


DOI: 10.22363/2618-8163-2026-24-2-262-277

EDN: QIXEKQ

Научная статья

Лингводидактические критерии разработки видеолекций по русскому языку: модель «перевернутый класс» во вьетнамской аудитории

Т.Х.В. Нгуен  , Ф.Х.Т. Лиуе 

Институт социальных и гуманитарных наук при Вьетнамском национальном университете
г. Хошимина, *Хошимин, Вьетнам*
 huongchinv@hcmussh.edu.vn

Аннотация. Необходимость разработки научно обоснованных рекомендаций по проектированию видеоконтента, адаптированного к когнитивным особенностям вьетнамских студентов, изучающих русский язык, обусловила актуальность исследования. При отсутствии естественной коммуникации видеолекции в модели «перевернутого класса» становятся ключевым инструментом компенсации дефицита русскоязычной среды. Цель исследования — систематизация лингводидактических критериев, учитывающих национально-ориентированные трудности и когнитивные стратегии обучающихся для оптимизации их автономной работы в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ). Материалом для исследования послужили структурированные видеоролики, оформленные на основе принципов и требований модели «перевернутый класс». В качестве методов использовались теоретический анализ литературы, анкетирование студентов ($n = 83$), интервью ($n = 6$) и контент-анализ. Исследование проводилось на базе Института социальных и гуманитарных наук (г. Хошимин, Вьетнам). Результаты установили приоритет методической ценности контента над его техническим исполнением, выявили высокую значимость логической структурированности материала и использования родного языка как метаязыка-опоры для реализации стратегии «скаффолдинга». Выявлено предпочтение обучающихся в пользу статической наглядности и цветового кодирования видеолекций на русском языке, а также конкретизирован оптимальный хронометраж видео (15–30 минут). Перспективы исследования связаны с внедрением системы критериев в практику создания видеолекций по РКИ для вьетнамской аудитории. Интеграция адаптивных технологий и искусственного интеллекта позволит персонализировать обучение на русском языке и повысить эффективность модели «перевернутого класса» в современном образовательном контексте.

Ключевые слова: видеоролик, перевернутое обучение, лингвометодические принципы, лингводидактические критерии, обучение, русский язык как иностранный, Вьетнам, внеязыковая среда, цифровая лингводидактика

Вклад авторов: *Нгуен В.Х.Т.* — разработка общей концепции статьи, анализ научной и учебно-методической литературы по теме исследования, написание текста; *Лиуе Т.Х.Ф.* — разработка методологии исследования, сбор и анализ данных, написание текста.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Нгуен В.Х.Т., Лиуе Т.Х.Ф., 2026



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 23.09.2025; принята к печати 11.12.2025.

Для цитирования: Нгуен Т.Х.В., Лиуе Ф.Х.Т. Лингводидактические критерии разработки видеолекций по русскому языку: модель «перевернутый класс» во вьетнамской аудитории // Русистика. 2026. Т. 24. № 2. С. 262–277. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2026-24-2-262-277> EDN: QIXEKQ

Введение

В условиях перехода на онлайн-форматы обучения широкое распространение и внедрение цифровых ресурсов в учебный процесс становится неотъемлемой частью современных образовательных систем. Модель «перевернутого класса» (ПК) — актуальный, инновационный педагогический подход, ориентирующий студентов на самостоятельное усвоение нового материала вне аудиторных занятий и активное применение знаний во время урока.

Модель ПК имеет глубокие исторические корни в российской педагогике. Еще в 1984 г. М.В. Нечкина предложила идею о том, что студенты должны самостоятельно изучать новый материал по учебникам дома, а время на занятии посвящать обсуждению с преподавателем (Нечкина, 1984). В 1980-х гг. идеи опережающего обучения и использования опорных схем получили развитие в трудах учителей-новаторов, таких как С.Н. Лысенкова¹ и В.Ф. Шаталов (Шаталов, 1987). Их методики, направленные на предварительную подготовку учащихся к восприятию сложных тем и формирование системы «опорных сигналов», заложили практический фундамент для реализации современных инновационных моделей преподавания русского языка. На рубеже в XX–XXI вв. концептуализация модели продолжилась в работах М. Lage и коллег (Lage, Platt, Treglia, 2000), в то время как в российской педагогике были детально разработаны теоретические основы трансформации роли преподавателя в условиях цифровизации образовательной среды обучения иностранным языкам². Окончательное оформление принципов ПК, базирующихся на использовании видеолекций как ключевого инструмента для активного взаимодействия в аудитории, предложили Bergmann и Sams (Bergmann, Sams, 2012).

Центральное место в этой модели занимают визуальные средства в когнитивном контексте, способствующие эффективному освоению русского языка (Овчинникова, 2015). Использование видеоуроков позволяет оптимизировать учебную нагрузку, сокращая информацию в компактный вид (Тихонова, Иванов, Омарова, 2018), что особенно важно при изучении русского языка как иностранного (РКИ). Это повышает качество усвоения сложного лингвистического материала (Левина, 2021). Когнитивная визуализация выступает как ключевой механизм диалога между сознанием и объективной реальностью, позволяющий интенсифицировать процесс преподавания русского языка и активизировать речевую деятельность учащихся (Манько, 2009).

¹ Лысенкова С.Н. Когда легко учить и учиться. М. : Педагогика, 1985. 176 с.

² Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. М. : Академия, 2002. 272 с.

Для установления конкретных критериев оценки учебных материалов методологической основой служат принципы мультимедийного обучения (Mayer, 2009), такие как последовательность, сжатость и сигнализация. В более поздних работах Mayer и коллег (Mayer, Fiorella, Stull, 2020) акцент смещается на персонализацию контента: использование субтитров (что критически важно для внеязыковой аудитории) и принцип динамической визуализации.

Эмпирические исследования в области преподавания РКИ также позволили уточнить технические параметры эффективного видео. В частности, доказано, что при обучении русскому языку оптимальная продолжительность ролика не должна превышать 20 минут (Вульфович, 2017), что диктует необходимость сегментации языкового материала (Mayer, 2009; Воробьев, Мурзаева, 2018). Более того, при создании контента для изучения РКИ акцентируется внимание на важности визуального дизайна, сокращения текста на экране и соблюдения авторских прав (Вульфович, 2017; Левина, 2021).

Несмотря на преимущества, процесс внедрения модели ПК в практику преподавания русского языка сталкивается с высокой трудозатратностью создания видеоконтента и психологическими трудностями восприятия цифрового формата учащимися (Gromoglasova et al., 2022). В этой связи разработка специальных лингводидактических критериев создания видеолекций по РКИ для вьетнамской аудитории (от начального до продвинутого уровня) становится особенно актуальной.

Цель исследования — теоретическая систематизация совокупности лингводидактических требований к видеурокам, способствующих эффективному формированию коммуникативной компетенции на русском языке у вьетнамских учащихся в рамках реализации модели ПК.

Методы и материалы

Для достижения поставленной цели применен комплексный исследовательский подход, сочетающий теоретический анализ литературы, анкетирование студентов ($n = 83$), интервью ($n = 6$) и контент-анализ.

Объектом анализа послужили структурированные видеолекции по дисциплинам «Практический курс русского языка-1», «Практический курс русского языка-6» и «Морфология русского языка», разработанные с опорой на принципы мультимедийного обучения (Mayer, 2009) и специфику преподавания РКИ во внеязыковой среде.

В опросе приняли участие 83 студента I и IV курсов факультета русской филологии, из которых 92,8 % уже имели опыт обучения в модели ПК (Группа А), а 7,2 % столкнулись с ней впервые (Группа Б). В связи с малочисленностью Группы Б статистический *t-Test* был заменен дескриптивным сравнительным анализом показателей обеих групп.

Исследование включало два этапа:

Количественный этап (анкетирование). Сбор данных осуществлялся посредством авторской анкеты, включающей 39 вопросов. Оценка значимости

параметров проводилась по 5-балльной шкале Лайкерта (от 1 — «совершенно не важно» до 5 — «очень важно»). Структура анкеты и перечень оцениваемых критериев приведены в таблице.

Система лингводидактических и технико-дизайнерских критериев оценки видеолекций

Блок критериев	Код	Содержание критерия
I. Содержательный блок критериев разработки видеолекций по РКИ	C1	Ограничение содержания ключевыми темами урока
	C2	Наличие дополнительных (расширенных) материалов
	C3	Задания для самопроверки после тематических блоков
	C4	Полнота представления темы
	C5	Многократное повторение ключевых содержаний
	C6	Соответствие другим учебным материалам
	C7	Стимулирование познавательной мотивации
	C8	Использование родного языка как метаязыка-опоры
	C9	Наличие обзора в начале и выводов в конце
	C10	Соответствие объема новой лексики уровню компетенции
II. Техничко-дизайнерский блок критериев разработки видеолекций по РКИ	D11	Адаптированный темп речи преподавателя
	D12	Использование статической наглядности с пояснениями
	D13	Разнообразие форматов подачи информации
	D14	Использование визуальных акцентов
	D15	Цветовое кодирование и шрифтовое выделение
	D16	Эмоциональная манера речи
	D17	Присутствие преподавателя в кадре
	D18	Маркировка об авторских правах
	D19	Наличие ссылок на источники
	D20	Свободный хронометраж
	D21	Принцип пространственной близости
	D22	Синхронность пояснений и текста
	D23	Дублирование текста
	D24	Использование исключительно русского языка
	D25	Сегментация видео
	D26	Динамичность представления материала

Источник: составлено Т.Х.В. Нгуен, Ф.Х.Т. Лиуе.

System of linguodidactic and technical design criteria for video lecture evaluation

Blocks of criteria	Code	The criteria content
Evaluating the content of lectures on Russian as a foreign language	C1	Content limitation to key topics of the lesson
	C2	Additional (enhanced) materials available
	C3	Self-check exercises after topic blocks
	C4	Completeness of topic representation
	C5	Key content repetition
	C6	Relevance to other educational blocks
	C7	Cognitive motivation stimulation
	C8	Using students' native language as a meta language
	C9	Review at the beginning and conclusions at the end
	C10	Relevance of new vocabulary to the level of language proficiency
Technical design criteria for evaluating video lectures on Russian as a foreign language	D11	Teacher's adapted speech tempo
	D12	Using static visual aids with explanation
	D13	Different formats of information representation
	D14	Using visual accents
	D15	Colour coding and font
	D16	Emotional manner of speech

Ending of table

Blocks of criteria	Code	The criteria content
	Д17	Presence of the teacher in the frame
	Д18	Copyright labeling
	Д19	The presence of links to sources
	Д20	Free timekeeping
	Д21	The principle of spatial proximity
	Д22	Synchronicity of explanations and text
	Д23	Text duplication
	Д24	Using Russian language only
	Д25	Video segmentation
	Д26	Dynamic material presentation

Source: compiled by C.H.V. Nguyen, P.H.T. Lieu.

Надежность инструментария подтверждена расчетом коэффициента Альфа Кронбаха (Cronbach's Alpha).

Качественный этап (интервью). С целью углубленной интерпретации количественных данных и выявления субъективных когнитивных барьеров проведено полуструктурированное интервью с репрезентативной выборкой студентов ($n = 6$). В опросник для интервью вошли 5 тематических вопросов, направленных на выявление: готовности студентов к дальнейшему обучению русскому языку с использованием видеолекций; преимуществ и недостатков данного формата в контексте преподавания русского языка; языковых предпочтений (выбор между русским языком и вьетнамским языком-посредником); оптимального хронометража для эффективного усвоения материала по РКИ; когнитивных стратегий, применяемых обучающимися для понимания русскоязычного видеоконтента. Метод тематического анализа позволил детализировать восприятие студентами стратегий языковой поддержки («скаффолдинга») и визуального оформления.

Статистическая обработка количественных данных осуществлялась в программе SPSS 20.0 с применением методов описательной статистики. Качественные данные разработали с помощью метода контент-анализа, что позволило детально интерпретировать результаты опроса и определить личные предпочтения студентов. Использование такого комплексного подхода помогло обеспечить объективность установленных критериев для разработки мультимедийных ресурсов по РКИ.

Результаты исследования

Систематизированы лингводидактические критерии проектирования видеолекций, адаптированные к специфике обучения РКИ во вьетнамской аудитории, и предложена система таких критериев (сгруппирована в два тематических блока: содержательный и технико-дизайнерский), послужившая основой для анкетирования и оценки эффективности видеоуроков по РКИ.

Установлен приоритет лингводидактической целесообразности контента над техническими аспектами. Результаты количественного анализа подтверждают, что для обучающихся РКИ приоритетное значение имеет качество

лингводидактической проработки учебного материала, а не технологическая сложность его реализации. Согласно полученным данным, средний балл (СБ) по блоку содержания составил 4,40, тогда как технический дизайн получил более низкую оценку — 4,16. Следовательно, для формирования коммуникативной компетенции на русском языке критически важна логико-смысловая структура введения грамматических категорий. Дизайн в данном контексте выполняет лишь функцию вспомогательной визуализации. Внутри содержательного блока наивысшую оценку получил критерий «Структурированность подачи материала» (СБ = 4,58). Студенты подчеркивают важность четкой логики и понятной навигации в видеоматериалах. Подобная организация учебного материала помогает оптимизировать когнитивную нагрузку и обеспечивает эффективное усвоение знаний в режиме самостоятельной работы.

Обоснована лингвометодическая стратегия языковой поддержки. Выявлено, что в условиях отсутствия естественной языковой среды вьетнамские учащиеся испытывают потребность в метаязыковой поддержке на родном языке. Критерий «Наличие объяснений терминологии на вьетнамском языке или субтитров» получил одну из высших оценок — 4,52 балла. При объяснении сложных явлений русского языка (таких как падежная система, глагольный вид или синтаксические абстракции) родной язык помогает устранить психологические и языковые барьеры. Таким образом, включение вьетнамского языка в видеолекции позволяет эффективно реализовать методический принцип «скаффолдинга», обеспечивая управляемую траекторию перехода от понимания теории к продуктивной речевой деятельности на русском языке.

Конкретизированы эргономические требования к средствам наглядности и временным характеристикам видеолекций. В аспекте визуализации языкового материала установлено, что при освоении сложных морфосинтаксических структур русского языка обучающиеся отдают приоритет цветовому кодированию (Д15 — 4,51 балла) и статической наглядности (Д12 — 4,34 балла). При этом использование избыточной анимации оценено респондентами более сдержанно. Кроме того, на основе анализа вовлеченности учащихся определили оптимальную продолжительность видеуроков — от 15 до 30 минут, что обеспечивает необходимый баланс между глубиной раскрытия учебной темы и устойчивостью произвольного внимания. Подобная регламентация видеурока минимизирует риск когнитивной перегрузки и создает условия для эффективной реализации учебной автономии в процессе освоения РКИ во внеязыковой среде.

Обсуждение

Комплексный анализ количественных и качественных данных, полученных в ходе исследования, не только подтверждает эффективность модели ПК в обучении РКИ, но и позволяет рассмотреть полученные результаты с точки зрения современной цифровой лингводидактики, когнитивной психологии и теории межкультурной коммуникации. Результаты исследования выявляют

специфические потребности вьетнамских студентов, которые требуют серьезного теоретического изучения и сравнения с существующими научными подходами. Результаты оценки 10 критериев содержания (С1–С10) (см. табл.) приведены на рис. 1.

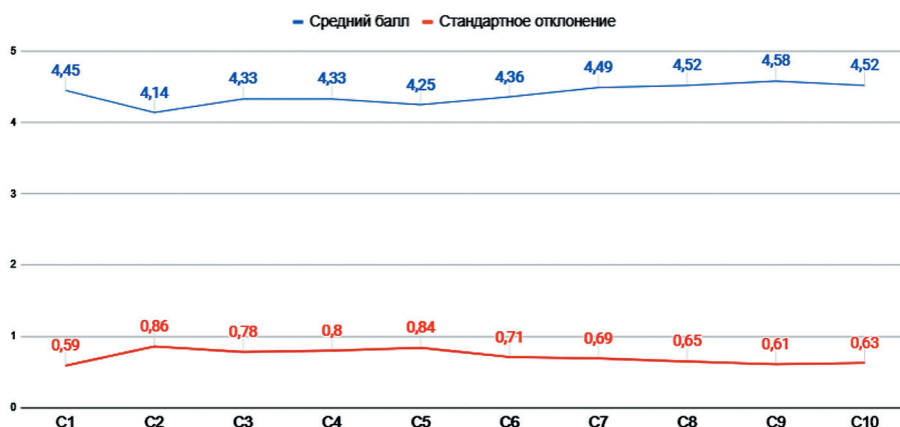


Рис. 1. Результаты опроса относительно важности критериев, связанных с содержанием видеолекций

Источник: составлено Т.Х.В. Нгуен, Ф.Х.Т. Лиеу.

Figure 1. Survey results on the importance of criteria related to the content of video lectures
Source: compiled by C.H.V. Nguyen, P.H.T. Lieu.

Распределение оценок студентов по 16 критериям технического дизайна (Д11–Д26) отражено на рис. 2.

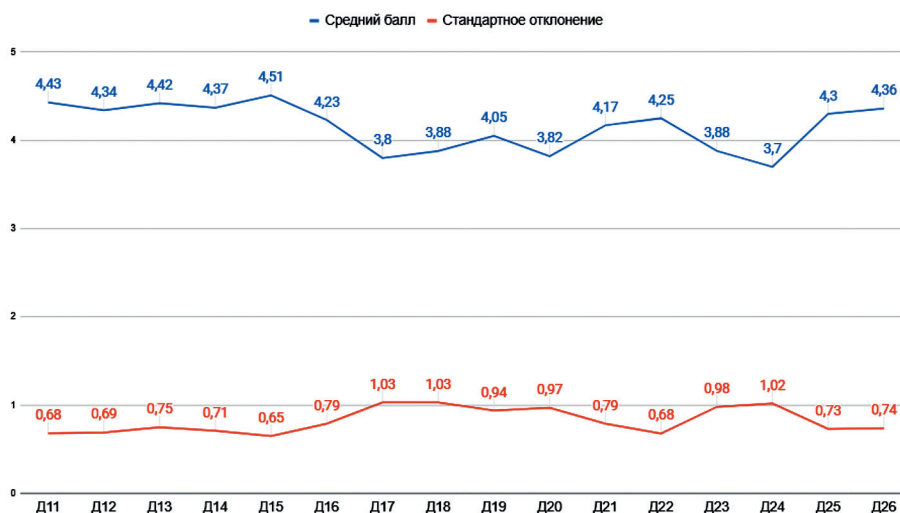


Рис. 2. Результаты опроса относительно важности критериев, связанных с техническим дизайном видеолекций

Источник: составлено Т.Х.В. Нгуен, Ф.Х.Т. Лиеу.

Figure 2. Survey results on the importance of criteria related to the technical design of video lectures
Source: compiled by C.H.V. Nguyen, P.H.T. Lieu.

Приоритет структуры и управление когнитивной нагрузкой

Фундаментальным результатом исследования, определяющим концептуальный подход к проектированию видеоматериалов по обучению русскому языку, стало выявление безусловного доминирования содержательно-структурных параметров над техническими аспектами. Тот факт, что критерий «Структурированность подачи материала» получил наивысшую оценку респондентов ($СБ = 4,58$), не может быть объяснен исключительно как предпочтение конкретного стиля преподавания. Это явление имеет глубокие психолингвистические корни и находит свое объяснение в теории когнитивной нагрузки (Sweller, 1988), согласно которой четкая логика изложения лексико-грамматических систем русского языка в видеолекциях критически важна для их эффективного усвоения вьетнамскими учащимися. Вьетнамский язык, относящийся к изолирующим, тональным и аналитическим языкам, принципиально отличается от флективного русского языка с его сложной системой падежей, категорий рода, а также видовременных форм. Данное лингвистическое противоречие создает значительную внутреннюю когнитивную нагрузку для студентов в процессе освоения русской грамматики. В условиях самостоятельного просмотра видеолекций по РКИ, когда отсутствует возможность сразу задать вопрос преподавателю, любая нечеткость в организации видеоконтента, отсутствие логических переходов или хаотичность представления русскоязычного материала создают постороннюю когнитивную нагрузку, которая перегружает рабочую память и препятствует полноценному усвоению новых лингвистических знаний и речевых навыков.

Качественный анализ интервью подтвердил, что студенты рассматривают четкую рубрикацию, наличие плана лекции и навигационных маркеров на русском языке не как эстетический элемент, а как необходимый когнитивный инструмент. Возможность многократного просмотра и самостоятельного регулирования темпа обучения, которую предоставляет структурированное видео, позволяет студентам компенсировать отсутствие русской языковой интуиции аналитическим подходом к изучению грамматических структур. Данное наблюдение полностью соответствует принципу сигнализации (Maeyer, 2009) и подтверждает выводы исследования В. Чжана и Л.Е. Весниной (Чжан, Веснина, 2022), В.С. Голубевой (Golubeva, 2023), согласно которым внимание обучающегося должно быть сосредоточено на ключевых элементах языкового материала, что позволяет предотвратить когнитивную перегрузку при восприятии русскоязычной речи. В контексте вьетнамской образовательной культуры, где традиционно ценится системность и логическая последовательности изложения знаний, четкая структурированность учебных видеолекций по РКИ становится гарантом психологического комфорта обучающегося и формирования его доверия к цифровому учебному ресурсу.

Стратегия языковой поддержки и роль родного языка

Один из наиболее дискуссионных и значимых аспектов исследования — выявленный высокий запрос студентов на использование родного (вьетнамского) языка в видеолекциях по русскому языку, что подтверждается

высоким средним баллом по соответствующему критерию (СБ = 4,52). Данный результат вступает в полемику с традиционными установками прямого метода, долгое время доминировавшего в методике преподавания РКИ. Однако в специфическом контексте модели ПК подход с опорой на родной язык представляется не только допустимым, но и методически необходимым условием реализации стратегии «скаффолдинга» в процессе освоения РКИ. Следует учитывать, что видео в данной модели предназначены для предварительного, автономного изучения теоретического материала русского языка вне аудитории. В этих условиях отсутствие преподавателя-посредника, способного перефразировать или пояснить сложный лингвистический термин, может вызывать у студентов, особенно на начальных этапах изучения русского языка, состояние высокой языковой тревожности.

Использование вьетнамского языка в качестве метаязыка-опоры (в виде субтитров, глоссария или кратких пояснений к видеоурокам) соответствует теории зоны ближайшего развития (Выготский, 1983). В данном контексте родной язык рассматривается как инструмент, который позволяет студенту преодолеть разрыв между его текущим уровнем владения русским языком и сложностью нового грамматического материала. Кроме того, данные результаты согласуются с гипотезой входного материала и теорией аффективного фильтра (Krashen, 1985): понимание учебного контента снижает уровень стресса, что делает русскоязычный материал доступным для эффективного усвоения. Это находит подтверждение в работах исследователей модели ПК (Вульфович, 2017; Воробьев, Мурзаева, 2018; Цепов, 2019; Golubeva, 2023), умеренное использование родного языка не замедляет развитие коммуникативной компетенции, а, напротив, обеспечивает точность понимания абстрактных категорий русской грамматики, что имеет критическое значение для студентов-филологов, изучающих русский язык специальности. Таким образом, исследование обосновывает необходимость перехода от строгого одноязычия к гибкому билингвальному подходу при проектировании асинхронного видеоконтента для преподавания РКИ во внеязыковой среде.

Визуальный дизайн и лингводидактическая адаптация видеоконтента

Проектирование визуального ряда видеолекций по русскому языку основывается на принципе когерентности (Mayer, 2009), согласно которому статичные способы наглядности выступают в роли необходимых когнитивных фильтров. Использование жирного шрифта, таблиц и графических схем способствует эффективной дешифровке сложного русского языкового материала, минимизируя влияние отвлекающих факторов и концентрируя внимание обучающихся на ключевой лингвистической информации. В контексте модели ПК такая организация контента заменяет непосредственные указания преподавателя, выполняя функцию навигатора в процессе автономного освоения знаний языка.

Особое внимание в контексте визуального дизайна видеолекций следует уделить лингвистической специфике русского языка как объекта изучения. Выявленное предпочтение студентов в пользу статической наглядности и цветового кодирования (Д15) обусловлено необходимостью преодоления значительной типологической дистанции между изолирующим вьетнамским и флективным русским языками. Цветовое выделение окончаний, суффиксов и приставок позволяет визуально структурировать морфологические показатели в учебных материалах, что критически важно для понимания падежной системы и видовременных форм глагола в условиях отсутствия непосредственного контакта с преподавателем в процессе изучения РКИ.

Лингвистическая доступность контента в условиях внеязыковой среды обеспечивается за счет рационального сочетания целевого языка и метаязыка-опоры. Чисто монологичный формат видеолекций по русскому языку (Д24) создает избыточную когнитивную нагрузку, затрудняя восприятие и понимание русской речи. Использование родного языка в сочетании с адаптированным темпом речи (Д11) реализует стратегию «скаффолдинга», обеспечивая точную семантизацию абстрактных категорий грамматики РКИ. Данный подход позволяет минимизировать риск возникновения языковой тревожности при изучении РКИ и формирует надежную базу для перехода к активной речевой коммуникации на аудиторных занятиях.

Сделанный вывод согласуется с результатами предыдущих исследований (Стрельчук, 2021; Филиппова, Арискина, 2022), которые подчеркивают значимость формирования культуры потребления цифрового контента при изучении русского языка. Для вьетнамского студента визуальный ряд видеоуроков играет роль опорного конспекта по грамматике. Цветовое кодирование (например, выделение окончаний, суффиксов или предлогов в системе падежей) помогает визуализировать внутриязыковые связи, что особенно актуально для носителей изолирующего языка, где грамматические значения выражаются по-другому. Следовательно, дизайн видеолекций по РКИ должен быть функциональным и минималистичным, подчиненным дидактической задаче, а не стремлению к внешней эффектности.

Интересным наблюдением, требующим отдельного обсуждения, является предпочтение студентами учебных видеоматериалов по русскому языку длительностью от 15 до 30 минут. Этот результат несколько расходится с глобальным трендом на формат микрообучения, с помощью которого вместо длительных лекций учебный контент разделяется на небольшие тематические ролики. Более того, данный результат также подтверждает эффективность коротких видеофрагментов до 6 минут, что описано в работах Guo и коллег (Guo, Kim, Rubin, 2014). Выявленное расхождение можно объяснить спецификой вьетнамской образовательной культуры, которая традиционно ориентирована на фундаментальность, усидчивость и подробное изложение материала. Кроме того, сама специфика предмета — теоретической грамматики русского языка — часто не позволяет фрагментировать сложные темы для изучения языка (например, систему видовременных форм глагола или синтак-

сис сложного предложения) на трехминутные клипы без потери целостности и логической связности. Такой подход к структурированию языкового контента обусловлен необходимостью сохранения методической системности при изучении сложных лингвистических категорий в рамках курса РКИ.

Тем не менее, с методической точки зрения, перспектива дробления языкового материала остается актуальной. Как показывают современные исследования Чжана и Весниной; и Голубевой (Чжан, Веснина, 2022; Golubeva, 2023), сегментация видео на смысловые блоки с промежуточными вопросами на русском языке способствует лучшему удержанию внимания. Поэтому оптимальной стратегией для вьетнамской аудитории представляется создание видеолекций по русскому языку средней продолжительности (15–30 минут), но с четкой внутренней модульной структурой, позволяющей студенту делать паузы и осмысливать лингвистическую информацию порционно.

Учебная автономия и вызов дефицита интерактивности

Качественный анализ интервью позволил выявить динамику развития учебной автономии в зависимости от этапа обучения. Если студенты первого курса ценят учебные видеоматериалы на русском языке прежде всего за возможность повторного просмотра для устранения пробелов в понимании, то студенты старших курсов акцентируют внимание на темпоральной гибкости и возможности индивидуализировать образовательную траекторию освоения русского языка. Эти данные согласуются с результатами предыдущих исследований (Золотых, Цю, 2018; Чжан, Веснина, 2022), подтверждая, что видеолекции способствуют постепенной трансформации студента из пассивного объекта обучения в активного субъекта образовательного процесса, способного нести ответственность за результаты своей учебной деятельности.

Однако, несмотря на очевидные преимущества, исследование вскрыло существенный вызов, с которым сталкиваются студенты при работе в модели ПК, — дефицит синхронного взаимодействия, это подтверждает Е.Н. Стрельчук (Стрельчук, 2021). Следовательно, видеоуроки должны быть жестко интегрированы с очным этапом, посвященным активной коммуникации. Респонденты всех групп отметили чувство изоляции и нехватки эмоционального контакта с преподавателем на этапе самостоятельной работы с русскоязычным материалом. Это подтверждает тезис о незаменимости живого общения и естественной языковой среды, высказанный в работе Means и коллег (Means et al., 2013). Данный факт подчеркивает, что видеолекция по русскому языку, какой бы качественной она ни была, не является самодостаточным элементом обучения. Ее эффективность напрямую зависит от того, насколько грамотно она интегрирована с очным этапом. Очное занятие в модели ПК должно быть полностью посвящено активной коммуникативной практике на изучаемом языке, дискуссиям и решению проблемных задач, чтобы компенсировать дефицит общения, возникший на этапе индивидуальной работы с видео в рамках курса РКИ.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает, что эффективность модели ПК в обучении РКИ напрямую зависит от качества проектирования видеолекций по русскому языку. Доказана приоритетность дидактических параметров над техническими: видеоконтент должен обладать четкой структурой и соответствовать когнитивным и языковым особенностям вьетнамских учащихся, изучающих РКИ. Выявленные критерии, включая стратегии метаязыковой поддержки на родном языке, позволяют сбалансировать объем информации и доступность ее восприятия, стимулируя развитие навыков самостоятельного анализа языковых единиц. Систематизированная совокупность критериев оптимизирует дистанционную поддержку обучения русскому языку в специализированных вузах. Видеоматериалы, разработанные с учетом данных требований, трансформируются из вспомогательного технического средства в полноценный инструмент формирования иноязычной коммуникативной компетенции и повышения учебной мотивации студентов во внеязыковой среде. Дальнейшее развитие данного исследования предполагает практическое внедрение разработанной системы критериев в процесс создания специализированных учебно-методических пособий и цифровых курсов по РКИ, адаптированных к образовательной среде Вьетнама. Кроме того, перспективным направлением является изучение возможностей интеграции в видеуроки по русскому языку адаптивных технологий и инструментов искусственного интеллекта. Это позволит обеспечить персонализацию процесса обучения РКИ и повысить эффективность реализации модели ПК.

Также следует отметить, что в исследовании остаются определенные ограничения: во-первых, небольшая и недостаточно разнообразная численность респондентов, изучающих русский язык на разных уровнях владения (от А1 до С1); во-вторых, исследование не включало анализ взглядов преподавателей и руководителей, играющих ключевую роль в разработке лингводидактических учебных материалов и организации образовательного процесса по РКИ; в-третьих, исследование проводилось в ограниченный временной период без мониторинга долгосрочного влияния видеолекций на русском языке на результаты обучения и учебную мотивацию студентов.

Список литературы

- Воробьев А.Е., Мурзаева А.К.* Анализ особенностей применения технологии «Перевернутого обучения» в экономических вузах // Открытое образование. 2018. Т. 22. № 2. С. 4–13. <http://doi.org/10.21686/1818-4243-2018-2-4-13> EDN: YXOPKS
- Вульфович Е.В.* Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 88–95. EDN: YKOSZD
- Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т. 3. Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
- Золотых Л.Г., Цю С.* «Перевернутый класс» как новый метод преподавания русского языка в практике китайских вузов: опыт Сычуаньского университета // Русистика. 2018. Т. 16. № 4. С. 451–463. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2018-16-4-451-463> EDN: YTGQKD

- Левина И.Л.* Визуализация учебного материала как средство повышения качества обучения // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021. Т. 12. № 5. С. 24–36. <http://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-5-24-36> EDN: QQEXRZ
- Манько Н.Н.* Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // *Известия Алтайского государственного университета*. 2009. № 2 (62). С. 22–28. EDN: KXQYYR
- Нечкина М.В.* Повысить эффективность урока // *Коммунист*. 1984. № 2. С. 51.
- Овчинникова К.Р.* Роль информационных технологий в представлении предметной информации в вузе // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*. 2015. № 3. С. 36–44. EDN: UMHHDP
- Стрельчук Е.Н.* Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // *Русистика*. 2021. Т. 19. № 1. С. 102–115. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115> EDN: ZWEDVP
- Тихонова И.В., Иванов И.И., Омарова П.Г.* Реализация принципа визуализации в процессе обучения // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 60-1. С. 307–309. EDN: YAUKFV
- Филиппова О.В., Арискина О.Л.* Культура речи в цифровую эпоху: модель интеграции открытого онлайн-курса в образовательное пространство // *Русистика*. 2022. Т. 20. № 3. С. 360–376. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-360-376> EDN: AJCXHF
- Цепов А.Л.* «Перевернутый» класс // *Смоленский медицинский альманах*. 2019. № 3. С. 175–184. EDN: WATIAZ
- Чжан В., Веснина Л.Е.* Модель смешанного обучения русской грамматике в китайском вузе // *Филологический класс*. 2022. Т. 27. № 2. С. 149–160. <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-15> EDN: ARGIUJ
- Шаталов В.Ф.* Точка опоры. М. : Педагогика, 1987. 160 с.
- Bergmann J., Sams A.* Flip your classroom: reach every student in every class every day. Eugene, OR : International Society for Technology in Education, 2012. 112 p.
- Golubeva V.S.* The use of video materials in online classes of English for specific purposes // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*. 2023. Т. 20. № 4. С. 423–430. <http://doi.org/10.22363/2312-8631-2023-20-4-423-430> EDN: CWWKCO
- Gromoglasova T.I., Kovaleva M.I., Koshkina Zh.V., Huffman L.* The flipped classroom in the context of digitization of educational space: a students' perspective // *Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки*. 2022. Т. 15. № 9. С. 1296–1309. <http://doi.org/10.17516/1997-1370-0929> EDN: VWQYBE
- Guo P.J., Kim J., Rubin R.* How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos // *Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale Conference*. 2014. Pp. 41–50. <http://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Krashen S.D.* The input hypothesis: issues and implications. London : Longman, 1985. 120 p.
- Lage M.J., Platt G.J., Treglia M.* Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment // *The Journal of Economic Education*. 2000. Vol. 31. № 1. Pp. 30–43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Mayer R.E.* Multimedia learning. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Mayer R.E., Fiorella L., Stull A.* Five ways to increase the effectiveness of instructional video // *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. № 3. Pp. 837–852. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6> EDN: MXKLCQ
- Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K.* Evaluation of evidence-based practices in online learning: a meta-analysis and review of online learning studies. Washington, DC : U.S. Department of Education. 2013. 94 p.
- Sweller J.* Cognitive load during problem solving: effects on learning // *Cognitive Science*. 1988. Vol. 12. № 2. Pp. 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Сведения об авторах:

Нгуен Ву Хыонг Ти, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русской филологии, Институт социальных и гуманитарных наук, Вьетнамский национальный университет города Хошимина, Вьетнам, 70000, Хошимин, ул. Динь Тиен Хоанг, д. 10–12. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, сопоставительная лингвистика, социолингвистика, морфология русского языка, лингвокультурология. ORCID: 0009-0001-9413-4442. SPIN-код: 5864-3670. E-mail: huongchinv@hcmussh.edu.vn

Лиу Тхи Хонг Фук, кандидат филологических наук, кафедра русской филологии, Институт социальных и гуманитарных наук, Вьетнамский национальный университет города Хошимина, Вьетнам, 70000, Хошимин, ул. Динь Тиен Хоанг, д. 10–12. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурология, переводоведение. ORCID: 0009-0004-2898-2082. SPIN-код: 2433-7811. E-mail: lieuphuc114@hcmussh.edu.vn


DOI: 10.22363/2618-8163-2026-24-2-262-277

EDN: QIXEKQ

Research article

Linguodidactic criteria for developing video lectures in Russian as a foreign language: flipped classroom model for Vietnamese students

Chi H.V. Nguyen  , Phuc H.T. Lieu 

University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University of Ho Chi Minh City, Ho Chi Minh City, Vietnam
 huongchinv@hcmussh.edu.vn

Abstract. The relevance of the study is driven by the need to develop evidence-based recommendations for designing video content tailored to the cognitive characteristics of Vietnamese students learning the Russian language. In the absence of natural communication, video lectures within the “flipped classroom” model become a key tool for compensating for the lack of a Russian-speaking environment. The aim of the study is to systematize linguodidactic criteria that take into account national-oriented challenges and students’ cognitive strategies to optimize their autonomous work in learning Russian as a foreign language. The research material consisted of structured video lessons based on the principles and requirements of the “flipped classroom” model. The methods employed included a theoretical literature analysis, student surveys ($n = 83$), interviews ($n = 6$), and content analysis. The study was conducted at the University of Social Sciences and Humanities (Ho Chi Minh City, Vietnam). The results established that the methodological value of the content takes priority over its technical features and revealed the high significance of logical material structuring and the use of the native language as a supporting meta language to implement the “scaffolding” strategy. Students’ preference for static visualization and color coding in Russian video lectures was identified, and the optimal video duration (15–30 minutes) was specified. The research prospects include implementation of this criteria system into the practice of creating video lectures in the Russian language for a Vietnamese audience. The integration of adaptive technologies and artificial

intelligence will allow for the personalization of Russian language teaching and increase the effectiveness of the “flipped classroom” model in the modern educational context.

Keywords: flipped learning, linguo-methodological principles, RFL, educational video lecture, Vietnamese audience, extralinguistic environment, digital linguodidactics

Contribution of the authors: C.H.V. Nguyen developed the general concept of the article, analyzed scientific and educational literature on the research topic, and wrote the manuscript; P.H.T. Lieu developed the research methodology, collected and analyzed data, and wrote the manuscript.

Conflict of interests. The authors declare that they have no conflict of interests.

Article history: received 23.09.2025; accepted 11.12.2025.

For citation: Nguyen, C. H.V., & Lieu, P. H.T. (2025). Linguodidactic criteria for developing video lectures in Russian as a foreign language: Flipped classroom model for Vietnamese students. *Russian Language Studies*, 24(2), 262–277. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2026-24-2-262-277> EDN: QIXEKQ

References

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Filippova, O. V., & Ariskina, O. L. (2022). Speech culture in the digital age: A model of integrating an open online course into the educational space. *Russian Language Studies*, 20(3), 360–376. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-360-376> EDN: AJCXHF
- Golubeva, V. S. (2023). The use of video materials in online classes of English for specific purposes. *RUDN Journal of Informatization in Education*, 20(4), 423–430. <http://doi.org/10.22363/2312-8631-2023-20-4-423-430>
- Gromoglasova, T. I., Kovaleva, M. I., Koshkina, Z. V., & Huffman, L. (2022). The flipped classroom in the context of digitization of educational space: A students’ perspective. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 15(9), 1296–1309. <http://doi.org/10.17516/1997-1370-0929> EDN: VWQYBE
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale Conference* (pp. 41–50). <http://doi.org/10.1145/2556325.2566239> EDN: CWWKCO
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Levina, I. L. (2021). Visualization of educational material as a means of improving the quality of education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 12(5), 24–36. (In Russ.). <http://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-5-24-36> EDN: QQEXRZ
- Manko, N. N. (2009). Cognitive visualization of didactic objects in stirring up educational activity. *Izvestiya of Altai State University*, (2), 22–28. (In Russ.). EDN: KXQYYR
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511811678> EDN: MXKLCQ
- Mayer, R. E., Fiorella, L., & Stull, A. (2020). Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 837–852. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2013). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Nechkina, M. V. (1984). Increasing the effectiveness of a lesson. *Kommunist*, (2), 51. (In Russ.).
- Ovchinnikova, K. R. (2015). Role of information technology in the representation of subject information in higher school. *RUDN Journal of Informatization in Education*, (3), 36–44. (In Russ.). EDN: UMHHDP
- Shatalov, V. F. (1987). *Point of support*. Moscow: Pedagogika publ. (In Russ.).
- Strelchuk, E. N. (2021). Prospects of Russian as a foreign language online learning in Russian universities. *Russian Language Studies*, 19(1), 102–115. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115> EDN: ZWEDVP
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Tikhonova, I. V., Ivanov, I. I., & Omarova, P. G. (2018). Realization of the principle of visualization in training process. *Problems of Modern Pedagogical Education*, (60-1), 307–309. (In Russ.). EDN: YAUKFV
- Tsepov, A. L. (2019). “Flipped” classroom. *Smolensk Medical Almanac*, (3), 175–184. (In Russ.). EDN: WATIAZ
- Vorob'ev, A. E., & Murzaeva, A. K. (2018). Technology “The turned training” in economic universities. *Open Education*, 22(2), 4–13. (In Russ.). <http://doi.org/10.21686/1818-4243-2018-2-4-13> EDN: YXOPKS
- Vulfovich, E. V. (2017). “Flipped Classroom” for organization of EFL students-independent work. *Higher Education in Russia*, (4), 88–95. (In Russ.). EDN: YKOSZD
- Vygotsky, L. S. (1983). *Collected works: Vol. 3. Problems of the development of the mind*. Moscow: Pedagogika publ. (In Russ.).
- Zhang, W., & Vesnina, L. E. (2022). A model of blended learning of Russian grammar in the Chinese university. *Philological Class*, 27(2), 149–160. (In Russ.). <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-15> EDN: ARGIUJ
- Zolotykh, L. G., & Qiu, S. (2018). “Flipped classroom” as a new method of teaching Russian in Chinese universities: Sichuan university experience. *Russian Language Studies*, 16(4), 451–463. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2018-16-4-451-463> EDN: YTGQKD

Bio notes:

Chi H.V. Nguyen, PhD in Philology, Head of the Russian Philology Department, University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University of Ho Chi Minh City, 10–12 Dinh Tien Hoang, Sai Gon Ward, Ho Chi Minh City, 70000, Vietnam. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language (RFL), comparative linguistics, sociolinguistics, Russian morphology, and cultural linguistics. ORCID: 0009-0001-9413-4442. SPIN-code: 5864-3670. E-mail: huongchinv@hcmussh.edu.vn

Phuc H.T. Lieu, PhD in Philology, University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University of Ho Chi Minh City, 10–12 Dinh Tien Hoang, Sai Gon Ward, Ho Chi Minh City, 70000, Vietnam. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language (RFL), cultural linguistics, translation studies. ORCID: 0009-0004-2898-2082. SPIN-code: 2433-7811. E-mail: lieuphuc114@hcmussh.edu.vn