Сандық технологиялардың ішінде виртуалды шындық (Virtual Reality, VR) оқушыға цифрлық кеңістіктегі көріністі айнала шолып, белгілі бір ортаға енгендей әсер алуға

мүмкіндік береді. Білім берудегі VR туралы отандық зерттеулер бұл технологияның оқу үдерісін байыту мүмкіндіктерімен қатар, оны оқу мақсатына сай енгізу және техникалық шектеулерді ескеру қажеттігін де атап көрсетеді [1; 2]. Тіл үйрету саласындағы зерттеулер де иммерсивті ортаның оқу тәжірибесін өзгерте алатынын, алайда мұғалімнің тапсырма құрастыруы мен әдістемелік дайындығы шешуші рөл атқаратынын көрсетеді [3].

Мақаланың мақсаты – қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында VR технологиясын қолданудың әдістемелік мүмкіндіктерін сипаттау және оны сабақ құрылымына кіріктірудің практикалық үлгісін ұсыну. Мақалада нақты эксперимент нәтижелері туралы тұжырым жасалмайды; ұсыныстар ғылыми жарияланымдарға шолу мен сабақта қолдануға болатын әдістемелік жобалау негізінде берілген.

1. Иммерсивті оқыту және VR технологиясының педагогикалық әлеуеті

Иммерсивті оқыту – оқушының оқу мазмұнына тереңірек енуіне, оны тек тыңдап немесе оқып қана қоймай, көрнекі орта арқылы қабылдауына жағдай жасайтын тәсіл. VR технологиясы арнайы көзілдірік немесе басқа құрылғы арқылы цифрлық кеңістікті көлемді түрде көрсетуі мүмкін. Бұл жерде маңыздысы – технологияның жаңалығы емес, оның нақты оқу мақсатына қызмет етуі.

Қазақ тілі сабағында VR көріністерін сипаттау, сөздік қорды белсендіру, сын есімдер мен етістіктерді орынды қолдану, кеңістік пен бағытты білдіретін сөздерді меңгерту, оқиға желісін болжау сияқты тапсырмаларға негіз етуге болады. Мысалы, виртуалды табиғат көрінісін бақылаған оқушы нысандарды атап, белгілерін сипаттайды, көргені бойынша бес-алты сөйлем құрастырады немесе берілген тірек сөздермен шағын мәтін жазады.

Қазақ әдебиеті сабағында виртуалды орта шығарманың кеңістігін елестетуге, тарихи немесе табиғи ортаны көз алдына келтіруге, оқиға өтетін орынның көңіл күйін талқылауға көмектесе алады. Оқушы виртуалды көріністі шығарманың мазмұнымен салыстырып, кейіпкердің әрекетін сол ортаға қатысты түсіндіреді. Дегенмен VR әдеби шығарманың өзін алмастырмайды: ол мәтінді тереңірек оқуға жетелейтін қосымша құрал болуы керек.

Зерттеулерде VR-дың оқу мотивациясына және тәжірибелік үйренуге ықпал ету әлеуеті айтылғанымен, әсері қолданылатын контентке, оқушының дайындығына, тапсырманың ұзақтығына және оқу мақсатына сәйкестігіне байланысты. Технологияны мақсатсыз қолдану керісінше назарды негізгі мазмұннан алыстатуы мүмкін [2; 3]. Сондықтан әр сабақта «Оқушы VR арқылы нені жақсырақ түсінеді немесе орындайды?» деген сұраққа алдын ала жауап берілуі қажет.

2. VR технологиясын қазақ тілі мен әдебиеті сабағына кіріктіру жолдары

VR-ды сабақтың барлық кезеңіне міндетті түрде енгізу талап етілмейді. Оны ең алдымен тақырыпқа қызығушылық ояту, мәтінді оқуға дайындық, кеңістікті елестету немесе шығармашылық тапсырма кезеңдерінде қолданған орынды. Төмендегі модель мұғалімге технологияны сабақ құрылымына жүйелі енгізуге көмектеседі.

Кесте 1 – VR технологиясын сабақ кезеңдеріне кіріктіру үлгісі

Сабақ кезеңі	Мұғалім әрекеті	Оқушы әрекеті
Қызығушылықты ояту	Тақырыпқа сай қысқа VR көрінісін немесе 360° бейнені ұсынады.	Көргенін байқайды, сұрақтарға жауап береді, тақырыпты болжайды.
Тілдік дайындық	Тірек сөздер мен тілдік үлгілерді береді.	Нысандарды атайды, сөздерді топтастырады, сөйлем құрайды.
Мәтінмен жұмыс	Көріністі мәтінмен салыстыруға бағыттайды.	Мәтіннен дәлел табады, ұқсастық пен айырмашылықты анықтайды.
Жұптық/топтық жұмыс	Рөлдер мен тапсырма өлшемдерін түсіндіреді.	Бақылау нәтижесін талқылайды, бірлескен жауап дайындайды.
Рефлексия	Қысқа кері байланыс ұйымдастырады.	Не түсінгенін және VR-дың қай тұста көмектескенін айтады/жазады.

Модельдің басты ерекшелігі – виртуалды көріністен кейін міндетті түрде тілдік немесе әдеби әрекет ұйымдастыру. Оқушының көргенін сөзбен жеткізуі, мәтінмен салыстыруы және тұжырымын дәлелдеуі технологияны пән мазмұнымен байланыстырады.

3. Практикалық тапсырма үлгілері

3.1. Қазақ тілі сабағы: «Табиғат көрінісін сипаттау». Оқу мақсатына қарай мұғалім табиғат, қала, музей немесе тарихи орынның VR/360° көрінісін таңдайды. Алдымен оқушылар көріністі үнсіз бақылап, үш маңызды нысанды белгілейді. Одан кейін тірек сөздер арқылы ауызша немесе жазбаша сипаттама жасайды. Тапсырманы күрделендіру үшін көріністе қатысты бес сын есім, үш етістік және кеңістікті білдіретін екі сөз қолдану ұсынылады.

Тапсырма қадамдары: 1) көріністен бес нысанды атау; 2) әр нысанға бір сипаттама беру; 3) «Менің байқағаным…», «Менің ойымша…», «Себебі…» құрылымдарымен сөйлем құрастыру; 4) жұпта бір-бірінің мәтінін толықтыру; 5) соңында мәтіндегі тілдік құралдарды талдау. Бұл жұмыс сипаттау мәтінін құрастыруға, сөздік қорды белсенді қолдануға және дәлелді сөйлеуге бағытталады.

3.2. Қазақ әдебиеті сабағы: «Шығарма кеңістігін елестету». Әдеби шығарманы оқуға дейін немесе оқығаннан кейін мұғалім шығармадағы оқиға орнына мазмұндық жағынан жақын виртуалды көріністі ұсына алады. Мысалы, табиғат, ауыл, дала, тау немесе тарихи орта бейнеленген көрініс таңдалады. Оқушылар көріністі шығарма мәтініндегі сипаттамамен салыстырады; мәтіннен нақты сөздер мен сөйлемдерді тауып, өз пікірін сол үзінділермен негіздейді.

Талқылау сұрақтары: «Көріністің қай тұсы мәтіндегі сипаттамаға сәйкес келеді?», «Қандай айырмашылық байқадың?», «Оқиға өтетін орта кейіпкердің көңіл күйін түсінуге көмектесе ме?», «Мәтіндегі қай сөздер осы көріністі елестетуге мүмкіндік береді?». Мұнда оқушының қиялы ғана емес, мәтінге сүйеніп пікір айтуы бағаланады. Виртуалды көрініс шығарманың мазмұнын алмастырмай, оны талдауға түрткі болуы тиіс.

3.3. Жұптық жұмыс: «Бақылаушы және мәтін құрастырушы». Бірінші оқушы виртуалды көріністен байқаған негізгі белгілерді тіркейді; екінші оқушы сол белгілерді пайдаланып шағын мәтін немесе сипаттама құрастырады. Кейін жұп рөлдерін ауыстырып, өзара кері байланыс береді. Мұндай ұйымдастыру әр оқушының сабаққа қатысуына мүмкіндік береді және көрген ақпаратты тілдік өнімге айналдыруды талап етеді.

4. Бағалау және күтілетін оқу нәтижелері

VR қолданылған тапсырмаларды бағалағанда оқушының құрылғыны пайдалану шеберлігін емес, пәндік оқу нәтижесін негізге алу қажет. Бағалау критерийлері сабақ мақсатына сай алдын ала түсіндіріледі. Төмендегі өлшемдерді мұғалім нақты оқу мақсатына бейімдей алады.

Кесте 2 – VR тапсырмаларына арналған бағалау өлшемдерінің үлгісі

Бағалау критерийі	**Дескриптор үлгісі**	**Дәлел/өнім**
Көрген ақпаратты түсіну	Кемінде үш маңызды нысанды немесе белгіні атайды.	Бақылау жазбасы
Тілдік бірліктерді қолдану	Тірек сөздерді пайдаланып байланысты сөйлемдер құрайды.	Ауызша/жазбаша сипаттама
Мәтінмен байланыстыру	Көріністі мәтінмен салыстырып, мәтіннен дәлел келтіреді.	Салыстыру кестесі немесе жауап
Өз пікірін негіздеу	Пікірін түсіндіреді және кемінде бір дәлел келтіреді.	Жұптық талқылау/рефлексия

Осы тәсіл жүйелі қолданылған жағдайда оқушының байқағанын сипаттауына, мәтінге сүйеніп ой қорытуына, сөздік қорын белсенді пайдалануына және жұппен жұмыс істеуіне жағдай жасалуы мүмкін. Алайда нақты нәтижені анықтау үшін мұғалім оқушы жұмыстарының үлгілерін, бақылау жазбаларын және қалыптастырушы бағалау деректерін жинақтауы қажет. Сондықтан күтілетін нәтижелерді жүргізілген тәжірибемен расталған қорытынды ретінде емес, әдістемелік мүмкіндік ретінде қарастырған жөн.

5. Қауіпсіздік және ұйымдастыру шарттары

VR құрылғысын қолдану кезінде оқушының қауіпсіздігі мен жайлылығы бірінші орында болуы керек. Мұғалім құрылғыны алдын ала тексеріп, оқушыға оны дұрыс пайдалану тәртібін түсіндіреді, айналадағы бос кеңістікті қамтамасыз етеді және құрылғыны пайдалану уақытын қысқа әрі мақсатты жоспарлайды. Бас айналу, жайсыздық немесе шаршау байқалса, жұмысты дереу тоқтату қажет. Құрылғыны қолдану міндетті болмауы керек: балама ретінде сол көріністің суретін, бейнесін немесе мұғалім ұсынған сипаттамасын пайдалануға болады.

Сондай-ақ интернетке тәуелділік, құрылғылар саны, контенттің тілдік және мазмұндық сапасы, оқушылардың жеке ерекшеліктері ескеріледі. VR материалдары жас ерекшелігіне сай, қауіпсіз және сабақ мақсатына сәйкес таңдалуы тиіс. Технологияға жұмсалатын уақыт негізгі оқу әрекетін қысқартып жібермеуі керек. Осы шарттар орындалғанда ғана VR оқу үдерісіне мағыналы түрде кіріктіріледі.

Қорытынды

Виртуалды шындық технологиясы қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында оқушыны оқу тақырыбына қызықтыруға, көргенін тіл арқылы сипаттауға, мәтін мазмұнымен салыстыруға және әдеби кеңістікті елестетуге мүмкіндік беретін қосымша құрал бола алады. Оның әдістемелік құндылығы құрылғының өзінде емес, мұғалім ұйымдастыратын мақсатты әрекетте: бақылау, сөздік жұмыс, мәтінді талдау, жұптық талқылау және рефлексияның өзара байланысында.

VR технологиясын қолдану кезінде оқу мақсаты, мәтін мазмұны, оқушының жас ерекшелігі және қауіпсіздік талаптары ескерілуі қажет. Әсіресе әдебиет сабағында виртуалды көрініс көркем мәтінді алмастырмай, мәтінге қайта оралуға және оқушы пікірін дәлелдеуге жетелеуі маңызды. Болашақта бұл тәсілдің тиімділігін нақтылау үшін оқушы жұмыстарының сапасын, тапсырма орындау динамикасын және кері байланыс деректерін жүйелі түрде талдау ұсынылады.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Зулпыхар Ж.Е., Азамат А.А., Оразбаева Б.А. Оқу процесінде виртуалды шындық технологиялардың қолданысы: өткені және болашағы // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. – 2023. – [Электрондық ресурс]. – URL: https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/358 (қаралған күні: 07.10.2026).

2. Shynatay G., Shyndaliyev N., Erlanova G. Жоғары білім берудегі виртуалды шындық технологиясы: жүйелі шолулар мен мета-анализдерге жалпылама шолу // Journal of Educational Sciences. – 2023. – Т. 74, № 1. – Б. 92–101. – DOI: https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.09.

3. Teaching With Immersive Virtual Reality: Trainee Teachers' Perspectives on Language Learning and Teaching // International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching. – 2023. – Т. 13, № 1. – DOI: https://doi.org/10.4018/IJCALLT.334362.

4. Карелхан Н., Удербаева Н.К. Цифрлық сауаттылық оқытуда виртуалды және толықтырылған шындықты қолдану негіздері // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. – 2023. – Т. 138, № 1. – Б. 485–493. – URL: https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/1601.

УДК 81-13

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ МОДЕЛИ «ТЕКСТОВЫЙ БАНК» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЖАТИЯ ТЕКСТА

Цыбенко Е.А.
Учитель русского языка и литературы, Когалинская средняя школа, с. Когалы, область Жетісу, Республика Казахстан
nutritious@mail.ru

В статье представлена игровая модель «Текстовый банк: Лимит 50 монет», предназначенная для формирования у учащихся 7 класса навыков сжатого изложения текста. Методика основана на приёме исключения второстепенной информации и использовании условной стоимости различных частей речи. Игровая механика побуждает учащихся определять смысловую значимость слов, сохранять основные микротемы и причинно-следственные связи, соблюдая установленный объём текста. Рассматриваются методическое обоснование, новизна, практическая применимость и критерии эффективности задания. Особое внимание уделяется развитию функциональной грамотности, критического мышления, смыслового чтения и навыков самоконтроля. Предложенная модель объединяет языковой анализ, элементы математики и финансовой грамотности, повышая учебную мотивацию и вовлечённость школьников. Задание может применяться в индивидуальной, парной, групповой и дистанционной работе.

Ключевые слова: *сжатое изложение, компрессия текста, геймификация, функциональная грамотность, критическое мышление, формативное оценивание.*

Мақалада 7-сынып оқушыларының мәтінді ықшамдап мазмұндау дағдыларын қалыптастыруға арналған «Мәтіндік банк: 50 тиын шегі» ойын моделі ұсынылған. Әдістеме қосалқы ақпаратты алып тастау тәсіліне және сөз таптарының шартты құнын белгілеуге негізделген. Ойын механикасы оқушыларды сөздердің мағыналық маңызын анықтауға, мәтіннің негізгі микротақырыптары мен себеп-салдарлық байланыстарын сақтауға және белгіленген көлемді ұстануға ынталандырады. Мақалада тапсырманың әдістемелік негіздемесі, жаңашылдығы, практикалық қолданылуы және тиімділігін бағалау өлшемдері қарастырылады. Функционалдық сауаттылықты, сыни ойлауды, мағыналық оқуды және өзін-өзі бақылау дағдыларын дамытуға ерекше назар аударылады. Ұсынылған модель тілдік талдауды математика және қаржылық сауаттылық элементтерімен ұштастырып, оқушылардың оқу уәжі мен белсенділігін арттырады.

Кілт сөздер: *ықшамдалған мазмұндама, мәтінді ықшамдау, геймификация, функционалдық сауаттылық, сыни ойлау, қалыптастырушы бағалау.*

The article presents the game-based model "Text Bank: A 50-Coin Limit," designed to develop text-compression skills among seventh-grade students. The method is based on eliminating secondary information and assigning a notional value to different parts of speech. The game mechanics encourage learners to evaluate the semantic importance of words, preserve key microtopics and cause-and-effect relationships, and comply with a specified text length. The article discusses the methodological rationale, novelty, practical application, and effectiveness criteria of the activity. Particular attention is given to developing functional literacy, critical thinking, meaningful reading, and self-monitoring skills. The proposed model integrates language analysis with elements of mathematics and financial literacy, thereby increasing students' motivation and engagement. The activity can be adapted for individual, pair, group, and distance-learning formats.

Keywords: *summary writing, text compression, gamification, functional literacy, critical thinking, formative assessment.*

Методическая обоснованность задания «Текстовый банк: Лимит 50 монет»

Задание разработано в соответствии с целью обучения ГОСО 7.4.2.1 и направлено на формирование навыка сжатого изложения текста на основе прочитанного материала. Методическая ценность задания заключается в сочетании технологии игрового обучения, приемов критического мышления, цифровой грамотности и развития функциональной грамотности.

Основой задания является прием компрессии текста «исключение», который соответствует возрастным особенностям учащихся 7 класса. Игровая модель с «монетами» переводит абстрактное правило сокращения текста в конкретное практическое действие: ученики осознанно определяют, какие слова являются смыслообразующими, а какие выполняют лишь описательную функцию. Это способствует развитию навыков анализа, отбора и структурирования информации.

Таблица-опора выполняет функцию языкового scaffolding (поддержки): учащиеся получают четкий алгоритм действий и визуальную систему оценки языковых единиц. Такой подход снижает когнитивную нагрузку и помогает ученикам самостоятельно применять стратегию сжатия текста.

Задание также реализует принципы:

- **деятельностного подхода** – учащиеся самостоятельно преобразуют текст;
- **дифференциации** – каждый ученик может выбрать собственную стратегию экономии слов;
- **формативного оценивания** – критерии и дескрипторы прозрачны и понятны заранее;
- **межпредметной интеграции** – используются элементы математики (подсчет монет), логики и языкового анализа.

Содержание текста о «Поющем бархане» имеет краеведческую направленность, что повышает мотивацию учащихся и способствует воспитанию уважения к природному наследию Казахстана.

Задание не только формирует предметный навык сжатого изложения, но и развивает функциональную грамотность, критическое мышление, цифровую грамотность, умение работать с информацией и навыки самоконтроля.

Новизна подхода

Новизна задания «Текстовый банк: Лимит 50 монет» заключается в геймификации процесса обучения сжатию текста через систему «языковой экономики». Традиционное упражнение по компрессии текста преобразовано в игровую модель, где каждое слово получает определенную «стоимость», а учащиеся принимают решения как участники стратегии управления ресурсами.

Особенность подхода состоит в том, что:

- языковые единицы впервые рассматриваются как «ценный ресурс», а не только как элементы грамматики;
- правило исключения прилагательных и наречий становится не формальным требованием, а осознанной необходимостью для сохранения «бюджета»;
- ученики одновременно работают с содержанием текста, логикой, подсчетом и языковым анализом.

Инновационность задания проявляется в интеграции:

- игровых технологий;
- элементов финансовой грамотности («бюджет», «банкротство», «стоимость»);
- визуального моделирования языковых процессов;
- критериального оценивания в формате понятной игровой механики.

В отличие от традиционного пересказа, где учащиеся механически сокращают текст, данный подход формирует стратегическое мышление: школьники учатся прогнозировать последствия выбора слов и понимать их смысловую ценность.

Дополнительная новизна заключается в создании метапредметной связи между русским языком, логикой и математикой. Подсчет «стоимости текста» превращает языковой анализ в практическую задачу, повышая мотивацию и вовлеченность учащихся.

Задание представляет собой современную модель обучения с элементами эдьютейнмента (обучение через игру), которая делает процесс компрессии текста наглядным, интерактивным и практически значимым для учащихся 7 класса.

Идея задания «Текстовый банк: Лимит 50 монет»

Задание построено в формате игровой симуляции, где учащиеся выступают в роли «редакторов-экономистов». Главная идея — показать, что при сжатии текста важно сохранять смысл, а не количество слов. Ученики учатся выделять главное, исключать второстепенные детали и осознанно выбирать языковые средства.

Игровая механика «монет» превращает процесс компрессии текста в понятную стратегию: каждое слово имеет цену, поэтому учащиеся вынуждены анализировать роль частей речи в передаче информации. Прилагательные и наречия становятся «дорогими», что мотивирует применять прием исключения, а существительные и глаголы — «ценными носителями смысла».

Через практическую деятельность школьники:

- развивают навыки смыслового чтения и аудирования;
- учатся сохранять микротемы и причинно-следственные связи;
- осваивают приемы компрессии текста;
- формируют функциональную грамотность и критическое мышление.

Использование образа «банкротства» и «прайс-листа языка» повышает вовлеченность учащихся, делает абстрактное понятие сжатия текста наглядным и способствует развитию интереса к работе с текстом. Задание также формирует навык самоконтроля: ученики самостоятельно проверяют объем, стоимость слов и соответствие критериям оценивания.

Оценка эффективности задания

Эффективность задания «Текстовый банк: Лимит 50 монет» оценивается через достижение учащимися целей обучения, качество выполненной компрессии текста и уровень сформированности навыков смыслового отбора информации.

Результативность задания определяется по следующим показателям:

- умение сокращать текст без потери основной мысли;
- сохранение ключевых микротем и причинно-следственных связей;
- осознанное применение приема исключения;
- снижение количества второстепенной информации в изложении;
- соблюдение заданного объема текста.

Для оценки используются четкие дескрипторы и система формативного оценивания, позволяющие объективно определить уровень освоения навыка:

- соблюден лимит «50 монет»;
- исключено не менее 80% прилагательных и наречий;
- сохранены 3 ключевые микротемы;
- обеспечена логическая связность текста при помощи служебных частей речи.

Практика показывает, что игровая форма значительно повышает вовлеченность учащихся в процесс работы с текстом. Элемент «банкротства» стимулирует внимательное отношение к каждому слову и формирует навык языковой экономии. Ученики начинают осознанно различать главную и второстепенную информацию, что положительно влияет на качество письменной речи.

Эффективность подхода также проявляется в:

- повышении мотивации к выполнению письменных заданий;
- снижении страха перед изложением;
- развитии самостоятельности и самоконтроля;
- активизации познавательной деятельности;
- улучшении результатов при выполнении заданий на функциональную грамотность.

Дополнительным показателем успешности является возможность быстрого самоанализа: учащиеся самостоятельно подсчитывают «стоимость» текста и видят, какие языковые средства делают изложение перегруженным.

Задание демонстрирует высокую педагогическую эффективность благодаря сочетанию игровых технологий, четких критериев оценивания и практико-ориентированного подхода к обучению сжатому изложению.

Практическая применимость

Разработанное задание обладает высокой практической применимостью и может эффективно использоваться на уроках русского языка в 7 классе при изучении темы «Сжатое изложение». Механика задания универсальна и легко адаптируется под тексты разных жанров: научно-популярные, публицистические, художественные и краеведческие.

Практическая ценность подхода заключается в том, что учитель получает готовый инструмент для:

- формирования навыков компрессии текста;
- подготовки учащихся к итоговой аттестации и заданиям формата PISA;
- развития функциональной грамотности;
- организации формативного оценивания по четким дескрипторам.

Задание удобно применять в различных форматах обучения:

- индивидуальная работа;
- парная и групповая деятельность;
- соревновательная игра между командами;
- дистанционный урок с использованием интерактивных платформ.

«Прайс-лист языка» и система подсчета монет делают процесс проверки прозрачным и понятным как для учителя, так и для учащихся. Ученики могут самостоятельно оценивать качество собственной работы, что способствует развитию навыков самоконтроля и рефлексии.

Методика не требует сложного оборудования или специальных цифровых ресурсов: достаточно текста, таблицы-опоры и карточек/счетчиков монет. При этом задание легко модернизируется:

- можно изменять «стоимость» частей речи;
- вводить бонусы за сохранение микротем;
- использовать таймер или рейтинговую систему;
- применять цифровые сервисы (Jamboard, Wordwall, LearningApps).

Практическая эффективность задания проявляется в повышении учебной мотивации: учащиеся воспринимают сжатие текста не как сложное теоретическое упражнение, а как увлекательную интеллектуальную задачу.

Предложенный подход является универсальным, вариативным и доступным инструментом современного урока, который сочетает предметное обучение, игровые технологии и развитие метапредметных навыков.

Приложение 1

Краткосрочный план урока
Русский язык и литература

Раздел:	**Хобби и свободное время**	
ФИО учителя:	**Цыбенко Елена Анатольевна**	
Дата:		
Класс: 7 (Я2)	**Количество присутствующих:**	**Количество отсутствующих:**
Тема урока:	**Путешествие по «Поющему бархану»**	
Цели обучения, которые достига-ются на данном	**Цели обучения:** • 7.1.4.1 – определять основную мысль текста, опираясь на содержание текста;	

уроке (ссылка на учебную программу):	• 7.4.2 – излагать сжато содержание текста на основе прослушанного, прочитанного и/или аудиовизуального материала.
Цели урока:	- определять основную мысль текста о «Поющем бархане». - научатся излагать сжато содержание прочитанного текста; - смогут применить прием «исключение» для сжатия текста объемом 86 слов до 25–40 слов, сохранив 3 микротемы и причинно-следственные связи, не превысив лимит в «50 монет», используя интерактивный метод «Текстовый банк»

Ход урока:

Этап урока/ Время	**Действия педагога**	**Действия ученика**	**Оценивание**	**Ресурсы**
1. Начало урока. 0-5 мин	**I. Организационный момент.** Приветствует учащихся. Создает положительный настрой. Проводит метод «Ассоциации». На экране слова: «пустыня», «песок», «музыка», «бархан». Учитель задает вопрос: «Как может петь песок?» Сообщает тему и цели урока.	Настраиваются на урок **Метод «Психологический настрой»** Высказывают предположения Формулируют ожидания от урока.	Устная похвала, поддержка активных ответов.	Презентация
Предтекстовый этап	**II. Актуализация знаний.** Показывает изображение «Поющего бархана». Задает вопросы: «Почему бархан называют поющим?» Объясняет правила игры «Текстовый банк: Лимит 50 монет». Знакомит с таблицей «Прайс-лист языка»	**Методы «Беседа, прогнозирование»** Изучают таблицу **Геймификация**	Наблюдение учителя	Таблица-опора
2. Середина урока. 5 – 43 мин Текстовый этап	**III. Изучение нового материала.** **Работа с текстом.** Учитель выразительно читает текст о «Поющем бархане». Задает вопросы: – О чем текст? – Какова его основная мысль? – Какие факты показались наиболее важными? **(Смысловое чтение)** Игровое задание: **«Текстовый банк: Лимит 50 монет».** **Прием «Исключение»** Объясняет правила игры. Демонстрирует работу «тарифа» на первом предложении текста. Показывает пример	Слушают текст. Определяют тему и основную мысль. Выделяют ключевые факты. **Составляют изложение объемом 25–40 слов «Текстовый банк»** Анализируют текст. Вычеркивают «дорогие» слова. Составляют сжатое	**Дескрипторы:** – определяет тему текста; 1 балл – формулирует основную мысль; 1 баал – называет не менее 3 ключевых фактов; 1 балл **Дескрипторы:** – Выполнил компрессию текста, уложившись в лимит до 50 виртуальных	Текст Презентация **Тренажер** file:///C:/Users/nutri/Desktop/2025-2026%20%D0%A3%D0%93/%D0%9E%D0%B1%D0%BB%20%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80/%D0%9C%D0%9E%D0%AF%20%D0%9F%D0%90%D0%9F%D0%9A%D0%90/%D0

После тексто вый этап	исключения прилагательных и наречий. Организует самостоятельную работу учащихся по созданию сжатого изложения. **Организует самостоятельную работу по созданию сжатого изложения** Организует парную проверку. Предлагает учащимся обменяться работами и проверить друг друга по дескрипторам. **Разноуровневое задание** Задания по уровням: **А уровень:** определить микротемы текста. **В уровень:** придумать заголовок к сжатому изложению. **С уровень:** составить 1 вопрос высокого порядка по тексту.	изложение, соблюдая лимит в 50 монет. Подсчитывают стоимость текста. **Проверяют наличие 3 микротем и логических связей** Проверяют работы одноклассников. Дают рекомендации по улучшению текста. Выставляют баллы Выполняют задания по выбору уровня.	монет – 1 балл. – Устранил не менее 80% прилагательных и наречий – 1 балл. – Сохранил 3 ключевые микротемы: расположение, причина звука, легенда – 1 балл. – Использовал минимум 3 служебных части речи для связности текста – 1 балл. Взаимооценивание по дескрипторам **Дескрипторы:** – выделяет микротемы; 1 балл – формулирует заголовок; 1 балл – составляет содержательный вопрос; 1 балл	%93%D0%9E%D0%A2%D0%9E%D0%92%D0%AB%D0%99%20%D0%9C%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%A0%D0%98%D0%90%D0%9B/%D0%A2%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B0%D0%B6%D0%B5%D1%80%20%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9%20%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D0%BA.html Таблица-опора Листы оценивания Карточки
3. Конец урока. 43-45 мин	**IV. Итог урока. Проводит закрепление материала.** **Метод «Закончи предложение»:** **Рефлексия «Рюкзак»** Сегодня на уроке я «положил(а) в учебный рюкзак»: Сегодня на уроке я «не смог(ла) положить в свой учебный рюкзак»: Потому что … **Домашнее задание:** Составить сжатое изложение о любом природном объекте Казахстана по правилам «Текстового банка» (до 50 монет).	Подводят итоги урока. Выполняют рефлексию. Делятся впечатлениями. Анализируют собственную работу. Оценивают достижения одноклассников. Записывают домашнее задание.	Оценивание выставляется учителем в работах групп. (Общий балл: 10)	Карточки для рефлексии. Во время рефлексии идёт показ видео «Поющий бархан» https://yandex.kz/video/preview/10376051276811054543

Раздаточный материал

Текст для сжатого изложения

«Уникальный «Поющий» бархан расположен в живописном национальном парке Алтын-Эмель, на территории благодатного края Жетысу. Этот огромный песчаный холм высотой около ста пятидесяти метров загадочно возвышается между двумя скалистыми горами. В сухую и ветреную погоду золотистые пески издают громкий, протяжный звук, напоминающий могучую мелодию настоящего органа. Ученые долго пытались разгадать эту удивительную природную тайну. Оказалось, что таинственное звучание возникает из-за сильного трения мельчайших сухих песчинок друг о друга. Древние кочевники верили, что под гигантским барханом спит легендарный дух бескрайней пустыни, который охраняет скрытые сокровища.»

Таблица-опора «Прайс-лист языка»

Часть речи	Вопросы	Стоимость	Подсказка
Служебные слова	вопросов нет	0 монет	Помогают сохранить связность текста
Существительное	Кто? Что?	2 монеты	Основа текста
Глагол	Что делает?	2 монеты	Передают действие
Местоимение	Кто? Что?	1 монета	Помогают экономить слова
Прилагательное, наречие	Какой? Как?	20 монет	Лучше исключать
Числительное	Сколько?	5 монет	Оставлять только важные

Демонстрация работы «тарифа»

Исходное предложение:

«Уникальный Поющий бархан расположен в живописном национальном парке Алтын-Эмель, на территории благодатного края Жетысу.»

Работа с текстом:

Уникальный (20) + живописном (20) + благодатного (20) = «банкротство».

После компрессии:

«Поющий бархан расположен в парке Алтын-Эмель, в Жетысу.»

Пример успешного сжатого изложения

«Поющий бархан расположен в парке Алтын-Эмель, в Жетысу. Холм возвышается между горами. В погоду пески издают звук. Ученые узнали, что звучание возникает из-за трения песчинок. Кочевники верили, что там спит дух.»

Стоимость: 39 монет.

Объем: 32 слова.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственный общеобязательный стандарт основного среднего образования Республики Казахстан. – Астана, 2022.

2. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5–9 классов уровня основного среднего образования. – Астана: Министерство просвещения Республики Казахстан, 2022.

3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – Москва: Педагогика, 1977.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 1999.

5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва: Наука, 1981.

6. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. – Москва: Луч, 2016.

7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – Москва: Просвещение, 1969.

8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – Москва: Народное образование, 1998.

9. Цукерман Г. А. Оценка без отметки. – Москва; Рига: Эксперимент, 1999.

10. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – Москва: Педагогика, 1982.

11. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. – Москва: Академия, 2009.

12. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва: Академия, 2009.

13. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. – Москва: Просвещение, 2011.

14. OECD. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. – Paris: OECD Publishing, 2023.

15. Официальный сайт Министерства просвещения Республики Казахстан. – URL: gov.kz (дата обращения: 13.09.2026).

16. Национальная образовательная база данных Республики Казахстан. – URL: nobd.edu.kz (дата обращения: 13.09.2026).

УДК 373.5.016:811.161.1:004.8

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: МОДЕЛЬ «ИИ-СОАНАЛИТИКА» В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Якупова Г.А.
Учитель русского языка и литературы, средняя школа имени Ы. Алтынсарина, г. Жаркент, область Жетісу, Республика Казахстан
yakupova.gulnaz81@mail.ru

Статья посвящена интеграции языковых моделей в практику преподавания литературы. Обосновывается переход от запрета нейросетей к методической модели «ИИ-соаналитика». На примере романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» представлен алгоритм формулирования и критической проверки гипотез, предполагающий обязательное обращение учащихся к первоисточнику.

Ключевые слова: *цифровая трансформация, искусственный интеллект, большие языковые модели, ИИ-соаналитик, промпт-инжиниринг, фактчекинг.*

Мақала әдебиетті оқыту тәжірибесіне тілдік модельдерді кіріктіру мәселесіне арналған. Нейрожелілерді пайдалануға тыйым салудан «ЖИ-қосалқы талдаушы» әдістемелік моделіне көшу негізделеді. Ф.М. Достоевскийдің «Қылмыс пен жаза» романы мысалында оқушылардың түпнұсқа мәтінге міндетті түрде жүгінуін көздейтін гипотезаларды тұжырымдау және сыни тексеру алгоритмі ұсынылады.

Кілт сөздер: *цифрлық трансформация, жасанды интеллект, үлкен тілдік модельдер, ЖИ-қосалқы талдаушы, промпт-инжиниринг, фактчекинг.*

The article addresses the integration of large language models into literature teaching. It substantiates a shift from restricting AI use to a methodological "AI co-analyst" model. Using F.M. Dostoevsky's Crime and Punishment as an example, the article presents an algorithm for formulating and critically verifying hypotheses that requires students to consult the primary text.

Keywords: *digital transformation, artificial intelligence, large language models, AI co-analyst, prompt engineering, fact-checking.*

1. Введение: трансформация дидактических подходов в эпоху алгоритмизации

Внедрение цифровых технологий и генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в образовательную практику ставит перед школьным филологическим сообществом серьезные методологические задачи. Доступность больших языковых моделей (LLM), способных за несколько секунд генерировать развернутые тексты сочинений, аналитические эссе и ответы на контрольные вопросы, снижает надежность традиционных форм проверки знаний и домашней самостоятельной работы учащихся.

Однако в условиях открытого информационного пространства одних формальных запретов и тотального контроля недостаточно. В рамках цифровой трансформации школьного образования возникает необходимость переосмысления роли алгоритмических систем. Нейросеть целесообразно рассматривать не как «средство обхода академических требований», а как интерактивный дидактический ресурс, позволяющий сместить фокус обучения с репродуктивного воспроизведения фактов на развитие умений более высокого порядка: критического анализа, сравнения, верификации и аргументированной дискуссии.

2. Концептуальные основы модели «ИИ-соаналитика»

В основу предлагаемой методической модели положен принцип опосредованного взаимодействия, при котором искусственный интеллект выполняет функцию оппонента,

«черновика» или генератора первичных исследовательских гипотез. Учащийся при этом выступает в качестве эксперта, проверяющего и итогового интерпретатора художественного текста.

Данный подход сочетает методы традиционной филологической герменевтики (вдумчивого, медленного чтения) с элементами корпусной лингвистики (анализом частотности, дистрибуции и сочетаемости лексем). Исследования в области цифровых гуманитарных наук подчеркивают важность алгоритмического анализа больших массивов текстов [3]. Как отмечал Д. Берри, интеграция цифровых медиа меняет привычные способы обработки филологических данных и конструирования знаний [3]. В свою очередь, Ф.Моретти указывал, что применение новых аналитических методов («дальнего чтения») позволяет обнаруживать скрытые закономерности текста, невидимые при стандартном восприятии [4]. В таблице 1 сопоставлены ключевые характеристики традиционной образовательной модели и предлагаемого нейросетевого соанализа.

Таблица 1 – Сравнительный анализ образовательных парадигм при работе с художественным текстом

Параметр сравнения	**Традиционная репродуктивная модель**	**Инновационная модель «ИИ-соаналитик»**
Позиция ученика	Пассивный реципиент и компилятор готовых критических статей	Исследователь, верификатор и модератор аналитического диалога
Роль нейросети (LLM)	Инструмент несанкционированного генераторного списывания	Дискуссионный спарринг-партнер, генератор тестовых гипотез
Методологический вектор	Заучивание нормативных трактовок из учебных пособий	Критическая проверка аргументации, фактчекинг, промпт-инжиниринг
Образовательный результат	Формирование стандартного текста эссе по шаблону	Развитие критического мышления и алгоритмической грамотности

3. Практическая реализация: сценарий урока и академический промпт-инжиниринг

Методика проведения урока литературы на основе модели «ИИ-соаналитика» состоит из трех последовательных фаз:

– Фаза проектирования (промпт-инжиниринг): совместно с учителем учащиеся создают формализованный запрос для генеративной модели, определяя ролевую позицию системы, границы анализируемого фрагмента и критерии проверки.

– Фаза обработки и первичного синтеза: модель выполняет предварительный анализ лексических полей, частотности отдельных элементов или структуры сюжета, формируя рабочий отчет.

– Фаза критического соанализа и верификации (фактчекинг): учащиеся сопоставляют сгенерированные нейросетью тезисы с первоисточником, выявляют логические неувязки, фактологические ошибки и искажения контекста, формируя собственные обоснованные выводы.

Проиллюстрируем данную методику на примере анализа поэтики Ф.М. Достоевского в 10 классе при изучении романа «Преступление и наказание». Осмысление литературных героев в инокультурном и критическом контексте занимает важное место в литературоведении; так, О. М. Ушакова в своем исследовании анализирует восприятие и трансформацию типажа русского нигилиста в мировой литературе XIX–XX веков [2]. Учащимся предлагается составить и направить в ИИ-систему следующий академический промпт:

РОЛЬ: литературовед-исследователь поэтики XIX века.

ЗАДАЧА: проведи частотный и семантический анализ функционирования желтого цвета в I и II частях романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».

ТРЕБОВАНИЯ И ОГРАНИЧЕНИЯ:

1. Выдели 3 основные психологические функции желтого цвета в описаниях интерьеров и городских пейзажей.

2. Приведи по 2 текстовые цитаты-подтверждения на каждую функцию с указанием персонажа или объекта.

3. Сформулируй 2 гипотезы о связи цветописи с внутренним состоянием Родиона Раскольникова.

4. Отдельно отметь спорные или неоднозначные моменты в трактовке символики.

После получения ответа нейросети учащиеся объединяются в исследовательские группы. При анализе полученных результатов особое внимание уделяется точности передаваемых выражений, поскольку даже отдельные стилистические искажения способны менять образный смысл текста. На специфику передачи стилистических приемов при работе с художественным текстом указывает Р. И. Гуссамова [1]. В процессе проверки учащиеся могут обнаружить характерную особенность генеративных моделей – склонность к так называемым «галлюцинациям», то есть генерации вымышленных цитат или искажению фактов и хронологии событий. Задача группы — выявить фактологические расхождения, исправить неточные цитаты по печатным источникам и оценить, насколько предложенные нейросетью гипотезы соответствуют тексту произведения.

Такая организация работы создает условия для более внимательного обращения к художественному тексту: задача проверить ответ алгоритма побуждает учащихся искать текстовые доказательства, сопоставлять интерпретации и аргументировать собственную позицию. Эффективность предложенной модели требует дальнейшей педагогической апробации и оценки на конкретной выборке учащихся.

4. Управление рисками: формирование алгоритмической грамотности

Системная работа с ИИ на уроках филологического цикла требует формирования у обучающихся устойчивых навыков алгоритмической грамотности и академической этики. К ключевым рискам, которые необходимо учитывать при применении описываемой методики, относятся:

– Проблема поверхностного усвоения (когнитивная пассивность): риск снижения глубины эмоционального восприятия литературы может уменьшаться благодаря обязательному этапу личной эстетической оценки и устной защите результатов верификации.

– Склонность к некритичному доверию: необходимо формировать установку на то, что любой сгенерированный нейросетью ответ является предварительным гипотетическим материалом и требует обязательной проверки по первоисточнику и авторитетным академическим источникам.

– Соблюдение норм академической честности: важно обучать школьников корректно обозначать материалы, созданные с привлечением ИИ-инструментов, и разграничивать собственный авторский текст и результаты работы алгоритмов.

5. Заключение

Использование искусственного интеллекта в качестве цифрового соаналитика на уроках русской литературы может стать одним из способов адаптации традиционного филологического образования к реалиям цифровой эпохи. Предлагаемый подход сохраняет фундаментальную ценность непосредственной работы с художественным текстом и одновременно создает условия для развития критического мышления, навыков фактчекинга и медиаграмотности. Вместе с тем представленная модель носит методический характер; выводы о ее эффективности требуют педагогической апробации, фиксации результатов учащихся и их последующего анализа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гуссамова Р.И. Анализ перевода лексических стилистических приемов с английского языка на русский в художественном тексте // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей VII Международной научной конференции молодых ученых (9 февраля 2018 г.): в 2-х ч. Ч. 1: Современные лингвистические исследования. Екатеринбург: УМЦ-УПИ, 2018. – С. 155-159.
2. Ушакова О.М. Русский нигилист как герой английской литературы XIX-XX веков // Вестник Пермского университета. 2016. Вып. 1 (33). – С. 118-121.
3. Berry D.M. Understanding Digital Humanities. – London: Palgrave Macmillan, 2012. – 318 p.
4. Moretti F. Distant Reading. – London: Verso, 2013. – 254 p.

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО
Председателя Правления – Ректора Жетысуского университета имени И. Жансугурова, доктора юридических наук, профессора Е.А. Бурибаева 3

Есимкулов Б.Н.
ЧЕРЕЗ ТЕРНИИ К ЗВЁЗДАМ! (к 75-летию Эммы Викторовны Ли) 5

Алимов А.К.
КЕРІ БАЙЛАНЫС – БАҒАЛАУДЫҢ ОҚУДЫ ЖАҚСАРТАТЫН ТИІМДІ ҚҰРАЛЫ 7

Ажарбекова Ж.А.
ОТ СКАНИРОВАНИЯ ТЕКСТА К ГЛУБОКОМУ ПОНИМАНИЮ: ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИИ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ 16

Алирахимова А.С.
ИСКУССТВО ЗВУЧАТЬ: ОТ ТИШИНЫ К РЕЧИ 26

Аргынбаева А.Е.
ОҚЫРМАНДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ДАМЫТУДАҒЫ ТРАНСФЕР ӘДІСТЕРІ МЕН ОҚЫРМАН КҮНДЕЛІКТЕРІ 35

Арисланов Р.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВИЛ ОРФОГРАФИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ПЛАТФОРМЫ ГРАМОТЕЙ.РУ) 44

Ауелбекова А.М.
ОҚУ САУАТТЫЛЫҒЫН ДАМЫТУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ ҚОЛДАНУ: МӘТІН ТАПСЫРМАЛАРЫН ҚҰРАСТЫРУ ЖӘНЕ ЖАУАПТАРДЫ СЫНИ БАҒАЛАУ 49

Афанасьева Д.П.
ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ГЕРОЯ В ПОВЕСТИ Н. ВЕРЁВОЧКИНА «ФЕНИКС ИЗ ПЕРВОГО СНЕГА» КАК ОБЪЕКТ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ 55

Ахмеджанова Б.А.
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ЧТЕНИЯ: АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ «КОНТЕКСТ – СОПОСТАВЛЕНИЕ – ДИАЛОГ – ВЫВОД» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ 63

Балғынбай А.Б.
ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-КВЕСТОВ 68

Батырбаева С.Қ.
ЧТЕНИЕ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА: АЛМА-АТА В ПРОЗЕ Е. КЛЕПИКОВОЙ 73

Бахтиярова А.Ж.
ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В КАЗАХСТАНЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ 79

Бейсенбай А.С.
ЦИФРОВОЙ СОАВТОР ИЛИ КРИТИК: ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ПИСАТЕЛЯ И ЧИТАТЕЛЯ В ЭПОХУ ГЕНЕРАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ 86

Бекболат А.Ғ.
ОСМЫСЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ «СЛОВ НАЗИДАНИЯ» АБАЯ КУНАНБАЕВА: ТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ТРУДА 92

Бектурганова А.Е.
СИСТЕМАТИЧЕСКАЯ РАБОТА С МИКРОТЕКСТАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ 98

Белоусова В.С.
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ШКОЛЬНОГО ЭССЕ 104

Боранбаева Г.Н., Баймуханова Ж.М.
ОТ ГОТОВОГО ОТВЕТА К ОСМЫСЛЕННОМУ ЧТЕНИЮ: ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ……..... 110

Буренина-Петрова О.Д.
ИСКУССТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, БУДУЩЕЕ..... 120

Буркітбаева А.А., Абайдельданова М.К.
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ……..... 125

Волкова Т.А.
РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ 130

Гринько С.В.
АВТОМАТИЗАЦИЯ ПРОВЕРКИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ СОЧИНЕНИЙ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ) ……..... 137

Джумагулова А.М.
СКАЗКА УЧИТ ВЫБИРАТЬ: КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ СТАНОВИТСЯ ТРЕНАЖЕРОМ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ 143

Жаутикова А.А.
ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ И КУЛЬТУРА ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 148

R. Zheldibayeva
WHAT DO PRE-SERVICE EFL TEACHERS WANT FROM AI TRAINING? USE, ATTITUDES, AND TRAINING NEEDS IN A KAZAKHSTANI TEACHER EDUCATION PROGRAMME 154

Жумабекова А.К.
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И БАРЬЕРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 162

Зигуатова А.С., Орынгалиева Ш.О.
БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДАҒЫ ҚЫЗМЕТКЕ ДАЯРЛАУДЫҢ ОТАНДЫҚ ЖӘНЕ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕСІ 168

Имангалиева С.Е.
ЦИФРОВОЙ ДВОЙНИК ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ 177

Исраилова К.В.
КОМНАТА ЦИЦЕРОНА: КОНСТРУКТОР АРГУМЕНТИРОВАННОГО ЭССЕ 184

Ишин Д.М., Виданов Е.Ю.
ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК МЕХАНИЗМ ДЕМОНСТРАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ПОТЕНЦИАЛА 189

Какильбаева Э.Т.
СОВРЕМЕННАЯ РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА КАЗАХСТАНА В ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ МОЛОДЕЖИ: ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ..... 195

Қанатұлы М., Калкеева К.Р., Адильбаева А.С., Болатова Қ.Б.
ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР НЕГІЗІНДЕ ШЫҒЫС ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ТУРИЗМНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУ ТАРИХЫН МЕҢГЕРТУДІҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ 202

Кибартас А.С., Литвиненко Ю.Ю.
САЙТ «СОВРЕМЕННЫЙ СЛЕНГ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 210

Крекнин А.А., Виданов Е.Ю.
ДИСКУРС ЗАЩИТЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИДЕОЛОГИИ И ОБЩЕГРАЖДАНСКОЙ ГРАМОТНОСТИ 214

Курзова А.В., Алимпиева Е.В.
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНОЙ ИНФОГРАФИКИ 218

Лих И.В.
ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5-7 КЛАССАХ..... 228

Майкен С.Ғ.
РАЗВИТИЕ У ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ НАВЫКОВ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ 234

Максименко Н.С.
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КЛАССАХ С НЕРУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ: ОТ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА К ОСМЫСЛЕННОМУ ЧТЕНИЮ 241

Мамасуева А.А.
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА 248

Мамлеева С.Б., Камбарова К.С., Битаева Р.О., Ким Е.О., Жакупова Г.Т.
ЗАМАНАУИ ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІ АРҚЫЛЫ 9-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАЗУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ..... 255

Масимова Л.М.
КРИТИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ОТВЕТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОСМЫСЛЕННОГО ЧТЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ 261

Мухамедсыдыкова А.А.
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 267

Orazkhan A.E., Dyusebayeva S.B., Musakanova U.K.
WHEN AI MAKES MISTAKES IN CHINESE: A TYPOLOGY OF GENERATIVE AI ERRORS IN TEACHING MATERIALS AND A VERIFICATION PROTOCOL FOR TEACHERS 272

Ормамбекова Д.Н.
ВНУТРЕННИЙ МОНОЛОГ КАК ПРИЕМ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОГО ЧТЕНИЯ РОМАНА Р. СЕЙСЕНБАЕВА «ОТЧАЯНИЕ, ИЛИ МЁРТВЫЕ БРОДЯТ В ПЕСКАХ» 280

Пересторонина С.В.
ОТ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ МЫШЛЕНИЮ: ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ 288

Салкимбекова Г.С., Жумадилова Ш.К.
ОТ УЧЕБНИКА К РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНИ: АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ 297

Себекова С.М.
ТЕХНОЛОГИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ 303

Сейілова Ж.К.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ YOUTUBE-ВИДЕО ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ОТ ПРОСМОТРА К ГОВОРЕНИЮ 312

Сейтқалиева Б.С., Кадирсизова Ш.Б.
БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІ ВИРТУАЛДЫ МОБИЛЬДІЛІК ЖҮЙЕСІНЕ КІРІКТІРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ: ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР 320

Туменбаева Г.У.
ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ САБАҒЫНДАҒЫ ИММЕРСИВТІ ОҚЫТУ: VR ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУ ТӘЖІРИБЕСІ 328

Цыбенко Е.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ МОДЕЛИ «ТЕКСТОВЫЙ БАНК» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЖАТИЯ ТЕКСТА 332

Якупова Г.А.
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: МОДЕЛЬ «ИИ-СОАНАЛИТИКА» В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 340

Филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор
Эмма Викторовна Лидің 75-жылдық мерейтойына арналған
«ФИЛОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ: ДӘСТҮРЛЕР, ЦИФРЛЫҚ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖӘНЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ»
атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция

МАТЕРИАЛДАРЫ

МАТЕРИАЛЫ

международной научно-практической конференции
«ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ, ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»,
посвященной 75-летнему юбилею кандидата филологических наук, ассоциированного профессора Ли Эммы Викторовны

MATERIALS

of the International Scientific and Practical Conference
«PHILOLOGICAL EDUCATION: TRADITIONS, DIGITAL TRANSFORMATION, AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE»
dedicated to the 75th Anniversary of Emma Viktorovna Li, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Компьютерлік қалыптаушы – Жепенова Г.М.
Мұқабының дизайны – Айдарбеков Р.А.

(Тапсырыс беруші файлынан басылды)

Басуға қол қойылды 27.10.2026 ж.
Әріп түрі «Times New Roman». Қалыбы 60x84/8. SvetoCopy қағазы
Таралымы 15 дана. Ш.т.б. 43.63. Тапсырыс № 00641
І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Оқу-өндірістік цех
040009, Талдықорған, Жансүгіров көшесі, 187а

(Распечатано с файла заказчика)

Подписано в печать 27.10.2026 г.
Гарнитура «Times New Roman». Формат 60x84/8. Бумага SvetoCopy.
Тираж 15 экз. У.п.л. 43.63. Заказ № 00641
Жетысуский университет им. И. Жансугурова, Учебно-производственный цех
040009, Талдыкорган, ул. Жансугурова, 187а