



## **THE PSYCHO-DIDACTIC POTENTIAL OF DIGITAL TEXT IN DEVELOPING STUDENTS' DISCURSIVE COMPETENCE IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES**

Alibekova Rano Khudayberdievna

Teacher of Russian Language and Literature

Tashkent State Agrarian University

### **Abstract**

Abstract: The article examines the psychological and didactic potential of digital text in the development of students' discursive competence in Russian language and literature classes. Digital text is interpreted not as a neutral information carrier, but as a specific communicative environment that affects attention, perception, interpretation, emotional evaluation, and speech behavior. In multilingual higher education, the integration of Russian language and literature makes it possible to combine linguistic analysis, literary interpretation, cultural reflection, and professionally oriented communication. Special attention is paid to the psychological factors of working with digital text, including cognitive load, fragmented reading, motivation, dialogic thinking, semantic concentration, and the formation of responsible speech action.

**Keywords:** digital text, Russian language, Russian literature, discursive competence, multilingual education, psychological and didactic approach, reflective reading, communicative culture.

### **Introduction**

## **ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

Alibekova Rano Khudayberdievna

Teacher of Russian Language and Literature,

Tashkent State Agrarian University



### **Annotatsiya:**

Maqolada raqamli ta'lim muhitida rus tili va adabiyoti mashg'ulotlarida talabalar diskursiv kompetensiyasini shakllantirishning psixologik-didaktik imkoniyatlari tahlil qilinadi. Tadqiqotda raqamli matn faqat axborot tashuvchisi emas, balki talabaning diqqatini boshqarish, ma'no anglash, talqin qilish, emotsional baholash va professional nutqga tayyorlanish jarayonlarini faollashtiruvchi murakkab kommunikativ maydon sifatida izohlanadi. Muallif ko'p tilli oliy ta'lim sharoitida rus tili va adabiyotini integrativ o'qitish talabalarning refleksiv o'qishi, madaniy-semantik sezgirligi, argumentativ nutqi va axborot tanlash madaniyatini kuchaytirishini asoslaydi. Maqolada raqamli matn bilan ishlashning psixologik omillari, matnni idrok etishdagi kognitiv yuklama, fragmentar o'qish xavfi, dialogik tafakkur va mustaqil talqin ko'nikmalari yoritiladi.

**Kalit so'zlar:** raqamli matn, rus tili, rus adabiyoti, diskursiv kompetensiya, ko'p tilli ta'lim, psixologik-didaktik yondashuv, refleksiv o'qish, kommunikativ madaniyat.

### **Аннотация:**

В статье рассматривается психолого-дидактический потенциал цифрового текста в формировании дискурсивной компетенции студентов на занятиях русского языка и литературы. Цифровой текст трактуется не как нейтральный носитель информации, а как особая коммуникативная среда, влияющая на внимание, восприятие, интерпретацию, эмоционально-ценностную оценку и речевое поведение обучающихся. В условиях многоязычного высшего образования интеграция русского языка и литературы позволяет соединить лингвистический анализ, литературную интерпретацию, культурную рефлексию и профессионально ориентированную коммуникацию. Особое внимание уделяется психологическим факторам работы с цифровым текстом: когнитивной нагрузке, фрагментарности чтения, мотивации, диалогичности, смысловой концентрации и формированию ответственного речевого действия.

**Ключевые слова:** цифровой текст, русский язык, русская литература, дискурсивная компетенция, многоязычное образование, психолого-дидактический подход, рефлексивное чтение, коммуникативная культура.



## **ВВЕДЕНИЕ**

Современная цифровая среда радикально изменила не только способы получения информации, но и саму психологию чтения, понимания и речевого взаимодействия. Студент приходит в аудиторию уже не как читатель линейного печатного текста, а как участник многоканального информационного потока, в котором научная статья, художественный фрагмент, комментарий в социальной сети, визуальный образ, гиперссылка и короткое сообщение конкурируют за его внимание. Для преподавания русского языка и литературы это обстоятельство имеет принципиальное значение: традиционная задача формирования грамотной речи сегодня дополняется задачей формирования устойчивой смысловой концентрации, интерпретативной самостоятельности, коммуникативной ответственности и способности различать стилистические, ценностные и манипулятивные механизмы цифрового текста. Следовательно, проблема цифровизации в филологическом образовании не может быть сведена к использованию электронных платформ или презентаций; она затрагивает более глубокий уровень — уровень психолого-дидактической организации мышления и речи обучающихся.

Актуальность темы определяется тем, что в многоязычном высшем образовании русский язык выполняет несколько функций одновременно: он выступает средством учебной коммуникации, инструментом профессиональной мобильности, каналом межкультурного взаимодействия и пространством литературно-культурной рефлексии. В такой ситуации особенно опасным становится формальное разделение языка и литературы. Если язык преподается как набор правил и корректирующих упражнений, а литература — как перечень авторов, сюжетов и готовых оценок, то цифровая среда только усиливает фрагментарность восприятия. Студент технически выполняет задание, но не всегда выстраивает смысловую связь между словом, текстом, контекстом, культурной памятью и собственной речевой позицией. Поэтому продуктивнее рассматривать русский язык и литературу как единое образовательное поле, где цифровой текст используется не вместо классического текста, а как новая форма входа в диалог с языком, культурой и профессиональной коммуникацией.

Цель статьи — раскрыть психолого-дидактический потенциал цифрового текста в формировании дискурсивной компетенции студентов на занятиях русского языка и литературы в условиях многоязычного высшего образования. Для



достижения этой цели необходимо уточнить понятие цифрового текста как учебного и психологического феномена, определить риски фрагментарного чтения и когнитивной перегрузки, показать возможности литературного текста в цифровой среде для развития интерпретации и диалогического мышления, а также обосновать методическую модель работы, соединяющую языковой анализ, литературное понимание и профессионально ориентированную речь.

## **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ**

Исследование опирается на междисциплинарный подход, объединяющий положения психолингвистики, лингводидактики, теории дискурса, литературной герменевтики и компетентностной педагогики. В качестве теоретической основы использованы идеи Л. С. Выготского о связи речи и мышления, концепция диалогичности М. М. Бахтина, семиотический подход Ю. М. Лотмана, положения о языковой личности Ю. Н. Караулова, а также современные представления о контекстном и коммуникативном обучении. Материалом анализа послужили типичные задания, применяемые на занятиях русского языка и литературы в высшей школе: чтение художественного фрагмента, анализ лексико-стилистических средств, обсуждение авторской позиции, подготовка письменного комментария, работа с электронными текстами, сопоставление печатной и цифровой версии текста, создание устного аргументированного ответа и профессионально ориентированного микротекста.

Методология исследования включает теоретический анализ научных источников, дискурсивно-стилистическое наблюдение, сравнительное описание учебных ситуаций и педагогическое моделирование. Особое значение имеет принцип психолого-дидактической целостности: цифровой текст рассматривается одновременно как объект понимания, средство мотивации, фактор когнитивной нагрузки и материал для речевого действия. Такой подход позволяет избежать двух методических крайностей. Первая крайность состоит в технократическом восприятии цифровизации, когда электронный формат автоматически объявляется современным, хотя по сути воспроизводит старые репродуктивные задания. Вторая крайность связана с полным недоверием к цифровому тексту, будто только печатная форма гарантирует глубокое чтение. На практике качество обучения определяется не носителем текста, а характером



педагогической работы с ним: постановкой вопроса, режимом внимания, глубиной интерпретации, речевой активностью и уровнем рефлексии.

В рамках исследования цифровой текст понимается широко: это не только электронная версия художественного произведения, но и гипертекстовый учебный материал, фрагмент интернет-дискурса, мультимодальный комментарий, электронная аннотация, интерактивная карточка, учебный форум, цифровой словарь и корпусный пример. Однако центральным материалом остается художественный и публицистический текст на русском языке, поскольку именно он сохраняет высокую семантическую плотность, культурную память, эмоционально-ценностную напряженность и стилистическое многообразие. В этом смысле цифровая среда должна не заменять литературное чтение короткими информационными блоками, а расширять способы входа в текст, проверки понимания, сопоставления интерпретаций и создания самостоятельного речевого продукта.

## **РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ**

Анализ показал, что цифровой текст обладает двойственной природой. С одной стороны, он облегчает доступ к материалу, позволяет быстро сопоставлять источники, активизирует визуальную и интерактивную поддержку, создает условия для индивидуального темпа чтения и расширяет возможности обратной связи. С другой стороны, он может провоцировать поверхностное сканирование, частое переключение внимания, зависимость от подсказок, снижение терпимости к сложному синтаксису и поспешное принятие первого найденного смысла. Для занятий русского языка и литературы это означает, что цифровая среда не должна оставаться бесконтрольным пространством. Она требует методического управления вниманием: преподаватель должен заранее определять, где студент читает медленно, где сопоставляет, где комментирует, где формулирует вывод и где переводит понимание в собственную речь. Иначе говоря, цифровой текст становится эффективным только тогда, когда он включен в дидактическую драматургию занятия.

Первый результат связан с развитием смысловой концентрации. В условиях постоянного информационного шума студенту необходимо не просто прочитать текст, а удержать в сознании его тему, композицию, интонацию, авторскую позицию и собственный вопрос к прочитанному. На занятиях русского языка и



литературы это может достигаться через задания на “замедленное чтение”: выделение ключевых слов, восстановление логики абзаца, объяснение роли повторов, анализ модальности, определение скрытой оценки, формулирование смыслового ядра фрагмента. Такие задания психологически дисциплинируют внимание и одновременно формируют языковую точность. Студент начинает понимать, что слово в тексте не является случайной единицей; оно включено в сеть смысловых, эмоциональных и культурных связей. Именно эта способность отличает зрелое чтение от механического просмотра.

Второй результат касается формирования интерпретативной самостоятельности. Цифровая среда часто предлагает готовые ответы: краткие пересказы, шаблонные характеристики героев, автоматические переводы, комментарии неизвестного качества. Если студент привыкает к такому режиму, литературное чтение превращается в поиск внешней подсказки. Интегративная методика русского языка и литературы должна работать иначе: цифровой ресурс используется как материал для проверки, сравнения и критического анализа, но не как замена собственного понимания. Например, студент может сопоставить два электронных комментария к одному эпизоду и определить, какой из них точнее опирается на текстовые доказательства; может выявить стилистическую бедность автоматического пересказа; может объяснить, почему один перевод или одно толкование теряет оценочный оттенок оригинала. Такая работа развивает не только литературоведческое мышление, но и общую информационно-психологическую устойчивость.

Третий результат связан с эмоционально-ценностной сферой. Художественный текст в цифровой форме сохраняет способность вовлекать студента в ситуацию переживания, выбора, внутреннего диалога и оценки. Однако цифровой формат нередко снижает глубину сопереживания, потому что фрагмент вырывается из целого, сопровождается параллельными раздражителями и воспринимается как очередной информационный объект. Поэтому преподаватель должен возвращать тексту событийность: задавать вопросы о мотивах героя, о конфликте ценностей, о позиции рассказчика, о речевом поведении персонажа, о возможных нравственных последствиях высказывания. В результате студент учится видеть в языке не только форму, но и поступок. Для профессионального образования это принципиально важно: будущий специалист должен уметь не



просто правильно говорить, а понимать последствия речевого действия в академической, деловой и межкультурной ситуации.

Четвертый результат относится к дискурсивной компетенции. Под дискурсивной компетенцией в данной статье понимается способность обучающегося понимать и создавать связные высказывания с учетом жанра, адресата, цели, ситуации, культурного кода и речевой ответственности. Цифровой текст предоставляет широкий материал для ее формирования, поскольку в нем особенно заметны различия между научным, публицистическим, художественным, разговорным и сетевым регистрами. На занятии можно сопоставить литературный монолог, академический комментарий, электронную аннотацию и сообщение в учебном чате. Такое сопоставление показывает студенту, что язык не существует в одном “правильном” варианте; он функционирует как система выборов. Выбор слова, синтаксической конструкции, формы обращения, аргумента и интонации зависит от ситуации общения. Именно здесь русская литература становится не “дополнением” к языку, а лабораторией речевого поведения.

Пятый результат связан с многоязычной аудиторией. Студенты, обучающиеся в многоязычной среде, часто обладают разным уровнем владения русским языком, разным опытом литературного чтения и разными культурными ассоциациями. Это не только трудность, но и методический ресурс. При работе с цифровым текстом можно организовать сопоставление значений, переводческих решений, культурных коннотаций и речевых норм. Например, обсуждение одной метафоры, обращения или оценочного слова в русском, узбекском и английском языках помогает студентам осознать, что смысл не механически переносится из одного кода в другой. Такая работа снижает коммуникативную тревожность, потому что ошибки рассматриваются не как личная неудача, а как материал для понимания языковой системы. Здесь особенно заметна психологическая ценность интеграции языка и литературы: студент входит в русскую речь через смысл, образ, ситуацию и диалог, а не только через правило.

Шестой результат показывает необходимость изменения учебного задания. В цифровой среде задание должно быть не длиннее ради объема и не ярче ради внешнего эффекта, а точнее по психологической функции. Одно и то же произведение можно использовать для нескольких связанных действий: сначала



студент читает фрагмент и выделяет ключевые смысловые опоры; затем объясняет лексико-стилистические средства; затем формулирует вопрос к авторской позиции; затем пишет краткий аналитический комментарий; наконец, переносит речевую модель в профессиональную ситуацию, например составляет аргументированное выступление, аннотацию, рецензию или этически корректный ответ в дискуссии. Такая последовательность переводит чтение в речь, а речь — в сознательное действие. Это и есть главный психолого-дидактический эффект цифрового текста: он становится не экраном для пассивного просмотра, а площадкой для управляемой интеллектуальной активности.

С практической точки зрения целесообразно выделить пятикомпонентную модель работы с цифровым текстом на занятиях русского языка и литературы. Первый компонент — мотивационно-смысловой вход, когда преподаватель не сразу объясняет текст, а создает проблемный вопрос, связанный с опытом студента. Второй компонент — фокусированное чтение, предполагающее ограничение лишних цифровых раздражителей и работу с конкретными языковыми маркерами. Третий компонент — интерпретативный диалог, где студенты выдвигают версии и подтверждают их текстовыми аргументами. Четвертый компонент — речевая продукция: устный ответ, письменный комментарий, сравнительная аннотация, профессионально ориентированное сообщение. Пятый компонент — рефлексивный перенос, при котором студент объясняет, какие языковые и психологические стратегии он может использовать в иной учебной или профессиональной ситуации. Данная модель удобна тем, что не требует искусственного противопоставления традиционного и цифрового обучения; она соединяет дисциплину глубокого чтения с возможностями современных образовательных технологий.

Особого внимания заслуживает вопрос оценки. При традиционном подходе преподаватель часто проверяет количество ошибок или знание фактов биографии автора. Такие критерии необходимы, но недостаточны. В условиях цифрового текста следует оценивать также способность студента удерживать тему, аргументировать интерпретацию, различать регистр, объяснять языковой эффект, корректно использовать источник, вступать в диалог и создавать самостоятельный связный текст. В этом случае оценка становится не карательным механизмом, а инструментом развития речевого сознания. Студент



понимает, что важна не скорость нахождения ответа, а качество смысловой работы. В цифровую эпоху это, возможно, одна из самых дефицитных учебных привычек: информация есть у всех, а интерпретационная дисциплина — у немногих.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Психолого-дидактический потенциал цифрового текста на занятиях русского языка и литературы заключается в том, что он позволяет одновременно формировать внимание, понимание, интерпретацию, речевую точность, культурную рефлексию и профессионально значимую коммуникацию. Однако этот потенциал реализуется не автоматически. Цифровой формат сам по себе не делает обучение современным и не гарантирует глубокого чтения. Более того, без методического управления он способен усиливать фрагментарность восприятия, поверхностность суждений и зависимость от готовых ответов. Поэтому ключевая задача преподавателя состоит в том, чтобы превратить цифровой текст из потока информации в структурированное образовательное событие.

Для многоязычного высшего образования особенно продуктивной является интеграция русского языка и литературы. Она создает условия, при которых студент изучает не только грамматическую норму, но и смысловую организацию высказывания, не только содержание произведения, но и речевые механизмы создания образа, оценки, диалога и аргументации. В такой системе литература становится психологической школой внимания и эмпатии, а русский язык — инструментом осознанного участия в академическом, межкультурном и профессиональном дискурсе. Научно-практическая значимость предложенного подхода состоит в возможности использовать его при разработке учебных заданий, модернизации рабочих программ, организации цифрового чтения, формировании критериев оценки и подготовке преподавателей русского языка и литературы к работе в условиях современной многоязычной аудитории.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб.: Искусство-СПБ, 2000. — 704 с.



4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность.—М.:ЛКИ, 2010. — 264 с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 2003. — 287 с.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
7. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974. — 428 с.
8. Виноградов В. В. О языке художественной прозы.—М.: Наука, 1980. — 360 с.
9. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. — Oxford: Oxford University Press, 1993. — 295 p.
10. Gee J. P. An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. — New York: Routledge, 2011. — 218 p.
11. Fairclough N. Discourse and Social Change. — Cambridge: Polity Press, 1992. — 259 p.
12. Halliday M. A. K. An Introduction to Functional Grammar. — London: Edward Arnold, 1994. — 434 p.