

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

На правах рукописи

НОВОСЕЛОВ Михаил Николаевич

**СИСТЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук, профессор
БЕЗУКЛАДНИКОВ Константин Эдуардович

Пермь – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЛОГИКЕ УКРЕПЛЕНИЯ СУВЕРЕНИТЕТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	26
1.1. Парадигмальные предпосылки создания концептуальных основ системы межкультурного взаимодействия.	26
1.2. Суверенитет образовательного пространства Российской Федерации: сущность, вызовы, решения.....	40
1.3. Сущность, содержание и определение понятия «межкультурное взаимодействие в вузе».....	56
1.3.1. Сущностные характеристики межкультурного взаимодействия	56
1.3.2. Содержательные аспекты межкультурного взаимодействия как особого вида деятельности	67
1.4. Методологический компонент и принципы создания системы межкультурного взаимодействия	97
1.5. Технологический компонент концептуальных основ и механизмы реализации.	120
Выводы по Главе 1.	125
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ В ВУЗЕ.....	130
2.1. Психологические и когнитивные аспекты взаимодействия с иностранными студентами.	130
2.1.1. Когнитивные и культурные схемы, их роль в системе межкультурного взаимодействия.	130
2.1.2. Стереотипы. Формирование, роль, учет при взаимодействии с иностранными студентами.	138

2.1.3. Типология культур как педагогическая опора взаимодействия с иностранными студентами	146
2.1.4. Стратегии аккультурации как фактор взаимодействия с иностранными студентами	155
2.2. Педагогические характеристики зарубежных студентов при межкультурном взаимодействии.	164
2.3. Организационно-дидактические условия создания системы межкультурного взаимодействия.	168
Выводы по Главе 2.	182
ГЛАВА 3. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	186
3.1. Обновление содержательного и технологического компонента в системе межкультурного взаимодействия	186
3.2. Совершенствование стратегий и инструментов оценивания планируемых результатов обучения в системе межкультурного взаимодействия.	219
3.3. Дидактические рекомендации по организации образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия	231
Выводы по Главе 3	238
ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВУЗЕ	241
4.1. Организация, этапы и методы проведения экспериментального исследования.	241
4.2. Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования	249
4.3. Распространение положений концептуальных основ системы межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве Российской Федерации	263
Выводы по Главе 4	269

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	272
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	277
Приложение 1. Комплекс оценивающих заданий на сформированность компетенций при изучении дисциплины.....	335
Приложение 2. Опросник самоанализа и саморазвития.....	342
Приложение 3. Примеры рабочих программ дисциплин	
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»	354
Приложение 4. Акт о внедрении АНО «Академия корпоративного обучения»	384
Приложение 5. Акт о внедрении ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»	385

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность обусловлена активными процессами переосмысления онтологических, гносеологических, аксиологических, праксеологических и экзистенциальных основ системы высшего образования Российской Федерации. В отечественном образовательном пространстве актуализируется потребность в обновлении суверенной системы высшего педагогического образования, в основу которой закладывается опора на традиционные духовно-нравственные ценности полиэтноконфессионального общества и государства. Достижения российской педагогики в общем историческом контексте создания и развития мирового образовательного пространства получают новую интерпретацию.

В этой логике реализуются инициативы Национального проекта «Образование», происходит сущностная и содержательная адаптация целевого компонента Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования Российской Федерации, исходя из сложившихся геополитических, социально-экономических, социокультурных реалий. Возрастают запросы экспортно ориентированных секторов российской экономики на высококвалифицированные педагогические кадры, обладающие способностью и готовностью осуществлять профессиональную деятельность в условиях взаимодействия с представителями разных и новых культур.

Сказанное проявляется в изменении географии программ академической мобильности студентов российских вузов, обновлении и обогащении языкового и культурного профиля контингента обучающихся. Субъекты образовательного процесса в отечественном вузе испытывают потребность в обретении адекватного новому академическому окружению опыта межкультурного взаимодействия в постоянно изменяющихся организационно-педагогических условиях формирования и развития готовности и способности к профессиональной деятельности в любых социально-культурных контекстах.

Традиционно система высшего образования выполняет функции сохранения, обобщения, развития, понятийной кодификации, категоризации и передачи научного знания молодому поколению посредством образовательных техноло-

гий, совершенствующихся сообразно меняющимся научным парадигмам. Наряду с этим, отечественная методология и технология профессионального образования исторически акцентирует внимание на аксиологической составляющей образования, решая проблемы личностного развития обучающихся, формирования профессионального мировоззрения, выстраивания общих ценностных оснований многонационального социума. В российских вузах увеличивается количество иностранных студентов, которые имеют мотивацию к трансляции отечественного педагогического опыта в образовательном пространстве государств-партнеров. Кроме этого, эксплицитно проявляется тенденция развития кадрового потенциала в логике подготовки российских выпускников направления «Педагогическое образование» к ведению профессиональной педагогической деятельности с иностранными обучающимися.

Направление подготовки «Педагогическое образование» реализуется не только в педагогических, но и в «классических», и «технических» вузах, что значительно расширяет границы национальной системы высшего педагогического образования и выдвигает новые требования к подготовке студентов к различным аспектам и технологиям межкультурного взаимодействия.

Вследствие цивилизационных, внешнеэкономических и технологических вызовов, сложившейся геополитической ситуации, интенсификации международной академической мобильности и развития экспорта российского образования в системе высшего образования Российской Федерации происходит переосмысление педагогического аспекта межкультурного взаимодействия. Возникает необходимость системной концептуализации накопленного педагогического опыта для обеспечения целостности образовательного пространства государства, создания механизмов его продвижения за рубежом, повышения уровня осознания роли образования в сохранении традиционных духовно-нравственных ценностей как основы развития мировой цивилизации на принципах взаимного уважения и мирного сосуществования.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Анализ исследований показал, что к настоящему времени накоплен теоретический и

практический опыт для решения проблем выстраивания стратегий образовательной политики. Интерес представляют работы научной школы Л.И. Новиковой и ее последователей (Д.В. Григорьева, И.В. Кулешовой, Н.Л. Селивановой, М.В. Шакуровой и др.), развивающие концепции создания воспитательного пространства вуза. Теоретические основы воспитательной деятельности педагога высшей школы заложены в трудах Н.А. Барановой, Н.М. Борытко, Е.В. Калининой, М.Г. Резниченко, М.С. Якушкиной и др. Научные представления об организации воспитательного процесса в студенческом сообществе формируются в трудах П.И. Бабочкина, А.А. Вербицкого, З.И. Лаврентьевой В.Т. Лисовского и др.

Вопросы подготовки выпускников вуза к эффективному межкультурному диалогу в различных профессиональных сферах (медицинской, педагогической, технической и др.) поднимаются в работах Д.Л. Дудович, Г.А. Сургутской, Е.В. Орловой, О.Г. Оберемко и др. Категория «межкультурное взаимодействие» всесторонне рассмотрена в публикациях Л. Бисвангера, Е.В. Бондаревской, Е.Б. Быстрой, О.В. Гукаленко, О.Ю. Ефремова, А.Н. Иезуитова, И.А. Иоголевич, В.И. Казаренковой, В.Н. Карпенко, В.Е. Кемерова, Ю.Ю. Котляренко, И.Е. Кутеневой, К. Левина, Д.А. Леонтьева, Н.Б. Лисовской, В.В. Логиновой, Е.Н. Мажар, А.Д. Николаевой, Н.Н. Обозова, И.В. Одарюк, А.В. Сельковой, П.А. Сорокина, Н.И. Шевандрина и др.

Философские аспекты понимания самодвижения систем как онтологического и гносеологического основания обеспечения условий для саморазвития системы межкультурного взаимодействия обоснованы В.А. Кайдаловым и представителями его научной школы (В.Н. Железняк, В.Р. Имакаев и др.).

В психолого-педагогических исследованиях Вэй Сина, И.С. Батраковой, Ю.А. Комаровой, Н.Ф. Родионовой, Сюй Чжаоань активно обсуждаются проблемы взаимодействия представителей разных культур на примере иностранных обучающихся, осваивающих программы профессиональной подготовки в российских вузах. Своевременным и востребованным является диссертационное исследование А.Н. Сельковой о потенциале воспитательного пространства

вуза как фактора формирования профессионального межкультурного взаимодействия российских и иностранных студентов.

Актуальными в контексте нашего исследования представляются работы, посвященные формированию профессионально значимых компетенций (Е.В. Аликина, Л.А. Апанасюк, К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Н. Игна, Э.П. Комарова, Н.Ф. Коряковцева, Н.А. Тарасюк, Т.С. Серова, D. Nymes и др.). Особое значение имеют исследования в области формирования межкультурной компетенции (О.Г. Оберемко, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, Ю.Ю. Тимкина и др.). Когнитивные и культурные особенности обучения на основе межкультурного взаимодействия освещены в исследованиях А. Бандуры, Ф.Ч. Бартлетта, А. Тайфеля, Э. Торндайка, Г. Хофстеде и др.

Проведенный системный анализ результатов законотворческой деятельности (Конституция Российской Федерации (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года); Федеральный закон от 28 июня 2014 года № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2020 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»); нормативно-правовых и нормативных документов (Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (с изменениями от 31 июля 2020 года) «Об образовании в Российской Федерации»); нормативных документов, представляющих совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 года, 8 февраля 2021 года, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» с изменениями и дополнениями

ми от 26 ноября 2020 года, 8 февраля 2021 года, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации), Приказ Минобрнауки России от 30 июля 2014 года № 902); философской, психологической, педагогической, социологической и методической литературы по проблеме исследования; эмпирический анализ, основанный на рефлексии российских и иностранных студентов, результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, диагностика способности и готовности будущих бакалавров и магистров направления «Педагогическое образование» к межкультурному взаимодействию; собственный опыт межкультурного взаимодействия с носителями разных культур (страны Африки, Европы, Ближнего Востока, Средней Азии, СНГ, Республика Казахстан, Китайская Народная Республика, коренные народы Арктики и Крайнего Севера) позволили поставить вопрос о недостаточной теоретической разработанности механизмов, обеспечивающих функционирование системы межкультурного взаимодействия в российском вузе, ориентированной на укрепление суверенитета образовательного пространства, и выявить ряд существенных взаимообусловленных и взаимосвязанных **противоречий** между:

- необходимостью защиты и укрепления суверенитета образовательного пространства как основы сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей и недостаточной актуализацией в проблемном поле педагогических наук своевременного экспонирования и научного обоснования соответствующих вызовов, разработки адекватных способов их нивелирования и противодействия на основе межкультурного взаимодействия;

- потребностью в механизмах государственной поддержки и продвижения российского образования за рубежом с целью эффективного обеспечения высококвалифицированными кадрами экспортно ориентированных секторов российской экономики на основе межкультурного взаимодействия и недостаточной разработанностью теоретических положений их формирования;

- стратегической необходимостью укрепления основ государственной политики по сохранению и продвижению традиционных российских духовно-нравственных ценностей и дефицитом научно обоснованных концептуальных основ, определяющих способы и механизмы реализации этих процессов в системе высшего педагогического образования;

- увеличением в контингенте педагогических и многопрофильных вузов количества иностранных студентов и недостаточным научным описанием механизмов их адаптации в отечественном образовательном пространстве, учета их психолого-педагогических, культурных и познавательных (когнитивных) особенностей при организации образовательного процесса на основе межкультурного взаимодействия в вузе;

- объективным признанием представителями отечественного академического сообщества происходящей смены научной парадигмы и недостаточно адекватным отражением изменений мировоззрения студентов в содержании образовательного процесса в системе высшего педагогического образования;

- потребностью образовательного процесса вуза в инновационных педагогических технологиях (методах, приемах, формах работы), обеспечивающих эффективное межкультурное взаимодействие при обучении зарубежных студентов; соответствующих дидактических материалах и рекомендаций для профессорско-преподавательского состава вузов; контрольно-измерительных материалах оценки способности и готовности студентов вуза к межкультурному взаимодействию и их дефицитом;

- потребностью в создании в рамках вуза особых организационно-дидактических условий для межкультурного взаимодействия с иностранными обучающимися и отсутствием их научного описания.

Необходимость разрешения указанных противоречий определила **проблему** исследования: какой должна быть педагогическая система, способствующая эффективному межкультурному взаимодействию субъектов образовательного процесса в вузе в логике укрепления суверенитета образовательного пространства?

Актуальность данной проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность явились основанием для определения **темы** исследования: **«Система межкультурного взаимодействия в высшем педагогическом образовании»**.

Цель исследования: теоретическое обоснование, создание и внедрение системы межкультурного взаимодействия в вузе в логике укрепления суверенитета образовательного пространства.

Объект исследования: межкультурное взаимодействие субъектов образовательного процесса в высшем педагогическом образовании.

Предмет исследования: система межкультурного взаимодействия в вузе, ориентированная на укрепление суверенитета образовательного пространства государства.

Гипотеза исследования: система межкультурного взаимодействия в вузе, ориентированная на укрепление суверенитета образовательного пространства государства, будет эффективной, если:

- выявлены сущностные характеристики, предложена и научно обоснована новая интерпретация понятия «межкультурное взаимодействие в вузе» в логике актуальной парадигмы педагогических исследований, обусловленной геополитическими, социальными, культурными и экономическими условиями;
- разработаны концептуальные основы системы межкультурного взаимодействия в вузе;
- дано научное обоснование потенциала системы межкультурного взаимодействия в укреплении суверенитета образовательного пространства и создании механизмов продвижения российского образования за рубежом;
- разработаны методы учета психолого-педагогических и социокультурных особенностей иностранных студентов российских вузов и созданы адекватные им условия организации образовательного процесса;
- проведен анализ и предложено обновленное содержание образовательного процесса по направлению «Педагогическое образование» в условиях функционирования системы межкультурного взаимодействия;

– разработана, экспериментально верифицирована и внедрена в образовательный процесс вуза совокупность инновационных технологий, ориентированных на формирование способности и готовности субъектов образовательного процесса к межкультурному взаимодействию, выстроенная в логике системного, межкультурного, аксиологического, пространственного, синергетического, междисциплинарного, аффективного, личностно ориентированного, личностно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного, компетентностного подходов;

– определены и сформулированы планируемые результаты внедрения системы межкультурного взаимодействия в вузе, предложены адекватные обновленному содержанию стратегии и инструменты их оценивания (комплекс компетентностно-ориентированных заданий), позволяющие обеспечить саморазвитие системы в долгосрочной перспективе;

– созданы методические рекомендации для административно-управленческого и профессорско-преподавательского состава по работе с иностранными студентами в системе межкультурного взаимодействия вуза.

Задачи исследования:

1. Сформулировать концептуальные основы системы межкультурного взаимодействия в вузе в логике укрепления суверенитета образовательного пространства.

2. Дать научное обоснование вызовам суверенитету образовательного пространства и разработать механизмы противодействия им.

3. Выявить организационно-дидактические условия создания системы межкультурного взаимодействия на основе учета психолого-педагогических и социокультурных особенностей иностранных студентов.

4. Описать содержание образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия.

5. Разработать и внедрить в образовательный процесс вуза совокупность педагогических технологий, ориентированных на формирование способности и

готовности субъектов образовательного процесса к межкультурному взаимодействию.

6. Определить диагностируемые показатели способности и готовности субъектов образовательного процесса вуза к межкультурному взаимодействию.

7. Провести экспериментальное изучение эффективности реализации предложенной системы в вузе.

8. Предложить методические рекомендации для административно-управленческого и профессорско-преподавательского состава по организации работы в системе межкультурного взаимодействия в вузе.

Необходимость решения задач исследования определяет логику изложения материала, структуру диссертации, последовательность глав и параграфов.

Методологическую основу исследования составляют положения:

- системного подхода (П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин);

- синергетического подхода (В.Г. Буданов, С.К. Гураль, И.С. Добронравова, Л.П. Киященко, С.А. Ламзин, Г. Хакен, Н. Хомский, Г. Шеффер, J. Aitchison и др.);

- компетентностного подхода (В.И. Байденко, Т.М. Балыхина, К.Э. Безукладников, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Р.П. Мильруд, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.);

- коммуникативно-когнитивного подхода (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, С.С. Куikliна, Р.П. Мильруд, А.В. Щепилова и др.);

- личностно-ориентированного подхода (В.А. Беликов, Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др.);

- межкультурного подхода (Н.В. Барышников, А.Л. Бердичевский, Н.И. Гез, О.А. Обдалова, О.Г. Оберемко, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева и др.);

- междисциплинарного подхода (О.Б. Бессерт, Н.В. Попова, И.В. Слесаренко, М.М. Степанова и др.);

- пространственного подхода (И.Л. Беккер, В.Н. Журавчин, М.В. Пучков, Э.К. Самерханова, М.Н. Филатова, М.А. Чичикина, В.А. Ясвин, и др.)
- аксиологического подхода (О.В. Долженко, А.В. Кирьякова, А.М. Новикова, В.Н. Порус и др.);
- аффективного подхода (О.Г. Поляков, D.P. Ausubel, A. Maslow и др.).

Теоретическую основу исследования формируют:

- концепция воспитательного пространства (А.В. Гаврилин, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, М.В. Шакурова) и теоретические положения построения воспитательного пространства вуза (Н.А. Баранова, Н.М. Борытко, Е.В. Какалина, А.В. Макухо, М.Г. Резниченко, М.С. Якушкина);
- научные положения о сущностных аспектах воспитательной деятельности в вузе (Е.Н. Байдашева, В.И. Белов, Н.М. Борытко, Т.А. Ромм, А.И. Тимонин) и общие теоретико-методологические основания межкультурного воспитания в вузе (А.Д. Николаева);
- теоретические основы межкультурного взаимодействия (Л.В. Блинов, Л.К. Гейхман, В.Л. Карпенко, Е.М. Мажар, О.Г. Оберемко и др.), межкультурной коммуникации (А.П. Садохин, Д. Трагер, Э. Холл) и диалога культур в образовании (М.В. Дюжакова, Г.А. Орлова и др.);
- теории межкультурной (кросс- и интеркультурной) коммуникации (Л.А. Апанасюк, Д.Б. Гудков, В.В. Красных, О.А. Леонтович, О.Г. Оберемко, Т.С. Серова, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, А.В. Фахрутдинова, В.Д. Янченко и др.);
- теории деятельности (А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.);
- теории учебных стратегий (М.В. Давер, А.В. Зыкова, О'Малли, И.Ю. Мангус, А.Э. Михина, Д.Б. Никуличева, Р. Оксфорд и др.);
- теории совершенствования вузовского образования (Л.А. Апанасюк, А.А. Вербицкий, Б.А. Жигалев, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат, О.Г. Поляков, Г.К. Селевко, П.В. Сысоев и др.);

– диалектико-материалистическая концепция самодвижения (В.А. Кайдалов и др.);

– ключевые принципы науковедения и педагогической методологии (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Е.В. Яковлев и др.).

Для достижения поставленной цели, решения задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

– *теоретические*: анализ и интерпретация отечественной и зарубежной философской, правовой, нормативной, психолого-педагогической, социологической и дидактической литературы; анализ и обобщение передового отечественного, зарубежного и личного педагогического опыта по проблеме исследования, образовательных программ, учебных планов; обобщение и интерпретация результатов анализа;

– *эмпирические*: педагогическое наблюдение, интервью, тестирование, анкетирование, рефлексивный анализ результатов образовательного процесса, метод самооценки, опытное обучение, интерпретационные методы;

– *статистические*: качественная и количественная обработка полученных результатов, статистическая обработка эмпирических данных с использованием методов математического и графического анализа.

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием критерия хи-квадрат Пирсона для многопольных таблиц сопряженности. Пороговый уровень статистической значимости принят для $p < 0,05$.

Опытно-экспериментальной базой исследования стало ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». Эмпирический материал получен по общей выборке 1792 студентов и сотрудников вуза.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (2014–2018 гг.) – организационный, научно-поисковый: осмысление и постановка проблемы межкультурного взаимодействия в вузе, теоретический анализ состояния изученности категории межкультурного взаимо-

действия в истории философии, психологии, социологии, педагогики; изучение психолого-педагогической и дидактической литературы по теме исследования; постановка цели и задач, формулирование объекта, предмета, гипотезы исследования. Организация и проведение предварительно-поискового эксперимента на базе ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». Академические и научные командировки в страны Африки, Европы, Ближнего Востока, СНГ, Республику Казахстан (более 60 командировок), обучение студентов магистратуры КНР, работа со студентами магистратуры ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» – представителями народов Арктики в условиях Крайнего Севера (18 командировок); внедрение в образовательный процесс отдельных технологий (методов, приемов, форм работы) межкультурного взаимодействия; выступление с докладами на заседаниях кафедры и конференциях разного уровня по проблеме исследования; проведение мастер-классов по технологиям межкультурного взаимодействия для профессорско-преподавательского состава факультетов вуза, учителей школ г. Москвы на базе Московского городского педагогического университета; разработка магистерской программы «Международное образование» и создание дидактической основы ее реализации (8 электронных учебных пособий, зарегистрированных в Информрегистре).

Второй этап (2018–2022 гг.) – опытно-экспериментальный: анализ содержания образовательного процесса в вузе при межкультурном взаимодействии с иностранными студентами; теоретическое обоснование необходимости его обновления, внесения инновационных изменений его технологического компонента, разработки адекватных стратегий и инструментов оценивания уровня готовности выпускников и профессорско-преподавательского состава вуза к межкультурному взаимодействию; определение контрольно-диагностического аппарата.

Третий этап (2022–2024 гг.) – заключительно-обобщающий: публикация статей по проблеме исследования, представление обоснования научной новизны исследования на национальных и международных конференциях, симпо-

зиумах, форумах; системное внедрение результатов исследования в практическую работу, оформление текста диссертации; разработка методических рекомендаций для административно-управленческого и профессорско-преподавательского состава вуза по работе с иностранными студентами в системе межкультурного взаимодействия.

Научная новизна исследования:

- впервые сформулированы концептуальные основы системы межкультурного взаимодействия в вузе в логике укрепления суверенитета образовательного пространства, представляющие собой иерархическую структуру и упорядоченную совокупность четырех компонентов: *парадигмального*, формирующего межкультурное взаимодействие как особый вид деятельности субъектов образовательного процесса в вузе; *категориального*, определяющего системообразующие понятия системы; *теоретико-методологического*, обеспечивающего единство подходов и принципов создания системы; *технологического*, описывающего механизмы укрепления суверенитета образовательного пространства государства, ориентированного на сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей;

- дано научное обоснование вызовам суверенитету образовательного пространства и предложены механизмы противодействия им, заключающиеся в укреплении понятийных границ категориального аппарата отечественной педагогической науки для концептуализации накопленного научного опыта;

- выявлены на основе учета психолого-педагогических и социокультурных особенностей иностранных студентов российских вузов *организационно-дидактические условия* как двухчастная система мер, направленных на формирование способности и готовности к межкультурному взаимодействию: 1) создание профессионально-ориентированного инновационного образовательного пространства (информационный, социальный, технологический компоненты); 2) использование адекватных средств обеспечения будущей профессиональной деятельности (электронные учебные пособия и учебно-методические комплексы, сетевые ресурсы, учебные сайты, профессиональные

сообщества, социальные сети, нейросети, мессенджеры, обладающие нелинейностью, открытостью и коммуникативной направленностью), ориентированных на междисциплинарность, дифференциацию и интерактивный характер обучения;

– описано обновленное *содержание образовательного процесса* в системе межкультурного взаимодействия, представленное совокупностью целевого компонента Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению «Педагогическое образование» в виде комплекса универсальных и общепрофессиональных компетенций, необходимых для решения задач профессиональной деятельности; аксиологического, определенного набором традиционных духовно-нравственных ценностей, заложенных в основы государственной политики; когнитивного, обусловленного психолого-педагогическими особенностями иностранных студентов; коммуникативного, представленного совокупностью языковых навыков и речевых умений, необходимых для академической, научно-исследовательской и профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса в российском вузе в условиях взаимодействия с представителями разных культур; рефлексивно-оценочного, выраженного способностью и готовностью к контрольно-оценочной самостоятельности при повышении самоэффективности и планирования деятельности в условиях взаимодействия.

– разработаны педагогические технологии, ориентированные на формирование способности и готовности субъектов образовательного процесса вуза к межкультурному взаимодействию на основе развития понятийного, критического и творческого мышления, поэтапного формирования умственных действий, проблемно ориентированного и дифференцированного обучения;

– представлена технология составления фондов оценочных средств и компетентностно-ориентированных заданий по дисциплинам базовой и вариативной частей образовательных программ по направлению «Педагогическое образование» для определения уровней сформированности компетенций для межкультурного взаимодействия;

- определены и научно подтверждены диагностируемые показатели-критерии сформированности мотивационного, когнитивного, поведенческого, эмоционального и праксеологического компонентов способности и готовности субъектов образовательного процесса к межкультурному взаимодействию.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что автором:

- созданы концептуальные основы системы межкультурного взаимодействия в вузе;
- дано теоретическое обоснование актуальности системы межкультурного взаимодействия в вузе для современных геополитических условий существования российского государства и общества;
- определены методологические подходы к созданию системы межкультурного взаимодействия и предложена их авторская классификация;
- предложена новая интерпретация понятия «межкультурное взаимодействие в вузе» в терминологическом поле педагогических наук и раскрыты существенные характеристики межкультурного взаимодействия как особого вида деятельности субъектов образовательного процесса в вузе;
- актуализированы общедидактические и предложены новые частнодидактические принципы, релевантные для создания системы межкультурного взаимодействия в вузе;
- выявлены теоретические закономерности обучения и адаптации иностранных студентов, обусловленные их психолого-педагогическими и социокультурными особенностями;
- дано теоретическое описание механизмов и алгоритмов саморазвития системы межкультурного взаимодействия в вузе.

Практическая ценность результатов исследования:

- внедрена в образовательный процесс педагогического вуза система межкультурного взаимодействия;
- созданы механизмы и алгоритмы саморазвития системы межкультурного взаимодействия в вузе, обеспечивающие обновление содержания образовательного процесса и адаптацию структурных компонентов к вариативным

культурно- и социально-педагогическим контекстам при смене целевых ориентиров;

- разработаны и внедрены в образовательный процесс 8 электронных учебных пособий для дисциплин магистерской программы «Международное образование»: «Международные образовательные технологии», «Международная система оценивания», «Approaches to Teaching and Learning», «English for Research», а также парные, диадные, триадные, групповые формы межкультурного взаимодействия;

- созданы методические рекомендации для административно-управленческого и профессорско-преподавательского состава по работе с иностранными студентами в системе межкультурного взаимодействия вуза. Разработанные методические рекомендации носят универсальный характер, являются готовым практическим механизмом продвижения российского образования за рубежом;

- разработанная система имеет расширенное применение в системе высшего образования Российской Федерации. Получены акты о ее успешном внедрении в образовательном процессе АНО «Академия корпоративного обучения», ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

Положения, выносимые на защиту:

1. Концептуальные основы системы межкультурного взаимодействия в вузе представляют собой упорядоченную совокупность четырех компонентов: *парадигмального*, являющегося формообразующим для межкультурного взаимодействия как особого вида деятельности субъектов образовательного процесса в вузе; *категориального*, определяющего системообразующие понятия; *теоретико-методологического*, обеспечивающего единство подходов и принципов создания системы; *технологического*, описывающего механизмы укрепления суверенитета образовательного пространства государства, ориентированного на сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей, исполнение Указа Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 года № 809 «Об

утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», противостояния вызовам и угрозам, способствующего усилению государственной поддержки и продвижению отечественного образования за рубежом.

2. Сущностными характеристиками межкультурного взаимодействия как особого вида деятельности субъектов образовательного процесса в вузе являются: 1) наличие целенаправленной основы, структурными элементами которой являются предмет (базовые значимые традиционные духовно-нравственные национальные ценности), цель (непрерывное саморазвитие профессиональной компетентности, ее само и взаимореализация в различных культурно-педагогических контекстах при контакте с носителями разных культур), мотив (потребность быть участником взаимодействия с представителями других культур; 2) нацеленность на осуществление профессиональной деятельности с представителями других культур, восприятие взаимодействия как важного компонента будущей профессиональной деятельности, убежденность в личной и профессиональной значимости полученного в данном взаимодействии опыта; 3) условия (двухчастная система практически реализуемых в образовательном процессе вуза мер, направленных на формирование способности и готовности к межкультурному взаимодействию); 4) поэтапный характер осуществления; коммуникативная направленность; потребность в саморазвитии, самопознании, рефлексии; непрерывность. Содержательные аспекты межкультурного взаимодействия в вузе представлены целевым компонентом действующих Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению «Педагогическое образование» в формулировках универсальных и общепрофессиональных компетенций, определяющих виды деятельности, которые выпускник способен и готов осуществлять при взаимодействии с представителями разных культур в различных профессиональных контекстах.

3. Категориальный компонент концептуальных основ системы межкультурного взаимодействия в контексте опоры на понятие «суверенитет» определяет дискурсивно-понятийные границы образовательного пространства, высту-

пает обеспечительным механизмом его безопасности, который укрепляет ответственность отечественных педагогических теорий и практик, гарантирует их непрерывное развитие в логике правовых оснований обеспечения государственной безопасности, актуализирует в понятийных границах проблемного поля отечественной педагогики механизмы концептуализации и передачи накопленного научного опыта, способствует выявлению угроз целостности суверенного отечественного образовательного пространства.

4. Теоретико-методологический компонент концептуальных основ системы образует единство подходов и принципов создания системы межкультурного взаимодействия в вузе. Межкультурный подход является парадигмально значимым и относится к философскому уровню методологии. Совокупность принципов единства развития и саморазвития будущего выпускника в системе межкультурного взаимодействия, антропоцентрической направленности обучения в системе межкультурного взаимодействия, междисциплинарного совместного планирования образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия, блочно-модульного обучения в контексте развития субъектной творческой самостоятельности, когнитивной и психологической обоснованности отбора содержания и технологий обучения и оценивания, диагностической основы готовности и способности к межкультурному взаимодействию, событийного характера педагогических технологий в системе межкультурного взаимодействия определяет и укрепляет теоретическую устойчивость системы, является основой для ее практического внедрения в образовательный процесс педагогического вуза.

5. Технологический компонент концептуальных основ как целостность макро- и микротехнологий в системе межкультурного взаимодействия представляет практический дидактический механизм защиты и укрепления суверенитета образовательного пространства. Основу технологического компонента в системе межкультурного взаимодействия составляют технологии и приемы развития понятийного, критического и творческого мышления, поэтапного формирования умственных действий, проблемно ориентированное и диффе-

ренцированное обучение, использование визуальных и графических опор, адекватных психолого-педагогическим и социокультурным особенностям студентов, их образовательным мотивам, потребностям, индивидуальным стилям учения.

6. Организационно-дидактическими условиями организации образовательного процесса является двухчастная система практически реализуемых в образовательном процессе вуза мер, направленных на формирование способности и готовности к межкультурному взаимодействию, которая предполагает: 1) создание профессионально ориентированного инновационного образовательного пространства, включающего информационный, социальный, технологический компоненты; 2) обеспечение будущей профессиональной деятельности студентов в условиях межкультурного взаимодействия электронными учебными пособиями и учебно-методическими комплексами, сетевыми ресурсами на основе нейросетей, доступом к профессиональным сообществам, социальным сетям, мессенджерам, обладающим нелинейностью, открытостью, коммуникативной направленностью, ориентированностью на междисциплинарность, дифференциацию и интерактивный характер обучения.

7. Разработанные методические рекомендации для административно-управленческого и профессорско-преподавательского состава по работе с иностранными студентами носят универсальный характер, могут быть внедрены в любом вузе Российской Федерации и на территории других государств.

Достоверность результатов обоснована источниками философской, правовой, нормативной, социологической, педагогической информации; данными теоретического и экспериментального исследования, применением методов, адекватных предмету, цели, задачам и логике исследования; апробацией положений и результатов настоящего исследования в процессе обучения, положительными результатами опытно-экспериментальной работы, корректной обработкой полученных статистических данных, внедрения основных положений и результатов исследования в практику организации образовательного процесса в федеральном государственном бюджетном образовательном учреж-

дении высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в форме выступлений на заседаниях кафедры методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО ПГГПУ в 2014–2024 гг.; курсах переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО ПГГПУ; семинарах и мастер-классах для учителей школ Крайнего Севера, международных школ Кении, Бельгии, Нидерландов, Италии, Сербии, Черногории, Болгарии, Польши, ОАЭ, Катар, Республики Казахстан, Узбекистана; российских и международных научно-практических конференциях (Нидерланды (Гаага), 2014; Сербия (Белград), 2014; Москва (Сколково), 2016; Армения (Ереван), 2017; Сочи, 2018; Италия (Флоренция), 2018; Польша (Варшава), 2018; Калининград, 2018; Москва, 2019–2020; Пермь, 2014–2022, Республика Саха (Якутия), 2015–2023.

Предложенная система внедрена в образовательный процесс АНО «Академия корпоративного обучения», ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

Результаты исследования отражены в 31 публикации автора, в том числе 16 статей – в научных рецензируемых изданиях, входящих в перечень ВАК Министерства образования и науки РФ и индексируемых в реферативных базах Web of Science, дидактическом обеспечении магистерской программы «Международное образование», рабочих программах дисциплин «Технологии международного образования в начальной школе», «Технологии международного образования в основной школе», «Организация научно-исследовательской деятельности в начальной и основной школе», «Approaches to Learning (Подходы к учению, зарубежный опыт преподавания)», «Учебная технологическая (проектно-технологическая) практика "Современные средства оценивания результатов обучения"», «Философия», «Общая и социальная психология», разработанных

автором комплексах компетентностно-ориентированных заданий (в общей сложности 58 рабочих программ дисциплин и фондов оценочных средств).

Соответствие паспорту научной специальности. Диссертационное исследование соответствует паспорту научной специальности **5.8.7. Методология и технология профессионального образования**: п. 1 – Методология исследований проблем профессионального образования и профессионального обучения (далее – профессиональное образование), научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования. Методы исследования профессионального образования; п. 3 – Понятийный аппарат профессионального образования и его развитие; п. 8 – Интеграционные процессы в профессиональном образовании; п. 13 – Теоретико-методологические проблемы проектирования содержания профессионального образования, взаимосвязь содержания, методов и технологий; п. 14 – Проектирование содержания, методов, дидактических систем и технологий профессионального образования. Системы проектирования и оценивания результатов профессионального образования; п. 26 – Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы (507 наименований, в том числе 87 на иностранных языках) и приложений. Объем текста диссертации составляет 385 страниц. Текст диссертации содержит 41 рисунок, 13 таблиц.

ГЛАВА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЛОГИКЕ УКРЕПЛЕНИЯ СУВЕРЕНИТЕТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Глава посвящена определению концептуальных основ системы межкультурного взаимодействия в вузе в суверенном образовательном пространстве Российской Федерации. Логика изложения материала в главе и содержание исследования в целом обусловлены необходимостью решения ряда задач, а именно «понятийной» организации накопленного педагогического опыта в области межкультурного взаимодействия. Именно «концептуализация» как особый вид мыслительной и познавательной деятельности позволяет упорядочить накопленный опыт и представить его в виде системы знаний и осмысленной структуры.

Опора на научную классификацию концепций по степени общности и сложности определяет последовательность параграфов в главе. Изложение выстроено от высокой степени общности – парадигмального уровня, который является формообразующим для указанного вида деятельности, к категориальному аппарату концепции, уровню определения системообразующих понятий; теоретико-методологическим основаниям и принципам, далее технологическому уровню и механизмам реализации [Новоселов, 2024б]. Уровни определяют компоненты концептуальных основ системы межкультурного взаимодействия.

1.1. Парадигмальные предпосылки создания концептуальных основ системы межкультурного взаимодействия

Изменение представлений человека о порядке вещей в природе, его месте и роли в окружающем мире вызывает определенную смену мировоззрения. Существенные изменения всегда происходили в контексте фундаментальных научных открытий или кризисов, результатом которых являлось преобразование или изменения объективной реальности, материального мира. Место и роль человека в природе и обществе всегда были предметом философской рефлексии.

сии и мировоззренческого ревизионизма. Отношение к миру определяется мировоззрением человека [Новоселов, 2024б].

Сдвиг мировоззрения коренным образом меняет систему ценностей, духовно-нравственных ориентиров, способов существования, поведения, в конечном итоге ведет к преобразованию и изменению среды обитания посредством развития и использования научных знаний, техники и технологий [Новоселов, 2024б].

В науке смена мировоззрения определяет дальнейшее направление исследований, приводит к переосмыслению прежних и существующих представлений о научной картине мира и созданию иной, которая объективно отражает новую реальность и не вступает с ней в противоречия [Олейников, 2015]. Противоречия могут привести к «слому прежних отношений между учеными, обществом и властью» [Колчинский, 2008]. Противоречия являются причиной конфликтов.

В России сегодня на уровне общественного сознания складывается конфликтный мировоззренческий контекст, в котором можно выделить две противоборствующие тенденции: **капиталистическая** (материалистическая), направленная на разрушение прежней исторически сложившейся духовно-нравственной, религиозной и православной культуры; **духовно-нравственная**, которая на протяжении многих веков противостоит материалистическому образу мышления, опираясь на традиционные ценности и мораль [Горюнков, 2022]. По мнению С.В. Горюнкова, во многом это объясняется тем, что, с позиции научного материализма, одной из самых могущественных научных парадигм XX века, которая привела к развитию новых областей знания (нейронаук, когнитивных наук, квантовой механики, теории искусственного интеллекта), этические ценности воспринимаются как «относительные», то есть реально не существующие [Горюнков, 2022]. Материалистический редукционизм относит понятия «личность», «свобода», «воля», «вера» к исключительно физическим категориям, которые подлежат изучению, исследованию и объяснению с позиции методологии естественных наук и утилитаризма, позволяющим отрицать обще-

человеческие и религиозные ценности, манипулировать ими и использовать для достижения исключительно корыстных интересов, удовлетворения материальных потребностей [Новоселов, 2024б].

Данная тенденция стала одной из мировоззренческих основ Болонской системы, в логике которой изначально бесплатное высшее образование по одному направлению подготовки можно было получить только на уровне бакалавриата. Полное высшее образование на уровне магистратуры по любой другой специальности было доступным для выпускников, обладающих материальными возможностями [Слепцова, 2022]. Внедрение Болонской системы на территории Российской Федерации было обосновано повышением потенциальной академической мобильности российских студентов и профессорско-преподавательского состава вузов, повышением доступности высшего образования. На самом деле это повысило привлекательность высшего европейского образования. Система международных грантов на обучение в магистратуре зарубежных вузов привела к оттоку талантливых российских студентов, создала риски для развития отечественного кадрового и интеллектуального потенциала, поставила под угрозу научный и технологический суверенитет государства. Возможность менять академическую и профессиональную траекторию после ступени бакалавриата в магистратуре, обусловленная материальными потребностями студентов и меняющимися требованиями работодателей, привела к снижению качества высшего образования, особенно по инженерным направлениям из-за сокращения времени на подготовку выпускников на уровне бакалавриата; универсальные международные критерии оценивания планируемых результатов обучения были разработаны, внедрены и применялись без учета особенностей национальной и культурной идентичности студентов, исторически сложившихся ценностей [Гретченко, Одегов, 2023].

Однако следует отметить, что положительный опыт Болонской системы (междисциплинарность, модульное обучение, технологии критериального оценивания) отрицать нецелесообразно и важно учитывать при построении суверенной системы российского образования, например, в процессе подготовки

выпускников по некоторым направлениям, которые требуют овладения множеством разных компетенций (философы, педагоги, психологи). Разработка качественно новой модели высшего образования, построенной на основе непрерывной профессиональной моноподготовки, необходима для инженерных и технических специальностей [Мачхелян, 2023]. Уровневое обучение возможно по инженерным и техническим профилям, но для педагогов, психологов и представителей других профессий, которые планируют профессиональную деятельность, связанную с этими направлениями, например, психология в инженерном деле или подготовка по профессионально ориентированному иностранному языку инженеров и технических специалистов; переводческому делу, требует особых глубоких специальных профессиональных знаний и др.

Распространение идей экономического детерминизма на сферу образования несет угрозу государственности, так как экстраполяция рыночных экономических законов в духовно-интеллектуальную образовательную сферу снижает атрибутивную роль образования в обществе, искажает истинные цели образования, уничтожает главную духовно-интеллектуальную сторону обучения и воспитания человека [Камашев, 2017]. В дальнейшем, по мнению С.В. Камашева, это «обуславливает ошибки в целеполагании реформирования, способствует формированию “усеченного” индивида как элемента рыночной экономики (за счет недооценки мировоззренческо-воспитательной функции образования, превращения образования в “сферу услуг”, нарастания коммерциализации обучения, девальвации воспитания, оценки эффективности образования по экономическим показателям» [Камашев, 2017, с. 12]. Это привело к развитию коммерциализации образования, включению его в товарно-денежные отношения, становлению его частью бизнеса. Из образования постепенно исключался мировоззренческий компонент, направленный на формирование ценностно-мотивационной ориентации обучающихся [Жевлакович, 2022].

Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» свидетельствует о преобладании в

мировоззренческом пространстве Российской Федерации второй тенденции, указанной ранее, – ориентации государства, общества, представителей творческой интеллигенции, культуры, образования на обеспечение безопасности, сохранение и укрепление традиционных ценностей как основы самобытности русской цивилизации и суверенитета государства. В соответствии с Указом традиционные ценности являются опорой Стратегии национальной безопасности, конкретизируют цели стратегического развития Российской Федерации как многонационального, многоконфессионального государства, где особая роль в сбережении народа нашей страны и развитии человеческого потенциала принадлежит православию. Положение 10 Указа определяет, что государственная политика по сохранению и укреплению традиционных ценностей (в первую очередь) реализуется в области образования и воспитания [Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809]. Указ Президента отражает мировоззренческий запрос большей части населения, общества России на сохранение традиционных ценностей. Формируется осознание того, что материалистические ценности являются чужеродными искусственными аксиологическими ориентирами и образованиями; они не получают своего развития в сложившемся веками православном культурно-историческом контексте и пространстве нашего государства. Исторический опыт ориентации на эти мировоззренческие ориентиры и попытки их насаждения в других культурно-исторических контекстах приводили и приводят к утрате государственного суверенитета многих стран, военнополитическим конфликтам, создающим риски для существования русского мира и цивилизации. Опора на традиционные ценности как исторические и экзистенциальные смыслы сохранила целостность нашего государства, однако вопросы укрепления его суверенитета остаются актуальными.

Это осознают и понимают носители материалистического мировоззрения. Укрепляется осознание того, что нацию, в культурный код которой заложена опора на ценности как детерминанты деятельности и поведения, конвенциональным оружием победить невозможно. Наш менталитет является конструктивным механизмом, способом выстраивания и упорядочивания духовно-нравственных

православных ценностей, которые выполняют важную функцию саморегуляции поведения, определяют нашу деятельность, творчество и саморазвитие нашего народа, изменения государственных институтов [Гринева, 2004]. Изменения менталитета безальтернативно приведет к утрате базовых ценностей и потере национального суверенитета.

Изучение любого объекта, предмета, явления, как правило, происходит в логике определенной парадигмы, с перспективы которой разворачивается направление исследования [Огдонова, 2010]. В контексте изучения такого явления, как «межкультурное взаимодействие», целесообразно выявить парадигмальные основания, определившие актуализацию этой категории в проблемном поле отечественных педагогических наук, раскрывающих единство внешних и внутренних факторов образования, формирования ценностных ориентаций современного человека в существующем политическом, экономическом, культурном контексте [Новоселов, 2024б].

Термин «парадигма» в гносеологическом смысле в философии науки введен относительно недавно и широкое распространение получил в значении «методология научных исследований». Ученым в условиях кризиса науки начала XX века, который объективно усугублялся метаязыковой неустойчивостью и изменчивостью категориального аппарата разных наук, необходимо было «обеспечить внутреннее единство многообразия различных взглядов, гипотез и идей, характеризующих целую сферу деятельности, объединяемую единым направлением развития научной мысли» [Вишнякова, 2003, с. 7]. Таким образом, термин «парадигма» выполнил систематизирующую и системообразующую функции. Систему «межкультурного взаимодействия», таким образом, также целесообразно рассматривать как парадигму современных отечественных педагогических исследований, которая определяет научные ориентиры их дальнейшего развития [Новоселов, 2024б].

Широкое распространение в общеметодологическом понятийном аппарате философии науки термин «парадигма» получил после опубликования работы американского ученого Т. Куна «Структура научных революций» в 1962 г. Под

«парадигмой» ученый понимал «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений». По мнению автора, парадигмы являются «источником методов, проблемных ситуаций и стандартов решений», принятых учеными на данном этапе развития [Кун, 1972, с. 31]. Парадигма имеет структуру и состоит из четырех компонентов:

1. Символические обобщения, функционирующие в роли законов и используемые членами научного сообщества без сомнений и разногласий.
2. Категориальные модели, или концептуальные аналоги, обеспечивающие членов сообщества онтологическими структурами, общепризнанными, предпочтительными или допустимыми аналогиями.
3. Ценности, или используемые сообществом критерии, предопределяющие различный выбор средств для преодоления возникающих в науке трудностей при выборе между конкурирующими теориями.
4. Образцы решений проблем, принятых в научном сообществе определенного периода [Кун, 1972, с. 228–230].

Опора на обозначенную структуру определяет логику исследования и во многом помогает объяснить те процессы, которые сейчас происходят на фоне кризиса мировоззрений и возникших противоречий. Анализ сложившейся конфликтной мировоззренческой ситуации через призму структуры свидетельствует об активном формировании новой парадигмы, которая на философском, общенаучном и конкретно научном уровнях сопровождается обобщением накопленного передового научного опыта, пересмотром методологии исследований, появлением новых подходов к решению проблем, изменением категориального аппарата. Понятийное поле педагогических наук расширяется, обогащается, вводятся новые термины. Категории отражаются в научных источниках, параллельно происходит пересмотр политики государства, обновление содержания основополагающих законов, нормативных документов, которые обеспечивают его развитие во всех сферах: научной, экономической, культурной, социальной; и обеспечивают его долгосрочный стратегический суверенитет, основу которо-

го составляют ценности, их перечень определен в новой редакции Конституции Российской Федерации 2020 года и Указе Президента от 9 ноября 2022 г. № 809 [Новоселов, 2024б]. К таким ценностям относятся «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, **приоритет духовного над материальным**, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809]. Указанные ценности определяют целевой компонент всей отечественной науки (в том числе педагогики), являются критериями эффективности решения научных задач. Другими словами, все, что направлено на их сохранение и укрепление, является парадигмально верным и истинным. Это обуславливает появление новых научных идей, концепций, составляющих теоретическую научную системную основу и опору государственного суверенитета. Образцы решения проблем, связанных с достижением этой цели, закладываются системой образования. В этой логике педагогические вузы как мировоззренческие контексты воспитания кадров для системы образования приобретают парадигмально и экзистенциально значимую роль в государстве.

В логике позитивной науки, основы которой закладывались в XIV–XX вв., ученые рассматривали только устойчивые периоды развития, полагали, что любое развитие носит исключительно устойчивый характер. Любые отклонения воспринимались как исключения из общих правил и законов, не являлись объектами и предметами научных исследований [Дульнев, 2024]. Однако возрастающая частотность цикличного повторения глобальных экономических кризисов, войн, обусловленных «устойчивым» развитием нашего интеллекта, и природные катаклизмы, которые стали следствием непредсказуемых явлений, актуализировали необходимость разработки новых подходов к решению проблем глобального масштаба и значения в контексте вероятностного характера многих изменений и процессов, протекающих в окружающем мире. Очевидной является проблема

согласования «стратегии развития Природы» и «стратегии развития Человека» [Дульнев, 2024].

Одной из задач современного человека, действующего в логике и контексте формирующейся научной парадигмы, является поиск путей и способов устойчивого развития в условиях неустойчивой окружающей среды, проектирования устойчиво работающих систем в неустойчивых режимах, принятия «правильных» решений в условиях неопределенности, которые принимаются в контексте перехода от BANI-мира (реальности, идентифицируемой как хрупкая, неопределенная, сложная, неоднозначная), возникшего за несколько лет до пандемии COVID-19, к мировой модели SHIVA, которая предполагает, по прогнозам психологов и футурологов, «полное разрушение существующих сегодня моделей и ценностей, трансформацию миропорядка и появление новой реальности» [Прохорова, Безукладников, Лизунова, 2022, с. 236; Розин, 2023]. Акроним-концепт BANI был предложен футурологом Джеймсом Кашио (Jamaïs Cascio) в 2016 г. для описания окружающего мира в четырех словах:

- **B** – Brittle (хрупкий);
- **A** – Anxious (тревожный);
- **N** – Nonlinear (нелинейный);
- **I** – Incomprehensible (непостижимый) [Розин, 2023].

Хрупкость в реальности BANI означает то, что любая система может сломаться. **Тревожность** обусловлена постоянными изменениями и невозможностью их предвидеть и повлиять на них. **Нелинейность** проявляется неочевидностью последствий действий человека. **Непостижимость** – переизбыток поступающей информации и сложность ее сортировки и обработки.

Концепцию новой грядущей реальности SHIVA предложил в 2022 г. психолог и управляющий партнер «ЭКОПСИ Консалтинг» Марк Розин. Наглядно значение акронима представлено на Рисунке 1.

По мнению автора, людей сопровождает чувство тревожности, отсутствует уверенность, что решение приведет к какому-либо результату. Происходящие события не подвластны пониманию. Востребованным будет тот, кто первым по-

сле возрождения мира сможет адаптироваться к новым условиям, изменившемуся рынку товаров и услуг.



Рисунок 1 – Значение акронима SHIVA [Безукладников, 2023]

Прогнозируют коренные изменения в области образования. По мнению аналитиков Сбербанка, исследования которых посвящены выявлению мегатрендов, способных определить облик мира к 2035 г., классическое образование потеряет актуальность из-за «молниеносного устаревания знаний и навыков. Новое образование требует новых форматов, содержания и скорости» [СБЕР Будущее 2035+, с. 26]. Рост кадров будет происходить внутри производственных цепочек, цифровизация позволит подобрать оптимальную образовательную и профессиональную траекторию.

Указанные вызовы требуют своевременных адекватных решений. Одним из глобальных вызовов, с которыми человечество столкнулось в недавнее время, стала пандемия COVID-19. Все ранее существовавшие устойчивые системы (государственное управление, здравоохранение, экономика, образование и т.д.) подверглись серьезным парадигмальным потрясениям и испытаниям неустойчивостью и неопределенностью. В науке произошли сдвиги, появились новые и укрупнились существующие области междисциплинарного взаимодействия, активно произошло формирование нового междисциплинарного знания, смежных наук, в контексте которых до сих пор происходит синтез знаний из разных дисциплин и обогащается категориальный аппарат для поэтапного системного решения конкретных задач локального и глобального значения, вызванных по-

следствиями пандемии. В стихийной неопределенности появляется новый порядок, рождается новая парадигма, ожидаются новые научные решения и прорывы. В этой логике коммуникация и межкультурное взаимодействие ученых из разных областей и стран в ценностно ориентированном образовательном пространстве Российской Федерации приобретает объединяющую, системообразующую ключевую роль для развития фундаментальных наук, прорывных технологий, способных гарантированно обеспечить стратегический суверенитет нашего государства и других цивилизаций (Азия, Африка, страны СНГ, Южная Америка) и избежать глобальных мировоззренческих конфликтов и разрушений планетарного масштаба [Новоселов, 2024б].

Увеличение в контингенте российских педагогических и многопрофильных вузов количества зарубежных студентов, представителей разных культур, особый акцент в политике государства на интеграцию и адаптацию мигрантов к условиям проживания в российском обществе, невыделение их в отдельные социальные группы по этническому признаку актуализируют вопрос системного обновления целевого, содержательного, технологического компонентов высшего педагогического образования, требуют предложения новой концептуальной основы с учетом указанных парадигмальных оснований [Новоселов, 2024б]. Активно пересматриваются требования к выпускнику вуза, идет переход от воспитания «квалифицированных потребителей» материалистических ценностей к образованию «творцов». Образование перестает быть «услугой», которая неправильно интерпретируется «заказчиками», определяющими чему и как учить, исходя из своего опыта и исключительно сиюминутных деловых конъюнктурных потребностей, становится основным фактором социализации творческой личности [Жевлакович, 2023]. Эти процессы привлекают в российские педагогические вузы большое количество зарубежных студентов (КНР, страны СНГ, Африка, Южная Америка), которые осознают, что суверенитет их государств напрямую зависит от суверенитета образовательного пространства, основанного на традиционных ценностях. На сегодняшний день Россия занимает шестое место в мире по количеству зарубежных студентов [Ведомости, 2023; Новоселов, 2024а]. В связи с этим в российской педагогической

науке объективно актуальными становятся исследования в области повышения эффективности межкультурной педагогической коммуникации, педагогического взаимодействия с иностранными студентами. Новым направлением исследований является изучение процесса и технологий лингвокультурной медиации как основы профессиональной компетентности современного педагога. Фундаментальный научный интерес вызывают исследования, посвященные процессу адаптации зарубежных студентов в образовательном пространстве российского вуза на основе учета их культурных особенностей (Л.С. Выготский, Э.В. Иленков, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Л.С. Рубинштейн, Р. Мертон, Э. Гидденс, J. Berry и др.).

Указанные парадигмальные тенденции и вызовы ведут к переосмыслению подходов к организации образовательного процесса в педагогическом и многопрофильном вузе [Новоселов, 2024б]. Имеется в виду ориентация на достижение синергетического эффекта процесса обучения и воспитания будущих педагогов, детерминированного самоорганизацией и саморазвитием, в условиях неопределенности, согласованностью взаимодействий, в рамках которых личность будущего педагога способна действовать эвристически, самостоятельно и ответственно, испытывая потребность в саморазвитии и творческой самореализации (К.Э. Безукладников, А.И. Санникова).

В начале XX в. академик В.И. Вернадский выдвинул философскую гипотезу ноосферы, в соответствии с которой разум (интеллект) является движущей силой развития человечества, признавая при этом интеллектуальность всего окружающего нас мира [Вернадский, 2004]. Некоторые философы предположили, что пандемия является свидетельством проявления интеллектуальности внешнего мира как ответной защитной реакции на деятельность человека, направленную с начала XX в. на его уничтожение [Стерледев, 2017]. Сам ученый рассматривал ноосферу как самодвижущуюся субстанцию, способную к самоорганизации [Вернадский, 2004].

Высокая самоорганизация невозможна без самообучения. Философское осознание этой взаимосвязи и взаимодействия двух сторон одного явления способствовало появлению и развитию синергетики как нового знания, которое воз-

никло путем слияния термодинамики открытых систем и математической теории катастроф [Лоскутов, 1990]. Основу категориального аппарата синергетики составляют понятия открытости, нелинейности, самоорганизации, саморазвития, многовариантности и т.д. [Пригожин, 1986]. Эти идеи нашли свое отражение в концепции искусственного интеллекта, дидактический потенциал которого становится предметом современных педагогических исследований. На философском уровне С.К. Гураль и С.А. Ламзин рассматривают синергетику в качестве научного направления, способствующего созданию дидактических условий для подготовки работников в области иноязычного педагогического образования [Гураль, 2008; Ламзин, 2002].

Самоорганизация невозможна без самоадаптации. Способность адаптироваться к окружающей среде (новым условиям), планировать, корректировать, контролировать свою деятельность по достижению цели и прогнозировать результат входит в современное содержание определения понятия «интеллект», способствует научным исследованиям и открытиям в области искусственного интеллекта. Искусственный интеллект определяется как интеллектуальная высокоорганизованная самоорганизующаяся технологическая система, предназначенная для выполнения функций и прикладных задач человека (естественного интеллекта)» [Леонов, 2023, с. 41]. Новая парадигма определяет философские, общенаучные и конкретно научные основания новых подходов к организации образовательного процесса в условиях цифровизации и обоснования дидактического потенциала искусственного интеллекта и смежных, производных технологий и средств в образовании, актуализирует особую роль технологий удаленного и иммерсивного обучения.

Одним из концептуальных политических документов в области высшего педагогического образования, отражающих парадигмальные сдвиги, является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее по тексту – ФГОС ВО 3++) по направлению «Педагогическое образование», где планируемые результаты обучения выражены в новых научных категориях «компетенции». Межкультурное взаимодействие как один из целевых ком-

понентов стандарта выражен в номенклатуре компетенций УК-3, УК-5, ОПК-7 в терминах «командная работа и лидерство», «межкультурное взаимодействие», «взаимодействие с участниками образовательных отношений» (УК-3, УК-5, ОПК-7) [Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, 2021]. Умениям взаимодействия в условиях неопределенности необходимо обучать. Способность и готовность педагогов формировать и развивать эти умения на разных ступенях и уровнях образования являются необходимым компонентом структуры их профессиональной компетентности [Новоселов, 2024б].

Анализ нормативных документов, отечественных и зарубежных исследований (М.М. Бахтин, К.Э. Безукладников, В.С. Библер, Е.Б. Визитей, А.П. Лиферов, Н.Д. Никандров, Н.В. Немченко, В.А. Никитин, А.И. Пискунов, Е.И. Пассов, А.А. Прохорова, В.В. Сафонова, Е.Г. Тарева и др.) доказывает, что в современной науке происходит активное становление и укрепление парадигмы межкультурного взаимодействия, которое закладывает мировоззренческие основы укрепления суверенитета Российской Федерации и других государств на основе традиционных ценностей. Укрепление национального суверенитета начинается с создания суверенной системы образования. Достижение этой цели начинается в пространстве педагогического и многопрофильного вуза, где у будущих педагогов посредством совершенствования содержательного компонента образовательного процесса, инновационных изменений технологического компонента, совершенствования стратегий и инструментов оценивания планируемых результатов обучения и учебных достижений происходит формирование и развитие способности и готовности к профессиональной деятельности с опорой на традиционные ценности и соответствующие мировоззренческие установки на основе межкультурного взаимодействия. Это актуализирует систематизацию, обобщение, анализ передового отечественного и зарубежного педагогического опыта и разработку соответствующих концептуальных и научных основ. Межкультурное взаимодействие является парадигмальной и экзистенциальной необходимостью современной отечественной педагогики, ценностно-

деятельностной основой отечественной системы образования, ориентированной на воспитание компетентных выпускников педагогического и многопрофильного вуза: бакалавров, магистров и специалистов [Новоселов, 2024б].

Обогащение категориального аппарата отечественной педагогической науки терминами «способность» и «готовность» обусловлено парадигмальным сдвигом от «знаний» и «умений» к необходимости их актуализации и демонстрации в новом контексте взаимодействия с иностранными студентами и представителями разных культур нашего государства в условиях мировоззренческих рисков и неопределенности. Понятия требуют дальнейшего глубокого научного анализа для достижения цели исследования, создания эффективной системы межкультурного взаимодействия с иностранными студентами, направленного на успешное овладение целевых ориентиров ФГОС 3++ по направлению «Педагогическое образование» в пространстве российского педагогического вуза. Категории определяют «межкультурное взаимодействие» в Федеральных государственных образовательных стандартах, поэтому содержание и сущность требуют глубокого теоретического осмысления в условиях современных реалий для подготовки адекватного системного научно обоснованного ответа на существующие вызовы и угрозы суверенитету Российской Федерации.

1.2. Суверенитет образовательного пространства Российской Федерации: сущность, вызовы, решения

«Страны современного мира, пытающиеся сохранить под натиском “правовой культуры” свою ориентацию также и на традиционные духовные ценности, являются сегодня главными объектами политической клеветы, экономического шантажа и военной агрессии со стороны “цивилизованного” сообщества» [Горюнков, 2022, с. 14].

Вопросы определения места и роли традиционных духовных ценностей в истории России всегда обладали чрезвычайной актуальностью в контексте определения понятия «суверенитет» из-за полиэтноконфессиональности населения. Одной из угроз российской государственности являются непрекращаю-

щиеся попытки внедрения «чужеродных материалистических» культурно-поведенческих кодов, которые исторически являются несвойственными этике традиционных народов нашего государства, объединенных в единое культурное пространство. По мнению Н.Г. Карнишиной, целью этих процессов является укрепление этнитизации, свойственной природе исключительно национальных государств, которая становится «идейным» средством борьбы в контексте противостояния представителей материалистического и духовно-нравственного мировоззрения [Карнишина, 2017]. Указанная тенденция на территории Российской Федерации несет риски радикализации, экстремизма, представляет угрозу для суверенитета России. В этом контексте укрепление и развитие межкультурного взаимодействия способствует нивелированию указанных рисков, защите единого общекультурного пространства страны.

«В современном мире страны, придерживающиеся принципов гуманизма и норм международного права, уже не обладают той же степенью независимости и самостоятельности, то есть их суверенитет находится под определенными ограничениями, обусловленными как внутренними, так и внешними факторами. Россия в данном вопросе не исключение, хотя наличие данных ограничений не избавляет страну от наличия проблем, способных составить угрозу ее суверенитету» [Михневич, 2020, с. 166].

Категория «суверенитет» как понятие широко рассматривается в философии, юридических и социологических науках. Теоретический фундамент заложен разнообразием подходов к изучению сущности его понятия и интерпретаций в классической зарубежной философии в работах Г.В.Ф. Гегеля, Т. Гоббса, Г. Гроция, Дж. Локка, Н. Макиавелли, Ж.-Ж. Руссо, А. Токвиля и др. и трудах отечественных философов и правоведов И.Е. Андреевского, Н.Н. Алексеева, Н.А. Бердяева, В.М. Гессена, А.Д. Градовского, И.А. Ильина, Н.М. Коркунова, П.И. Новгородцева, Б.Н. Чичерина и др.

Однако сама категориальная сущность понятия в условиях глобализации, на наш взгляд, не обладает теоретической устойчивостью. По мнению О.П. Неретина, одной из угроз является выход оперирования этим понятием за рамки ка-

тегориального аппарата философии, политологии, юриспруденции, теории государственного права и включение его в повседневные языковые практики [Неретин, 2022]. «Понятие «суверенитет» теперь использует огромное множество авторов, начиная от глав государств и специалистов в области изучения коренных народов до представителей общественных движений и околоанархических «технических сообществ», использующих совершенно разные подходы к рассмотрению суверенитета в контексте проблематики торгового протекционизма, многостороннего управления Интернетом или защиты от вмешательства государства в частную жизнь» [Кутюр, 2020, с. 48–49]. Тезисы доказывают необходимость пересмотра подходов к понятийной организации и концептуализации научного опыта в исследовании, посвященном изучению понятия «суверенитет».

Е.Г. Пономарева обращает внимание на то, что «современные исследователи констатируют уменьшение активности теоретической разработки понятия суверенитета в контексте популярности дискурса о снижении роли государства в глобальном мире и появлении новых моделей политического порядка и административно экономических комплексов» [Неретин, 2022, с. 9]. Соглашаемся с позицией А.В. Фененко в отношении того, что в ходе процесса либеральной глобализации происходит ослабление государства и передача им части суверенитета надгосударственным институтам [Фененко, 2016]. В качестве примера в области образования можно привести вхождение Российской Федерации в Болонскую систему.

По мнению В.И. Валяровского, суверенитет является своеобразным символом государства [Валяровский, 2003]. Определение суверенитета в «Социологической энциклопедии» как категории, в основе которой заложены независимость и самостоятельность субъекта с точки зрения его историко-политического развития, решения вопросов внутреннего и внешнего становления, взаимодействия с иными участниками правоотношений подтверждает актуальность исследования и предложенной концепции, так как сущность самого указанного понятия обусловлена категорией «взаимодействие» [Социологическая энциклопедия, 2003]. Приходим к выводу, что «суверенитет» рассматрива-

ется с позиции и достигается путем взаимодействия, где последнее является сущностно необходимым средством его определения. Принимая во внимание полиэтноконфессиональный и поликультурный состав населения Российской Федерации, отмечаем **межкультурный характер** такого взаимодействия как сущности суверенитета.

В правовых источниках суверенитет определяется как «верховенство, единство, самостоятельность и независимость власти» [Авакьян, 2015, с. 594]. Источником власти является народ Российской Федерации. В конституционном праве выделено три формы суверенитета: народный, государственный, национальный. Каждая форма обладает самостоятельностью, однако не может существовать без взаимосвязи с другими. «Традиционно народный суверенитет является первоосновой для появления национального и государственного суверенитета. Можно утверждать, что последние два являются производными от первого» [Анохина, 2015, с. 330]. Признание многонационального народа Российской Федерации носителем суверенитета и его главным источником является его фундаментальной основой и детерминантом создания предложенной концепции. Народ является гарантом суверенитета государства, любое ущемление независимости государства, умаление верховенства власти означает нарушение базовых интересов и ценностей народа, создает очаги внутренних или международных конфликтов [Баглай, 2007].

По мнению А.А. Анохиной, «суверенитет, независимость и государственная целостность выступают обеспечительным механизмом национальной безопасности» [Анохина, 2015, с. 331]. Национальная безопасность представляет собой сложный понятийный конструкт, понимание которого не сводится только к обороноспособности государства. Экзистенциальное значение имеют энергетическая, продовольственная, транспортная, промышленная, информационная и иные виды безопасности. Сюда же относим и безопасность образовательного пространства.

Проведенный анализ работ и исследований в области национальной безопасности Российской Федерации (Э.Т. Агаев, Л.Я. Аверьянов, А.Г. Арбатов, О.А. Бельков, А.В. Возжеников, М.Г. Делягин, А. П. Дмитриев, М.Ю. Зеленков,

О.В. Золотарев, С.В. Картунов, В.Л. Манилов, С.А. Модестов, В. Овчинский, И.Н. Панарин, В.С. Пирумов, А.А. Прохожев, С.М. Рогов, В.М. Родачин, В.В. Серебрянников, Г.Г. Силласте, Ю.Е. Сцепинский, Н.И. Турко, К.А. Феофанов, О.Ф. Шабров, Э.Г. Шевелев и др.) свидетельствует о возросшем научном интересе к вопросам безопасности образовательного пространства Российской Федерации как основы суверенитета. Интерес представляет диссертационное исследование С.В. Камашева на тему «Безопасность российского образовательного пространства: формирование современной социально-философской концепции». В работе автор отмечает, что «На международных конференциях в Мюнхене (2007, 2016 гг.) по безопасности и на заседании клуба «Валдай» (2014 г.) отмечалось, что западная стратегия “сдерживания” в отношении России представляет угрозу; были предложены четкие определения границ национальных интересов России и заявлено о стремлении отстаивать их. Особые вызовы представляют действия антироссийских сил в духовно-культурной сфере; в их числе – стремление разрушить традиционные основы российского воспитания – образования через навязывание западных образовательных стандартов, внедрение антироссийских ценностей и идей – как посредством продвижения учебников, так и благодаря деятельности СМИ, а также использованию информационных и коммуникационных технологий» [Камашев, 2017, с. 5]. В контексте работы также соглашаемся с тезисом автора о том, что наиболее серьезные угрозы национальной безопасности России в духовной сфере связаны со сменой традиционных ценностей и нарушением национальной идентификации, деидеологизацией и депатриотизацией сознания [Камашев, 2017]. В качестве основного риска для российского образования автор выделяет резкое снижение **ценностной гомогенности**. Это создает условия для перераспределения сфер влияния субъектов в жизненно важных пространствах (в том числе образовательном) посредством применения новейших информационных и политических технологий «мягкой силы» и «непрямого действия» [Камашев, 2017].

Для понятийной ясности, теоретической целостности концепции, в качестве методологической и методической опоры, определения суверенитета в логике исследования целесообразным считаем обращение к Конституции Российской Федерации (далее Конституция), которая определяет сущность и закрепляет суверенитет государства. Согласно Декларации о принципах международного права, принятой в соответствии с Уставом ООН, «каждое государство имеет неотъемлемое право выбирать свою политическую, экономическую, социальную и культурную систему без вмешательства в какой-либо форме со стороны какого бы то ни было другого государства» [Декларация о принципах международного права, касающихся дружественных отношений и сотрудничества между государствами в соответствии с Уставом Организации Объединенных Наций, 1970, с. 4].

Соглашаемся с позицией А.Э. Святогоровой и Е.В. Сорокиной относительно того, что суверенитет образовательного пространства следует рассматривать как «один из способов реализации (видов) государственного суверенитета на внутринациональном уровне [Святогорова, 2023, с. 138]. На основе проведенного анализа с опорой на исследования Е.Г. Пономаревой и Г.А. Рудова под суверенитетом образовательного пространства понимаем «совокупность внутринациональных и внешнеполитических возможностей, способности и готовности субъектов системы образования, направленную на обеспечение самостоятельного независимого собственного развития посредством трансляции аксиологического опыта через систему межкультурного взаимодействия. Совокупность находится в диалектической взаимосвязи с другими видами государственного суверенитета и способствует разрешению социальных, культурных, внутри и внешнеполитических противоречий на основе укрепления и продвижения традиционных духовно-нравственных ценностей; обеспечивает развитие других видов суверенитета (культурного, политического, технологического и др.). Атрибутами суверенитета образовательного пространства являются его независимость, самостоятельность, ценностная гомогенность и целостность категориально-понятийного аппарата методологии и технологии профессионального об-

разования. Границы пространства определяются границами распространения традиционных духовно-нравственных ценностей и отечественных педагогических концепций и теорий внутри государства и за его пределами».

Категориальная неопределенность (подмена понятий) рассматривается нами в качестве одного из основных онтологических, гносеологических и, следовательно, экзистенциальных вызовов суверенитету образовательного пространства государства. Это приводит к забвению, разрушению фундаментальных теоретических основ познания в области парадигмально значимых наук и отечественных достижений, к которым относим педагогику. Происходит переоценка вклада отечественных ученых в развитие мировой науки. Утрата чувства гордости за отечественные научные достижения приводит к смене самосознания и утрате идентичности как чувства принадлежности к группе (нации, народу). Категориальная неопределенность наблюдается в науке конституционного права как основного источника Конституции, закрепляющей суверенитет государства.

Актуализации этой проблемы посвящены работы С.А. Авакьяна, Н.А. Бобровой, В.А. Толстика и др. Авторы отмечают недостатки современных исследований в области юриспруденции (конституционного права), связанные с избыточным и некорректным оперированием иностранными и англоязычными терминами. Подобная практика приводит к искажению научной картины мира, пространства и нежелательным социальным потрясениям [Орешкина, 2015]. Юридическая картина мира, по мнению В.В. Шахова, испытывает «кризис самоидентификации» [Шахов, 2022, с. 392]. А.В. Малый обращает внимание на то, что «даже наименование научной работы зачастую не опирается на теоретически обоснованные и устоявшиеся доктринальные положения [Малый, 2022, с. 21]. В качестве примера автор приводит публикации, в названии которых употребляется понятие «статус» (статус земельной территории, статус особой территории и т.п.). Однако в соответствии с существующей правовой доктриной элементами правового статуса являются права, обязанности, ответствен-

ность субъекта права. Земельный участок, территория являются объектами, соответственно, не могут обозначаться через категорию правового статуса.

В этом контексте соглашаемся с позицией Н.А. Бобровой, которая на основе глубокого теоретического анализа делает следующие объективные выводы о широком применении иноязычных терминов в правовой науке:

1. Применение иноязычных терминов в научных исследованиях может быть оправданным и неоправданным.

2. Авторы, вводящие или применяющие иностранные термины, зачастую руководствуются не сущностью науки как приращения нового научного знания, а различными околонаучными соображениями.

3. Нарастание фактов использования иностранных терминов перерастает в негативную тенденцию, засоряющую понятийно-категориальный аппарат науки [Боброва, 2023, с. 10].

4. Злоупотребление иностранными терминами – часть общей проблемы состояния понятийно-категориального аппарата науки конституционного права.

5. Небрежное оперирование юридическими терминами и категориями (например, категорией «правовой статус»), в том числе в наименованиях публикаций, вызывает недоверие к содержанию таких публикаций у представителей научного сообщества.

6. Негативные тенденции в методологии науки конституционного права отрицательно сказываются не только на ее понятийно-категориальном аппарате, но и на взаимосвязи между наукой и практикой, отношении законодателей и правоприменителей к научным исследованиям и науке в целом [Боброва, 2023, с. 10].

Сказанное доказывает объективную взаимосвязь понятийно-категориального аппарата и границ научного пространства государства, его суверенитета. Вывод в полной мере относится к границам образовательного пространства. Следовательно, целостность границ образовательного пространства определяется через целостность понятийно-категориального аппарата педагогических наук.

Аналогичная точка зрения представлена в научной работе В.П. Вейдт «Проблемы современной педагогической терминологии» [Вейдт, 2020]. Автор выделяет четыре основные проблемы: 1) многозначность педагогических терминов, или полисемия педагогической терминологии; 2) пополнение отечественной терминосистемы педагогики иноязычными заимствованиями; 3) дублетность, или синонимия педагогических понятий; 4) несоответствие содержания понятий, употребляемых в нормативных документах, содержанию научных понятий [Вейдт, 2020, с. 4]. Две проблемы напрямую связаны с использованием иноязычных научных терминов. В работе актуализируется вопрос обоснованности и корректности внедрения иноязычных терминов в российский язык педагогики.

Возрастающую тенденцию к заимствованию и использованию иноязычных терминов отмечает в диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук И.В. Кичева [Кичева, 2004, с. 23]. По мнению автора, процессы глобализации создали условия для неоправданной экспансии зарубежных понятий в отечественную терминосистему педагогики [Кичева, 2004]. В качестве примера приведем такие понятия, как «коуч», «ментор», «фасилитатор». Несмотря на то что «русскоязычных аналогов данным терминам не существует, процессы установления эффективной коммуникации между субъектами образовательного процесса, которые они отражают, не являются редким и новым явлением в отечественной педагогической практике» [Вейдт, 2020, с. 7–8]. В.М. Полонский отмечает, что «зачастую подмена отечественных педагогических понятий их англоязычными заимствованиями оказывается неоправданной с точки зрения содержания того или иного понятия» [Полонский, 2019, с. 216–217]. Ученый обращает внимание на так называемые процессы «педагогической мимикрии» – случаи, когда известные российской педагогической науке термины получают новое название благодаря их переводу или транслитерации с английского языка на русский [Полонский, 2019, с. 216]. Многие педагоги используют искусственное дублирование терминов для создания эффекта инновационности [Вейдт, 2020]. По мнению А.А. Григоряна и Е.Н. Стрельчук, это

может демонстрировать научную небрежность в отношении употребления понятий [Григорян, 2017].

Чрезмерная экспансия иноязычных педагогических терминов приводит к путанице в трактовке нормативных документов, которые являются источником и условием формирования педагогического сознания на федеральном уровне [Вейдт, 2020]. Возникающие в документах разночтения отрицательно влияют на оценку положения дел и реализацию идей [Полонский, 2008]. В качестве примера авторы приводят противоречивую ситуацию с должностью тьютора в нормативных документах (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017 года № 10н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”», Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 30.04.2019 года № МР-4/02вн «Об утверждении методических рекомендаций по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках федерального проекта “Учитель будущего”», Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 года № 761н г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования”»). В трех документах выделяется три разных значения этого термина. Таким образом, три федеральных ведомства (Министерство просвещения, Министерство труда и социальной защиты, Министерство здравоохранения и социального развития) по-разному трактуют деятельность тьютора. Это приводит к искажению смысла, нарушает целостность понятийно-категориального аппарата, разрушает границы суверенитета образовательного пространства.

Анализ исследований, посвященных педагогическому дискурсу, показывает, что в сложившихся условиях он переполнен такими понятиями, как «мета», «транс», «над». Педагогический дискурс объективно отражает состояние

суверенитета образовательного пространства Российской Федерации. Его категориальное наполнение формирует мышление исследователей, уводя его от подлинных ценностей, заложенных в основу укрепления государственности, и целей образования, направленных на их достижение. Сложившийся десятилетиями понятийный аппарат представляет собой особый научный код, который определяет магистраль развития отечественной науки, является неотъемлемой частью нашего культурного кода, заложенного языком и охраняемым им. Целесообразно обратить внимание и указать, например, на различия терминов «навык и умения», видя в этом необходимость, потому что в значительной части научных и методических публикаций имеет место путаница при употреблении этих терминов. Во многом это обусловлено работой с иностранными источниками, где термин «skill» употребляется в обоих значениях. Часто авторы не ограничивают эти понятия при переводе, дальнейшем использовании термина в своей научной работе и публикациях, представляют результаты исследований в открытом доступе в Интернете, ресурсами которого пользуется большинство молодых ученых, которые не принадлежат к сообществу носителей «библиотечной культуры» как индивидуальной и групповой культуры, не осознают роль книги на всех исторических этапах развития человеческой цивилизации и не разделяют ценность книготворчества. Профессиональный педагогический дискурс изобилует такими терминами и оборотами, как «софт скилс», «мыслительные навыки», «навыки рефлексии», «прокачать скилы». В научном обороте отечественной педагогической науки есть термины «умственные действия» и «умственные операции», однако молодые исследователи и педагоги не задумываются о терминологическом соотнесении, предпочитая дословный перевод или заимствование без должной категоризации знания. Некоторые образовательные учреждения и организации считают эти процессы частью своей корпоративной культуры.

Отметим, что частотность употребления указанных терминов в научных изданиях и в проблемном поле отечественных педагогических наук приобрета-

ет массовый характер и актуализирует проблему качества научного рецензирования и допуска к публикации подобных работ.

Предпринимаемые попытки подмены терминов ставят под сомнение дискурсивно-категориальную целостность системы образования, что не способствует, а разрушает суверенитет образовательного пространства. Безусловно, отечественное образовательное пространство должно быть открытым, однако ассимиляция зарубежного научного опыта должна проходить в контексте установления соответствий с отечественными теориями, практиками с учетом их аксиологической направленности.

Известно, что неточность в понятиях и определениях, исходные ошибочные представления ведут к неверной постановке задач и сбивают с правильного пути в поиске решений. Начинаящие педагоги, методисты и исследователи при работе с подобными публикациями без опоры на фундамент отечественных наук испытывают когнитивный диссонанс из-за отсутствия категориального единобразия, допускают ошибки в целеполагании, отборе содержания обучения. Указанные примеры несут угрозу целостности фундаментальных идей теории деятельности С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина и др. как основы отечественной психологии и педагогики. Ставят под сомнения теоретическую значимость их исследований для мировой науки, способствуют формированию «культуры отмены всего русского», порождают чувство «непричастности» к научному наследию отечественных ученых. С другой стороны, актуализируют необходимость реализации законодательного принципа единства образовательного пространства Российской Федерации.

Проведенное исследование показывает, что в зарубежных психолого-педагогических и психологических источниках представлено большое количество практических решений (методов, приемов, форм работы), направленных на формирование и развитие различных навыков и умений, поэтапное формирование умственных действий, достижение образовательных и развивающих целей обучения. Однако следует обратить внимание на то, что в основе этих разработок лежат фундаментальные работы отечественных (советских) педаго-

гов и психологов, и проведенный анализ списков источников этих работ показывает, что их труды не всегда адекватно отражены в качестве первичных источников, особенно работы последователей Л.С. Выготского (П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина и др.), несмотря на то, что хронологически они опубликованы значительно раньше, чем иностранные исследования в этой области. Напротив, зарубежные исследователи ссылаются в основном на вторичные переработанные источники, где в качестве авторов указаны их коллеги, а научный вклад отечественных ученых остается без должного освещения [Аксентьева, 2013]. Формально, это не является нарушением академической честности и научной этики, однако при более детальном анализе это можно классифицировать как «упущение информации», что относится к разновидности обмана в научном исследовании (теории познания). В таком случае авторы могут преследовать две цели: наблюдение за естественной реакцией представителей научного сообщества; отказ от влияния предыдущих знаний и формирование когнитивных искажений в отношении накопленного ранее научного опыта. Это актуализирует вопрос о необходимости применения более критического подхода к осмыслению результатов их работ и предлагаемых методик, проведения более тщательного компаративного анализа фундаментальных парадигмально значимых исследований в области педагогики и психологии наших ученых для защиты суверенитета образовательного пространства Российской Федерации.

Обоснованным считаем вывод о том, что на территории Российской Федерации одним из факторов укрепления суверенитета образовательного пространства, наряду с защитой духовно-нравственных ценностей, является введение в понятийный аппарат педагогических наук единых общепринятых, понятных всем представителям научного педагогического сообщества фундаментальных категорий, обобщающих отечественный и мировой опыт осмысления педагогических идей в их взаимосвязи и динамике, которые описывают педагогические явления и феномены как основы развития государства во взаимосвязи с наукой, воспитания выпускников вузов в логике конституции и закона о цен-

ностях. Этому способствует обогащение образовательного процесса вуза технологиями развития понятийного мышления как фундамента суверенитета образовательного пространства с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действия П.Я. Гальперина и учеников. Описанию технологий посвящена Глава 3 работы. Подробные дидактические рекомендации (пошаговые инструкции) представлены в заключительной части исследования.

Продолжая концептуализацию понятий «суверенитет» и «суверенитет образовательного пространства», соглашаемся с позицией С.К. Нартовой-Бочавер в том, что понятийную основу указанных категорий образует суверенность. По мнению автора, суверенность необходима, чтобы понимать и защищать то, с чем каждый из нас себя идентифицирует, конфликты между людьми и странами возникают по одним и тем же причинам, которые связаны с нарушением границ [Нартова-Бочавер, 2008]. Рассматривая систему межкультурного взаимодействия как средство укрепления границ образовательного пространства Российской Федерации и выделяя в компонентном составе этой целенаправленной предметной деятельности набор компетенций, которые определяются как «личностные психологические новообразования», целесообразным считаем постановку вопроса о взаимосвязи границ пространства государства с психологическими границами личностей его субъектов [Новоселов, 2024a]. Общая совокупность таких субъективных границ определяет общую целостность границ пространства в целом. Проведение исследования в области определения границ отечественного образовательного пространства как одной из основ суверенитета не представляется возможным без определения психологических границ личностей субъектов этого пространства, их характеристик и качеств, формирование и развитие которых определяет укрепление общих пространственных границ, рассматривающихся как один из атрибутов суверенитета государства.

В этом контексте особую актуальность и интерес представляют работы Н.С. Черняковой, которая в качестве сущностной основы суверенитета рассматривает ценностно ориентированную личность. «Все, кто бездумно следу-

ет в фарватере западноевропейского ценностного нигилизма, следует напомнить, что опорой суверенитета страны может быть только личность, стремящаяся познать мир таким, каков он есть сам по себе; стоящая на твердом фундаменте уже накопленного знания; доверяющая только предметно-практическому подтверждению любых утверждений о материальном мире» [Чернякова, 2023, с. 680]. Основную угрозу суверенитету государства автор видит в ценностном нигилизме, который стал ядром западноевропейской культуры. «Ценностный нигилизм как полное отрицание универсальных ценностных основ социокультурной деятельности, выраженных в понятиях “истина”, “добро” и “красота” – это ядро западноевропейской культуры, черная дыра, которая неотвратимо поглощает её» [Чернякова, 2023, с. 680]. В контексте аксиологического аспекта межкультурного взаимодействия соглашаемся с мнением философа о том, что «ценностная ориентация на Истину объединяет всех людей как представителей человеческого рода, как социокультурных существ, потому что это не есть ориентация на одну-единственную теорию, на одно-единственное верование, систему норм или обычаев» [Чернякова, 2023, с. 681]. Сказанное подтверждает диалектический тезис о том, что наличие множественности, а не единичности, противоречий является основой развития во взаимосвязи и взаимодействии. «Реальный диалог между носителями различных ценностных ориентаций возможен только тогда, когда существует общее для всех субъектов культуры понимание ценностей как конечных целей-смыслов человеческого существования» [Чернякова, 2023]. Особую значимость для работы представляет вывод автора о том, что «ценностная ориентированность личности выражается, прежде всего, в осмысленности существования, в способности соотносить цели и средства своей деятельности с ценностными основаниями культуры» [Чернякова, 2023]. Таким образом, при организации межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса необходимо обеспечить осознанное соотнесение целей этого вида деятельности с ценностными основаниями представителей разных культур. Вывод определяет методологические основы, принципы создания системы межкультурного взаимодействия, отбор со-

держания обучения российских и иностранных студентов, технологии обучения и оценивания планируемых результатов их учебной и внеучебной деятельности, способствует выявлению адекватных критериев оценивания и самооценивания эффективности межкультурного взаимодействия и определяет выбор необходимых инструментов для дальнейшей опытно-экспериментальной работы, подтверждения либо опровержения гипотезы. «Рефлексировать по поводу содержания своей деятельности может только личность, обладающая способностью самостоятельного суждения, а самостоятельность суждения невозможна без ценностной ориентации на Истину» [Чернякова, 2023]. Только ценностно ориентированные личности способны и готовы отстаивать суверенитет государства, который не только определяется государственной политикой, но и зависит от решимости граждан защищать свою аксиологическую суверенность как основу суверенитета. Главной ценностью государства становится ценностно ориентированная личность, потому что развитие психологических качеств ее суверенности как основы деятельности способствует укреплению суверенитета.

Структурным компонентом деятельности, наряду с целью и условиями ее осуществления, по А.Н. Леонтьеву, является мотив [Леонтьев, 1977]. Любая деятельность начинается с цели и мотива. Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что для организации дальнейшей опытно-экспериментальной работы необходимо выработать критерии, которые позволят проводить у студентов мониторинг динамики развития мотивации к межкультурному взаимодействию. Именно уровень мотивации определяет успешность этого вида деятельности в пространстве педагогического и многопрофильного вуза.

В этом контексте, опираясь на исследования ученого и результаты научных работ А.В. Сельковой выделяем в качестве первого критерия для измерения эффективности межкультурного взаимодействия как средства укрепления суверенитета образовательного пространства Российской Федерации «мотивационный критерий» [Селькова, 2023].

Результаты содержательного анализа определений «компетенция» и «компетентность» позволяют сформулировать следующие два критерия: «когнитивный» и «поведенческий».

Необходимость проведения анализа и самоанализа полученного опыта и его событийного переживания студентами актуализирует выделение «рефлексивного» критерия.

В работе раскрыто содержание указанных критериев динамики развития готовности и способности субъектов образовательного пространства педагогического вуза к межкультурному взаимодействию, выделены уровни их достижения, представлено их соотнесение с соответствующими адекватными инструментами диагностики. Полученные результаты наглядно показали взаимосвязь между динамикой развития мотивационного, когнитивного, поведенческого и эмоционального критериев и процессом укрепления суверенитета отечественного образовательного пространства.

Для решения задач исследования и доказательства взаимосвязи между эффективностью системы и процессами укрепления суверенитета образовательного пространства целесообразно рассмотреть сущностные характеристики и дать определение понятия «межкультурное взаимодействие в вузе».

1.3. Сущность, содержание и определение понятия «межкультурное взаимодействие в вузе»

1.3.1. Сущностные характеристики межкультурного взаимодействия

ФГОС ВО 3++ по направлению «Педагогическое образование» четко определяют целевые ориентиры подготовки будущих педагогов-выпускников российских вузов. «Создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» признается одной из главных целей Российской Федерации, обуслов-

ленных Национальным проектом «Образование» [Национальный проект «Образование», 2023; Новоселов, 2024а]. Способность к реализации условий и принципов духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей является требованием освоения программ бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование» (ОПК-4) [ФГОС ВО 3++]. Одним из федеральных проектов, входящих в Национальный проект, является «Экспорт образования» [Национальный проект «Образование», 2023]. Сказанное актуализирует вопросы, связанные с повышением эффективности межкультурного взаимодействия в российских педагогических вузах, где ведется профессиональная подготовка студентов к деятельности в разных культурно-педагогических контекстах. Особое внимание уделяется подготовке зарубежных студентов, так как именно они обеспечивают долгосрочный экспорт российского образования, доказывая его самодостаточность, актуальность, востребованность и применимость на территории их государств. Эти процессы укрепляют суверенитет отечественного образовательного пространства, повышают конкурентные преимущества российских вузов, расширяют зону сохранения традиционных ценностей [Новоселов, 2024а].

Дифференциация образовательных потребностей иностранных студентов-представителей разных культур с разным «языковым портфелем» обуславливает внедрение дифференцированного обучения на основе соответствующих средств, технологий, стратегий и инструментов оценивания. Кроме того, это открывает новые грани в интерпретации такого педагогического процесса, как «взаимодействие», который традиционно понимался как нечто «обоюдное, касающееся обеих сторон» (преподаватель – студент) [Коротаяева, 2023, с. 73].

Взаимодействие включает в себя «контакт в диаде (два участника, прямо или опосредованно включенные в образовательный процесс), триаде (и далее по увеличению количества участников), группе как совокупном субъекте, различающемся по составу, по характеру выполняемой деятельности...» [Коротаяева, 2023, с. 73]. Особую актуальность данная интерпретация приобретает в условиях увеличения количества иностранных абитуриентов и студентов в рос-

сийских вузах, которые испытывают трудности с адаптацией. Выстраивание эффективного взаимодействия с ними и между ними позволяет решить эту проблему и избежать их маргинализации в структуре студенческого коллектива, конфликтных ситуаций на почве национальных и культурных различий.

Для достижения цели исследования целесообразно провести категориальный анализ, определить сущность и содержание понятия, структуру межкультурного взаимодействия в вузе, уточнить определение в условиях новой парадигмы современных отечественных педагогических исследований.

По мнению С.Л. Рубинштейна, любая деятельность человека представляет собой не односторонний процесс воздействия человека на природу, а обоюдный [Рубинштейн, 1989; Безукладников, 2009], то есть априори является взаимодействием. Это доказывает его контекстную многоаспектность и многозначность и требует особой ясности в контексте работы.

Для всех видов деятельности выделяют общие структурные компоненты:

1. Конкретный **вид деятельности**, обеспечивающий удовлетворение определенных потребностей субъекта деятельности. Главный признак, по которому один вид деятельности отличается от другого, – это предмет деятельности.

2. Составляющими отдельных видов деятельности являются **действия**. Само понятие «действие» составляет категориальную основу взаимодействия. Таким образом, взаимодействие является деятельностью и как деятельность осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, выделяющимся из общей цели деятельности.

3. Любое действие имеет свой операционный состав, соответствующий особенностям решаемой проблемы. Способы осуществления действия А.Н. Леонтьев называет **операциями** [Леонтьев, 1977, Безукладников, 2009].

Таким образом, первой главной сущностной характеристикой межкультурного взаимодействия является его **целенаправленная предметная деятельностьная основа**. В качестве предмета деятельности может выступать любая вещь, явление, процесс. В качестве предмета межкультурного взаимодействия в контексте исследования рассматриваем парадигмально значимые базовые

национальные ценности (Конституция Российской Федерации, Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809, ФГОС ВО 3++), так как, по мнению А.Н. Леонтьева, предметом деятельности может быть идеальный продукт. В процессе деятельности, при взаимодействии субъект воплощает свои замыслы и овладевает качествами объекта (А.Н. Леонтьев). Взаимодействие как **деятельность** имеет **структуру**. Структурными элементами деятельности являются **цель, мотив и условия**. В контексте исследования для дальнейшего уточнения понятия «межкультурное взаимодействие» будем исходить из данных положений.

Овладение деятельностью происходит поэтапно. Это является основной научной идеей П.Я. Гальперина в теории поэтапного формирования умственных действий. Освоение и усвоение ценностей как деятельность не может происходить без овладения умственными операциями. Основу теории составляет учение о типах ориентировочной системы действий (действия по образцу с подробными инструкциями). Эффективное овладение деятельностью происходит с опорой на ориентировочную основу действий третьего типа, который предполагает глубокий анализ предмета, специфики, места деятельности в мире вещей и явлений [Гальперин, 1998; Безукладников, 2009].

Исходя из этого, следующим важным выводом в работе является то, что построение межкультурного взаимодействия и обучение межкультурному взаимодействию носит **поэтапный характер**. Реализация этапов требует особых условий.

Педагогика как самостоятельная наука и гуманитарная дисциплина обладает многоаспектностью, существует и развивается во взаимосвязи с разными науками о человеке. В Античности она являлась частью философского знания. Поэтому в педагогике исследователи в качестве инструментов познания используют общенаучные подходы и понятия. Любое педагогическое воздействие происходит с опорой на диагностическую основу, благодаря которой выявляют учебные мотивы, социальные потребности, формулируют требования к созданию комфортной физической среды для обучения и воспитания. В этом контек-

сте говорим о связи педагогики с психологией, социологией, медициной и другими науками. Создание условий и институтов для обучения требует ресурсного обеспечения. Требуется установление взаимосвязи с экономикой. Сказанное привело к становлению педагогической антропологии – науки, объединяющей знания о человеке из разных наук и дисциплин. С целью проведения глубокого всестороннего анализа понятия «межкультурное взаимодействие» целесообразно определить, как сама категория «взаимодействие» рассмотрена с позиции указанных наук, определивших становление педагогики и ее развития в существующей парадигме.

В философии взаимодействие – одна из фундаментальных и базовых категорий теоретического мышления. В исторической перспективе в философии взаимодействие как категория является предметом постоянного исследования, направляет философскую мысль от Античности до настоящего времени. Категория подробно представлена и описана в философских источниках. Вопросам и определению этого понятия посвящены труды античных мыслителей Анаксагора, Платона, Аристотеля. Неоценимый научный вклад в уточнение понятия внесли Г. Гегель, И. Кант, Ф. Шеллинг и др. Без взаимодействия познание природы и общественных явлений не представляется возможным. Посредством взаимодействия происходит понимание глубины процессов воздействия одного объекта на другой, перехода одного состояния материи в другое, их взаимообусловленности и порождения. Свойства любого объекта раскрываются и открываются познанию только при взаимодействии с другими объектами. Познание любой структуры также обусловлено взаимодействием с ней и внутри нее, так как именно взаимодействие между ее элементами обеспечивает ее целостность и прочность. Понимание процессов взаимодействия углубляет понимание структуры общественных отношений, помогает объяснить поведение человека, определяет сознание. Другими словами, формы бытия и их отражения в сознании познаются во взаимодействии [Большая советская энциклопедия, 1969–1978]. Взаимодействие обладает универсальностью, так как обеспечивает единство структуры материального мира и всех уровней бытия.

Применимо к теме, логике и ранее полученным в исследовании выводам, разделяем и соглашаемся с позицией Г. Гегеля относительно того, что «ближайшим образом взаимодействие представляется взаимной причинностью предположенных, обуславливающих друг друга субстанций; каждая есть относительно другой одновременно и активная и пассивная субстанция» [Гегель, 1937, с. 691]. Взаимодействие порождает переход одного состояния субстанции в другое и определяет развитие. Именно взаимодействие противоположностей, противоречие является самым глубоким источником, основой и конечной причиной возникновения, самодвижения и развития объектов, их порождения или возникновения [Новоселов, 2024б, с. 6].

В отечественной философии идеи Г. Гегеля получили дальнейшее развитие и интерпретацию. Особый интерес представляют исследования пермских философов в области расширения научных представлений о категории «самодвижение», в частности труды В.А. Кайдалова. Значимостью работ философа при определении самодвижения является установление взаимосвязи между понятиями субстанциональность, самопротиворечивость, имманентность, спонтанность и активность. Это в принципе соотносится с общей теорией деятельности С.Л. Рубинштейна и последователей и выделенными ранее в исследовании сущностными характеристиками межкультурного взаимодействия, что на философском уровне анализа доказывает истинность и достоверность концептуализации и механизмов передачи отечественного научного опыта. По мнению В.А. Кайдалова, именно самопротиворечивость является главным источником и побудительной силой самодвижения [Кайдалов, 1987].

В процессе взаимодействия иностранные студенты друга для друга выступают источниками развития как представители и носители противоположных и противоречивых культур и ценностей. Именно взаимодействие в этом случае станет причиной и приведет к порождению и развитию в них новых качеств, которые станут причиной их дальнейшего саморазвития. Таким образом, философское понимание сущности взаимодействия определяет и закладывает дальнейшую фундаментальную технологическую основу организации образо-

вательного процесса в вузе с иностранными студентами. Основными педагогическими технологиями становятся правильно выстроенные и отобранные методы организации взаимодействия между ними. При этом «взаимодействие частей развивающейся системы является одновременно регулирующим и управляющим фактором, определяющим направление ее развития» [Новоселов, 2024б, с. 8]. То есть эффективно выстроенная система межкультурного взаимодействия приводит к развитию саморегуляции и самоуправления отношениями между субъектами внутри системы и направлена на саморазвитие этих субъектов, формированию потребности во взаимодействии как основы этих процессов.

В психологии вопросам взаимодействия посвящены работы В.Д. Шадрикова, В.А. Барабанщикова, А.В. Карпова, В.И. Панова, Ю.П. Поваренкова, В.Н. Носуленко, Р. Баркера, Г. Прошански, У. Иттельсона, Л. Ривлина, Д. Стоколс и др.).

Одной из самых влиятельных психологических теорий является «интеракционизм», с позиции которого в социальной психологии идет изучение межличностных отношений и коммуникации. Ведутся исследования когнитивных основ взаимодействия. Подробно когнитивные и социальные основы межкультурного взаимодействия рассмотрены в Главе 2.

Взаимодействие в психологии также рассматривается как фактор развития (А.А. Бодалев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков). «Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и, как следствие, одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и структур» [Психология: словарь, 1990, с. 51]. В этой связи в контексте модернизации технологического компонента образовательного процесса в вузе целесообразно говорить о более широком внедрении технологий развивающего обучения при работе с иностранными студентами.

Особой формой взаимодействия является **общение (коммуникация)**. Человеку необходимо правильно организовать совместную деятельность, направленную на достижение общего результата. Этого невозможно добиться без обмена сообщениями и взаимопонимания [Лехтянская, 2021].

Особым типом взаимодействия в психологии признается **сотрудничество**, когда субъекты активно способствуют достижению личных целей каждого и общих целей совместной деятельности. Как упоминалось ранее, совместная деятельность включает в себя общие цели, мотивы, действия, результат. Совместная деятельность предполагает эффективную коммуникацию. **Коммуникативная направленность** педагогических технологий и обучение **в сотрудничестве** при взаимодействии с иностранными студентами становятся одними из требований к технологическому обеспечению образовательного процесса [Новоселов, 2024 е, ж].

Интерес представляет положение о том, что «взаимодействие, как материальный процесс сопровождается передачей движения и информации; оно относительно, осуществляется с конечной скоростью и в определенном пространстве-времени» [Психология: словарь, 1990, с. 67]. Однако эти ограничения действительны только для непосредственного взаимодействия. Для опосредованного взаимодействия их не существует, что актуализирует особую роль создания специальных дидактических условий для разных форм опосредованного взаимодействия с иностранными студентами, направленного на их **непрерывное** саморазвитие в пространстве педагогического и многопрофильного вуза [Рагозина, 2010].

Это позволяет сделать вывод о следующей сущностной особенности и характеристике межкультурного взаимодействия – **саморазвитие и его непрерывность**. Непрерывность обеспечивается посредством разных форм **прямого и опосредованного** взаимодействия [Новоселов, 2024б].

Ряд исследователей отмечают, что целью взаимодействия является самопознание или возникающий образ самого себя [Старцев, 2007], средством – активность субъектов [Выготский, 1991; Мясичев, 2011], результатом – повышение уровня информированности о себе и других, развитие навыков установления контактов и отношений, сформированность коммуникативности и адаптированности, осознанность социальных явлений и процессов [Малькова, 1995; Селькова, 2023]. Это актуализирует потребность в разработке, создании и вне-

дрении в процессы взаимодействия с иностранными студентами адекватных инструментов **самопознания и рефлексии**.

Анализ исследований взаимодействия как научной категории в социологии (Е.С. Легова, П.А. Сорокин, В.А. Ядов, Г. Блумер, Дж. Г. Мид, G.C. Homans, А. Щютц и др.) показывает, что приоритетным в работах является анализ механизмов взаимодействия человека как социального существа с обществом. В процессе взаимодействия происходит накопление социального опыта, в некоторых случаях смещение смысловых и ценностных акцентов [Мид, 1996; Селькова, 2023]. Потенциально позволяет сделать вывод об эффективности использования групповой формы организации образовательного процесса при эффективном взаимодействии с иностранными студентами.

Актуальность представляют труды П.А. Сорокина. Автор отмечает, что отсутствие взаимодействия делает невозможным ни одно социокультурное явление [Сорокин, 1992]. Таким образом, в логике исследования целесообразно обратить внимание не только на познавательный, развивающий и социальный потенциал взаимодействия, но и на культурный.

Исследуя межкультурное взаимодействие, следует отметить, что культура в контексте разных научных парадигм не всегда рассматривалась в качестве важной доминанты поведения и деятельности человека. Однако первые представления о взаимосвязи культуры, поведения и деятельности появились еще в древности, получили развитие в Средневековье и эпоху Просвещения. Дальнейшее осознание этого факта привело к становлению и развитию этнопсихологии как отдельной отрасли науки (М. Лацарус, Г. Штейнталь и др.). Благодаря изучению конфигурации культур появилась теория «культура и личность» (Р. Бенедикт, М. Мид и Д. Хонигман). К. Леви-Стросс разработал концепцию универсальности структур культуры и мышления. Особо отметим также исследования отечественных ученых (Г.Г. Шпет и др.). Л.С. Выготский, которому удалось объединить психологию и педагогику, считал, что психическое развитие и становление любого человека не может рассматриваться вне культурного контекста его жизнедеятельности [Выготский, 1984].

Междисциплинарные исследования в области национального характера, психологических механизмов формирования толерантности к представителям-носителям других культур, поиска культурно-специфических психологических явлений и законов, которые действуют в отношении большинства культур, являются актуальными в контексте нашего исследования. Особое внимание привлекают исследования национальной психики: воля, мотивация, особенности познавательной деятельности: восприятие, память, мышление, аспекты коммуникации в процессе педагогического взаимодействия с иностранными студентами.

В общественных и гуманитарных науках, переживших множество кризисов и парадигмальных сдвигов, исторически сложились разные подходы к определению категории «культура», учитывая ее многочисленные формы и проявления. Очевидным остается факт, что культура как научный феномен трудно поддается количественной оценке и анализу. Противоречия возникают и в подходах к определению культурных различий. Достаточно легко, на первый взгляд, различать культуры на основе таких атрибутов, как язык, религия, национальная идентичность, однако две культуры, которые обладают общими характеристиками, могут сильно отличаться во многих других отношениях и по другим параметрам.

Например, в Мексике и Италии преобладают римско-католические общины, но означает ли это, что оба государства находятся в одном и том же культурном контексте, а Мексика разделяет одну и ту же культуру с Италией? Таким образом, не всегда представляется возможным поместить культуру в четкие границы с набором заданных определенных характеристик, потому что она меняется и развивается [Новоселов, 2024г]. С позиции философского мировоззрения, познание культуры представляется возможным именно в постоянном взаимодействии с ее носителями как первопричине развития. Само взаимодействие порождает его самопереход в новое качество.

«Познавательным средством понимания и узнавания мира является именно культура, а не какого-то рода идеология, не экономика или политика» [Ручкина, 2014, с. 141].

По мнению В.В. Рыженкова, межкультурное взаимодействие способствует взаимообогащению и «выступает условием **выживания** и устойчивого развития человечества в целом» [Рыженков, 2019, с. 3]. Таким образом, данная категория, наряду с онтологическим, аксиологическим и праксиологическим, имеет экзистенциальный смысл для народов Российской Федерации и стран – культур, мировоззрение которых обусловлено традиционными ценностями. Это открывает перспективы для экспорта образования в логике национального проекта, значительно расширяет границы образовательного пространства государства.

Следует отметить и согласиться с тем, что в разных научных областях межкультурное взаимодействие имеет разные интерпретации, что порождает разносторонность подходов к анализу этого сложного понятия. В педагогическом дискурсе используются такие категории, как *культура межнационального общения*, *культура межнациональных отношений*, *межкультурный диалог*, *межкультурная компетенция*, *межкультурная коммуникация* [Селькова, 2023]. Несмотря на разносторонность подходов и интерпретаций, это подтверждает актуальность проблемы и ее парадигмальную значимость для педагогических исследований.

Интерес представляет определение А.В. Сельковой, которая в диссертационном исследовании под межкультурным взаимодействием понимает «специфический вид деятельности, построенный на отношениях к разным культурам и установлении связей между культурами с целью поиска новых духовных ориентиров и сохранения национальной идентичности» [Селькова, 2023, с. 30]. С опорой на исследования Е.Н. Мажар автор делает вывод о том, что результатом межкультурного взаимодействия может считаться «изменение таких параметров, как ценности личности, модели поведения, происходит преобразование совместной деятельности, появляются новые виды деятельности с усвоением новых смыслов и осознанием перспектив взаимного развития и обогащения. При этом процесс взаимодействия не заканчивается обменом информацией, идеями и смыслами в процессе той или иной активности. Он продолжается в процессе рефлексии, в процессе осуществления культурной пробы в период последствий. Результат межкультурного взаимодействия может проявиться через опре-

деленный промежуток времени или в конкретной ситуации» [Селькова, 2023, с. 33]. К результату приводит деятельность. Подробно рассмотрим содержание межкультурного взаимодействия как особого вида деятельности.

1.3.2. Содержательные аспекты межкультурного взаимодействия как особого вида деятельности

Проведенный анализ сущностных аспектов межкультурного взаимодействия позволяет сделать выводы о том, что межкультурное взаимодействие выступает в качестве парадигмального и социально-педагогического детерминанта современных отечественных педагогических исследований. Планируемые результаты обучения взаимообусловлены и находятся во взаимодействии друг с другом. Достижение одного невозможно без достижения другого. Межкультурное взаимодействие, таким образом, неразрывно связано с ними, его целостное системное построение невозможно без формирования компетенций, составляющих целевой компонент ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование». Для достижения задачи определения содержания понятия проведем декомпозицию целевого компонента стандарта (Таблицы 1–4):

Таблица 1 – Требования к результатам освоения программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (Универсальные компетенции) [ФГОС ВО 3++]

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов
Экономическая культура, в том числе финансовая грамотность	УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности
Гражданская позиция	УК-10. Способен формировать нетерпимое отношение к проявлениям экстремизма, терроризма, коррупционному поведению и противодействовать им в профессиональной деятельности

Таблица 2 – Требования к результатам освоения программы бакалавриата (Общепрофессиональные компетенции) [ФГОС ВО 3++]

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
Правовые и этические основы профессиональной деятельности	ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
Разработка основных и дополнительных образовательных программ	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)
Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся	ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов
Построение воспитывающей образовательной среды	ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей
Контроль и оценка формирования результатов образования	ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении
Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности	ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ
Научные основы педагогической деятельности	ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний
Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности	ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности

Соответственно, указанные компетенции одновременно являются учебными задачами и критериями эффективности межкультурного взаимодействия и определяют содержание этого понятия.

Таблица 3 – Требования к результатам освоения программы магистратуры
(Универсальные компетенции) [ФГОС ВО 3++]

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели
Коммуникация	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки

Таблица 4 – Требования к результатам освоения программы магистратуры
(Общепрофессиональные компетенции) [ФГОС ВО 3++]

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
Правовые и этические основы профессиональной деятельности	ОПК-1. Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики
Разработка основных и дополнительных образовательных программ	ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации
Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся	ОПК-3. Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
Построение воспитывающей образовательной среды	ОПК-4. Способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей
Контроль и оценка формирования результатов образования	ОПК-5. Способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении
Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности	ОПК-6. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений
Научные основы педагогической деятельности	ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований

Значительный вклад в разработку проблемы межкультурного взаимодействия и понимания содержания этого понятия внесли теории Сапира-Уорфа и лингвистической относительности В. Гумбольдта. Согласно концепциям, язык определяет мышление, то есть аккумулирует культурный опыт, выраженный в общепринятых понятиях и категориях мышления, доступных представителям определенной культуры. Вслед за учеными многие другие исследователи (Ш. Балли, И.А. Бодуэн де Куртнэнэ, Ж. Вандриес, Я. Гримм, А.А. Потебня, Р. Раек, Р.О. Якобсон) установили взаимосвязь между культурой и языком. Именно культура определяет, как люди кодируют, передают информацию и интерпретируют ее [Lauring, 2011]. По мнению С. Куаппе (S. Quarpe), уровень информированности представителя одной культуры о другой определяется качеством передачи информации [Quarpe, 2015]. Качество коммуникации опре-

деляет качество межкультурного взаимодействия. Можно сделать вывод о том, что коммуникативная часть является одним из важнейших компонентов структуры межкультурного взаимодействия.

Язык, культура, мышление – практически одно целое (Л.В. Новикова). Культурная, или «понятийная», картина отражается в языковых формах и не существует вне мышления, в отличие от объективного мира, который существует независимо от человека. Это актуализирует необходимость в формировании у студентов понятийного мышления, единого категориального аппарата в отношении традиционных ценностей для дальнейшей эффективной межкультурной коммуникации, взаимопонимания между представителями разных культур и взаимодействия. У каждой культуры своя языковая картина мира. Понятия имеют особую ценность и приобретают специфические черты, которые принадлежат каждой конкретной культуре. В объективной реальности, где для представителя русской культуры существует два цвета: синий и голубой, – англичанин увидит только один цвет. Это определит его понятийную картину и найдет отражение в языковой реальности. Коренные народы Севера имеют другое цветовое восприятие из-за скудного растительного мира, бескрайних просторов и дальнорзости. Это может стать языковым барьером в процессе межкультурной коммуникации.

Следовательно, в контексте исследования целесообразно обратить внимание на категориальную дифференциацию понятий «межкультурное взаимодействие» и «межкультурная коммуникация» с научной опорой на работы некоторых авторов [Курбан, 2013; Селькова, 2023]. Вслед за авторами признаем межкультурную коммуникацию одной из форм межкультурного взаимодействия и соглашаемся с тем, что межкультурная коммуникация выступает мотивом и механизмом начала межкультурного взаимодействия. Следовательно, на первом этапе взаимодействия необходимо наладить межкультурную коммуникацию [Курбан, 2013; Селькова, 2023]. Это актуализирует необходимость формирования и развития профессиональной коммуникативной компетенции у будущих выпускников педагогического и многопрофильного вуза [Новоселов,

2012]. В целевом компоненте стандарта (Требования к освоению программы бакалавриата и магистратуры) по направлению «Педагогическое образование» компетенция выражена как «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» на уровне бакалавриата и «способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» (УК-4) на уровне магистратуры. Проведем детальный структурный анализ указанной компетенции.

Исследуя профессиональную коммуникативную компетенцию как один из компонентов общей структуры системы межкультурного взаимодействия в вузе, важно отметить, что как часть этой системы компетенция также представляет собой определенную структуру и, соответственно, должна рассматриваться как система, состоящая из структурных компонентов подсистемы более низкого уровня, так как любая система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов, образует особое единство со средой, представляет собой элемент более высокого порядка, элементы любой исследуемой системы в свою очередь обычно выступают как системы более низкого порядка [Садовский, 1969].

Для решения задач нашего исследования и понимания самой категории «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция» в первую очередь необходимо определить те структурные единицы, которые образуют саму систему исследуемой компетенции.

В структуре понятия «профессиональная коммуникативная компетенция» представляется возможным выделить два основных аспекта: коммуникативный и профессиональный.

Коммуникативный, выраженный в категории «коммуникативная компетенция», широко рассматривается в трудах отечественных и зарубежных авторов [Балыхина, 2000; Ватютнев, 1984; Галимзянова, 2009; Кавнатская, 1998; Сафонова, 1996, 1998; Чернова, 2007; Canale, 1980; Hymes, 1972]. Существуют

различные мнения относительно ее структуры, множество интерпретаций её определения.

В зарубежной науке изначально в понятийном аппарате лингвистики категория «компетенция» рассматривалась применительно к теории языка в исследованиях проблем трансформационной грамматики и трактовалась как способность, необходимая для коммуникации на родном языке. Эту способность Н. Хомский сформулировал как отдельное понятие, выраженное в терминах «лингвистической компетенции» [Хомский, 1972].

В 1975 г. ван Эк, на основе спецификаций Совета Европы описал коммуникативную компетенцию. В ее составе он выделил следующие компоненты:

- лингвистическая компетенция (знание вокабуляра и грамматических правил);
- социолингвистическая компетенция (умение использовать и интерпретировать языковые формы, исходя из контекста);
- дискурсивная компетенция (умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания);
- стратегическая компетенция (умение использовать вербальные и невербальные стратегии с целью компенсации недостающих знаний);
- социокультурная компетенция (знания о социокультурном контексте);
- социальная компетенция (желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией) [Невирко, 2003].

В методических исследованиях важной для определения коммуникативной компетенции стала концепция М. Кэналя и М. Свейна. По мнению ученых, коммуникативная компетенция относится как к знанию, так и к навыку реального общения. Исследуя компонентный состав компетенции, они также выделяют грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую компетенции [Canale, 1980].

В лингводидактике особый интерес вызывает модель коммуникативной компетенции, разработанная П. Дуайе. Ее состав определен следующими компонентами: компетенция в говорении (лексическая, грамматическая, произно-

сительная); компетенция в письме (лексическая, грамматическая, орфографическая); компетенция в аудировании (грамматическая, лексическая, различение звучащих знаков); компетенция в чтении (лексическая, грамматическая, различение звучащих знаков) [Мазо, 2000].

В этом контексте можно согласиться с Л. Бахманом, который при определении коммуникативной компетенции использует понятие «коммуникативное языковое умение», состоящее из следующих компетенций:

- языковая/лингвистическая (возможность осуществления высказываний на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы);
- дискурсивная (связанность/cohesion, логичность/coherence, организация/pattern речи);
- прагматическая (умение передать коммуникативное содержание/message в соответствии с социальным контекстом);
- разговорная/fluency (умение говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);
- социально-лингвистическая (умение выбирать языковые формы);
- стратегическая (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);
- речемыслительная/cognitive (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования) [Bachman, 1990].

Модели коммуникативной компетенции, разработанные J. Munby (1978), H. G. Widdowson (1978), G. Caspar (1983), R. Clifford (1985), T. McNamara (1996) и др., также обладают бесспорной научной значимостью и указывают на сложный и многокомпонентный состав исследуемой компетенции [Балуян, 1999].

В научном обороте отечественных педагогических наук на конкретно научном уровне лингводидактики категория «коммуникативной компетенции» появилась благодаря исследованиям М.Н. Ватютнева, в которых ученый опре-

деляет ее как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [Вятютнев, 1977, с. 35]. Выбор осуществляется «на фоне культурного контекста» в результате «естественной коммуникации или специально организованного общения» [Изаренков, 1990].

Исследования и идеи отечественных ученых в целом сопоставимы с иностранными тенденциями и продолжают их, указывая на многокомпонентный состав изучаемой компетенции. Р.П. Мильруд выделяет в ее составе четыре основных компонента: грамматический (знание грамматики, лексики и фонетики); прагматический (знание того, что сказать в определенной ситуации определенным людям); стратегический (знание, как говорить в различных обстоятельствах); социокультурный (знание общественного этикета, национального менталитета, ценностей и т.д.) [Мильруд, 2004].

В проблемное поле исследований отечественных ученых также входит изучение отдельных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: языковой компетенции [Бим, 1998; Верещагин, 1976; Донченко, 1986; Сафонова, 1992, 1996, 1998], прагматической [Сафонова, 1992, 1996]; социокультурной [Бим, 1988, 1998, 2001; Гальскова, 2003, 2004; Пассов, 1991, 1999; Сафонова, 1992, 1996; Томахин, 1980, 1981, 1984, 1986; Халеева, 1989] и др.

Проведенный анализ показывает, что практически все ученые, исследования которых связаны с вопросами обучения иностранному языку, выделяют в структуре исследуемой компетенции *лингвистическую компетенцию* [Вятютнев, 1984; Присяжнюк, 1983; Шатилов, 1986]. Ряд авторов включают в её содержание знания системно-структурного, функционально-коммуникативного аспектов языка, правил построения речевых произведений как ориентировочной основы речевой деятельности [Донченко, 1986]. Другие видят в её структуре также и владение методом лингвистического анализа, умение выявлять определенные ступени в языке, умение обобщать основные единицы языка и

пользоваться моделями при выделении внутренних свойств этих единиц, умение самостоятельно определять системные отношения между языковыми формами и переносить приемы анализа на новый материал [Присяжнюк, 1983].

Важным компонентом, по мнению ряда авторов, выступает *речевая компетенция*. С точки зрения В.В. Сафоновой, в отличие от лингвистической, она предполагает осознание общего и специфического в правилах речевого поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения и оперативное владение этими правилами, умения порождать, варьировать иноязычную речь (коммуникативно-приемлемую с точки зрения носителя языка) и коммуникативно корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на иностранном языке [Сафонова, 1992].

Кроме вышеперечисленных компетенций, ученые выделяют в составе исследуемой компетенции и другие компоненты. Интерес вызывают работы Е.Н. Солововой, которая ставит вопрос о включении в состав иноязычной коммуникативной компетенции таких компонентов, как компенсаторная, социокультурная, лингвокультурологическая, предметная, информационная и самообразовательная компетенции. Уровень развития каждой из них на отдельных этапах иноязычной подготовки позволяет использовать иностранный язык как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и в целях самообразования [Соловова, 2004].

В современных условиях развития информационных технологий и возможностей широкого использования их потенциала в формировании иноязычной коммуникативной компетенции актуальной является позиция И.И. Галимзяновой, которая актуализирует вопрос о необходимости формирования у студентов *информационно-технической коммуникационной компетенции* в компонентном составе исследуемой компетенции, которая выражается комплексом умений:

- 1) самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность (от постановки цели до получения и оценки результата) при работе с иноязычными и двуязычными материалами;

- 2) участвовать в проектной деятельности;
- 3) осуществлять поиск нужной информации по заданной теме в иноязычных источниках различного типа;
- 4) извлекать необходимую информацию из иноязычных источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма, аудиовизуальный ряд и др.) и критически оценивать достоверность полученной информации;
- 5) переводить информацию из одной знаковой системы в другую (из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст и др.);
- 6) работать продуктивно и целенаправленно с текстами определенных стилей, понимать их специфику;
- 7) создавать материал для презентаций с использованием мультимедийных технологий [Галимзянова, 2009].

Еще одной важной идеей автора в контексте сокращения аудиторных часов, отведенных для изучения дисциплин профессионального цикла в вузе, является необходимость включения в компонентный состав коммуникативной компетенции *самообразовательной компетенции*. Автор видит в процессе её формирования и развития закономерность иноязычной подготовки студентов, которая требует наличия хорошо сформированных способностей пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности. Это является важным условием непрерывного самообразования специалиста с целью совершенствования своей профессиональной деятельности [Галимзянова, 2009].

Стремление к формированию не только полилингвальной, но и поликультурной личности будущего бакалавра, магистра, специалиста предполагает усвоение колоссальной внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, поскольку последнее недостижимо без принципиального тождества основных сведений коммуникантов об окружающей действительности. Наличие фоновых знаний является основной предпосылкой адекватного иноязычного общения, когда участники общения принадлежат к раз-

личным лингвокультурным общностям. В настоящее время тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления с культурой страны изучаемого языка, ее историей, религией, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем языка является общепризнанным, но дискуссионным.

Рассматривая проблему формирования иноязычной коммуникативной компетенции, необходимо отметить актуальность позиция В.В. Сафоновой, которая неразрывно связывает процесс изучения иностранного языка с культурой и определяет исследуемую компетенцию как «определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими индивиду коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного, двуязычного или полиязычного общения, создающими основу для коммуникативного поликультурного развития индивида». Автор делает акцент на то, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции «создает предпосылки для целенаправленного бикультурного и поликультурного развития индивида, но только предпосылки, так как для полноценного поликультурного развития недостаточно ориентироваться лишь на обучение “коммуникативному вживанию” в другую языковую среду и инокультуру без осмысления себя как коммуниканта на родном языке [Сафонова, 1992].

Таким образом, следующим компонентом коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция. Это следует признать одной из целей иноязычного образования в вузе. Она включает в свою структуру:

- 1) владение основными фоновыми знаниями типичного образованного представителя изучаемой лингвокультурной общности, а также готовность и способность использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения в профессиональной сфере;

- 2) знание языковых единиц с национально-культурным компонентом значения, готовность и способность адекватно их применять в ситуациях межкультурной профессиональной коммуникации [Новоселов, 2013 б].

Включение социокультурного материала в процесс профессионально ориентированного иноязычного образования строится как практико-ориентированная, научно-исследовательская деятельность комплексного характера, что особенно важно при организации процесса обучения иностранному языку для специальных целей в бакалавриате, магистратуре и специалитете [Новоселов, 2013б].

Заслуживает внимания тот факт, что ученые в авторских определениях рассматривают коммуникативную компетенцию не только с позиции языковых знаний, умений и навыков, но также актуализируют вопрос об их ситуативном употреблении, что предполагает и обуславливает наличие определенных сфер (бытовой, учебной, научной, профессиональной), в контексте которых они актуализируются. Таким образом, коммуникативная компетенция не может быть просто коммуникативной, так как уже предполагает определенную направленность.

В этом контексте актуальным и необходимым является обращение к ряду исследований, где ученые рассматривают коммуникативную компетенцию с позиции профессиональной подготовки специалистов различного профиля. Т.М. Балыхина определяет коммуникативную компетенцию как «способность посредством языка и социокультурных знаний устанавливать межличностное общение в профессиональной (учебной, научной, производственной) сферах и ситуациях человеческой деятельности» [Балыхина, 2000, с. 20].

Можно согласиться с В.Ф. Аитовым, который рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как готовность и способность специалиста, не изучавшего иностранный язык на языковом факультете, применять иноязычные общекультурные научные и предметные знания для осуществления полноценной иноязычной межкультурной коммуникации [Аитов, 2007].

Анализ данных определений подтверждает тезис о том, что коммуникативная компетенция не может быть просто коммуникативной, так как представляет собой не только единство продуктивных языковых и речевых средств, но и готовность и способность к их ситуативной актуализации в различных

сферах деятельности, в том числе деловой, академической и профессионально ориентированной.

Таким образом, необходимым компонентом профессиональной компетентности иностранных и российских студентов – будущих бакалавров, магистров и специалистов является иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, которая позволит выпускникам вуза: 1) взаимодействовать с носителями другого языка и культуры с учетом профессиональных особенностей, национальных ценностей и норм поведения в условиях глобализации; 2) создавать позитивный настрой в профессионально ориентированном иноязычном общении; 3) успешно выбирать адекватные ситуациям профессионально ориентированного общения способы вербальной и невербальной коммуникации.

Проведенный анализ планируемых результатов образовательного процесса в вузе по направлению «Педагогическое образование» актуализирует соотношение иноязычных коммуникативных компетенций не только с лингвистической подготовкой будущих выпускников, но и с академической, профессиональной и научно-исследовательской. В ФГОС ВО 3++ исследовательская деятельность определяется как один из основных видов деятельности [ФГОС ВО 3++]. Следовательно, одним из системных конструктов межкультурного взаимодействия должна быть научная и исследовательская деятельность (УК-1 (бакалавриат): «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач»; ОПК-8 (магистратура): «способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследования»).

Значительный вклад в разработку феномена самостоятельной исследовательской деятельности внесла И.А. Зимняя. При анализе самостоятельности в исследовательской деятельности студента вуза она выделяет такие критерии, как нарастание сложности выполняемого исследовательского действия; включение новых действий [Зимняя, 2009]. При этом самостоятельность выступает в роли первого и главного критерия. Исходя из этого, автор разграничивает со-

держание понятия «исследовательская деятельность» на: 1) учебно-исследовательскую; 2) исследовательскую под руководством; 3) самостоятельную научно-исследовательскую деятельность студента бакалавриата и магистратуры и собственно 4) научную деятельность магистра, кандидата и доктора наук [Зимняя, 2009].

В этом контексте научный интерес представляет концепция развития самостоятельности К.Э. Безукладникова, положения которой обладают бесспорной значимостью при создании системы межкультурного взаимодействия. Ученый выделяет три ступени формирования самостоятельности: репродуктивно-подражательную, поисково-исполнительскую и творческую [Безукладников, 2012].

Наиболее важной, по мнению автора, является низшая ступень формирования самостоятельности, так как «она служит основой её развития и совершенствования» [Безукладников, 2012]. Она формируется средствами:

- самообучения как особого вида естественной, самоорганизующейся познавательной деятельности личности, нацеленной на автономное овладение дисциплинами учебного плана путём самостоятельного развития компетенций будущего учителя и создания индивидуальной модели самообучения на базе приобретенного речевого, социокультурного (межкультурного) и методического опыта разного вида;

- чётко организованной самостоятельной работы студентов, способствующей развитию операционно-деятельностной стороны процесса обучения и вооружающей будущего учителя инструментарием, средствами и способами самоконтроля уровня сформированности компетенций, что, в свою очередь, способствует в дальнейшем продуктивному профессиональному становлению [Безукладников, 2012].

При формировании поисково-исполнительской самостоятельности происходит активизация таких психических функций, как анализ и синтез, операции выбора, набора (составление целого из частей), комбинирование, что возможно при решении поставленной задачи.

Умение самостоятельно поставить себе учебную или научно-исследовательскую задачу свидетельствует о формировании творческой самостоятельности. Это должно стать целью и результатом образовательного процесса в бакалавриате и магистратуре. Соотнесение этих видов исследовательской деятельности, уровней самостоятельности и ступеней и курсов вузовского образования можно представить в виде Таблицы 5.

Таблица 5 – Соотнесение видов исследовательской деятельности со ступенями вузовского образования [Новоселов, 2014]

Ступень	Курс	Вид исследовательской деятельности	Вид самостоятельности
Бакалавриат	I	Учебно-исследовательская	Поисково-исполнительская
			Репродуктивно-подражательная
			Творческая
	II	Учебно-исследовательская; начально-исследовательская	Поисково-исполнительская
			Репродуктивно-подражательная
			Творческая
	III	Исследовательская; научно-исследовательская	Поисково-исполнительская
			Репродуктивно-подражательная
			Творческая
	IV	Научно-исследовательская под руководством	Поисково-исполнительская
			Репродуктивно-подражательная
			Творческая
Магистратура	I	Научно-исследовательская	Поисково-исполнительская
			Репродуктивно-подражательная
			Творческая
	II	Научно-исследовательская	Поисково-исполнительская
			Репродуктивно-подражательная
			Творческая

Каждый вид исследовательской деятельности предполагает определенный учет всех видов самостоятельности, их поэтапное формирование, дифференциацию содержания, дидактическое и технологическое обеспечение.

При рассмотрении Таблицы 5 необходимо сказать о так называемой позиции «завершенности» каждой ступени образования определением конкретно-

го результата. В качестве такого результата в логике компетентностного подхода выступает совокупность сформированных компетенций, необходимых выпускнику при решении социальных, академических и профессиональных задач. Студент должен понимать, что ступень бакалавриата – завершение первого уровня высшего образования. Он завершается выполнением квалификационной работы, которая показывает уровень сформированности профессиональной компетентности и свидетельствует о готовности бакалавра к самостоятельной постановке и решению академических и исследовательских задач на родном и иностранном языках.

Уровень магистратуры расширяет, углубляет и дополняет бакалавриат. Дополнение идет средствами освоения теоретико-методологических основ, использования новых методов, способов исследования, технологий (в том числе информационных) обработки полученных результатов исследовательской деятельности. Важным является понимание содержания основных компонентов исследовательской работы, таких как постановка проблемы, выдвижение гипотезы и др. Основными отличиями студента магистратуры от бакалавра являются большая ответственность за конечный результат, продукт своей исследовательской деятельности; большая самостоятельность, инициативность.

Развитие умений самообучаться и учиться у других в течение всей жизни (life-long learning) является ключевым планируемым результатом образования и дальнейшей эффективной подготовки выпускников к жизни после вуза («способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» (УК-6 (бакалавриат)); «способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки» (УК-6 (магистратура))).

Однако многие студенты испытывают трудности при овладении элементарными базовыми умениями эффективного самообучения. Например, навыки конспектирования оказывают положительное влияние на общую успеваемость, повышают качество обучения, но при этом некоторые зарубежные исследова-

ния доказывают, что многие студенты университетов после обучения в школе в недостаточной степени владеют ими [Kiewvra, 1985].

С позиции психологии, развитие умений самообучаться выходит за рамки познавательных процессов личности. Речь также идет о достижении личностных и метапредметных результатов обучения, формировании адекватной учебной мотивации, побуждении учащихся рассматривать собственное обучение как нечто, что они делают для себя, а не как ответная реакция на вмешательство извне [Zimmerman, 2000]. Развитие умений самообучаться позволяет студентам видеть и ставить перед собой собственные значимые цели обучения, конкретизировать и ранжировать задачи и находить способы их решения, задавать правильные вопросы, учиться у других и вместе с другими самостоятельно контролировать эффективность своего обучения и при необходимости вносить изменения в этот процесс; приводит к значительному повышению учебной мотивации. Сказанное является основой для разработки критериев оценки эффективности обучения в системе межкультурного взаимодействия в целом.

Таким образом, эффективность обучения в контексте настоящей работы понимается в более широком смысле, охватывает когнитивные, метакогнитивные и аффективные умения. Когнитивные умения включают в себя обработку информации и мышление (умственные операции), которые часто ассоциируют с базовыми учебными навыками и умениями. Аффективные умения – это управление поведением и эмоциями, которые определяют отношения, настойчивость и мотивацию. Это играет ключевую роль в общей успеваемости. Метакогнитивные умения студенты используют для контроля эффективности обучения, чтобы лучше понять и оценить этот процесс. Несмотря на то что частично эти навыки и умения отождествляют с врожденными способностями, их необходимо развивать и создавать условия для их проявления. Организация образовательного процесса на основе взаимодействия предоставляет для этого большие возможности, так как в процессе их освоения у учащихся происходит актуализация компетенций, необходимых в других сферах жизни, при изучении других дисциплин. Это соотносится с логикой ФГОС ВО 3++, обуславливает

развитие способностей управлять своим поведением, развитие иноязычной коммуникативной компетенции, умения работать в команде, обрабатывать и использовать новую информацию, развитие аналитического и критического мышления, эмпатии, способности к сотрудничеству, уважительного отношения к чужому мнению и культуре [Новоселов, 2023].

Коммуникация при взаимодействии – это двусторонний процесс, который включает обмен идеями и информацией. Это означает, что существует особая тесная связь между коммуникативными умениями и социальными навыками, которые являются предметом нашего анализа. Например, для многих подростков Интернет означает связь с другими – как общение, так и социальное взаимодействие (электронная почта, социальные сети, чаты, блоги, игры и т.д.). Это определенная современная общественная культура участия, в которой творчество, общение и сотрудничество в сочетании с навыками использования средств массовой информации являются ценностью современного общества (ОПК-2 (бакалавриат): «способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий); ОПК-9 (бакалавриат) «способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности») [ФГОС 3++]. Студенты и преподаватели создают блоги и веб-страницы для обучения, друзей или социальных групп на родном и иностранном языке.

Для достижения целей эффективного функционирования в пространстве педагогического и многопрофильного вуза современные студенты должны уметь общаться и взаимодействовать с другими и педагогом. Это, в свою очередь, тесно связано с коммуникативными умениями, развитие которых активно происходит в образовательном процессе, и доказывает, что любая самостоятельность и самообучение имеют ярко выраженный социальный компонент. Учет этих факторов обуславливает эффективность развития умений самообучения.

Для научного обоснования обратимся к идеям Льва Семеновича Выготского. Теоретической основой исследований ученого являлся тезис о социаль-

ном происхождении психических функций человека. Л.С. Выготский утверждал, что высшие психические функции человека, такие как сознание, имеют социальную природу и формируются в ходе социальных взаимодействий. Таким образом, обучение предполагает специфическую социальную природу и процесс, посредством которого дети врастают в интеллектуальную жизнь окружающих [Выготский, 1991]. При таком подходе обучение представляет собой фундаментально активный социальный процесс, а сотрудничество – важнейший способ построения понимания и осмысления. Социальная среда понимается не как фактор, а как источник развития личности учащегося. Индивидуальная история субъекта тесно связана с его общественной историей.

Научное наследие Л.С. Выготского нашло отражение в трудах отечественных педагогов и психологов (А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин и др.), оказало значимое парадигмальное влияние на развитие зарубежной педагогики и направлений в психологии.

С позиции специальной психологии, целенаправленное ранее обучение умениям социального взаимодействия в дальнейшем повышает эффективность работы со студентами с разными формами поведенческих отклонений и нарушениями обучаемости [Elksnin, 1998]. Х.М. Уокер (Н.М. Walker) полагает, что термин «социальные умения» охватывает широкий набор навыков, они:

- а) позволяют человеку инициировать и поддерживать позитивные социальные отношения;
- б) способствуют принятию обучающегося сверстниками и дальнейшей удовлетворительной адаптации;
- в) позволяют человеку «эффективно справляться с более широкой социальной средой» [Walker, 1988].

Однако большинство ученых отмечают, что особенно важным в категории социальных умений является «сотрудничество».

Это доказывает, что совместное обучение и обучение в сотрудничестве как основная педагогическая технология приводят к улучшению понимания фактов, повышают мотивацию и вовлеченность студентов [Cumming, 2010],

улучшают академическую успеваемость студентов с более низкими способностями и приводят к большему удовлетворению при обучении [Klein, 1992].

Ключевым преимуществом совместной учебной деятельности является то, что она становится катализатором развития высших психических функций и мышления более высокого порядка.

Сторонники метода совместного обучения утверждают, что активный обмен идеями в малых группах не только повышает интерес участников, но и способствует развитию критического мышления [Gokhale, 1995]. Обсуждение в группах и аргументация являются ключевыми аспектами формирования критического мышления и развития умений постановки совместных учебных задач. Генерация творческих идей и решение проблем являются двумя примерами заданий, в процессе выполнения которых у учащихся повышается учебная мотивация. Соглашаемся с мнением А. Коста и Л. Лоури относительно того, что, когда студенты работают совместно в группах, увеличивается количество стратегий ведения обсуждения и повышается уровень критического мышления в сравнении с индивидуальной формой работы [Costa, 1989].

Приводятся данные о том, что при работе в группах студенты достигают более высокого уровня мышления и дольше сохраняют информацию. В некоторых случаях работа с другими субъектами способствует академической вовлеченности за счет принятия дополнительной ответственности за результат работы группы, что заставляет обучаемых более настойчиво и дольше выполнять сложные задачи, чем обычно [Lai, 2023]. Совместная деятельность дает студентам возможность участвовать в обсуждении, знакомиться с альтернативными точками зрения. Это доказывает, что совместное обучение и критическое осмысление являются естественными союзниками [Kagan, 2023].

В этой логике одним из основных критериев эффективности обучения и подготовки студентов к самостоятельной жизни после их выхода из различных институциональных образовательных контекстов (вуз) и дальнейшему непрерывному самообучению в течение всей жизни является определенный набор навыков и умений, способность аккумулировать умственные операции и осу-

ществлять комплексные поэтапные умственные действия [Безукладников, 2023; Гальперин, 2002; Новоселов, 2023; ФГОС ВО 3++].

Указанные навыки и умения составляют с целевым компонентом ФГОС ВО 3++ «профессиональную компетентность» будущего педагога, развитие которой признается одним из магистральных направлений современного и качественного Российского образования [Пакина, 2023; Прохорова, 2023]. Особое место в структуре профессиональной компетентности при взаимодействии занимают умственные операции в процессе поэтапного формирования умственных действий как ориентировочной базы умений целеполагания, планирования и реализации задуманного [Гальперин, 2002]. Это особенно важно при формировании и развитии понятийного мышления будущего педагога. Исследованиям в этой области посвящены работы многих зарубежных ученых (Ж. Пиаже, B.S. Bloom, M. Briner, A.L. Costa, J. Hattie, B. Kallick, R. Ritchhart и др.). В их трудах умственные действия представлены как мыслительные навыки (перевод с английского «thinking skills»). Однако научную и методологическую основу этих работ составляют отечественные труды Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина и др. Фундаментальный вклад внес Л.С. Выготский, которому удалось объединить психологию и педагогику. Именно его идеи о развитии высших психических функций получили развитие в «Теории поэтапного формирования умственных действий» П.Я. Гальперина в 1950-е гг. прошлого века и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Именно Л.С. Выготский ввел в понятийный аппарат педагогических наук понятие умственного (внутреннего) действия как такового и описал поэтапный переход практического действия от существования в материальной к существованию во внутренней (умственной) форме [Vygotsky, 1978]. На практике эти идеи отражены в методике преподавания любой дисциплины, когда с помощью наглядных практических опор совокупность навыков поэтапно переходит в умственное умение (действие). Визуальный образ действия соединяется с образом среды действия. Формируется ориентировочная основа действия (умения), на которую опирается учащийся при выполнении действия [Новоселов, 2023].

Особую роль в развитие коммуникативных умений играет мышление. Однако этот процесс обоюдно направленный. Таким образом, для эффективного поэтапного развития коммуникативных умений необходимо поэтапно формировать умственные действия (thinking skills). Эффективное взаимодействие невозможно без опоры на развитие мыслительных умений.

Представим анализ исследований, обладающих ценностью и актуальностью в контексте нашей работы. М. Бринер утверждает, что развитие мыслительных умений является ключевой особенностью конструктивистского подхода к обучению [Briner, 2013]. Сказанное позволяет сделать вывод о парадигмальной значимости трудов Л.С. Выготского («Мышление и речь», «Педагогическая психология») и теории поэтапного развития умственных действий П.Я. Гальперина, в частности, поставить вопрос об актуальности идей советской психологии в настоящее время при создании системы межкультурного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Целесообразным в логике исследования считаем обращение к логике конструктивистского подхода, особенностью которого является пересмотр роли педагога в образовательном процессе. Преподаватель воспринимается как консультант, помощник, организатор, который создает условия для саморазвития учащихся. То есть особое внимание уделяется внешней среде обучения. Деятельность направлена на развитие «самостоятельности каждого субъекта образовательного процесса посредством управления самоконструированием ими своего собственного опыта» [Волк, 2023]. Эта идея была представлена Л.С. Выготским в фундаментальном труде «Педагогическая психология». М. Бринер отмечает, что учитель направляет студента, стимулируя и провоцируя его критическое мышление, анализ и синтез на протяжении всего процесса обучения [Бринер, 2013]. Это важно с точки зрения проявления инициативы в критическом и творческом применении умений мышления в собственном познании и выработке подходов к решению сложных проблем, принятия обоснованных этических решений [Costa, 1989].

Термин «мыслительные навыки» в зарубежных источниках (в отечественных источниках «умственные действия») охватывает большое количество

операций, которые приводят к совершению таких умственных действий, как метапознание, рефлексия, критическое мышление. Анализ классификаций мыслительных навыков (умственных действий) в трудах зарубежных ученых указывает на наличие многих сходств. Например, при постановке задач, проявлении любознательности, принятии решений и риска учащимся необходимо совершить одни и те же операции (проявить навыки мышления) [Costa, 1989].

В целях эффективного развития и применения в учебной деятельности указанных умений Дж. Хатти (J. Hattie) актуализирует вопрос о необходимости улучшения метакогнитивной осведомленности учащихся [Hattie, 1996]. По мнению автора, это является основой для улучшения всех взаимосвязанных мыслительных навыков (умственных действий), таких как обработка информации, нахождение и выявление закономерностей, запоминание фактов и в итоге – развитие понятийного мышления. Это достигается при помощи рефлексии и повышения уровня осведомленности студентов о методах и стратегиях выполнения учебных задач.

Рефлексия, как и метапознание, является сложным умственным действием, которое играет особенно важную роль в обучении. Ценность заданий на рефлексию в образовательном процессе научно обоснована, задания предусмотрены во всех программах обучения любым дисциплинам. Крайне важно, чтобы рефлексивная деятельность была значимой для обучающихся, не становилась механической и шаблонной. Эффективные стратегии и инструменты рефлексии стимулируют более глубокое мышление, ведут к действиям более высокого порядка. Студенты должны четко понимать и осознавать роль этих действий в своем обучении. Это совсем не означает, что они должны знакомиться с психологическими теоретическими моделями и теориями, хотя это также может принести пользу. Достаточно своевременно на всех этапах обучения планировать задания и выделять достаточное количество времени для рефлексивной деятельности.

В отношении умственных действий часто употребляется фраза «мышление более высокого порядка». Это различие между действиями высшего и низшего порядка происходит из таксономии Б. Блума. В таксономии приводится

различие между умениями низшего порядка (приобретение, понимание и применение знаний) и более высокого порядка (анализ, синтез, оценка). Позже таксономия Блума была пересмотрена Л.У. Андерсоном и Д.Р. Кратволем и представлена в виде менее строгой иерархии, в которой допускается совпадение между категориями навыков. Таксономия Л.У. Андерсона и Л.Р. Кратволя стала основой и позволила разработать иерархию образовательных целей в когнитивной (познавательной) области [Буденкова, 2023]. Классификация представлена в Таблице 6.

Таблица 6 – Таксономия Л.У. Андерсона и Л.Р. Кратволя

Умственные действия	Ассоциированные мыслительные навыки (умственные операции)
Запоминание	Активизация памяти, вспоминание, узнавание, распознавание
Понимание	Интерпретация, пример, классификация, обобщение, вывод, сравнение, объяснение
Применение	Выполнение задания, реализация
Анализ	Дифференциация, организация, приписывание
Оценивание	Проверка, критика
Творчество	Генерация, планирование, производство

Исследования в области структуры и сущности понятия готовности как особого состояния организма, психологической готовности человека к профессиональной деятельности широко и подробно представлены в философской, психологической и педагогической литературе (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, К.М. Дурай-Новакова, В.А. Моляко, К.К. Платонов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.).

Анализ этих исследований позволяет выделить в содержании готовности к отдельным видам деятельности две составляющие: собственно деятельностьную и психологическую, так как рассмотрение этой проблемы осуществляется в двух основных аспектах: функциональном и личностном.

В логике первого аспекта готовность трактуется как совокупность определенных знаний, сформированных на их основе умений и навыков, необходимых для осуществления и способствующих включению в определенный вид

деятельности. Для осуществления профессиональной деятельности индивид должен иметь соответствующие знания. Знания, умения, навыки формируются у студентов вуза по мере освоения учебных предметов и дисциплин базовой и вариативной частей профессионального цикла бакалавриата, магистратуры, специалитета. Ряд авторов (К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской и др.) формулируют их в терминах предметных компетенций. Однако, как показывает практика, академическая успешность не всегда является показателем дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Поэтому актуальными в контексте нашей работы являются исследования, посвященные анализу личностного аспекта, где под готовностью понимается сложное, устойчивое, интегративное качество личности, в структуре которого можно выделить ряд компонентов: мотивационный, содержательный, операционный и др.

Многие исследователи психологической готовности к определенным видам профессиональной деятельности выделяют также в её структуре динамическую и статическую стороны, рассматривая её как сложное образование, состоящее из совокупности качеств, свойств и состояний, позволяющих субъекту осуществлять конкретную деятельность. Особый интерес в контексте нашего исследования представляет разработка феномена готовности к профессиональной педагогической деятельности. Исследователи этого научного феномена (А.А. Деркач, К.М. Дурай-Новакова, В.А. Сластенин и др.) отмечали системный характер профессиональной готовности к педагогической деятельности как интегративного личностного образования, выделяли в нем долговременную и ситуативную подсистемы [Деркач, 1983; Дурай-Новакова, 1983; Сластенин, 1982].

Под долговременной, или личностной, подсистемой понимается категория теории личности, а под ситуативной – категория теории деятельности. Такой подход позволил ученым выделить компоненты структуры готовности и охарактеризовать их. По мнению Б.Г. Ананьева, долговременная готовность – это комплекс профессионально значимых личностных, субъектных и индивид-

ных качеств [Ананьев, 1967, 1977]. Группа личностных качеств состоит из отношения к профессиональной деятельности, интересов и склонностей, осознанной мотивации. К субъектным, по мнению А.Г. Асмолова, относятся знания, умения, навыки и способности к осуществлению деятельности. Индивидуальные качества определяются особенностями психических процессов (восприятия, внимания, мышления), эмоционально-волевых процессов, нейродинамикой, физиологическими данными (зрение, слух и др.) [Асмолов, 1979, 1983].

Интересна позиция В.В. Сластенина, который под ситуативной или временной готовностью понимает совокупность мотивационно-ценностного и операционально-действенного, или исполнительского, компонентов [Сластенин, 1982]. Исходя из степени сформированности операционально-действенного компонента А.А. Деркач определяет следующие уровни сформированности готовности к педагогической деятельности: высший, высокий, средний и низкий [Деркач, 1983]. К.М. Дурай-Новакова выделяет такие компоненты, как мотивационный, операционно-действенный, ориентационно-познавательный-оценочный, эмоционально-волевой и установочно-поведенческий [Дурай-Новакова, 1983]. С.А. Николаенко дополняет структуру готовности оценочным компонентом [Николаенко, 1985].

Проведенный анализ феномена долговременной готовности к педагогической деятельности показывает, что большинство ученых выделяют в её структуре мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и оценочный компоненты, которые, основываясь на исследованиях И.А. Зимней, наряду с когнитивным и поведенческим аспектами, входят в состав структуры компетенции [Зимняя, 2004].

Актуальность в контексте определения профессиональной компетенции представляют результаты исследований, проведенных К.Э. Безукладниковым, в области содержательного анализа определений «профессиональная компетенция» и «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетенцией автор понимает психологическое новообразование, включающее в себя, наряду с когнитивным и поведенческим аспектами, долговременную готов-

ность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности. По мере развития профессиональной компетентности человека в той или иной сфере деятельности она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя собой спираль диалектического развития. Именно она обеспечивает субъекту возможность ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат [Безукладников, 2008].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понятие профессиональной компетенции целесообразно, в логике актуальной научной парадигмы, формулировать как «готовность» и «способность», где под «готовностью» следует понимать интегративное личностное образование, включающее мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и оценочный компоненты. «Способность» в этом случае соотносится с когнитивным и поведенческим аспектами.

Межкультурное взаимодействие сущностно поглощает компетенции и по мере их развития в отдельности и в совокупности становится критерием сформированности профессиональной компетентности будущего выпускника педагогического и многопрофильного вуза на уровне бакалавриата. В дальнейшем, по мере развития профессиональной компетентности на уровне магистратуры, она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя собой спираль диалектического развития. Именно она обеспечивает субъекту возможность ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат в условиях указанной педагогической парадигмы [Безукладников, 2008].

Анализ содержания «межкультурного взаимодействия», обоснованная актуальность этого вида деятельности как основы образовательного процесса в вузе позволяют представить его в виде многокомпонентной структуры. Структура наглядно отражена на Рисунке 2.



Рисунок 2 – Структура межкультурного взаимодействия в вузе

Представленная структура позволяет уточнить его определение в условиях современных парадигмальных сдвигов. В контексте нашей работы «межкультурное взаимодействие в вузе» определяем как осознанную целенаправленную предметную специально-организованную деятельность субъектов образовательного процесса, направленную на непрерывное саморазвитие их профессиональной компетентности, ее само- и взаимореализацию в различных культурно-педагогических контекстах при контакте с носителями разных культур. Указанная деятельность осуществляется посредством создания особых дидактических условий и применения технологий для ее обеспечения. Предметом деятельности являются традиционные духовно-нравственные ценности. Гносеологическую и аксиологическую основу образуют осознание и принятие культурных и когнитивных противоречий носителей разных культур. Это определяет готовность и способность будущего педагога действовать эвристически в условиях неопределённости и неустойчивости. Определение и сущность являются детерминантами отбора содержания обучения, содержание обучения определяет технологическую основу и систему оценивания.

Определяя и представляя собой всю парадигму современных отечественных педагогических исследований, сформированные способность и готовность к межкультурному взаимодействию составляют основу общей профессиональной компетентности выпускника педагогического и многопрофильного вуза. Как особый вид деятельности межкультурное взаимодействие сущностно поглощает компетенции, обусловленные ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» и представляющие целевой компонент стандарта.

1.4. Методологический компонент и принципы создания системы межкультурного взаимодействия

Предмет, цель, задачи исследования, а именно необходимость понятийной организации накопленного педагогического опыта в области межкультурного взаимодействия, логика научной концептуальной классификации по степени общности и сложности, выявленные парадигмальные основания исследуемой системы определяют методологический аппарат работы. Достижение уровня определения системообразующих понятий концепции позволяет сформулировать её методологическую опору и принципы. Системо- и формообразующими категориями представленной концепции являются «система», «культура», «взаимодействие», «субъект», «деятельность», «пространство».

Научная опора на понятия актуализирует и способствует выявлению подходов к созданию системы межкультурного взаимодействия. Многие подходы широко описаны и представлены в психолого-педагогической литературе. К подходам в логике понятийной организации относим системный, культуроведчески ориентированные, интерактивный, личностно ориентированный, деятельностный, пространственный и производные от них подходы. Опора на традиционные ценности – предмет межкультурного взаимодействия как особый вид деятельности, предполагает учет положений аксиологического подхода. Декомпозиция целевого компонента ФГОС ВО на базовые категории – компетенции –

актуализирует положения компетентностного подхода в контексте исследования при достижении цели создания системы межкультурного взаимодействия.

В контексте обновления целевого компонента высшего педагогического образования, модернизации содержания, применимо к теме нашего исследования, целесообразно выделить в качестве методологической основы и дать научное описание основных подходов, детерминированных новой парадигмой, возросшей потребностью в укреплении суверенитета образовательного пространства Российской Федерации.

В педагогической науке представлено множество подходов к достижению различных педагогических целей: практических, академических научно-исследовательских, профессиональных.

Их сущность раскрыта в философской, педагогической, психологической научно-педагогической литературе: системный, междисциплинарный, деятельностный, традиционный, личностно ориентированный, личностно-деятельностный и другие производные подходы. Некоторые, такие как ситуационный, контекстный, полипарадигмальный, информационный, эргономический, появились сравнительно недавно, но, несмотря на свою новизну, уже прочно вошли в научный оборот и получили признание среди ученых. Сюда же относим синергетический и компетентностный подходы, которые включают категории открытости, нелинейности, междисциплинарности. В логике последнего выстроен Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

При определении подходов к созданию системы межкультурного взаимодействия с иностранными студентами в российском вузе опираемся на Закон Президента Российской Федерации об охране традиционных ценностей, целевой компонент Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, концепцию четырехуровневости методологического анализ И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, психолого-педагогические особенности студентов вуза, научному описанию которых посвящена Глава 2, а также концепции полиподходности основания образования И.А. Зимней [Зимняя, 2004]. Соглашаемся с позицией указанных авторов относительно необходимости иерархической орга-

низации методологических оснований, отмечаем очевидность и актуальность представления подходов в виде иерархической организованной системы (от общих к частным), однако полагаем, что для достижения цели исследования необходимо предложить иные основания для их классификации в зависимости от их категориальной принадлежности и производности, исходя из темы работы.

Следуя общей логике исследования, представляется целесообразным подробно остановиться на анализе указанных категориально-обусловленных проблемой и темой исследования подходов, их месте и роли в построении эффективной системы межкультурного взаимодействия в вузе, объединив все ценное, что представляет каждый подход.

Система как основная категория исследования объективно выявляет необходимость анализа и обращения к положениям **системного подхода**. Соглашамся с мнением Э.Г. Юдина о том, что системный подход применяется всегда для рассмотрения явлений, исходя из их целостности, взаимосвязи и взаимодействия составных компонентов [Юдин, 1970; Безукладников, 2009]. Взаимодействие как явление, таким образом, поглощается системой и являет ее сущность, представляется необходимым условием ее существования, подтверждает правильность определения объекта исследования, укрепляет фундаментальные основы предложенной концепции. Разрешение аксиологических и мировоззренческих противоречий невозможно вне системного анализа и учета взаимосвязанных и взаимообусловленных причин их возникновения. Системный подход как философское основание концепции, определенный законами диалектики (единство и борьба противоположностей), определяет и способствует познанию предмета исследования в динамике и развитии, позволяет делать прогнозы относительно ее системного распространения, выводы об истинности суждений. Принятие и понимание движения во взаимодействии противоположностей (разных ценностей, национальностей, культур) внутри системы как педагогического явления приводит к прогрессу и ее саморазвитию. Данная мысль находит подтверждение в трудах Ю.К. Бабанского, который полагал, что именно при системном подходе к разрешению противоречий (противоположностей)

во взаимосвязи всех компонентов системы происходит перебор и отбор всех возможных вариантов решений, что приводит к выбору наилучшего [Бабанский, 1982]. Системный подход закладывает теоретические основы развития системы межкультурного взаимодействия, позволяет провести планирование опытно-экспериментальной проверки концептуальных идей, определить перспективы их внедрения и интеграции педагогических и многопрофильных вузов Российской Федерации в единое аксиологическое образовательное пространство. Подход отражает законы диалектики, совокупность которых обеспечивает синергетический эффект, возникающий как результат взаимодействия и взаимосвязи противоречий и других методологических оснований, и направлен на создание механизмов технологической реализации и дальнейшего саморазвития исследуемой системы.

Следующей категорией является **культура**. Находим логически целесообразным проведение анализа **культуроведчески ориентированных подходов**. В методологическом аспекте в контексте предложенного исследования крайне важно выделить подходы к изучению феномена культуры как категории, образующей систему, так как существующая проблема терминологической и понятийной неопределенности, недостаточно научно-обоснованной синонимичности терминов, множества «культурных» и производных подходов может стать причиной теоретической неустойчивости и обоснованности системы.

В понятийном поле педагогических наук предложены различные культуроведчески ориентированные подходы: поликультурный (П.В. Сысоев), социокультурный (В.В. Сафонова), транскультурный, кросс-культурный, интеркультурный, межкультурный (Н.В. Барышников, А.Л. Бердичевский, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, И.Л. Плужник, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, Л.П. Халяпина, J. Corbet и др.) и др. Несмотря на то что все подходы объединены термином «культура», методологический аппарат исследования должен ясно и однозначно определять содержание принципов создания системы. Различные толкования и интерпретации не допустимы в суверенном образовательном пространстве государства.

Целесообразным представляется проведение семантического анализа терминов. В контексте предложенной работы под термином «интеркультурный» понимаем признание множественности существования различных культурных групп, разделяем идею их взаимопроникновения и взаимодействия. В основе кросс-культурного подхода заложено пересечение культур, результатом которого может стать появление некой новой самостоятельной культуры. В нашем случае говорим о появлении и проявлении культуры межкультурного взаимодействия, основу которой составляют традиционные ценности. Это согласуется с концепцией взаимодействия Г. Гегеля. Смысл транскультурализма заключается в более эффективном познании своей культуры через познание другой. Создание системы межкультурного взаимодействия предполагает учет указанных идей и процессов, и опору на представленные подходы в совокупности, и их взаимодействие, однако в отдельности они не отражают её сущность и многоаспектность. Межкультурное взаимодействие значительно шире и сущностно их поглощает.

Проведение семантического анализа указанных терминов представляет теоретическую значимость для работы, так как выявленные семантические различия между подходами во многом определили и были учтены при разработке методических рекомендаций для выпускников педагогического и многопрофильного вуза, которые представлены в Главе 4.

Социокультурный подход в течение долгого периода является научно-признанной методологической доминантой методики обучения иностранному языку. Бесспорно, социокультурность лежит в основе взаимодействия, однако сам подход ориентирован на преодоление проблем внутри конкретного общества – страны (носителей) изучаемого языка, в обучении предполагает акцент на отражении в единицах языка особенностей культуры и мышления носителей. Личность рассматривается во взаимосвязи с обществом, в котором она существует. Таким образом, социокультурные знания, с одной стороны, являются необходимым компонентом межкультурного взаимодействия как педагогического феномена, но не достаточным, с другой – существуют для его осуществления в

полной степени. Иностранный язык (язык преподавания) в контексте настоящего исследования рассматривается как средство, но не цель межкультурного взаимодействия.

В социокультурном подходе, например в лингводидактике, реализована идея со-изучения языка и культуры [Сафонова, 2016]. Однако тема исследования предполагает выход за рамки лингводидактики, где целевой категорией является социокультурная компетенция, которая понимается как готовность и способность к вербальному и невербальному межкультурному общению. По мнению В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция включает ряд других (общекультурную, культуроведческую, лингвокультуроведческую, социолингвистическую и социально-стратификационную компетенции) и выступает при этом интегративным компонентом межкультурной коммуникативной компетенции. Однако любая иноязычная коммуникативная компетенция (профессиональная, научно-исследовательская) является лишь одним из содержательных компонентов межкультурного взаимодействия, рассматривается шире, включает в себя набор других компетенций [Новоселов, 2012].

Межкультурное взаимодействие может осуществляться в образовательном процессе вуза без целевой установки на изучение иностранного языка, когда в одной и той же группе студентов при освоении дисциплины профессионального цикла обучаются одновременно представители разных культур (Республика Казахстан, КНР, Африка), которые общаются на разных языках. При этом они не знают языка общения друг друга, не имеют мотивации к его изучению и времени для его освоения, однако должны взаимодействовать для достижения цели и решения учебных задач. В контексте нашей работы учет этой практики и компаративный анализ культуроведчески ориентированных подходов актуализирует проблему инновационного технологического обеспечения образовательного процесса и отбора адекватных, в первую очередь культурным особенностям, методов, приемов, форм работы, направленных на развитие понятийного мышления, так как в некоторых культурах одни и те же научные термины могут иметь разные интерпретации либо вообще отсутствовать. Это

становится основной проблемой межкультурной академической и научной коммуникации при межкультурном взаимодействии. Развитое понятийное мышление является главным средством укрепления и защиты пространственно-временных категориально-дискурсивных границ суверенного образовательного пространства государства.

Сказанное также повышает интерес и позволяет сделать вывод об актуальности использования и внедрения в образовательный процесс систем искусственного интеллекта в области перевода, преподавания и взаимодействия, в основу которых заложены механизмы самообучения и самоадаптации к культурным особенностям коммуникантов. В Главе 3 исследования подробно описываем и рассматриваем такие системы.

В работах Н.Д. Гальсковой обосновывается позиция, согласно которой межкультурное общение есть общая способность и может быть реализована на любом языке, включая родной язык, поскольку связана с его онтологической сущностью становления как человека и делает его межкультурно компетентным [Гальскова, 2013, 2015a]. Анализ работ Н.Д. Гальсковой и К.Э. Безукладникова позволяет согласиться с выводом о том, что **«межкультурный подход»** (в отличие от других культуроведчески ориентированных подходов) ставит особый акцент на сопоставлении не столько разных языковых явлений, сколько разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур, сопоставлении лингвокультурных феноменов [Безукладников, 2009]. Таким образом, при обучении иностранному языку и другим дисциплинам в идеологии межкультурного подхода нельзя ограничиваться лингвокультурными границами своей страны или границами исключительно страны изучаемого языка. Поскольку для межкультурного общения характерна первичность родной картины мира и вторичность неродной, определенное место в содержании обучения должна занять родная лингвоэтнокультура обучающегося. Это исключает «воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка» и «зазубривание фактов», но подчеркивает умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом»

[Гальскова, 2023]. Логика межкультурного подхода предполагает развитие умений обучающегося объяснять (на определенном уровне) чужой образ жизни/поведения. Главное, по мнению автора, использовать неродной язык в качестве инструмента познания иной лингвокультуры, расширения своей индивидуальной картины мира и осознания специфики своего языка и родной культуры [Гальскова, 2023]. Сказанное подтверждает необходимость обновления содержательного компонента образовательного процесса в вузе, включение, наряду с фактологическим аспектом, ценностного, аксиологического аспекта [Гальскова, 2019]. Свидетельствует о необходимости обращения к положениям аксиологического подхода в качестве методологической основы системы межкультурного взаимодействия.

Межкультурный подход предполагает некую серединную диспозицию индивида «между» культурами и направлен на разрешение противоречий, которые препятствуют взаимодействию, без опоры на конкретное общество (носителей языка) как системы и «возможен и эффективен в обучении предметам как языкового, так и неязыкового цикла, направлен на конкретного индивида как представителя своей культуры» [Цвиг, 2017]. Особый интерес представляет позиция Г.В. Елизаровой, которая полагает, что «межкультурный подход исследует, как вычлененные в ходе кросс-культурных и социокультурных исследований поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие индивидов как носителей этих культур» [Елизарова, 2005, с. 211]. Соглашаемся с позицией Н.В. Филипповой, что межкультурный подход значительно шире в сопоставлении с широко представленными и описанными лингвокультуроведческим, лингвокультурологическим, социокультурным и может рассматриваться как общая парадигма обучения [Филиппова, 2002]. В этом контексте говорим о важности формирования и развития у выпускников педагогических и многопрофильных вузов умений сравнительно-сопоставительного анализа культурно-ценностных доминант представителей разных национальностей. Инструменты анализа подробно описаны в Главе 2 диссертации. «Способность анализировать и сравнивать особенности носителей

различных культур как доминанта межкультурного подхода становится особо значимой» [Дикова, 2008, с. 280].

Проведенный анализ исследований актуальности применения межкультурного подхода (А.С Будник, Е.С. Дикова, Н.А. Кафтайлова, Е.Г. Тарева и др.) позволяет сделать вывод о целесообразности его использования в языковом и гуманитарном образовании. Таким образом, указанный подход составляет одну из методологических основ исследования и сущностно заменяет социокультурный подход.

Парадигмальную актуальность для разработки методологической основы концепции межкультурного взаимодействия в логике межкультурного подхода в текущих политических и экономических условиях представляют труды Н.В. Барышникова. Автор справедливо дает характеристику особенностям межкультурного диалога на современном этапе развития цивилизации. Ученый отмечает активное «использование изощренных манипулятивных коммуникативных технологий», подчеркивает, что «сегодня общим фоном межкультурного диалога является непрекращающаяся информационная война, которая ведётся без правил, без прекращения коммуникативного огня в виде провокационных выпадов и ничем не обоснованных экономических санкций против России», обосновывает «необходимость учета политико-идеологической ситуации, в которой реализуется межкультурное общение». Это актуализирует необходимость формирования у студентов представлений о политико-идеологическом аспекте обучения посредством овладения иностранными языками. «Продолжать не видеть того, что “диалог культур” имеет тенденцию к превращению в “монолог в диалоге” означает оставаться в плену методических иллюзий, наносящих вред в виде приобретения обучающимися чуждых ценностей и отстранения их от своей национальной культуры» [Барышников, 2021, с. 23].

Проведенный анализ доказывает, что социокультурный подход в существующем контексте в недостаточной степени учитывает сложившиеся реалии и не может представлять самостоятельную и самодостаточную отдельную методологическую основу исследования.

Основываясь на работах Е.И. Пассова [Пассов, 2010], делаем вывод о том, что в системе межкультурного взаимодействия акцент смещается с овладения иностранным языком как средством познания чужой культуры в сторону разработки адекватных педагогических технологий, направленных на достижение этой цели, где язык является средством реализации этих технологий. Таким образом, особый интерес представляют технологии межкультурного образования, а не преподавания отдельных дисциплин, рассмотрению которых посвящена Глава 3.

Важным в диссертации является вывод о том, что межкультурный подход охватывает онтологический аспект становления личности. Онтология является базисным аспектом философского знания, одна из задач которого – категориальное распределение. Это позволяет говорить о парадигмальной значимости подхода, его колоссальном теоретическом и научном потенциале для отечественной педагогики. Вывод о том, что предложенное в исследовании категориальное основание для иерархической классификации подходов не противоречит и дополняет классификацию И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, позволяет отнести указанный подход к философскому уровню методологии, который, наряду с системным и во взаимодействии с ним, детерминирует нижние уровни методологической иерархии и подходы к созданию системы межкультурного взаимодействия, технологическую реализацию концепции в пространстве российского педагогического вуза. «Во всякой иерархической структуре нижний уровень характеризуется тем, чем определяются уровни, находящиеся над ним» [Зимняя, 2004, с. 30]. Таким образом, межкультурный подход одновременно определяет общенаучный, конкретно-научный и методический уровни.

Также соглашаемся с позицией Н.Д. Гальсковой относительно того, что рассматриваемые подходы могут выступать «в виде парадигм – образцовых теорий, разделяемых академическим сообществом», считаем научно обоснованным высказанный ранее тезис, что развитие отечественных наук, в том числе педагогики, не мыслимо вне парадигмы межкультурного взаимодействия.

Акцент на ценности при определении культуры требует обращения к **аксиологическому подходу**. Сущностная опора на общечеловеческие и самоценности личности в самой педагогике как науке самоопределяет самоценность педагогического исследования как такового. Необходимость воспроизведения ценностей определяет потребность в постоянных инновационных изменениях. Анализ трудов В.А. Сластенина в области профессиональной подготовки учителя в системе высшего образования позволяет сделать вывод о том, что ценностная зрелость личности педагога является требованием к его компетентности [Сластенин, 1982]. Она детерминирована требованиями ФГОС ВО и структурой межкультурного взаимодействия. Соглашаемся с позицией С.И. Маслова относительно того, что «аксиологический подход органически присущ современной педагогике, в которой воспитанник рассматривается как высшая ценность общества. В связи с этим аксиология может рассматриваться как методологическая основа образования и современной педагогики» [Маслов, 2024, с. 202].

Обращение к аксиологическому подходу (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.М. Розин, М.Н. Фишер, П.Г. Щедровицкий и др.) в контексте исследования вносит ясность в понимание и трактовку понятия «культура». Существует множество определений, однако в контексте работы и Указа Президента РФ рассматриваем культуру как совокупность духовных и материальных ценностей. Исходим из этого определения при создании системы межкультурного взаимодействия, при котором предметную основу деятельности составляют духовные ценности. При разработке содержания образовательного процесса говорим о необходимости включения в него аксиологического аспекта. Педагогические инновации невозможны без понимания их ценности, без выявления их ценностной природы. «Знания, не превращенные усилиями педагогов в ценности и не освоенные учеником именно как ценности, легко забываются и никогда не становятся смыслообразующим фактором» [Маслов, 2013]. Говоря об общей научной культуре современного исследователя и составляющих ее профессиональных качеств, нельзя не заметить, что в них четко улавливается социально-культурное и ак-

сиологическое звучание [Гальскова, 2023]. По мнению Н.Д. Гальсковой, методологическую культуру можно структурировать и представить в виде совокупности четырех взаимосвязанных компонентов: 1) аксиологического, 2) когнитивного, 3) процессуального и, наконец, 3) результативно-оценочного. Это соотносится с общей логикой исследования, определяет структуру диссертации и свидетельствует о научной состоятельности представленной концептуальных основ. Аксиологический аспект признается основой для воспитания и самовоспитания.

Обращение к **пространственному подходу** необходимо для укрепления дискурсивно-категориальной целостности и научной состоятельности предложенной концепции, так как производится из целевого компонента исследования, где пространство выполняет функцию целевого онтологического ориентира. Пространственный подход определяет границы реализации концепции, так как, находясь в системной взаимосвязи и взаимодействии с аксиологическим подходом, позволяет сделать вывод и обоснованный прогноз о «территории аксиологического и праксиологического охвата», распространения концептуальных положений. То есть предложенная концепция может представлять актуальность везде, где культуры существуют и саморазвиваются с опорой на традиционные ценности. «Воспитательное пространство погружает человека в мир ценностей, отношений между людьми, помогает осмыслить себя как духовного и душевного субъекта, понять свою душевную организацию и решать задачи духовного совершенствования» [Чепкова, 2011, с. 137]. По мнению Е.В. Бондаревской, целостное образовательное и воспитательное пространство обеспечивает богатство многослойного и полифонического строения культуры и совокупности ее компонентов: системы идей, представлений, предметов; ценностей как предпочтений общности; социокультурных норм, регулирующих отношения в обществе и в природе; традиций, удерживающих ментальный характер культуры и её воспроизводство; способов передачи сущности культуры; разрешения ведущих противоречий развития личности на определённых возрастных этапах с учётом векторов её самоопределения, саморазвития, самореализации и

самоорганизации [Бондаревская, 2007]. В пространстве характер взаимодействия приобретает событийный характер, что утверждает его онтологическую природу [Чепкова, 2011]. Интересна позиция В.И. Панова, который полагает, что событие – это встреча, движение друг к другу, в котором формируются позиции участников, утверждается Я-концепция личности, раскрываются отношения к обсуждаемым объектам и предметам через действия, поведение, знаки, жесты [Панов, 2006]. Целесообразным является вывод о том, что результатом разработки и применения педагогических технологий в системе и пространстве межкультурного взаимодействия должен стать не метод, прием или форма работы, направленные на освоение конкретной дисциплины, а именно создание и появление события как основы акта межкультурного взаимодействия. Любая встреча со студентом должна быть событием, а не очередным занятием.

Обратимся к логике других методологических оснований, направленных на установление связей между компонентами системы. **Синергетический подход**, основанный на многомерном сложном характере изучаемых наукой процессов, объектов и явлений, находящихся в постоянном развитии, стал прочным методологическим базисом для исследований педагогической направленности. На философском уровне С.К. Гураль и С.А. Ламзин рассматривают его в качестве научного направления, способствующего созданию дидактических условий для подготовки работников в области иноязычного образования [Гураль, 2008; Ламзин, 2002].

Синергетика как междисциплинарное знание исследует особый класс открытых нелинейных систем, получивших название диссипативных. Их основными характеристиками, по определению И.Р. Пригожина, являются: нелинейность, открытость, самоорганизация и саморазвитие, многовариантность и т.д. [Пригожин, 1986].

Для взаимодействия с иностранными студентами ценность синергетического подхода состоит в том, что язык обучения можно также рассматривать как открытую, нелинейную, саморазвивающуюся, неравновесную, многовариантную систему. Подход дает основание рассматривать язык обучения вне системы язы-

ка изучения. Например, при разных формах работы с китайскими студентами с разными языковыми профилями целесообразно использовать разные языки: при аудиторной работе в режиме «преподаватель – студент» – английский язык, при самостоятельной работе с источниками, в группе, проектной и учебно-исследовательской деятельности – китайский. При этом студентов с разным уровнем владения языком обучения можно объединять в группы, обеспечивая взаимо- и самообучение и саморазвитие (студенты с сильным языковым профилем помогают преподавателю обеспечить понимание вводимого материала слабыми студентами, используя средства родного языка). Это обеспечивает эффективность образовательного процесса за счет достижения синергетического эффекта в системе межкультурного взаимодействия, обусловленного эффективной многовариантной нелинейной коммуникацией. По мнению С.К. Гураль, неравновесность и нелинейность коммуникативной системы позволяют проявлять гибкость, свойственную живым языкам, и при этом сохранять свою целостность и идентичность [Гураль, 2008]. Новые знания о языке обучения, полученные в процессе взаимодействия с позиции синергетического подхода, позволяют получить и новые знания о преподаваемой и осваиваемой студентами дисциплине и наоборот.

Междисциплинарный подход в нашем исследовании рассматривается в качестве важнейшей общенаучной методологической опоры. Это обусловлено самим понятием междисциплинарности.

Парадигмальные изменения, происходящие в XXI веке, затрагивают все сферы науки, которая все более глубоко проникает в суть законов не только природы, но и общества и их взаимосвязи. Они не могут быть осознаны в рамках одной учебной дисциплины. На фоне укрепления государственного и образовательного суверенитета Российской Федерации, развития трудовых, экономических, политических и культурных отношений с дружественными государствами все более отчетливо проявляется разрыв между содержанием учебных программ, определяющих подготовку будущих выпускников, и существующими требованиями и потребностями отдельных отраслей промышленности, развитие кото-

рых необходимо для этого. Многие исследователи (В.И. Байденко, В.П. Беспалько, И.А. Зимняя и др.) ставят вопрос о необходимости формирования у студентов особых компетенций, основанных на демонстрации готовности и способности применения их на практике, в реальном деле [Безукладников, 2011]. В этих условиях можно сделать вывод о том, что междисциплинарный подход на основе интеграции дисциплин будет способствовать повышению качества подготовки будущих бакалавров, магистров и специалистов, формированию и проявлению у них необходимых профессиональных компетенций.

Важность междисциплинарного подхода при создании системы межкультурного взаимодействия обусловлена не только взаимосвязью с психологией и педагогикой, но и необходимостью тесного взаимодействия и взаимопроникновения смежных учебных дисциплин, интеграции языка обучения с дисциплинами профессионального цикла. Следует отметить, что нахождение пересечения разнородных дисциплин, таких как иностранный язык, математика или физика, требует усиленной исследовательской работы.

Однако студент – существо не только мыслящее, но и эмоциональное. Смена привычной среды, которая происходит в студенческие годы, актуализирует проблему психологической адаптации к новым видам деятельности. В учебной деятельности адаптация зависит не только от того, насколько быстро студент овладевает методами познания, но и от межличностных отношений, перемены привычного статуса, выбора будущей профессии. Неудовлетворенность одним из этих аффективных факторов может являться причиной дезадаптации и вызвать серьезные изменения поведения, внутренней регуляции, психические отклонения и повлечет формирование отрицательных мотивов учения. Анализ и учет данной особенности дают возможность правильно спланировать и выстроить систему включения студентов в новый круг общения, новые виды деятельности и избежать проблемы дезадаптации при организации образовательного процесса, создании положительных мотивов учения. Создание таких мотивов является основной целью **аффективного подхода**, который дополняет картину учения, выраженную логикой когнитивного подхода.

Адаптация в вузе делится на профессиональную и социально-психологическую. Под профессиональной адаптацией понимается приспособление к условиям и содержанию учебного процесса, формирование навыков самостоятельной работы. Социально-психологическая предполагает выстраивание межличностных взаимоотношений в группе, выработку собственного стиля поведения.

Эффективность профессиональной адаптации тесно связана не только с условиями и содержанием учебного процесса, она также обусловлена личностными мотивами и потребностями, осознанностью выбора своей будущей профессиональной деятельности. Современные студенты – это молодые люди с разными установками и жизненными ценностями. Как показывает педагогический опыт, исходя из этого студенчество как социально-педагогическую категорию можно разделить на три группы.

К представителям первой группы можно отнести студентов, которые ориентированы на образование как на будущую профессию. Они проявляют интерес к будущей работе. Главным приоритетом для них является профессиональная самореализация. В этой группе отмечается склонность к дальнейшему продолжению образования. Остальные интересы и ценности являются для них менее значимыми. Вторая группа – это студенты, ориентированные на образование как инструмент для организации и ведения бизнеса. Они осознают, что образование является простой необходимостью для дальнейшей самореализации в другой профессиональной сфере. Третью группу составляют молодые люди, которые еще не сделали или по каким-то причинам (семейным, социальным, бытовым) не могут сделать осознанный выбор своего дальнейшего профессионального пути. Образование и профессия не представляют для них того интереса, который характерен для представителей других групп.

Правильное выявление профессиональных мотивов, склонностей, интересов и потребностей является важным для успешного профессионального образования.

Учет аффективных факторов дает возможность преподавателю рассматривать учебный процесс более целостно. Они играют большую роль при выборе учебных материалов, методов, приемов, заданий, анализе ошибок, позволяют избежать тревожности, способствуют развитию у студентов самоуважения, уверенности, высокой самооценки на занятиях, автономии; облегчить процесс овладения профессией [Поляков, 2004].

Т. Hutchinson представил правильно выстроенный учебный процесс с учетом аффективных факторов в форме положительного учебного цикла, который состоит из 7 стадий [Hutchinson, 2006].

Студент хочет учиться: (1) – студент использует мыслительные процессы для приобретения знаний; (2) – учение успешно; (3) – у студента развиваются компетенции; (4) – возросшая компетентность помогает более быстро и целенаправленно учиться; (5) – студент воспринимает учение как увлекательный и удовлетворяющий его процесс; (6) – студент снова хочет учиться; (7) – цикл повторяется вновь по спирали.

Таким образом, невозможным представляется правильно выстроить учебный процесс без учета аффективных факторов, так как это приведет к образованию отрицательного учебного цикла, направленного противоположно, результатом которого станет **нежелание студента учиться** [Безукладников, 2009; Новоселов, 2014].

Актуальность для нашей работы также представляет ряд других и производных от указанных выше и широко известных в научной литературе по проблеме исследования подходов:

Личностно ориентированный подход строится на принципах гуманистической педагогики: индивидуального и дифференцированного подходов к решению педагогических задач. В логике этого подхода с позиции его эффективности личность рассматривается как цель, результат и основной критерий.

Ценностью личностно ориентированного подхода, как отмечают Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э Сыманюк, является то, что он не ставит своей целью форми-

рование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью, и даже не формирование образа личности [Зеер, 2005].

В логике личностно ориентированного подхода движущими факторами развития личности выступают совместная деятельность и общение. При построении системы межкультурного взаимодействия его роль заключается в создании адекватных с позиции организации образовательного процесса дидактических условий, способствующих полноценному развитию и реализации потенциала будущего выпускника, его потребности в самоопределении, самоизменении, самоактуализации и самоосуществлении на основе инновационной направленности образовательного процесса.

Следующей важной методологической основой является **коммуникативно-когнитивный подход** (Н.В. Барышников, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, А.В. Щепилова и др.), получивший широкое признание среди отечественных ученых. Он обеспечивает коммуникативную направленность образовательного процесса.

Обучение в логике коммуникативно-когнитивного подхода выстроено с учетом психических и познавательных особенностей студентов, что способствует развитию понимания системы языка обучения, готовности и способности к будущей профессиональной самореализации.

Когнитивный подход способствует развитию познавательных процессов, стимулирует накопление теоретических и культурных знаний.

Единство двух подходов к организации межкультурного взаимодействия обусловлено требованиями к повышению эффективности применения ранее полученных знаний на междисциплинарном уровне. Также это повышает мотивацию к профессиональной деятельности. Коммуникативная направленность способствует формированию набора умений, необходимых для эффективного взаимодействия.

Компетентностный подход, основными категориями которого являются компетенция и компетентность, стал основой обновления содержания высшего

образования. Эти понятия стали интегративными результативными показателями оценки качества подготовки выпускников вуза.

Сущность компетентностного подхода проявляется в изменении всей системы взаимодействия субъектов образовательного процесса (меняется роль преподавателя, организация учебного процесса, методы обучения). Происходит переход на альтернативную систему оценивания, основанную на компетентностном подходе, которая заключается в сравнении индивидуальных достижений с определенными критериями.

Разработка технологии критериального оценивания как одно из достижений компетентностного подхода является важным инструментом, так как формирует систему контрольно-оценочных действий для эффективной оценки соответствующих компетенций (УК-3; УК-5).

Актуальность опоры на компетентностный подход обусловлена также необходимостью развития общенаучных, общепредметных и предметных компетенций, позволяющих сформировать и развить профессиональную компетентность выпускников вуза.

Анализ исследований компетентностного подхода (В.И. Байденко, Т.М. Балыхина, К.Э. Безукладников, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Г. Оберемко, В.М. Поляков, В.А. Сластенин, Г.С. Трофимова, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) позволяет выявить два основных направления его рассмотрения. Так, в работе ряда ученых (В.А. Болотов, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.) компетентностный подход исследуется автономно, без рассмотрения его генетических предпосылок и связей с другими подходами. Однако другие авторы (К.Э. Безукладников, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и др.), разделяющие концепцию полиподходности основания образования, выявляют его взаимосвязь с другими подходами, известными в области психолого-педагогических наук, подчеркивая тем самым его интегративный характер.

В контексте нашего исследования мы разделяем позицию К.Э. Безукладникова, согласно которому компетентностный подход сущностно поглощает личностно ориентированный и когнитивно-коммуникативный подхо-

ды, ставя во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса [Безукладников, 2011].

Компетентностный подход, объединяющий концепты синергетического, междисциплинарного, аффективного, личностно ориентированного, коммуникативно-когнитивного, межкультурного подходов, является теоретической опорой системы межкультурного взаимодействия.

Методологическая опора на компетентностный подход в образовательном процессе при построении системы межкультурного взаимодействия предполагает акцент на формирование и целостное развитие ключевых компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, социально-трудовой, личностного самосовершенствования, а также общепредметных, определенных А.В. Хуторским, на основе личностно ориентированных, коммуникативно-когнитивных, интерактивных технологий [Хуторской, 2002].

Принципы создания системы межкультурного взаимодействия

Подходы определяют принципы обучения в системе межкультурного взаимодействия. В педагогической науке существует принятая классификация принципов, которые разделяют на две группы: общедидактические (научности, связи теории с практикой, системности, доступности, наглядности и разнообразия методов, активности и др.) и методические (особенности построения отдельных курсов). Они подробно описаны в работах Ю.К. Бабанского, В.М. Брадиса, В.И. Загвязинского, А.П. Знаменского, Я.А. Коменского, В.В. Краевского, Б.Т. Лихачева, М.Н. Скаткина, К.Д. Ушинского и др. Применимо к теме исследования, в логике указанных взаимосвязанных методологических оснований, с опорой на педагогическую классификацию целесообразным считаем выделить и сформулировать те общедидактические принципы, которые получают новую авторскую концептуальную интерпретацию, представляют актуальность, релевантны для создания системы и могут быть применимы при обучении любой дисциплине в пространстве межкультурного взаимодействия.

1. Принцип единства развития и саморазвития будущего выпускника в системе межкультурного взаимодействия. Важным условием эффективности образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия является организация процесса профессионального развития будущего выпускника на основе самостоятельности, самоорганизации и саморазвития. Важным является формирование и развитие у обучающихся новых образовательных потребностей, самоконкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения [Безукладников, 2009; Новоселов, 2014; Новоселов, 2024ж].

2. Принцип антропоцентрической направленности обучения в системе межкультурного взаимодействия. Педагогика как наука и технология обучения и воспитания в вузе создается человеком, поэтому относится к гуманитарным дисциплинам, проблемное поле которых занимают объективные закономерности социально-общественного развития, потребности и интересы человека. При этом учитываются ценностно-смысловые взаимосвязи, которые возникают как в обществе, так и в образовании. Это наделяет современную педагогику важной характеристикой – антропоцентричностью. Укрепление суверенитета национального образовательного пространства, введение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования актуализировали необходимость более тщательного изучения межкультурной профессиональной и академической коммуникации. При этом личность каждого субъекта образовательного процесса, находящаяся в измерении нескольких лингвокультур, принимается современными методистами (Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тареева, И.И. Халеева и др.) как естественная точка отсчета в анализе и обосновании закономерностей профессионального образования на иностранном языке, что проявляется в новых методических теориях, концепциях, подходах, принципах, личностно ориентированных, когнитивных и аффективных образовательных технологиях, направленных на актуализацию познавательной и творческой деятельности у студентов бакалавриата и самостоятельной исследовательской деятельности у студентов магистратуры. Принцип антропоцентриче-

ской направленности предполагает аутентичную иноязычную профессиональную коммуникацию, т.е. решение профессиональных, академических и научно-исследовательских задач на языке обучения в реальном межкультурном и профессиональном контексте. Данное положение актуализирует необходимость учета следующего принципа, представленного в логике настоящей работы [Безукладников, 2009; Новоселов, 2014; Новоселов, 2024ж]..

3. Принцип междисциплинарного совместного планирования образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия. Ключевым компонентом содержания образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия является междисциплинарный характер обучения. посредством междисциплинарного взаимодействия осуществляется связь между дисциплинами языкового и профессионального цикла, практико-ориентированной, педагогической, научно-исследовательской деятельностью будущих выпускников. Атмосфера сотворчества и сотрудничества между участниками образовательного процесса создает условия для мотивации, самостоятельной работы, поддержания природного интереса, личного осмысления значимости формируемых компетенций. Педагоги-предметники открыто взаимодействуют друг с другом и учителями языка обучения. Тематическое планирование осуществляется совместно. Освоение предметно-специфичной и профессионально ориентированной лексики на занятиях по языку обучения идет параллельно с освоением предметных знаний и развитием профессиональных компетенций [Безукладников, 2009; Новоселов, 2014; Новоселов, 2024ж].

4. Принцип блочно-модульного обучения в контексте развития субъектной творческой самостоятельности. Организация учебного материала в виде блоков и модулей позволяет варьировать последовательность их изучения, производить отбор и подачу информации на основе анализа психолого-педагогических особенностей студентов, языкового профиля, их профессиональных и академических интересов и потребностей, оперативно и адекватно согласовывать и вносить в образовательный процесс изменения в процессе диалогового открытого взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Также блочно-модульная организация делает возможным процесс усвоения содержания обучения в автономном режиме.

5. Принцип когнитивной и психологической обоснованности отбора содержания и технологий обучения и оценивания. Сущность принципа заключается во взаимосвязи педагогики и психологии, учета моральной мотивации, личностного потенциала, межкультурного опыта. Опора на принцип обуславливает выбор субъектов для интерактивного взаимодействия с общими интересами и целями, адаптацию процесса обучения, помогает планировать обучение и взаимодействие субъектов в условиях противоречивой ситуации межкультурного взаимодействия. Отбор содержания обучения и способов введения учебного материала проходит с учетом культурных и психологических особенностей субъектов и актуализирует определение следующего принципа [Новоселов, 2024ж].

6. Принцип диагностической основы готовности и способности к межкультурному взаимодействию. На всех этапах образовательного процесса необходимо его анализировать на основе обратной связи с участниками. Это позволит выявить закономерности, особенности, внести коррективы. Большое значение в контексте нашего исследования имеет мониторинг результатов критериального оценивания и самооценки. Результаты отражаются как уровни готовности к межкультурному взаимодействию при освоении конкретных учебных блоков, модулей, дисциплин на основе универсальных критериев оценки результатов образовательного процесса в форме междисциплинарных проектов, презентаций, научно-исследовательских работ и практической деятельности [Безукладников, 2009; Новоселов, 2014; Новоселов, 2024ж].

7. Принцип событийного характера педагогических технологий в системе межкультурного взаимодействия. Событийный характер пространства меняет семантику педагогической технологии как средства организации взаимодействия, реализации технологического компонента предложенной концепции, содержание которой задается извне. «В событии возникает эффект создания людьми на основе коллективных видов творческой деятельности единого

семантического пространства, порождающего общность чувств и отношений. Высшей точкой культурного события является радость взаимной симпатии, взаимопонимания, сопричастности интересов друг друга» [Чепкова, 2011, с. 139]. Событие становится побудительной силой развития человека [Панов, 2006]. Таким образом, закономерным представляется вывод о том, результатами разработки адекватных педагогических технологий должны стать не только инновационные методы, но и культурные события. Межкультурное взаимодействие должно носить событийный характер. Знания в пространстве межкультурного взаимодействия не представляются в готовом виде, а требуют применения функций сознания и умственных действий, осознания коллизийности внутри события как источника самопознания [Новоселов, 2024ж].

Выявленные подходы и принципы позволили определить технологическую основу концепции системы межкультурного взаимодействия, дополнить требования к профессиональной компетентности педагогов.

1.5. Технологический компонент концептуальных основ и механизмы реализации

В контексте настоящей работы вслед за Г.К. Селевко под образовательной технологией понимается система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам [Селевко, 2005]. В Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете для построения системы эффективного взаимодействия с иностранными студентами использованы следующие технологии.

1. Метатехнологии. Технологии личностно ориентированного образования (В.В. Сериков, И.С. Якиманская); развивающего образования (В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, А.А. Леонтьев, Б.Д. Эльконин и др.); системные информационно-коммуникационные технологии.

2. Макротехнологии. Технологии модульного обучения; технология профессионального портфолио, технологии проблемно ориентированного обучения,

проектные технологии и технологии критериального оценивания, международные образовательные технологии, институциональные информационно-коммуникационные технологии, которые активно используются в зарубежных вузах с большим количеством иностранных студентов (Inquiry-based learning, Tony Ryan's Thinker's Keys, Harvard University Project Zero Visible Thinking Routines, Graphic organizers, Peer Teaching, Assessment as and for Learning (технология формирования и развития контрольно-оценочной самостоятельности) и др. [Лазарева, 2007; Allen, 1996; Duch, 2001; Costa, 1989; Hattie, 1996; Klein, 1992; Novoselov, 2013].

3. Мезотехнологии (модульно-локальные технологии). Технологии реализации отдельных частей (модулей) образовательного процесса, направленные на решение частных дидактических, методических или воспитательных задач. К таким технологиям относятся технологии проведения занятия по определенной теме, усвоения, повторения, контроля знаний (кейс-стади-метод, моделирование педагогических ситуаций и др.).

4. Микротехнологии или технологии, целью применения которых в учебном процессе является решение узких задач на контактно-личностном уровне (взаимодействие субъектов образовательного процесса), например, технологии обучения чтению, письму, говорению, аудированию.

Выбор эффективных образовательных технологий при построении межкультурного взаимодействия в контексте иноязычной профессиональной подготовки зарубежных студентов детерминируется их личностными и психолого-педагогическими особенностями. Исходя из антропоцентрической направленности высшего образования, которая предполагает анализ, понимание и опору на потребности учащихся и их исходный языковой уровень при выборе образовательных технологий и формировании групп соответствующих уровней, перед началом обучения предусмотрено проведение анкетирования, диагностического тестирования учащихся, устного собеседования и групповой дискуссии на иностранном языке. Во время анкетирования и собеседования студенты формулируют свои пожелания, высказывают ожидания от курса, предвосхищают проблемы, обсуждают возможные пути их решения, самостоятельно планируют же-

лаемые результаты обучения. На данном этапе также решаются организационные вопросы, происходит знакомство студентов со структурой курсов дисциплин, целями, задачами, тематическими разделами, блоками и модулями, формами контроля и критериями оценки. В учебном процессе устанавливаются открытые доверительные отношения, начинается важный процесс коммуникации, основанный на взаимодействии участников педагогического процесса. Это позволяет преподавателю сделать вывод о том, какая педагогическая поддержка с его стороны будет необходима каждому студенту в каждом конкретном случае [Новоселов, 2014; Новоселов, 2024ж].

На социально-педагогическом и культурном уровнях реализации политики государства в области образования, в соответствии с ФГОС 3++ ВО, интерес представляют мета- и макротехнологии. Технологии личностно ориентированного (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), развивающего образования (В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, А.А. Леонтьев и др.), информационно-коммуникационные технологии и международные технологии (К.Э. Безукладников, М.Н. Новоселов) широко и подробно представлены в научной литературе. Анализ опыта их использования свидетельствует об их эффективности и целесообразности включения в образовательный процесс, детерминированный необходимостью развития не только полилингвальной, но и поликультурной личности будущего выпускника. Поэтому их детальное рассмотрение в данной работе не представляется целесообразным.

Обеспечить системное долгосрочное межкультурное взаимодействие между субъектами образовательного процесса и повысить к нему готовность позволяет использование макротехнологий.

К таким технологиям относятся:

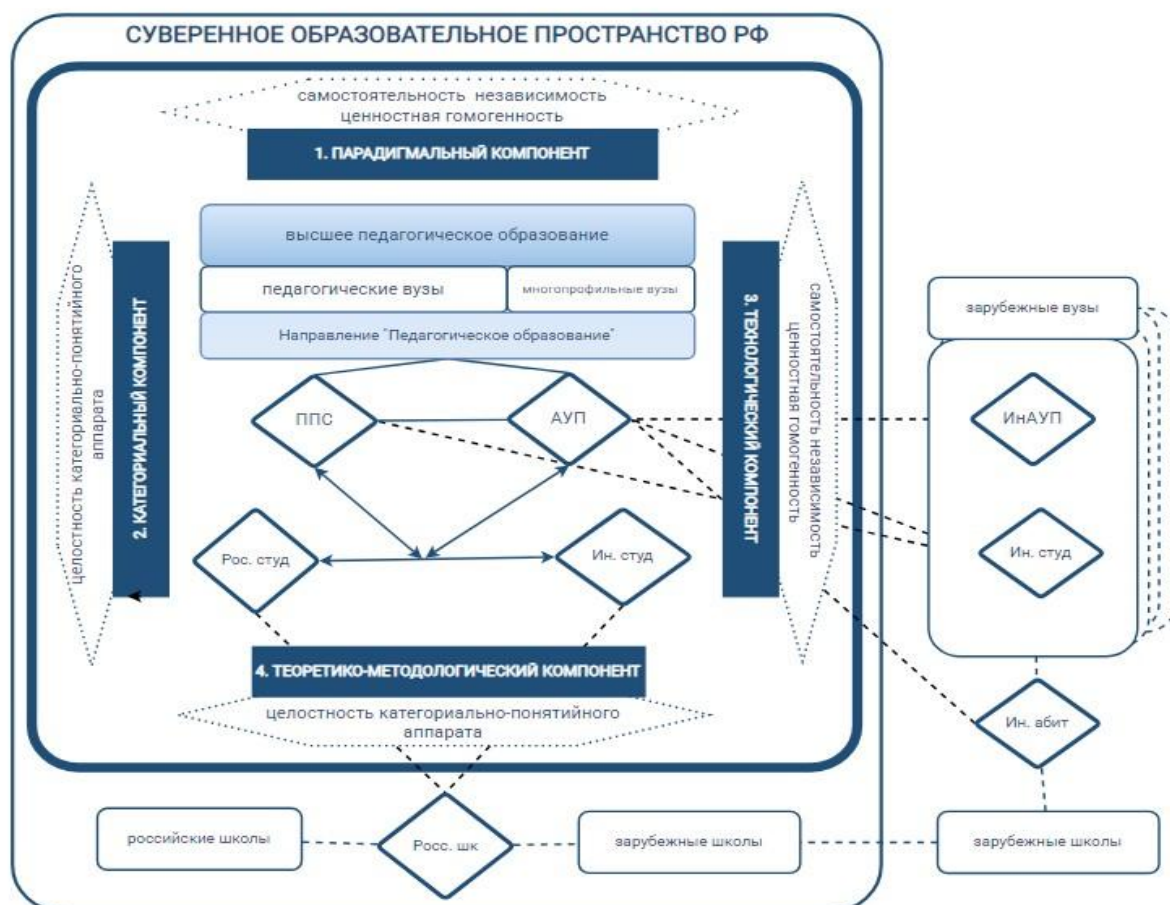
1. Технология поэтапного формирования умственных действий.
2. Учебно-исследовательская деятельность.
3. Коммуникативно-когнитивные технологии.
4. Интерактивные технологии: методы и приемы развития умений социального взаимодействия.

5. Технологии развития саморегуляции и эмоциональной устойчивости.
6. Развитие понятийного мышления (умения мыслить универсальными общекультурными и общенаучными категориями).
7. Контекстное обучение.
8. Обучение в сотрудничестве.
9. Дифференциация учебных потребностей и мотивов.
10. Проблемно ориентированное обучение.
11. Стратегии и инструменты формирующего и суммативного оценивания. Критериальное оценивание.

Собственно технологии подробно описаны в параграфе 2 Главы 3 исследования, а также отражены в методических рекомендациях для представителей профессорско-преподавательского состава, привлеченных к работе в системе и пространстве межкультурного взаимодействия, которые представлены в Главе 4.

Выявленные концептаульные основы, опора на сущностные характеристики и содержательные аспекты межкультурного взаимодействия; концептаулизация понятия суверенитет образовательного пространства позволяют визуализировать систему, наглядно представить ее в виде целостной структуры, отразить механизмы реализации и развития на Рисунке 3.

Система межкультурного взаимодействия в высшем педагогическом образовании реализуется в суверенном образовательном пространстве РФ. Характеристиками суверенитета образовательного пространства являются: независимость, самостоятельность, ценностная гомогенность, целостность категориально-понятийного аппарата. Характеристики находятся в диалетической взаимосвязи с компонентами системы, прямо и опосредованно влияют друг на друга, определяют границы образовательного пространства. Компоненты представляют потенциал для укрепления характеристик. Программы высшего педагогического образования реализуются в педагогических и многопрофильных вузах.



ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ	КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ	ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ
обеспечивает наличие целенаправленной основы, структурными элементами которой являются предмет (базовые значимые традиционные духовно-нравственные национальные ценности), цель (непрерывное саморазвитие профессиональной компетентности, ее само- и взаимореализация в различных культурно-педагогических контекстах при контакте с носителями разных культур), мотив (потребность быть участником взаимодействия с представителями других культур); нацеленность на осуществление профессиональной деятельности с представителями других культур, восприятие взаимодействия как важного компонента будущей профессиональной деятельности, убежденность в личной и профессиональной значимости полученного опыта; условия (двухчастная система практически реализуемых в образовательном процессе вуза мер, направленных на формирование способности и готовности к межкультурному взаимодействию); поэтапный характер осуществления; коммуникативная направленность; потребность в саморазвитии, самопознании, рефлексии; непрерывность.	определяет дискурсивно-понятийные границы образовательного пространства, выступает обеспечительным механизмом его безопасности, который укрепляет преемственность отечественных педагогических теорий и практик, гарантирует их непрерывное развитие в логике правовых оснований обеспечения государственной безопасности, актуализирует в понятийных границах проблемного поля отечественной педагогики механизмы концептуализации и передачи накопленного научного опыта, способствует выявлению угроз целостности суверенного отечественного образовательного пространства.	представляет практический дидактический механизм защиты и укрепления суверенитета образовательного пространства. Основу технологического компонента в системе межкультурного взаимодействия составляют технологии и приемы развития понятийного, критического и творческого мышления, поэтапного формирования умственных действий, проблемно ориентированное и дифференцированное обучение, использование визуальных и графических опор, адекватных психолого-педагогическим и социокультурным особенностям иностранных студентов, их образовательным мотивам, потребностям, индивидуальным стилям учения.	образует единство подходов и принципов создания системы межкультурного взаимодействия в вузе. Межкультурный подход является парадигмально значимым и относится к философскому уровню методологии. Совокупность принципов единства развития и саморазвития будущего выпускника в системе межкультурного взаимодействия, антропоцентрической направленности обучения в системе межкультурного взаимодействия, междисциплинарного совместного планирования образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия, блочно-модульного обучения в контексте развития субъектной творческой самостоятельности, когнитивной и психологической обоснованности отбора содержания и технологий обучения и оценивания, диагностической основы готовности и способности к межкультурному взаимодействию, событийного характера педагогических технологий в системе межкультурного взаимодействия определяет и укрепляет теоретическую устойчивость системы, является основой для ее практического внедрения в образовательном процессе педагогического вуза.

ППС – профессорско-преподавательский состав российских вузов; АУП – административно-управленческий персонал российских вузов; ИНАУП – административно-управленческий персонал иностранных вузов; Рос. студ – российские студенты; Ин. студ – иностранные студенты; Ин. абит – иностранные абитуриенты; Росс.шк – контингент российских и зарубежных школ (профильные классы)

*Рисунок 3 – Система межкультурного взаимодействия
в суверенном образовательном пространстве*

Субъектами системы являются профессорско-преподавательский состав российских вузов, административно-управленческий персонал российских вузов, административно-управленческий персонал иностранных вузов, российские студенты, иностранные студенты, иностранные абитуриенты, российские школы, зарубежные школы, контингент российских и зарубежных школ (профильные классы). Указанные субъекты формируют кадровый потенциал для работы в отечественных и зарубежных вузах и школах. Кадровый потенциал выступает носителем традиционных духовно-нравственных ценностей, способствует их продвижению внутри и за пределами границ суверенного образовательного пространства, расширяет его границы, укрепляет суверенитет, обеспечивает экспорт образования.

Выводы по Главе 1

В логике решения поставленных автором задач глава посвящена определению и теоретическому обоснованию концептуальных основ системы межкультурного взаимодействия в вузе в логике укрепления суверенитета образовательного пространства Российской Федерации. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Концептуальные основы системы межкультурного взаимодействия в вузе в логике укрепления суверенитета образовательного пространства Российской Федерации представляют собой упорядоченную совокупность четырех компонентов: **парадигмального**, который является формообразующим для межкультурного взаимодействия как особого вида деятельности субъектов образовательного процесса в вузе; **категориального** – уровня определения системообразующих понятий; **теоретико-методологического**, обеспечивающего единство подходов и принципов создания системы; **технологического**, определяющего механизмы укрепления суверенитета образовательного пространства государства, ориентированного на сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей, исполнение Указа Президента Российской Федерации

от 09 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», противостояния вызовам и угрозам, способствующего усилению государственной поддержки и продвижения отечественного образования за рубежом.

2. Сущностными характеристиками межкультурного взаимодействия как особого вида деятельности субъектов образовательного процесса в вузе являются:

- наличие целенаправленной основы, структурными элементами которой являются предмет, цель, мотив, условия; в качестве предмета деятельности выступают базовые значимые традиционные духовно-нравственные национальные ценности, обусловленные Конституцией Российской Федерации (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года), Указом Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»;

- поэтапный характер ее осуществления;
- коммуникативная направленность;
- потребность субъекта деятельности в саморазвитии, самопознании, рефлексии;
- непрерывность.

3. Содержательный аспект межкультурного взаимодействия в вузе представлен целевым компонентом действующих Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению «Педагогическое образование», декомпозиция которого в терминах универсальных и общепрофессиональных компетенций определяет виды деятельности, которые выпускник способен и готов осуществлять при взаимодействии с представителями разных культур в различных педагогических контекстах. К таким видам деятельности относятся:

- восприятие межкультурного разнообразия общества в социально-историческом, этическом и философском контексте;
- анализ и учет разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия;
- осуществление деловой коммуникации в устной и письменной форме на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);
- применение современных коммуникативных технологий, в том числе на иностранном (ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия;
- осуществление социального взаимодействия и реализация своей роли в команде;
- управление своим временем, выстраивание траектории саморазвития на основе принципов самообразования;
- осуществление духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей;
- создание и реализация условий и принципов духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей;
- планирование и организация взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ;
- понимание принципов работы современных информационных технологий и использование их для решения задач профессиональной деятельности.

4. Суверенитет образовательного пространства представляет «совокупность внутринациональных и внешнеполитических возможностей, способности и готовности субъектов системы образования, направленную на обеспечение самостоятельного, независимого собственного развития посредством трансляции аксиологического опыта через систему межкультурного взаимодействия. Совокупность указанных возможностей, способности и готовности находится в диалектической взаимосвязи с другими видами государственного суверенитета и способствует разрешению социальных, культурных, внутри и внешнеполити-

ческих противоречий на основе укрепления и продвижения традиционных духовно-нравственных ценностей, обеспечивая развитие других видов суверенитета (культурного, политического, технологического и др.). Атрибутами суверенитета образовательного пространства являются независимость, самостоятельность, ценностная гомогенность и целостность категориально-понятийного аппарата отечественной педагогики. Границы пространства определяются границами распространения традиционных духовно-нравственных ценностей и отечественных педагогических концепций и теорий внутри государства и за его пределами. Основными угрозами суверенитету и целостности образовательного пространства Российской Федерации, в контексте его определения, являются попытки нарушения ценностной гомогенности и понятийных границ образовательного пространства посредством целенаправленного внедрения и укрепления в категориальном аппарате отечественных педагогических наук чужеродных терминов, нарушающих процесс концептуализации накопленного научного опыта. Категориальный уровень концептуальных основ системы межкультурного взаимодействия в контексте опоры на понятие «суверенитет» определяет дискурсивно-понятийные «границы» образовательного пространства Российской Федерации, выступает обеспечительным механизмом его безопасности, который укрепляет преэминентность отечественных педагогических теорий и практик, гарантирует их непрерывное развитие в логике правовых оснований обеспечения государственной безопасности, актуализирует в понятийных границах проблемного поля отечественной педагогики механизмы концептуализации и передачи накопленного научного опыта, способствует выявлению угроз целостности суверенного отечественного образовательного пространства.

5. Теоретико-методологический уровень концептуальных основ образует единство подходов и принципов создания системы межкультурного взаимодействия. Межкультурный подход является парадигмально значимым и относится к философскому уровню методологии. Совокупность принципов **единства развития и саморазвития будущего выпускника в системе межкультурного взаимодействия, антропоцентрической направленности обучения в систе-**

межкультурного взаимодействия, междисциплинарного совместного планирования образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия, блочно-модульного обучения в контексте развития субъектной творческой самостоятельности, когнитивной и психологической обоснованности отбора содержания и технологий обучения и оценивания, диагностической основы готовности и способности к межкультурному взаимодействию, событийного характера педагогических технологий в системе межкультурного взаимодействия определяет и укрепляет теоретическую устойчивость системы, является основой для ее практического внедрения в образовательном процессе педагогического и многопрофильного вуза.

6. Технологический уровень как упорядоченная совокупность макро- и микротехнологий в системе межкультурного взаимодействия представляет практический дидактический механизм защиты и укрепления суверенитета образовательного пространства Российской Федерации. Основу технологического компонента в системе межкультурного взаимодействия составляют технологии и приемы развития понятийного, критического и творческого мышления, поэтапного формирования умственных действий, проблемно ориентированное и дифференцированное обучение, использование визуальных и графических опор адекватных психолого-педагогическим и культурным особенностям студентов, их образовательным мотивам, потребностям, индивидуальным стилям учения.

Выделение в структуре определения понятия «межкультурное взаимодействие» когнитивного и организационно-дидактического компонентов актуализирует их дальнейшее детальное рассмотрение в Главе 2.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ В ВУЗЕ

Организация образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия в российских вузах невозможна без учета индивидуальных, национальных, психологических особенностей иностранных студентов. Глава посвящена исследованию адаптационного потенциала пространства российского вуза на основе их анализа. Качество адаптации зарубежных студентов и академическая успешность находятся во взаимосвязи. Таким образом, проведение подобного исследования представляется актуальным и целесообразным, способствует решению задач, определенных в диссертационном исследовании.

2.1. Психологические и когнитивные аспекты взаимодействия с иностранными студентами

2.1.1. Когнитивные и культурные схемы, их роль в системе межкультурного взаимодействия

Классической работой в области влияния культуры на память как один из познавательных процессов личности является теория когнитивных схем, или установок (schema theory), Ф. Бартлета (1920 и 1932 гг.), особое место в которой занимает понятие культурных схем – особых структур памяти. Проведенное исследование под названием «Война призраков» продемонстрировало, как культурные схемы влияют на запоминание, сохранение и воспроизведение информации [Wagoner, 2023].

Внешняя среда переполнена разными стимулами. Современный человек не может обработать такой объем входящей информации без перегрузки. Мы используем познавательные процессы в качестве когнитивных фильтров, чтобы не допускать перегрузки и игнорировать нерелевантные стимулы внешнего мира или организовывать всю входящую информацию таким образом, чтобы она

имела смысл для дальнейшего использования. Эти процессы нашли отражение в языке профессионального общения когнитивных психологов. Сьюзен Фиске и Шелли Тейлор ввели в понятийный аппарат психологии метафору «когнитивный скряга», которая характеризует современного познающего субъекта и означает особую стратегию мышления, целью которой является свести новое знание к минимуму, а в процессе познавательной деятельности выбирать что-то уже хорошо знакомое и стремиться к упрощению нового знания [Fiske, 1991].

Следовательно, все, что находится в нашей памяти, является уже отфильтрованной, обработанной и, возможно, упрощенной версией реальности. Независимо от того, является ли стимул биологическим, когнитивным или социокультурным, наши представления (когнитивные схемы, установки) помогают упрощать или придавать смысл (или бессмысленность) окружающей действительности (внешнему миру).

С философской точки зрения эта идея не является революционной. Во времена Платона также полагали, что восприятие мира формируется посредством когнитивной фильтрации. В XVIII в. Джордж Беркли предположил, что объекты материального мира люди воспринимают как идеи, следовательно, «окружающий мир – это всего лишь идея», которая не может существовать без восприятия [Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2023]. Реальность внешнего мира зависит от того, как его воспринимает человек. Таким образом, эффективность познавательной деятельности напрямую зависит от развития и учета особенностей когнитивных процессов каждой отдельной личности. Когнитивные схемы (установки) в этом случае напоминают солнцезащитные очки, через которые происходит восприятие солнечного света. В нашем исследовании речь идет о влиянии этих когнитивных фильтров на процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации при обучении иностранных студентов на основе организации взаимодействия между ними и педагогами как носителями разных культур с разными когнитивными установками. Целью работы является разработка методических рекомендаций для педагогов.

Для достижения цели необходимо уточнить понятие когнитивной схемы (установки), определить ее роль в структурах и процессах памяти, выявить культурные закономерности познавательной деятельности как составляющей педагогического взаимодействия с иностранными студентами.

Когнитивные схемы (установки) не имеют физической формы. Они абстрактны. Другими словами, схемы – это мысленные представления, структуры, которые помогают организовать восприятие мира и которые оказывают значительное влияние на деятельность и поведение человека. Особому влиянию подвержена память. Исходя из этого, в научных источниках когнитивные схемы (установки) определяют как «закономерности в долговременной памяти, которые помогают организовывать информацию [Bartlett, 1932]. Если поступающая информация соответствует определенному усвоенному ранее шаблону, она по когнитивной схеме связывается с уже знакомой информацией, которой она соответствует, и это значительно упрощает процессы ее запоминания, сохранения и дальнейшего воспроизведения.

Понятие «схема» было введено в понятийный аппарат психологии Ф. Бартлеттом при исследовании памяти как отношения между человеком и окружающим миром. Ученый полагал, что внешний мир не столько записывается человеком, сколько активно воспринимается, и поэтому память изменяется как часть этих активных и динамичных отношений [Wagoner, 2023]. В большей степени Ф. Бартлетта интересовала реконструктивная природа памяти или процесс воспроизведения, но его исследования привели к созданию термина «схема», когда он пытался объяснить, как индивидуальный опыт пребывания во внешнем мире опосредуется когнитивными фильтрами.

Бартлетт предположил, что когнитивные схемы – это организованные модели опыта человека, в которых поступающая сенсорная информация модифицируется таким образом, что сознание прямо здесь и сейчас связывается с прошлым опытом и впечатлениями [Bartlett, 1932]. Таким образом, когнитивные схемы являются некими посредниками между настоящим и прошлым, однако в индивидуальном познании каждого человека отражаются по-разному. Когда у

человека эти посредники (когнитивные схемы) отсутствуют, процесс познания затрудняется из-за большого объема запутанной информации, обработать и организовать которую уже не представляется возможным.

Когнитивные схемы имеют основополагающее значение для организации поступающей информации, определяют поведение человека, влияют на процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение и, следовательно, на познавательные процессы личности, познавательную деятельность.

Как ключевые процессы опосредования входящей информации когнитивные схемы получили широкое применение в психологии. Сам Ф. Бартлетт полагал, что их можно использовать для объяснения и понимания любого аспекта жизни человека и поведения [Bartlett, 1932]. Теория когнитивных схем активно используется при организации обучения в различных образовательных контекстах, объяснении гендерных различий и их учета при организации познавательной деятельности, поиске причин психических расстройств, таких как депрессия, стереотипов. Большое количество исследований посвящено изучению роли схем в таких познавательных процессах, как память. Несмотря на то что два разных человека могут пережить одну и ту же ситуацию, запомнить ее они могут совершенно по-разному, в зависимости от того, как будет организована входящая информация при прохождении через их когнитивные фильтры, их индивидуальные когнитивные схемы. Факт того, что два человека получили один и тот же опыт, не означает, что запомнят они его одинаково. Это напоминает то, как два разных шахматиста расставляют фигуры на одной и той же шахматной доске в соответствии со своими правилами и опытом игры. Память человека подвержена разным воздействиям и искажениям. Схемы являются одной из причин этих процессов.

Хотя схемы не являются единственной когнитивной структурой, которая оказывает влияние на процессы памяти, мышление, принятие решений, организация информации в долговременной памяти происходит на основе схем. У людей могут существовать схемы для разных вещей, объектов, событий и социальных групп. Такие схемы известны как стереотипы [Schneider, 2023]. Схемы

экономят познавательную энергию субъекта, значительно облегчая мышление и работу памяти. Схемы опосредуют входящую сенсорную информацию и определяют исходящее поведение человека. Обработка информации происходит тремя способами:

1. Обработка «сверху – вниз» – сенсорные входные стимулы обрабатываются посредством существующих ментальных представлений.
2. Распознавание образов – входные стимулы сопоставляются с существующими представлениями.
3. Стереотипирование – использование фиксированных ментальных представлений для восприятия других людей.

В процессе исследования когнитивных схем Ф. Бартлетт вышел за рамки пространственных концепций памяти и рассматривал ее как часть отношений между человеком и окружающей средой [Wagoner, 2023]. Ученый предположил, что память по своей природе является конструктивной (реконструктивной) и люди способны взять под контроль психические процессы, определяющие поведение, поэтому когнитивные схемы можно считать одним из способов сознательного контроля памяти. Данный вывод представляется особенно важным при организации познавательной деятельности и контроля ее результатов.

Теория схем, однако, предполагает, что люди в процессе познания опираются на схемы (или ранее приобретенные знания и опыт) для кодирования поступающей информации и ее последующего запоминания [Roedinger, 2023]. В результате дальнейших исследований Ф. Бартлетт пришел к выводу, что схемы могут как способствовать кодированию и извлечению информации из памяти (воспроизведению), так и исказить то, что люди помнят или вспоминают [Roedinger, 2023].

Ученый изучал схемы не только как когнитивные, но и как социальные конструкции, которые связаны с тем, как люди взаимодействуют друг с другом и окружающей средой. Социальная часть рассматривалась в качестве ключевой. В своих исследованиях культурных схем памяти Ф. Бартлетт использовал два основных метода:

1. Повторное воспроизведение, то есть воспроизведение одним и тем же человеком определенной информации через определенное время. Этот метод Бартлетт рассматривал как измерение индивидуального воспоминания.

2. Серийное воспроизведение, которое представляет собой цепочку воспоминаний, подобную игре в «Телефон», когда один участник передает свои воспоминания другому, он вспоминает и передает третьему, и так далее по цепочке. Данный метод рассматривался ученым как способ измерения социальных процессов, связанных с тем, как люди передают информацию друг другу.

Ученый полагал, что из-за вовлечения социальных процессов серийное воспроизведение приводит к большим искажениям, чем повторное.

Во время своего эксперимента в 1932 Бартлетт, используя первый метод исследования культурных схем, изучал процесс воспроизведения сказок западного происхождения представителями западной культуры. Он выяснил, что в процессе воспроизведения испытуемые искажали содержание, упуская незнакомую (бессмысленную) для западного мышления информацию, изменяли детали, заполняли забытые отрывки знакомой им информацией, чтобы сохранить последовательность и логику пересказа. Это позволило установить взаимосвязь процесса воспроизведения и конструктивного воображения, в основе которого находится определенным образом организованный человеческий опыт. Основным открытием стало то, что воспроизведенная информация во многом отличалась от входящей. Текст стал короче услышанного. Непонятные места заменены выдуманными предложениями. Это указывает на влияние уже знакомой информации на новую [Бревер, 2023].

Исследования Ф. Бартлетта в области культурных схем стали основой для их дальнейшего изучения и классификации [Nishida, 1999; Новоселов, 2024и]. По классификации Нишида существует восемь основных типов схем для социальных и культурных взаимодействий. В дальнейшем они получили название «схемы первичного социального взаимодействия» (PSI).

1. Схема фактов и понятий: это фрагменты общей информации о фактах, например, о том, что Вашингтон, округ Колумбия, является столицей Соеди-

ненных Штатов, а такие понятия, как велосипеды, – это транспортные средства с двумя колесами, сиденьем и педалями.

2. Схемы личности: это знания о разных типах людей, в частности, черты личности; например, Барб застенчивая или Дэйв общительный. Поскольку люди имеют некоторое представление или представление о том, что такое застенчивость или общительность, они склонны классифицировать других, таких как Барб и Дэйв, по своим доминирующим личностным чертам.

3. Я-схемы: они содержат знания людей о том, как они видят сами, и знание того, как их видят другие.

4. Схемы ролей: это знания о социальных ролях, которые обозначают ожидаемые наборы поведения людей в определенных социальных положениях.

5. Схемы контекста: они содержат информацию о ситуации и соответствующие настройки поведенческих параметров. Информация в контекстных схемах включает в себя прогнозы о соответствующих действиях, которые необходимо предпринять для достижения целей в соответствующем контексте. Информация также включает предложения по разумным стратегиям решения проблем. Важно отметить, что схемы контекста запускаются раньше других схем.

6. Схемы процедур: это знания о соответствующей последовательности событий в типичных ситуациях. Сюда входят конкретные шаги, которые необходимо предпринять, и соответствующие правила поведения для событий. Использование схем процедур заставляет людей каким-то образом предпринимать определенные действия.

7. Схемы-стратегии: это знания о стратегиях решения проблем.

8. Схемы эмоций: они содержат информацию об аффекте и оценке, хранящуюся в долговременной памяти. Доступ к ним осуществляется, когда активированы другие схемы. Эмоциональные схемы развиваются в процессе социальных взаимодействий на протяжении всей жизни человека. Эта схема относительно нова. Исследователи полагали, что это была важная добавка, потому что эмоции играют важную роль в человеческих социальных взаимодействиях [Nishida, 1999; Новоселов, 2024и].

Схемы первичного социального взаимодействия (PSI) стали базовой категорией в исследованиях, посвященных межкультурной или кросс-культурной адаптации. Нишида определяет кросс-культурную адаптацию как «процесс преобразования собственных схем PSI человека в схемы культуры “хозяина” и приобретение новых схем PSI в культуре “хозяина”» [Nishida, 1999]. В основе лежит уровень коммуникативных навыков принимающей культуры и выстраивание взаимоотношений с принимающими гражданами.

К сожалению, существует множество примеров игнорирования или нежелания принимать во внимание наличие культурных схем в процессе межкультурного взаимодействия со стороны представителей культуры “хозяина” и людей, временно проживающих в чужой культуре. Образование не является исключением. В 2007 г. в прессе широко освещался случай Джиллиан Гиббонс, учительницы из Великобритании, которая была арестована в Судане по подозрению в оскорблении чувств верующих мусульман. Во время работы над школьным проектом в одной из частных школ Судана она позволила местным детям путем голосования выбрать имя для плюшевого медведя. Дети проголосовали за имя Мухаммед (имя пророка). После того как это стало известно родителям, в столице Судана начались акции протеста с требованием привлечь учительницу к строгой уголовной ответственности за нарушение статьи 125 Конституции Судана. Верующие сочли это оскорблением религии [РБК, 2007]. Случай привел к дипломатическому скандалу. Это не единственный пример. Известны случаи в маркетинге, когда отсутствие предварительного исследования приводило к глобальным культурным ошибкам. Вхождение на рынок Великобритании французского телекоммуникационного оператора Orange с лозунгом «Будущее станет ярким... Будущее станет оранжевым» обернулось катастрофой. В компании не знали, что в Северной Ирландии оранжевый цвет является символом борьбы с католиками. Эти примеры повысили интерес к теории культурных схем.

В 2009 г. Э. Шагасеми и Д. Рэй Хайси ввели в понятийный аппарат категорию кросс-культурных схем, или абстрактных ментальных структур, которые

человек создает в соответствии со своим прошлым опытом или общими знаниями о представителях других культур, и таким образом делает их более понятными» [Шагасеми, 2009].

Теория культурных схем используется для объяснения поведения человека, который временно оказался в незнакомой культуре. Это актуально в контексте взаимодействия с иностранными студентами как членами временного студенческого коллектива. «Они проведут в наших вузах некоторое время, затем вернутся к себе в страну» [Новоселов, 2024и].

2.1.2. Стереотипы. Формирование, роль, учет при взаимодействии с иностранными студентами

Понятие «стереотип» изначально употреблялось для описания твердой печатной пластины. Однако со временем стало своеобразной метафорой для отражения набора неизменных и часто преувеличенных представлений о других людях. Стереотипы могут точно и неточно отражать эти представления. Например, согласно некоторым стереотипам, женщины являются плохими водителями. На самом деле статистика однозначно не доказывает, что это так. Напротив, данные страховых компаний указывают на то, что виновниками «тотальных» аварий на дорогах чаще всего являются именно мужчины [Autonews.ru, 2023]. Согласно другому стереотипу, мужчины физически более сильные, так как мышечная масса определяется уровнем тестостерона, который у мужчин значительно выше. Однако уровень физической силы зависит от множества других факторов: генетики, тренировки, физиологических особенностей. Эти случаи являются примером чрезмерно упрощенного восприятия действительности и людей. Данный тип восприятия является распространенным. Это означает, что влиянию стереотипов подвержены многие люди [Новоселов, 2024в].

Стереотипы, однако, не всегда обладают негативной коннотацией. Эффекты стереотипов могут быть, напротив, положительными. Но в некоторых

случаях они приводят к появлению предрассудков и дискриминации в отношении социальной группы (пол, возраст, национальность, религия) [Новоселов, 2024в].

Формирование стереотипов

Сьюзан Фiske и Шелли Тейлор предполагают, что стереотипы являются «когнитивным аспектом предвзятости» [Фiske, 1991; Новоселов, 2024в]. Стереотипы могут быть применимы при попытке объяснить поведение представителя любой социальной группы, и индивиды фактически стереотипизируют самих себя в процессе социальной категоризации в соответствии с теорией социальной идентичности Г. Тайфеля и Д. Тернера [Tajfel, 1985; Новоселов, 2024в]. Предметом исследований, посвященных стереотипам в психологии больших и малых групп, как правило, является субъективное восприятие, которое приводит к их формированию. Современный окружающий мир достаточно сложный, поэтому, чтобы избежать возможной информационной перегрузки, люди используют стереотипы, и экономят познавательную энергию, и оптимизируют восприятие. В познавательной деятельности мы используем понятия и категории людей, предметов, мест, чтобы осмыслить окружающий мир. Процесс формирования стереотипов приводит к тому, что категоризация окрашивается дополнительными ассоциациями, иногда негативными. Очевидно, что такая новая социальная категория-группа, как «иностранные студенты», в общей массе студенческого коллектива в российском вузе воспринимается педагогами и однокурсниками (одногоруппниками) по-другому. Восприятие зарубежных студентов российскими студентами обусловлено их социальной категоризацией, уже ранее приобретенным опытом взаимодействия с ними, сформированными культурными схемами, и установками, и когнитивными искажениями [Brewer, 1987; Turner, 1985]. Восприятие не всегда отражает реальность. Таким образом, стереотипы, вместо того чтобы способствовать пониманию и взаимодействию между представителями разных социальных групп, приводят к непониманию, предрассудкам, конфликтам, дискриминации [Новоселов, 2024в].

Формирование стереотипов является неизбежным процессом, который происходит у человека в раннем детстве в самом начале категоризации себя и распределения других людей по группам (взрослые, дети, мальчики, девочки). Стереотипы обладают когнитивной эффективностью, когда один представитель определенной группы относится индивидом к определенной категории и, таким образом, все остальные представители этой группы также относятся к этой категории и наделяются одинаковыми характеристиками. Несомненно, это экономит время и усилия на обработку информации, облегчает прогнозирование и понимание поведения других людей, так как эта информация прямо заложена в стереотипе; никаких дальнейших познавательных и умственных действий не требуется [Новоселов, 2024в].

Концептуальные основы процесса формирования стереотипов заложены в теории социальной идентичности А. Тайфеля и Дж. Тернера [Tajfel, 1985; Turner, 1987; Новоселов, 2024в]. В теории ученые полагали, что результатом процесса социальной категоризации на «внутренние» и «внешние» группы является формирование положительных стереотипов в отношении представителей своей группы и отрицательных в отношении чужой. В соответствии с положениями теории социальной идентичности, положительная (позитивная) идентичность (принадлежность) поддерживает индивидуальную самооценку, поэтому в отношении своей группы формируются положительные стереотипы [Фиске, 2002]. Разделение на группы «своих» и «чужих» приводит к снижению вариативности в группе своих (то есть «мы одинаковые») и повышению вариативности в другой группе («они отличаются от нас»). Внутренние группы отличаются от внешних на основе стереотипов. А. Тайфель доказывает, что процесс социальной категоризации – это когнитивный процесс, таким образом, формирование стереотипов и предвзятости происходит осознанно [Tajfel, 1985; Новоселов, 2024в].

Введение в категориальный аппарат теории социальной идентичности термина «самокатегоризации» значительно расширило проблемное поле психологии и углубило понимание процесса образования стереотипов. Самокатего-

ризация предполагает, что «самость», «я» и индивидуальное поведение обусловлены и зависят от группового контекста, и индивиды склонны вести себя так, как другие члены группы. Существует баланс между автономией и принадлежностью к группе. Если член группы придерживается одного стереотипа, а отдельный индивид хочет стать членом этой группы, ему достаточно усвоить и перенять этот стереотип.

Особую роль в углублении понимания процесса формирования стереотипов играет социально-когнитивная теория (или теория социального научения), разработанная Альбертом Бандурой [Бандура, 2000]. Теория активно используется в парадигме современного образования, психологии и коммуникации. Основным тезисом является то, что поведение человека обусловлено социальным взаимодействием и опытом других людей [Бандура, 2000; Новоселов, 2024в]. Стереотипы и предрассудки, которые приводят к осознанной дискриминации, эффективно усваиваются в процессе наблюдения за поведением других членов группы и дальнейшего подражания. Такими «образцами» для подражания в социально-педагогическом контексте вуза являются представители профессорско-преподавательского состава, в семье – родители. Необходимо принимать во внимание, что стереотипы не усваиваются автоматически. Индивид должен идентифицировать (отождествить) себя с моделью для подражания и пройти четыре процесса (стадии): внимание, сохранение, моторно-репродуктивная стадия, мотивация. Индивиду необходимо получить косвенное подкрепление (через наблюдение за действиями модели и их результатом) и самоподкрепление (установление стандартов поведения на основе реакции на собственные действия со стороны окружающих, самовознаграждения и самонаказания).

Существуют другие подходы к объяснению стереотипов. Д. Кэмпбелл полагает, что стереотипы могут формироваться благодаря двум источникам:

1. Собственный опыт коммуникации и взаимодействия с определенной социальной группой.
2. Средства массовой информации, друзья родители [Campbell, 1972; Новоселов, 2024в].

Средства массовой информации активно используют стереотипы для определения групп, характерных признаков принадлежности к ним. Впоследствии эти стереотипы становятся частью культуры и воспринимаются как «истина». Интерес представляет исследование, проведенное К. Стэнгором и коллегами в 1992 г. [Stangor, 2001]. Ученые провели серию экспериментов, показывающих, как вымышленные группы становились стереотипными при помощи простых «правдивых» письменных описаний поведения их представителей. Для формирования стереотипов понадобилось совсем немного времени и два письменных описания двух групп «синих» и «красных». «Синие» – умные, «красные» – дружелюбные. Исследование показало, что для формирования стереотипов участникам эксперимента оказалось достаточно небольшой информации [Новоселов, 2024в].

Изучение когнитивных искажений, установок и предубеждений также способствует пониманию процесса формирования стереотипов. Распространенным искажением является иллюзорная корреляция, которая предполагает склонность человека видеть взаимосвязь между несвязанными переменными, такими как пол и способность управлять автомобилем или этническая принадлежность и интеллект. Д. Гамильтон и коллеги по результатам проведенных экспериментов сделали вывод о том, что когнитивный процесс, лежащий в основе иллюзорной корреляции, запускается совпадением двух редких ситуаций и событий, которые происходят одновременно [Hamilton, 1986]. Например, если человек встречает случайно канадца (относительно редкий случай) и этот канадец оказывается хоккеистом (относительно редкий вид спорта, по статистике каждый 56-й канадец занимается хоккеем), то может сформироваться стереотип, что все канадцы играют в хоккей. При этом неважно, является ли стереотип правдивым или иллюзорным (ложным), он влияет на поведение. Иллюзорная корреляция, по сути, означает, что редкое негативное поведение, которое демонстрирует редкий отдельный представитель редкой группы в редкой ситуации, привлекает непропорционально большее внимание. Поведение выделяется, соотносится со всей группой, появляется стереотип. Эффект стереотипа

усиливается, если информация о таком поведении освящается в СМИ. Например, целые этнические группы, национальности становятся преступниками из-за редких действий отдельных представителей [Новоселов, 2024в].

Стереотипы по-разному влияют на поведение человека. Они могут приводить к появлению предубеждений, когнитивных искажений, ложных обобщений, бессознательно влиять на суждения и память, которые, в свою очередь, тоже влияют на поведение.

Эффекты стереотипов

Считаем целесообразным рассмотреть влияние стереотипов на поведение. Одним из примеров, научно описанных в социальной психологии, является **угроза подтверждения стереотипа (ловушка стереотипа)**. Характерным проявлением такого поведения является убеждение и чувство риска собственного соответствия определенному стереотипу в результате осведомленности и знания о нем. Например, мужчина может плохо выражать свои чувства, если он где-то узнал (прочитал), что все мужчины плохо умеют поддерживать контакт и выражать свои эмоции. Аналогичная ситуация часто встречается в обучении. На экзамене по математике женщина может почувствовать риск соответствия стереотипу о том, что женщины не имеют математического мышления. Это может негативно отразиться на итоговых результатах экзамена и академических достижениях. Не имеет значения, соответствует ли стереотип действительности или нет. Важным является «риск соответствия». Таким образом, стереотип отрицательно меняет поведение человека [Новоселов, 2024в].

К. Стил и Дж. Аронсон описывают угрозу подтверждения стереотипа как ситуацию, в которой люди подозревают, что об их поведении могут судить на основе отрицательных стереотипов относительно их группы, а не личных качеств и достоинств [Steele, 1995]. В своем эксперименте в 1995 году исследователи намеренно помещали испытуемых в ситуацию, когда им можно было заранее определить, какому стереотипу они соответствуют. Чернокожим и белым участникам было предложено пройти сложный устный тест в различных экспе-

риментальных условиях. Чернокожим участникам сообщили, что им предстоит пройти тест для определения интеллектуальных способностей. Их результаты оказались значительно хуже, чем полученные участниками из белой группы. Это являлось диагностическим условием. Позже другой группе чернокожих участников сообщили, что тест был предназначен для изучения процесса принятия решений. Результаты оказались такими же, как у участников «белой» группы. Диагностического состояния оказалось достаточно, чтобы активировать расовый стереотип об интеллектуальных способностях. Именно это вызвало разницу в первом тестовом задании. Был сделан важный вывод о том, что угроза стереотипа широко распространена в сфере образования [Новоселов, 2024в].

Аналогичное исследование в 1999 г. провел научный коллектив С. Спенсера и Д. Квин [Spencer, 1999]. В основу были положены гендерные стереотипы. Выборка С. Спенсера состояла из 28 мужчин и 28 женщин. Все участники эксперимента закончили один семестр, в одинаковом объеме завершили освоение курса математического анализа, имели одинаковые итоговые оценки по предмету. Участники должны были выполнить два разных математических теста одного уровня сложности. Результаты первого теста оказались одинаковыми. Перед прохождением второго теста их ознакомили с гипотезой исследования, в котором они принимали участие. Им сообщили, что результаты теста выявят или не выявят различия в математических способностях мужчин и женщин. Другими словами, участники были предупреждены о существовании гендерного стереотипа как возможного фактора, определяющего математические способности. Результаты женщин при выполнении второго теста оказались ниже, чем в группе мужчин. Таким образом, осознание стереотипа о том, что женщины хуже владеют математикой, возможно, повлияло на итоговые показатели и может быть достаточным для того, чтобы повлиять на общую успеваемость студентов [Новоселов, 2024в].

Следует отметить, что стереотипы в обучении могут производить обратный положительный эффект. Некоторые психологи предложили альтернатив-

ный взгляд на влияние стереотипов [Czopp, 2015; Kahalon, 2019]. Как репрезентации, которые помогают экономить когнитивную энергию, стереотипы необходимы и даже полезны человеку, чтобы справляться с большим количеством и сложностью поступающей из внешнего мира информации. Положительные стереотипы могут привести к повышению производительности, более эффективному выполнению определенных задач. Интерес в контексте нашей работы представляют труды Дженифер Ли и Мин Чжоу, которые провели исследование с целью выявления взаимосвязи между существующими стереотипами об американцах азиатского происхождения, их способностях и академической успешности в университетах. Известный в зарубежных университетах стереотип заключается в том, что учащиеся азиатской национальности умны, дисциплинированы и достигают высоких академических результатов. Это могло повлиять на решение академических консультантов и карьерных советников при распределении их в учебные заведения в первом поколении. Данные опроса Ли и Джоу, в котором приняли участие 4800 американцев, проведенного в 2015 г., показали, что американские студенты азиатского происхождения в первом поколении в большей части распределялись в классы продвинутого уровня и лучшие колледжи. Это может объяснить их высокие учебные достижения. Кроме того, азиатские иммигранты в США, как правило, подвергаются более тщательному отбору и проверкам [Watkins-Hayes, 2016]. Иммигранты из Китая и Кореи с большей вероятностью будут иметь ученые степени и более развитые умения, чем группы иммигрантов из других стран [Новоселов, 2024в].

Это говорит о том, что стереотипы об американских студентах азиатского происхождения на самом деле неточны, однако университеты активно их используют при работе с абитуриентами и в плане ожиданий более высоких академических результатов.

Стереотипы, аналогично когнитивным и культурным схемам, используются для объяснения поведения человека, который временно оказался в незнакомой культуре или социально-образовательном контексте. Особую актуальность учет стереотипов приобретает в контексте взаимодействия с иностран-

ными студентами как членами временного студенческого коллектива и планирования работы с ними в пространстве российского вуза. Иностранные студенты проведут в наших учебных заведениях определенное время, затем вернуться к себе в страну со своими стереотипами в отношении наших студентов и преподавателей. Процессы формирования стереотипов, грамотное использование и психологическая поддержка положительных эффектов в отношении российских студентов и профессорско-преподавательского состава отечественных вузов способствует разработке более эффективных механизмов продвижения российского образования за рубежом [Новоселов, 2024в].

2.1.3. Типология культур как педагогическая опора взаимодействия с иностранными студентами

В общественных и гуманитарных науках, переживших множество кризисов и парадигмальных сдвигов, исторически сложились разные подходы к определению категории «культура», учитывая ее многочисленные формы и проявления. Очевидным остается факт, что культура как научный феномен трудно поддается количественной оценке и анализу. Противоречия возникают и в подходах к определению культурных различий. Достаточно легко, на первый взгляд, различать культуры на основе таких атрибутов, как язык, религия, национальная идентичность, однако две культуры, которые обладают общими характеристиками, могут сильно отличаться во многих других отношениях и по другим параметрам [Новоселов, 2024г].

Например, в Мексике и Италии преобладают римско-католические общины, но означает ли это, что оба государства находятся в одном и том же культурном контексте, а Мексика разделяет одну и ту же культуру с Италией? Таким образом, не всегда представляется возможным поместить культуру в четкие границы с набором заданных определенных характеристик, потому что она меняется. В этой логике имеет смысл мыслить о культуре как о некоем континууме или целом наборе континуумов [Новоселов, 2024г].

Такой подход к осмыслению культуры был предложен Геертом Хофстеде, нидерландским психологом и социологом, который долгое время работал в IBM, глобальной многонациональной корпорации с офисами и представительствами по всему миру, много путешествовал и проводил исследования сотрудников компании на разных должностях в разных странах. В своей работе он использовал данные опросника сотрудников, уделяя особое внимание поведению персонала на рабочем месте в многонациональной организации. Углубленный анализ полученных данных позволил ученому выявить ряд культурных закономерностей, учет которых позволил IBM значительно повысить эффективность бизнес-процессов в разных культурных контекстах. Гипотеза исследования Хофстеде заключалась в том, что потенциальные культурные различия сотрудников компании могли в средней и долгосрочной перспективе повлиять на финансовые показатели такой крупной транснациональной корпорации, как IBM. У Хофстеде был фундаментальный интерес к тому, как культурная ситуация может влиять на межличностные отношения и поведение человека в организации. Также его интересовал вопрос: как межкультурное взаимодействие, основанное на межкультурном взаимопонимании, может оказывать влияние не только на межличностные отношения, но и на эффективность организации в целом?

Хофстеде определил культуру «как коллективное программирование разума, которое отличает членов одной группы или категорий людей от других» [Хофстеде, 2023; Новоселов, 2024г]. Ученый выдвинул идею о культурных измерениях (cultural dimensions), или особых культурных параметрах, основанных на ценностях, вокруг которых организована национальная культура. Изначально были определены четыре измерения, но по мере продолжения исследования, которое длилось десятилетиями, список расширялся и дополнялся. В дальнейшем культурные измерения Хофстеде стали основой одной из типологий культур. Результаты исследований Хофстеде представляются актуальными в современных условиях, активно используются в различных организациях и областях, где существует потребность в организации

взаимодействия между представителями разных культур [Коротаева, 2023; ФГОС ВО 3++; Новоселов, 2024г].

Для определения основных факторов поведения человека в организации исследователь в качестве опоры предложил использовать следующие параметры-континуумы, отражающие такие характеристики поведения, как:

- **индивидуализм – коллективизм;**
- **дистанция власти (степень участия в принятии решений, касающихся всех);**
- **приемлемость неопределенности;**
- **мужественность – женственность (маскулинность – феминность);**
- **временной горизонт ориентации на будущее (короткий – длинный)**

[Хофстеде, 2010; 2023; Новоселов, 2024г].

Геерт Хофстеде разработал также инструмент (веб-сайт), который позволяет проводить в онлайн-режиме параллельные сравнения стран в соответствии с их культурными аспектами, используя ресурс <https://geert-hofstede.com/countries.html> [Хофстеде, 2010; 2023; Новоселов, 2024г].

В контексте настоящего исследования рассмотрим одно из культурных измерений, применимых к практике работы образовательного учреждения, которое можно использовать в качестве основы педагогического взаимодействия с иностранными студентами – представителями разных национальностей и культур в пространстве вуза как многонациональной организации, при выборе форм взаимодействия, организации разных форм деятельности (индивидуальной, групповой и т.д.).

Таким культурным измерением (параметром), представляющим актуальность для нашей работы в контексте планирования и организации индивидуальной и групповой работы с иностранными студентами, является индекс континуум «индивидуализм – коллективизм».

С позиции психологии «индивидуализм – коллективизм» – это более «сложный вариант» или способ просто сказать «я» или «мы». Однако две крайности поведения весьма четко очерчивают противоположные ценности

относительно роли личности в культуре и обществе [Markus, 1991; Новоселов, 2024г].

Различные исследователи предпринимали попытки дать научное объяснение этим аспектам поведения. Масакадзу (1994) определяет современный индивидуализм как взгляд на человечество, который оправдывает внутренние убеждения и одностороннее самоутверждение, а также основанную на них конкуренцию [Jandt, 2012; Новоселов, 2024г].

Напротив, Хофстеде (1997) предполагает, что в коллективистской культуре интересы группы преобладают над интересами индивида. Люди объединяются в сильные сплоченные группы, которые продолжают защищать на протяжении всей жизни в обмен на беспрекословную лояльность [Jandt, 2012].

Таким образом, «индивидуализм – коллективизм» гораздо сложнее, чем просто «я» и «мы». Это измерение, которое в большей степени связано с особым фокусом на то, как определяется «самость» [Новоселов, 2024г].

В индивидуалистических культурах наивысшими ценностями являются независимость и уверенность в себе. Отмечаются индивидуальные достижения, в отличие от достижений группы. Наблюдается вполне предсказуемый акцент на личности. Этот тип культуры преобладает в таких странах, как США, Великобритания, Австралия. Распределение культур по параметру-индексу от 0 до 100 «индивидуализм – коллективизм» в мире представлено на Рисунке 4 (скриншот сайта Геерта Хофстеде). Чем выше показатель индивидуализма в культуре, тем темнее цвет страны на карте. По словам самого Хофстеде, индивидуализм вовсе не означает эгоизм или закрытость. Просто каждый представитель культуры четко осознает «свое место в этой жизни» [Хофстеде, 2023; Новоселов, 2024г].

Представители коллективистских культур ценят групповую гармонию. Группа имеет первостепенное значение. Любое индивидуальное достижение будет отмечено как достижение всей группы, поскольку члены группы (семья, коллектив и т.д.) сыграли в этом определенную роль. Например, зачисление

студента в университет может быть понято как результат коллективных усилий родителей, бабушек, дедушек и др.

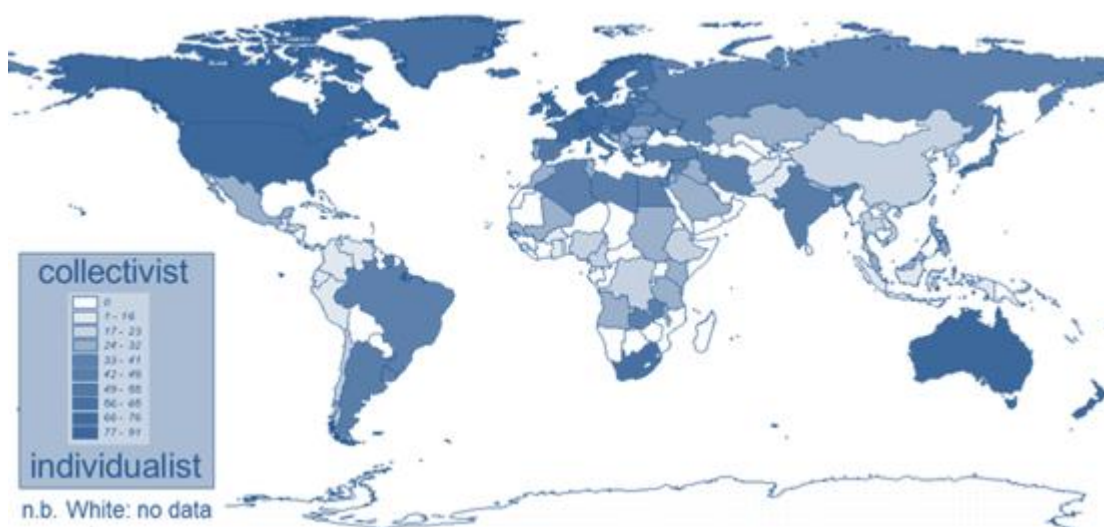


*Рисунок 4 – Распределение культур по параметру
«индивидуализм – коллективизм»*

Глубоким анализом работ Хофстеде и воплощением их положений и выводов на практике занимаются отечественные исследователи в области менеджмента организаций, где в штате состоят зарубежные сотрудники – представители разных культур. Особое внимание этим вопросам уделяется в Государственном университете управления.

Обратимся к исследованию К.Э. Оксинайда. В статье «Типология организационных культур Геерта Хофстеда» автор провел компаративный анализ индивидуалистических и коллективистских культур и детально описал психологические особенности их представителей [Оксинайд, 2023]. Интерпретированные в контексте нашего исследования данные представлены на Рисунке 5. Данные могут быть применимы к практике работы вузов с иностранными студентами.

Учет указанных психологических особенностей при понимании, к какой культуре принадлежит студент, может существенно снизить количество потенциальных конфликтных ситуаций при организации взаимодействия между иностранными студентами – представителями разных культур, способствовать

более эффективному отбору форм такого взаимодействия (индивидуальных, групповых) и повысить его качество.

Индикаторы по параметру «индивидуализм – коллективизм»	
Страны с высокими значениями коллективизма	Страны с высокими значениями индивидуализма
Эмоциональная зависимость от организации	Эмоциональная независимость от организации
Преобладают моральные обязательства в отношениях с организацией	Преобладает трезвый расчет в отношениях с организацией
Студенты считают социально менее приемлемым преследовать собственные цели, не заботясь о других	Студенты считают социально приемлемым преследовать собственные цели, не заботясь об остальных
Групповые решения более привлекательны, чем индивидуальные	Индивидуальные решения более привлекательны, чем групповые
Студенты ориентируются в жизни на вечение долга	Студенты ориентируются на радости жизни
Индивидуальная инициатива осуждается обществом: фатализм	Индивидуальная инициатива поощряется обществом
Большая уступчивость в ответ на вопрос о значимости	Меньшая уступчивость в ответ на вопрос о значимости
Студенты рассуждают в терминах «свой – чужой»: партикуляризм	Студенты рассуждают в общих терминах: универсализм
Социальные отношения определяются принадлежностью к своей или чужой группе	Люди испытывают потребность в личных дружеских отношениях
Более длительный период ученичества	Менее длительный период ученичества
Преобладание традиционных способов временпрепровождения	Преобладание современных способов временпрепровождения

*Рисунок 5 – Состав и различия индикаторов по параметру
«индивидуализм – коллективизм»*

Сказанное актуализирует вопрос разработки или дополнения существующего в практике деятельности вузов диагностического инструментария, направленного не только на получение предметных данных по зарубежным студентам (уровень знаний по дисциплине), но и на выявление их культурных особенностей. Научной основой для такой работы может стать

типология Хофстеде и доступные онлайн-инструменты, разработанные исследователем и находящиеся в открытом доступе [Новоселов, 2024г].

Например, преподавателю необходимо выстроить взаимодействие со студентами из Узбекистана, России, Китая, которые обучаются по одному направлению подготовки. В контексте цифровой трансформации образования, используя онлайн-инструмент Хофстеде, преподаватель может получить данные об интересующей его культуре-стране в режиме онлайн (сайт Хофстеде), наведя курсор на страну на интерактивном глобусе, провести сравнительный анализ культур, выявить степень принадлежности студентов к той или иной культуре по заданным культурным параметрам-измерениям, в нашем случае «индивидуализм» (по шкале от 0 до 100, где показатель, приближенный к 100, отражает самую высокую степень принадлежности культуры к параметру), и отобрать наиболее эффективную форму взаимодействия с преобладанием индивидуальной или групповой работы в контексте нашего исследования [Безукладников, 2022]. Пример такого анализа в режиме онлайн представлен на <https://geerthofstede.com/hofstedes-globe/>.

В Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете сложилась обширная практика работы с иностранными студентами (Республика Казахстан, Китайская Народная Республика).

Студенты обучаются на всех факультетах, уровнях (бакалавриат и магистратура), различных направлениях подготовки. Сотрудниками кафедры методики преподавания иностранных языков с опорой на исследования Хофстеде были значительно пересмотрены и расширены дидактические рекомендации по организации взаимодействия с такими студентами, в практику преподавания дисциплин, закрепленных за кафедрой, внедрены методы, приемы и формы работы с учетом этих положений. Анализ трудов Хофстеде обогатил и позволил по-новому взглянуть и дополнить принципы дифференцированного обучения, применимые к зарубежным студентам [Новоселов, 2024г].

Пересмотрено и дополнено содержание курса «Психология» для иностранных студентов. В обязательную часть также включены разделы, связанные с изучением работ Хофстеде и измерений культуры, ознакомление с аналитическим инструментарием. Студенты учатся проводить компаративный анализ своих культур в соотнесении с нашей. Это приводит к лучшему пониманию нашей культуры, повышает взаимопонимание и эффективность взаимодействия между российскими и иностранными студентами, способствует интеграции иностранцев в студенческий коллектив вуза, качественной адаптации, позволяет избежать маргинализации, снижает риск культурных и этнических конфликтов, способствует более эффективному усвоению содержания обучения [Новоселов, 2024г].

Приведем некоторые дидактические рекомендации и пример работы с иностранными студентами из курса «Психология».

Таковыми рекомендациями являются:

1. Систематическое и целенаправленное изучение культурных особенностей и разнообразия языкового профиля студентов. Анализ стиля учения. Дальнейшее использование полученной информации в адаптивном планировании образовательного процесса, направленного на удовлетворение конкретных индивидуальных образовательных потребностей, путем разработки адекватных учебных заданий и средств обучения.

2. Развитие профессионального самопознания и постоянная рефлексия со стороны педагога. Анализ и распознавание собственных культурных предубеждений и стереотипов, которые могут отразиться и стать доминирующими в стиле преподавания. Анализ собственных ожиданий в отношении отдельных студентов или групп. Необходимая коррекция собственного поведения.

3. Глубокое знание учебной программы. Умение отбирать значимое для всех студентов содержание, выявлять понятия и разделы, которые могут иметь разные интерпретации или отсутствовать в разных культурах и, соот-

ветственно, отражаться на восприятии и освоении программы разными студентами – представителями разных культур [Сафонова, 2012].

4. Постоянная обратная связь. Использование инструментов «формирующего» оценивания, адекватных культурным различиям и языковым профилям студентов. Постоянное взаимодействие с коллегами, которые работают с одной и той же группой студентов. Создание культуры «дифференциации» в образовательном пространстве всего вуза [Безукладников, 2022; Тарева, 2017; Powell, 2008; Новоселов, 2024г].

Указанные рекомендации были учтены при отборе содержания курса психологии. Раздел «Socio-cultural approach to understanding behavior» был пересмотрен и дополнен тематическими разделами «Cultural origins of behavior» и «Cultural influences on individuals», где подробно рассматриваются культурные измерения и типология Хофстеде. После ознакомления со стимульным материалом (презентацией) и вопросами студенты с интересом работали с онлайн-ресурсом Хофстеде, анализировали разные культуры, размышляли над тем, как полученные данные могут быть использованы в их дальнейшей профессиональной и академической траектории. Студенты из КНР с удивлением обнаружили, что многие особенности (отношение к работе в группе, выполнение инструкций, уважительное отношение к лектору и т.д.) поддаются объяснению с позиции культурных измерений, хотя многие думали по-другому.

Интерес представляет сравнительный анализ трех культур (Россия, КНР, Китай). Данные могут быть интерпретированы и использованы педагогами в процессе взаимодействия, выборе форм деятельности и организации самостоятельной работы (индивидуально, группы) с иностранными студентами.

По индексу «индивидуализм» российские и китайские студенты находятся на одном уровне 20. Таким образом, между ними можно организовать качественное взаимодействие при работе в группе. Напротив, уровень индивидуализма у студентов из Казахстана значительно выше. В этой ситуации педагогу

следует учитывать этот аспект и заранее продумывать иные формы эффективного взаимодействия [Новоселов, 2024 г].

Значимостью исследований Хофстеде является то, что культурные измерения позволяют в определенной степени использовать математические количественные методы исследования такого абстрактного феномена, как культура, получать более достоверные данные для психолого-педагогических исследований, сравнивать различные национальные культуры, лучше понимать ценности разных стран, более эффективно выстраивать взаимодействие с иностранными студентами.

2.1.4. Стратегии аккультурации как фактор взаимодействия с иностранными студентами

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению «Педагогическое образование» четко определяют целевые ориентиры подготовки будущих педагогов – выпускников российских вузов. Требования к профессиональной компетентности предполагают «способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [ФГОС № 3++ 2018]. «Создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» признается одной из главных целей Российской Федерации, на которые оказывает влияние Национальный проект «Образование» [Национальный проект «Образование», 2023]. Одним из федеральных проектов, входящих в Национальный проект, является «Экспорт образования» [Национальный проект «Образование», 2023]. Сказанное актуализирует вопросы, связанные с повышением эффективности межкультурного взаимодействия в российских педагогических вузах, где ведется профессиональная подготовка студентов к деятельности в разных культурно-педагогических контекстах. Особое внимание уделяется подготовке зарубежных студентов, так как именно они обеспечивают

долгосрочный экспорт российского образования, доказывая его самодостаточность, актуальность, востребованность и применимость на территории их государств. Эти процессы укрепляют суверенитет отечественного образовательного пространства, повышают конкурентные преимущества российских вузов [Новоселов, 2024a]. На сегодняшний день Российская Федерация занимает шестое место в мире по количеству зарубежных студентов [Ведомости, 2023]. В российских вузах разные культуры вступают в контакт друг с другом. В результате под воздействием нашей культуры, отличной от культуры наследия иностранных студентов, к которой они приобщены с момента рождения, происходит изменение их поведения и характеристик. В психологии этот процесс определяется как «аккультурация». Анализ данного процесса помогает выявлять и глубже понимать психолого-педагогические особенности зарубежных студентов, их образовательные потребности. Учет этих факторов способствует адекватному отбору содержания их обучения, педагогических стратегий, инструментов оценивания [Новоселов, 2024a].

Одной из основных категорий в логике социокультурного подхода к пониманию поведения человека и особенностей его познавательной деятельности является «социальный контекст». Он может влиять на поведение индивида в отношении идентичности, установок и т.д. При изучении процесса аккультурации основной акцент сосредоточен на межгрупповых отношениях, так как аккультурация происходит, когда две культурные группы или более вступают в контакт [Новоселов, 2024a].

Понятие «аккультурация» введено в понятийный аппарат психологических наук в 1970-х гг. Но еще в конце XIX – начале XX в. этот процесс входил в проблемную область антропологии и социологии. Однако когда стало очевидным, что культура формирует индивидуальные установки, исследователи обратили внимание на необходимость более детального изучения психологических последствий аккультурации. На сегодняшний день в социально-гуманитарных науках отечественными и иностранными учеными предложено множество теорий (А.Е. Абрамов, М.А. Абрамова, М.Г. Антонова, Ю.В. Арутюнян,

Т.В. Бахуташвили, Дж.В. Берри, К.Д. Гарибян, Н.С. Гончарова, Л.И. Гришаева, Е.И. Ефремова, И.М. Ильинский, Л.С. Клейн, О.Н. Корочкова, И.А. Кузьмин, Н.М. Лебедева, И.Я. Левяш, В.Н. Лексин, Р. Линтон, М. Мид, В.И. Пантин, Н.К. Радина, Р. Редфилд, А.Н. Савельев, Л.В. Сокольская, С.А. Софронова, Т.Г. Стефаненко, Б.М. Сужикова, Е.Л. Сытых, И.В. Татаренко, М.В. Тлостанова, И.А. Ушанова, Ю. Хабермас, М. Дж. Херсковиц, Е.В. Хлыщева, Н.Л. Щурик, А. Щюц). Анализ исследований показывает, что, будучи объектом разных социально-гуманитарных наук, аккультурация попадает в предметное поле психологии и педагогики, интегральные связи между которыми были установлены еще Л.С. Выготским [Выготский, 1991, с. 536; Ушканова, 2011; Новоселов, 2024а]. В настоящей работе обратим внимание на труды, обладающие актуальностью в контексте нашего исследования.

В 2010 г. Дэвид Сэм и Джон Берри пришли к выводу, что теоретически аккультурация является двунаправленным процессом, однако в действительности одна культурная группа имеет тенденцию доминировать над другой [Sam, Berry, 2006]. Это означает, что исследования аккультурации часто проводятся в ситуациях, когда культура «меньшего наследия» вступает в контакт с более крупной и доминирующей культурой, например, при иммиграции в РФ, ЕС, США. В результате ученые выделили четыре группы людей, которые потенциально могут быть подвержены аккультурации:

- коренные народы;
- этнокультурные группы;
- иммигранты;
- беженцы [Новоселов, 2024а].

Классификация и идеи ученых представляют интерес, так как иностранные студенты относятся к этнокультурным группам (студенты из КНР, Республики Казахстан, Индии, Пакистана, стран Африки). Аккультурация включает в себя широкий спектр политических, экономических, демографических и культурных изменений, однако в контексте нашего исследования ценность представляет изучение психологических изменений, которые необходимо учитывать

при взаимодействии с иностранными студентами в процессе их обучения. Подобные изменения возникают в результате адаптации к новым культурным ситуациям, которые затрагивают элементы «поверхностной» и «глубинной» культуры [Новоселов, 2024а]. Однако «...адаптация – это не то же самое, что аккультурация. Адаптация – это показатель, при помощи которого можно отследить психологические и социокультурные изменения, связанные с аккультурацией» [Berry, 1974, 1980]. Таким образом, эффективность педагогического взаимодействия обусловлена не только успешной адаптацией, но и более глубоким по сути процессом. Адаптация является одним из аспектов и результатом аккультурации. Некоторые последствия аккультурации, такие как изменения эмоций, особенностей и способов ведения познавательной деятельности, идентичности, носят исключительно внутренний характер. Другие эффекты являются внешними или социокультурными, проявляются при взаимодействии с другими людьми и социальными группами.

Согласно Уорду, выделяются три основные области психологических изменений в процессе аккультурации, получивших название «Азбука аккультурации».

- аффективные или эмоциональные;
- поведенческие;
- когнитивные [Ward, 1996, с. 124–147].

Индивид в процессе аккультурации может испытывать стресс, когда он решает, с какой культурой себя в большей степени отождествлять: с культурой наследия, новой культурой или особым сочетанием того и другого, либо ни того ни другого.

Аккультурация влияет на двухсистемное мышление. В этом контексте когнитивные изменения выходят за рамки идентичности и затрагивают познавательные процессы личности.

В целом теоретические акценты на психологических изменениях, вызванных аккультурацией, обладают единством подходов и взглядов в научном сообществе [Новоселов, 2024а].

Освоение культуры индивидами идет разными способами. Очевидно, что некоторые способы более эффективны в определенных социальных и культурных контекстах. Аккультурация – сложный процесс на практическом уровне, когда человек определяет, как вести себя на публике, и на личном уровне, когда актуализируются вопросы идентичности и принадлежности.

На основе множества проведенных исследований Д. Сэм и Д. Берри дали научное описание четырем основным стратегиям аккультурации [Sam, Berry, 2006]:

Интеграция – индивиды сохраняют свою культуру наследия, но эффективно взаимодействуют с другими группами и принимают некоторые нормы новой культуры.

Ассимиляция – индивиды принимают нормы новой культуры и не сохраняют свою унаследованную самобытность.

Сепарация (отделение) – индивиды сохраняют и поддерживают исключительно нормы своей культуры и не принимают нормы новой культуры.

Маргинализация – люди не поддерживают свою унаследованную культуру, и не взаимодействуют с другими группами, и не принимают нормы новой культуры.

Визуально представленные стратегии можно показать при помощи диаграммы Венна (Рисунок 6).

Представленный Рисунок 6 демонстрирует степень, в которой люди хотят сохранить культуру своего наследия и самобытность либо стремятся к вовлечению в новую культуру или общество в целом.

Рисунок также наглядно доказывает существование взаимосвязи между выбранной индивидом стратегией аккультурации и адаптацией к новой культуре. На изображении видно, что интеграция приводит к наиболее положительным психологическим результатам, а маргинализация к наименьшим. Этот вывод является важным для построения системы эффективного взаимодействия с иностранными студентами [Новоселов, 2024а].

Выводы относительно сепарации (отделения) и ассимиляции неоднозначны, так как результаты исследований варьируются в зависимости от принадлежности к этнической группе [Sam, 2009]. Некоторые культуры прекрасно уживаются в условиях сепарации, проживая в культурных анклавах, мало взаимодействуя с другой культурой.

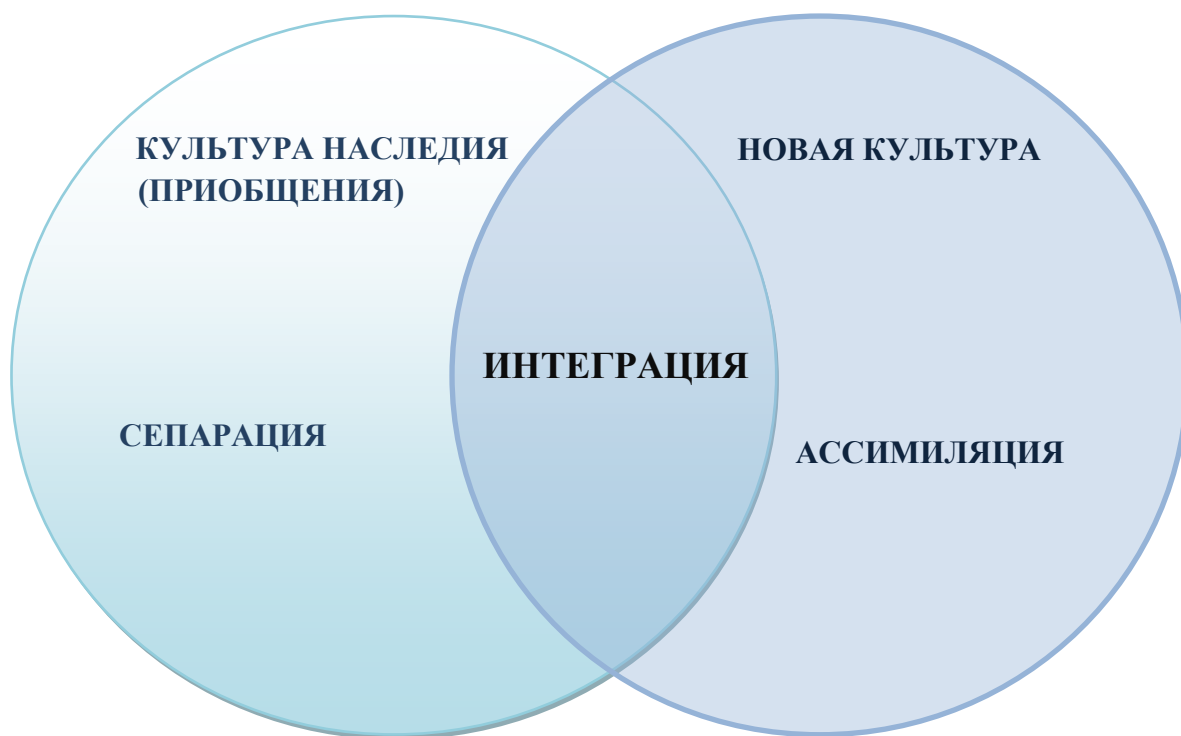


Рисунок 6 – Стратегии аккультурации

То есть, несмотря на выбранную стратегию аккультурации, контакт культур на индивидуальном, общественном и культурном уровнях может быть успешным. Однако следует отметить, что в научных источниках по психологии интеграция рассматривается как более предпочтительная стратегия для культурного взаимодействия [Новоселов, 2024а].

В контексте нашего исследования важным является вопрос организации познавательной деятельности зарубежных студентов при взаимодействии с ними. Как отмечено ранее, аккультурация приводит к когнитивным изменениям. Более конкретно – оказывает влияние на двухсистемное мышление.

Анализ исследований Ара Норензяна в области компаративного анализа стилей мышления у американцев европейского происхождения, американцев

азиатского происхождения и жителей Восточной Азии показывает, что американцы европейского происхождения в большей степени полагались на рациональное мышление при решении когнитивных и конфликтных задач. Жители Восточной Азии полагались на интуитивное мышление. Американцы азиатского происхождения использовали сочетание рационального и интуитивного мышления. Вероятно, представители третьей группы унаследовали систему интуитивного мышления до иммиграции, но приобрели систему рационального мышления в процессе обучения в американских школах при взаимодействии с американцами европейского происхождения [Schneider, 2007]. Это является эмпирическим доказательством влияния аккультурации на двухсистемное мышление. Данную особенность необходимо учитывать при взаимодействии, например, со студентами из Восточной Азии, в особенности в процессе поэтапного формирования умственных действий на занятиях при постановке учебных задач и отборе типологий соответствующих заданий [Новоселов, 2024а].

Следует отметить, что классификация стратегий аккультурации, предложенная Д. Сэмом и Д. Берри, имеет ряд оснований для критики. Например, С. Шварц и др. полагают, что представляется возможным переосмыслить и дополнить предложенную классификацию [Schwartz, 2008]. Они считают модель Д. Берри упрощенной. Ученые отмечают, что существует несколько типов интеграции, которые варьируются от этнической принадлежности, принимающей страны и др. факторов. В своих работах Д. Сэм и Д. Берри при исследовании аккультурации используют подход «одного размера для всех», который одинаково характеризует всех субъектов аккультурации, независимо от типа, страны происхождения, проживания и культурной группы [Sam, Berry, 2006]. На самом деле некоторым субъектам просто может быть не предоставлено право выбора стратегии аккультурации. Также классификация стратегий Берри не учитывает общий культурный контекст потенциального приема носителей других культур в принимающей стране. Например, отношение людей в принимающей культуре (предрассудки, стереотипы) могут играть важную роль в выборе индивидом стратегии аккультурации [Новоселов, 2024а].

Большой интерес для настоящей работы представляет эмпирическое исследование С. Шварца и Б. Замбоанга, проведенное в 2008 г. в Майами [Schwartz, Zamboanga, 2008, с. 275–285]. Исследование проводилось на 436 испаноязычных студентах с целью изучения скрытого выбора стратегий аккультурации по классификации Берри (ассимиляция, интеграция, сепарация, маргинализация). Ученые использовали анализ скрытых классов (метод статистического анализа), при помощи которого создаются категории без учета ранее существовавших или известных. В дальнейшем категории определяются кластеризацией данных. Метод используется для классификации случаев в соответствии с их классовой принадлежностью с максимальной вероятностью [Новоселов, 2024a].

Проведенный анализ позволил ученым выявить шесть стратегий, а не четыре; дополнить классификацию Берри, предположить, что ассимиляция и интеграция могут быть дополнительно подразделены еще на две категории.

Также было выявлено, что интеграция может смешиваться с сепарацией и ассимиляцией. Таким образом, стратегии, определенные Берри, не являются независимыми друг от друга, они могут смешиваться, и это означает необходимость выделения новых [Shwarz, 2008]. Кроме этого, в результате исследования не была выявлена маргинализация, и это вызвало вопросы о ее научной обоснованности. Эти выводы открывают новые грани в исследованиях аккультурации и ее влияния на адаптацию зарубежных студентов в пространстве российского вуза [Новоселов, 2024a].

Исследования С. Шварца вызывают большой научный интерес, так как в основном они ориентированы на элементы поверхностной культуры, в первую очередь овладение языком обучения.

Все указанные работы обладают бесспорной научной ценностью и значительно обогащают область психолого-педагогических наук, однако дискуссионными остаются методологические вопросы, связанные с операционализацией аккультурации как психологической концепции и, в первую очередь, измерением адаптации как ее практического результата.

В различных исследованиях предложены такие переменные, как:

- удовлетворенность жизнью;
- самооценка;
- антисоциальное поведение;
- адаптация в учебном заведении;
- состояние здоровья;
- коммуникативная компетентность;
- уровень стресса;
- чувство принятия;
- социальные навыки.

Эти проблемы связаны с тем, что результаты психологических и социокультурных исследований часто взаимосвязаны, поэтому в конкретных случаях и педагогических контекстах актуальным является дальнейшее уточнение переменных, которые используются для измерения аккультурации. Образовательные учреждения являются основным социокультурным контекстом аккультурации зарубежных студентов [Berry, 2003]. Результаты исследований имеют непосредственное применение в вузах, которые обеспечивают адаптацию к новым условиям [Новоселов, 2024а].

Компаративный анализ проведенных исследований показывает, что наиболее предпочтительной стратегией аккультурации для зарубежных студентов является «интеграция».

Сказанное является основанием для обновления существующих организационно-педагогических условий процесса педагогического взаимодействия с иностранными студентами в пространстве российского педагогического и многопрофильного вуза. Адаптация зависит от психолого-педагогических особенностей зарубежных студентов и создания особых внешних условий, представляющих для них событийную значимость.

Параграф показывает, насколько сложным и многогранным является этот процесс. Культурные особенности и вопросы приобщения к культуре наследия и чужой культуре расширяют проблемное поле психолого-педагогических ис-

следований. Актуальность приобретает проведение дальнейших исследований в области выявления психологических, педагогических и иных факторов построения системы межкультурного взаимодействия в логике укрепления суверенитета образовательного пространства Российской Федерации [Новоселов, 2024a].

2.2. Педагогические характеристики зарубежных студентов при межкультурном взаимодействии

При организации образовательного процесса с иностранными студентами необходимо учитывать внутренние факторы (психолого-педагогические особенности субъектов) и условия внешней среды. В логике настоящей работы в контексте создания технологической основы педагогического взаимодействия с иностранными студентами считаем целесообразным в первую очередь рассмотреть психолого-педагогические особенности современных студентов и выявить наиболее важные [Новоселов, 2017].

При определении студента как субъекта образовательного процесса необходимо учитывать его половозрастные, общекультурные, фонообразовательные и индивидуальные особенности [Новоселов, 2013].

По определению Л.Д. Столяренко, студенчество представляет собой особую социальную категорию, специфическую общность людей, объединенных институтом высшего образования [Столяренко, 1997]. И.А. Зимняя включает в определение студенчества людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, отличающихся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [Зимняя, 2003]. Б.Г. Ананьев определяет возраст от 17 до 25 лет как период, завершающий этап формирования личности и как основную стадию профессионализации. К 17 годам у личности создаются оптимальные условия для формирования навыков самостоятельной деятельности [Ананьев, 1974].

Студенчество как социальная общность обладает возрастными особенностями: биологическими (тип высшей нервной деятельности, безусловные рефлексы, инстинкты, физическая сила и др.); психологическими (единство психологических процессов); социальными (общественные отношения, принадлежность к определенной социальной группе и т.д.). Однако, взаимодействуя с каждым конкретным студентом как субъектом образовательного процесса, необходимо учитывать индивидуальные особенности его психических процессов и состояний [Новоселов, 2013а, б].

Проведённое аналитическое исследование возрастных и социально-психологических характеристик студенчества в основной психолого-педагогической литературе (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И. Кон, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) позволило выявить и систематизировать основные характеристики данного возраста. К ним относятся:

- Развитие самопознания, направленного на самоопределение внутренней установки. Формирование установки включает познавательный элемент (открытие своего «Я»), понятийный элемент (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности) и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение). Развитие самопознания, то есть рефлексии в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями, обуславливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни.

- Развитие сознания и самосознания, благодаря чему формируется целенаправленное регулирование отношений студента к окружающей среде и к своей деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др.).

- Развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску (И. Кон).

- Изменения в интеллектуальной деятельности студента, связанные с умениями видеть и ставить проблемы, самостоятельно их формулировать, находить пути и средства решения проблемных задач.

– Формирование индивидуального стиля деятельности на основе накопления новых знаний и умений, новых способов деятельности, способствующих появлению новых способностей (Л.И. Анцыферова).

Во время перехода от подросткового возраста к юношескому человек пытается определить своё место в социуме, познать и понять себя, критически относиться не только к себе, но и к другим. Эти особенности отмечают отечественные и зарубежные ученые (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн и др.).

Далее в нашем исследовании предлагаем более подробно остановиться на новообразованиях и психолого-педагогических особенностях студентов, учет которых актуален в контексте нашего исследования.

Л.С. Выготский доказал, что между процессом обучения и развитием существует динамическая взаимосвязь, и процессы развития не совпадают с процессами обучения, а идут за ними [Выготский, 1984]. Он определил так называемую зону ближайшего развития, состоящую из задач, которые студент на определенном этапе своего развития способен решать под руководством преподавателя, а не самостоятельно. Но по мере развития познавательных способностей у студента формируется готовность к их самостоятельному выполнению. Таким образом, выявление и формирование такого новообразования у будущих бакалавров и магистров, как самостоятельность, является важным аспектом, который необходимо учитывать при выстраивании эффективного педагогического взаимодействия с иностранными студентами в учебное время и в процессе внеучебной деятельности [Новоселов, 2024a].

Проведенный выше анализ доказывает, что такие психолого-педагогические особенности, характеризующие студентов вуза, как самостоятельность и готовность к самостоятельному решению академических, профессиональных и исследовательских задач, являются важными новообразованиями и должны учитываться преподавателем при организации образовательного процесса, в основе которого лежит межкультурное взаимодействие. Эта важная характеристика обусловила выбор подходов к организации работы с иностран-

ными студентами и требует учета при создании необходимых организационно-дидактических условий и отборе технологических средств достижения цели нашей работы. Таким образом, межкультурное взаимодействие в высшей степени предполагает обязательную самостоятельную работу обучающихся в большем объеме, который определяется в зависимости от конкретных условий обучения и индивидуальных характеристик (подготовки по иностранному языку, способностей) обучаемых. При организации межкультурного взаимодействия предусмотрены следующие формы самостоятельной работы студентов:

- аудиторная самостоятельная работа студентов по заданию преподавателя;
- обязательная внеаудиторная самостоятельная работа студентов (в том числе с использованием новейших мультимедийных средств (смартфоны, планшеты) и информационных технологий: Blended learning (Смешанное обучение), Cloud technologies (Облачные технологии), Flipped classroom (Перевернутый класс), различные учебные платформы (Moodle, Padlet), мессенджеры, социальные сети), которая состоит из разных видов деятельности: регистрация и обмен опытом в формате проектных групп, международных академических сообществ, совместная исследовательская деятельность с другими студентами и др., что является автономной учебной деятельностью [Новоселов, 2014; 2024a].

Занятия в режиме автономного учения способствуют повышению учебной мотивации, развитию интереса субъектов образовательного процесса к инновациям; создают условия для осмысления своего академического и профессионального опыта, овладения новыми способами действия, развития творческих способностей [Новоселов, 2013а; 2024а].

Еще одной важной психолого-педагогической особенностью студентов, которую выделяют исследователи, является динамичное развитие когнитивных способностей. В науке такие периоды онтогенеза человека определяются как так называемые «сензитивные периоды». Исследования, проведенные Б.Г. Ананьевым, доказывают, что глубокие социальные и психофизиологические сдвиги происходят на гранях между прекращением созревания и стабилизацией

зрелых, сформированных структур поведения и интеллекта человека [Ананьев, 1974]. Учет этой закономерности является важным при развитии учебных способностей. В результате эксперимента ученый выделил периоды жизни человека, когда происходят повышение, стабилизация и понижение функционального уровня психофизиологических функций человека [Новоселов, 2014; 2024б].

Экспериментальные данные, полученные автором, указывают на то, что в возрасте от 18 до 25 лет (период обучения в вузе) происходит самый большой всплеск когнитивных способностей, о чем свидетельствует процент повышения их функционального уровня (46,8 %).

Выявленные психолого-педагогические особенности (развитие самопознания, сознания, самосознания, самостоятельного логического мышления, изменение в интеллектуальной деятельности, формирование индивидуального стиля деятельности, развитие творческой самостоятельности и готовности к самостоятельному решению академических, профессиональных и исследовательских задач) детерминируют выбор педагогических технологий при построении системы межкультурного взаимодействия с иностранными студентами и создании соответствующих организационно-дидактических условий, позволяющих выстроить технологическую целостность образовательного процесса [Новоселов, 2024б].

2.3. Организационно-дидактические условия создания системы межкультурного взаимодействия

Эффективность и оптимизация образовательного процесса, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции выпускников вуза, зависит как от учета внутренних факторов (психолого-педагогические особенности субъектов), так и совершенствования внешних условий.

Важными при создании системы межкультурного взаимодействия с иностранными студентами являются такие условия, как активизация их личностного потенциала; предоставление субъектной позиции и возможности самоопре-

деления в образовательном процессе; мотивационное обеспечение субъектов образовательного процесса (будущих бакалавров и магистров) и учение, основанное на их личностных функциях и потребностях [Новоселов, 2014; 2024a].

Создание благоприятных организационно-дидактических условий в системе межкультурного взаимодействия обуславливает и ассоциируется с междисциплинарным ценностно-смысловым единством, благоприятным психологическим климатом: атмосферой открытости, содружества, сотворчества, межличностного взаимодействия на основе чувства доброжелательности и уверенности; технологической целостностью образовательного процесса.

Следует отметить, что в текущих условиях основой образовательного процесса является инновационный менеджмент. Компетентностный подход и обусловленные его внедрением новшества и инновации в образовательном процессе вуза, качество и управление ими зависят от его пространства. Важным при создании благоприятных организационно-дидактических условий в контексте нашей работы является понимание его места и роли. Актуализируется в логике антропоцентрической направленности образовательного процесса, ориентированного на формирование компетенций, развитие которых способствует эффективному межкультурному взаимодействию, и выстроенного на основе учета потребностей студентов, вопрос эффективного управления взаимодействием личности будущих бакалавров и магистров внутри пространства вуза как соотношения их потребностей и возможности среды. Потребность ищет возможности для своего удовлетворения, т.е. организует восприятие, интеллект, волю и действие. Возможность, в свою очередь, способна актуализировать новую потребность. В пространстве создается совокупность возможностей для реализации внутренних потребностей личности, которая стимулирует развитие личности через предъявление имеющихся возможностей в формировании новых потребностей личности, а личность в свою очередь реализует активный поиск в пространстве необходимых ей возможностей для удовлетворения потребностей либо непосредственно участвует в создании новых возможностей, изменяя его [Мондонен, 2006].

Основываясь на исследованиях К.Э. Безукладникова, Р.А. Кассиной, и др. [Безукладников, 2009; Кассина, 2005;], целесообразно определить дидактический потенциал пространства вуза в системе межкультурного взаимодействия и обозначить его структуру (Таблица 7).

Таблица 7 – Структура пространства вуза в системе межкультурного взаимодействия [Новоселов, 2014]

Компонент иноязычной профессионально ориентированной инновационной образовательной среды		
Информационный	Социальный	Технологический
Образовательные программы, учебные планы, методические разработки, УМК, ресурсы мультимедиа: электронное учебное пособие, интернет-сайты, сетевые сообщества, электронный сетевой профессиональный портфолио	Взаимодействие различных субъектов образовательного процесса: преподаватели, студенты, представители различных служб (социальная, психологическая, методическая, учебная часть, библиотека и др.), основанное на принципах интеракции, диалогичности, партнерства и обусловленное традициями вуза	Учебная и учебно-педагогическая деятельность студентов: педагогическая практика; деятельность преподавателей (цели, содержание, формы организации и характер контроля, технологии, методы, способы взаимодействия)

Как следует из Таблицы 7, в структуру пространства входят информационный, социальный и технологический компоненты, которые представляют актуальность для создания системы межкультурного взаимодействия.

Социальный компонент обусловлен психолого-педагогическими особенностями студентов бакалавриата и магистратуры, которые подробно рассмотрены нами ранее; технологический компонент тесно связан с образовательными технологиями, актуальными в системе межкультурного взаимодействия, речь о которых пойдет далее, таким образом, необходимым в логике исследования яв-

ляется рассмотрение информационного компонента, то есть тех средств, которые служат основой пространства в системе межкультурного взаимодействия.

При определении средств создания системы межкультурного взаимодействия мы опирались на логику подходов и принципов, выявленных в исследовании, а также сущностные характеристики. Будущий бакалавр и магистр – сложная саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система, и межкультурное взаимодействие с ним возможно только при комплексном использовании средств, отвечающих принципам определенных нами подходов.

Таковыми средствами являются электронное учебное пособие, учебно-методические комплексы курсов, электронный сетевой профессиональный портфолио и сетевые ресурсы (учебные сайты, профессиональные сообщества, социальные сети, мессенджеры). Особую актуальность в контексте исследования представляют технологии и средства, созданные на основе AI – искусственного интеллекта. Искусственный интеллект рассматривается как средство взаимодействия в пространстве вуза между разумом (естественным интеллектом) обучающегося и постоянно меняющейся внешней средой.

Это подтверждается результатами исследований, проведенных при помощи самого искусственного интеллекта и производных технологий.

Актуальность в этом контексте представляют исследования австрийской компании StartUs Insights, чья деятельность направлена на раннее выявление высокотехнологичных стартапов, прорывных технологий, быстроразвивающихся компаний, бизнес-моделей, способных изменить мир в разных областях (секторах) [StartUs Insights, 2024]. Исследования (сбор данных, анализ и синтез результатов) проводятся при помощи искусственного интеллекта и технологии работы с большими данными. Обратим внимание на сектор «Образование». Для повышения доступа к образованию используются все достижения в области современных технологий. Однако пандемия оказала очень сильное влияние на темпы внедрения этих технологий. Анализ исследований показал, что большинство стартапов в сфере образования переходят и/или способствуют переходу на удаленное или смешанное обучение посредством использования технологий дополненной реальности (AR) и виртуальной реальности (VR). Значительно

возросло использование платформ электронного обучения. С позиции управления образовательной организацией, повышается спрос на программы работы с большими данными на основе искусственного интеллекта, облачные технологии. Это значительно облегчает администрирование в «ручном» режиме [StartUs Insights, 2024].

В компании StartUs Insights сотрудники на основе выборочного анализа 2 866 стартапов в области образования, проведенного при помощи искусственного интеллекта, выявили 10 основных тенденций и инноваций в области образовательных технологий [StartUS Insights, 2024]. Анализ позволяет сделать прогноз относительно развития основных трендов в области образования и всей отрасли в будущем.

Выявлены 12 основных направлений развития технологий в области образования, которые прямо или опосредованно оказывают влияние на более чем 2 500 компаний из разных отраслей, потенциально могут изменить мир. К таким направлениям относятся:

1. Иммерсивное обучение (22 %).
2. Искусственный интеллект (16 %).
3. Электронное обучение (15 %).
4. Геймификация обучения (13 %).
5. Большие данные и аналитика (9 %).
6. Персонализированное обучение на основе цифровых платформ (9 %).
7. Блокчейн (6 %).
8. Облачные технологии (5 %).
9. Видеоассистированное обучение (3 %).
10. «Интернет вещей» (2 %) [StartUs Insights, 2024].

Появление указанных тенденций обусловлено развитием методов, приемов, форм работы на основе онлайн-обучения (иммерсивное обучение, геймификация, персонализированное и видеообучение). Быстрое развитие технологий обусловлено пандемией и гибкостью онлайн-уроков. Работа с большими данными и искусственный интеллект значительно облегчают и оптимизируют процесс администрирования в образовательной организации. Использование облачных

технологий позволяет расширять образовательную инфраструктуру и пространство без лишних затрат. Технология «блокчейн» позволяет осуществлять проверку документов об образовании и обеспечить качественную защиту личных данных. «Интернет вещей» используется для мониторинга и оценивания деятельности на занятиях и в процессе внеурочной деятельности.

В контексте нашей работы целесообразно обратить внимание и провести анализ дидактического потенциала этих технологий. К таким технологиям относятся иммерсивное обучение, искусственный интеллект, электронное обучение, геймификация, персонализированное обучение на основе цифровых платформ, видеоассистированное обучение и «Интернет вещей». Указанные технологии используются совместно и дополняют друг друга для обеспечения большей нелинейности, открытости, самоорганизации и самоадаптации.

Например, совместное использование иммерсивного обучения, искусственного интеллекта и персонализированного обучения. В основе иммерсивного обучения лежит принцип дополнения учебного пространства. Преподаватели и ученики используют специальные устройства и приложения дополненной реальности для освоения содержания дисциплины/урока. Иммерсивное обучение можно рассматривать как разновидность электронного обучения, однако данная технология обладает большей гибкостью, так как при совместном использовании с искусственным интеллектом содержание обучения может самоадаптироваться под потребности и индивидуальные особенности обучающегося, обеспечивая персонализацию обучения, более эффективное выстраивание индивидуальной образовательной траектории. Двухнаправленные и интерактивные решения позволяют сделать образовательный процесс более увлекательным и интересным. Важной характеристикой иммерсивного обучения является нелинейность, в контексте которой деятельность учащихся раскрывает множество вариантов и возможностей. Искусственно созданная среда способствует улучшению познавательных процессов личности: обработки и запоминания информации. Пространство для обучения становится более безопасным, однако данное утверждение носит дискуссионный характер, так как работа с оборудованием имеет ряд ограничений и медицинских противопоказаний.

Искусственный интеллект обладает большим дидактическим потенциалом для построения более эффективного взаимодействия между субъектами образовательного процесса, так как значительно снижает административную нагрузку на преподавателей (мониторинг посещаемости и активности, использование чат-ботов для решения текущих задач, реагирования на запросы студентов в режиме 24/7 [Сысоев, 2023]). Главное, расширяет возможности адаптивного обучения, изменения, самоорганизации и самоадаптации образовательного контента. Искусственный интеллект может быть активно внедрен в иноязычную учебно-исследовательскую деятельность студентов при подборе аутентичных разноуровневых учебных ресурсов на основе анализа языкового портфеля и академической истории студента, предоставлении обратной связи и возможности адаптации содержания обучения под учебные потребности, выбора множества персонализированных образовательных маршрутов. Иммерсивное обучение и искусственный интеллект позволяют компенсировать дефицит реальных коммуникативных ситуаций с природными носителями языка в контексте обмена академическим и профессиональным опытом при возможности искусственного моделирования ситуаций академического и профессионального общения.

Актуальность решения этих задач для повышения эффективности обучения иностранному языку отмечалась еще советскими учеными. М.Н. Вятютнев обозначил важность предоставления обучающимся свободы выбора и определения способов реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умений классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации [Вятютнев, 1977]. Выбор осуществляется на фоне культурного контекста в результате «естественной коммуникации или специально организованного общения» [Изаренков, 1990]. Внедрение иммерсивного обучения и использование искусственного интеллекта обладает безграничным потенциалом для решения этих задач в процессе формирования

иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов на всех уровнях образования (бакалавриат, магистратура, специалитет).

В условиях цифровизации образования меняются отношения между техникой и пользователями. Человек не только потребляет информацию, но и создает ее [Безукладников, 2024]. Саморазвивается образовательный контекст для формирования творческого мышления, различных видов учебной самостоятельности (репродуктивно-подражательной, поисково-исполнительской и творческой) посредством организации самостоятельной работы. Молодые российские ученые, исследования которых посвящены потенциалу искусственного интеллекта в обучении языку, также говорят о потенциале иммерсивного обучения в большей степени индивидуализировать, дифференцировать, интенсифицировать процесс обучения языку, а также обеспечить адаптивность (удовлетворение запросов конкретного обучающегося и его личных особенностей), нелинейность предоставления информации и высокую включённость в учебный процесс [Безукладников, 2024].

Приоритетным целевым ориентиром подготовки будущего учителя в контексте решения задач Национального проекта «Образование» является формирование кадров для цифровой экономики, способных успешно решать профессиональные задачи в условиях интернациональной среды и реализовывать накопленный потенциал в реалиях нашей страны [Национальный проект «Образование», 2018].

Исходя из сказанного, в ПГГПУ на кафедре методики преподавания иностранных языков был проведен глубокий анализ дидактического потенциала образовательных технологий, созданных на основе искусственного интеллекта с опорой на целевые ориентиры цифровизации образования, положения синергетики и опыта иммерсивного обучения. Результаты легли в основу построения системы межкультурного педагогического взаимодействия с иностранными студентами (КНР, Республика Казахстан, страны Африки) при обучении деловому иностранному языку. С учетом отечественного опыта использования систем искусственного интеллекта в области обучения языку преподавания разработаны и внедрены в образовательный процесс электронные учебные курсы:

«Academic English» и «English for Research» для студентов магистратуры разных направлений, в том числе иностранных. Этапы и алгоритм работы с учебным пособием подробно представлены в Главе 3 при описании интеграции технологии дифференцированного обучения и электронных учебных ресурсов (пособий), разработанных автором и внедренных в образовательный процесс вузов Российской Федерации.

Использование при создании системы межкультурного взаимодействия открытых, нелинейных, незамкнутых образовательных технологий, созданных на основе алгоритмов самоорганизации, самообучения и самоадаптации обладает колоссальным дидактическим потенциалом, позволяет определить и сформулировать новые подходы к обучению, разработке и созданию новых дидактических материалов, моделировать многовариантные ситуации академического и профессионального общения, безгранично расширяет образовательное пространство вуза, оптимизирует время труда педагога, открывает безграничные возможности для построения эффективного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

Важнейшим средством при построении системы межкультурного взаимодействия в вузе является соответствующее ей учебно-методическое обеспечение, включающее разработку традиционных учебно-методических пособий. Это может происходить в двух направлениях: отбор учебно-методических материалов из уже существующих представляющих методический интерес учебных пособий и непосредственная разработка учебных материалов. Второй путь является весьма трудоемким, требует много времени. Исследования, проведенные О.Г. Поляковым, Т. Hutchinson и др. [Поляков, 2004; Hutchinson, 2006] указывают на то, что это обусловлено отсутствием или дороговизной существующих учебников или их неприемлемостью для конкретной категории обучаемых (в нашем случае – зарубежных студентов), что соответствует одному из противоречий, выявленных в ходе нашего исследования. Поэтому мы считаем, что при создании системы межкультурного взаимодействия в контексте новизны нашей работы и при решении одной из задач второй путь представляется наи-

более оптимальным при соблюдении следующих этапов, которым мы следовали при создании учебно-дидактических материалов:

- 1) анализ потребностей учащихся и учебного процесса;
- 2) анализ существующих отечественных и зарубежных учебных пособий на соответствие потребностям учащихся и учебного процесса;
- 3) разработка плана учебника или учебного пособия;
- 4) отбор вводимой информации исходя из анализа потребностей учащихся и учебного процесса;
- 5) разработка методического аппарата;
- 6) оценка материалов и внесение необходимых корректив.

Исходя из вышеизложенного, представляется целесообразным сформулировать требования к учебным материалам для обучения студентов бакалавриата и магистратуры, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, призванного обеспечить максимальное развитие потенциала каждого студента.

1. Качественные учебные материалы не обучают, а побуждают учиться. Содержат интересные тексты и задания, призванные обеспечить увлекательную учебную деятельность, которая задействует когнитивные процессы, предоставляет возможность использовать накопленные знания, опыт и умения, обеспечивая **стимул к учению**.

2. Структура учебного материала должна быть понятной. Это помощник преподавателя в процессе планирования занятий. Она ведет преподавателя и студента через различную деятельность. Дает возможность учащимся ставить цели и оценивать свой прогресс. Однако материалы не должны быть жестко структурированы. Не следует пользоваться линейным подходом, при котором каждый тематический раздел выглядит похожим на другие (однотипные тексты, иллюстрации, упражнения), чтобы избежать монотонности занятий. Модель материалов должна быть ясной, систематичной и в то же время достаточно гибкой и побуждающей к творчеству.

3. Материалы должны иметь сбалансированный вид. Сложность заданий должна соответствовать реальным возможностям учащихся для их выполнения.

Следование данным требованиям позволяет разработать модель учебных материалов для пособия, которая представлена совокупностью четырех элементов:

- *вводимый материал;*
- *содержательное ядро;*
- *языковое ядро;*
- *творческое коммуникативное задание.*

Вводимый материал. Может быть представлен тестом, диалогом, видео, диаграммой и т.д., которые отвечают потребностям студентов. Основной целью на данном этапе является обеспечение стимула к деятельности, ознакомление с новым языковым и речевым материалом; предоставление обучающимся возможности применить навыки обработки информации, использовать ранее приобретенные знания и умения не только в области иностранного языка, но и своей специальности.

Содержательное ядро. Происходит извлечение новой информации из вводимого материала.

Языковое ядро. Обеспечивает тренировку нового предметно-специфичного языкового материала. Основная цель – научить студентов использовать иностранный язык в ситуациях профессионального общения.

Творческое задание. Учебные материалы должны быть разработаны так, чтобы привести студентов к такому коммуникативному заданию, при выполнении которого они смогут применить сформировавшиеся умения межкультурного взаимодействия. Алгоритм работы с такими учебными материалами представлен в Главе 3 на основе одного из основных и наиболее эффективных средств обучения, которым является электронное учебное пособие. Его использование позволяет сделать процесс обучения программируемым; оно включает систематизированный учебный материал, определенный программой. В нем предусмотрены все виды учебной деятельности, а также самостоятельная работа, что расширяет возможности преподавателя. Электронное учебное пособие

может быть использовано в качестве основного и дополнительного средства обучения из-за существующей тенденции к уменьшению аудиторной нагрузки студентов при увеличении часов на самостоятельную работу. Также несомненным преимуществом электронного пособия в контексте информатизации и модернизации системы образования являются практически безграничные возможности информационных компьютерных технологий, что эффективно дополняет традиционные бумажные носители. В некоторых случаях электронное пособие позволяет студентам интерактивно взаимодействовать с удаленными обновляемыми ресурсами и преподавателем.

Актуальность использования Интернет как средства обмена информацией, возможности использования глобальной Сети в образовательном процессе на сегодняшний день ни у кого не вызывают сомнения. Студенты и преподаватели активно используют сетевые и интернет-ресурсы. Поэтому **электронные сетевые сообщества студентов и преподавателей, использование социальных сетей и мессенджеров** следует также рассматривать как одно из эффективных средств создания системы межкультурного взаимодействия. При этом обучение с использованием сети Интернет должно отвечать следующим условиям:

- самостоятельная работа каждого обучающегося;
- руководство педагога на основе интерактивности;
- коллективность;
- разнообразие видов самостоятельной деятельности и автономизация обучения.

Вышеназванные условия способствуют расширению сетевого профессионального или академического сообществ», в рамках которого участники обмениваются знаниями; происходит обучение и саморазвитие; обогащение профессионального и научно-исследовательского опыта.

Использование потенциала сетевых сообществ и социальных сетей позволяет решить ряд важных задач:

- объединить субъектов образовательного процесса для организации профессиональной и академической деятельности;
- организовать интерактивное взаимодействие в рамках изучения дисциплин;
- способствовать освоению информационных технологий;
- обеспечить поддержку педагогических и методических инноваций;
- сформировать культуру профессиональной коммуникации;
- провести рефлексивный анализ собственной деятельности.

Участие в сетевых профессиональных и академических сообществах, использование социальных сетей и мессенджеров способствует также развитию совместного мышления, толерантности, критичности.

Использование сетевых профессиональных и академических сообществ в образовательном процессе способствует повышению эффективности межкультурного взаимодействия. Наглядно представим примеры использования этих ресурсов на Рисунках 7–8.

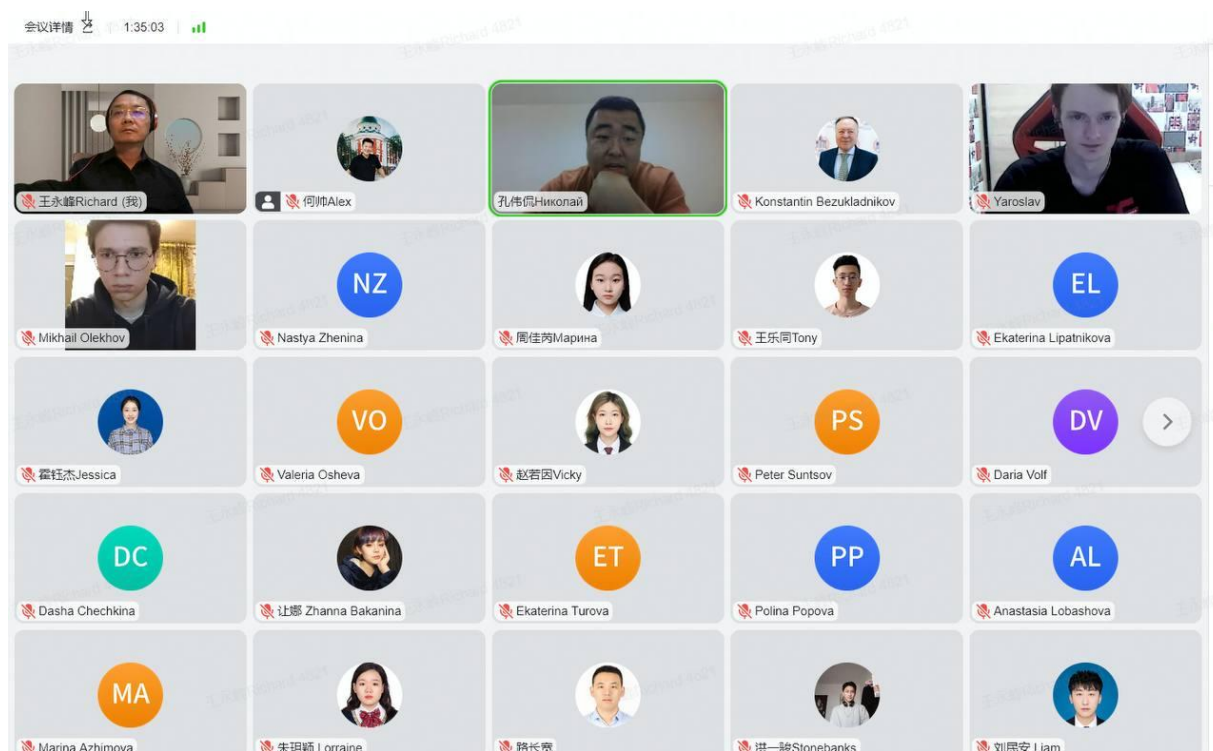


Рисунок 7 – Организация взаимодействия во время проведения лекционных занятий на основе китайской онлайн-платформы Lark

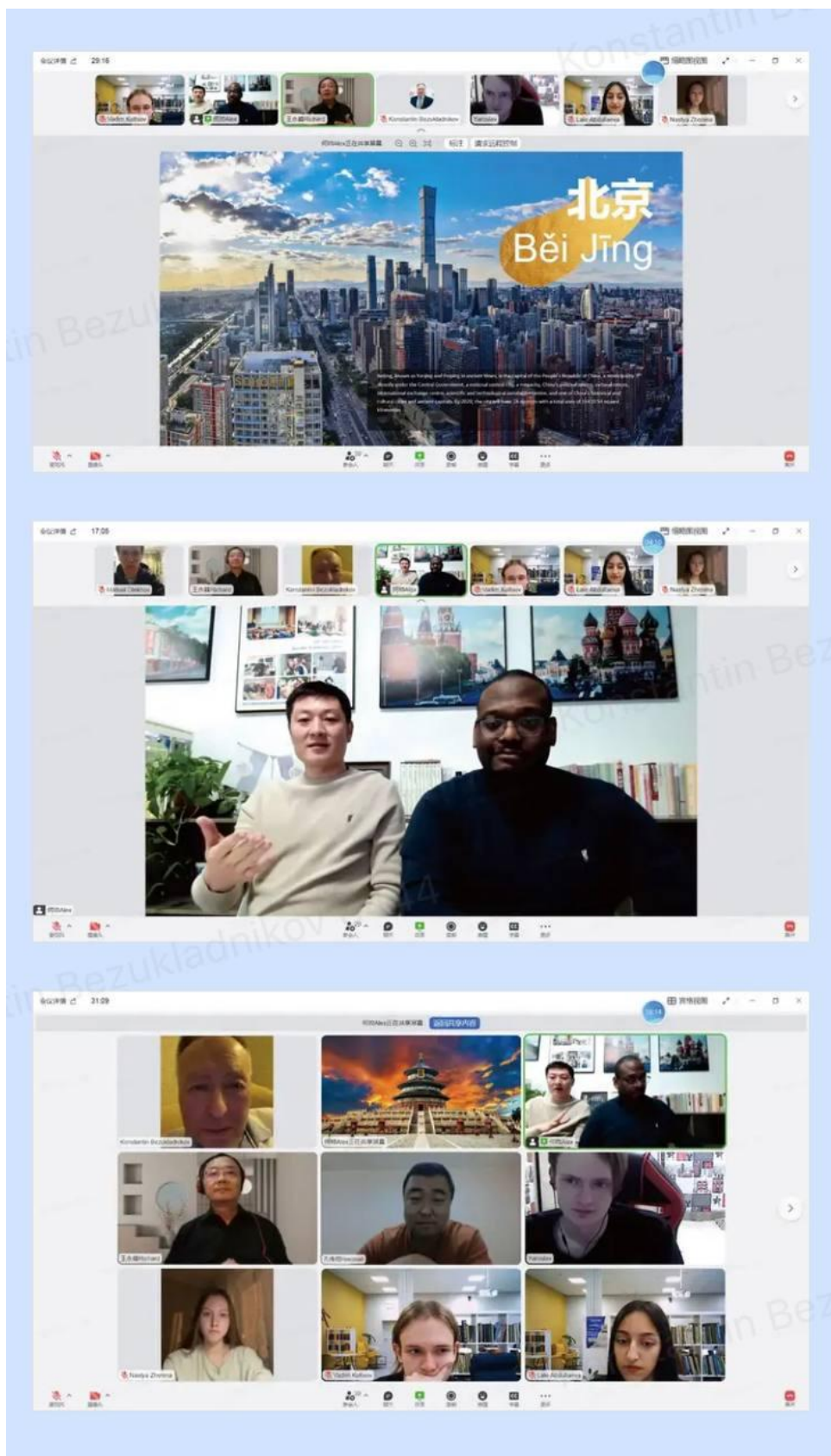


Рисунок 8 – Организация взаимодействия между представителями разных культур на основе китайской онлайн-платформы Lark

Организационно-дидактические условия, единство информационного, социального и технологического компонентов профессионально-ориентированной инновационной образовательной среды формируют основу для обновления содержательного и технологического компонентов системы межкультурного взаимодействия, разработки адекватных потребностям образовательного процесса учебных пособий, формулирования дидактических рекомендаций для ППС. Подробно данные аспекты рассмотрены в Главе 3.

Выводы по Главе 2

Проведенный анализ психолого-педагогических основ организации образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия позволяет сделать следующие выводы:

1. Когнитивные и культурные схемы имеют основополагающее значение для организации поступающей информации, определяют поведение зарубежных студентов, влияют на процессы их памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение и, следовательно, на познавательные процессы личности, познавательную деятельность. Объясняют их поведение как субъектов, временно оказавшихся в незнакомой культуре.

2. Изучение когнитивных искажений, установок и предубеждений способствует пониманию процесса формирования стереотипов в отношении и со стороны зарубежных студентов. Особую актуальность учет стереотипов приобретает в контексте взаимодействия с иностранными студентами как членами временного студенческого коллектива и планирования работы с ними в пространстве российского вуза. Они проведут в наших учебных заведениях определенное время, затем вернутся к себе в страну со своими стереотипами в отношении наших студентов и преподавателей. Процессы формирования стереотипов, грамотное использование положительных эффектов стереотипов в отношении российских студентов и профессорско-преподавательского состава отечественных вузов способствует разработке более эффективных механизмов продвижения российского образования за рубежом.

3. Понимание культуры, к которой принадлежит зарубежный студент как субъект образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия, с опорой на известные типологии (Г. Хофстеде) существенно снижает риск возникновения конфликтных ситуаций, способствует отбору более эффективных форм взаимодействия (индивидуально, в диаде, триаде, в малых и больших группах), позволяет сформулировать ряд рекомендаций. К таким рекомендациям относятся:

– **Систематическое и целенаправленное изучение культурных особенностей и разнообразия языкового профиля студентов.** Анализ стиля учения. Дальнейшее использование полученной информации в адаптивном планировании образовательного процесса, направленного на удовлетворение конкретных индивидуальных образовательных потребностей, путем разработки адекватных учебных заданий и средств обучения.

– **Развитие профессионального самопознания и постоянная рефлексия со стороны педагога.** Анализ и распознавание собственных культурных предубеждений и стереотипов, которые могут отразиться и стать доминирующими в стиле преподавания. Анализ собственных ожиданий в отношении отдельных студентов или групп. Необходимая коррекция собственного поведения.

– **Глубокое знание учебной программы.** Умение отбирать значимое для всех студентов содержание, выявлять понятия и разделы, которые могут иметь разные интерпретации или отсутствовать в разных культурах и, соответственно, отражаться на восприятии и освоении программы разными студентами – представителями разных культур.

– **Постоянная обратная связь.** Использование инструментов «формирующего» оценивания, адекватных культурным различиям и языковым профилям студентов. Постоянное взаимодействие с коллегами, которые работают с одной и той же группой студентов. Создание культуры дифференциации в образовательном пространстве всего вуза.

4. Адаптация зарубежных студентов зависит от психолого-педагогических особенностей и создания особых условий, представляющих для них событийную значимость. В этом случае пространство педагогического вуза является основным культурным контекстом их аккультурации.

5. Организационно-дидактическими условиями организации образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия с иностранными студентами является **двухчастная** система практически реализуемых в образовательном процессе вуза мер, направленных на формирование способности и готовности к межкультурному взаимодействию, которая предполагает:

- создание профессионально ориентированного инновационного образовательного пространства, включающего информационный, социальный, технологический компоненты,
- обеспечение профессиональной деятельности студентов в условиях межкультурного взаимодействия.

К средствам обеспечения профессиональной деятельности студентов в условиях межкультурного взаимодействия относятся электронное учебное пособие, учебно-методические комплексы, сетевые ресурсы (учебные сайты, профессиональные сообщества), технологии, созданные на основе AI – искусственного интеллекта, профессиональные сообщества, социальные сети, мессенджеры, обладающие нелинейностью, открытостью и коммуникативной направленностью в логике синергетического подхода. Они ориентированы на междисциплинарность, дифференциацию и интерактивный характер обучения. Учебные материалы обеспечивают стимул к учению, их модель должна быть ясной, систематичной и в то же время достаточно гибкой и побуждающей к творчеству. Материалы должны иметь сбалансированный вид, сложность заданий должна соответствовать реальным возможностям студентов.

Сформулированные организационно-дидактические условия создания системы межкультурного взаимодействия в вузе на основе учета выявленных и научно обоснованных психологических, когнитивных и культурных аспектов взаимодействия с иностранными студентами, их педагогических характеристик

создают предпосылки эффективного практического внедрения концепции на технологическом уровне в образовательном процессе. Освящению инновационных изменений технологического компонента и совершенствованию адекватных стратегий и инструментов оценивания планируемых результатов обучения в системе межкультурного взаимодействия посвящена Глава 3.

ГЛАВА 3. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

3.1. Обновление содержательного и технологического компонента в системе межкультурного взаимодействия

Выявленные в Главе 1 сущностные характеристики, содержательные аспекты межкультурного взаимодействия, целевой компонент ФГОС ВО ++, логика методологических подходов обосновывают и актуализируют необходимость обновления содержания образовательного процесса в вузе и педагогических технологий. При определении содержательного компонента исходим из того, что межкультурное взаимодействие как особый вид деятельности выходит за рамки предметного обучения как основы формирования способности и готовности к профессиональной деятельности после окончания вуза. Предметное обучение обеспечивает эффективность самой профессиональной деятельности, однако не обеспечивает ее эффективность в системе межкультурного взаимодействия, в разнообразных культурных контекстах, при решении задач Национального проекта, экспорте российского образования в дружественные страны (СНГ, КНР, страны Африки) и требует развития совокупности особых умений. Акцент на развитие этих умений обуславливает обновление содержания образовательного процесса в системе. К таким умениям относим: умения социального взаимодействия, исследовательской деятельности, понятийное мышление, умения самостоятельного планирования и регулирования своей деятельности, мыслительной деятельности, коммуникативные умения.

Указанные умения определяют учебные действия, которые составляют основу содержания образовательного процесса в системе и обучения. В дальнейшем они легли в основу разработки дидактических рекомендаций для профессорско-преподавательского состава ПГПУ, привлеченного к работе с иностранными студентами. Рекомендации представлены в параграфе 3.3.

Содержание образовательного процесса, опора на принципы создания системы определили отбор соответствующих педагогических технологий. Представленные на технологическом уровне концепции в Главе 1 макротехнологии требуют детального рассмотрения и анализа их роли в создании системы межкультурного взаимодействия в вузе. Содержание параграфа посвящено подробному описанию этих технологий и решению одной из задач исследования.

Технология проблемно ориентированного обучения

К таким технологиям относится проблемно ориентированное обучение, которое сущностно включает в себя отдельные мезо- и микротехнологии как формы и приемы организации специфичных видов деятельности в контексте дифференциации образовательных потребностей и мотивов зарубежных студентов, необходимых для поэтапного решения учебной задачи на основе межкультурного взаимодействия.

Проблемно ориентированное обучение – метод, целью которого является формирование и развитие умений студентов посредством автономного обучения самостоятельно находить решение проблем, которые используются в качестве стимулов в учебной деятельности. Однако эти проблемы не являются вымышленными и не создаются педагогом искусственно или специально для решения определенных учебных задач, а существуют в реальном окружающем нас мире [Allen, 1996]. Основным дидактическим условием является взаимодействие при решении проблемы; основной формой деятельности – групповая. Студентам предлагаются разные «жизненные ситуации»; им необходимо найти проблему и решение. При этом студенты самостоятельно ставят учебную цель (определяют проблему), проводят ее декомпозицию на учебные задачи, определяют способы (методы и технологии) решения этих задач; необходимые средства – учебные ресурсы (материалы, оборудование), на основе задач формулируют критерии и инструменты оценивания степеней и уровней достижения цели, решения задач; проводят процедуры оценивания и итоговую рефлексию, анализ возможностей применения полученных результатов для решения других

проблем. Таким образом, обучение проходит в контексте реальной повседневной деятельности студентов, проблемы-стимулы становятся реальными учебными мотивами, это позволяет студентам видеть применимость результатов их обучения сразу в реальной жизненной ситуации, ведет к осознанию эффективности их обучения и помогает понять, зачем им это надо, повышает самосознание, роль самостоятельности в собственном учении, формирует и развивает потребность в самообучении в течение всей своей жизни [Anton, 1990]. Преимуществом данной технологии обучения является непосредственная «здесь и сейчас» актуализация других общеучебных умений, которые в нормативных документах РФ, регламентирующих деятельность образовательных организаций и учреждений, в разделе целеполагания определяются как личностные и метапредметные результаты обучения. В зарубежной парадигме образования они получили название «soft-skills» (мягкие навыки). В категориальном поле российских психолого-педагогических наук они конкретизированы и выражены в терминах «функциональная грамотность», «универсальные учебные действия», «навыки XXI века», «компетенции».

Широкое внедрение проблемно ориентированного обучения как активной формы организации образовательного процесса в определенной степени явилось «парадигмальным сдвигом» с философской точки зрения. В основе лежат несколько принципов:

1. Независимого, автономного обучения.
2. Групповой организации образовательного процесса.
3. Равного участия всех обучающихся.
4. Адекватного учебным потребностям мотивационного обеспечения и педагогической поддержки.
5. Права выбора и использования любых образовательных ресурсов [Duch, 2001].

Метод может использоваться при обучении любой дисциплине в любом образовательном контексте. Кроме предметно-специфичных знаний, планируе-

мые результаты обучения включают развитие критического мышления, умений социального взаимодействия.

При традиционной форме организации образовательного процесса на начальном этапе идет ознакомление обучающихся с новым (вводимым) учебным материалом. При проблемно ориентированном обучении в первую очередь идет постановка проблемы. Этапы схематически отражены на Рисунке 9.



Рисунок 9 – Этапы работы при традиционной форме и проблемно ориентированном обучении

Например, при обучении фонетике английского языка как языка преподавания (языка-посредника) в контексте традиционного обучения учитель дает готовые примеры для каждого звука и буквы. При проблемно ориентированном обучении учитель может предложить студентам обсудить трудности, с которыми они сталкиваются при изучении отдельных звуков и букв, самостоятельно выявить проблемы с опорой на знания особенностей фонетики родного языка, строения артикуляционного аппарата, предложить способы их решения. Когда студенты сталкиваются с реальной жизненной проблемой, которую им самим



Особую роль при этом играет преподаватель. Он определяет проблему, которая по степени сложности должна соответствовать уровню студентов, соотносится с их образовательными потребностями и мотивами. Деятельность педагога отражена на Рисунке 11.

Студентам также необходимо освоить несколько ролей в процессе проблемно ориентированного обучения. Они самостоятельно распределяют роли: определение учебного материала, который необходимо освоить, поиск ресурсов, сбор информации, планирование учебных действий, процедур и критериев оценивания. В процессе работы они могут проводить промежуточное оценивание результатов своей деятельности по этапам.

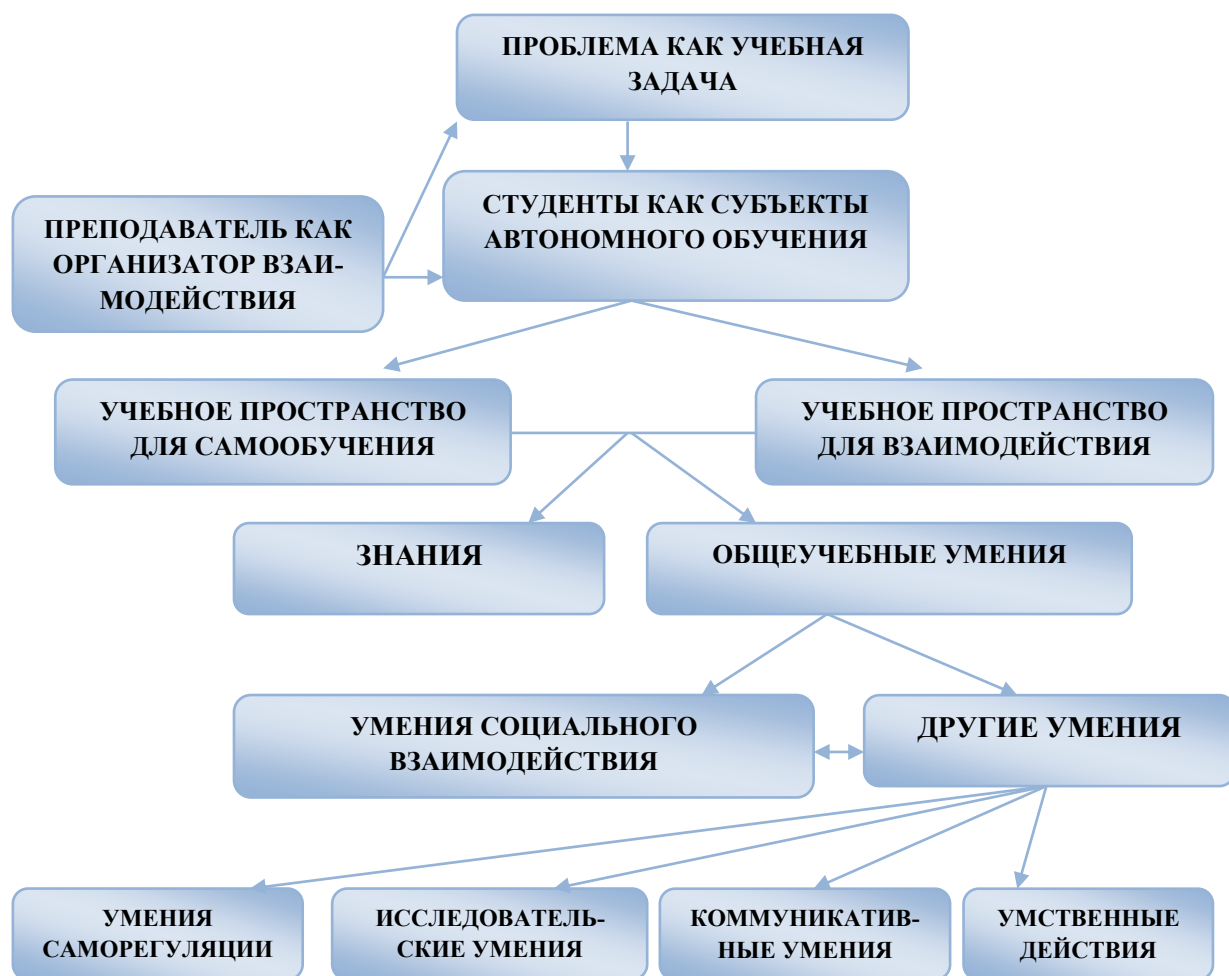


Рисунок 11 – Роль преподавателя

Преподаватель наблюдает и корректирует деятельность студентов по определенному алгоритму:

1. Постановка проблемы. Определение и обсуждение. Декомпозиция на части.
2. Проведение инструктажа в малых группах. Все члены группы должны иметь одинаковый уровень знаний о поставленной проблеме. Учитель может помочь студентам выявить их сильные и слабые стороны.
3. Определение учебных задач и критериев оценивания, уровней и степени их достижения.
4. Разработка и оформление учебной программы (программы действий).
5. Соотнесение учебной программы с утвержденной программой курса дисциплины. Выявление соответствий.

6. Определение учебных ресурсов для решения проблемы (учебные материалы, Интернет, источники информации).

7. Презентация каждым членом группы своих достижений исходя из ролей, распределенных ранее.

8. Общая презентация найденных решений. Защита.

Для решений существует определенный набор критериев, которым они должны соответствовать:

1. Новизна, актуальность, оригинальность решения. Студенты не могут предлагать уже существующее решение. Для этого необходимо изучить определенный учебный материал, поработать с ресурсами.

2. Решение должно быть четким, описанным, обоснованным, убедительным, иметь практическое применение.

3. Решение является результатом целенаправленной групповой работы с одинаковым по степени значимости вкладом каждого участника группы.

Совместная деятельность повышает ответственность за собственное обучение, развивает регулятивные умения (управление временем, распределение ролей, декомпозиция цели на задачи, определение этапов деятельности и т.д.) [White, 2023].

Совместная деятельность носит характер сотрудничества. Обучение в сотрудничестве является одной из технологий, которые сущностно поглощены методом проблемно ориентированного обучения. Работа в группах позволяет учителю повысить степень педагогической поддержки студентов, которые не демонстрируют академическую успешность при индивидуальной работе [Новоселов, 2012; Bezukladnikov, 2013]. Это обеспечивается благодаря поддержке со стороны других участников, совместной выработке критериев оценивания итогового решения проблемы, которые являются понятными всем и принимаются всеми, процедурам и инструментами внутригруппового формирующего взаимооценивания и четкого распределения ролей. Совместное обучение позволяет одновременно организовать работу с большим количеством учебных ресурсов,

охватить большой объем учебного материала. Совместный синтез и обсуждение результатов работы с ресурсами повышает степень углубления понимания проблемы в процессе взаимообучения.

Поэтапное формирование умственных действий

В контексте нашего исследования, исходя из классификации образовательных целей в когнитивной (познавательной) области, предложенной Л.У. Андерсоном и Л.Р. Кратволем и представленной в Главе 1 исследования, обратим внимание на технологию поэтапного формирования умственных действий более высокого порядка на занятиях по иностранному языку с иностранными студентами, основу которой составляет использование мыслительных опор, задающих определенный порядок или алгоритм действий, позволяющий активизировать мышление посредством визуализации. Технология была предложена коллективом проектной группы *Project Zero* Гарвардского университета в 1967 г. и в зарубежных источниках получила название *Visible Thinking Routines* (далее – VTR). Подробное описание и примеры мыслительных опор с методическими рекомендациями для учителей иностранного языка представлены на бесплатном онлайн-ресурсе *Project Zero's Thinking Routines Toolbox*. Наиболее простыми в использовании и самыми распространенными опорами являются:

- *Beginning / Middle / End* (начало / середина / конец);
- *The Four Cs* (4 C);
- *Think / Puzzle / Explore* (думай / гадай / открывай);
- *The Three Whys* (три «почему»);
- *Word / Phrase / Sentence* (слово / фраза / предложение).

Всего насчитывается более 150 опор для разных видов речевой деятельности с поэтапным формированием умственных действий, интегрирующих разные умственные операции.

Представим пример работы с опорой *Beginning / Middle / End*. В контексте обучения иностранному языку опора ориентирована на развитие навыков уст-

ной речи; в контексте формирования умственных действий целью работы является четкое понимание смысла, развитие логической и ассоциативной памяти, умений систематизировать и структурировать информацию, развитие механизмов антиципации.

Учащимся предъявлялась картинка-стимул (Рисунок 12).

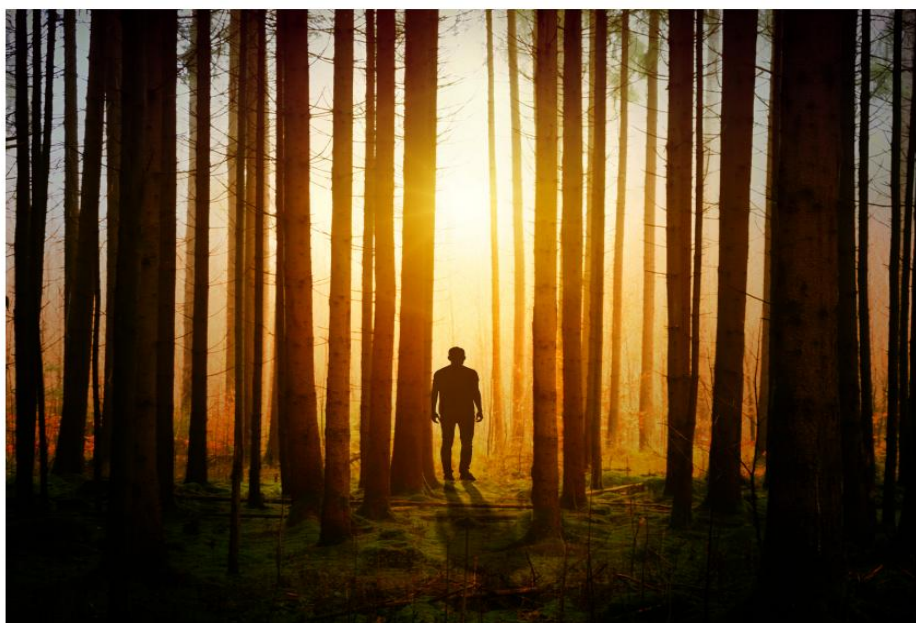


Рисунок 12 – Картинка-стимул

На слайде с картинкой даны три вопроса, на которые обучающиеся должны ответить:

1. Если на этой картинке показано начало рассказа, какие события последуют дальше?
2. Если на картинке показана середина рассказа, что произошло до этого?
3. Если на картинке показан конец рассказа, каким будет его завершение?

Интересными ответами учащихся на вопрос 1 были: «Я вижу уставшего от тяжелой жизни человека, который решил оставить ее позади». Ответ на вопрос 2 был следующим: «Этот человек нашел новый мир, который полон прекрасных и умных роботов». На вопрос 3 даны ответы: «Но останется ли он в мире с роботами или вернется в реальность? Ему нужно сделать выбор».

**Интеграция технологий организации
исследовательской деятельности, развития понятийного мышления
и умений социального взаимодействия**

При обучении профессионально ориентированному чтению зарубежных студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование» на основе учета выявленных психолого-педагогических особенностей, анализа профессиональных потребностей и мотивов (инструменты анализа представлены в Главе 4) автором проведена интеграция технологий исследовательской деятельности, развития понятийного мышления и умений социального взаимодействия.

Для иллюстрации приведем пример алгоритма работы со студентами магистратуры по профилю «Международное образование» с тематическим разделом «Существующие подходы и методы в обучении». Тема занятия «What is inquiry-based learning».

Студентам предлагается текст.

What is inquiry-based learning?

Students should be the centre of all activities. A teacher facilitates and creates a learning environment, where students develop together their potentials. In a collaborative community students share their responsibility, establishing a learning atmosphere that is full of real choices. As students learn through action, reflection and demonstration they can develop to their full potentials.

Teachers should not teach only facts but also develop concepts, skills, student's creativity, higher level thinking and attitude towards learning. In this way learning became more meaningful and relevant for students. Students must begin any learning with what they currently know, perceive and feel. Learners bring the knowledge of living in the world and being part of specific cultural group and social contexts. Progress in inquiry is having new understandings and new questions to ask.

Students inquire to find more functional understanding, to create diversity, and broaden their thinking.

Instead of curriculum focused on activities and books, the focus should be on inquiry. Books come into this process as they support inquiry, not as the focal part of all curriculum.

Teachers plan tasks that stress involvement and doing something worthwhile. Students should be intrinsically motivated; that means that tasks should trigger student's curiosity, enable students to reach personal goals, and of course they should enjoy the activity.

To achieve all these teachers should use a range and balance of inquiry based teaching strategies, group and regroup students for a variety of learning situations, use multiple resources, involve students actively in their own learning, empower students to feel responsible, maintain constant awareness of the needs of learners and addressing the needs of students with different levels and types of ability.

To support their development teachers should use a range and balance of authentic assessment strategies and also involve students in peer- and self- assessment.

Работа с текстом происходит в несколько этапов.

Сначала студенты выполняют задания на формирование понятийного аппарата, которые сформулированы следующим образом:

- Прочитайте заголовок текста и определите ключевые понятия, раскрывающие основную проблему текста. Составьте ассоциограмму в виде ключевых понятий, раскрывающих основную тему текста.
- Прочитайте текст и соотнесите составленную ассоциограмму с ключевыми понятиями. Дополните ассоциограмму дополнительными понятиями и вычеркните те из них, которые не содержатся в тексте.
- Прочитайте текст и соотнесите составленную ассоциограмму с ключевыми понятиями.

Далее следуют задания структурно-композиционного характера:

- Прочитайте текст и скажите, в каких абзацах автор дает вступление, основную часть, заключение.
- Прочитайте текст и назовите все средства, которые использует автор для доказательства выдвинутого тезиса по проблеме...

На следующем этапе студенты выполняют задания на смысловой и содержательный анализ текста:

- Прочитайте текст, отыщите и изучите информацию о..., отметьте совершенно новую информацию для конспекта (реферата, статьи).
- Прочитайте текст, изучите информацию о поставленной проблеме, зафиксируйте ее в виде вопросов к автору текста.
- Прочитайте текст и напишите отзыв, отметив новизну, ценность для вашей работы (научного исследования).

Важными в этом контексте являются задания, развивающие умения задавать вопросы и отвечать на них:

- Чему посвящен прочитанный текст? Что заинтересовало в тексте и почему?
- Что является в нем самым главным? Каково основное направление авторских рассуждений?
- Какая новая информация или неожиданные позиции автора обнаружены в тексте?
- Понятно ли раскрыто содержание текста? Какие места в нем наиболее трудные?
- Какие вопросы возникли при чтении? О чем бы хотелось узнать дополнительно?
- Каков вывод из прочитанного?
- Достаточно ли аргументированы выводы автора? Что в прочитанном тексте вызывает несогласие с позицией автора?

Обсуждение вопросов происходит в активном режиме с использованием приемов bus stop (автобусная остановка), chalk-talk («(думай) говори и записывай»), carousel («карусель»), «дерево решений» и др.

Прием bus stop (автобусная остановка). Преподаватель определяет количество обсуждаемых вопросов по теме (к тексту). Студенты разбиваются на группы по числу вопросов (4–6 человек). Далее группы распределяются по «автобусным остановкам». На каждой остановке (на стене или столе) расположен лист большого формата с записанным на нем вопросом по теме. Преподаватель ставит группам задачу – зафиксировать на листе ключевые моменты, которые относятся к вопросу. После этого студенты в группах в течение 5 минут обсуждают вопрос и отвечают на него. Затем по команде учителя группы переходят к другой «автобусной остановке», знакомятся с записями, сделанными предыдущими группами, и дополняют их. Исправлять записи, сделанные другой группой, нельзя. И так далее по числу «автобусных остановок». Когда группа возвращается к первой остановке, она знакомится со всеми записями и выбирает студента, который будет представлять материал. После этого каждая группа представляет результаты работы по своему вопросу. В заключение преподаватель подводит итоги обсуждения.

Прием carousel («карусель»). Студенты образуют два кольца – внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это неподвижно сидящие студенты, а внешнее – это студенты, которые меняются каждую минуту. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тезисов по теме занятия, высказать свою точку зрения и постараться убедить в своей правоте собеседника.

Прием «дерево решений». Группа студентов делится на 3 или 4 подгруппы с одинаковым количеством обучаемых. Каждая группа обсуждает вопрос по теме занятия и делает записи на своем «дереве» (доска, лист ватмана), далее группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои ответы на их вопросы.

В зависимости от уровня владения языком преподавания (языком-посредником) в каждой конкретной группе преподаватель варьирует приемы и

технологии, обеспечивая тем самым нелинейность и открытость образовательного процесса.

Основным этапом работы является осуществление или имитация профессиональной деятельности учителя и обеспечение условий для применения изучаемого материала в реальных ситуациях профессионально ориентированной коммуникации. Например, в контексте работы с модулем «Существующие подходы и методы в обучении» такой ситуацией является «Чтение подборки статей в современных зарубежных и отечественных журналах по указанной проблеме, их оценка, запись тезисов для сообщения коллегам, обобщение материалов прочитанных статей и их обзор на заседании методического объединения, выступление на научно-практической конференции учителей». Основной целью является совместная подготовка студентов к участию в групповых итоговых проектах «Научная конференция» или «Обмен профессиональным опытом» в дальнейшем после изучения модуля.

Для этой цели студентам (в зависимости от уровня языковой подготовки) предлагается на выбор подготовить презентацию, постер, доклад, статью на научно-практической конференции учителей по теме «What is inquiry-based learning». Для этого студенты обеспечиваются информационными текстами на иностранном языке, описывающими различные активные приемы обучения, такие как bus stop («автобусная остановка»), chalk-talk («(думай)говори и записывай»), carousel («карусель»), «дерево решений» и др., которые сам преподаватель использует на занятиях, а также статьями о различных моделях обучения с заданиями на извлечение информации, аннотирование, реферирование, обобщение и разработку собственных примеров дидактических материалов для различных этапов обучения и возрастных групп учащихся и примерами.

Работа с текстами выстраивается на основе технологии Station work. Данная технология дает возможность подойти к процессу формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции более дифференцированно, так как при этом каждый студент имеет возможность работать по своему индивидуальному плану и в своем индивидуальном темпе. Перед нача-

лом работы каждый студент получает лист с названием станций (каждая станция – это иноязычный текст по теме модуля, с которым студент должен ознакомиться), которые ему необходимо пройти за определенное время, но при этом лишь он сам вправе решать, на какую станцию отправится сначала, а на какую потом. Задания, составленные на основе анализа интересов и потребностей студентов, требований программы, могут иметь различную степень сложности и системы упражнений, что также способствует тому, чтобы учение было успешным. При работе с применением данной технологии преподавателю отводится роль наблюдателя. Но он в любой момент может оказать помощь студентам. Это расширяет возможности индивидуализации обучения.

Работу с текстами можно также организовать в парах, так как в большинстве случаев речевые партнеры владеют различными знаниями и могут пояснить что-либо друг другу. В этом случае предусмотрены следующие задания:

- Прочтите (каждый самостоятельно) заголовок и подзаголовки текста и обдумайте то, что вы ожидаете узнать из текста. Напишите 7 ключевых слов (это должны быть самые важные понятия), которые, по вашему мнению, могут встретиться в тексте.
- Сравните и обсудите свои прогнозы с речевым партнером.
- Просмотрите текст (каждый самостоятельно). Соотнесите ваши прогнозы с реальностью. Оцените друг друга относительно правильности высказанных предположений.

На заключительных занятиях по модулям студенты выполняют коммуникативные творческие проблемные задания в условиях учебного и внеучебного сотрудничества, подводят итог проектной деятельности в форме участия в конференциях, дискуссиях, круглых столах и отражают результаты (статьи, разработанные материалы) в профессиональном портфолио.

Дифференцированное обучение на основе электронных учебных пособий

В ПГГПУ на кафедре методики преподавания иностранных языков создано электронное учебное пособие «English for Research» для студентов магистратуры по направлению «Педагогическое образование», в том числе иностранных. Представим структуру пособия и алгоритм работы с ним.

Студент заходит на сайт <https://sites.google.com/view/snnovoselova/registration>.

Ему предлагается выбор средства проверки уровня остаточных знаний перед началом освоения курса по двум образовательным маршрутам:

Маршрут 1: Cambridge placement test.

Маршрут 2: Ответить на вопросы, которые позволяют оценить имеющийся опыт изучения английского языка.

Практика обучения позволяет сделать вывод о том, что начальные тесты не всегда дают объективную оценку уровня знаний перед началом обучения, так как скорость усвоения новых знаний у тех студентов, которые ранее не изучали, не поняли или забыли, совершенно разная. Поэтому маршрут 2 является наиболее целесообразным при дифференциации обучающихся для дальнейшего обучения английскому языку для специальных академических целей.

Исходя из полученных результатов, алгоритм, заложенный программой, рекомендует студентам дифференцированный образовательный маршрут с возможностью дальнейшего обучения в 3 группах 3 уровней (А, В, С), в соответствии с компетенциями, обусловленными ФГОС ВО и планируемыми результатами обучения. Пример распределения представлен на Рисунке 13.

Далее студент проходит регистрацию в Яндекс-форме, куда заносит свои личные данные и выбранный образовательный маршрут.

По ссылке каждый переходит в следующий раздел в соответствии с определенной программным алгоритмом группой. По ссылкам студенты попадают на страницу раздела, которая начинается ознакомлением с содержанием глав и указанием групп для ускорения навигации по сайту. Пример навигации представлен на Рисунке 14.

THE RECOMMENDED ROUTE

If your level is	If your answer is	The assigned group	The recommended route is
zero / A1	ADFH	Group A	1. GRAMMAR REVISION THROUGH ACADEMIC VOCABULARY Level A1-A2: Grammar and Vocabulary 2. WRITING AN ABSTRACT
A1 / A2	BDFH	Group A	1. GRAMMAR REVISION THROUGH ACADEMIC VOCABULARY Level A1-A2: Grammar and Vocabulary 2. WRITING AN ABSTRACT
A2 / B1	BCFH	Group B	1. GRAMMAR REVISION THROUGH ACADEMIC VOCABULARY Level A1-A2: Grammar and Vocabulary 2. THE RESEARCH PROBLEM 3. WRITING AN ABSTRACT

Registration form

Fill in the form

svetlanasp@gmail.com [Сменить аккаунт](#)

Совместный доступ отсутствует

***Обязательный вопрос**

1. Your name and surname *

Мой ответ

2. Your e-mail: *

Мой ответ

*Рисунок 13 – Пример распределения по группам
на основе предложенного образовательного маршрута*

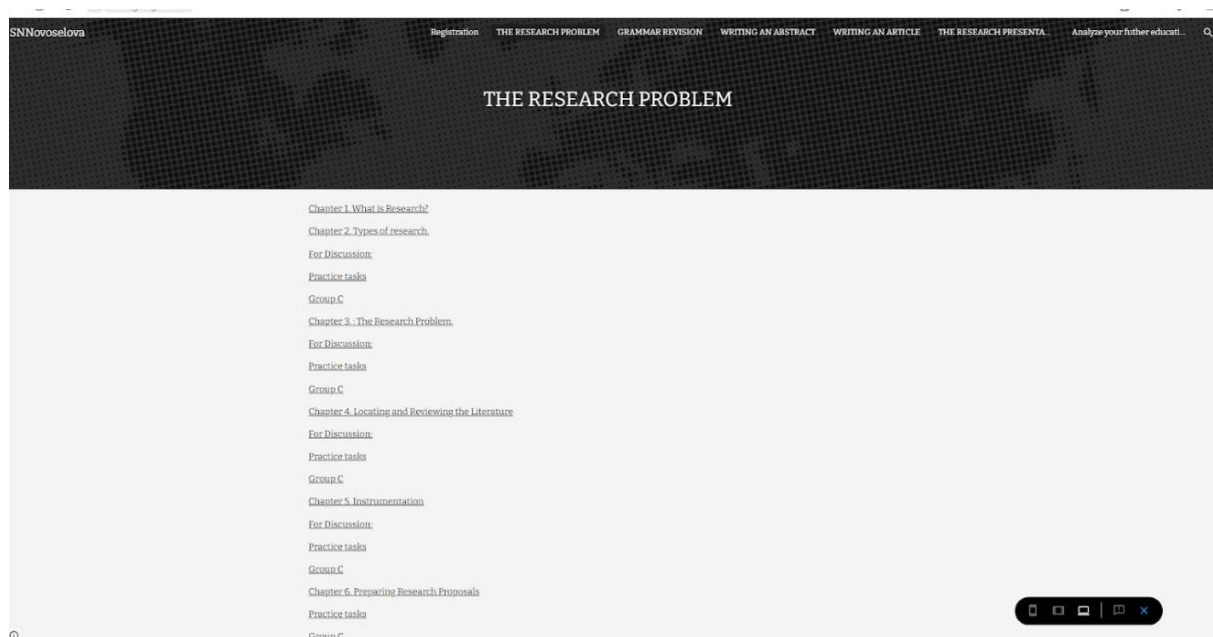


*Рисунок 14 – Пример навигации по сайту
с возможностью дальнейшего дифференцированного обучения*

Группа А (начинающие) начинает изучение с формирования базовых языковых навыков и речевых умений.

Раздел Grammar through vocabulary начинается с введения основной лексики для специальных академических целей, тренировки ее употребления в единственном и множественном числе, упражнений на употребление артиклей, предлогов, местоимений, прилагательных на уровне словосочетаний.

Далее идет выход на уровень предложений. Вводимый материал направлен на ознакомление с правилами построения предложений в английском языке (видео), изучение видо-временных форм глаголов, которые используются при написании аннотаций научных статей (группа времен Simple и Perfect). Также уделяется внимание употреблению разных залогов на основе системы упражнений. Пример представлен на Рисунке 15.



Рисунок 15 – Пример организации работы с языковым материалом

Для закрепления материала и самоконтроля усвоения лексики студент может воспользоваться приложением Quizlet (quizlet.com/189895188/academic-vocabulary-flash-cards/) и выполнить онлайн-кроссворд.

Раздел заканчивается гугл-тестом по пройденному материалу (лексика + грамматика).

Далее по ссылке группа А переходит к следующему разделу.

Раздел Writing an abstract начинается ознакомлением с формами и структурой аннотации к научной статье и системой упражнений на тренировку материала (Рисунок 16).

Далее, после ознакомления с разделом и выполнения упражнений, студенту предлагается задание на написание собственной аннотации с опорой на речевые клише.

На заключительном этапе студенты могут самостоятельно по представленным критериям оценить свою работу и заполнить рефлексивную форму по пройденному материалу. Ознакомление с критериями происходит до выполнения итогового задания преподавателем. Даются необходимые пояснения и инструкции.

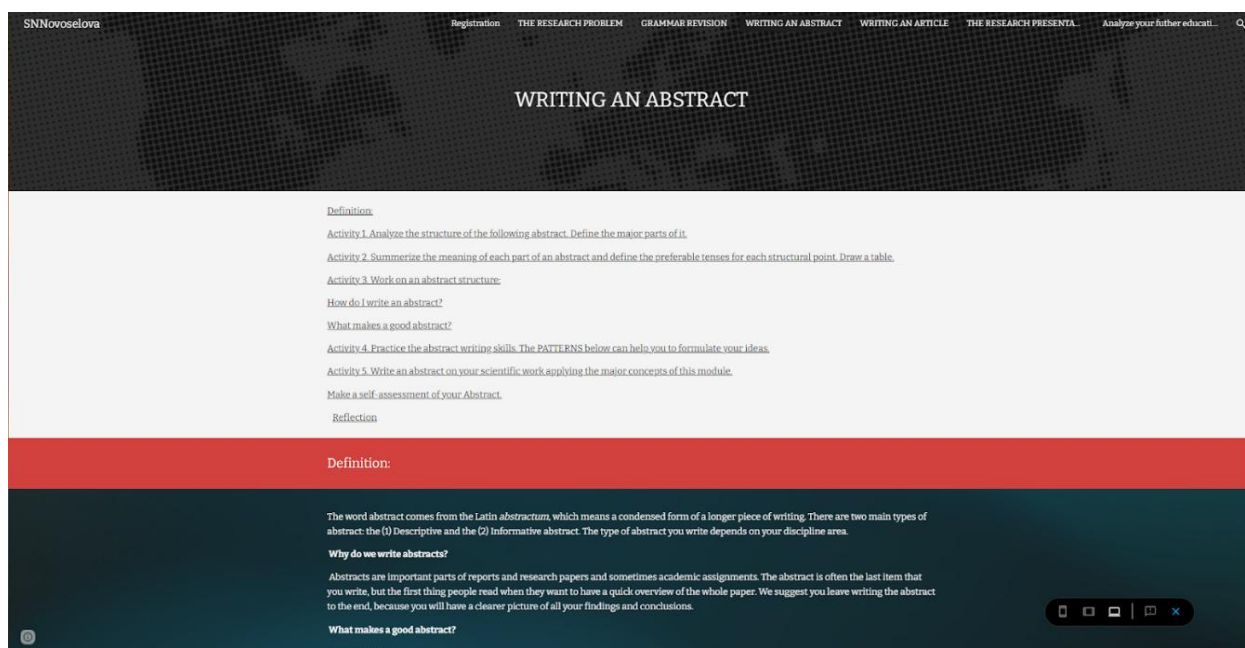


Рисунок 16 – Раздел Writing an abstract

По ссылке студент проходит на заключительный этап, где предлагается сформулировать дальнейшую личную образовательную траекторию (Рисунок 17).

Группа В (продолжающие) начинает изучение с повторения временных форм глагола в английском языке в процессе работы с разделом Grammar through vocabulary. На сайте загружено учебное пособие English grammar and practice for Academic Purposes (Оксфорд), где представлены разделы, которые изучает и осваивает студент, выполняя серию упражнений (повто-

рение временных форм, залог, модальные глаголы и др. темы по выбору педагога или студента).



Рисунок 17 – Пример индивидуальной образовательной траектории студентов группы А

На контрольном этапе студент в гугл-форме должен сформулировать положения собственного исследования, используя знания грамматики и академической лексики (Рисунок 18).

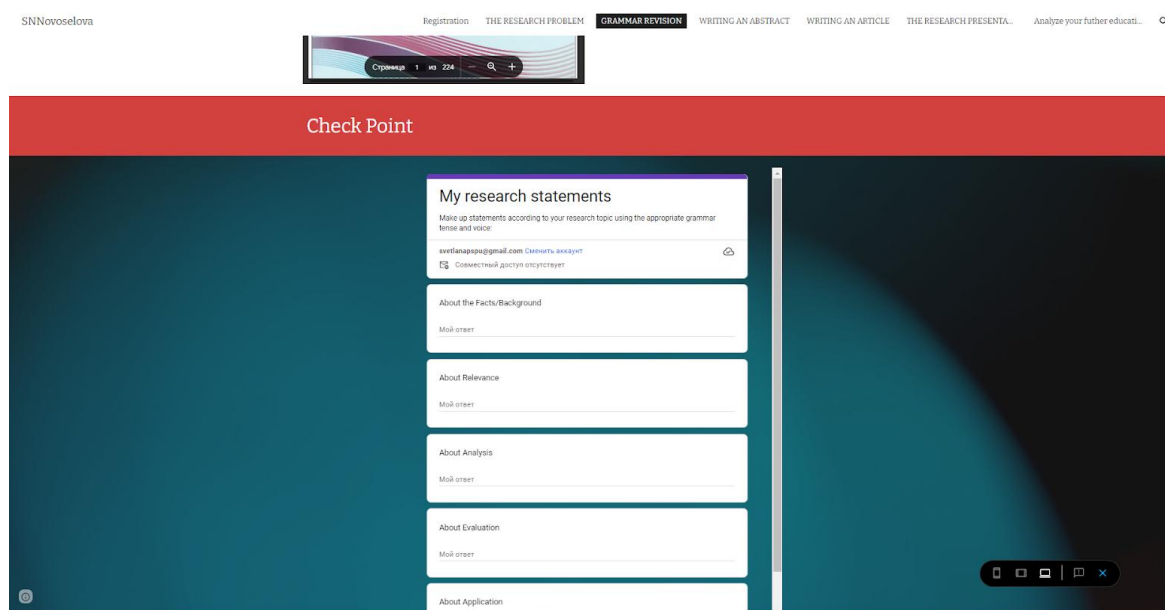


Рисунок 18 – Опора для формулирования положений исследования

Только после этого по ссылке студент проходит в следующий раздел Research problem.

Глава 1 в данном разделе посвящена анализу понятия «исследование». Проводится мозговой штурм для уточнения понятия и его определения, поста-

новка целей и формулирование задач. Для этого составлена система упражнений.

В Главе 2 студенты выполняют упражнения на понимание типологии исследований и их особенностей.

На заключительном этапе студент заполняет Problem sheet 1, где пробует сформулировать собственную тему исследования.

Глава 3 посвящена постановке проблемы исследования. Студенты выполняют упражнения в группах и самостоятельно. Далее в качестве итогового контроля предлагаются вопросы для организации обсуждения по пройденному материалу. Пример работы с главой представлен на Рисунке 19.

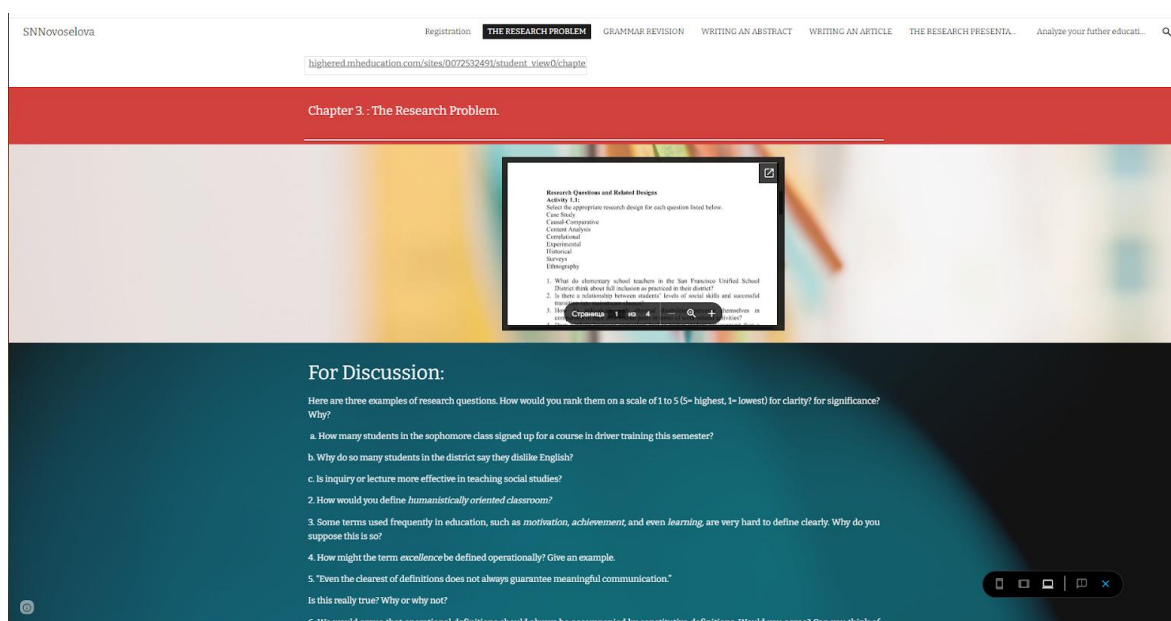


Рисунок 19 – Пример работы с главой по исследованию

Глава 4 посвящена методологии (Рисунок 20).

В качестве итогового контроля предлагаются вопросы для обсуждения по пройденному материалу.

В заключение студент заполняет Problem sheet 4, где самостоятельно определяет методологию исследования. В удаленном режиме за работой наблюдает преподаватель курса. При необходимости выстраивается индивидуальная работа.

На контрольном этапе студент в гугл-форме выполняет тест по пройденному материалу раздела Research problem.

SNNovoselova Registration **THE RESEARCH PROBLEM** GRAMMAR REVISION WRITING AN ABSTRACT WRITING AN ARTICLE THE RESEARCH PRESENTATION Analyze your further education

Chapter 4. Instrumentation

Major Categories of Instruments and Their Uses

Activity 1
Match the item of the instrument from Column B with its most likely use found in Column A.

Column A: Purpose	Column B: Instrument
1. A researcher wishes to identify and record the behavior of individual members.	a. Questionnaire
2. A researcher wishes to survey a large group of individuals.	b. Interview schedule
3. A researcher wants to find out how much information exists about the impact of the French Revolution.	c. Performance checklist
4. A researcher wants to evaluate the quality of a new instrument.	d. Achievement test
	e. Attitude scale
	f. Rating scale
	g. Anecdotal record

For Discussion:

- What type of instrument do you think would be best suited to obtain data about each of the following?
 - The free-throw shooting ability of a tenth-grade basketball team
 - How nurses feel about a new management policy recently instituted in their hospital
 - Parental reactions to a proposed campaign to raise money for an addition to the school library
 - The "best-liked" boy and girl in the senior class
 - The "best" administrator in a particular school district
 - How well students in a food management class can prepare a balanced meal
 - Characteristics of all students who are biology majors at a midwestern university
 - How students at one school compare to students at another school in mathematics ability
 - The potential of various high school seniors for college work
 - What the members of a kindergarten class like and dislike about school
- Which do you think would be the easiest to measure—the attention level of a class, student interest in a poem, or participation in a class

Рисунок 20 – Глава «Методология»

Студент выполняет итоговую рефлексию в гугл-форме и по ссылке проходит в следующий раздел Writing an abstract (Рисунок 21).

SNNovoselova Registration **THE RESEARCH PROBLEM** GRAMMAR REVISION **WRITING AN ABSTRACT** WRITING AN ARTICLE THE RESEARCH PRESENTATION Analyze your further education

WRITING AN ABSTRACT

Definition

Activity 1. Analyze the structure of the following abstract. Define the major parts of it.

Activity 2. Summarize the meaning of each part of an abstract and define the preferable tenses for each structural point. Draw a table.

Activity 3. Work on an abstract structure.

How do I write an abstract?

What makes a good abstract?

Activity 4. Practice the abstract writing skills. The PATTERNS below can help you to formulate your ideas.

Activity 5. Write an abstract on your scientific work applying the major concepts of this module.

Make a self-assessment of your Abstract.

Reflection

Definition:

The word abstract comes from the Latin *abstractum*, which means a condensed form of a longer piece of writing. There are two main types of abstract: the (1) Descriptive and the (2) Informative abstract. The type of abstract you write depends on your discipline area.

Why do we write abstracts?

Abstracts are important parts of reports and research papers and sometimes academic assignments. The abstract is often the last item that you write, but the first thing people read when they want to have a quick overview of the whole paper. We suggest you leave writing the abstract to the end, because you will have a clearer picture of all your findings and conclusions.

What makes a good abstract?

Рисунок 21 – Раздел Writing an abstract

Раздел Writing an abstract начинается ознакомлением с формой и структурой аннотаций и системой упражнений на тренировку материала.

Далее следует задание на написание собственной аннотации с опорой на языковые клише.

На следующем этапе студентам предлагается самостоятельно оценить по заранее определенным критериям свою работу и заполнить рефлексивную форму по пройденному материалу.

По ссылке студент проходит на заключительный этап, где предлагается сформулировать дальнейшую индивидуальную образовательную траекторию.

Группа С (продвинутый уровень, студенты языкового факультета) начинает освоение курса Academic English с раздела Research problem по учебному пособию “How to Design and Evaluate Research in Education”, 8 ed., авторы – J.R. Fraenkel, N.E. Wallen и Н.Н. Hyun.

Студенты изучают темы «Что такое исследование», «Проблема исследования», «Методология исследования», «План исследования». В процессе работы студенты знакомятся с теорией и конкретными примерами, выявляют противоречия и отвечают на вопросы в группе. В завершении освоения темы студенты заполняют problem sheets для подготовки к проведению собственного исследования.

В качестве текущего контроля студенты по окончании каждой главы раздела выполняют тестирование с разной типологией заданий на усвоение материала: онлайн true/false тест и тест на множественный выбор (Рисунок 22).

В конце изучения раздела студент в гугл-форме выполняет итоговый тест по пройденному материалу раздела Research problem.

Далее он заполняет рефлекссию в гугл-форме, по ссылке проходит в следующий раздел Writing an abstract и работает по алгоритмам, описанным ранее для групп А и В.

Главной особенностью студентов группы С является то, что им, в отличие от студентов неязыкового факультета, в качестве итоговой работы предлагается написать научную статью на английском языке, используя языковой и речевой материал на продвинутом уровне (Рисунок 23).

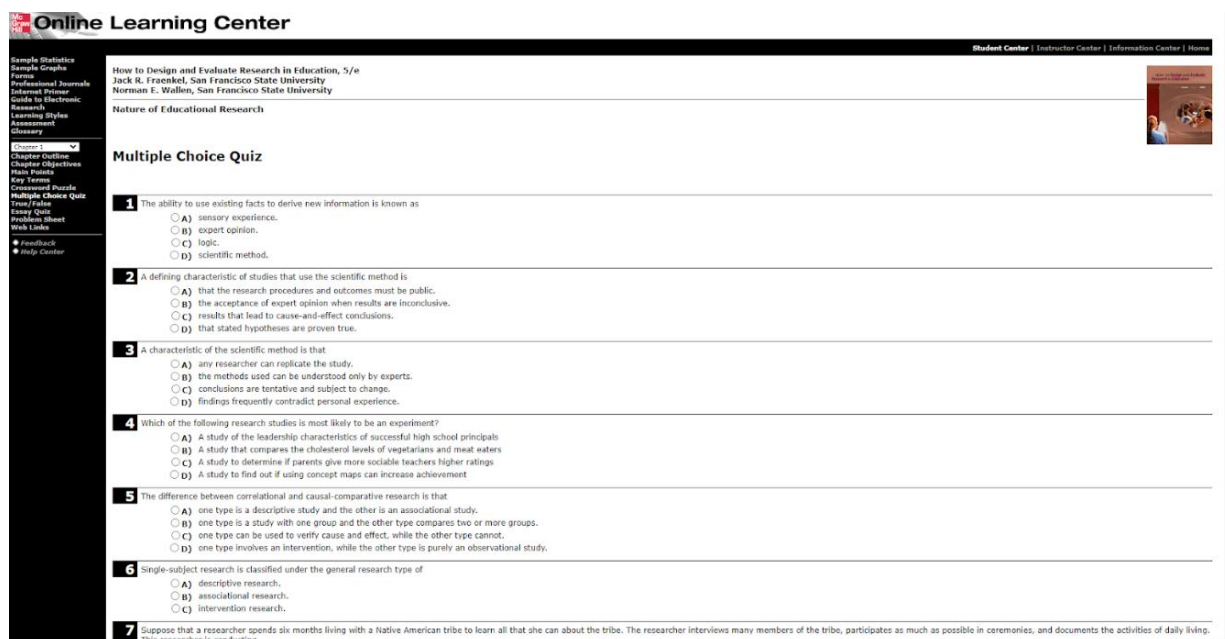


*Рисунок 22 – Пример задания на текущий контроль
по главе Research problem*

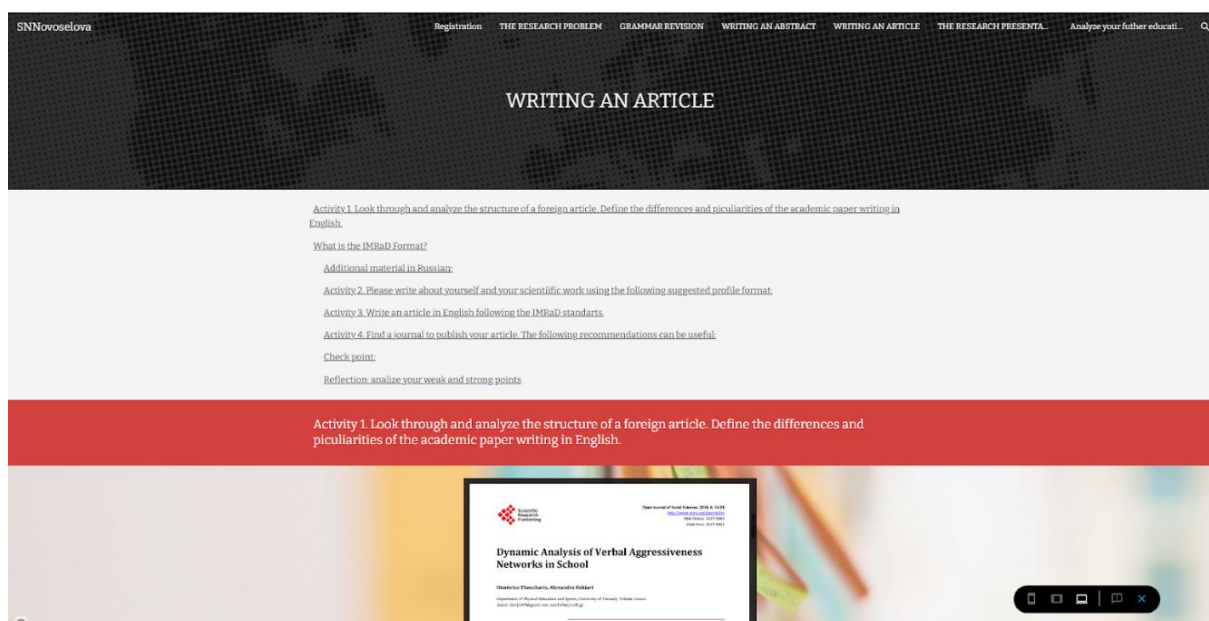


Рисунок 23 – Раздел Writing an article

Опыт использования дифференцированного обучения позволил дополнить требования к профессиональной компетентности преподавателя, способного и готового обеспечить эффективное межкультурное взаимодействие между субъектами образовательного пространства, укрепить его суверенитет в границах государства и за его пределами. Подробное описание требований дано в параграфе 2 Главы 4 работы.

Технологии совместного планирования обучения и постановки учебных задач

Одним из дидактических приемов, который активно используется на кафедре методики преподавания иностранных языков в ПГГПУ для повышения эффективности межкультурного взаимодействия в качестве заданий для совместного планирования и постановки эффективных учебных задач, является обсуждение в «паутине», или SPIDER [Wiggins, 2011]. Название представляет акроним, который описывает конкретные алгоритмы – аспекты групповой задачи, ее процесса:

(S) Синергетический – совместная групповая работа с единой итоговой оценкой за работу группы.

(P) Процессуальный – определение проблемного процесса, над которым необходимо работать.

(I) Самостоятельный – студенты работают самостоятельно; учитель наблюдает и дает обратную связь.

(D) Развитие – развернутая продолжительная дискуссия.

(E) Открытие – исследование идей, текстов или вопросов путем обсуждения с...

(R) Рубрика – разработка четкого, конкретного рубрикатора, по которому учащиеся могут проводить самооценку [Wiggins, 2011].

При использовании термина «сеть» разработчики обращают внимание на два аспекта метода. Во-первых, это детальный план построения обсуждения в группе, который выглядит как паутина. Во-вторых, это определенная метафора самого процесса ведения дискуссии: как и в паутине, все учащиеся должны одинаково брать на себя равную степень ответственности, иначе паутина не будет прочной. С помощью конкретных процессов, таких как моделирование, кодирование, групповое оценивание и процедуры обратной связи, подобные операции «учат студентов работать вместе над решением проблем и самостоятельно оценивать этот процесс». Результатом является глубокое исследование высокого уровня, которое проводят и оценивают сами учащиеся, а также развитие

умений учиться самостоятельно и в группе, оценивать свои достижения» [Wiggins, 2011]. Подобные методы развивают такие социальные навыки, как умение слушать, разрешать конфликты, принимать решения, решать проблемы, вести переговоры и взаимодействовать с членами группы и другими учащимися, а также способствуют более глубокому вовлечению в учебную деятельность.

Несмотря на научное обоснование эффективности и соответствия представленных технологий выявленному содержанию и целевому компоненту образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия, отмечаем значительные трудности при их практическом внедрении в образовательном пространстве ПГПУ при организации работы с иностранными студентами. Трудности связаны с психолого-педагогическими особенностями, освещению которых посвящена Глава 2, опытом межкультурного взаимодействия, языковым профилем студентов.

Необходимость решения указанных дидактических трудностей актуализировала особый учет принципа наглядности, разработку визуальных опор при создании ориентировочной основы действий для зарубежных студентов при решении учебных задач в целях эффективного внедрения указанных технологий. Автором проведен анализ эффективности использования графических опор (органайзеров) и осуществлена их дальнейшая интеграция с методами, приемами, формами работы.

В качестве готовых дидактических решений в Интернете представлено большое количество готовых к использованию форм и образцов графических органайзеров для различных учебных потребностей. Графические органайзеры активно используются при развитии критического мышления, познавательных умений, организации исследовательской деятельности [Авазова, 2021; Каримова, 2017; Олькова, 2021]. Сама технология использования графических органайзеров имеет глубокую историю с 1960 г. и научно обоснована (D.P. Ausubel и др.), поэтому их детальное описание не представляется целесообразным. Автором в дальнейшем проведена интеграция технологии графических органайзеров со стратегиями и инструментами оценивания уровня сформированности компе-

тенций, составляющих межкультурное взаимодействие, дополнены компетентностно-ориентированные задания, представляющие основу инновационных изменений системы оценивания результатов образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия, описанию которых посвящен параграф 3.3.

Отразим практический пример опыта использования графических органайзеров при работе с иностранными студентами магистратуры по профилю «Международное образование» с тематическим разделом «Существующие подходы и методы в обучении». Тема занятия “What is inquiry-based learning”. Использован прием-органайзер “The consequence wheel” («Колесо последствий») как этап технологии поэтапного формирования умственных действий. Представим рабочий лист (Рисунок 24).

В центральном круге преподаватель пишет понятие “inquiry”. Дает определение этому понятию. Далее просит студентов подумать о том, что произойдет, если в мире это понятие и вид деятельности человека исчезнет, и просит записать их мысли (последствия этого события) в пространстве четырех внешних кругов (1–4) и дать несколько конкретных примеров. Например, «если в мире не будет исследования (inquiry), не будет научного прогресса. Если не будет научного прогресса, не будет развиваться медицина (последствие 1). Если не будет развиваться медицина, вернутся болезни, которые человечество победило (пример 1), сократится продолжительность жизни (пример 2), возрастет смертность (пример 3), сократится уровень рождаемости здоровых детей (пример 3), человечество вымрет (пример 4)». Работа проходит в группах. Обсуждение подобных вопросов приводит к осознанному формированию общих ценностей, повышению осознанной ответственности всех национальностей и культур за судьбу мира, необходимости сотрудничества и взаимодействия всех людей на планете, несмотря на культурные, национальные и религиозные различия.

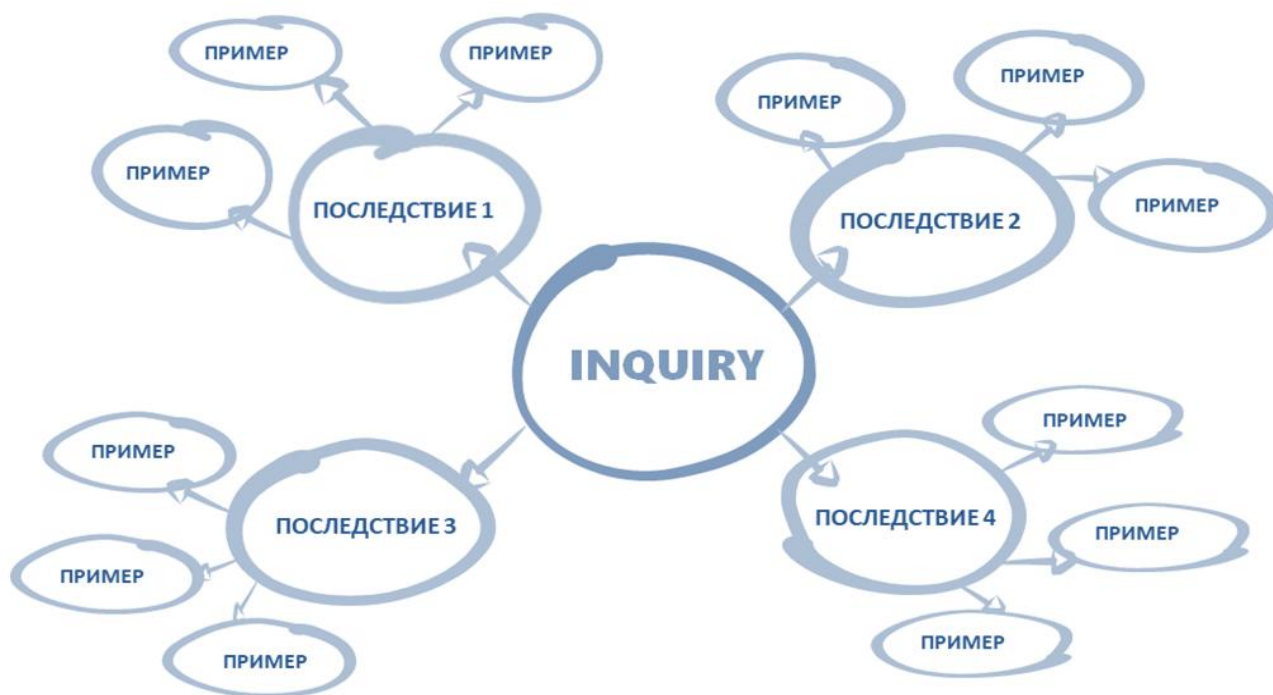


Рисунок 24 – Пример графического органайзера «Колесо последствий»

Для снятия обозначенных дидактических трудностей в контексте реализации предложенных макротехнологий эффективно использование «мыслительных ключей» (thinker's keys) Тони Райана. На авторском онлайн-ресурсе (www.thinkerskeys.com) дано подробное описание этой технологии. Представим пример работы с самым простым и понятным всем субъектам образовательного процесса приемом – мыслительным ключом «Вопросительный ключ» (The question key) с тематическим разделом «Существующие подходы и методы в обучении». Тема занятия «What is inquiry-based learning». Прием использован как этап технологии развития понятийного мышления.

Преподаватель пишет на флип-чарте или доске понятие “inquiry” и просит студентов поработать в группах и придумать пять вопросов, ответом на которые будет это слово. Это позволяет решить несколько учебных задач:

1. По вопросам можно оценить, что студенты уже знают об этом понятии. В дальнейшем это будет основанием для отбора учебного материала, адекватного ранее приобретенным студентами знаниям.

2. Оценить общее понимание этого термина всеми студентами – представителями разных культур, так как у некоторых культур в семантическом поле могут быть существенные различия или этот термин может отсутствовать в языке. Это определит степень дальнейшей педагогической поддержки таких студентов.

3. Провести наблюдение за работой студентов в группе и сделать предварительные выводы об их готовности или неготовности взаимодействовать друг с другом.

Исходя из научной иерархии и распределения педагогических технологий по уровням (Г.К. Селевко), для решения задач исследования и снятия обозначенных дидактических трудностей считаем целесообразным провести соотнесение описанных макротехнологий с адекватными обновленному содержанию образовательного процесса микротехнологиями (Таблица 8).

Таблица 8 – Соотнесение педагогических макротехнологий (учебных задач) и микротехнологий (заданий) в системе межкультурного взаимодействия

Макротехнологии (задачи)	Микротехнологии (учебные задания)
Поэтапное формирование умственных действий	Обязательная аргументация ответов, разработка новых подходов к решению проблемы; постановка открытых вопросов; использование заданий на развитие разных типов мышления; стимулирование поиска решения проблем с опорой на ранее приобретенные знания; использование визуальных опор для осуществления и демонстрации умственных операций; учет мнений; использование знаний, полученных при освоении других дисциплин
Учебно-исследовательская деятельность	Формулирование темы, цели, задач, объекта, предмета исследования; правильное цитирование, академическая честность; самостоятельная работа с источниками в базах данных/библиотеках; обучение правилам работы

Макротехнологии (задачи)	Микротехнологии (учебные задания)
	с источниками в Интернете; развитие навыков работы с поисковыми системами; определение качества источников, проведение анализа противоречивых источников; проведение декомпозиции цели исследования на задачи
Коммуникативно-когнитивные технологии	Организация работы с учебным текстом в парах; Использование на занятиях примеров эффективных презентаций/выступлений перед разными аудиториями; развитие навыков письменной речи; развитие навыков аудирования; предоставление и использование обратной связи; использование разных типов/жанров текстов (академические, профессиональные, личные и др.); развитие навыков аргументации (логическая структура аргумента); поощрение всех учащихся при организации обсуждения/дискуссии
Самообучение и развитие умений социального взаимодействия	Организация работы студентов в малых группах; предоставление студентам возможности выбора и распределения ролей при работе в группах; предоставление студентам возможности проводить само- и взаимооценивание при работе в группе; проведение групповой рефлексии; стимулирование учета альтернативных точек зрения и взглядов при подготовке к ответу и презентации; предоставление возможности самостоятельно принимать решения
Саморегуляция и эмоциональная устойчивость	Четкое определение сроков выполнения задания; стимулирование проведения студентами самоанализа качества выполненных работ; стимулирование самостоятельной постановки собственных учебных целей и задач; самостоятельное определение студентами алгоритма решения учебной задачи/проблемы; определение студентами значимости изучаемой темы/осваиваемой дисциплины

Макротехнологии (задачи)	Микротехнологии (учебные задания)
	для собственного обучения/развития; обсуждение со студентами стратегии их саморазвития, предоставление возможности планирования своей деятельности; презентация примеров своевременного выполнения заданий, демонстрация организованного поведения, пунктуальности; помощь студентам в формулировании правильных выводов из неудач, самообучении на ошибках, определении проблемы как учебной задачи; создание культуры «делать все сразу правильно и с первого раза»
Понятийное мышление	Определение основных понятий, необходимых для освоение тематического блока/раздела/дисциплины; помощь студентам в поиске и определении основных понятий, необходимых для освоения тематического раздела/блока/дисциплины; помощь студентам в установлении взаимосвязи между новым учебным материалом и ранее приобретенными знаниями, опытом и освоенным учебным материалом; поощрение переноса приобретенных знаний в новые незнакомые контексты, ситуации; создание возможностей для использования предметно специфичных и общенаучных понятий, установление взаимосвязей между понятиями из разных предметных областей; предоставление возможности для демонстрации понимания понятий в реальных жизненных ситуациях/примерах/исследованиях; использование «графических органайзеров» (ментальных карт, схем, наглядности) для развития понятийного мышления; помощь в выявлении и определении закономерностей; использование метода проблемно ориентированного обучения
Контекстное обучение	Побуждение студентов делать выводы и обобщения с опорой на личный опыт; использование в качестве стимульного материала реальных, а не

Макротехнологии (задачи)	Микротехнологии (учебные задания)
	вымышленных примеров; развитие межкультурного понимания; помощь студентам в осознании значимости собственного обучения, видении перспективы применения полученных знаний для решения проблем; использование реальных проблем в качестве объектов и предметов исследовательской деятельности; развитие у студентов умения действовать в незнакомой для них ситуации в условиях неопределенности, умений рассматривать проблему с разных точек зрения
Сотрудничество	Использование дебатов, ролевых игр, групповых проектов; стимулирование студентов задавать вопросы; предоставление студентам возможности свободно выражать и развивать свои мысли и идеи других; поощрение обмена информацией и идеями; поощрение сотрудничества, взаимодействия, работы в группах; предоставление студентам возможности брать и нести ответственность за собственное обучение; поощрение внимательного и уважительного отношения к другим во время дискуссий, дебатов; поощрение активного слушания, использование перифраза сказанного другими студентами
Дифференциация	Предъявление высоких, но реальных ожиданий ко всем студентам; создание благоприятной среды и равных условий для обучения; проявление уважительного отношения к представителям разных культур; активизация ранее приобретенных знаний, опыта; использование и предоставление возможности использовать разные учебные ресурсы на разных носителях в разных форматах; предоставление возможности каждому студенту достигать личностно значимых целей собственного обучения; проведение анализа учебных целей и мотивов; изложение материала на доступном, понятном всем студентам языке; планирование и проведение дополнительных

Макротехнологии (задачи)	Микротехнологии (учебные задания)
	занятий (особый режим) для студентов с особыми образовательными потребностями; использование разных технологий; организация работы с одаренными студентами; использование наглядности; поощрение распределения ролей при групповой организации образовательного процесса, проведение ротаций студентов в составе групп
Проблемно ориентированное обучение	Самостоятельная постановка учебной цели (определение проблемы), проведение ее декомпозиции на учебные задачи, определение способов (методов и технологий) решения этих задач; выбор необходимых средств – учебных ресурсов (материалов, оборудования); формулирование критериев и определение инструментов оценивания на основе задач, степеней и уровней достижения цели, решения задач; проведение процедуры оценивания и итоговой рефлексии, анализа возможностей применения полученных результатов для решения других проблем
Формирующее и суммативное оценивание	Предоставление обратной связи каждому студенту по частям и итогам работы; использование данных, полученных в результате оценивания, для планирования и внесения изменений в дальнейшую работу/обучение; использование само- и взаимооценивания работ студентов; предоставление обратной связи по итогам оценивания; анализ сильных и слабых сторон работы; проведение регулярной рефлексии; проведение разбора формулировок заданий, оказание педагогической поддержки в их интерпретации и понимании студентами; проведение контроля понимания критериев оценивания; совместное определение критериев

Представленные в параграфе технологии, приемы и формы организации образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия в Перм-

ском государственном гуманитарно-педагогическом университете доказали свою эффективность в ходе опытно-экспериментальной проверки, освящению результатов которой посвящена Глава 4. Описанные в параграфе технологии обусловили совершенствование стратегий и инструментов оценивания результатов обучения зарубежных студентов в предложенной автором системе.

3.2. Совершенствование стратегий и инструментов оценивания планируемых результатов обучения в системе межкультурного взаимодействия

При создании системы межкультурного взаимодействия как парадигмальной основы и целевого компонента образовательного процесса в вузе и средства укрепления суверенитета образовательного пространства Российской Федерации исходим из того, что любой образовательный процесс имеет свой конкретный результат, который является объектом оценивания в логике применимых к этому процессу и регулирующих этот процесс нормативных документов, образовательных стандартов. Конкретными планируемыми результатами в логике ФГОС ВО++ по направлению «Педагогическое образования» являются соответствующие компетенции, выявленные ранее в исследовании. Уровни их достижения измеряются адекватными этим уровням инструментами оценивания и определяются утвержденными в программах обучения в вузе критериями. Проведенный анализ программ обучения (рабочих программ дисциплин – далее по тексту РПД) студентов бакалавриата и магистратуры ПГГПУ по направлению «Педагогическое образование», обновление содержательного и инновационные изменения технологического компонента подтверждают закономерное и логически обусловленное совершенствование стратегий и инструментов оценивания планируемых результатов обучения в системе межкультурного взаимодействия [Новоселов, 2024а,б].

Анализ показывает актуальность объективного акцента стратегий и инструментов оценивания не только на результатах обучения, но и на самом про-

цессе создания системы, так как позволяет обеспечить непрерывность повышения его эффективности на основе регулярной обратной связи как источника постоянного совместного планирования и улучшения (см. принципы создания системы) и в итоге достигать более высоких результатов, обеспечив открытость и диалектическое саморазвитие системы с учетом вариативности и психолого-педагогических особенностей субъектов образовательного процесса (носителей разных культур).

В логике работы считаем необходимым и целесообразным не только поставить вопрос о совершенствовании стратегий и инструментов оценивания самих планируемых результатов обучения зарубежных студентов в российском вузе, но и актуализировать необходимость большей ориентации на оценивание самого процесса обучения, обеспечивая контроль качества создания системы на основе постоянной и непрерывной обратной связи между субъектами образовательного процесса.

Это ставит еще одну важную задачу – формирование и развитие контрольно-оценочной самостоятельности студентов – субъектов образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия – носителей разных культур – и педагогов, которые с ними работают и взаимодействуют. В контексте обновления системы оценивания целесообразно говорить о важности не только объектов, но и субъектов системы оценивания. Система оценивания должна быть простой, понятной всем субъектам образовательного процесса, исходя из психолого-педагогических и культурных особенностей, языкового профиля, опыта межкультурного взаимодействия.

Справедливо отметить, что проведенный анализ РПД ФГБОУ ВО ПГГПУ указывает на недостаточную разработанность или полное (в некоторых случаях) отсутствие таких стратегий и инструментов в фондах оценочных средств по ряду дисциплин, направленных на формирование компетенций, необходимых для эффективного межкультурного взаимодействия.

Ориентация на оценивание процесса, а не результата, как стратегии обеспечения постоянной обратной связи, необходимой для эффективного создания

системы и ее саморазвития, актуальность создания прочной диагностической основы способности и готовности зарубежных студентов к межкультурному взаимодействию справедливо повышает научный интерес к исследованиям стратегий и инструментов предварительного и промежуточного (формирующего) оценивания в теоретическом аспекте их значимости. Их разработка и внедрение составляют практическую ценность исследований в этой области. Сложность заключается в том, что сами по себе эти стратегии должны не только быть направлены на получение необходимой обратной связи, но и, по своей сути, обеспечивать и повышать качество взаимодействия между студентами, дополнять педагогические технологии и восприниматься ими как естественное обучение и собственное учение, утверждать их субъектную позицию, формировать чувство ответственности за результаты своей академической и исследовательской деятельности.

В контексте нашей работы целенаправленно пользуемся термином «формирующее» оценивание, так как само понятие определяет ориентацию на формирование и непрерывное развитие в процессе. Термин «промежуточное» оценивание отражает ориентацию на фиксацию достигнутых в определенный момент планируемых результатов, но не обеспечивает, не отражает в сознании глубину понимания непрерывности процесса формирования и развития, обучения в течение всей жизни и в полной степени не способствует решению задач исследования. Исходим из того, что формирование субъекта происходит в течение всей жизни. Понятийный аппарат исследования должен в полной мере отражать эту мысль.

Отмечаем и подтверждаем, что актуальность обновления системы оценивания в системе межкультурного взаимодействия обусловлена логикой самих ФГОС ВО ++. Это отражено в перечне общепрофессиональных компетенций на уровне бакалавриата (ОПК-5: «способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении») и магистратуры (ОПК-5: «способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и

реализовывать программы преодоления трудностей в обучении») по направлению «Педагогическое образование» [ФГОС ВО 3++, 2021].

Исходя из этого в ФГБОУ ВО ПГГПУ разработана технология составления компетентностно-ориентированных заданий (далее по тексту – КОЗы), автором исследования предложены и внедрены в образовательный процесс педагогического вуза адекватные фонды оценочных средств (стратегии и инструменты), составляющие основу диагностической работы (предварительное, формирующее и итоговое оценивания) уровней сформированности компетенций, входящих в состав межкультурного взаимодействия по дисциплинам базовой и вариативной частей программы обучения по направлению «Педагогическое образование».

Целеполагание технологии обусловлено необходимостью приведения системы оценивания умений обучающихся решать задачи профессиональной деятельности в соответствие с логикой компетентного подхода и действующих образовательных стандартов (ФГОС ВО 3++) в современном парадигмальном контексте в условиях межкультурного взаимодействия.

Компетентностно-ориентированные задания носят деятельностный характер с учетом сущностных характеристик межкультурного взаимодействия и определения его как особого вида деятельности субъектов образовательного процесса, моделируют жизненную ситуацию в логике инновационных изменений технологического компонента в системе межкультурного взаимодействия, имеют структуру реального профессионального процесса в различных культурных контекстах, строятся на актуальном для обучающихся материале, отбор которого основан на опыте межкультурного взаимодействия. Это является одной из концептуальных основ формирования и развития способности и готовности студентов к профессиональной деятельности на территории Российской Федерации и дружественных стран (СНГ, Республика Казахстан, КНР, страны Африки), составляющих единое образовательное пространство, обеспечивая аксиологическую основу экспорта российских образовательных технологий, решая задачи Национального проекта.

Компетентностно-ориентированные задания обеспечивают обновление системы оценивания в пространстве педагогического и многопрофильного вуза, так как отличаются от традиционных. Наглядно отличительные характеристики представлены на Рисунке 25.



Рисунок 25 – Отличительные характеристики компетентностно-ориентированных заданий от традиционных

При разработке заданий на оценивание опираемся на «классическую» таксономию Б.С. Блума [Bloom, 1956]. Исходя из иерархии учебных целей и задач проведено их соотнесение с результатами обучения и познавательными (когнитивными) действиями, глаголами-опорами для составления соответствующих уровням заданий и примеров [Анучкина, 2016]. Соотнесение представлено в таблице 9.

Опора на таксономию, работы Б.Е. Бершадского и Н.Ф. Ефремовой позволила предложить конструктор учебных задач для развития и оценивания компетенций [Бершадский, 2003; Ефремова, 2014]. Наглядно этот дидактический инструмент представлен в Таблице 10.

Таблица 9 – Соотнесение познавательных действий с учебными целями и задачами обучения по таксономии Б.С. Блума

Познавательный процесс	Глаголы для разработки заданий	Примеры заданий
1. Знание: помнить – извлекать информацию из памяти		
Воспроизведение	– назовите – повторите – напишите формулу... – перечислите... – в каком году... – воспроизведите...	1. Ответить на любой вопрос альтернативного или множественного выбора. 2. Назвать фамилии ученых
Припоминание, узнавание	– инсценируйте – где происходило... – вспомните – выберите – констатируйте – представьте – извлеките – измерьте – подчеркните...	1. Вспомнить формулу. 2. Найти предмет, напоминающий прямоугольник
2. Понимание: понимать – выявлять сущность		
Интерпретация	– закончите фразу – объясните – выполните по аналогии – преобразуйте – объясните взаимосвязь	1. Представьте задачу в виде алгебраического уравнения. 2. Нарисуйте процесс пищеварения
Приведение примеров	– уточните – сопоставьте – преобразуйте – проведите различия – проиллюстрируйте	1. Изобразите параллелограмм. 2. Назовите млекопитающее, которое живет в нашей области
Классификация. Сравнение	– классифицируйте – выявите различия – распознайте – укажите...	1. Назовите четные и нечетные числа. 2. Сгруппируйте животных по видам
Объяснение. Умозаключение	– интерпретируйте – систематизируйте – изложите своими словами – спрогнозируйте – опишите	1. Докажите значимость правила выполнения порядка действий. 2. Прочитайте отрывок и сделайте вывод

Познавательный процесс	Глаголы для разработки заданий	Примеры заданий
3. Применение: применять – использовать на практике в других ситуациях		
Исполнение	– проверьте предположение – докажите, что... – выскажите мнение о ... – выскажите гипотезу – объясните цель применения	1. Добавьте в столбик двузначные числа. 2. Выполните задание
Применение	– продемонстрируйте – измените – подготовьте – составьте – подтвердите...	1. Проведите эксперимент. 2. Составьте задачу
4. Анализ: анализировать – вычленять из понятия части и описывать, как части соотносятся с целым		
Дифференциация	– что является следствием – сравните – проанализируйте причины – выведите формулу...	1. Сравните и сделайте вывод. 2. Проанализируйте причины реформы и сделайте вывод
Организация	– изобразите схематически – рассмотрите, соотнесите и выделите – проведите эксперимент – проверьте гипотезу – задайте вопрос...	1. Постройте модель части речи. 2. Рассмотрите взаимосвязь между животными и постройте цепи
5. Синтез: создать новое – объединить элементы в целое		
Генерация	– составьте из элементов – систематизируйте – напишите творческое сочинение – предложите план эксперимента – найдите альтернативу – предложите алгоритм – каковы возможные объяснения...	1. Предложите пути решения проблемы. 2. Предложите альтернативу

Познавательный процесс	Глаголы для разработки заданий	Примеры заданий
Планирование	– аргументируйте – систематизируйте – реконструируйте – предложите – изобретите...	1. Разработайте план исследования. 2. Создайте план для разработки мультимедийной презентации
6. Оценка: создать суждения, основанные на критериях и эталонах		
Проверка	– аргументируйте – примите решение – составьте мнение – рекомендуйте – разрешите (проблему)	1. Проанализируйте план эксперимента и дайте оценку. 2. Оцените по критериям аргументированность выступления группы
Критичность	– произведите оценку – прогнозируйте – дайте оценку – разработайте и выберите критерии – защитите точку зрения...	1. Соответствует ли ваш способ решения задачи эталону? 2. Разработайте критерии оценки и оцените проект

Сказанное определяет требования к разработке КОЗов:

1. Наличие «стимула». Стимул мотивирует учащегося на выполнение задания; моделирует практическую жизненную ситуацию; может выполнять функцию источника информации.

2. Четкая понятная задачная формулировка. Задание начинается с глагола; в тексте задания четко указано, что и как делать.

3. Наличие источника информации, необходимой для выполнения задания.

4. Наличие формы предъявления результатов выполнения задания (бланк ответа) и инструмента оценивания (модельный ответ, перечень верных и/или частичных верных (неверных ответов), эталонный ответ.

Таблица 10 – Конструктор учебных задач при разработке компетентностно-ориентированных заданий

Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
1. Назовите основные части...	8. Объясните причины того, что...	15. Изобразите информацию графически...	22. Раскройте особенности...	29. Предложите новый (иной вариант...)	36. Ранжируйте ... и обоснуйте...
2. Сгруппируйте вместе все...	9. Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы...	16. Предложите способ, позволяющий ...	23. Проанализируйте структуру... с точки зрения...	30. Разработайте план, позволяющий (препятствующий) ...	37. Определите, какое из решений является оптимальным для...
3. Составьте список понятий, касающихся...	10. Покажите связи, которые, на ваш взгляд, существуют между...	17. Сделайте эскиз рисунка (схемы), который показывает...	24. Составьте перечень основных свойств, характеризующих с точки зрения...	31. Найдите необычный способ, позволяющий...	38. Оцените значимость ... для...
4. Расположите в определённом порядке...	11. Постройте прогноз развития...	18. Сравните... и..., а затем обоснуйте...	25. Постройте классификацию на основании...	32. Придумайте ситуацию, которая...	39. Определите возможные критерии оценки...
5. Изложите в форме текста...	12. Прокомментируйте положение о том, что...	19. Проведите (разработайте) эксперимент, подтверждающий ...	26. Найдите в тексте (модели, схеме и т.п.) то, что...	33. Предложите новую (свою) классификацию ...	40. Выскажите критические суждения о...
6. Вспомните и напишите...	13. Изложите иначе (переформулируйте) идею о том, что...	20. Проведите презентацию ...	27. Сравните точки зрения... и ... на...	34. Напишите возможный сценарий развития...	41. Оцените возможности... для...
7. Прочитайте самостоятельно...	14. Приведите пример того, что (как, где)...	21. Рассчитайте на основании данных о...	28. Выявите принципы, лежащие в основе...	35. Изложите в форме... своё мнение (понимание)...	42. Проведите экспертизу состояния...

В качестве примера приведем один из разработанных автором КОЗов по дисциплине “Approaches to Learning” (подходы к учению, зарубежный опыт преподавания) по ПК – 4. Примеры КОЗов по другим компетенциям представлены в Приложении 1.

**Фонд оценочных средств оценки результатов освоения
основной профессиональной образовательной программы
по направлению подготовки 44.04.05 «Педагогическое образование»
Направленность (профиль) «Международное образование»
Дисциплина Approaches to Learning
(подходы к учению, зарубежный опыт преподавания)**

**ПК-4 Участвует в популяризации знаний (в области предмета по профилю)
среди субъектов образовательного процесса**

КОЗ № 1

Условие. Одним из ключевых направлений в системе образования сегодня является обучение в течение всей жизни.

Задание. Подумайте и определите понятие «обучение в течение всей жизни» своими словами.

Варианты ответа: открытый.

Правильный ответ, например: Под обучением в течение всей жизни понимается любое целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе для совершенствования знаний, умений и компетенций и способствующее личностному и социальному развитию и трудоустройству.

КОЗ № 2

Условие. Одним из ключевых направлений в системе образования сегодня является обучение в течение всей жизни. В обучение в течение всей жизни входит три типа образования и обучения.

Задание. Подумайте и дополните недостающий тип:

- 1) Формальное обучение
- 2) Спонтанное обучение
- 3)

Правильный ответ: Неформальное обучение.

КОЗ № 7

Условие. Одним из ключевых направлений в системе образования сегодня является обучение в течение всей жизни.

Задание. Прочитайте перечень приоритетов стратегии обучения в течение всей жизни и дополните недостающий приоритет:

1. Признание ценности знаний.
2. Информация, профориентирование и консультирование.
3. Инвестиции в обучение.
4. Приближение возможностей обучения к потребителям.
5. Базовые умения.

Правильный ответ: Инновационная педагогика.

КОЗ № 9

Условие. Одним из приоритетов стратегии образования в течение всей жизни является инновационная педагогика.

Задание. Подумайте и определите понятие «инновационная педагогика» своими словами.

Вариант ответа: открытый

Правильный ответ, например: Инновационная педагогика – раздел педагогической науки, который изучает закономерности и принципы развития инновационных процессов в системе образования.

Несмотря на новизну предложенных оценочных материалов, в процессе наблюдения за их внедрением и использованием в образовательном процессе в системе межкультурного взаимодействия возникли существенные трудности. Иностранные студенты с различными культурными особенностями, языковым профилем и уровнем владения языком преподавания (языком-посредником) не

всегда понимали и правильно интерпретировали глаголы-задания. В связи с этим, руководствуясь общедидактическим принципом наглядности, с учетом положительного опыта проведения инновационных изменений технологического компонента принято решение усилить технологию КОЗов и проводить ее внедрение в системе межкультурного взаимодействия на основе ее интеграции с технологией поэтапного формирования умственных действий и визуальных опор (графических органайзеров) и др. Это позволило сделать вывод о тесной неразрывной взаимообусловленности и взаимосвязи технологического и оценочного компонентов системы, ее целостности, обоснованности сформулированной гипотезы. Результаты опытно-экспериментальной проверки, проведенной с использованием ряда дополнительных контрольно-диагностических материалов, обработанные при помощи адекватных методов статистического анализа, доказали эффективность предложенной автором технологии (стратегий и инструментов оценивания, методов, приемов и форм обучения зарубежных студентов) в системе межкультурного взаимодействия, они отражены в Главе 4.

3.3. Дидактические рекомендации по организации образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия

Выводы, полученные в результате многолетних исследований, проведенных на кафедре методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, в области построения системы межкультурного взаимодействия в пространстве вуза позволили разработать дидактические рекомендации для коллектива администраторов, профессорско-преподавательского состава, студентов педагогических и многопрофильных вузов, педагогов отечественных и зарубежных школ по организации образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия для развития общеучебных умений. Настоящие рекомендации могут быть использованы в качестве инструмента самообследования, совместного планирования, обеспечивая самообучение и саморазвитие субъектов системы. Поэтому в логике работы представилось целесообразным оформить их в качестве опросника

самоанализа и саморазвития, который представлен в Приложении 2. Педагогам и студентам предложено ответить на один вопрос: «Как часто на своих занятиях вы...?».

Рекомендации охватывают целевой, технологический и оценочный компоненты системы, ориентированы на глубокий анализ подходов к организации образовательного процесса в конкретном социально-культурно-педагогическом контексте (образовательном пространстве определенного педагогического или многопрофильного вуза, школы), направлены на анализ эффективности и дальнейшее совершенствование методов, приемов, форм работы с иностранными студентами, учащимися из семей мигрантов, стратегий и инструментов оценивания, которые используются в системе в целом и непосредственно при обучении отдельным дисциплинам. Педагогические технологии в рекомендациях распределены по категориям соответствующих общеучебных умений и навыков, составляющих целевой компонент системы и необходимых студентам и педагогам для выстраивания эффективного межкультурного взаимодействия.

Представим рекомендации по 11 предложенным категориям.

Категория 1. Поэтапное формирование умственных действий

- Побуждать студентов приводить аргументы в поддержку своих ответов /предложений/идей.
- Предоставлять достаточно времени для подготовки обдуманных/аргументированных ответов.
- Поощрять новые подходы к решению проблемы/задачи.
- Задавать открытые вопросы.
- Использовать задания на развитие разных типов мышления (анализ, синтез).
- Стимулировать к поиску решений проблем с опорой на ранее приобретенные знания.
- Использовать наглядные (визуальные) опоры для развития навыков и умений мышления (умственных операций).
- Побуждать учитывать мнения других при решении проблемы / учебной задачи.

- Побуждать студентов использовать знания, полученные при освоении других дисциплин.
- Использовать задания на рефлекссию.

Категория 2. Исследовательские умения

- Оказывать поддержку при формулировании темы, цели, задач, объекта, предмета исследования.
- Поощрять правильное цитирование, академическую честность.
- Стимулировать самостоятельную работу с источниками в базах данных/библиотеках.
- Обучать правилам работы с источниками в Интернете, развиваете навыки работы с поисковыми системами.
- Обучать определять качество источников, проводите анализ противоречивых источников.
- Обучать проводить декомпозицию цели исследования на задачи.

Категория 3. Коммуникативные умения

- Организовывать работу с учебным текстом в парах.
- Использовать на занятиях примеры эффективных презентаций/выступлений перед разными аудиториями.
- Использовать презентации в качестве заданий на итоговое оценивание.
- Развивать умения письменной речи.
- Развивать умения аудирования.
- Предоставлять регулярную обратную связь.
- Использовать разные типы/жанры текстов (академические, профессиональные, личные и др.).
- Развиваете навыки аргументации (логическая структура аргумента)
- Поощрять всех учащихся при организации обсуждения/дискуссии.

Категория 4. Самообучение и социальные навыки

- Организовывать работу студентов в малых группах.

- Предоставлять студентам возможность выбирать и распределять роли при работе в группах.
- Предоставлять студентам возможность проводить само- и взаимооценивание при работе в группе.
- Обучать способам разрешения конфликтных ситуаций при работе в группе.
- Проводить групповую рефлексию.
- Стимулировать учет альтернативных точек зрения и взглядов при подготовке к ответу и презентации.
- Предоставлять возможность самостоятельно принимать решения.

Категория 5. Умения саморегуляции

- Четко определять сроки выполнения задания.
- Стимулировать проведение студентами самоанализа качества выполненных работ.
- Стимулировать самостоятельную постановку собственных учебных целей и задач.
- Просить студентов самостоятельно определять алгоритм решения учебной задачи/проблемы.
- Просить студентов определить значимость изучаемой темы/осваиваемой дисциплины для собственного обучения/развития.
- Обсуждать со студентами стратегии их саморазвития. Предоставлять возможность планирования своей деятельности.
- Демонстрировать на собственном примере своевременное выполнение заданий, организованное поведение, пунктуальность.
- Помогать студентам делать правильные выводы из неудач, учиться на ошибках, определять проблемы как учебные задачи.
- Создавать культуру «делать все сразу правильно и с первого раза».

Категория 6. Организация учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности

- Просить студентов самостоятельно находить информацию по теме.

- Предоставлять студентам возможность проявлять инициативу, вносить предложения.
- Поощрять инициативу и предложения студентов.
- Обеспечивать активное вовлечение студентов в процесс обучения.
- Предоставлять возможность для ведения самостоятельной исследовательской деятельности.
- Задавать вопросы и не предоставлять готовых ответов.
- Оказывать педагогическую поддержку в процессе поиска и работы с ресурсами для ведения исследовательской деятельности.
- Мотивировать студентов нести ответственность за собственное учение.
- Выступать в роли организатора комфортного группового взаимодействия, обсуждения.
- Обсуждать вопросы локального и глобального значения.

Категория 7. Развитие понятийного мышления

- Давать четкое определение основным понятиям, необходимым для освоения тематического блока/раздела/дисциплины.
- Оказывать студентам помощь и поддержку в поиске и определении основных понятий, необходимых для освоения тематического раздела/блока/дисциплины.
- Помогать студентам в установлении взаимосвязи между новым учебным материалом и ранее приобретенными знаниями, опытом и освоенным учебным материалом.
- Поощрять перенос приобретенных знаний в новые незнакомые контексты, ситуации.
- Создавать возможности для использования предметно специфичных и общенаучных понятий, установления взаимосвязей между понятиями из разных предметных областей.
- Предоставлять возможности для демонстрации понимания понятий в реальных жизненных ситуациях/примерах/исследованиях.

- Использовать «графические органайзеры» (ментальные карты, схемы, наглядность) для развития понятийного мышления.
- Помогать выявлять и определять закономерности.
- Использовать метод проблемно-ориентированного обучения.

Категория 8. Контекстное обучение

- Побуждать студентов делать выводы и обобщения с опорой на личный опыт.
- В качестве стимульного материала использовать реальные, а не вымышленные примеры.
- Развивать межкультурное понимание.
- Помогать студентам осознать значимость собственного обучения, видеть перспективы применения полученных знаний для решения проблем.
- Использовать реальные проблемы при определении объектов и предметов исследовательской деятельности.
- Развивать у студентов умения действовать в незнакомой для них ситуации в условиях неопределенности.
- Развивать умения рассматривать проблему с разных точек зрения.

Категория 9. Эффективная групповая работа и обучение в сотрудничестве

- Использовать такие методы и приемы, как дебаты, ролевые игры, групповые проекты.
- Стимулировать студентов задавать вопросы.
- Предоставлять студентам возможность свободно выражать и развивать свои мысли и идеи других.
- Поощрять обмен информацией и идеями.
- Поощрять сотрудничество, взаимодействие, работу в группах.
- Предоставлять студентам возможность брать и нести ответственность за собственное обучение.

- Поощрять внимательное и уважительное отношение к другим во время дискуссий, дебатов.
- Поощрять «активное слушание», используя перифраз сказанного другими студентами.

Категория 10. Дифференциация учебных потребностей и мотивов

- Предъявлять высокие, но реальные требования ко всем студентам.
- Создавать благоприятную среду и равные условия для обучения.
- Проявлять уважительное отношение к представителям разных культур.
- Активизировать ранее приобретенные знания, опыт.
- Использовать и предоставлять возможность использовать разные учебные ресурсы на разных носителях в разных форматах.
- Предоставлять возможность каждому студенту достичь лично значимых целей собственного обучения. Проводить анализ учебных целей и мотивов.
- Излагать материал на доступном, понятном всем студентам языке.
- Планировать и проводить дополнительные занятия (ввести особый режим работы) для студентов с особыми образовательными потребностями. Использовать разнообразные технологии. Организовывать работу с одаренными студентами.
- Использовать наглядность.
- Поощрять распределение ролей при групповой организации образовательного процесса. Проводить ротацию студентов в составе групп.

Категория 11. Формирующее и суммативное (итоговое) оценивание

- Предоставлять обратную связь каждому студенту по частям и итогам работы.
- Использовать данные, полученные в результате оценивания для планирования и внесения изменений в дальнейшую работу/обучение.
- Использовать само- и взаимооценивание работ студентов.

- Побуждать студентов предоставлять обратную связь по итогам оценивания. Проводить анализ сильных и слабых сторон работ.
- Проводить регулярную рефлексию.
- Проводить разбор формулировок заданий. Оказывать студентам помощь в их понимании. Проверять понимание.
- Четко определять объекты и критерии оценивания до начала работы.
- Проводить контроль понимания критериев оценивания.
- Совместно определять критерии.

Педагогам и студентам рекомендовано проводить регулярный анализ своей деятельности по рекомендациям, системную работу с предложенным листом самооценивания (Приложение 2). Целью такой работы является выявление закономерностей в процессе апробации, использования или неиспользования определенных подходов и технологий, определение степени их эффективности при построении системы межкультурного взаимодействия. Опора на предложенный инструмент оценивания способствует достижению синергетического эффекта при построении взаимодействия с разными категориями иностранных студентов при обучении разным дисциплинам, обеспечивает дифференциацию их образовательных потребностей и мотивов.

Рекомендации и регулярная работа с листом самооценивания могут быть широко использоваться при планировании и разработке новых курсов и дисциплин в вузе, организации, проведении и прохождении практики студентов педагогических и многопрофильных вузов в школах, на заседаниях методических объединений, курсах повышения квалификации педагогических работников. Самоанализ, проведенный с опорой на предложенный опросник, помогает выявить сильные и слабые стороны профессиональной деятельности, определить траекторию профессионального саморазвития выпускников, регулярно проводить аудит качества образования, пересмотр существующих подходов к организации образовательного процесса, непрерывно самообучаться, работать над совершенствованием педагогических технологий.

Выводы по Главе 3

Решение задач Национального проекта, экспорта российского образования в дружественные страны (СНГ, Республика Казахстан, КНР, страны Африки), требует развития совокупности особых умений. Акцент на развитие этих умений обуславливает обновление содержания образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия. К таким умениям относим: умения социального взаимодействия, исследовательской деятельности, понятийное мышление, умения самостоятельного планирования и регулирования своей деятельности, мыслительной деятельности, коммуникативные умения.

Эти умения составляют основу содержания образовательного процесса. Проведенный анализ содержательных аспектов межкультурного взаимодействия определил необходимость инновационных изменений технологического компонента в системе межкультурного взаимодействия, разработки адекватных стратегий, инструментов оценивания и сделать следующие выводы:

1. Межкультурное взаимодействие как особый вид деятельности выходит за рамки предметного обучения как основы формирования способности и готовности к профессиональной деятельности после окончания вуза. Предметное обучение обеспечивает эффективность самой профессиональной деятельности, однако не обеспечивает ее эффективность в системе межкультурного взаимодействия.

2. Основу технологического компонента в системе межкультурного взаимодействия составляют технологии и приемы развития понятийного, критического и творческого мышления, поэтапного формирования умственных действий, проблемно ориентированное и дифференцированное обучение, использование визуальных и графических опор, адекватных психолого-педагогическим и культурным особенностям студентов, их образовательным мотивам, потребностям, индивидуальным стилям учения.

3. Автором разработана и представлена технология составления компетентностно-ориентированных заданий, предложены и внедрены в образова-

тельный процесс педагогического вуза адекватные фонды оценочных средств (стратегии и инструменты), составляющие основу диагностической работы (предварительное, формирующее и итоговое оценивания) уровней сформированности компетенций, входящих в состав межкультурного взаимодействия по дисциплинам базовой и вариативной частей программы обучения по направлению «Педагогическое образование». КОЗы носят деятельностный характер с учетом сущностных характеристик межкультурного взаимодействия и определения его как особого вида деятельности субъектов образовательного процесса, моделируют жизненную ситуацию в логике инновационных изменений технологического компонента в системе межкультурного взаимодействия, имеют структуру реального профессионального процесса в различных культурных контекстах, строятся на актуальном для обучающихся материале, отбор которого основан на опыте межкультурного взаимодействия.

4. Разработанные дидактические рекомендации для профессорско-преподавательского состава педагогического и многопрофильного вуза по работе с иностранными студентами, основанные на принципах создания системы, носят универсальный характер и могут быть внедрены в любом педагогическом контексте в пространстве другого вуза, на территории других государств. Рекомендации включают пошаговые инструкции для педагогов по использованию адекватных сущностным характеристикам, содержательным аспектам межкультурного взаимодействия и психолого-педагогическим характеристикам зарубежных студентов технологий. К таким технологиям относятся:

- Технология поэтапного формирования умственных действий.
- Учебно-исследовательская деятельность.
- Коммуникативно-когнитивные технологии.
- Интерактивные технологии: методы и приемы развития умений социального взаимодействия.
- Технологии развития саморегуляции и эмоциональной устойчивости.
- Развитие понятийного мышления (умения мыслить универсальными общекультурными и общенаучными категориями).

- Контекстное обучение.
- Обучение в сотрудничестве.
- Дифференциация учебных потребностей и мотивов.
- Проблемно ориентированное обучение.
- Стратегии и инструменты формирующего и суммативного оценивания. Критериальное оценивание.

Рекомендации являются готовым практическим механизмом продвижения российского образования за рубежом.

ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВУЗЕ

4.1. Организация, этапы и методы проведения экспериментального исследования

Исходя из цели, задач, гипотезы исследования возникла объективная потребность в апробации предложенной технологии, ориентированной на формирование способности и готовности студентов педагогического и многопрофильного вуза (бакалавриат и магистратура) к межкультурному взаимодействию. Динамика развития и оценка эффективности образовательного процесса и достижения планируемых результатов обучения проводилась в ходе предварительного проверочно-поискового и основного обучающего эксперимента (опытного обучения).

Предварительный проверочно-поисковый эксперимент проводился с 2014 по 2018 г. в несколько этапов, каждый из которых был ориентирован на решения ряда задач:

- разработать, дополнить и апробировать новое содержание обучения, рабочие программы новых дисциплин.
- создать и применить к актуальным условиям и контексту межкультурного взаимодействия и подготовки будущих педагогов (студентов бакалавриата и магистратуры) новые технологии обучения [Новоселов, 2024б].

В результате автором разработаны и внедрены в образовательный процесс 8 электронных учебных пособий для дидактического обеспечения дисциплин магистерской программы «Международное образование»: «Международные образовательные технологии», «Международная система оценивания», «Approaches to Teaching and Learning», «English for Research». Разработаны рабочие программы дисциплин на иностранном языке для зарубежных студентов бакалавриата (КНР, Республика Казахстан) по курсам «Философия» и «Общая и социальная психология».

Дидактической основой реализации в образовательном процессе указанных курсов стали предложенные автором технологии межкультурного взаимодействия, стратегии и инструменты оценивания, представленные в Главе 3. Результаты предварительного проверочно-поискового эксперимента отражены в публикациях автора [Новоселов, 2023, 2024].

Педагогическая диагностика сформированности готовности и способности к межкультурному взаимодействию проводилась в ходе опытного обучения (2018–2024 гг.) на факультете иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. В опытном обучении задействованы 1774 студента (1187 – российских, 587 – иностранных) и 18 сотрудников кафедры методики преподавания иностранных языков. Совокупная выборка составила 1792 человека [Новоселов, 2024а,б]. . Диагностика проводилась среди выпускников всех лет обучения, начиная с 2018 г. (принимали участие в основном в предварительном проверочно-поисковом эксперименте), далее выпускники следующих лет в динамике участвовали со второго и третьего курса в опытном обучении. Студенты магистратуры принимали участие в двух этапах экспериментальной проверки.

В процессе опытного обучения предстояло решить ряд задач:

- На основании предложенных и научно обоснованных А.В. Сельковой критериев, адекватных содержательным аспектам целевого компонента обучения в системе межкультурного взаимодействия, осуществляемого в логике обозначенных принципов создания системы, провести предэкспериментальные срезы, выявив уровень способности и готовности студентов бакалавриата и магистратуры направления «Педагогическое образование» к указанному виду деятельности [Селькова, 2023].

- На основании предложенных критериев провести текущие и итоговые срезы, выявив уровень развития способности и готовности студентов бакалавриата и магистратуры к межкультурному взаимодействию (в частности таких

компонентов, как мотивационный, когнитивный, поведенческий, эмоциональный).

- На основании критериев провести комплексную экспертизу уровня сформированности способности и готовности студентов бакалавриата и магистратуры к указанному виду деятельности.
- Сравнить результаты педагогической диагностики выпускников 2018–2024 гг.
- Обработать полученные результаты методом описательного анализа, выявив уровень статистической значимости полученных параметров, сделать выводы об эффективности внедрения технологий, направленных на развитие межкультурного взаимодействия [Новоселов, 2024].

Разделяя позицию К.Э. Безукладникова о том, что «компетенция – личностное психологическое новообразование, которое включает в себя когнитивный и поведенческий аспекты, укрупняется и интегрируется с другими компетенциями и проявляется в новом качестве» [Безукладников, 2009], полагаем, что межкультурное взаимодействие как совокупность таких новообразований должно приводить к определенным изменениям личности субъекта образовательного процесса в системе, появлению и проявлению новых личностных характеристик и качеств. В этом контексте также соглашаемся с А.В. Сельковой относительно того, что критериальный аппарат оценки способности и готовности к межкультурному взаимодействию должен быть адекватным таким изменениям личности субъекта и отражать в полной мере динамику их изменений [Селькова, 2023]. Характерная группа таких критериев в педагогической науке представлена мотивационным, когнитивным, эмоциональным, деятельностным, операционным, рефлексивно-оценочным критериями (Б.Б. Айсмонтас, Л.И. Божович, А.Н. Даржания, Ю.А. Логашенко, В.С. Мерлин и др.), что соотносится с полученными ранее в Главе 1 выводами.

Указанные критерии, применимо к аспектам межкультурного взаимодействия, подробно рассмотрены в педагогической литературе (Е.В. Какалина,

Г.П. Иванова, В.Н. Карпенко, О.К. Логвинова, Н.Н. Ширкова и др.). Считаю нецелесообразным подробно останавливаться на их характеристиках.

Для опытно-экспериментальной проверки выдвинутой гипотезы приняты мотивационный, когнитивный, поведенческий и эмоциональный критерии. Целесообразным явилось дополнение предложенного оценочно-диагностического аппарата пракселогическим критерием, который документально подтверждает получение эффективного опыта межкультурного взаимодействия, участие российских и зарубежных студентов в совместных мероприятиях межкультурного взаимодействия (Е.Н. Мажар) в логике принципа его событийного характера, описанного в Главе 1.

«Определение указанных критериев обусловлено рядом причин. Во-первых, они позволяют получить показатели, имеющие связь с ключевыми проявлениями личности как участника взаимодействия с представителями других культур на мотивационном, когнитивном, поведенческом и эмоциональном уровнях. Во-вторых, данные критерии характеризуются наличием практики применения в исследовании показателей, охватывающих спектр соответствующих признаков в проблемном поле взаимодействия с представителями других культур, а также могут неоднократно применяться, ввиду чего становится возможным сопоставление результатов на разных этапах эксперимента» [Селькова, 2023].

Наглядно представим описание критериев и перечень диагностик, использованных для их измерения (Рисунок 26).

Выделены три уровня готовности и способности к межкультурному взаимодействию: базовый, средний, повышенный. Содержание каждого уровня по критериям наглядно представлено на Рисунке 27.

На констатирующем этапе исходный уровень способности и готовности к межкультурному взаимодействию студентов и преподавателей определялся при помощи онлайн-интегративного опросника межкультурной компетентности О.Е. Хухлаева и др. (<https://psytests.org/eq/iomk-run.html>) по шкалам:

- Межкультурная стабильность – индивидуальные особенности личности, которые позволяют человеку быть устойчивым к стрессовым ситуациям межкультурного общения.



Рисунок 26 – Набор диагностик для оценки готовности и способности к межкультурному взаимодействию

[Селькова, 2023, с. 110]

- Межкультурный интерес – желание общаться с людьми из других культур, интерес к культуре и культурным различиям.
- Отсутствие этноцентризма – установка на уважение и принятие культурного разнообразия в сочетании с отношением к культурным различиям как к множеству вариантов при отсутствии превосходства той или иной культуры.
- Управление межкультурным взаимодействием – владение широким спектром коммуникативных навыков, важных при межкультурном общении, обеспечивающих подстройку под собеседника из другой культуры и позволяющих договориться с ним.

Люди, демонстрирующие более высокие показатели по отдельным шкалам опросника, отличаются большим количеством конкретных межкультурных достижений.

Наблюдаются предсказуемые взаимосвязи опросника с показателями адаптации иностранных студентов, выраженностью эмоционального выгорания и самоофективности у педагогов, работающих в мультикультурной среде.

Содержание опытно-экспериментальной работы

Критерий	Показатель	Содержание	Характеристика уровней сформированности		
			базовый	средний	повышенный
Мотивационный	наличие мотивации к взаимодействию с представителями других культур	– потребность быть участником взаимодействия с представителями других культур; – нацеленность на осуществление профессиональной деятельности с представителями других культур; – восприятие взаимодействия с представителями других культур как важного компонента будущей профессиональной деятельности; – убежденность в личной и профессиональной значимости полученного в данном взаимодействии опыта	отсутствие потребности быть участником профессионального взаимодействия с представителями других культур; отсутствие нацеленности на осуществление профессиональной деятельности с представителями других культур; отсутствие восприятия взаимодействия с представителями других культур как важного компонента будущей профессиональной деятельности; отсутствие убежденности в личной и профессиональной значимости полученного в данном взаимодействии опыта	слабо выраженная потребность быть участником профессионального взаимодействия с представителями других культур; слабая нацеленность на осуществление профессиональной деятельности с представителями других культур, слабое восприятие взаимодействия с представителями других культур как важного компонента будущей профессиональной деятельности; наличие слабой убежденности в личной и профессиональной значимости полученного в данном взаимодействии опыта	ярко выраженная потребность быть участником профессионального взаимодействия с представителями других культур; ярко выраженная нацеленность на осуществление профессиональной деятельности с представителями других культур; наличие восприятия взаимодействия с представителями других культур как важного компонента будущей профессиональной деятельности; наличие убежденности в личной и профессиональной значимости полученного в данном взаимодействии опыта
Когнитивный	наличие системы знаний, на основе которых возможно эффективное осуществление профессионального взаимодействия с представителями других культур	– знание универсальных культурных ориентиров взаимодействия с представителями других культур; – знание сущностных аспектов поведения и норм в профессиональной деятельности взаимодействия с представителями других культур; – владение специализированным языком профессионального общения, знание	несформированность знаний универсальных культурных ориентиров взаимодействия с представителями других культур; незнание сущностных аспектов поведения и норм в профессиональной деятельности взаимодействия с представителями других культур; характерно слабое владение специализированным языком профессионального общения, незнание профессиональной терминологии, неусвоение	частичная сформированность знаний универсальных культурных ориентиров взаимодействия с представителями других культур; частичное знание сущностных аспектов и норм поведения в профессиональной деятельности между субъектами, являющимися представителями разных культур; характерно фрагментарное владение специализированным языком профессионального общения, частичное знание профессиональной терминологии, частичное	полнота и прочность сформированности знаний универсальных культурных ориентиров взаимодействия с представителями других культур, знание сущностных аспектов норм и поведения в профессиональной деятельности между субъектами, являющимися представителями разных культур; характерно прочное и полное владение специализированным языком профессионального общения, знание профессиональной терминологии, полное

Рисунок 27 – Содержание компонентов системы межкультурного взаимодействия

		профессиональной терминологии, усвоение единой системы значений и смыслов в целях обеспечения взаимопонимания	единой системы значений и смыслов в целях обеспечения взаимопонимания	усвоение единой системы значений и смыслов в целях обеспечения взаимопонимания	усвоение единой системы значений и смыслов в целях обеспечения взаимопонимания
Поведенческий	владение совокупностью поведенческих умений и навыков, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности с представителями других культур	– умение выбрать подходящие модели поведения для ситуаций взаимодействия с партнерами по профессиональной деятельности, являющимися представителями других культур; – владение специфическими приемами взаимодействия, способствующими сотрудничеству в профессиональной сфере в условиях сосуществования культур; – умение объективно оценивать и корректировать собственное поведение в профессиональной сфере при взаимодействии с представителями других культур	несформированность умения выбирать подходящие модели поведения для ситуаций взаимодействия с партнерами по профессиональной деятельности, являющимися представителями других культур; невладение специфическими приемами взаимодействия, способствующими сотрудничеству в профессиональной сфере в условиях сосуществования культур; отсутствие умения объективно оценивать и корректировать собственное поведение в профессиональной сфере при взаимодействии с представителями других культур	недостаточная сформированность умения выбирать подходящие модели поведения для ситуаций взаимодействия с партнерами по профессиональной деятельности, являющимися представителями других культур; частичное владение специфическими приемами взаимодействия, способствующими сотрудничеству в профессиональной сфере в условиях сосуществования культур; частичная сформированность умения объективно оценивать и корректировать собственное поведение в профессиональной сфере при взаимодействии с представителями других культур	полная сформированность умения выбирать подходящие модели поведения для ситуаций взаимодействия с партнерами по профессиональной деятельности, являющимися представителями других культур; владение специфическими приемами взаимодействия, способствующими сотрудничеству в профессиональной сфере в условиях сосуществования культур; яркое выраженное проявление умения объективно оценивать и корректировать собственное поведение в профессиональной сфере при взаимодействии с представителями других культур
Эмоциональный	эмоциональное восприятие российскими и иностранными студентами процесса профессионального взаимодействия с представителями других культур	– принятие культурного разнообразия в профессиональной сфере; – позитивное и открытое отношение к представителям других культур в сфере профессиональной деятельности; – направленность на создание благоприятной атмосферы в многокультурной группе или коллективе	отсутствие принятия культурного разнообразия в профессиональной сфере; отсутствие позитивного и открытого отношения к представителям других культур в сфере профессиональной деятельности; отсутствие направленности на создание благоприятной атмосферы в многокультурной группе или коллективе	частичное принятие культурного разнообразия в профессиональной сфере; слабовыраженное отношение к представителям других культур в сфере профессиональной деятельности; слабовыраженное наличие направленности на создание благоприятной атмосферы в многокультурной группе или коллективе	ярко выраженное принятие культурного разнообразия в профессиональной сфере; ярко выраженное проявление позитивного и открытого отношения к представителям других культур в сфере профессиональной деятельности; проявление ярко выраженной направленности на создание благоприятной атмосферы в многокультурной группе или коллективе

Рисунок 27 – Окончание

Для наглядности представим результаты теста сотрудника А кафедры методики преподавания иностранных языков (Рисунок 28).



Рисунок 28 – Результаты опросника межкультурной компетентности сотрудника кафедры методики преподавания иностранных языков

Интерпретация определяет области для развития. К таким областям относятся межкультурная стабильность, отсутствие этноцентризма. Высокий межкультурный интерес является высоким у всех представителей профессорско-преподавательского состава вуза. Однако среднее значение по шкале «управление межкультурного взаимодействия» определяет дальнейшие ориентиры для развития.

Исходя из анализа ответов российских и зарубежных студентов по шкале «управление взаимодействием» отмечаем, что 69 % российских и 54 % зарубежных студентов испытывают определенные сложности в этой области. По шкале «межкультурный интерес» отмечаем высокие показатели, что определяет потребность и заинтересованность российских студентов в межкультурном взаимодействии.

Проведенный анализ доказал контекстную актуальность системных изменений в организации и управлении межкультурным взаимодействием в пространстве педагогического вуза. Парадигмальная актуальность обоснована ранее в Главе 1.

Однако вынуждены отметить ряд существенных недостатков опросника как инструмента проведения исследования и получения достоверных данных

из-за возможности фальсификации ответов, искажения ответов, действия когнитивных установок и культурных схем, субъективности, эмоционального состояния, неустойчивости ответов во времени.

Поэтому целесообразным стало использование других обозначенных ранее специализированных методик на предварительном проверочно-поисковом этапе.

4.2. Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования

Формирующий и заключительный (итоговый) этапы экспериментальной работы были построены на выявлении изменений в «отношении критериев, отражающих личностные проявления студентов, необходимые для успешного межкультурного взаимодействия и подтверждения эффективности или неэффективности разработанных предложенных технологий межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве педагогического и многопрофильного вуза. Итоговый этап эксперимента осуществлялся после внедрения разработанных нами педагогических технологий путем повторного использования методик, примененных для диагностики выделенных критериев» [Селькова, 2023].

Аналогично диагностике А.В. Сельковой, выборки баллов для каждого критерия в рамках используемых нами методик, имеющих различные диагностические оценочные шкалы (от 0 до 10 баллов для одного задания), были унифицированы к единой трехуровневой шкале: базовый уровень (1 балл), средний уровень (2 балла), повышенный уровень (3 балла) [Селькова, 2023].

Статистический анализ проведен с использованием критерия хи-квадрат Пирсона для многопольных таблиц сопряженности. Пороговый уровень статистической значимости принят для $p < 0,05$.

В Таблице 11 представлены результаты оценки динамики показателей по критериям на констатирующем, формирующем и заключительном этапах опытно-экспериментальной работы у российских студентов. По всем критериям

наблюдается статистически значимый рост показателей в середине работы по сравнению с результатами в начале работы ($p < 0,001$ по всем критериям). В конце работы показатели по всем критериям также увеличиваются и оказываются статистически значимо выше, чем результаты в середине работы ($p < 0,001$ по всем критериям).

Таблица 11 – Динамика показателей у российских студентов на разных этапах опытно-экспериментальной работы

Показатели	Констати- рующий этап	Форми- рующий этап	<i>p</i> -value (констати- рующий и формирую- щий)	Заключи- тельный этап	<i>p</i> -value (форми- рующий и заключи- тельный)
Мотивационный критерий					
Повышенный	437 (36,3 %)	489 (40,6 %)	<0,001	601 (49,9 %)	<0,001
Средний	504 (41,8 %)	543 (45,1 %)		581 (48,2 %)	
Базовый	264 (21,9 %)	173 (14,4 %)		23 (1,9 %)	
Когнитивный критерий					
Повышенный	263 (21,8 %)	386 (32 %)	<0,001	467 (38,8 %)	<0,001
Средний	411 (34,1 %)	572 (47,5 %)		615 (51 %)	
Базовый	531 (44,1 %)	247 (20,5 %)		123 (10,2 %)	
Поведенческий критерий					
Повышенный	357 (29,6 %)	493 (40,9 %)	<0,001	603 (50 %)	<0,001
Средний	268 (22,2 %)	338 (28 %)		475 (39,4 %)	
Базовый	580 (48,1 %)	374 (31 %)		127 (10,5 %)	
Эмоциональный критерий					
Повышенный	287 (23,8 %)	368 (30,5 %)	<0,001	639 (53 %)	<0,001
Средний	189 (15,7 %)	297 (24,6 %)		375 (31,1 %)	
Базовый	729 (60,5 %)	540 (44,8 %)		191 (15,9 %)	

Увеличение показателей по каждому критерию проявляется в первую очередь в уменьшении числа студентов, которые имели низкие показатели, и эквивалентном увеличении числа студентов, которые имели средние и высокие результаты.

В Таблице 12 представлены результаты оценки динамики показателей на констатирующем, формирующем и заключительном этапах опытно-экспериментальной работы у иностранных студентов. Наблюдается аналогичная динамика результатов исследования. По всем критериям имеется выраженный статистически значимый рост показателей в середине работы при сравнении с исходными результатами ($p < 0,001$ по всем критериям).

Таблица 12 – Динамика показателей у иностранных студентов

Показате- ли	Констати- рующий этап	Форми- рующий этап	<i>p</i> -value (кон- статирующий и форми- рующий)	Заключи- тельный этап	<i>p</i> -value (формирую- щий и за- ключитель- ный)
Мотивационный критерий					
Повы- шенный	186 (31,7 %)	211 (35,9 %)	<0,001	314 (53,5 %)	<0,001
Средний	222 (37,8 %)	258 (44 %)		261 (44,5 %)	
Базовый	174 (29,6 %)	47 (8 %)		12 (2 %)	
Когнитивный критерий					
Повы- шенный	107 (18,2 %)	154 (26,2 %)	<0,001	278 (47,4 %)	<0,001
Средний	227 (38,7 %)	298 (50,8 %)		295 (50,3 %)	
Базовый	253 (43,1 %)	135 (23 %)		14 (2,4 %)	
Поведенческий критерий					
Повы- шенный	159 (27,1 %)	256 (43,6 %)	<0,001	321 (54,7 %)	<0,001
Средний	328 (55,9 %)	310 (52,8 %)		248 (42,2 %)	
Базовый	100 (17 %)	21 (3,6 %)		18 (3,1 %)	
Эмоциональный критерий					
Повы- шенный	136 (23,2 %)	154 (26,2 %)	<0,001	193 (32,9 %)	0,011
Средний	129 (22 %)	180 (30,7 %)		187 (31,9 %)	
Базовый	322 (54,9 %)	253 (43,1 %)		207 (35,3 %)	

К концу работы показатели по всем критериям продолжают увеличиваться и оказываются статистически значимо выше, чем результаты в середине работы ($p = 0,011$ по эмоциональному критерию и $p < 0,001$ по остальным критериям). Также увеличение показателей по критериям проявляется в виде уменьшения числа иностранных студентов, которые имели низкие показатели, и соответствующем увеличении числа студентов, которые имели средние и высокие результаты.

Объединенные результаты исследования, проведенного на всех студентах, представлены в Таблице 13. По всем критериям наблюдается выраженная статистически значимая динамика как к середине исследования ($p < 0,001$ по всем критериям), так и к концу наблюдения ($p < 0,001$ по всем критериям). Динамика по каждому критерию также проявляется в увеличении числа студентов, которые имели высокие показатели к концу опытного обучения, и снижении числа студентов с низкими показателями. Число студентов со средними показателями аналогичным образом значимо увеличивалось в процессе исследования.

Полученные результаты по критериям наглядно представлены на диаграммах (Рисунки 29–41), отражающих динамику их развития по уровням. Отдельно проведем графический и описательный анализ динамики показателей по всем критериям. Графический анализ показателей по мотивационному критерию представлен на Рисунках 29–31.

Представленные диаграммы отражают положительную динамику (констатирующий, формирующий и заключительный этапы опытного обучения) отдельно по российским студентам и иностранным (Рисунки 29, 30). На Рисунке 31 представлены обобщенные данные по совокупной выборке. Полученные данные указывают на существенные расхождения по критерию у российских и иностранных студентов на констатирующем этапе (предварительный проверочно-поисковый эксперимент). У иностранных студентов показатели по уровням достижения (низкий, средний, высокий) ниже. Проведенный предварительный проверочно-поисковый эксперимент актуализировал необходимость

пересмотра подходов к адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве отечественного педагогического и многопрофильного вуза и создания для этого благоприятных условий. Целесообразным стало проведение исследований в области психолого-педагогических особенностей иностранных студентов – носителей разных культур и их учета при создании соответствующих механизмов адаптации.

Таблица 13 – Динамика изменений по всем критериям среди всех студентов

Показате- ли	Констати- рующий этап	Форми- рующий этап	<i>p</i> -value (кон- статирующий и форми- рующий)	Заключи- тельный этап	<i>p</i> -value (формирую- щий и за- ключитель- ный)
Мотивационный критерий					
Повы- шенный	623 (34,8 %)	700 (39,1 %)	<0,001	915 (51,1 %)	<0,001
Средний	726 (40,5 %)	801 (44,7 %)		842 (47 %)	
Базовый	438 (24,4 %)	220 (12,3 %)		35 (2 %)	
Когнитивный критерий					
Повы- шенный	370 (20,6 %)	540 (30,1 %)	<0,001	745 (41,6 %)	<0,001
Средний	638 (35,6 %)	870 (48,5 %)		910 (50,8 %)	
Базовый	784 (43,8 %)	382 (21,3 %)		137 (7,6 %)	
Поведенческий критерий					
Повы- шенный	516 (28,8 %)	749 (41,8 %)	<0,001	924 (51,6 %)	<0,001
Средний	596 (33,3 %)	648 (36,2 %)		723 (40,3 %)	
Базовый	680 (37,9 %)	395 (22 %)		145 (8,1 %)	
Эмоциональный критерий					
Повы- шенный	423 (23,6 %)	522 (29,1 %)	<0,001	832 (46,4 %)	<0,001
Средний	318 (17,7 %)	477 (26,6 %)		562 (31,4 %)	
Базовый	1051 (58,6 %)	793 (44,3 %)		398 (22,2 %)	

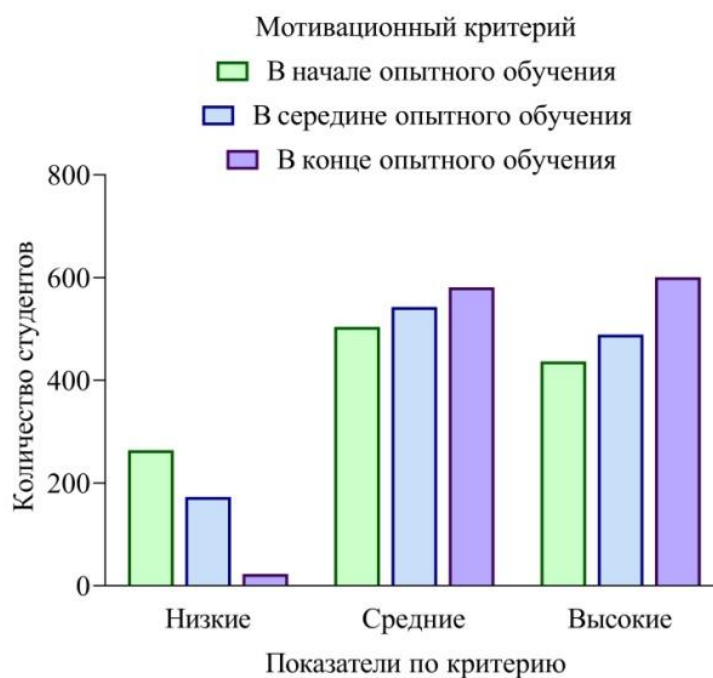


Рисунок 29 – Динамика показателей мотивационного критерия
(российские студенты)

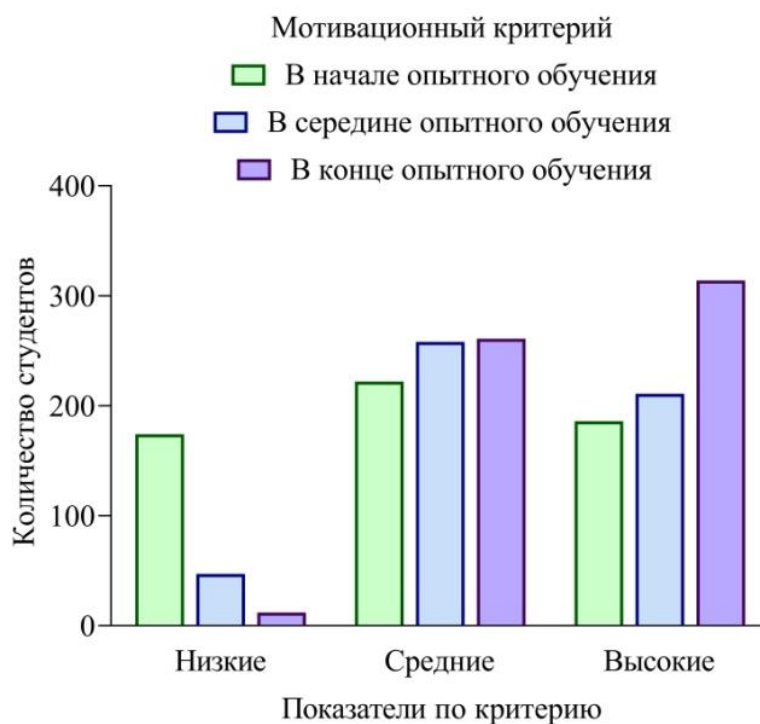


Рисунок 30 – Динамика показателей мотивационного критерия
(иностранные студенты)

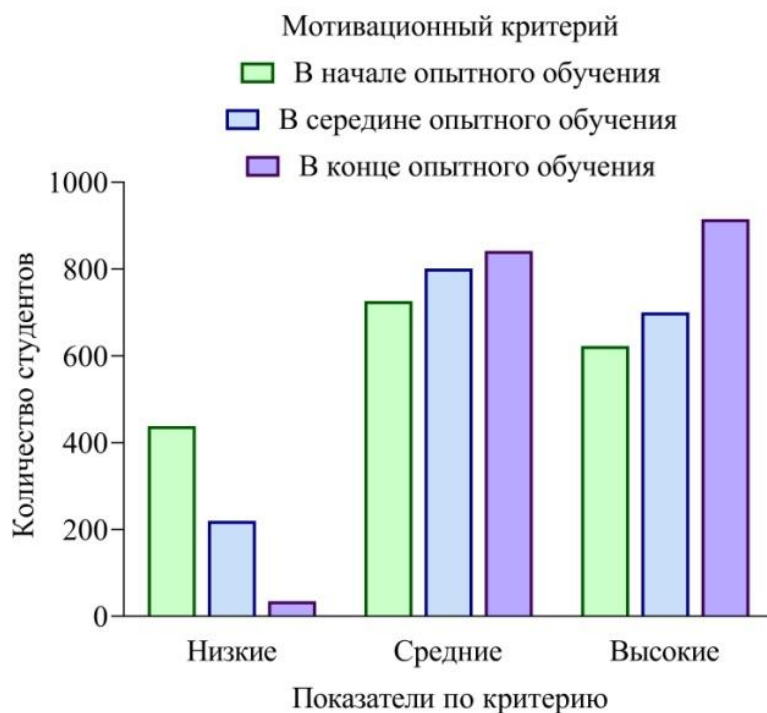


*Рисунок 31 – Динамика показателей мотивационного критерия
(все студенты)*

Результаты исследований представлены на заседаниях кафедры методики преподавания иностранных языков ПГГПУ, опубликованы в научных изданиях и внедрены образовательный процесс педагогического вуза посредством проведения курсов повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава вуза, привлеченного к работе с иностранными студентами. Полученные результаты позволили перейти к теоретическому описанию основ формирования и развития готовности субъектов образовательного процесса к межкультурному взаимодействию.

При работе с российскими студентами обновлено содержание курсов дисциплин «Технологии профессионального общения», «Межкультурная коммуникация», «Методика обучения иностранным языкам и культурам», «Основы теории межкультурной коммуникации». Учебный план дополнен дисциплиной «Психолого-педагогические основы и методика обучения иностранным языкам и культурам». Пересмотрена программа воспитательной и совместной внеучебной деятельности: проведение совместных мастер-классов по балету, вокалу, живописи, посещение культурных памятников, галерей,

приготовление и дегустация блюд национальной кухни, проведение совместных спортивных мероприятий с иностранными студентами. Это привело к постепенному увеличению показателей мотивационного критерия на формирующем и заключительном этапах опытного обучения.

Проведем анализ динамики показателей по когнитивному критерию (Рисунки 32–34).

Анализ данных, полученных в процессе применения соответствующих диагностических инструментов на констатирующем этапе (в начале опытного обучения) (Шкала культурного интеллекта К. Эрли и С. Анга в адаптации К.А. Шкварило, Е.М. Хворовой), выявил у российских и иностранных студентов преобладание низкого уровня общих знаний о других культурах: философия, политика, экономика, правоведение, религия, ценности; и контекстных: особенности восприятия и поведения во время деловой коммуникации, ситуациях академического межкультурного взаимодействия.

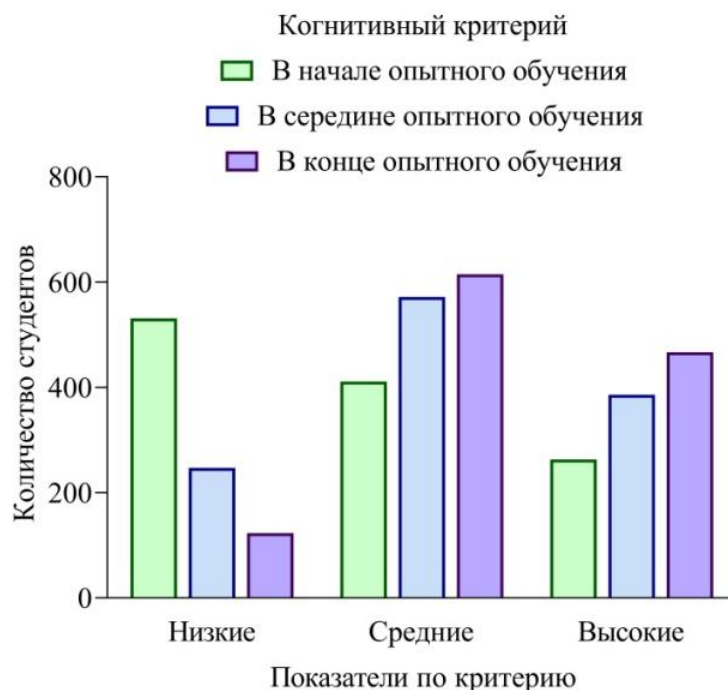


Рисунок 32 – Динамика показателей когнитивного критерия
(российские студенты)

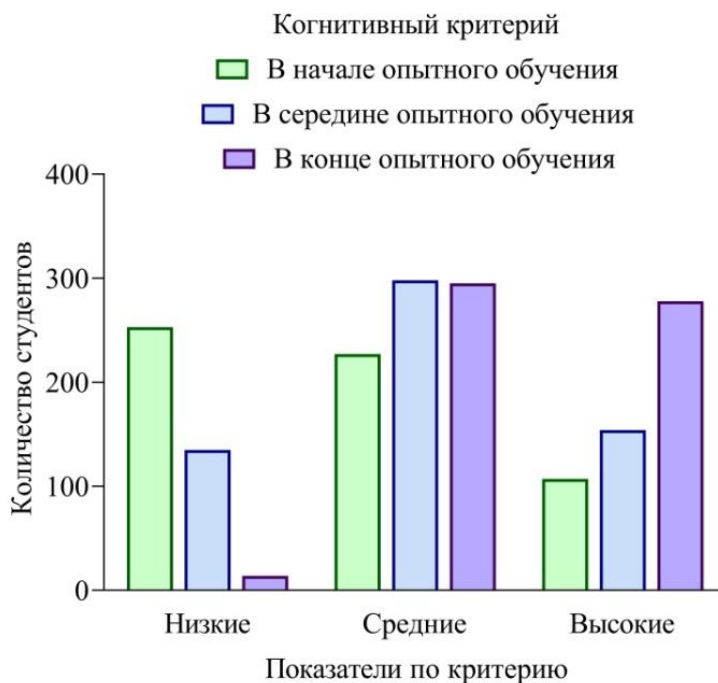


Рисунок 33 – Динамика показателей когнитивного критерия
(иностранцы студенты)

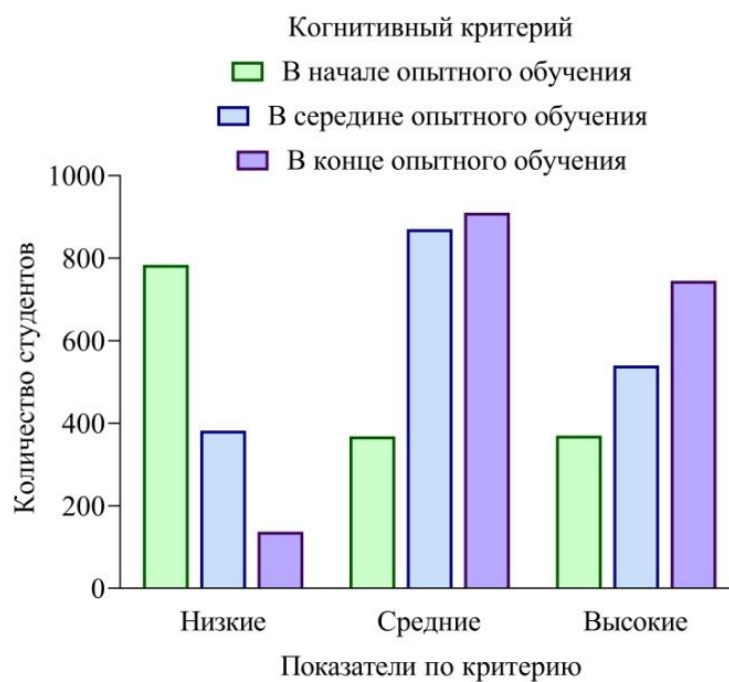


Рисунок 34 – Динамика показателей когнитивного критерия
(все студенты)

Сказанное обусловило пересмотр подходов к планированию образовательного процесса, актуализировало необходимость расширенного совместного планирования между сотрудниками разных кафедр ПГПУ, которые при-

влекались к работе с иностранными и российскими студентами по отдельности либо со смешанными группами для установления более прочных междисциплинарных связей, обеспечивающих усиление культурологического и аксиологического аспектов содержания обучения. Программы курсов дисциплин «Философия» и «Общая и социальная психология» дополнены тематическими разделами о типологии культур Г. Хофстеде. Для сотрудников вуза проведены семинары, мастер-классы, практические занятия по формированию и развитию умений использовать знания и онлайн-инструменты типологизации культур по различным параметрам исходя из анализа контекстных потребностей студентов в межкультурном взаимодействии. Подробно инструменты описаны в Главе 2. Это привело к постепенному повышению показателей на формирующем и заключительном этапах опытно-экспериментальной работы.

Обратимся к анализу динамики показателей по эмоциональному критерию (Рисунки 35–37).

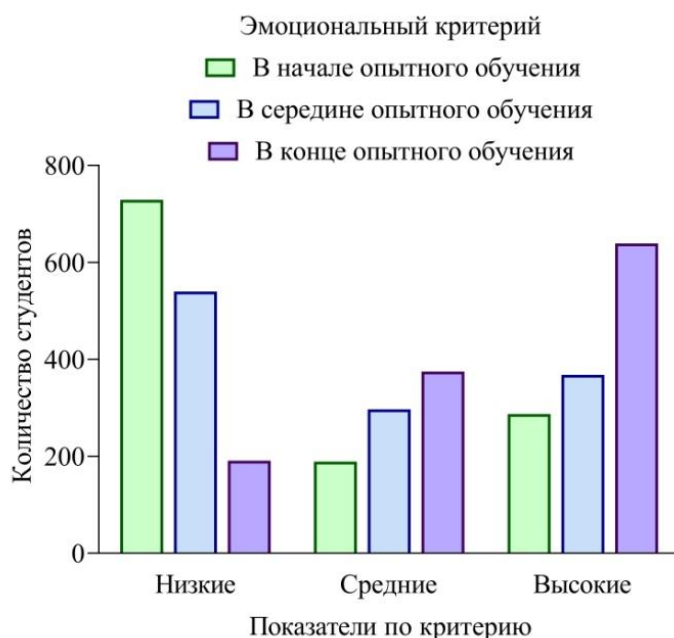


*Рисунок 35 – Динамика показателей эмоционального критерия
(российские студенты)*

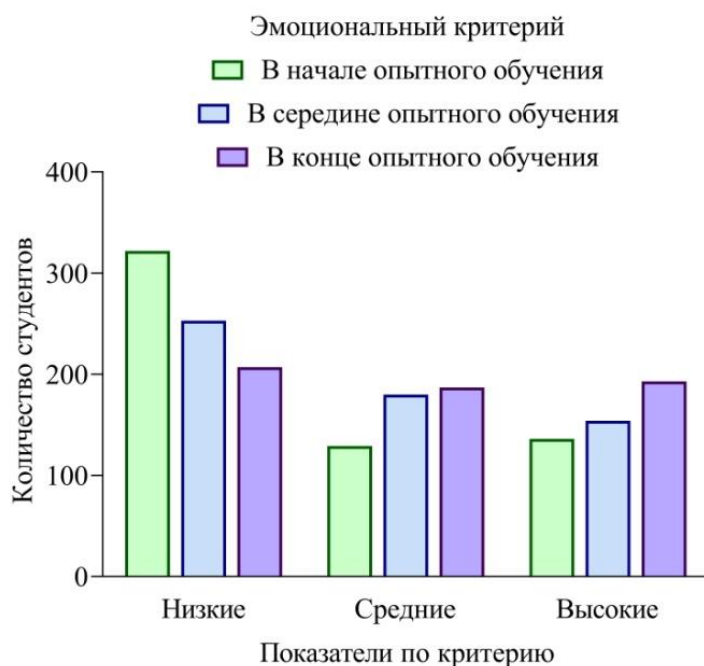


Рисунок 36 – Динамика показателей эмоционального критерия
(иностранные студенты)

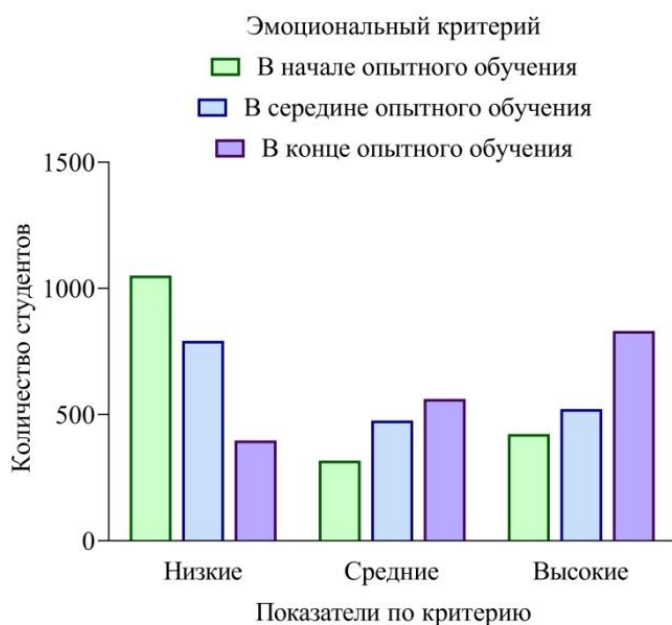


Рисунок 37 – Динамика показателей эмоционального критерия (все студенты)

Положительная динамика показателей по эмоциональному критерию доказала эффективность реализации частнодидактических принципов единства развития и саморазвития будущего выпускника в системе межкультурного взаимодействия, антропоцентрической направленности обучения в системе межкультурного взаимодействия, междисциплинарного совместного планиро-

вания образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия, блочно-модульного обучения в контексте развития субъектной творческой самостоятельности, когнитивной и психологической обоснованности отбора содержания и технологий обучения и оценивания, диагностической основы готовности и способности к межкультурному взаимодействию. Это привело к повышению уровня принятия культурного разнообразия в профессиональной сфере, развитию позитивного и открытого отношения к представителям других культур в сфере профессиональной деятельности, направленности на создание благоприятной атмосферы в многокультурной группе или коллективе и отразилось на положительной динамике показателей по поведенческому критерию.

Представим анализ динамики соответствующих показателей (Рисунки 38–40).

Постепенное повышение показателей по поведенческому критерию обусловлено реализацией на практике принципа событийного характера межкультурного взаимодействия, целенаправленным повышением степени участия российских и иностранных студентов в совместных профессионально ориентированных и внеаудиторных событиях.

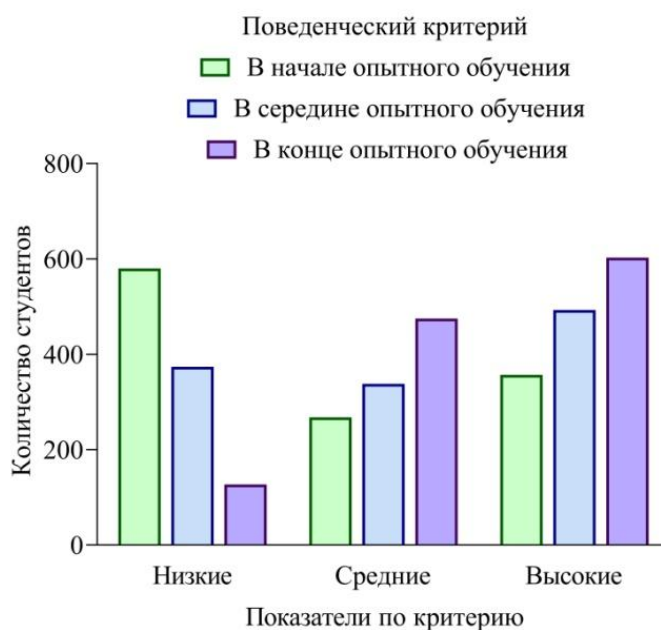


*Рисунок 38 – Динамика показателей поведенческого критерия
(российские студенты)*

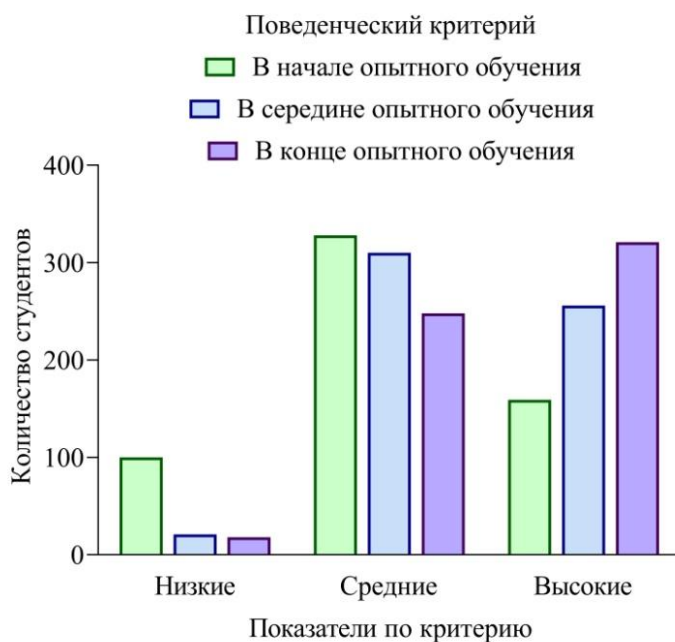


Рисунок 39 – Динамика показателей поведенческого критерия
(иностраннные студенты)

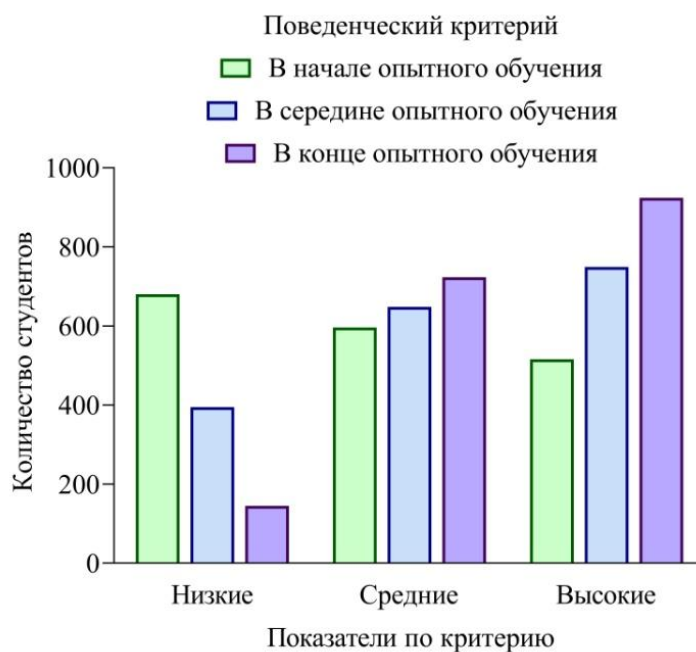


Рисунок 40 – Динамика показателей поведенческого критерия
(все студенты)

Также по результатам констатирующего этапа принято решение о внедрении в образовательный процесс дисциплины «Международные образовательные технологии». Это способствовало освоению российскими и иностран-

ными студентами специфичных для различных ситуаций межкультурного взаимодействия моделей поведения. Иностранные студенты активно привлекались также для прохождения производственной практики в отечественные культурно-педагогические контексты (школа – вуз). Особый акцент был сделан на метод контекстного обучения и моделирования педагогических ситуаций в процессе подготовки иностранных студентов к прохождению практики.

Результаты опытно-экспериментальной работы по праксеологическому критерию как доказательства эффективности предложенной системы межкультурного взаимодействия в вузе отражены на Рисунке 41 (QR-код).



*Рисунок 41 – Доказательство эффективности
межкультурного взаимодействия между российскими
и китайскими студентами по праксеологическому критерию*

Представленное видео наглядно демонстрирует пример эффективного межкультурного взаимодействия между китайскими и российскими студентами во время сдачи выпускного экзамена по направлению «Педагогическое образование». Экзамен проходил в форме реализации совместного культурного проекта по хореографии и вокалу.

Полученные данные формирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, обработанные посредством критерия хи-квадрат Пирсона для многопольных таблиц сопряженности, полностью подтвердили гипотезу исследования.

4.3. Распространение положений концептуальных основ системы межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве Российской Федерации

Вуз – это только начальная ступень в создании прочной системы обеспечения суверенитета и безопасности образовательного пространства Российской Федерации на основе защиты и продвижения традиционных духовно-нравственных ценностей. Через обеспечение безопасности образовательного пространства достигается культурный, экономический и технологический суверенитет. В этом контексте актуализируется вопрос адаптации и внедрения педагогических технологий, направленных на формирование способности и готовности выпускников к межкультурному взаимодействию, апробированных и доказавших свою эффективность в образовательном процессе педагогического вуза в других образовательных контекстах, не связанных с профессиональной педагогической деятельностью. Межкультурное взаимодействие на философском и общенаучном уровнях формирует новую научную парадигму, является экзистенциальной опорой саморазвития российского полиэтноконфессионального общества.

Это предопределило осознанную потребность автора во внедрении концептуальных положений исследования и разработанных технологий в других вузах Российской Федерации, ориентированных на другие направления подготовки выпускников для решения других важных для государства профессиональных задач.

В логике праксиологического критерия оценки эффективности внедрения предложенной концепции и технологий (документы, фотографии успешного межкультурного взаимодействия) внутри и вне пространства педагогического вуза на территории Российской Федерации представим обоснование эффективности проделанной автором работы. Доказательства приведены в Приложениях 4–5: в них представлены примеры актов об успешном внедрении основных ре-

результатов исследования в образовательный процесс АНО «Академия корпоративного обучения», ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». Результаты также внедрены в ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

Профессиональная подготовка преподавателя, способного и готового к осуществлению профессиональной деятельности в системе межкультурного взаимодействия между субъектами образовательного процесса в отечественном вузе в суверенном образовательном пространстве в пределах границ государства и за его пределами, предполагает сформированность основных профессиональных компетенций. Также педагоги, привлеченные к работе с контингентом иностранных обучающихся, должны демонстрировать способность и готовность к:

1. Утверждению индивидуальности через повышение самооценки, так как это предполагает создание благоприятной образовательной среды, уважительного отношения к ожиданиям студентов, удовлетворение их образовательных потребностей. При этом ожидания могут быть высокими, но должны быть реалистичными.

2. Повышению готовности к работе с разнообразием культурных взглядов и перспектив. Формированию и развитию готовности к взаимодействию с представителями разных культур.

3. Глубокому пониманию интересов и образовательных мотивов, потребностей студентов. Создает прочную диагностическую основу образовательного процесса, приводит к раннему выявлению сильных и слабых сторон студентов и планированию обучения на их основе.

4. Формированию опоры на ранее приобретенные знания и усвоенный студентами опыт, активизации ранее приобретенных знаний, полученных в том числе на родном языке студентов.

5. Созданию и учету языкового профиля студента, уровня владения языком преподавания и обучения (языка-посредника).

6. Более активному использованию графических опор (органайзеров), усиливает ориентировочную основу действий обучающихся при поэтапном формировании умственных действий и развитии понятийного мышления.

7. Созданию совместных учебных групп и более активному поощрению взаимодействия между ними.

8. Совместной разработке и использованию типовых и понятных всем вербальных учебных инструкций и команд с учетом языкового профиля студентов, уровня владения языком преподавания и обучения (языком-посредником).

9. Предоставлению большего времени для выполнения заданий отдельным студентам с особыми образовательными потребностями с учетом их языкового профиля и соответствующих особенностей восприятия.

10. Более активному использованию технических средств, информационных технологий и ресурсов в контексте цифровизации обучения.

11. Систематическому и целенаправленному изучению культурных особенностей и разнообразия языкового профиля студентов, повышению качества анализа индивидуального стиля учения, дальнейшему использованию полученной информации в адаптивном планировании образовательного процесса, направленного на удовлетворение конкретных индивидуальных образовательных потребностей, путем разработки адекватных учебных заданий и средств обучения.

12. Развитию профессионального самопознания и постоянной рефлексии со стороны педагога, анализу и распознаванию собственных культурных предубеждений и стереотипов, которые могут отразиться и стать доминирующими в стиле преподавания, собственных ожиданий в отношении отдельных студентов или групп, проведению своевременной необходимой коррекции собственного поведения.

13. Более глубокому пониманию и знанию учебной программы, развитию умений отбирать значимое для всех студентов содержание, выявлять понятия и разделы, которые могут иметь разные интерпретации или отсутствовать в

разных культурах и, соответственно, отражаться на восприятии и освоении программы студентами – представителями разных культур.

14. Установлению постоянной обратной связи со студентами, расширенному использованию инструментов «формирующего» оценивания, адекватных культурным различиям и языковым профилям студентов.

15. Постоянному взаимодействию с коллегами, которые работают с одной и той же группой студентов, созданию культуры дифференциации в образовательном пространстве всего вуза [Новоселов, 2023].

Сформулированные требования легли в основу разработки программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, реализуемых в институте дополнительного образования ФГБОУ ВО ПГПУ для профессорско-преподавательского состава факультетов вуза, где обучаются иностранные студенты.

Без специально подготовленных кадров, способных внедрить систему межкультурного взаимодействия, ее реализация не представляется возможной. Исходя из сформулированных требований, на базе ФГБОУ ВО ПГПУ организован процесс профессиональной подготовки выпускников – представителей разных культур на уровне бакалавриата, магистратуры, аспирантуры в трех направлениях: предметном, языковом, психолого-педагогическом на основе мультилингвального обучения. На кафедре методики преподавания иностранных языков проводятся регулярные совместные исследования по проблемам адаптации иностранных обучающихся, международных образовательных технологий обучения к отечественной системе образования, уточнения международных научных концептов в рамках профессионального тезауруса. Результаты исследований отражены в 58 рабочих программах дисциплин, реализуемых в ФГБОУ ВО ПГПУ, и фондах оценочных средств, разработанных автором. Обновлено содержание программ производственной практики для иностранных обучающихся. Студенты из КНР проходят производственную педагогическую практику на базе школ-партнеров (МБОУ «Гимназия № 11 им С.П. Дягилева»).

Сформулированный автором частнодидактический принцип событийного характера межкультурного взаимодействия реализуется в практике организации внеучебной воспитательной совместной с иностранными обучающимися деятельности. Регулярно проводятся совместные с российскими студентами и представителями профессорско-преподавательского состава спортивные мероприятия, кулинарные поединки, организуются еженедельные культурно-просветительские мероприятия (экскурсии, посещение исторических и природных достопримечательностей, выставок, театров и т.д.), поездки в другие города (Москва, Санкт-Петербург). Культурные события повышают воспитательный потенциал образовательного пространства локального вуза до масштабов города, края, государства, обеспечивают межкультурное взаимодействие посредством воспитания уважительного отношения к культурным и национальным памятникам и предметам материального и духовного наследия как объектам кодификации и сохранения традиционных ценностей.

Сотрудники кафедры и вуза успешно используют знания и опыт, полученные на курсах повышения квалификации, при реализации международных проектов в области обучения русскому языку как иностранному студентов из КНР и стран Африки, при открытии центров открытого образования за рубежом в контексте повышения экспортного потенциала отечественного образования. Положения диссертационного исследования стали дидактической основой магистерской программы «Международное образование», получившей международное признание (КНР, Республика Казахстан). Дидактическое обеспечение представлено 9 учебными пособиями, зарегистрированными в Информрегистре.

С 2014 г. продолжается активное взаимодействие с педагогами Государственного автономного учреждения дополнительного образования Республики Саха (Якутия) «Центр отдыха и оздоровления детей «Сосновый бор», на базе которого реализуются программы дополнительного образования для детей из 13 регионов Крайнего Севера и Арктики. Двенадцать педагогов

Центра прошли обучение на магистерской программе «Международное образование», успешно защитили магистерские диссертации под научным руководством соискателя. Темы диссертационных исследований магистрантов посвящены проблемам дифференцированного обучения детей с особыми образовательными и культурными потребностями, организации совместной внеурочной деятельности обучающихся национальных школ – представителей разных культур в логике принципа событийного характера межкультурного взаимодействия, проектированию предметного содержания разных дисциплин в образовательном пространстве Республика Саха (Якутия). Разработанные технологии межкультурного взаимодействия внедрены в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия) при работе с обучающимися – представителями коренных народов Крайнего Севера. Часть выпускников магистерской программы дополнили педагогический контингент Государственного автономного нетипового образовательного учреждения «Арктическая школа» Республики Саха (Якутия). В 2019 - 21 годах автором проведена серия мастер-классов для педагогов школ республики на базе ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им.М.К.Аммосова» на темы «Международные образовательные технологии», «Современные технологии оценивания планируемых результатов обучения в международном образовании».

Сотрудниками кафедры методики преподавания иностранных языков ПГГПУ при непосредственном участии соискателя разработаны 58 рабочих программ дисциплин и фондов оценочных средств, отражающих результаты исследования («Инновационные процессы в образовании», «Международные образовательные технологии», «Управление проектами в образовании», «Философия», «Технологии профессионального общения», «Общая и социальная психология» и др.). Примеры приведены в Приложении 3.

Выводы по Главе 4

Опытно-экспериментальная работа, направленная на создание эффективной системы межкультурного взаимодействия между российскими и иностранными студентами в российском вузе показала следующие результаты:

1. Критериями, которые напрямую определяют эффективность межкультурного взаимодействия, являются: мотивационный, когнитивный, поведенческий, эмоциональный и праксеологический. Они отражают личностные изменения субъектов образовательного пространства вуза, служат доказательствами эффективности предложенной системе.

2. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы выявили преобладание базового и среднего уровней способности и готовности субъектов образовательного процесса в системе высшего педагогического образования к эффективному межкультурному взаимодействию.

3. Проведенный предварительный проверочно-поисковый эксперимент актуализировал необходимость пересмотра подходов к адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве отечественного педагогического и многопрофильного вуза и создания для этого благоприятных условий; обусловил пересмотр подходов к планированию образовательного процесса, необходимость расширенного совместного планирования между сотрудниками разных кафедр ПГГПУ, которые привлекались к работе с иностранными и российскими студентами по отдельности либо со смешанными группами для установления более прочных междисциплинарных связей, обеспечивающих усиление культурологического и аксиологического аспектов содержания обучения.

4. Положительная динамика показателей по эмоциональному критерию доказала эффективность реализации предложенных частнодидактических принципов единства развития и саморазвития будущего выпускника в системе межкультурного взаимодействия, антропоцентрической направленности обучения в системе межкультурного взаимодействия, междисциплинарного совместного планирования образовательного процесса в системе межкультурного

взаимодействия, блочно-модульного обучения в контексте развития субъектной творческой самостоятельности, когнитивной и психологической обоснованности отбора содержания и технологий обучения и оценивания, диагностической основы готовности и способности к межкультурному взаимодействию.

5. Постепенное повышение показателей по поведенческому критерию обусловлено реализацией на практике принципа событийного характера межкультурного взаимодействия, целенаправленным повышением степени участия российских и иностранных студентов в совместных профессионально ориентированных и внеаудиторных событиях. Сформулированный автором частнодидактический принцип событийного характера межкультурного взаимодействия реализуется в практике организации внеучебной воспитательной совместной с иностранными обучающимися деятельности.

6. Заключительный этап исследования выявил положительную динамику по всем показателям у российских и иностранных студентов, что подтверждает эффективность разработанной системы межкультурного взаимодействия и способствует укреплению суверенитета образовательного пространства на основе усвоения традиционных духовно-нравственных ценностей посредством внедрения предложенных организационно-педагогических условий и совокупности технологий в процессе обучения в вузе.

7. Полученные данные формирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, обработанные посредством критерия хи-квадрат Пирсона для многопольных таблиц сопряженности, полностью подтвердили гипотезу исследования.

8. Основные положения концепции используются в образовательном процессе АНО «Академия корпоративного обучения», ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

9. На базе ФГБОУ ВО ПГГПУ организован процесс профессиональной подготовки выпускников – представителей разных культур на уровне бакалав-

риата, магистратуры, аспирантуры в трех направлениях: предметном, языковом, психолого-педагогическом на основе мультилингвального обучения.

10. Система межкультурного взаимодействия внедрена в образовательное пространство Республики Саха (Якутия) посредством апробации положений и практик, описанных в магистерских диссертациях, выполненных под руководством автора. Разработанные технологии, методы, приемы, формы работы реализованы при подготовке магистрантов - жителей республики, которые работают в национальных школах с представителями разных культур и коренных народов Крайнего Севера.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время новые стратегические ориентиры развития российского общества и государства, обусловленные глобальными парадигмальными сдвигами, вызванными конфликтом мировоззренческих установок, существенно изменили роль высшего педагогического образования. Повысился ожидаемый вклад отечественной педагогической науки в экзистенциальный процесс сохранения российской государственности на основе сохранения, продвижения традиционных духовно-нравственных ценностей, ставших мировоззренческой основой развития всех сфер политики, экономики и культуры. Развитие и обновление высшего педагогического образования в контексте исполнения Указа Президента Российской Федерации способствует выявлению и осмыслению новых культурных кодов, смыслов учебной и профессиональной деятельности будущих педагогов, направленной на формирование гуманной, духовно богатой, творческой, поликультурной компетентной личности выпускника педагогического и многопрофильного вуза.

В этом контексте значительно расширились и качественно изменились сущность, функциональное поле, назначение педагогики, призванной активно и компетентно влиять на процесс подготовки будущего учителя, выполняя социальный и государственный заказ.

Цель исследования состояла в теоретическом обосновании, создании и внедрении системы межкультурного взаимодействия в вузе в логике укрепления суверенитета образовательного пространства.

Значение системы межкультурного взаимодействия, определяется на разных уровнях:

- на парадигмальном уровне дано теоретическое обоснование актуальности создания системы межкультурного взаимодействия в вузе в современных политических, экономических и культурных условиях существования российского государства и общества;

– раскрыты сущностные характеристики межкультурного взаимодействия как особого вида деятельности в пространстве педагогического и многопрофильного вуза;

– на уровне системообразующих понятий (категориальном уровне) в терминологическом поле педагогических наук на основе выявленных и теоретически обоснованных сущностных характеристик дана новая интерпретация понятия «межкультурное взаимодействие в вузе»;

– на уровне теоретико-методологических оснований концепции определены методологические подходы и принципы создания системы межкультурного взаимодействия, предложена их авторская классификация и иерархия; обосновано отнесение межкультурного подхода к философскому уровню методологии, дополнена классификация подходов И.В. Блауберга и Э. Г. Юдина.

Практическая реализация системы межкультурного взаимодействия осуществлялась в ходе опытного обучения, в котором приняло участие 1792 человека – студенты факультета иностранных языков Пермского государственного педагогического университета и сотрудников вуза.

Педагогическая диагностика развития способности и готовности субъектов образовательного процесса к межкультурному взаимодействию, обработанные методами математической статистики, результаты опытного обучения полностью подтвердили гипотезу исследования и доказали эффективность системы межкультурного взаимодействия. Кроме того, экспериментально доказана сильная, статистически значимая взаимосвязь всех исследуемых компонентов структуры указанного вида деятельности.

Основные результаты исследования позволили сделать следующие выводы и обобщения:

1. Заметно возрос исследовательский интерес к рассматриваемым в диссертации проблемам: межкультурному взаимодействию, сохранению и передаче традиционных духовно-нравственных ценностей – в связи с возросшей частотностью проявления неолиберальных агрессивных действий в отношении пространства отечественной науки и сменой ключевой научной парадигмы. Ис-

ходным пунктом теоретических рассуждений послужила потребность в создании надежных механизмов защиты образовательного пространства. Становится все более очевидным, что в современном меняющемся мире профессиональная деятельность человека предусматривает необходимость межкультурного взаимодействия как диалектического единства противоположностей, гарантирующего непрерывное мирное бесконфликтное саморазвитие цивилизации. Именно поэтому в работе в качестве теоретической основы был избран межкультурный подход, являющийся диалектическим развитием наиболее продуктивных психолого-педагогических концепций двадцатого и двадцать первого века, активно разрабатываемый рядом ведущих отечественных и зарубежных ученых.

2. Применяемый в исследовании межкультурный подход позволил увидеть новые грани в четко обозначенных противоречиях между необходимостью защиты и укрепления суверенитета образовательного пространства Российской Федерации как основы сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей народа и государственности и недостаточной в проблемном поле педагогических наук актуализацией своевременного выявления и научного обоснования соответствующих вызовов и разработки адекватных им способов нивелирования и противодействия на основе межкультурного взаимодействия.

3. Проведённое исследование подтвердило важность решения на современном этапе развития высшего педагогического образования актуальной педагогической проблемы – дальнейшего совершенствования педагогической системы, обеспечивающей непрерывное развитие способности и готовности обучающихся и педагогов к межкультурному взаимодействию, повышению осознания роли педагогической науки в укреплении суверенитета государства, распространения результатов исследования в образовательном пространстве.

4. На основе полученных данных и выявленных закономерностей разработаны концептуальные основы системы межкультурного взаимодействия как теоретическая основа обновления образовательного процесса в вузе, доказавшая свою эффективность на методологическом уровне – как идеологическая база построения процесса подготовки будущего учителя; на теоретическом

уровне – как совокупность теоретических положений, отражённая в базовых принципах формирования способности и готовности к межкультурному взаимодействию; и на практическом уровне – в виде разработки на её основе соответствующих цели исследования педагогических технологий. Разработаны содержательные и технологические основы процесса формирования способности и готовности к межкультурному взаимодействию.

5. Создан фонд компетентностно-ориентированных заданий, внедренный в образовательный процесс ПГГПУ. Определены уровни сформированности компонентов межкультурного взаимодействия, критерии их оценивания и дескрипторы самооценки обучаемых и преподавателей, привлеченных к работе с иностранными студентами, предложена технология организации и оценки эффективности образовательного процесса при подготовке выпускника педвуза в системе.

6. Разработанные дидактические рекомендации для профессорско-преподавательского состава педагогического и многопрофильного вуза по работе с иностранными студентами, основанные на принципах создания системы, носят универсальный характер и могут быть внедрены в любом педагогическом контексте в пространстве другого вуза, на территории других государств. Рекомендации являются готовым практическим механизмом продвижения российского образования за рубежом.

7. Основные положения концепции используются в образовательном процессе АНО «Академия корпоративного обучения», ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

8. Субъектный кадровый потенциал для дальнейшего развития и совершенствования системы межкультурного взаимодействия в вузе и укрепления суверенитета отечественного образовательного пространства представляют будущие педагоги – выпускники многопрофильных и профильных педагогических вузов.

Однако выполненная работа не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы межкультурного взаимодействия в вузе в логике укрепления суверенитета образовательного пространства и открывает новые направления исследований. Представляется актуальным более глубокое изучение проблем межкультурной медиации средствами дисциплин предметного блока; проблемы развития готовности к профессиональной деятельности и адаптации в пространстве российского педагогического вуза выпускников зарубежных университетов – преподавателей, привлеченных к работе с российскими студентами; самоуправления их профессиональной деятельностью; совершенствования административных механизмов управления вузом в системе межкультурного взаимодействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Авазова, С.А.* Использование графического органайзера «Топор» («Топор, срубивший гениев») на занятиях разных дисциплин / *С.А. Авазова* // Academic Research in Educational Sciences. – 2021. – № NUU Conference 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-graficheskogo-organayzera-topor-topor-srubivshiy-geniev-na-zanyatiyah-raznyh-distiplin> (дата обращения: 22.08.2024).
2. *Авакьян, С.А.* Конституционный лексикон: Государственно-правовой терминологический словарь / *С.А. Авакьян*. – Москва : Юстицинформ, 2015. – 640 с.
3. *Авакьян, С.А.* Представительство в конституционном праве: вопросы теории и практики / *С.А. Авакьян*. – Москва : Юстицинформ, 2022. – 487 с.
4. *Аверьянов, Л.Я.* В поисках своей идеи. Статьи и очерки / *Л.Я. Аверьянов*. – Москва : Русский гуманитарный Интернет-университет, 2003. – Ч. 2. – 296 с.
5. *Агаев, Э.Т.* Дипломатическая академия МИД СССР – всеобъемлющая международная безопасность: междунар.-правовые принципы и нормы : справочник / *Э.Т. Агаев* [и др.] ; Дипломат. акад. МИД СССР. – Москва : Междунар. отношения, 1990. – 326 с.
6. *Аитов, В.Ф.* Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: на примере неязыковых факультетов педагогических вузов : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / *Аитов В.Ф.* – Санкт-Петербург, 2007. – 48 с.
7. *Аксентьева, М.С.* К вопросу цитирования в Web of Science и Scopus статей из российских журналов, имеющих переводные версии [Электронный ресурс] / *М.С. Аксентьева, О.В. Кириллова, О.В. Москалева* // Научная периодика: проблемы и решения. – 2013. – № 4 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-tsitirovaniya-v-web-of-science-i-scopus-statey-iz-rossiyskih-zhurnalov-imeyuschih-perevodnye-versii> (дата обращения: 17.08.2024).

8. *Аликина, Е.В.* Формирование экстралингвистической компетентности будущих устных переводчиков / *Е.В. Аликина, Ю.О. Швецова* // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 189.
9. *Алмазова, Н.И.* Кросс-культурная составляющая иноязычной коммуникации: когнитивный и дидактический аспекты / *Н.И. Алмазова*. – Санкт-Петербург : Наука, 2003. – 139 с.
10. *Алмазова, Н.И.* Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе / *Н.И. Алмазова* // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2003. – № 6. – С. 194–204.
11. *Ананьев, Б.Г.* К психофизиологии студенческого возраста / *Б.Г. Ананьев* // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Ленинград : ЛГУ, 1974. – Вып. 2. – С. 3–15.
12. *Анохин, П.К.* Особенности афферентного аппарата условного рефлекса / *П.К. Анохин* // Вопросы психологии. – 1955. – № 6. – С. 13–18.
13. *Анохин, П.К.* Узловые вопросы теории функциональных систем / *П.К. Анохин*. – Москва : Наука, 1980. – 196 с.
14. *Анохина, А.А.* Конституционно-правовой анализ соотношения понятий «Суверенитет», «Независимость» и «Государственная целостность» [Электронный ресурс] / *А.А. Анохина* // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Экономика. Управление. Право. – 2015. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstitutsionno-pravovoy-analiz-sootnosheniya-ponyatiy-suverenitet-nezavisimost-i-gosudarstvennaya-tselostnost> (дата обращения: 10.05.2024).
15. *Анучкина, Н.В.* Технология решения компетентностно-ориентированных задач [Электронный ресурс] / *Н.В. Анучкина* // Nsportal.ru : сайт. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2016/01/07/tehnologiya-resheniya-kompetentnostno-orientirovannyh-zadach> (дата обращения: 12.08.2024).
16. *Апанасюк, Л. А.* Профессиональная подготовка кадров в высшей школе в условиях цифровизации / *Л. А. Апанасюк, М. А. Бородина* // Ученые за-

писки Российского государственного социального университета. – 2024. – Т. 23, № 2(171). – С. 97-102.

17. *Апанасюк, Л. А.* Профессиональные требования к современному бакалавру-лингвисту в рамках преодоления влияния стереотипов в межкультурной профессиональной коммуникации / Л. А. Апанасюк, Ф. Н. Алипханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 16-19.

18. *Апанасюк, Л. А.* Обеспечение безопасности социального взаимодействия иностранных студентов в условиях инокультуры посредством изучения русского языка как иностранного / Л. А. Апанасюк, И. А. Киреева, М. В. Приданова // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 1. – С. 30-33.

19. *Арбатов, А. Г.* Особенности национальной противоракетной обороны / А.Г. Арбатов // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. – 2018. – № 6. – С. 6–20.

20. *Асмолов, А.Г.* Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – Москва : Прогресс, 1979. – 327 с.

21. *Асмолов, А.Г.* Основные принципы психологической теории деятельности / А.Г. Асмолов // А.Н. Леонтьев и современная психология. – Москва : МГУ, 1983. – 288 с.

22. *Афанасьев, В.Г.* Человек: общество, управление, информация: Опыт системного подхода / В.Г. Афанасьев. – Москва : URSS, 2021. – 208 с.

23. *Ашихмина, Т.В.* О корректности эксперимента в педагогических исследованиях [Электронный ресурс] / Т.В. Ашихмина, С.М. Окулов // Вестник ВятГУ : электронный журнал. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/o-korrektnosti-eksperimenta-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah](https://cyberleninka.ru/article/n/o-korrektности-eksperimenta-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah) (дата обращения: 18.06.2024).

24. *Бабаян, А.В.* Внеаудиторная деятельность студентов современных в форме социального проектирования / А.В. Бабаян, Л.В. Иванникова, Л.Ф. Капурина // Современный ученый. – 2019. – № 2. – С. 32–36.

25. *Бабочкин, П.И.* Основы работы с молодежью : учеб. пособие / П.И. Бабочкин. – Москва : Альфа-М, 2013. – 219 с.

26. *Баглай, М.В.* Конституционное право Российской Федерации : учеб. для вузов / *М.В. Баглай*. – 6-е изд., с изм. и доп. – Москва : Норма, 2007. – 784 с.

27. *Байдашева, Е.Н.* Профессиональное воспитание будущих специалистов в условиях вузовского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / *Байдашева Елизавета Николаевна*. – Чита, 2009. – 25 с.

28. *Балуян, С.Р.* Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / *Балуян Светлана Размиковна*. – Таганрог, 1999. – 22 с.

29. *Балыхина, Т.М.* Содержание и структура профессиональной компетенции филолога: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / *Балыхина Т.М.* – Москва, 2000. – 474 с.

30. *Бандура, А.* Теория социального научения / *А. Бандура*. – Санкт-Петербург : ЕВРАЗИЯ, 2000. – 320 с.

31. *Баранова, Н.А.* Воспитательный потенциал вуза в контексте междисциплинарного взаимодействия / *Н. А. Баранова* // Вопросы воспитания. – 2012. – № 1 (10). – С. 99–106.

32. *Баришполец, В.А.* Безопасность России. Геополитические вопросы безопасности : энциклопедический словарь-справочник / *В.А. Баришполец, В.Л. Манилов, Н.А. Махутов*. – Москва : Знание, 2008. – 528 с.

33. *Барышников, Н.В.* Лингводидактика и фрактальная педагогика: конвергентные аспекты / *Н.В. Барышников, А.В. Вартанов* // Конвергенция и дивергенция лингводидактической теории и практики обучения иностранным языкам и культурам : коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XXIII» (20–21 мая 2021). – Пятигорск : ПГУ, 2021. – С. 14–25.

34. *Барышников, Н.В.* Основы профессиональной межкультурной коммуникации / *Н.В. Барышников*. – 2-е изд. испр. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 348 с.

35. *Безукладников, К.Э.* Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Безукладников Константин Эдуардович. – Пермь, 2009. – 403 с. – EDN QEWDLD.

36. *Безукладников, К.Э.* XXXII ежегодная международная конференция «Язык и культура» / *К.Э. Безукладников* // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 93–96. – EDN JJOFSU.

37. *Безукладников, К.Э.* Интеграция международных технологий обучения в российское образовательное пространство / *К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, А.А. Вертьянова* // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 18–27. – EDN MFMXIL

38. *Безукладников, К.Э.* Лингводидактические компетенции: концепция формирования : монография / *К.Э. Безукладников* ; Перм. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., стер. – Пермь, 2012. – 207 с.

39. *Безукладников, К.Э.* Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / *К.Э. Безукладников, М.Н. Новоселов, Б.А. Крузе* // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 152–170. DOI: 10.17223/19996195/38/11

40. *Безукладников, К.Э.* Формирование лингводидактических компетенций в инновационной развивающей среде / *К.Э. Безукладников, Н.С. Рубина* // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 95–98.

41. *Безукладников, К.Э.* Формирование лингвострановедческой компетенции полиингвальной и поликультурной личности будущего учителя в профессионально ориентированном иноязычном пространстве / *К.Э. Безукладников, М.Н. Новоселов* // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 12. – С. 39–43.

42. *Безукладников, К.Э.* Электронное обучение как способ оптимизации образовательного процесса по иностранному языку в военном вузе в контексте

цифровой трансформации образования / *К.Э. Безукладников, О.В. Вахрушева* // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 128–149.

43. *Беккер, И.Л.* Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория / *И.Л. Беккер, В.Н. Журавчин* // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2009. – № 16. – С. 132–140.

44. *Беликов, В.А.* Образование. Деятельность. Личность : моногр. : учеб. пособие для студ. высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050700.62 «Педагогика» / *В.А. Беликов*. – Москва : Академия естествознания, 2010. – 339 с.

45. *Белов, В.И.* Профессиональное воспитание в открытом социально-профессиональном пространстве / *В.И. Белов* // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. – 2016. – № 3.

46. *Бельков, О. А.* Новое слово в стратегическом планировании / *О.А. Бельков* // Власть. – 2023. – Т. 31, № 2. – С. 305–308.

47. *Бернштейн, М.С.* О природе научного творчества / *М.С. Бернштейн* // Вопросы философии. – 1966. – № 6. – С. 137–139.

48. *Бернштейн, Н.А.* Очерки физиологии движений и физиологии активности / *Н.А. Бернштейн*. – Москва : Наука, 1966. – 324 с.

49. *Бершадский, Б.Е.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии / *Б.Е. Бершадский, В.В. Гузеев*. – М., 2003. – С. 144–146.

50. *Бессерт, О.Б.* Междисциплинарный подход при обучении студентов вуза / *О.Б. Бессерт* // Новое слово в методике : сб. инновационных методических разработок : материалы междунар. метод. форума. – 2012. – № 6. – С. 73–80.

51. *Бим, И.Л.* К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы / *И.Л. Бим, А.А. Миролюбов* // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 3–10.

52. *Бинсвангер, Л.* Экзистенциально-аналитическая школа мысли / *Л. Бинсвангер* // Экзистенциальная психология. Экзистенция. – Москва : Апрель-пресс ; ЭКСМО-пресс, 2001. – С. 308–332.

53. *Блауберг, И.В.* Проблема целостности и системный подход / *И.В. Блауберг.* – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 452 с.

54. *Блинов, Л.В.* Межкультурное взаимодействие – концепт социальной компетентности личности : моногр. / *Л.В. Блинов, В.Л. Карпенко.* – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. – 155 с.

55. *Блумер, Г.* Символический интеракционизм: перспектива и метод / *Г. Блумер* ; пер. с англ. А. Корбута. – Москва : Элементарные формы, 2017. – 343 с.

56. *Боброва, Н.А.* Злоупотребление иностранными терминами и иные негативные тенденции в науке конституционного права / *Н.А. Боброва* // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. – 2023. – № 3. – С. 5–12. DOI: 10.18323/2220-7457-2023-3-5-12.

57. *Боброва, Н.А.* О неконституционности критериев оценки научной деятельности вузов, установленных в 2013 году / *Н.А. Боброва* // Конституционное и муниципальное право. – 2018. – № 6. – С. 42–46. EDN: XQXZAL.

58. *Боброва, Н.А.* Семь лет под прицелом мнимых мировых стандартов наукометрии / *Н.А. Боброва* // Конституционное и муниципальное право. – 2022. – № 4. – С. 74–80. EDN: OYXUHO.

59. *Божович, Л.И.* Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / *Л.И. Божович* ; под ред. Д.И. Фельдштейна; вступ. ст. Д.И. Фельдштейна. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 352 с.

60. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Федеральное агентство по образованию ; Управление международного образования и сотрудничества ; под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Государственного технологического университета «Московский институт стали и сплавов», 2009. – 536 с.

61. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1969–1978.

62. *Бондаревская, Е.В.* Антикризисная направленность современного воспитания / *Е.В. Бондаревская* // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 3–15.

63. *Бондаревская, Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / *Е.В. Бондаревская* // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 64–69.

64. *Бондаревская, Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / *Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич*. – Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с.

65. *Борисенков, В.П.* Межкультурное взаимодействие студентов в поликультурном пространстве высшей школы / *В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, Л.Д. Панова* / Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. Ч. 1 / Российский университет дружбы народов. – 2019. – С. 36–47.

66. *Борытко, Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности : моногр. / Н.М. Борытко ; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

67. *Бревер, У.Ф.* Бартлеттовская концепция схемы и ее воздействие на теорию познания. Представление знания в современной когнитивной психологии [Электронный ресурс] / *У.Ф. Бревер* ; пер. А. Шухова // Концепция двух продолжений : портал. – URL: nounivers.narod.ru/gmf/shema.htm (дата обращения 01.10.2023).

68. *Буданов, В.Г.* Синергетика и теория сложности: междисциплинарный подход : моногр. / *В.Г. Буданов* ; Учреждение Российской академии наук «Институт философии РАН». – Москва : Ин-т философии, 2016. – Ч. 1 : Принципы. Методология. Образование. – 179 с.

69. *Буденкова, В.А.* Управление результатами обучения: системный подход [Электронный ресурс] / *В.А. Буденкова*. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-rezultatami-obucheniya-sistemnyy-podhod/viewer?ysclid=lmw052xifr708909542> (дата обращения: 20.09.2023).

70. Будник, А.С. Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе / А.С. Будник // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 15. – С. 98–101.

71. Быстрой, Е.Б. Проблемы подготовки к межкультурному взаимодействию / Е.Б. Быстрой, И.Е. Кутенева // Вопросы филологии и переводоведения: направления и тенденции современных исследований : сб. научн. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17–18 окт. 2019 г.) / отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева ; Чувашский гос. пед. ун-т. – Чебоксары, 2019. – С. 134–138.

72. Вайништейн, С.И. Сравнительный метод / С.И. Вайништейн // Культурология. XX век : энциклопедия. – Санкт-Петербург : Университетская книга, 1998. – Т. 2. – С. 224–225.

73. Валяровский, Ф.И. Суверенитет в конституционном строе Российской Федерации : дис. ... канд. юрид. наук / Валяровский Ф.И. – Москва, 2003. – 153 с.

74. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студентов направления подгот. «Лингвистика» / авт.-сост. Л.В. Новикова ; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2023. – 172 с.

75. Ведомости : сайт. – Москва, 2023 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/13/966139-rossiya-zanyala-6-e-mesto-po-chislu-inost-rannih-studentov> (дата обращения: 01.10.2023).

76. Вейдт, В.П. Проблемы современной педагогической терминологии [Электронный ресурс] / В.П. Вейдт // Калининградский вестник образования. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sovremennoy-pedagogicheskoy-terminologii> (дата обращения: 13.09.2024).

77. Вербицкий, А.А. Кросс-культурный контекст образования и становление новой педагогической парадигмы / А.А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 8. – С. 28–31.

78. *Верецагин, Е.М.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / *Е.М. Верецагин, В.Г. Костомаров.* – Москва, 1976. – 268 с.

79. *Вернадский, В.И.* Биосфера и ноосфера / *В.И. Вернадский.* – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 576 с.

80. *Вишнякова, О.Д.* Функционально-когнитивная парадигма как сфера концентрации лингвистической мысли в наступившем столетии / *О.Д. Вишнякова* // Филологические науки. – 2003. – № 6. – С. 36–42.

81. *Возжеников, А.В.* Национальная безопасность в контексте современного политического процесса России: теория и политика обеспечения : автореф. ... д-ра полит. наук : 23.00.02 «Политические институты, процессы и технологии» / *Возжеников А. В.* ; Российская академия государственной службы при Президенте РФ. – Москва, 2002. – 53 с.

82. *Волк, И.Н.* Портрет учителя-конструктивиста в педагогической деятельности [Электронный ресурс] / *И.Н. Волк.* – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-uchitelya-konstruktivista-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti/viewer?ysclid=lmvzzbm25j112691309> (дата обращения: 20.09.2023).

83. *Волков, В.В.* Государство, или Цена порядка / *В.В. Волков.* – Санкт-Петербург : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2018. – 159 с.

84. Воспитание студенческой молодежи в поликультурном пространстве современного вуза: к постановке проблемы / *О.В. Гукаленко, И.В. Колокова, В.В. Лабунский, Л.Д. Панова* // Научные исследования проблем детства, воспитания, социализации: актуальные аспекты, теоретические и 180 методические основы : сб. науч. тр. – Москва : ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – С. 47–55.

85. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента : монография / *Н.Л. Селиванова, Н.А. Баранова, М.В. Шакурова, А.Е. Баранов.* – Москва : ФГБНУ ИСРО РИО, 2017. – 192 с.

86. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / *Л.С. Выготский.* – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.

87. *Выготский, Л.С.* Собр. соч. В 6 т. Т. 4 : Детская психология / *Л.С. Выготский*. – Москва : Педагогика, 1984. – 433 с.

88. *Выготский, Л.С.* Собр. соч. В 6 т. Т. 3 / *Л.С. Выготский* ; под ред. А.М. Матюшкина. – Москва : Педагогика, 1982–1984. – 673 с.

89. *Вэй, Син.* Адаптация китайских студентов к межкультурному общению в образовательном процессе российского вуза : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / *Вэй Син* ; Воронежский гос. пед. ун-т. – Воронеж, 2003. – 20 с.

90. *Вятютнев, М.Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / *М.Н. Вятютнев* // Русский язык за рубежом. – Москва : Астрель, 1977. – С. 35–38.

91. *Гаврилин, А.В.* Воспитательное пространство: основные характеристики / *А.В. Гаврилин* // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / общ. ред. И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Изд. сервис, 2005. – С. 260–266.

92. *Галимзянова, И.И.* Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / *Галимзянова И.И.* ; Казанский государственный технологический университет. – Казань, 2009. – 385 с.

93. *Гальперин, П.Я.* Психология как объективная наука / *П.Я. Гальперин*. – Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 480 с.

94. *Гальскова, Н.Д.* Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода к обучению иностранным языком / *Н.Д. Гальскова* // Теоретические и практические аспекты романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. – Гомель : Изд-во ГГУ им. Ф. Скорины, 2015а. – С. 86–90.

95. *Гальскова, Н.Д.* Межкультурный подход в системе современного образования в области иностранных языков / *Н.Д. Гальскова* // Формирование культурной и языковой компетентности в процессе изучения иностранного

языка. Интернет и изучение иностранного языка : сб. материалов междунар. науч. конф. (26–27 сентября 2014 года). – Москва : ИИУ МГОУ, 2013. – С. 71–73.

96. *Гальскова, Н.Д.* Межкультурный подход как онтология языкового образования современного специалиста / *Н.Д. Гальскова* // Образование и карьера в мегаполисах мира : материалы 1-го Междунар. моск. форума «Образование и карьера в мегаполисах мира» (9–11 апреля 2015 г.). – Москва : МГПУ, 2015. – С. 60–72. 201

97. *Гальскова, Н.Д.* Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске : моногр. / *Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко*. – Москва : Прометей, 2023. – 210 с.

98. *Гальскова, Н.Д.* «Образ лингвокультурного человека» как стратегический ориентир языкового поликультурного образования / *Н.Д. Гальскова* // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения : коллективная моногр. по материалам междунар. науч.-метод. симп. «Лемпертовские чтения – XX» (11–12 апреля 2018). – Пятигорск : ПГУ, 2018. – 353 с.

99. *Гальскова, Н.Д.* Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях / *Н.Д. Гальскова* // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 4–10.

100. *Гальскова, Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ., обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / *Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез*. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 333 с.

101. *Гафарова, Ю.Ю.* Мультикультурализм, транскulturность и «новое» понятие культуры / *Ю.Ю. Гафарова* // Фундаментальные проблемы культурологии. Т. 7 : Культурное многообразие: теории и стратегии. – Москва ; Санкт-Петербург : Эйдос, 2009. – С. 29–37.

102. *Гегель, Г.* Сочинения. В 14 т. / *Г. Гегель*. – Москва : Госполитиздат, 1937. – Т. 5. – 837 с.

103. *Геерт Хофстеде* : сайт. – URL: <https://www.hofstede-insights.com/> (дата обращения: 06.09.2023).

104. *Гез, Н.И.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / *Н.И. Гез, Г.М. Фролова.* – Москва : Академия, 2008. – 254 с.

105. *Горюнков, С.* Смена мировоззренческой парадигмы – стратегическая задача России / *С. Горюнков.* – Санкт-Петербург : НК ВГСТ, 2022. – 158 с.

106. *Гретченко, А.И.* Модернизация «болонизации» – по какому пути пойти? / *А.И. Гретченко, Ю.Г. Одегов* // Уровень жизни населения регионов России. – 2023. – Т. 19, № 1. – С. 61–69.

107. *Григорьев, Д.В.* Событие воспитания и воспитание как событие / *Д.В. Григорьев* // Право и образование. – 2007. – № 1. – С. 90–99.

108. *Григорян, А.А.* Синонимия в терминологии методики преподавания языков / *А.А. Григорян, Е.Н. Стрельчук* // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2017. – № 6. – С. 161–165.

109. *Гринева, С.В.* Ценности и национальные идеи в российском менталитете / *С.В. Гринева* // Общечеловеческое и национальное в философии : Кантовские чтения в КРСУ (22 апреля 2004 г.) ; II Междунар. науч.-практ. конф. КРСУ (27–28 мая 2004 г.) / под общ.ред. И.И. Ивановой. – Бишкек, 2004. – С. 270–274.

110. *Гудков, Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации / *Д.Б. Гудков.* – Москва : Гнозис, 2003. – 286 с.

111. *Гураль, С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / *Гураль Светлана Константиновна.* – Томск, 2009. – 47 с.

112. *Давер, М.В.* Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе / *М.В. Давер.* – Санкт-Петербург : Златоуст, 2006. – 260 с.

113. *Давыдова, Е.М.* Содержание и технологии межкультурного воспитания обучающихся (на примере иностранных языков) / *Е.М. Давыдова, А.Д.*

Николаева ; Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 10 (115). – С. 10–13.

114. Действующее международное право. Документы. В 2 т. Т. 1 : Декларация о принципах международного права, касающихся дружественных отношений и сотрудничества между государствами в соответствии с Уставом Организации Объединенных Наций, 24 октября 1970 г. / сост. *Ю.М. Колосов, Э.С. Кривчикова*. – Москва : Юрайт ; Международные отношения, 2002. – 768 с

115. *Делягин, М.Г.* Великое обнуление / *М.Г. Делягин, В.В. Аверьянов, В.Э. Багдасарян*. – Москва : Наше завтра, 2022. – 362 с.

116. *Дикова, Е.С.* Межкультурный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / *Е.С. Дикова* // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 88. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/> (дата обращения: 12.04.2024).

117. *Дмитриев, А.П.* Философский анализ системы методов военного исследования : автореф. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 «Онтология и теория познания» / *Дмитриев, А.П.* ; Воен.-полит. акад. им. В.И. Ленина. – Москва, 1974. – 51 с.

118. *Добронравова, И.С.* Синергетика: становление нелинейного мышления / *И.С. Добронравова*. – Киев : Лыбидь, 1990. – 147 с.

119. *Долженко, В.О.* Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі : автореф. дис. ... канд. пед. наук / *В.О. Долженко*. – Луганськ, 2006. – 20 с.

120. *Донченко, Г.В.* Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы / *Г.В. Донченко, Н.А. Лобанова* // Доклады на VI конгрессе МАПРЯЛ. – Москва : Русский язык, 1986. – С. 280.

121. *Дудович, Д.Л.* Межкультурное взаимодействие как педагогическая проблема [Электронный ресурс] / *Д.Л. Дудович* // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2011. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnoe-vzaimodeystvie-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 27.10.2024).

122. *Дурай-Новакова, К.М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. ... д-ра пед. наук / *Дурай-Новакова К.М.* – Москва, 1983. – 39 с.

123. *Дюжакова, М.В.* Духовно-нравственное воспитание будущих педагогов в контексте поликультурного образования / *М.В. Дюжакова* // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 2. – С. 29–32

124. *Егорычев, А.М.* Транскультурность как личностно-профессиональное качество современного педагога / *А.М. Егорычев, Г.М. Ракишева* // Электронный научный журнал «ЦИТИСЭ». – 2016. – № 5 (9).

125. *Елизарова, Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам / *Г.В. Елизарова.* – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с.

126. *Ефремов, О.Ю.* Становление и развитие экспериментальной педагогики в России в начале XX века : моногр. / *О.Ю. Ефремов, С.В. Балабанова, И.И. Шуманский.* – Санкт-Петербург : Лема, 2011.

127. *Ефремова, Н.Ф.* Гарантия качества компетентностного обучения надежности оценки обучающихся // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11–5. – С. 1161-1166; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/fs/> Загл. с экрана.

128. *Жевлакович, С.С.* К вопросу о суверенизации национальной системы образования [Электронный ресурс] / *С.С. Жевлакович* // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2022. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suverenizatsii-natsionalnoy-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 10.05.2024).

129. *Железняк, В.Н.* Среда и стихия (экзистенциально-философский аспект) / *В.Н. Железняк* // Стихии, стихийность и стихийальность в образовании : сб. науч. ст. / под ред.: Ю.С. Мануйлова (отв. ред.), И.И. Сулимы, Е.В. Орлова. – Нижний Новгород : НИРО, 2006. – С. 15–19.

130. *Жигалев, Б.А.* Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / *Жигалев Борис Андреевич* ; Шуйс. гос. пед. ун-т. – Шуя, 2012. – 46 с.

131. Жизнь после BANI. Восход новых миров [Электронный ресурс]. – URL: <https://blog.bitobe.ru/article/zhiznposle-bani-voshod-novyh-mirov/> (дата обращения: 15.08.2023).

132. *Журавская, Н.В.* Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / *Журавская Наталья Викторовна* ; Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России. – Санкт-Петербург, 2011. – 26 с.

133. *Загвязинский, В.И.* Дидактика высшей школы / *В.И. Загвязинский*; Челяб. пед. ин-т. – Челябинск, 1990. – С. 5-14.

134. *Загвязинский, В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация / *В.И. Загвязинский*. – Москва : Академия, 2001. – 192 с.

135. *Зеер, Э.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 0305.00 «Проф. обучение (по отраслям)» / *Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк* ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 215 с.

136. *Зеленков, М.Ю.* Теоретико-методологические проблемы теории национальной безопасности Российской Федерации : монография / *М.Ю. Зеленков*. – Москва : Юридический институт МИИТа, 2013. – 196 с.

137. *Зимняя, И.А.* Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Образовательный модуль для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих требования ФГОС ВПО / *И.А. Зимняя*. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 40 с.

138. *Зимняя, И.А.* Компетентность человека – новое качество результата образования / *И.А. Зимняя* // Проблема качества образования. Кн. 2 : Компетентность человека – новое качество результата образования : материалы XIII Всерос. совещания. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–15.

139. *Золотарев, О.В.* Стратегия духа армии: армия и церковь в русской истории, 988–2005 гг. : антология / *О.В. Золотарев*. – Челябинск : Социум, 2006. – Кн. 2. – 747 с.

140. *Зыкова, А.В.* Формирование экологических умений у курсантов высших военных учебных заведений в образовательной, военно-профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / *Зыкова Анна Валерьевна* ; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2007. – 23 с.

141. *Иезуитов, А.Н.* Философия взаимодействия – XIX век / *А.Н. Иезуитов* // Вестник РУДН. Сер. Международные отношения. – 2006. – № 1 (6). – С. 5–10.

142. *Изаренков, Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / *Д.И. Изаренков* // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.

143. *Ильина, И.В.* Формирование коммуникативной компетентности педагогов в поликультурной среде в условиях повышения их квалификации / *И.В. Ильина, Н.А. Тарасюк, А.В. Поздняков* // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 3 (47). – URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_010914644?page=1&rotate=0&theme=white (дата обращения: 27.10.2024).

144. Интегративный опросник межкультурной компетентности : Сайт. – URL: <https://psytests.org/eq/iomk-run.html?ysclid=m3t8gffx4q696566335> (дата обращения: 24.06.2024).

145. *Иоголевич, Н.И.* Формирование универсальных компетенций «межкультурное взаимодействие» в профессиональной подготовке студентов вуза /

Н.И. Иоголевич // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 30, № 1. – С. 76–82.

146. *Кавнатская, Е.В.* К проблеме описания профессионально-ориентированной иноязычной компетенции / *Е.А. Кавнатская, В.В. Сафонова* // Культуроведческие аспекты языкового образования : сб. науч. тр. – Москва : Еврошкола, 1998. – С. 91.

147. *Казаренков, В.И.* Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии / *В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова* // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2010. – № 1. – С. 69–73.

148. *Казьмерчук, А.В.* Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения в высшем учебном заведении / *А.В. Казьмерчук* // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – № 9 (137). – С. 54–60.

149. *Кайдалов, В.А.* Концепция самодвижения и ее методологические функции / *В.А. Кайдалов* // Самодвижение. Самоорганизация. Самоуправление : тез. межвуз. конф. – Пермь : ППИ, 1987. – С. 7–10.

150. *Кайдалов, В.А.* Философия и педагогическая теория : моногр. / *В.А. Кайдалов, В.Р. Имакаев, В.Н. Железняк*. – Пермь : Пермский гос. техн. ун-т, 2005. – 272 с.

151. *Какалина, Е.В.* Взаимодействие студентов с субъектами воспитательного пространства системы открытого образования / *Е.В. Какалина* // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 1–2 (23–24). – С. 338–340.

152. *Какалина, Е.В.* Воспитательное пространство вуза: актуальность создания и сущность / *Е.В. Какалина* // Гаудеамус. – 2008. – № 1 (13). – С. 137–142.

153. *Какалина, Е.В.* Критерии оценки воспитательного пространства в системе открытого образования / *Е.В. Какалина* // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 2 (82). – С. 107–111.

154. *Калинина, Е.В.* Информационная безопасность государства: привычные вызовы, новый формат / *Е.В. Калинина* // Государство и право: эволюция, современное состояние, перспективы развития (к 25-летию Санкт-Петербургского университета МВД России) : материалы XX Междунар. науч.-

теорет. конф. В 2-х ч. Ч. 1. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет МВД России, 2023. – 2589 с.

155. *Камашев, С.В.* Безопасность российского образовательного пространства : формирование современной социально-философской концепции : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / *Камашев Сергей Владимирович* ; Сиб. федер. ун-т. – Красноярск, 2017. – 48 с.

156. *Каримова, Б.Т.* Об использовании графических органайзеров на уроках / *Б.Т. Каримова* ; Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» ИПК филиал по Павлодарской области. – 2017. – С. 2.

157. *Карнишина, Н.Г.* Триада: национальная идентичность – государственная идеология – политическая культура в современной России / *Н.Г. Карнишина* // Вестник ПензГУ. – 2017. – №3 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/triada-natsionalnaya-identichnost-gosudarstvennaya-ideologiya-politicheskaya-kultura-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 09.05.2024).

158. *Карпенко, В.Н.* Формирование опыта межкультурного взаимодействия у будущих специалистов социокультурной сферы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / *Карпенко Виктор Николаевич* ; Белгородский гос. ун-т культуры и искусства. – Краснодар, 2011. – 25 с.

159. *Кассина, Р.А.* Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство управления нововведениями в образовании / *Р.А. Кассина* // Инновации в системе регионального образования: методология, теория, практика : материалы межрегион. науч.-практ. конф. (25–26 октября 2005 г.) – Нижний Новгород : НГПУ, 2005. – С. 244–246.

160. *Кемеров, В.Е.* Взаимодействие [Электронный ресурс] / *В.Е. Кемеров* // Гуманитарная энциклопедия: Концепты / Центр гуманитарных технологий, 2002–2021. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7242> (дата обращения: 18.04.2024).

161. *Кирьякова, А.В.* Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования [Электронный ресурс] / *А.В. Кирьякова* // Вестник ОГУ. – 1999. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskaya>

kontseptsiya-orientatsii-lichnosti-v-mire-obrazovaniya (дата обращения: 29.10.2024).

162. *Кирьякова, А.В.* Аксиология образования: ориентация личности в мире ценностей / *А.В. Кирьякова.* – Москва : Дом педагогики, 2009. – 318 с.

163. *Кичева, И.В.* Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / *Кичева Инна Васильевна.* – Пятигорск, 2004. – 39 с.

164. *Киященко, Л.П.* Язык когнитивно-коммуникативных стратегий (синергетический аспект) : автор. дис. ... д-ра пед. наук : 09.00.01 / *Киященко Лариса Павловна.* – Москва, 2001. – 43 с.

165. *Козлова, А.Г.* Технологии эффективной межкультурной и межличностной коммуникации: рабочая тетрадь по программе Курсов повышения квалификации для специалистов, работающих с молодежью, по обучению принципам и методам работы в области межкультурного воспитания молодежи / *А.Г. Козлова, Н.Б. Лисовская.* – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2013. – 146 с.

166. *Колесникова, И.А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы / *И.А. Колесникова* // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 46–55.

167. *Комарова, Э.П.* Педагогическая технология формирования межкультурной компетенции у иностранных студентов в российских вузах : моногр. / *Э.П. Комарова* ; Воронежский ин-т высоких технологий, Российский новый ун-т, (Воронежский филиал). – Воронеж : Науч. кн., 2009. – 139 с.

168. *Кон, И.С.* В поисках себя. Личность и её самосознание / *И.С. Кон.* – Москва : Политиздат, 1984. – 336 с.

169. *Корнетов, Г.Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / *Г.Б. Корнетов* // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 40–46.

170. *Кортаева, Е.В.* Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа / *Е.В. Кортаева.* – Екатеринбург : УрГПУ, 2007. – 276 с.

171. *Кортаева, Е.В.* Педагогическое взаимодействие : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / *Е.В. Кортаева.* – Москва : Юрайт, 2018. – 223 с.

172. *Коротаева, Е.В.* Педагогическое взаимодействие : учеб. пособие для вузов [Электронное издание] / *Е.В. Коротаева*. – Москва : Юрайт, 2023. – 223 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/515650> (дата обращения: 04.09.2023).

173. *Коротаева, Е.В.* Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки [Электронное издание] / *Е.В. Коротаева* // Вестник УРАО. – 2019. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-kak-oblast-issledovaniy-sovremennoy-nauki> (дата обращения: 22.08.2024).

174. *Кортунов, С.В.* Национальная идентичность: Постигание смысла / *С.В. Кортунов*. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 589 с.

175. *Коряковцева, Н.Ф.* Современные тенденции лингвистического образования [Электронный ресурс] / *Н.Ф. Коряковцева* // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-tendentsii-lingvisticheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 28.10.2024).

176. *Котляренко, Ю.Ю.* Визуальные единицы культурной информации как средство педагогической превенции идеологии радикализма [Электронный ресурс] / *Ю.Ю. Котляренко* // Наукovedение : Интернет-журнал. – 2015. – Т. 7, № 3 (28). – С. 160. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/191PVN315.pdf> (дата обращения: 28.10.2024).

177. *Краевский, В.В.* Методологические характеристики научного исследования / *В.В. Краевский* // Народное образование. – 2010. – № 5 (1398). – С. 135–143.

178. *Красных, В.В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации : лекц. курс / *В.В. Красных*. – Москва : Гнозис : Кучково поле, 2001. – 269 с.

179. *Крылов, Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / *Э.Г. Крылов* ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 450 с.

180. *Куклина, С.С.* Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением : моногр. / *С.С. Куклина*. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. – 81 с.

181. *Куклина, С.С.* Сотруднические технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект : монография / *С.С. Куклина* ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет». – Киров : Радуга-Пресс, 2017. – 156 с

182. *Кун, Т.С.* Структура научных революций : пер. с англ. / *Т.С. Кун*. – Москва : Прогресс, 1975. – 218 с.

183. *Курбан Е.Н.* Межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация: к определению аспектов / *Е.Н. Курбан, М.В. Кривошлыкова* // Социум и власть. – 2013. – № 1 (39). – С. 97–101.

184. *Курьян, М.Л.* Общение студентов и преподавателей вне аудитории: теоретический обзор зарубежных исследований / *М.Л. Курьян, Е.А. Воронина* // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 219–237.

185. *Кутюр, С.* Что означает понятие «суверенитет» в цифровом мире? / *С. Кутюр, С. Тоупин* // Вестник международных организаций. – 2020. – Т. 15, № 4. – С.48–66.

186. *Ламзин, С.А.* Методические принципы как основа теории обучения иностранным языкам : Синергетический аспект : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / *Ламзин Сергей Алексеевич*. – Рязань, 2002. – 54 с.

187. *Ларина, Е.С.* Новая военная стратегия США и поведенческие войны / *Е.С. Ларина, В.С. Овчинский* // Ежегодник ИМИ. – 2015. – № 3 (13). – С. 136–143.

188. *Лебедев, О.Е.* Компетентностный подход в образовании / *О.Е. Лебедев* // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

189. *Левин, К.* Динамическая психология / *К. Левин*. – Москва : Смысл, 2001. – 572 с.

190. *Леонов, А.В.* Новая парадигма искусственного интеллекта / *А.В. Леонов, А.Ю. Пронин* // Компетентность / Competency (Russia). – 2023. – № 2. – DOI: 10.24412/1993-8780-2023-2-37-46
191. *Леонтович, О.А.* Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / *О.А. Леонтович*. – Москва : Гнозис, 2007. – 366 с
192. *Леонтьев, А.А.* Психология общения : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Психология» / *А.А. Леонтьев*. – 3-е изд. – Москва : Смысл : Academia, 2005. – 365 с.
193. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / *А.Н. Леонтьев*. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
194. *Леонтьев, Д.А.* Неклассический вектор в современной психологии / *Д.А. Леонтьев* // Постнеклассическая психология. Социальный конструктивизм и нарративный подход. – 2005. – № 1 (2). – С. 51–57.
195. *Лехтянская, Л.В.* Эффективность делового общения – важный фактор в деятельности сотрудника предприятия / *Л.В. Лехтянская, В.В. Куликова* // АНИ: экономика и управление. – 2021. – № 3 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-delovogo-obscheniya-vazhnyy-faktor-v-deyatelnosti-sotrudnika-predpriyatiya> (дата обращения: 17.11.2024).
196. *Лисовский, В.Т.* Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России : учеб. пособие / *В.Т. Лисовский*. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2000. – 508 с.
197. *Логинова, В.В.* Взаимодействие как универсальная форма развития объективного мира / *В.В. Логинова* // Вестник Московского государственного университета. Серия: Философские науки. – 2007. – № 2. – С. 5–13.
198. *Лоскутов, А.Ю.* Введение в синергетику : учеб. руководство / *А.Ю. Лоскутов, А.С. Михайлов*. – Москва : Наука, 1990. – 269 с.
199. *Лурия, А.Р.* Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Психологии» / *А.Р. Лурия*. – 8-е изд., стер. – Москва : Академия, 2013. – 380 с.

200. *Мажар, Е.Н.* Основные психолого-педагогические механизмы функционирования межкультурного взаимодействия / *Е.Н. Мажар* // Известия Смоленского государственного университета. – 2016. – № 4 (36). – С. 454–467.

201. *Мазо, М.В.* Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранных языков) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / *Мазо Марина Владимировна*. – Саратов, 2000. – 198 с.

202. *Макухо, А.В.* Моделирование развивающего воспитательного пространства факультета педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / *Макухо Анастасия Владимировна* ; Татарский гос. гум.-пед. ун-т. – Казань, 2008. – 25 с.

203. *Малый, А.Ф.* Об использовании юридических понятий в конституционно-правовом научном исследовании / *А.Ф. Малый* // Конституционное и муниципальное право. – 202. – № 6. – С. 21–24. EDN: МРҮНДJ.

204. *Малькова, Т.П.* Введение в социальную философию / *Т.П. Малькова, М.А. Фролова*. – Москва, 1995. – 188 с.

205. *Мангус, И.Ю.* Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного (на примере учеб. в эст. шк.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / *Мангус Инга Юханнесовна* ; Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. – Москва, 2001. – 45 с.

206. *Мануйлов, Ю.С.* Средовой подход в воспитании / *Ю.С. Мануйлов*. – Москва ; Нижний Новгород : Волго-Вятская академия государственной службы, 2002. – 156 с.

207. *Манцулич, В.В.* История становления когнитивной психологии и развитие взглядов на проблему когнитивных и метакогнитивных способностей личности [Электронный ресурс] / *В.В. Манцулич*. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-kognitivnoy-psihologii-i-razvitiya-vzglyadov-na-problemu-kognitivnyh-i-metakognitivnyh-sposobnostey-lichnosti?ysclid=lnikju0ujt515058540> (дата обращения: 01.10.2023).

208. *Маслов, С.И.* Аксиологический подход в педагогике / *С.И. Маслов, Т.А. Маслова* // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiiy-podhod-v-pedagogike> (дата обращения: 30.04.2024).

209. *Маслов, Ю.В.* Русскоязычный педагогический дискурс: на пути в терминологическую трясину [Электронный ресурс] / *Ю.В. Маслов* // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkoyazychnyy-pedagogicheskiiy-diskurs-na-puti-v-terminologicheskuyu-tryasinu> (дата обращения: 02.05.2024).

210. *Маслоу, А.* Мотивация и личность : пер. с англ / *А. Маслоу*. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 400 с. – (Серия «Мастера психологии»).

211. *Мачхелян, Г.Г.* Актуальные проблемы перестройки системы образования в современной России / *Г.Г. Мачхелян* // Уровень жизни населения регионов России. – 2023. – Т. 19, № 1. – С. 47–60. DOI 10.52180/1999-9836_2023_19_1_4_47_60

212. Межкультурное взаимодействие китайских и российских студентов в образовательном процессе современного вуза : коллективная моногр. / *И.С. Батракова, Ю.А. Комарова, Н.Ф. Родионова* [и др.]. – Санкт-Петербург : Астерион, 2019. – 99 с.

213. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / *Е. Г. Тарева, А.В. Анненкова, Е.С. Дикова* [и др.] ; отв. ред. Е.Г. Тарева. – Москва : Логос, 2014. – 232 с.

214. *Мид, Дж. Г.* От жеста к символу: Фрагменты глав 9–11 книги «Разум, Я и общество») / *Дж. Г. Мид* ; пер. А. Гараджи // Американская социологическая мысль : тексты / под ред. В.И. Добренькова. – Москва : Изд. Междунар. ун-та бизнеса и управления, 1996. – С. 213–221.

215. *Мильруд, Р.П.* Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке / *Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова* // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 250–268.

216. *Мильруд, Р.П.* Компетентность в языковом образовании / *Р.П. Мильруд* // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2003. – № 2 (30). – С. 100–106.

217. *Михина, А.Э.* Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза : английский язык : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / *Михина Алла Эдуардовна* ; Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2009. – 25 с.

218. *Михневич, А.В.* Суверенитет России: проблемы и перспективы решения [Электронный ресурс] / *А.В. Михневич, А.А. Гаряева, А.Э. Крестя* // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 3–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suverenitet-rossii-problemy-i-perspektivy-resheniya> (дата обращения: 09.05.2024).

219. Модель (часто смешанного) стереотипного содержания: компетентность и теплота, соответственно, вытекают из статуса и конкуренции» / *С.Т. Фиске, А.Д.С. Cuddy, Р. Glick, Дж. Сюй* // Журнал личности и социальной психологии. – 2002. – 82 (6). – С. 878–902.

220. *Модестов, С.А.* Расширение сферы международного правосудия как ответ на современные вызовы глобализации / *С.А. Модестов* // Эко-потенциал. – 2017. – № 4 (20). – С. 147–150.

221. *Моляко, В.А.* Концепция нового творческого мышления и формирование психологической готовности к труду в условиях научно-технического прогресса / *В.А. Моляко* // Психология и научно-технический прогресс. – Москва, 1989. – С. 16–17.

222. *Мондонен, О.Ю.* Образовательная среда педагогического колледжа как фактор профессионального самоопределения студентов : дис. ... канд. пед. наук / *О.Ю. Мондонен*. – Санкт-Петербург, 2006. – 330 с.

223. *Мясищев, В.Н.* Психология отношений : избранные психологические труды / *В.Н. Мясищев* ; под ред. А.А. Бодалева. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 398 с

224. *Нартова-Бочавер, С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / *С.К. Нартова-Бочавер*. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с. – (Серия «Учебное пособие»).

225. Национальный проект «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам на период до 2024 года (протокол от 24.12.2018 № 16)) [Электронный ресурс] / Министерство просвещения Российской Федерации ; состав проектн. ком-та : О.Ю. Васильева, И.А. Голикова, М.Н. Ракова, А.Р. Сафуанова [и др.]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 20.02.2023).

226. Национальный проект образование [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/?ysclid=lo5hcs3f4o887182662> (дата обращения: 04.09.2023).

227. *Невирко, Л.И.* Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка / *Л.И. Невирко* // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах : материалы X Науч.-практ. конф. – Красноярск, 2003. – С. 51–58.

228. *Неретин, О.П.* Интеллектуальный суверенитет экономики России / *О.П. Неретин*. – Москва : Федеральный институт промышленной собственности (ФИПС), 2022. – 166 с.

229. *Николаева, А.Д.* Эволюция управления общим образованием в национальном регионе (на материале Якутии) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / *Николаева Алла Дмитриевна*. – Великий Новгород, 2006. – 53 с.

230. *Николаенко, С.А.* Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности : автореф. ... канд. психол. наук / *Николаенко С.А.* – Киев, 1985. – 21 с.

231. *Никуличева, Д.Б.* Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов : учеб.-метод. пособие / *Д.Б. Никуличева*. – Москва : Флинта : Наука, 2015. – 299 с.

232. *Новиков, А.М.* Методология образования / А.М. Новиков. – Изд. второе. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.

233. *Новикова, Л.И.* Педагогика воспитания : избранные педагогические труды / Л.И. Новикова ; под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика ; сост. Е.И. Соколова. – Москва, 2009. – 349 с.

234. *Новоселов, М.Н.* Дидактический и интерактивный потенциал искусственного интеллекта при обучении деловому иностранному языку зарубежных студентов в российском вузе / М.Н. Новоселов, С.Н. Новоселова, В.К. Безукладников // Иностранные языки в школе. – 2024д. – № 6. – С. 79–86.

235. *Новоселов, М.Н.* Дифференциация как основа педагогического взаимодействия в процессе обучения деловому иностранному языку студентов магистратуры и разработки электронного учебного пособия / М.Н. Новоселов, С.Н. Новоселова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 3. – С. 198–210.

236. *Новоселов, М.Н.* Когнитивные и социокультурные аспекты взаимодействия с зарубежными студентами в российском вузе / М.Н. Новоселов, В.К. Безукладников // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2024и. – № 19. – С. 35–44.

237. *Новоселов, М.Н.* Комплекс упражнений как средство формирования иноязычной научно-исследовательской компетенции студентов магистратуры / М.Н. Новоселов, С.Н. Новоселова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 2. – С. 157–168.

238. *Новоселов, М.Н.* Межкультурное взаимодействие как дидактическая стратегия и технологическая основа современного урока в контексте укрепления образовательного суверенитета Российской Федерации и развития общеучебных навыков и умений / М.Н. Новоселов, К.Э. Безукладников, С.Н. Новоселова // Иностранные языки в школе. – 2024е. – № 2. – С. 15–21.

239. *Новоселов, М.Н.* Методологические и технологические основы системы межкультурного взаимодействия в пространстве российского педагогиче-

ского вуза / *М.Н. Новоселов, К.Э. Безукладников* // Язык и культура. – 2024ж. – № 67. – С. 249–271.

240. *Новоселов, М.Н.* Научное наследие Л.С. Выготского как концептуальная основа развития умений самообучения и социальных навыков при обучении иностранному языку / *М.Н. Новоселов, К.Э. Безукладников, С.Н. Новоселова* // Иностранные языки в школе. – 2023з. – № 9. – С. 5–10.

241. *Новоселов, М.Н.* Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / *М.Н. Новоселов, К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе* // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 152–170.

242. *Новоселов, М.Н.* Парадигмальные основы системы межкультурного взаимодействия в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / *М.Н. Новоселов* // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024б. – Т. 12, № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN224.pdf> (дата обращения: 23.09.2024).

243. *Новоселов, М.Н.* Поэтапное формирование умственных действий на уроках иностранного языка в логике конструктивистского подхода к обучению (Л.С. Выготский и последователи) / *М.Н. Новоселов, К.Э. Безукладников, С.Н. Новоселова* // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 9. – С. 53–58.

244. *Новоселов, М.Н.* Проблемно-ориентированное обучение как технологическая основа педагогического взаимодействия с зарубежными студентами в российском вузе [Электронный ресурс] / *М.Н. Новоселов* // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/54PDMN623.pdf> (дата обращения: 23.09.2024).

245. *Новоселов, М.Н.* Психолого-педагогические особенности будущих бакалавров и магистров при обучении деловому английскому языку [Электронный ресурс] / *М.Н. Новоселов* // Современные проблемы науки и образования. – 2013а. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/113-10530> (дата обращения: 24.04.2024).

246. *Новоселов, М.Н.* Методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов вуза (бакалавриат и маги-

стратура) : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / *Новоселов Михаил Николаевич*, 2014. – 208 с. – EDN GLMKZM.

247. *Новоселов, М.Н.* Формирование иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции студентов магистратуры неязыковых специальностей / *М.Н. Новоселов, С.Н. Новоселова* // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – № 12. – С. 202-206. – EDN YPAUIH.

248. *Новоселов, М.Н.* Содержание образовательного процесса и технологии, направленные на формирование иноязычной научно-исследовательской компетенции студентов магистратуры / *М.Н. Новоселов, С.Н. Новоселова* // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – № 16. – С. 246-254. – EDN KIJMUC.

249. *Новоселов, М.Н.* Полиподходность в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вуза (бакалавриат и магистратура) / *М.Н. Новоселов* // Фундаментальные исследования. – 2013б. – № 10-10. – С. 2277-2281. – EDN RNKXOR.

250. *Новоселов, М.Н.* Стереотипы: формирование, роль и учет в процессе взаимодействия с зарубежными студентами [Электронный ресурс] / *М.Н. Новоселов* // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024в. – Т. 12, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/21PDMN124.pdf> (дата обращения: 23.09.2024).

251. *Новоселов, М.Н.* Стратегии аккультурации как фактор взаимодействия с зарубежными студентами в российском вузе / *М.Н. Новоселов* // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2024а. – № 18. – С. 15–21.

252. *Новоселов, М.Н.* Типология культур Геерта Хофстеде как научная основа педагогического взаимодействия с зарубежными студентами / *М.Н. Новоселов, К.Э. Безукладников* // Язык и культура. – 2024г. – № 65. – С. 99–113.

253. *Новоселов, М.Н.* Формирование фоновых знаний у студентов вуза в условиях уровневого образования при обучении иностранному языку профессионального общения [Электронный ресурс] / *М.Н. Новоселов* // Современные проблемы науки и образования. – 2013б. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/111-10121> (дата обращения: 24.04.2024).

254. *Новоселов, М.Н.* Суверенитет образовательного пространства Российской Федерации: сущность, вызовы, решения [Электронный ресурс] / *М.Н. Новоселов, С.Н. Новоселова* // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024з. – Т 12, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/72PDMN424.pdf> (дата обращения: 30.09.2024).

255. *Новоселов, М.Н.* Сущностные характеристики системы «межкультурного взаимодействия» как парадигмальной основы образовательного процесса в российском вузе [Электронный ресурс] / *М.Н. Новоселов* // Мир науки. Педагогика и психология. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN324.pdf> (дата обращения: 23.09.2024).

256. *Обдалова, О.А.* Модернизация иноязычного образования в эпоху социальных вызовов и технологических трансформаций: кейс-исследование трансформации образовательной программы магистратуры / *О.А. Обдалова, А.В. Соболева, Л.Ю. Минакова* // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2(62). – С. 102–124.

257. *Обдалова, О.А.* Коммуникативный тренинг как средство развития межкультурной коммуникативной компетенции иностранных студентов в поликультурной образовательной среде университета / *О.А. Обдалова, М.Ф. Чам* // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 324–347.

258. *Оберемко, О.Г.* Обучение устной иноязычной речи студентов лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур» / *О.Г. Оберемко, Е.А. Лукьянова* // Язык и культура. – 2024. – № 66. – С. 262–281.

259. *Оберемко, О.Г.* Специфика оценки иноязычной подготовки взрослых к межкультурной и межэтнической коммуникации / *О.Г. Оберемко,*

Е.А. Малютина // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 478. – С. 172–181.

260. *Оберемко, О.Г.* Уровни культурной самоидентичности и способы ее развития при обучении иностранным языкам взрослых / *О.Г. Оберемко, Е.А. Малютина* // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 1(838). – С. 118–127.

261. *Оберемко, О.Г.* Этнокультурная идентификация как фактор иноязычной профессиональной подготовки бакалавров по направлению подготовки «лингвистика» / *О.Г. Оберемко, А.С. Шимичев* // Язык и культура. – 2020. – № 51. – С. 213–228.

262. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» : Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 года № 761н г. [Электронный ресурс]. – URL: [https:// rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html](https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html) (дата обращения: 08.09.2024).

263. Об утверждении методических рекомендаций по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках федерального проекта «Учитель будущего» : Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 30.04.2019 года № МР-4/02вн [Электронный ресурс]. – URL: [http:// vcpm.ru/metod_rekomendacii.pdf](http://vcpm.ru/metod_rekomendacii.pdf) (дата обращения: 09.09.2024).

264. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 [Электронный ресурс] // Президент России : сайт. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 29.02.2024).

265. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» : Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017 года № 10н [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.005.pdf> (дата обращения: 08.09.2024).

266. *Обозов, Н.Н.* Психология межличностных отношений / *Н.Н. Обозов*. – Киев : Лыбидь, 1990. – 191 с.

267. *Огдонова, Ц.Ц.* Научная парадигма как ключевое понятие современной науки о языке / *Ц.Ц. Огдонова* // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – Вып. 10. – С. 43–49.

268. *Одарюк, И.В.* Использование Lарbook-технологии в организации академического и профессионального взаимодействия с обучающимися технического вуза на иностранном языке / *И.В. Одарюк, Ю.Ю. Котляренко* // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 266–269.

269. *Оксинойд, К.Э.* Типология организационных культур Герта Хофстеде [Электронный ресурс] / *К.Э. Оксинойд*. – URL: <https://www.cfin.ru/management/people/culture/Hofstede.shtml?ysclid=lmnbrqndy0134062267> (дата обращения 06.09.2023).

270. *Олейников, Ю.В.* Становление новой мировоззренческой парадигмы / *Ю.В. Олейников* // Философские науки. – 2015. – 10. – С. 53–60.

271. *Олькова, И.А.* Графические органайзеры на уроках CLIL как способ активизации когнитивных процессов / *И.А. Олькова* // Вестник КазНацЖен-ПУ. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/graficheskie-organayzery-na-urokah-clil-kak-sposob-aktivizatsii-kognitivnyh-protsessov> (дата обращения: 22.05.2024).

272. *Орешкина, М.А.* Проблема подмены смыслов / *М.А. Орешкина* // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – № 112. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-podmeny-smyslov> (дата обращения: 13.09.2024).

273. *Орлова, Г.А.* Диалог культур в образовании [Электронный ресурс] / *Г.А. Орлова* // Вестник НовГУ. – 2011. – № 64. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kultur-v-obrazovanii> (дата обращения: 17.08.2024).

274. Орлова, Е.В. Проблемы межкультурного общения врача и пациента [Электронный ресурс] / Е.В. Орлова // Менеджер здравоохранения. – 2012. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-mezhkulturnogo-obshcheniya-vracha-i-patsienta> (дата обращения: 27.10.2024).

275. Орлова, Э.А. Социокультурная реальность: к определению понятия / Э.А. Орлова // Вопросы социальной теории. – 2008. Т. II, вып. 1 (2). – С. 160–175.

276. Пак, Л. Г. Внеаудиторная деятельность как средство формирования социально-профессиональной ответственности студентов вуза / Л.Г. Пак // Вестник государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (32). – С. 285–298.

277. Пакина, Т.А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России / Т.А. Пакина // Вестник педагогических наук. – №. 5. – С. 201–206.

278. Панарин, И.Н. Информационная война, PR и мировая политика : учеб. пособие для вузов / И.Н. Панарин. – Москва : Горячая линия – Телеком, 2006. – 352 с.

279. Панов, В.И. К проблеме выявления (идентификации) одарённых детей / В.И. Панов // Вестник практической психологии. – 2006. – № 4. – С. 34–38.

280. Пассов, Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования / Е.И. Пассов. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – Кн. 1. – 543 с.

281. Петровская, Т.С. Вопросы разработки и реализации системы повышения квалификации по иностранным языкам в целях международного сотрудничества / Т.С. Петровская, И.В. Слесаренко // Совершенствование содержания и технологии учебного процесса : сб. тр. науч.-метод. конф., г. Томск, 12–13 февраля 2010 г. / Томский политехнический университет. – Томск, 2010. – С. 252–254.

282. Пирумов, В.С. Стратегия выживания социума: Систем. подход в исследовании проблем геополитики и безопасности / В.С. Пирумов ; Рос. акад. наук, Акад. проблем геополитики и безопасности. – Москва : Дружба народов, 2003. – 538 с.

283. *Платонов, К.К.* Система психологии и теория отражения / *К.К. Платонов.* – Москва : Наука, 1982. – 309 с.

284. *Полат, Е.С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) – Педагогика и психология ; 050701 (033400) – Педагогика / *Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина.* – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 364 с.

285. *Полонский, В.М.* Зачем нужен словарь? / *В.М. Полонский* // Наука и Школа. – 2019. – № 1. – С. 214–226.

286. *Полонский, В.М.* Понятийно-терминологический метод анализа нормативных документов в сфере образования / *В.М. Полонский, Л.М. Сидон, Г.Г. Самбурава* // Инновации в образовании. – 2008. – № 2. – С. 34–41.

287. *Поляков, О.Г.* Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / *Поляков О.Г.* ; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 43 с.

288. *Пономарева, Е.Г.* Актуальный дискурс о типах и тенденциях развития национального государства / *Е.Г. Пономарева* // Вестник МГИМО. – 2013. – № 4 (31). – С. 195–204.

289. *Пономарева, Е.Г.* «Принцип домино»: мировая политика на рубеже веков / *Е.Г. Пономарева, Г.А. Рудов.* – Москва : Канон, 2016. – 312 с.

290. *Попова, В.И.* Внеаудиторная деятельность как социальнопедагогическая среда образования студентов / *В.И. Попова* // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2003. – № 4. – С. 119–123.

291. *Попова, Н.В.* Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза: на примере дисциплины Иностранный язык : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / *Попова Нина Васильевна* ; Санк-Петербур. гос. политехн. ун-т. – Санкт-Петербург, 2012. – 50 с.

292. *Порус, В.Н.* Рациональность. Наука. Культура / *В.Н. Порус* ; Ун-т Рос. акад. образования. Каф. философии. – Москва, 2002. – 351 с.

293. *Пригожин, И.Р.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / *И. Пригожин, И. Стенгерс.* – Москва, 1986. – 479 с.

294. *Присяжнюк, Н.К.* Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному / *Н.К. Присяжнюк* // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 2. – С. 67–72.

295. *Прохожев, А.А.* Теория развития и безопасности человека и общества : моногр. / *А.А. Прохожев* ; Российская акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации, Фонд «Отечество». – Москва : Ин-Октаво, 2006. – 287 с.

296. *Прохорова, А.А.* Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента / *А.А. Прохорова, В.К. Безукладников, Л.Р. Лизунова* // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 236–260. DOI: 10.17223/19996195/58/14

297. *Прохорова, А.А.* Лингвоцифровая компетенция как ключевой компонент функциональной грамотности / *А.А. Прохорова, К.Э. Безукладников, В.К. Безукладников* // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 15–22.

298. *Прохорова, А.А.* Мультилингвальный фестиваль буктрейлеров как способ повышения читательской активности обучающихся новой формации / *А.А. Прохорова, В.К. Безукладников, А.И. Чечёткина* // Язык и культура. – 2023. – № 64. – С. 232–251. DOI: 10.17223/19996195/64/13

299. Психология : словарь / *В.В. Абраменкова* [и др.] ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

300. *Пучков, М.В.* Опыт пространственной организации современных университетских комплексов [Электронный ресурс] / *М.В. Пучков* // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt> (дата обращения: 08.08.2024).

301. *Рагозина, Л.Д.* Характеристика взаимодействия преподавателя-воспитателя и студентов в образовательном процессе вуза / *Л.Д. Рагозина* // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2010. – № 6 (77), вып. 5. – С. 139–146.

302. Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности» / *О.Е. Хухлаев, В.В. Гриценко, А.В. Макаrchук, О.С. Павлова, Н.В. Ткаченко, Ш.А. Усубян, В.А.Шорохова* // Психология. Журнал ВШЭ. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-adaptatsiya-metodiki-integrativnyy-oprosnik-mezhkulturnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 20.06.2024).

303. *Резниченко, М.Г.* Формирование воспитательного пространства вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / *Резниченко Мария Геннадьевна* ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2009. – 38 с.

304. *Решетникова, И.* Новый SHIVA-мир. Реалии. Что делать? [Электронный ресурс] / *И. Решетникова*. – URL: https://ibslean.ru/shiva_mir (дата обращения: 15.08.2023).

305. *Роботова, А.С.* Современный педагогический дискурс [Электронный ресурс] / *А.С. Роботова* // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-pedagogicheskiy-diskurs> (дата обращения: 02.05.2024).

306. *Рогов, С.М.* Функции современного государства и наука / *С.М. Рогов* // ЭНСП. – 2005. – № 3. – С. 37–46.

307. *Родачин, В.М.* Феномен государственной политики: сущность и виды / *В.М. Родачи* // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2021. – № 6. – С. 46–53.

308. *Розин, М.В.* Манифест мира SHIVA [Электронный ресурс] / *М.В. Розин* // Экопси : сайт. – URL: <https://www.ecopsy.ru/insights/shivamir/> (дата обращения: 08.10.2023).

309. *Ромм, Т.А.* Профессиональное воспитание к вопросу о возможности и необходимости / *Т.А. Ромм* // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (Кострома, 28–29 окт. 2009 г.) / отв. ред. Н.М. Рассадин ; Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2009. – С. 7–10.

310. Российская газета : сайт [Электронный ресурс]. – URL: https://rg.ru/2024/03/20/minoborony-ssha-formiruiut-mentalnyj-teatr-voennyh-dejstvij-s-novym-vidom-oruzhiia.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (дата обращения: 20.03.2024).

311. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / *С.Л. Рубинштейн*. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

312. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / *С.Л. Рубинштейн*. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 321 с.

313. *Рубинштейн, С.Л.* Принцип творческой самостоятельности: К философским основам современной педагогики / *С.Л. Рубинштейн* // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 45–52.

314. *Рудич, А.П.* Представления об идеальном государстве в трудах Марка Туллия Цицерона [Электронный ресурс] / *А.П. Рудич, Е.В. Федосеева* // Скиф. – 2021. – № 12 (64). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-ob-idealnom-gosudarstve-v-trudah-marka-tulliia-tsitserona> (дата обращения: 09.05.2024).

315. *Руцкая, Е.А.* Формирование метапредметной компетенции студентов неязыкового вуза на примере обучения аудированию и конспектированию лекций [Электронный ресурс] / *Е.А. Руцкая, Е.В. Аликина* // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета : электронный журнал. – 2016. – № 4 (32). – URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/64419/read.php> (дата обращения: 28.10.2024).

316. *Ручкина, Т.В.* понятие культуры в культурологическом и социологическом аспектах [Электронный ресурс] / *Т.В. Ручкина* // Экономика и социум. – 2014. – № 3–3 (12). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kultury-v-kulturologicheskom-i-sotsiologicheskom-aspektah> (дата обращения: 02.05.2024).

317. *Рыженков, В.В.* Проблема межкультурного взаимодействия в историческом аспекте [Электронный ресурс] / *В.В. Рыженков* // Мир науки. Педаго-

гика и психология. – 2019. – Т. 7, № 2. – URL: <https://mirnauki.com/PDF/18PDMN219.pdf> (дата обращения: 02.05.2024)..

318. *Садовский, В.Н.* Задачи, методы и приложения общей теории систем / *В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин* // Исследования по общей теории систем : сб. переводов. – Москва : Прогресс, 1969. – С. 3–22.

319. *Садохин, А.П.* Дискурсивные формы восприятия в межкультурной коммуникации / *А.П. Садохин* // Коммуникалогия. – 2014. – Т. 8, № 6. – С. 46–61.

320. *Самерханова, Э.К.* Логико-содержательная характеристика образовательного пространства как педагогического понятия [Электронный ресурс] / *Э.К. Самерханова* // Образование и наука. – 2006. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logiko-soderzhatelnaya-harakteristika-obrazovatel'nogo-prost-ranstva-kak-pedagogicheskogo-ponyatiya> (дата обращения: 29.10.2024).

321. *Самерханова, Э.К.* Организация единого образовательного пространства в высшем учебном заведении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / *Самерханова Эльвира Камильевна*. – Нижний Новгород, 2006. – 48 с.

322. *Санникова, А.И.* Современные образовательные технологии для будущего учителя / *А.И. Санникова, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников* // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). – 2012. – № 1. – С. 34–38. – EDN ONVXBR.

323. *Сафонова, В.В.* Диалог культур и цивилизаций как основополагающий принцип в современной языковой педагогике / *В.В. Сафонова* // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : коллективная моногр. / отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. – Москва : Неолит, 2016. – 254 с.

324. *Сафонова, В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / *В.В. Сафонова*. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

325. *Сафонова, В.В.* Культуроведение в системе современного языкового образования / *В.В. Сафонова* // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

326. Сафонова, В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1992. – 430 с.

327. Сафонова, В.В. Межкультурный диалог; методический вызов, проблемы и перспективы развития в языковой педагогике / В.В. Сафонова // Языки в современном мире : материалы X Междунар. конф. – Москва : КДУ, 2012. – С. 48–59.

328. Сафонова, В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В.В. Сафонова // Культурологические аспекты языкового образования : сб. науч. тр. – Москва : Еврошкола, 1998. – С. 27–35.

329. Сафонова, В.В. Социокультурный подход в обучении иностранным языкам как специальности : дис. ... д-ра пед. наук / Сафонова В.В. – Москва, 1992. – 528 с.

330. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – Москва : Высш. шк, Амскорт интернэшнл, 1991.

331. Сафонова, В.В. Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении / В.В. Сафонова // Преподаватель XXI век. – № 2. – С. 20–39.

332. Сафонова, В.В. Exploring the world of intercultural communication and cooperation : учеб. пособие / В.В. Сафонова, Л.А. Силкович. – Москва : Еврошкола, 2019. – 228 с.

333. СБЕР Будущее 2035+ [Электронный ресурс]. – URL: <https://generation-startup.ru/analytics/budushchee-2035/> (дата обращения: 13.07.2024).

334. Святогорова, А.Э. Конституционно-правовые основы реализации образовательного суверенитета / А.Э. Святогорова, Е.В. Сорокина // Юридическая наука. – 2023. – № 10. – С. 137-141.

335. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.

336. Селькова, А.В. Воспитательное пространство вуза как фактор формирования профессионального межкультурного взаимодействия российских и

иностраннных студентов : дис. ... канд. пед. наук / *Селькова А.В.* – Новосибирск, 2023. – 228 с.

337. *Селькова, А.В.* Организация профессионального межкультурного взаимодействия российских и иностранных студентов в воспитательном пространстве вуза / *А.В. Селькова, З.И. Лаврентьева* // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 2. – С. 168–175.

338. *Серебрянников, В.В.* Эволюция войны как социально-политического явления / *В.В. Серебрянников* // Социология власти. – 2010. – № 4. – С. 47–57.

339. *Серигов, В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии : моногр. / *В.В. Серигов.* – Санкт-Петербург ; Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

340. *Серова, Т.С.* Деловая межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности специалиста / *Т.С. Серова, Л.П. Раскопина* // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2011. – № 5. – С. 16–25.

341. *Серова, Т.С.* Интегративное обучение магистрантов иностранному языку в контексте специальности / *Т.С. Серова, Э.Г. Крылов* // Язык и культура. – 2015. – № 3 (31). – С. 106–115.

342. *Серова, Т.С.* Система упражнений для развития лексической компетенции / *Т.С. Серова, Г.Р. Чайникова* // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 91–97.

343. *Сидоренко, Т.В.* Компетенции иноязычной подготовки бакалавров IT-направлений / *Т.В. Сидоренко, О.Н. Игна, Е.С. Кулюкина* // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (22). – С. 181–184.

344. *Силласте, Г.Г.* Мониторинг эффективности психолого-педагогического обеспечения социальной безопасности детей и молодежи / *Г.Г. Силласте* // Социальная педагогика в России. – 2019. – № 2. – С. 23–27.

345. *Сластенин, В.А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / *В.А. Сластенин* // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – Москва : МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – 220 с.

346. *Сластёнин, В.А.* Профессионально-педагогическая культура в системе университетского образования / *В.А. Сластёнин* // Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура, формирование / МОСУ. – Москва, 1996. – С. 7–14.

347. *Слепцова, И.В.* Суверенитет российского образования: вызовы, риски и стратегия развития / *И.В. Слепцова*. – Москва : Сфера, 2022. – 112 с.

348. *Слесаренко, И. В.* Формирование политкультурной среды технического вуза на примере иноязычной подготовки студентов элитного технического образования / *И.В. Слесаренко* // Инженерное образование и наука в мировом пространстве. GEER : сб. тр. Междунар. конф., посвящ. 110-летию основания Томского политехнического университета и 100-летию первого выпуска сибирских инженеров (Томск, 1–2 июня 2006 г.) / Томский политехнический университет ; под ред. В.А. Власова [и др.]. – Томск, 2006. – С. 255–259.

349. *Слободчиков, В.И.* Проблемы развития и воспитания личности в студенческом возрасте / *В.И. Слободчиков* // Социальное воспитание. – 2017. – № 2 (10). – С. 4–9.

350. *Слободчиков, В.И.* Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / *В.И. Слободчиков* // Новые ценности образования. – 2010. – Т. 43. – № 1. – С. 4-13. 204.

351. *Соловова, Е.Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : моногр. / *Е.Н. Соловова*. – Москва : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

352. *Сорокин, П.А.* Человек. Цивилизация. Общество / *П.А. Сорокин*. – Москва : Политиздат, 1992. – 543 с.

353. *Сорокина, И.Г.* Теория речевой компетенции и некоторые проблемы методики обучения иностранным языкам / *И.Г. Сорокина* // Уровни речевой компетенции. – Москва : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1983. – Вып. 222. – С. 198–210.

354. Социологическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2 / Национальный общественно-научный фонд ; рук. науч. проекта Г.Ю. Семигин ; гл. ред. В.Н. Иванов. – Москва : Мысль, 2003. – 861 с.

355. *Старцев, М.В.* Категория взаимодействия в философской, социологической, психологической и педагогической литературе / *М.В. Старцев* // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2007. – № 1 (1). – С. 49–61.

356. *Степанов, П.В.* Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / *П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова* ; под ред. Н.Л.Селивановой, В.М.Лизинского. – Москва : Academia АПК и ПРО, 2003. – 82 с.

357. *Степанова, М.М.* Формирование компетенции иноязычного делового общения на основе междисциплинарного подхода [Электронный ресурс] / *М.М. Степанова* // Труды СПбГИК. – 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsii-inoyazychnogo-delovogo-obshcheniya-na-osnove-mezhdistsiplinarnogo-podhoda> (дата обращения: 28.10.2024).

358. *Стерледев, Р.К.* Искусственный интеллект в аспекте ноосферы: почти фантастика? / *Р.К. Стерледев, Т.Д. Стерледева* // Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право. – 2017. – № 2. – С. 61–65. DOI: 10.15593/perm.kipf/2017.2.08

359. *Столяренко, Л.Д.* Основы психологии / *Л.Д. Столяренко*. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – С. 736.

360. *Сургутскова Г.А.* Исследование готовности будущих инженеров к межкультурному профессиональному взаимодействию [Электронный ресурс] / *Г.А. Сургутскова* // МНКО. – 2019. – № 5 (78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-gotovnosti-buduschih-inzhenerov-k-mezhkulturnomu-professionalnomu-vzaimodeystviyu> (дата обращения: 27.10.2024).

361. *Сцепинский, Ю.Е.* Программные средства и организация данных в информационных системах / *Ю.Е. Сцепинский* ; АН СССР, Центр. экон.-мат. ин-т. – Москва : Наука, 1977. – 231 с.

362. *Сысоев, П.В.* Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика : монография / *П.В. Сысоев*. – Москва : Глосса-пресс, 2012. – 252 с.

363. *Сысоев, П.В.* Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат-боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия /

П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 45–54.

364. *Сысоев, П.В.* Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного языка и родного языков / *П.В. Сысоев* // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 42–47.

365. *Сюй, Чаожань.* Межкультурное взаимодействие как основа адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе / *Ч. Сюй* // Актуальные проблемы современных педагогических исследований : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 20-23 апр., 2016 г.) / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2016. – С. 162–165.

366. *Тарева, Е.Г.* Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / *Е.Г. Тарева* // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 302–320.

367. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная «оммуникация» / *С.Г. Тер-Минасова*. – Москва : Слово/Slovo, 2000. – 261 с

368. Технологии успешного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в группах аспирантов / *Б.А. Жигалев, М.В. Белорукова, Е.В. Ганюшкина, М.В. Золотова* // Язык и культура. – 2022. – № 59. – С. 202–226.

369. *Тимкина, Ю.Ю.* Дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед- наук : 5.8.7 / *Тимкина Юлия Юрьевна*. – Пермь, 2024. – 43 с.

370. *Тимонин, А.И.* Профессиональное воспитание как воспитание социальное / *А.И. Тимонин* // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18, № 1. – С. 55–58.

371. *Глостанова, М.В.* Транскультурация как модель социокультурной динамики и проблема множественной идентификации / *М.В. Глостанова* // Вопросы социальной теории. – 2011. – Т. V. – С. 126–149.

372. *Толстик, В.А.* Проблема оценивая результатов научной деятельности: фетишизация библиометрии или здравый смысл / *В.А. Толстик* // Государство и право. – 2019. – № 1. – С. 65–74. DOI: 10.31857/S013207690003650-7.

373. *Томахин, Г.Д.* Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / *Г.Д. Томахин* // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 4. – С. 84–88.

374. *Торндайк, Э.* Принципы обучения, основанные на психологии / *Э. Торндайк*. – Москва : Гудок, 1926. – 240 с.

375. *Ушканова, Р.Д.* Аккультурация как объект социально-философского исследования [Электронный ресурс] / *Р.Д. Ушканова*. – URL: <https://www.dissercat.com/content/akkulturatsiya-kak-obekt-sotsialno-filosofskogo-issledovaniya> (дата обращения: 01.10.2023)

376. *Фахрутдинова, А.В.* Современные подходы к пониманию коммуникативных стратегий / *А.В. Фахрутдинова, Т.В. Маршова* // Новая наука: теоретический и практический взгляд : междунар. науч.-практ. издание по итогам Междунар. науч.-практ. конф., 14 дек. 2015 г. / Агентство Междунар. исслед-в-ний ; отв. ред. И.Н. Пилипчук. – Стерлитамак, 2015. – Ч. 2. – С. 185–188.

377. *Фахрутдинова, А.В.* Теоретико-методологические составляющие современного гражданского воспитания: компаративный анализ / *А.В. Фахрутдинова* // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 12–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-sostavlyayuschie-sovremennogo-grazhdanskogo-vospitaniya-komparativnyy-analiz> (дата обращения: 29.10.2024).

378. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=1147 (дата обращения: 04.09.2023).

379. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 04.09.2023).

380. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации : сайт. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?ysclid=m3tv3mkbn9397520225> (дата обращения: 23.11.2023).

381. Федорова, А.Л. К понятию коммуникативной компетенции : автореферат дис. ... канд. филол. наук / Федорова А.Л. – Москва, 1980. – С. 25.

382. Фененко, А.В. Почему в Америке не любят публиковать российских авторов / А.В. Фененко // Международные процессы. – 2016. – Т. 14, № 1. – С. 172–180.

383. Феофанов, К.А. Гиперреалистические смещения – детерминанты искажённой цивилизации / К. А. Феофанов // Обозреватель-Observer. – 2024. – № 1. – С. 15–28.

384. Филатова, М.Н. Конструирование социокультурной среды вуза в условиях компетентностного подхода к образованию : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.08 / Филатова Марина Николаевна. – Москва, 2012. – 48 с.

385. Филиппова, Н.В. Методика обучения национально-маркированной лексике на основе межкультурного подхода в языковом вузе: на материале художественной литературы Германии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Филиппова Н.В. ; Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2002. – 21 с.

386. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев [и др.]. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

387. Хакен, Г. Синергетика: иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен ; пер. с англ. Ю.А. Данилова ; под ред. и с предисл. Ю.Л. Климонтовича. – Москва : Мир, 1985. – 419 с.

388. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – Москва : Высшая школа, 1989. – С. 20–53.

389. *Холод, Н.И.* Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку / *Н.И. Холод, О.С. Егорова* // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2, № 4. – С. 108–113

390. *Хомский, Н.* Язык и мышление / *Н. Хомский*. – Москва : МГУ, 1972. – 121 с.

391. *Хуторской, А.В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов / *А.В. Хуторской* ; Институт новых образовательных технологий. – Москва, 2002. – 19 с.

392. *Хуторской, А.В.* Сто пятьдесят выдающихся педагогов Древней Руси, Российской Империи, советского государства и эмиграции, новой России [Электронный ресурс] / *А.В. Хуторской*. – URL: <https://khutorskoy.ru/be/2018/0106/?ysclid=lnfjha382m366240412> (дата обращения: 01.10.2023)

393. *Цвик, И.* «Межкультурный/социокультурный/транскультурный» – к проблеме терминологического определения/разграничения понятий / *И. Цвик* // Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului : materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă” / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” ; coord. șt. Ig. RACU, col. red. A. Verdeș [et al.]. – Chișinău : Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2017. – Т. 4 (seria 19). – С. 246–256.

394. *Чепкова, О.Н.* Пространственный подход к организации современного образования, воспитания и развития детской одаренности [Электронный ресурс] / *О.Н. Чепкова* // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2011. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvennyy-podhod-k-organizatsii-sovremennogo-obrazovaniya-vospitaniya-i-razvitiya-detskoj-odarennosti> (дата обращения: 06.05.2024).

395. *Чернова, Н.И.* Формирование лингвогуманитарной компетентности специалистов в системе высшего технического образования: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / *Чернова Н.И.* ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2007. – 49 с.

396. *Чернякова, Н.С.* Ценностно-ориентированная личность как основа суверенитета страны / *Н.С. Чернякова* // Большая Евразия: развитие, безопас-

ность, сотрудничество. – 2023. – № 6–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsen-nostno-orientirovannaya-lichnost-kak-osnova-suvereniteta-strany> (дата обращения: 30.08.2024).

397. *Чичикина, М.А.* Кампусы университетов [Электронный ресурс] / *М.А. Чичикина, И.В. Осипова, К.А. Долгополова* // Молодежь и наука : сб. материалов X Юбилейной всерос. науч.-техн. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с междунар. участием, посвящ. 80-летию образования Красноярского края. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2014. – URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/directions.html> (дата обращения: 30.08.2024).

398. *Шабров, О.Ф.* Политологическое измерение российской идентичности в прошлом и настоящем / *О. Ф. Шабров* // Социально-политические науки. – 2023. – № 13 (4). – С. 16–26.

399. *Шагасеми, Э.* Межкультурные схемы ирано-американского народа по отношению друг к другу: качественный подход / *Э. Шагасеми, Д.Р. Хейси* // Исследования межкультурной коммуникации. – 2009. – XVIII (1). – С. 143–160.

400. *Шадриков, В.Д.* Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / *В.Д. Шадриков* // Вест. Яросл. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Серия «Психология». – 2006. – № 1. – С. 15–21.

401. *Шадриков, В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / *В.Д. Шадриков* // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

402. *Шакурова, М.В.* Воспитание и педагогическое сопровождение: точки соприкосновения в контексте со-бытийного подхода / *М.В. Шакурова* // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5 (20). – С. 64–79.

403. *Шакурова, М.В.* Воспитывающая среда и воспитательное пространство / *М.В. Шакурова* // Вопросы воспитания. – 2012. – № 2 (11). – С. 135–143.

404. *Шатилов, С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие / *С.Ф. Шатилов*. – Москва : Просвещение, 1986. – 221 с.

405. *Шахов, В.В.* Метатеоретические основания правотворческой экспертологии / *В.В. Шахов* // Юридическая техника. – 2022. – № 16. – С. 390–393.

406. *Шевандрин, Н.И.* Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / *Н.И. Шевандрин*. – Москва : Владос, 1995. – Ч. 1. – 543 с.
407. *Шевандрин, Н.И.* Социальная психология в образовании / *Н.И. Шевандрин*. – Москва : Владос, 1995. – 541 с.
408. *Шевелев Э.Г.* Системология национальной безопасности на рубеже веков: состояние и перспективы развития / *Э.Г. Шевелев* // Вестник СГАУ. – 2024. – № 2. – С. 47–64.
409. *Шефер, Г.* «Зигзаг» как метод обучения, или Может ли из сумбура возникнуть порядок? / *Г. Шефер* // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов : сб. ст. / отв. ред. В.И. Аршинов [и др.]. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 272–284.
410. *Ширкова, Н.Н.* Социокультурная адаптация иностранных студентов в условиях интернационализации высшего образования / *Н.Н. Ширкова, Г.П. Иванова, О.К. Логвинова* // МНКО. – 2019. – № 6 (79). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-v-usloviyah-internatsionalizatsii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 22.02.2024).
411. *Щепилова, А.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному : теорет. основы / *А.В. Щепилова*. – Москва, 2003. – 486 с.
412. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология / *Д.Б. Эльконин* ; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – Москва : Академия, 2007. – 385 с.
413. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды / *Д.Б. Эльконин*. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
414. *Юдин, Э.Г.* Методологические проблемы исследования самоорганизующихся систем / *Э.Г. Юдин* // Проблемы методологии системного исследования. – Москва : Мысль, 1970. – С. 360–361.
415. *Якиманская, И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе / *И.С. Якиманская*. – Москва : Сентябрь, 1996. – 95 с.
416. *Яковлев, Е.В.* Педагогическая концепция как результат научно-педагогического исследования / *Е.В. Яковлев* // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 12. – С. 90–94.

417. Якушкина, М. С. Потенциал сетевого взаимодействия и сетевого проектирования для формирования воспитательного пространства вуза / М.С. Якушкина // Вестник ПСТГУ. Сер. 4, Педагогика и психология. – 2015. – № 4 (39). – С. 9–21.

418. Янченко, В.Д. Научно-методическое наследие последней трети XX века и его потенциал в системе профессиональной подготовки учителей-словесников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Янченко Владислав Дмитриевич ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2011. – 53 с.

419. Ясвин, В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии / В.А. Ясвин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – Т. 17, № 2. – С. 295–314.

420. Aitchison, J. Seeds of Speech: Language Origin and Evolution / J. Aitchison. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 296 p.

421. Allen, D.E. The power of problem-based learning in teaching introductory science courses / D.E. Allen, B.J. Duch, S.E. Groh // Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice . – San Francisco : Jossey-Bass, 1996. –P. 43–52.

422. Andersen, S.M. Traits and Social Stereotypes: Efficiency Differences in Social Information Processing / S.M. Andersen, R.L. Klatzky, J. Murray // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – № 59. – P. 192–201.

423. Ang, S. Conceptualization of Cultural Intelligence / S. Ang, L. Van Dyne // Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Application. – Armonk, NK : M.E. Sharp, Inc., 2008. – 414 p.

424. Anton, P. Student Perceptions of Problem-solving Activities in an ESL Classroom / P. Anton // TESOL Quarterly. – 1990. – № 233 (1). – P. 14–17.

425. Ausubel, D.G. Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning / D.G. Ausubel // Journal of Teacher Education. – 1963. – Vol. 2, no. 14. – P. 217–222.

426. Ausubel, D.P. Educational psychology: a cognitive view / D.P. Ausubel. – Holt, Rinehart and Winston, 1968. Original from the University of Michigan Digitized Jul 14, 2008. – 685 p.

427. Autonews.ru : сайт. – Москва, 2023. – URL: https://www.autonews.ru/news/631af08e9a79477a552418e7?ysclid=lq4qsh3x4b432_055775 (дата обращения: 01.10.2023).

428. *Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing / L. Bachman.* – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 408 p.

429. *Barrows, H.S. Problem-based Learning: An Approach to Medical Education / H.S. Barrows, R.M. Tamblyn.* – New York : Springer Pub. Co., 1980. – 224 p.

430. *Bartlett, F.C. Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology / F.C. Bartlett.* – Cambridge University Press, 1932. – 317 p.

431. *Berry, J.W. Acculturation as Varieties of Adaptation / J.W. Berry // Acculturation: Theory, Models and Some New Findings.* – Boulder, CO :Westview, 1980. – P. 9–25.

432. *Berry, J.W. Conceptual Approaches to Acculturation / J.W. Berry // Acculturation: Advances in Theory, Measurement and Applied Research.* – Washington, DC: American Psychological Association, 2003. – P. 17–37.

433. *Berry, J.W. Psychological Aspects of Cultural Pluralism / J.W. Berry // Culture Learning.* – 1974. – № 2. – P. 17–22.

434. *Bezukladnikov K. Modeling of Educational Process Aimed at Forming Professional Lexical Competence / K. Bezukladnikov, A. Shamov, M. Novoselov // World Applied Sciences Journal (WASJ).* – 2013. – Vol. 22, is. 7. – P. 903–910.

435. *Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain / B.S. Bloom.* – New York : David McKay Co Inc, 1956. – 207 p.

436. *Boud, D.J. Introduction / D.J. Boud, G.I. Feletti // The challenge of elt.ccsenet.org English Language Teaching.* – 1994. – Vol. 12, no. 5. – P. 20–19.

437. *Boud, D. The Challenge of Problem Based Learning / D. Boud, G. Feletti.* – London : Kogan Page, 1997. – 336 p.

438. *Briner, M. What is Constructivism? [Электронный ресурс] / M. Briner // University of Colorado at Denver School of Education : сайт. – URL: <http://curriculum.calstatela.edu/faculty/psparks/theorists/501learn.htm> (дата обращения: 27.08.2024).*

439. *Campbell, D.T.* Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes, and Group Behavior / *D.T. Campbell, R.A. Levine*. – New York, London, Sydney, 1972. – 310 p.

440. *Canale, M.* Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / *M. Canale* // *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 1. – P. 1–47.

441. *Candy, P.C.* Self-direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice / *P.C. Candy*. – San Francisco : Jossey-Bass, 1991. – 567 p.

442. *Chen, C.M.* Problem-based Learning Supported by Digital Archives : Case Study of Taiwan Libraries' History Digital Library / *C.M. Chen, C.C. Chia-Chi Chen* // *The Electronic Library*. – 2010. – No. 28 (1). – P. 5.

443. *Copland, M.* Speaking of Teaching / *M. Copland* // *Stanford University Newsletter on Teaching*. – 2001. – № 11 (1). – P. 73–78.

444. *Costa, A.* Techniques for Teaching Thinking / *A. Costa, L. Lowery*. – Pacific Grove, CA : Midwest, 1989. – 126 p.

445. *Costa, A.L.* Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers / *A.L. Costa, B. Kallick*. – Alexandria : ASCD, 2009. – 239 p.

446. *Cumming, T.M.* Using Technology to Create Motivating Social Skills Lessons / *T.M. Cumming* // *Intervention in School and Clinic*. – 2010. – Vol. 45, no. 4. – P. 242–250.

447. *Czopp, A.M.* Positive stereotypes are pervasive and powerful / *A.M. Czopp, A.C. Kay, S. Cheryan* // *Perspectives on Psychological Science*. – 2015. – No. 10. – P. 451–463.

448. *Duch, B.J.* The Power of Problem-based Learning. A Newsletter of the Center for Teaching Effectiveness / *B.J. Duch*. – Sterling, Va : Stylus, 2001. – 274 p.

449. *Eckerth, J.*, ETask-based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives / *J. Eckerth, S. Siekmann*. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2008. – 310 p.

450. *Elksnin, L.K.* Teaching Social Skills to Students with Learning and Behaviour Problems / *L.K. Elksnin, N. Elksnin* // *Intervention in School and Clinic*. – 1998. – Vol. 33, no. 3. – P. 131–140.
451. *Fiske, S.T.* Social Cognition / *S.T. Fiske, S.E. Taylor*. – 2nd ed. – New York : McGraw-Hill, 1991. – 528 p.
452. George Berkeley [Электронный ресурс] // Stanford Encyclopedia of Philosophy. – URL: <https://plato.stanford.edu/entries/berkeley/> (дата обращения: 27.08.2024).
453. *Gilbert D.T.* The Trouble of Thinking: Activation and Application of Stereotypic Belief / *D.T. Gilbert, J.G. Hixon* // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1991. – No. 60. – P. 509–517.
454. *Gokhale, A.* Collaborative Learning Enhances Critical Thinking / *A. Gokhale* // *Journal of Technology Education*. – 1995. – Vol. 7, no. 1. – P. 22–30.
455. *Hamilton, D.L.* Stereotypes and Stereotyping: An Overview of the Cognitive Approach / *D.L. Hamilton, T.K. Troler* // *Prejudice, Discrimination and Racism*. – L : Academic Press, 1986. – P. 127–163.
456. *Hattie, J.* Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Metaanalysis / *J. Hattie, J. Biggs, N. Purdie* // *Review of Educational Research*. – 1996. – Vol. 66, no. 2. – P. 99.
457. *Hofstede, G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind / *G. Hofstede*. – New York : McGraw Hill, 2010. – 576 p.
458. *Huang, J.* Grammar Instruction for Adult English Language Learners: A Task-Based Learning Framework / *J. Huang* // *Journal of Adult Education*. – 2010. – No. 39 (1). – P. 29–39.
459. *Hutchinson, T.* English for Specific Purposes / *T. Hutchinson, A. Waters*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 184 p.
460. *Hymes, D.* Communicative Competence / *D. Hymes* // *Sociolinguistics*. – London: Penguin Books Ltd, 1977. – P. 248.

461. *Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.*

462. *Infancy and Childhood: Exploring and Learning [Электронный ресурс] // Libraries : сайт. – URL: <https://open.lib.umn.edu/intropsych/chapter/6-2-infancy-and-childhood-exploring-and-learning/> (дата обращения: 27.08.2024).*

463. *Jandt, F.E. An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community / F.E. Jandt. – SAGE Publications, 2012. – 448 p.*

464. *Kagan, S. Structures for Thinking Skills [Электронный ресурс] / S. Kagan // Kagan : сайт. – URL: http://www.cooperativelearning.com/free_articles/dr_spencer_kagan?ASK22.php (дата обращения: 27.08.2024).*

465. *Kahalon, R. The Effects of Exposure to Positive Gender Stereotypes on Women's and Men's Performance in Counter-Stereotypical Tasks and Pursuit of Agentic and Communal Goals / R. Kahalon, N. Shnabel, J. Becker // Social Psychology. – 2019. – No. 51. – P. 1–13.*

466. *Kam, P.W. Problem-based Learning in Social Work: A Study of Student Learning Outcomes / P.W. Kam, B.L. Chi // Research on Social Practice. – 2007. – No. 17 (1). – P. 55–65.*

467. *Kiewra, K.A. Learning from a Lecture: An Investigation of Notetaking, Review and Attendance at a Lecture / K.A. Kiewra // Human Learning. – 1985. – No. 4. – P. 73–77.*

468. *Klein, J.D. Effects of Cooperative Learning and Need for Affiliation on Performance, Time on Task and Satisfaction / J.D. Klein // Educational Technology Research and Development. – 1992. – Vol. 40, no. 4. – P. 39–48.*

469. *Lai, E.R. Collaboration: A Literature Review Research Report [Электронный ресурс] / E.R. Lai. – URL: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Collaboration-Review.pdf> (дата обращения: 27.08.2024).*

470. *Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching / D. Larsen-Freeman, M. Anderson. – 3rd ed. – Oxford : Oxford University Press, 2011 – 252 p.*

471. *Lauring, J.* Intercultural Organizational Communication: The Social Organizing of Interaction in International Encounters / *J. Lauring* // *Journal of Business Communication*. – 2011. – Vol. 48.3. – P. 231–255.

472. *Mahoney, J.L.* Developing and Improving After-School Programs to Enhance youth's Personal Growth and Adjustment / *J.L. Mahoney, A.M. Bohnert, M.E. Parente* // *American Journal of Community Psychology*. – 2010. – Vol. 45. – P. 285–293.

473. Managing Large-scale Projects in a Mixed Economy / *Ф.И. Ерешико, А.Ю. Мушков, Н.И. Турко, А.Д. Цвиркун* // *Automation and Remote Control*. – 2022. – Vol. 83, no. 5. – P. 755–779.

474. *Mardziah, H.A.* Problem-based Learning in Language Instruction: A Constructivist Method / *H.A. Mardziah* // *ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest*. – 2005. – No. 132. – P. 1–6.

475. *Markus, H.R.* Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation / *H.R. Markus, S. Kitayama* // *Psychological Review*. – 1991. – № 98 (2). – P. 224–253. DOI: 10.1037/0033-295X.98.2.224

476. *Mavis, B.E.* Comparing Problem-based Learning and Lectures / *B.E. Mavis, D.P. Wagner* // *Academic Exchange Quarterly*. – 2006. – No. 10 (4). – P. 126–129.

477. *Nishida, H.* A Cognitive Approach to Intercultural Communication Based on Schema Theory / *H. Nishida* // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1999. – № 23. – P. 753–777.

478. *O'Malley, J.M.* Strategies used by Second Language Learners / *J.M. O'Malley, A. Chamot*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – P. 108–119.

479. *Oxford, R.* Language leArning Strategies: What every Teacher Should Knows / *R. Oxford*. – New York : Newbury House Publishers, 1990. – 342 p.

480. *Powell, W.* Making the Difference: Differentiation in International Schools / *W. Powell, O. Kusuma-Powell*. – Kuala Lumpur : EAF Press, 2008. – 280 p.

481. *Quappe, S.* What is Cultural Awareness, anyway? How do I build it? / *S. Quappe* // *Creative Education*. – 2015. – Vol. 6. – P. 55–58.
482. *Richards, J.* Approaches and Methods in Language Teaching / *J. Richards, T. Rodgers*. – 2nd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 600 p.
483. *Roediger, H.L.* Bartlett revisited: Direct Comparison of Repeated Reproduction and Serial Reproduction Techniques / *H.L. Roediger* // *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. – 2014. – Vol. 3, is. 4. – P. 266–271.
484. *Sam, D.L.* The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology / *D.L. Sam, J.W. Berry*. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 551p.
485. *Schneider, D.J.* The Psychology of Stereotyping / *D.J. Schneider*. – New York : Guilford Press, 2007 – 704 p.
486. Rethinking the Concept of Acculturation [Электронный ресурс] / *S.J. Schwartz, J.B. Unger, B.L. Zamboanga, J. Szapocznik* // The National Center for Biotechnology Information : сайт. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3700543> (дата обращения: 27.08.2024).
487. *Schwartz, S.J.* Testing Berry's Model of Acculturation: A Confirmatory Latent Class Approach / *S.J. Schwartz, B.L. Zamboanga* // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. – 2008. – No. 14 (4). – P. 275–285.
488. *Spencer, S.J.* Stereotype Threat and Women's Math Performance / *S.J. Spencer, C.M. Steele, D.M. Quinn* // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 1999. – No. 35. – P. 4–28.
489. *Stangor C.* Changing Racial Beliefs by Providing Consensus Information / *C. Stangor, G.B. Sechrist, J.T. Jost* // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2001. – Vol. 27, no. 4. – P. 486–496.
490. StartUs Insights : сайт. – URL: <https://www.startus-insights.com/innovators-guide/education-technology-trends-innovations/> (дата обращения: 04.02.2024).
491. *Steele, C.M.* Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans / *C.M. Steele, J. Aronson* // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. 69, no. 5. – P. 797–811.

492. *Strain, P.* Peer Social Initiations: Effective Intervention for Social Skills Development of Exceptional Children / *P. Strain, S. Odom* // *Exceptional Children*. – 1986. – Vol. 52. – P. 543–551.
493. *Tajfel H.* Social Categorization / *H. Tajfel* // *Introduction à la Psychologie Sociale*. – 1972. – No. 1. – P. 272–302.
494. *Tan, O.S.* Problem-based Learning Innovation / *O.S. Tan*. – Singapore : Thomson, 2003. – 162 p.
495. Thinkers keys : сайт. – URL: <https://www.thinkerskeys.com/thinkerskeys/> (дата обращения: 03.10.2023).
496. *Toliboboeva, S.J.* Teaching Intercultural Communication in English / *S.J. Toliboboeva* // *Science and Education*. – 2020. – No. 1, special is. 2. – P. 152–156.
497. *Trager, G.* Culture as Communication: A Model and Analysis / *G. Trager, E. Hall* // *Explorations: Studies in Culture and Communication*. – New York, 1954. – Is. 3. – P. 137–149.
498. *Turner, J.C.* Social Categorization and the Self-concept: A Social Cognitive Theory of Group Behavior / *J.C. Turner* // *Advances in Group Processes: Theory and Research*. – 1985. – No. 2. – P. 77–122.
499. VUCA, BANI и SHIVA: буквы, объясняющие миру [Электронный ресурс] // Тренды : сайт. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/futurology/62866fde9a794701a4c38ae4> (дата обращения: 27.08.2024).
500. *Vygotsky L.* Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes / *L. Vygotsky*. – Cambridge : Harvard University Press, 1978. – 159 p.
501. *Wagoner, B.* Bartlett's Concept of Schema in Reconstruction / *B. Wagoner* // *Theory & Psychology*. – 2013. – Vol. 23, is. 5. – P. 553–575.
502. *Walker, H.M.* The ACCESS Program: Adolescent Curriculum for Communication and Effective Social Skills: Student Study Guide / *H.M. Walker*. – Austin : Pro-Ed, 1988. – 137 p.
503. *Ward, C.* Acculturation / *C. Ward* // *Handbook of intercultural training*. – Thousand Oaks : Sage, 1996. – P. 124–147.

504. *Watkins-Hayes*. The Asian American Achievement Paradox / *Watkins-Hayes, J.L. Celeste, Z. Min* // *Ethnic and Racial Studies*. – 2016. – Vol. 39, is. 13. – P. 2370–2371.

505. *White, H.B.* Dan Tries Problem-based Learning: A Case Study / *H.B. White* // *To Improve the Academy*. – 1996. – No. 15. – P. 75–91.

506. *Wiggins, A.* The Best Class You Never Taught: How Spider Web Discussion Can Turn Students into Learning Leaders / *A. Wiggins*. – Alexandria : ASCD, 2017. – 160 p.

507. *Zimmerman, B.J.* Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective / *B.J. Zimmerman* // *Handbook of Self-Regulation*. – New York : Academic Press, 2000. – P. 13–39.

**Комплекс оценивающих заданий на сформированность
компетенций при изучении дисциплины**

**Дисциплина Approaches to Learning
(подходы к учению, зарубежный опыт преподавания)**

УК-4 Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)

КОЗ № 1

Условие. Контекст делового общения связан с высоким стрессом. Учителю необходимо учиться взаимодействовать в устной и письменной форме, используя практики, снижающие стресс за счет аффективных умений.

Задание. Изучите перечень аффективных умений и найдите лишнюю позицию:

1. Внимательность (практикуйте сосредоточенность и концентрацию. Практикуйте стратегии для развития умственной концентрации. Практикуйте стратегии по преодолению отвлекающих факторов. Практикуйте осознание связей тела и разума).
2. Упорство (проявлять настойчивость. Практикуйте отсрочку удовлетворения. Эмоциональное управление. Практикуйте стратегии преодоления импульсивности и гнева. Практикуйте стратегии по предотвращению и устранению издевательств. Практикуйте стратегии по снижению стресса и беспокойства).
3. Самомотивация (практиковаться в анализе и определении причин неудач. Практика управления внутренним диалогом. Практикуйте позитивное мышление).
4. Устойчивость (практикуйтесь «приходить в себя» после невзгод, ошибок и неудач. Практикуйте «хорошие неудачи». Практика борьбы с разочарованием и неудовлетворенными ожиданиями. Практика реагирования на изменения).
5. Тайм-менеджмент (планировать краткосрочные и долгосрочные задания; соответствовать срокам. Создать планы подготовки к итоговому оцениванию. Сохраняйте и используйте еженедельный планировщик для заданий).

Правильный вариант: 5.

КОЗ № 2

Условие. Контекст делового общения устанавливает ряд требований к устной речи человека.

Задание. Изучите перечень требований и найдите лишнее:

1. Точность и ясность (употребление слов в правильном значении, исключение иностранных слов, употребляемых без необходимости).
2. Краткость (без повторов, тавтологии).
3. Конкретность.
4. Правильность.
5. Нормативность.
6. Логичность.
7. Аргументированность.
8. Нестандартность речевых формулировок.

Правильный ответ: 8

КОЗ № 3

Условие. Деловое общение обладает рядом характеристик.

Задание. Ответьте на вопрос «Каким может быть деловое общение?»:

Варианты ответа: открытый.

Правильный ответ, например: Деловое общение может быть: 1) необходимым (когда без межличностных контактов осуществление совместной деятельности невозможно), 2) желательным (определенные контакты способствуют более успешному осуществлению задач), 3) нейтральным, 4) нежелательным (затрудняет достижение цели) и др.

КОЗ № 4

Условие. Деловое письменное общение имеет ряд форм.

Задание. Прочитайте перечень форм деловой переписки и найдите лишнюю.

1. Благодарственные письма.
2. Коммерческие письма (сопроводительное, заказ, напоминание, презентация, отказ, гарантийное письмо и т. д.).
3. Запросы и требования.
4. Извинения и опровержения.
5. Поздравительные письма.
6. Неформальное письмо.

Правильный ответ: 6.

КОЗ № 5

Условие: Деловое письменное общение имеет ряд правил.

Задание: Прочитайте перечень правил деловой переписки и найдите лишнее.

1. Грамотное составление – без орфографических, пунктуационных, иных ошибок.
2. Включение только достоверной, проверенной информации, фактов.
3. Полнота содержания при краткой подаче. Факты, данные должны быть исчерпывающими, но в то же время не нужно расписывать их подробно на несколько страниц.
4. Без грубостей. Намек даже на их тень, а также проявление безразличия могут стать причиной резкого прекращения контактов.
5. Без помарок, исправлений – обязательно только аккуратно составленное письмо.
6. Без просторечий, сленга – подобное недопустимо в деловом общении. Правила написания делового письма.
7. С максимальным исключением сокращений слов.
8. С эмоциональной окраской – эмоционально окрашенные выражения.

Правильный ответ: 8.

КОЗ № 6

Условие. Деловое письменное общение строится по ряду правил. В правила оформления бизнес-писем входит и соблюдение следующих моментов.

Задание. Изучите перечень правил и найдите некорректное:

1. Отступ слева должен быть 10 мм, с других сторон – по 20 мм.
2. Нумерация страниц указывается посередине сверху.
3. Каждое приложение нумеруется отдельно.
4. Данные адресата – в правом верхнем углу.
5. Исходящий номер – в левом верхнем углу.
6. Реквизиты – по центру, допустимо и угловое их расположение.
7. Данные исполнителя – в нижнем левом углу.
8. Статус лица и ФИО подписавшего – перед текстом.
9. Данные о приложениях – после указания данных подписавшего письмо.
10. Обращение к адресату – перед текстом, посередине.

Правильный ответ: 8.

КОЗ № 7

Условие. Деловое общение отличается от неформального по ряду характеристик.

Задание. Подумайте и сформулируйте перечень основных отличий делового и неформального общения.

Варианты ответа: открытый.

Правильный ответ, например: Разговорный и деловой диалоги различаются по характеру ситуаций, целям, по изложению (стилю) и др.

КОЗ № 8

Условие. Деловое общение отличается от неформального по ряду характеристик.

Задание. Изучите характеристики и распределите их в две группы (бытовая беседа и деловая беседа).

Варианты ответа:

1. Отношения равноправия, дружеские или интимные.
2. Отношения равноправия или субординации: служащий – клиент, начальник – подчиненный, учитель – ученик.
3. Случайна, заранее не подготовлена.
4. Планируется на всех стадиях: подготовка, проведение, решение, действие.
5. Не нацелена на осознанный или провозглашенный результат.
6. Целенаправленна, имеет конкретный результат.
7. Не выдерживается единство темы. Затрагивается несколько тем.
8. Сохраняет тематическое единство.
9. Строится по принципу ассоциации, неупорядочена.
10. Стремится к композиционной стройности (введение – обсуждение – заключение).
11. Разговорно-бытовой, дружеский.
12. Официально-деловой, дружественный.

Правильный ответ. Бытовая беседа – 1, 3, 5, 7, 9, 11. Деловая беседа – 2, 4, 6, 8, 10, 12.

КОЗ № 9

Условие. Деловое общение отличается от неформального по ряду характеристик.

Задание. Изучите характеристики и распределите их в две группы (бытовая беседа и деловая беседа).

Варианты ответа

Параметры	Бытовая беседа	Деловая беседа
1) Социальные роли	Отношения равноправия, дружеские или интимные	Отношения равноправия или субординации: служащий-клиент, начальник – подчиненный, учитель - ученик и под.)
2) Предсказуемость	Случайна, заранее не подготовлена	Планируется на всех стадиях: подготовка, проведение, решение, действие
3) Цель	Не нацелена на осознанный или провозглашенный результат	Целенаправленна, имеет конкретный результат
4) Тема	Не выдерживается единство темы. Затрагивается несколько тем	Сохраняет тематическое единство
5) Композиция	Строится по принципу ассоциации, неупорядочена	Стремится к композиционной стройности (введение – обсуждение – заключение)
6) Стил	Разговорно-бытовой, дружеский	Официально-деловой, дружественный

- А) Социальные роли
- Б) Цель
- В) Предсказуемость
- Г) Стил
- Д) Композиция
- Е) Тема

Правильный ответ: 1 А, 2 В, 3 Б, 4 Е, 5 Д, 6 Г.

ПК-5 Использует передовые педагогические технологии в процессе реализации учебно-проектной деятельности обучающихся в соответствующей предметной области

КОЗ № 1

Условие. Вы получили задание – разработать урок в определенном стиле преподавания – авторитарный стиль (высокая степень контроля учителя). Определите аспекты, которые Вам необходимо будет учитывать при разработке урока.

Задание. Выберите те характеристики, которые будут соответствовать авторитарному стилю преподавания.

Варианты ответа:

1. Преподаватель контролирует всю информацию, регулирует работу учащихся, отвечает на все вопросы, уточняет, поясняет, обобщает; минимум мышления ученика, максимальная поддержка учителя.
2. Учитель обеспечивает доступ к ресурсам, обучению навыкам, вопросам, формулировкам проблем, концепциям, идеям, результатам обучения; учащиеся активно взаимодействуют с информацией, чтобы отвечать на вопросы, следить за указаниями, решать проблемы; учащиеся активно думают, учитель выступает в роли руководства и поддержки.
3. Единственные функции учителя – это постановка целей обучения и оценка уровня успеваемости учащегося по ним; учащиеся думают максимально, учитель играет минимальную роль в студенческом мышлении или обучении.

Правильный ответ: 1.

КОЗ № 2

Условие. Вы получили задание – разработать урок в определенном стиле преподавания – демократический стиль (средняя степень контроля учителя). Определите аспекты, которые Вам необходимо будет учитывать при разработке урока.

Задание. Выберите те характеристики, которые будут соответствовать демократичному стилю преподавания.

Варианты ответа:

1. Преподаватель контролирует всю информацию, регулирует работу учащихся, отвечает на все вопросы, уточняет, поясняет, обобщает; минимум мышления ученика, максимальная поддержка учителя
2. Учитель обеспечивает доступ к ресурсам, обучению навыкам, вопросам, формулировкам проблем, концепциям, идеям, результатам обучения; учащиеся активно взаимодействуют с информацией, чтобы отвечать на вопросы, следить за указаниями, решать проблемы; учащиеся активно думают, учитель выступает в роли руководства и поддержки.
3. Единственные функции учителя – это постановка целей обучения и оценка уровня успеваемости учащегося по ним; учащиеся думают максимально, учитель играет минимальную роль в студенческом мышлении или обучении.

Правильный ответ: 2.

КОЗ № 3

Условие. Вы получили задание – разработать урок в определенном стиле преподавания – стиль наблюдателя (низкая степень контроля учителя). Определите аспекты, которые Вам необходимо будет учитывать при разработке урока.

Задание: Выберите те характеристики, которые будут соответствовать наблюдательному стилю преподавания.

Варианты ответа:

1. Преподаватель контролирует всю информацию, регулирует работу учащихся, отвечает на все вопросы, уточняет, поясняет, обобщает; минимум мышления ученика, максимальная поддержка учителя
2. Учитель обеспечивает доступ к ресурсам, обучению навыкам, вопросам, формулировкам проблем, концепциям, идеям, результатам обучения; учащиеся активно взаимодействуют с информацией, чтобы отвечать на вопросы, следить за указаниями, решать проблемы; учащиеся активно думают, учитель выступает в роли руководства и поддержки.
3. Единственные функции учителя – это постановка целей обучения и оценка уровня успеваемости учащегося по ним; учащиеся думают максимально, учитель играет минимальную роль в студенческом мышлении или обучении.

Правильный ответ: 3.

КОЗ № 4

Условие. Вам необходимо провести занятие с акцентом на развитие исследовательских умений обучающихся. Определите содержание того или иного метода исследования.

Задание. Соотнесите названия методов исследования с их содержанием.

Варианты ответа:

1	Сбор первичной информации об исследуемом явлении, процессе с целью уточнения ее полноты, достоверности, актуальности путем установления контактов с объектами исследования	A	Наблюдение
2	Сбор информации посредством целенаправленного планомерного восприятия, результаты которого фиксируются	B	Эксперимент
3	Сбор информации о поведении исследуемых объектов в специально созданных условиях, предусматривающий установление контроля над всеми факторами	C	Моделирование
4	Сбор информации через процесс переноса отдельных факторов и свойств исследуемого объекта на вновь созданный, имитирующий искомый	D	Опрос
5	Сбор неструктурированной информации из различных источников и оценка специфических характеристик на основе анализа содержания	E	Контент-анализ

Правильный ответ: 1 D, 2 A, 3 B, 4 C, 5 E.

КОЗ № 5

Условие. Вам необходимо изучить категории умений учения, чтобы впоследствии учитывать данные умения в разработке занятий.

Задание: Соотнесите названия категорий умений с их содержанием.

Варианты ответа:

1	Коммуникативные	А	Обучение – это фундаментально активный социальный процесс, а сотрудничество – важнейший способ построения понимания и обретения смысла
2	Социальные	В	Эффективное общение требует умения ясно, уверенно и лаконично выражать идеи и взгляды, адаптируя содержание и стиль к аудитории
3	Регулятивные	С	Позволяют выстраивать методологию поиска необходимой информации, ее структурирования для решения поставленной задачи
4	Исследовательские	Д	Развитие этих умений связано с ключевой особенностью конструктивистского подхода, который так сильно влияет на ведущие образовательные программы
5	Умения мышления	Е	Взяв на себя ответственность за собственное поведение и благополучие, мы можем стать более эффективными

Правильный ответ: 1 В, 2 А, 3 Е, 4 С, 5 D.

КОЗ № 6

Условие. Преподавателю следует понимать смысл и содержание основных понятий, применяемых в сфере учения и обучения.

Задание. Определите следующие понятия (учение, образование, эрудиция, развитие, интеллект, воображение) и подумайте о том, чем они отличаются, и том, что их объединяет.

Варианты ответа: открытый.

Правильный ответ, например: Учение (близкие понятия – обучение, образование) – вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков.

КОЗ № 7

Условие. Важное умение преподавателя – обобщать и делать логические умозаключения.

Задание. Обобщите идеи, представленные в следующих высказываниях Дж. Дьюи, и сформулируйте кратко ключевую мысль:

«Мы не учимся на опыте..., мы учимся, размышляя над опытом».

«Образование – это не подготовка к жизни; образование – это сама жизнь».

«Образовательный процесс не имеет цели за своими пределами; он – есть цель сама по себе».

«Не заставляйте учеников учить что-либо, вместо этого увлеките их какой-то деятельностью; а природа деятельности такова, что требует размышления; обучение тогда происходит само собой».

«Мы думаем только тогда, когда сталкиваемся с проблемой».

Варианты ответа: открытый.

Правильный ответ, например: Ключевой идеей Дж. Дьюи, когда он говорит об обучении, является мысль о связи деятельности и мышления: о необходимости стимулирования мышления обучающихся.

КОЗ № 8

Условие. Учителю важно понимать суть ключевого понятия педагогики – «учение».

Задание. Определите понятие «учение» своими словами. После подумайте над тем, что нельзя назвать «учением».

Варианты ответа: открытый.

Правильный ответ, например: Учение – это открытие нового, новых возможностей; учением нельзя считать механическое повторение (зубрежку) и др.

КОЗ № 9

Условие. Важнейшим условием эффективности учебного процесса является осознанность. Она позволяет совершенствовать широкий спектр умений и компетенций обучающихся.

Задание. Посмотрите на список составляющих осознанности и добавьте недостающий элемент.

Саморегуляция	Саморефлексия	Эмпатия	Открытость новизне	Внимание	Смыслы	

Правильный ответ: Ценности.

КОЗ № 10

Условие. Для успешного планирования урока учителю необходимо знать перечень умений учения, объединенных в пять категорий.

Задание: Изучите перечень и добавьте недостающую категорию:

Коммуникативные	Социальные	Умения мышления	Исследовательские	

Правильный ответ: Регулятивные.

Опросник самоанализа и саморазвития

Вопрос «Как часто на своих занятиях вы...?»

Категория 1. Поэтапное формирование умственных действий

	На каждом занятии	На большинстве занятий	На отдельных занятиях	Не в этом тематическом разделе/блоке	Никогда
Просите студентов приводить аргументы в поддержку своих ответов /предложений/идей					
Предоставляете достаточно времени для подготовки обдуманных/аргументированных ответов					
Поощряете новые подходы к решению проблемы/задачи					
Задаете открытые вопросы					
Используете задания на развитие разных типов мышления (анализ, синтез)					
Стимулируете к поиску решений проблем с опорой на ранее приобретенные знания					
Используете наглядные (визуальные) опоры для развития навыков мышления (умственных операций)					
Просите учитывать мнения других при решении проблемы / учебной задачи					
Просите студентов					

	На каждом занятии	На большинстве занятий	На отдельных занятиях	Не в этом тематическом разделе/блоке	Никогда
использовать знания, полученные при освоении других дисциплин					
Используете задания на рефлексию					

Категория 2. Исследовательские умения

	На каждом занятии	На большинстве занятий	На отдельных занятиях	Не в этом тематическом разделе/блоке	Никогда
Оказываете поддержку при формулировании темы, цели, задач, объекта, предмета исследования					
Поощряете правильное цитирование, академическую честность					
Стимулируете самостоятельную работу с источниками в базах данных/библиотеках					
Обучаете правилам работы с источниками в Интернете, развиваете навыки работы с поисковыми системами					
Обучаете определять качество источников, проводите анализ противоречивых источников					
Обучаете проводить декомпозицию цели исследования на задачи					

Категория 3. Коммуникативные умения

	На каж- дом заня- тии	На боль- шинстве занятий	На отдель- ных заня- тиях	Не в этом тематиче- ском разде- ле/блоке	Никогда
Организуете работу с учебным текстом в парах					
Используете на занятиях примеры эффективных презентаций/выступлений перед разными аудиториями					
Используете презентации в качестве заданий на итоговое оценивание					
Развиваете навыки письменной речи					
Развиваете навыки аудирования					
Даете обратную связь					
Используете разные типы/жанры текстов (академические, профессиональные, личные и др.)					
Развиваете навыки аргументации (логическая структура аргумента)					
Поощряете всех учащихся при организации обсуждения/дискуссии					

Категория 4. Самообучение и социальные навыки

	На каж- дом заня- тии	На боль- шинстве занятий	На отдель- ных заня- тиях	Не в этом те- матическом разделе/блоке	Никогда
Организуете работу студентов в малых группах					
Предоставляете студентам возможность					

	На каж- дом за- нятии	На боль- шинстве занятий	На отдель- ных заня- тиях	Не в этом те- матическом разделе/блоке	Никогда
выбирать и распреде- лять роли при работе в группах					
Предоставляете сту- дентам возможность проводить само- и взаимооценивание при работе в группе					
Обучаете способам разрешения кон- фликтных ситуаций при работе в группе					
Проводите группо- вую рефлексию					
Стимулируете учет альтернативных то- чек зрения и взглядов при подготовке к от- вету и презентации					
Предоставляете воз- можность самостоя- тельно принимать решения					

Категория 5. Умения саморегуляции

	На каж- дом за- нятии	На боль- шинстве занятий	На от- дельных занятиях	Не в этом тематиче- ском разде- ле/блоке	Никогда
Четко определяете сроки выполнения задания					
Стимулируете прове- дение студентами самоанализа качества выполненных работ					
Стимулируете само- стоятельную поста- новку собственных учебных целей и задач					
Просите студентов самостоятельно					

	На каж- дом за- нятии	На боль- шинстве занятий	На от- дельных занятиях	Не в этом тематиче- ском разде- ле/блоке	Никогда
определять алгоритм решения учебной задачи/проблемы					
Просите студентов определить значи- мость изучаемой те- мы/осваиваемой дис- циплины для собст- венного обуче- ния/развития					
Обсуждаете со сту- дентами стратегии их саморазвития. Предос- тавляете возможность планирования своей деятельности					
Являетесь примером своевременного вы- полнения заданий, демонстрируете орга- низованное поведе- ние, пунктуальность					
Помогаете студентам делать правильные выводы из неудач, учиться на ошибках, определять проблемы как учебные задачи					
Создаете культуру «делать все сразу правильно и с перво- го раза»					

Категория 6. Организация учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности

	На каж- дом заня- тии	На боль- шинстве занятий	На отдель- ных заня- тиях	Не в этом тематическом разделе/блоке	Никогда
Просите студентов самостоятельно най- ти информацию по теме					
Предоставляете студентам возмож- ность проявлять инициативу, вносить предложения					
Поощряете инициа- тиву и предложения студентов					
Обеспечиваете активное вовлечение студентов в процесс обучения					
Предоставляете воз- можность для веде- ния самостоятельной исследовательской деятельности					
Задаете вопросы, а не даете готовые ответы					
Оказываете педаго- гическую поддержку в процессе поиска и работы с ресурсами для ведения исследовательской деятельности					
Мотивируете студен- тов нести ответст- венность за собст- венное обучения					
Выступаете в роли организатора ком- фортного группового взаимодействия, обсуждения					
Обсуждаете вопросы локального и гло-					

	На каж- дом заня- тии	На боль- шинстве занятий	На отдель- ных заня- тиях	Не в этом тематическом разделе/блоке	Никогда
бального значения					

Категория 7. Развитие понятийного мышления

	На каж- дом за- нятии	На боль- шинстве занятий	На от- дельных занятиях	Не в этом тематиче- ском разде- ле/блоке	Нико- гда
Даете определение основным понятиям, необходимым для освоения тематического блока/раздела/дисциплины					
Помогаете студентам найти и определить основные понятия, необходимые для освоения тематического раздела/блока/дисциплины					
Помогаете студентам установить взаимосвязь между новым учебным материалом и ранее приобретенными знаниями, опытом и освоенным учебным материалом					
Поощряете перенос приобретенных знаний в новые незнакомые контексты, ситуации					
Создаете возможности для использования предметно специфичных и общенаучных понятий, установления взаимосвязей между понятиями из разных предметных областей					
Предоставляете возможности для демонстрации понимания понятий в реальных жизненных ситуациях/примерах/исследованиях					
Используете «графические органайзеры» (ментальные карты, схемы, наглядность) для развития понятийного мышления					
Помогаете выявлять и определять закономерности					

	На каж- дом за- нятии	На боль- шинстве занятий	На от- дельных занятиях	Не в этом тематиче- ском разде- ле/блоке	Нико- гда
Используете метод проблемно ориентированного обучения					

Категория 8. Контекстное обучение

	На ка- ждом занятии	На боль- шинстве за- нятий	На от- дельных занятиях	Не в этом те- матическом разделе/блоке	Никогда
Поощряете студентов де- лать выводы и обобщения с опорой на личный опыт					
В качестве стимульного материала используете реальные, а не вымышлен- ные примеры					
Развиваете межкультурное понимание					
Помогаете студентам осоз- нать значимость собствен- ного обучения, видеть пер- спективы применения по- лученных знаний для ре- шения проблем					
Используете реальные проблемы в качестве объ- ектов и предметов иссле- довательской деятельности					
Развиваете у студентов умения действовать в не- знакомой для них ситуации в условиях неопределенно- сти					
Развиваете умения рас- сматривать проблему с разных точек зрения					

Категория 9. Эффективная групповая работа и обучение в сотрудничестве

	На каждом занятии	На большинстве занятий	На отдельных занятиях	Не в этом тематическом разделе/блоке	Никогда
Используете такие методы и приемы, как дебаты, ролевые игры, групповые проекты					
Стимулируете студентов задавать вопросы					
Предоставляете студентам возможность свободно выражать и развивать свои мысли и идеи других					
Поощряете обмен информацией и идеями					
Поощряете сотрудничество, взаимодействие, работу в группах					
Предоставляете студентам возможность брать и нести ответственность за собственное обучение					
Поощряете внимательное и уважительное отношение к другим во время дискуссий, дебатов					
Поощряете «активное слушание», используя перифраз сказанного другими студентами					

Категория 10. Дифференциация учебных потребностей и мотивов

	На каждом занятии	На большинстве занятий	На отдельных занятиях	Не в этом тематическом разделе/блоке	Никогда
Предъявляете высокие, но реальные ожидания ко всем студентам					
Создаете благоприятную среду и равные условия для обучения					

	На каждом занятии	На большинстве занятий	На отдельных занятиях	Не в этом тематическом разделе/блоке	Никогда
Проявляете уважительное отношение к представителям разных культур					
Активизируете ранее приобретенные знания, опыт					
Используете и предоставляете возможность использовать разные учебные ресурсы на разных носителях в разных форматах					
Предоставляете возможность каждому студенту достичь лично значимых целей собственного обучения. Проводите анализ учебных целей и мотивов					
Излагаете материал на доступном, понятном всем студентам языке					
Планируете и проводите дополнительные занятия (особый режим) для студентов с особыми образовательными потребностями. Используете разные технологии. Организуете работу с одаренными студентами					
Используете наглядность					

	На каждом занятии	На большинстве занятий	На отдельных занятиях	Не в этом тематическом разделе/блоке	Никогда
Поощряете распределение ролей при групповой организации образовательного процесса. Проводите ротацию студентов в составе групп					

Категория 11. Формирующее и суммативное (итоговое) оценивание

	На каждом занятии	На большинстве занятий	На отдельных занятиях	Не в этом тематическом разделе/блоке	Никогда
Предоставляете обратную связь каждому студенту по частям и итогам работы					
Используете данные, полученные в результате оценивания для планирования и внесения изменений в дальнейшую работу/обучение					
Используете само- и взаимооценивание работ студентов					
Просите студентов предоставить обратную связь по итогам оценивания. Анализ сильных и слабых сторон работы					
Проводите регулярную рефлексию					
Проводите разбор формулировок заданий. Помогаете студентам их понять					

	На ка- ждом занятии	На боль- шинстве занятий	На от- дельных занятиях	Не в этом тематиче- ском разде- ле/блоке	Никогда
Четко определяете объекты и критерии оценивания до работы					
Проводите контроль понимания критериев оценивания					
Совместно опреде- ляете критерии					

**Примеры рабочих программ дисциплин
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет»**

Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет "

Электронный документ подписан ПЭП

Должность: Проректор по образовательной деятельности и информатизации
Уникальный программный ключ:
61918fe267ac770da66e

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой
Мосина Маргарита Александровна

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ МОДУЛЬ Философия

рабочая программа дисциплины (модуля)

Закреплена за кафедрой	Методики преподавания иностранных языков*	
Учебный план	b440301_16o_2023_РКИ.plx 44.03.01 Педагогическое образование Направленность (профиль) "Русский язык как иностранный"	
Квалификация	Бакалавр	
Форма обучения	очная	
Общая трудоемкость	3 ЗЕТ	
Часов по учебному плану	108	Виды контроля в семестрах:
в том числе:		экзамены 4
аудиторные занятия	34	
самостоятельная работа	65	
Форма контроля,	8,67	
Промежуточная аттестация		

Распределение часов дисциплины по семестрам

Семестр (<Курс>.<Семестр на курсе>)	4 (2.2)		Итого	
Неделя	14			
Вид занятий	УП	РП	УП	РП
Лекции	12	12	12	12
Практические	20	20	20	20
Консультации	2	2	2	2
Иная контактная работа	0,33	0,33	0,33	0,33
Итого ауд.	32	32	32	32
Контактная работа	34,33	34,33	34,33	34,33
Сам. работа	65	65	65	65
Часы на контроль	8,67	8,67	8,67	8,67
Итого	108	108	108	108

УП: b440301_16o_2023_РКИ.pix

стр. 3

Программу составил(и): PhD, доцент кафедры методики преподавание иностранных языков, Новоселов М.Н.

Рабочая программа дисциплины

Философия

разработана в соответствии с ФГОС:

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 г. № 121)

составлена на основании учебного плана:

44.03.01 Педагогическое образование Направленность (профиль) "Русский язык как иностранный" (Шифр Дисциплины: Б1.О.01.05)

утвержденного учёным советом вуза 25.10.2022 протокол № 2.

Рабочая программа одобрена на заседании кафедры

Методики преподавания иностранных языков*

Протокол от г. № 5

Срок действия программы: 2024-2025 уч.г.

Зав. кафедрой Мосина Маргарита Александровна

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

1.1	формирование у обучающихся основ философского мировоззрения, представлений об основных закономерностях развития природы и общества, о месте человека в мире, овладение философией как методологией мышления, познания, научного исследования, формирование умения использовать полученные знания в дальнейшем образовании и в практической деятельности

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ООП

Цикл (раздел) ООП:	Б1.О.01
2.1	Требования к предварительной подготовке обучающегося:
2.1.1	Всеобщая история
2.1.2	История
2.1.3	Методы проектной и исследовательской деятельности
2.1.4	Основы работы в электронной информационно-образовательной среде
2.1.5	Основы работы с электронными библиотечными системами
2.2	Дисциплины и практики, для которых освоение данной дисциплины (модуля) необходимо как предшествующее:
2.2.1	Методология учебно-исследовательской деятельности в предметной области
2.2.2	МОДУЛЬ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
2.2.3	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ
2.2.4	Выполнение и защита выпускной квалификационной работы
2.2.5	Производственная практика (научно-исследовательская работа)

3. КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, ФОРМИРУЕМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

В результате освоения дисциплины обучающийся должен

3.1 Знать:	
3.1.1	Код 31 (УК-5) особенности межкультурного разнообразия общества в социально-историческом контексте
3.1.2	Код 32 (УК-5) особенности межкультурного разнообразия общества в этическом и философском контексте
3.1.3	Код 31 (УК-1) методы поиска, анализа и синтеза информации
3.2 Уметь:	
3.2.1	
3.2.2	Код У1 (УК-5) определять особенности межкультурного разнообразия общества в социально-историческом контексте
3.2.3	Код У2 (УК-5) определять особенности межкультурного разнообразия общества в этическом и философском контекстах
3.2.4	Код У1 (УК-1) использовать методы поиска, критического анализа и синтеза информации
3.2.5	Код У2 (УК-1) системно решать поставленные задачи
3.3 Владеть:	
3.3.1	Код В1 (УК-5) навыками систематизации особенностей межкультурного разнообразия общества в социально- историческом контексте
3.3.2	Код В2 (УК-5) навыками систематизации особенностей межкультурного разнообразия общества в этическом и философском контекстах Н
3.3.3	Код В1 (УК-1) навыками использования методов поиска, критического анализа и синтеза информации
3.3.4	Код В2 (УК-1) навыками системного решения поставленных задач

4. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Код занятия	Наименование разделов и тем /вид занятия/	Семестр / Курс	Час.	Компетенции	Литература	Пр. подг.
	Раздел 1. Philosophy for Everyone					

Примечание:

1.1	Реален ли мир? /Лек/	4	2	УК-1.1 УК-5.2	Л1.1 Э2	0
Примечание: Из чего сделан мир? Почему есть что-то, а не ничего? Что такое ничто? Сократ Есть ли бог? Платон. Как мы можем узнать, что существует? Аристотель. Находится ли цвет в сознании или в объекте? Что реально?2 Что делает что-то истинным? Можете ли вы доверять своим чувствам?						
1.2	Кто я такой? /Лек/	4	3			0
Примечание: Как я узнаю, реален ли я? Рене Декарт Кто такой "я"? Отличается ли мой разум от моего тела? Эксперимент с мозгом сапожника Как мы учимся? Джон Локк Откуда мне знать, о чем ты думаешь? Сиддхартха Гаутама Что такое "я"? Корабль Тесея Есть ли жизнь после смерти?						
1.3	Мышление и чувства /Лек/	4	2			0
Примечание: Можем ли мы мыслить без языка? Рассуждения и аргументация Думаем ли мы как компьютеры? Китайская комната Похожи ли слова на знаки? Людвиг Витгенштейн Как я узнаю, бодрствую я или сплю? Что такое счастье? Почему люди страдают? Что такое бесконечность?						
1.4	Как мне решить, что правильно? /Лек/	4	2			0
Примечание: Кто говорит, что правильно, а что нет? Почему я здесь? Должны ли мы судить о действиях по их результатам? Проблема с трамваем Иммануил Кант Стоит ли тебе когда-нибудь лгать? Мог ли я выбрать что-то другое? Трудный выбор Разве мужчины и женщины не должны быть равны? Симона де Бовуар Почему мы должны заботиться об окружающей среде? Стоят ли люди больше, чем животные? Должны ли мы спасти тонущего ребенка? Наступит ли когда-нибудь мир во						
1.5	Зачем нужны правила? /Лек/	4	3			0
Примечание: Хороши ли люди от природы или плохи? Конфуций Какое общество самое лучшее? Завеса невежества Кто устанавливает правила? Как нам сделать законы справедливыми? Важны сообщества, а не отдельные люди И вообще, чья это жизнь? Правильно ли подвергать вещи цензуре?						
1.6	Реален ли мир? /Пр/	4	4	УК-1.1 УК-1.2 УК-1.3 УК-5.1 УК-5.2 УК-5.3		0
Примечание: Групповой анализ и обсуждение кейсов						
1.7	Кто я такой? /Пр/	4	4			0
Примечание: Групповой анализ и обсуждение кейсов						
1.8	Мышление и чувства /Пр/	4	4			0
Примечание: Групповой анализ и обсуждение кейсов						
1.9	Что есть правильно? /Пр/	4	4			0

Примечание:						
Групповой анализ и обсуждение кейсов						
1.10	Зачем нужны правила? /Пр/	4	4			0

УП: b440301_16o_2023_РКИ.plx

стр. 7

Примечание:						
Групповой анализ и обсуждение кейсов						
1.11	Консультация /Конс/	4	2			0

Примечание:						
Индивидуальная работа с преподавателем						
1.12	Иная контактная работа /ИКР/	4	0,33			0

Примечание:						
Работа в электронной информационно-образовательной среде						
1.13	Самостоятельная работа /Ср/	4	65	УК-1.1 УК-1.2 УК-1.3 УК-5.1 УК-5.2 УК-5.3		0

Примечание:						
самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной деятельности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда						
1.14	Доклад /Экзамен/	4	8,67			0

Примечание:						
Сообщение с презентацией на выбранную тему						

5. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

5.1. ФОСы для проведения промежуточного контроля:				
Сем (курс)	Форма контроля	Оценочное средство	Описание	Адрес (URL)
4	Экзамен	Доклад, сообщение	Устная защита выбранного исследовательского вопроса	

5.2. ФОСы для проведения текущего контроля:			
Тема	Оценочное средство	Описание	Адрес (URL)
Реален ли мир?	Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты	групповое обсуждение, позволяющее включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения.	

Кто я такой?	Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты	групповое обсуждение, позволяющее включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения.	
Мышление и чувства	Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты	групповое обсуждение, позволяющее включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения.	
Как мне решить, что правильно?	Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты	групповое обсуждение, позволяющее включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения.	
Зачем нужны правила?	Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты	групповое обсуждение, позволяющее включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения.	

5.3. ФОСы для проведения входного контроля:

Оценочное средство	Описание	Адрес (URL)

6. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

6.1. Рекомендуемая литература

6.1.1. Основная литература

	Авторы, состави-	Заглавие	Издательство, год
Л1.1	Махаматов Тимур Таирович	Philosophy for professionals. A short series of practice-orientated lectures and reader. Философия для профессионалов. Краткий курс лекций и хрестоматия на английском языке: Учебное пособие	Москва: Издательство Юрайт, 2018

6.2. Перечень электронных образовательных ресурсов

Philosophy for Everyone	https://dorshon.com/wp-con-
Book of Philosophy	https://vk.com/doc4526068_539359631?

6.3.1 Перечень программного обеспечения

Windows XP Professional
 Dr.Web Desktop Security Suite
 Adobe reader
 Foxit PDF reader
 Браузер Mozilla Firefox
 Браузер Google Chrome

6.3.2 Перечень профессиональных баз данных и информационных справочных систем

Каждый обучающийся в течение всего периода обучения обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной среде организации.

Электронно-библиотечная система (электронная библиотека) и электронная информационно-образовательная среда обеспечивает возможность доступа обучающегося из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», как на территории организации, так и вне ее.

Функционирование электронной информационно-образовательной среды обеспечивается соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих.

Используются следующие электронные ресурсы:

- Электронная библиотека Пермского гуманитарно-педагогического университета. –

Режим доступа: <http://marcweb.pspu.ru>. - Загл. с экрана.

-ЭБС «IPRbooks». - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru>

-ЭБС «Юрайт». – Режим доступа: <https://biblio-online.ru>.

-«Сетевой педагогический университет» на платформе ЭБС Лань. – Режим доступа: <https://pspu.ru/university/biblioteka/jelektronnye-resursy-biblioteki/setevoj-pedagogicheskij-universitet-na-platforme-eb-s-lan>

-Межвузовская электронная библиотека Западно-Сибирской зоны. – Режим доступа: <https://icdlib.nspu.ru>

-Коллекция материалов по обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ ЭБ МГППУ. - Режим

УП: b440301_16o_2023_РКИ.plx

стр. 9

доступа: <http://psychlib.ru>

-Электронные периодические издания East View. - Режим доступа:

<https://dlib.eastview.com/browse>

-Электронные периодические издания. Национальная электронная библиотека eLibrary.

-Режим доступа: <https://pspu.ru/university/biblioteka/jelektronnye-resursy-biblioteki/elektronnye-periodicheskiye-izdaniya.-neb-elibrary>

-Национальная электронная библиотека (НЭБ). - Режим доступа: <https://rusneb.ru/>

-Удаленный электронный читальный зал (УЭЧЗ) Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина. - Режим доступа: <https://pspu.ru/university/biblioteka/jelektronnye-resursy-biblioteki/udalennyj-elektronnyj-chitalnyj-zal>

7. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Номер корпуса	Адрес корпуса	Номер аудитории	Мест	Назначение	Оборудование

8. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Изучение дисциплины (модуля) включает реализацию всех видов учебной деятельности обучающихся, предусмотренных учебным планом ООП:

- а) работу обучающихся во взаимодействии с преподавателем (далее - контактная работа обучающихся с преподавателем),
- б) самостоятельную работу обучающихся,
- в) промежуточную аттестацию обучающихся.

При реализации контактной работы обучающихся с преподавателем по видам учебных занятий используются следующие образовательные технологии:

1. Лекционные занятия:

- лекция с использованием ПК и компьютерного проектора;
- установочная лекция;
- обобщающая лекция по дисциплине;
- лекция-визуализация;

2. Практические занятия (в том числе лабораторные и индивидуальные занятия):

- занятия с использованием методов моделирования;
- занятия в форме практикума;
- деловая игра;
- занятия с применением элементов тренинга (формирование профессионально необходимых личностных качеств);
- занятия с применением технологии анализа и решения проблем;
- занятия с применением методов групповой и индивидуальной рефлексии.

Самостоятельная работа студента по дисциплине реализуется посредством следующих технологий:

- применение системы электронной поддержки образовательных курсов MOODLE и др.
- индивидуальная работа студента с учебной литературой;
- применение методов подгрупповой работы студентов;
- применение методов решения ситуационных задач;

Обучение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья организовано совместно с другими обучающимися.

В ПГГПУ созданы специальные условия для получения высшего образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, включающие в себя специальные методы обучения и воспитания (применяемые методы представлены на официальном сайте ПГГПУ по адресу: <http://pspu.ru/sveden/objects/#uslovia>).

Обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью выстраивается на основе реализации принципов: полисенсорности, индивидуализации, коммуникативности на основе использования информационных технологий.

Обучение студентов с нарушением слуха

В структуру методических материалов / ресурсов по дисциплине могут быть включены:

- учебно-методические презентации,
- видеоматериалы с текстовым сопровождением,
- структурно-логические схемы, таблицы и графики, концентрирующие и обобщающие информацию, опорные конспекты, активизирующие различные виды

памяти;

- словарь понятий, способствующий формированию и закреплению терминологии;
- раздаточный материал, позволяющий осуществить индивидуальный и дифференцированный подход, разнообразить приемы обучения и контроля.

Специфика обучения студентов с нарушениями слуха заключается в следующем:

- представление информации с использованием наглядности и активизации мыслительной деятельности;
- представление материала малыми дозами;
- комплексное использование устной, письменной, тактильной, жестовой речи;
- хорошая артикуляция;
- немногословность, четкость изложения, отсутствие лишних слов;
- неоднократное повторение основных понятий, терминов, их определения (фраза должна повторяться без изменения слов и порядка их следования);
- опережающее чтение лекционного материала (студенты заранее знакомятся с лекционным материалом и обращают внимание на незнакомые и непонятные слова и фрагменты; такой вариант организации работы позволяет студентам лучше ориентироваться в потоке новой информации, заранее обратить внимание на сложные моменты).
- обучение работе со зрительными образами: работа с графиками, таблицами, схемами и пр.;
- тренировка умения выделять главное: обучение составлению конспектов, таблиц, схем;
- специальное оборудование учебных кабинетов (звуковые средства воспроизведения информации).

Выбор методов обучения осуществляется в зависимости от содержания изучаемой темы и форм обучения (лекция, практическое занятие, лабораторное занятие, самостоятельная работа, индивидуальная консультация). При изучении курса используются следующие методы обучения:

- объяснительно-иллюстративный (лекция, работа с литературой и т. п.);
- репродуктивный (студенты получают знания в готовом виде);
- программированный или частично-поисковый (управление и контроль познавательной деятельности по схеме, образцу).

Обязательными элементами каждого занятия являются:

- название темы,
- постановка цели,
- сообщение и запись плана занятия,
- выделение основных понятий и методов их изучения,
- указание видов деятельности студентов и способов проверки усвоения материала,
- осуществление текущего контроля с обратной связью, с диагностикой ошибок (представление соответствующих комментариев) по результатам обучения и с оценкой результатов учебной деятельности.

Особое внимание уделяется сопровождению самостоятельной работы обучающимися с нарушениями слуха, в том числе с индивидуальным консультированием, обратной связью с элементами дистанционного обучения.

При проведении промежуточной аттестации приоритетно учитываются результаты текущего контроля результатов обучения.

Обучение студентов с нарушением зрения

В структуру методических материалов / ресурсов по дисциплине могут быть включены:

- текстовые документы, учебно-методические презентации с возможностью адаптации (версия для слабовидящих),
- видеоматериалы с аудиосопровождением,
- объемные модели, муляжи,

раздаточный материал, позволяющий осуществить индивидуальный и дифференцированный подход, разнообразить

Специфика обучения студентов с нарушениями зрения заключается в следующем:

- дозирование учебных нагрузок;
- соблюдение режима освещенности помещений (искусственная освещенность от 500 до 1000 лк; использование настольных ламп; расположение источника света слева или прямо);
- предоставление информации в аудиальной и кинестетической модальностях (рельефно-точечная система Брайля, запись и предоставление информации в

наглядных пособий, а также оптических и тифлопедагогических устройств, расширяющих познавательные возможности студентов;

- специальное оборудование учебных кабинетов (технические средства адаптации визуальных изображений для слабовидящих, устройства ввода информации и печати на основе рельефно-точечной системы Брайля, устройства для записи и воспроизведения аудиофайлов).

Выбор методов обучения осуществляется в зависимости от содержания изучаемой темы и форм обучения (лекция, практическое занятие, лабораторное занятие, самостоятельная работа, индивидуальная консультация). При изучении курса используются следующие методы обучения:

- объяснительно-комментирующий (лекция, работа с литературой с комментариями преподавателя и т. п.);
- репродуктивный (студенты получают знания в готовом виде);
- программированный или частично-поисковый (управление и контроль познавательной деятельности по схеме, образцу).

Обучение студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата

В структуру методических материалов / ресурсов по дисциплине могут быть включены:

- учебно-методические презентации,
- видеоматериалы,
- структурно-логические схемы, таблицы и графики, концентрирующие и обобщающие информацию, опорные конспекты, активизирующие различные виды памяти;
- объемные модели, муляжи,
- словарь понятий, способствующий формированию и закреплению терминологии;
- раздаточный материал, позволяющий осуществить индивидуальный и дифференцированный подход, разнообразить приемы обучения и контроля.

Специфика обучения студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата заключается в следующем:

- дозирование учебных нагрузок;
- соблюдение динамического режима;
- предоставление информации в различных модальностях (зрительной, аудальной, кинестетической);
- применение технических устройств, расширяющих двигательные и познавательные возможности студентов;
- специальное оснащение учебных кабинетов (оборудование для обеспечения беспрепятственного доступа в учебные аудитории – поручни, расширенные дверные проемы, специальные кресла и др.).

Выбор методов обучения осуществляется в зависимости от содержания изучаемой темы и форм обучения (лекция, практическое занятие, лабораторное занятие, самостоятельная работа, индивидуальная консультация). При изучении курса используются следующие методы обучения:

- объяснительно-демонстрационный (лекция, работа с литературой с комментариями преподавателя, демонстрация моделей, моделирование процессов и т. п.);
- репродуктивный (студенты получают знания в готовом виде);
- программированный или частично-поисковый (управление и контроль познавательной деятельности по схеме, образцу).

Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет "

Эл	Электронный документ подписан ПЭП
Должность	Должность: Проректор по образовательной
Уникальный	Уникальный программный ключ:
61918fe267	61918fe267ac770da66e

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой
Методика преподавания иностранных языков Безукладников К.Э.

МОДУЛЬ "ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ"

Инновационные процессы в образовании рабочая программа дисциплины (модуля)

Квалификационный	Закреплена за Учебный план	Методики преподавания иностранных языков*
Форма		g440401_ПМ_07z_2019_МежБак.plx
Общая	Квалификация	44.04.01 Педагогическое образование
Часов	Форма обучения	Направленность (профиль) "Международный бакалавриат"
в т.ч.	Общая трудоемкость аудиторных занятий	Магистр
самостоятельно	Часов по учебному плану	заочная
Формы контроля	в том числе:	2 ЗЕТ
меж	аудиторные занятия	34
	самостоятельная работа	72
	Форма контроля, Промежуточная аттестация	8,6/
		10
		58
		4

экзамены 4

Виды контроля на курсах:
зачеты 1

Распределение часов дисциплины по курсам

Курс	1		Итого	
Вид занятий	УП	РП		
Лекции	2	2	2	2
Практические	8	8	8	8
Итого ауд.	10	10	10	10
Контактная работа	10	10	10	10
Сам. работа	58	58	58	58
Часы на контроль	4	4	4	4
Итого	72	72	72	72

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ	
1.1	- содействовать становлению базовой профессиональной компетентности магистра для теоретического осмысления, решения образовательных, исследовательских и практических задач по использованию инновационных процессов для модернизации образования;
1.2	- подготовить к организации процесса обучения и воспитания в образовании по инновационным технологиям, отражающим специфику предметной области;
1.3	- подготовить к использованию возможностей образовательной среды для развития инновационных процессов в целях обеспечения качества.
1.4	При изучении дисциплины решаются задачи:
1.5	- осуществление профессионального образования и личностного роста для проектирования инновационных процессов;
1.6	- создание образовательной среды, обеспечивающей работу по новым технологиям;
1.7	- организация взаимодействия с другими членами образовательного процесса для реализации инновационных процессов;
1.8	- обладание методами получения современного научного и эмпирического знания;
1.9	- активизация самостоятельной деятельности, включение в исследовательскую работу .

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ООП	
Цикл (раздел) ООП:	Б1.О.03
2.1	Требования к предварительной подготовке обучающегося:
2.1.1	Международные образовательные технологии
2.1.2	Модуль "Проектирование образовательного и воспитательного процессов"
2.1.3	Современные проблемы науки и образования
2.2	Дисциплины и практики, для которых освоение данной дисциплины (модуля) необходимо как предшествующее:
2.2.1	Методика дифференцированного отбора и анализа содержания обучения в начальной и основной школе Международного бакалавриата
2.2.2	Методика дифференцированного отбора и анализа содержания обучения в старшей школе Международного бакалавриата
2.2.3	Профессиональное развитие учителя в начальной и основной школе Международного бакалавриата
2.2.4	Профессиональное развитие учителя в старшей школе Международного бакалавриата
2.2.5	Современные технологии обучения в старшей школе Международного бакалавриата
2.2.6	Управление проектами в образовании

3. КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, ФОРМИРУЕМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

УК-1:	Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Знать:	
Уровень 1	Общие, но не структурированные знания методов критического анализа проблемных ситуаций Общие, но не структурированные знания методов выбора стратегии действий

Уровень 2	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания методов критического анализа проблемных ситуаций Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания методов выбора стратегии действий
Уровень 3	Сформированные системные знания методов критического анализа проблемных ситуаций Сформированные системные знания методов выбора стратегии действий
Уметь:	

Уровень 1	В целом успешно, но не системно умеет осуществлять выбор методов критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода при решении профессиональных (исследовательских) задач В целом успешно, но не системно умеет осуществлять выбор стратегии действий при решении про-
Уровень 2	В целом успешные, но содержащие отдельные пробелы в умении осуществлять выбор методов критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода при решении профессиональных (исследовательских) задач В целом успешные, но содержащие отдельные пробелы в умении осуществлять выбор стратегии действий при решении профессиональных (исследовательских) задач
Уровень 3	Сформированное умение осуществлять выбор методов критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода при решении профессиональных (исследовательских) задач Сформированное умение осуществлять выбор стратегии действий при решении профессиональных (исследовательских) задач

Владеть:

Уровень 1	В целом владеет навыками критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода при решении профессиональных (исследовательских) задач В целом владеет навыками выработки стратегии действий при решении профессиональных (исследовательских) задач
Уровень 2	Владеет навыками критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода при решении профессиональных (исследовательских) задач Владеет навыками выработки стратегии действий при решении профессиональных (исследовательских) задач
Уровень 3	Сформированные навыки критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода при решении профессиональных (исследовательских) задач Сформированные навыки выработки стратегии действий при решении профессиональных (исследовательских) задач

ОПК-1:

Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики

Знать:

Уровень 1	Общие, но не структурированные знания основных нормативно-правовых актов в сфере образования Общие, но не структурированные знания современных норм профессиональной этики
Уровень 2	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания основных нормативно-правовых актов в сфере образования Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания о современных норм профессиональной этики
Уровень 3	Сформированные системные знания основных нормативно-правовых актов в сфере образования Сформированные системные знания о современных норм профессиональной этики

Уметь:

Уровень 1	В целом успешно, но не системно умеет осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования В целом успешно, но не системно умеет осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с современными нормами профессиональной этики
Уровень 2	В целом успешные, но содержащие отдельные пробелы в умении осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования В целом успешные, но содержащие отдельные пробелы в умении осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с современными нормами профессиональной этики
Уровень 3	Сформированное умение осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования Сформированное умение осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с современными нормами профессиональной этики
Владеть:	
Уровень 1	В целом владеет навыками оптимизации профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере профессиональной деятельности В целом владеет навыками оптимизации профессиональной деятельности в соответствии с нормами профессиональной этики

Уровень 2	Владеет навыками оптимизации профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере профессиональной деятельности Владеет навыками оптимизации профессиональной деятельности в соответствии с нормами профессиональной этики
Уровень 3	Сформированные навыки владения навыками оптимизации профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере профессиональной деятельности Сформированные навыки оптимизации профессиональной деятельности в соответствии с нормами профессиональной этики

ОПК-2:	Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации

Знать:

Уровень 1	Общие, но не структурированные знания современных требований к проектированию основных и дополнительных образовательных программ Общие, но не структурированные знания современных подходов к разработке научно-методического обеспечения реализации основных и дополнительных образовательных программ
Уровень 2	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания современных требований к проектированию основных и дополнительных образовательных программ Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания современных подходов к разработке научно-методического обеспечения реализации основных и дополнительных образовательных программ
Уровень 3	Сформированные системные знания современных требований к проектированию основных и дополнительных образовательных программ Сформированные системные знания современных подходов к разработке научно-методического обеспечения реализации основных и дополнительных образовательных программ

Уметь:

Уровень 1	В целом успешно, но не системно умеет проектировать основные и дополнительные образовательные программы В целом успешно, но не системно умеет разрабатывать научно-методическое обеспечение реализации основных и дополнительных образовательных программ
Уровень 2	В целом успешные, но содержащие отдельные пробелы в умении проектировать основные и дополнительные образовательные программы В целом успешные, но содержащие отдельные пробелы в умении разрабатывать научно-методическое обеспечение реализации основных и дополнительных образовательных программ
Уровень 3	Сформированное умение проектировать основные и дополнительные образовательные программы Сформированное умение разрабатывать научно-методическое обеспечение реализации основных и дополнительных образовательных программ

Владеть:

Уровень 1	В целом владеет навыком проектирования основных и дополнительных образовательных программ образовательных программ В целом владеет навыком разработки научно-методического обеспечения реализации основных и дополнительных образовательных программ

УП: g440401_ПМ_07z_2019_МежБак.plx

стр. 8

Уровень 2	Владеет навыком проектирования основных и дополнительных образовательных программ образовательных программ Владеет навыком разработки научно-методического обеспечения реализации основных и дополнительных образовательных программ
Уровень 3	Сформированные навыки проектирования основных и дополнительных образовательных программ Сформированные навыки разработки научно-методического обеспечения реализации основных и дополнительных образовательных программ

ОПК-8:	Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований

Знать:

Уровень 1	Общие, но не структурированные знания современных приемов проектирования педагогической деятельности на основе специальных научных знаний и результатов исследований
Уровень 2	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания современных приемов проектирования педагогической деятельности на основе специальных научных знаний и результатов исследований

Уровень 3	Сформированные системные знания современных приемов проектирования педагогической деятельности на основе специальных научных знаний и результатов исследований
Уметь:	
Уровень 1	В целом успешно, но не системно умеет проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований
Уровень 2	В целом успешные, но содержащие отдельные пробелы в умении проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований
Уровень 3	Сформированное умение проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований
Владеть:	
Уровень 1	В целом владеет навыками использования навыком проектирования педагогической деятельности на основе специальных научных знаний и результатов исследований
Уровень 2	Владеет навыком проектирования педагогической деятельности на основе специальных научных знаний и результатов исследований
Уровень 3	Сформированные навыки проектирования педагогической деятельности на основе специальных научных знаний и результатов исследований

В результате освоения дисциплины обучающийся должен

3.1 Знать:	
3.1.1	- современные тенденции развития образовательной системы;
3.1.2	- критерии инновационных процессов в образовании;
3.1.3	- принципы проектирования новых учебных программ и разработки инновационных методик организации образовательного процесса;
3.1.4	- принципы использования современных информационных технологий в профессиональной деятельности;
3.1.5	Код 31 (УК-1)
3.1.6	методы критического анализа проблемных ситуаций
3.1.7	Код 32 (УК-1)
3.1.8	методы выбора стратегии действий
3.1.9	Код 31 (ОПК-1)
3.1.10	основные нормативно-правовые акты в сфере образования
3.1.11	Код 32 (ОПК-1)
3.1.12	современные нормы профессиональной этики
3.1.13	Код 31 (ОПК-2)
3.1.14	современные требования к проектированию основных и дополнительных образовательных программ
3.1.15	Код 32 (ОПК-2)
3.1.16	современные подходы к разработке научно-методического обеспечения реализации основных и дополнительных образовательных программ
3.1.17	Код 31 (ОПК-8)
3.1.18	современные приемы проектирования педагогической деятельности на основе специальных научных знаний и результатов исследований
3.2 Уметь:	
3.2.1	- осваивать ресурсы образовательных систем и проектировать их развитие;
3.2.2	- выстраивать и реализовывать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании.
3.2.3	- внедрять инновационные приемы в педагогический процесс с целью создания условий для эффективной мотивации обучающихся;
3.2.4	- взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия
3.2.5	Код У1 (УК-1)
3.2.6	осуществлять выбор методов критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода при решении профессиональных (исследовательских) задач
3.2.7	Код У2 (УК-1)
3.2.8	осуществлять выбор стратегии действий при решении профессиональных (исследовательских) задач

3.2.9	Код У1 (ОПК-1)
3.2.10	осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования
3.2.11	Код У2 (ОПК-1)
3.2.12	осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с современными нормами профессиональной этики
3.2.13	Код У1 (ОПК-2)
3.2.14	проектировать основные и дополнительные образовательные программы
3.2.15	Код У2 (ОПК-2)
3.2.16	разрабатывать научно-методическое обеспечение реализации основных и дополнительных образовательных программ
3.2.17	Код У1 (ОПК-8)
3.2.18	проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследования
3.3 Владеть:	
3.3.1	- владеть технологиями проведения опытно-экспериментальной работы, участия в инновационных процессах
3.3.2	- владеть способами пополнения профессиональных знаний на основе использования оригинальных источников, в том числе электронных и на иностранном языке, из разных областей общей и профессиональной
3.3.3	Код В1 (УК-1)
3.3.4	навыками критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода при решении профессиональных (исследовательских) задач
3.3.5	Код В2 (УК-1) навыками выработки стратегии действий при решении профессиональных (исследовательских) задач
3.3.6	Код В1 (ОПК-1)
3.3.7	навыками оптимизации профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере профессиональной деятельности
3.3.8	Код В2 (ОПК-1)
3.3.9	навыками оптимизации профессиональной деятельности в соответствии с нормами профессиональной этики
3.3.10	Код В1 (ОПК-2)
3.3.11	навыком проектирования основных и дополнительных образовательных программ
3.3.12	Код В2 (ОПК-2)
3.3.13	навыком разработки научно-методического обеспечения реализации основных и дополнительных образовательных программ
3.3.14	Код В1 (ОПК-8) навыком проектирования педагогической деятельности на основе специальных научных знаний и результатов исследований

4. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Код занятия	Наименование разделов и тем /вид занятия/	Семестр / Курс	Час.	Компетенции	Литература	Пр. подг

	Раздел 1. Общие понятия об инновационных процессах в образовании. Виды инноваций					

Примечание:

1.1	Общие понятия об инновационных процессах в образовании. Виды инноваций /Лек/	1	1		Л1.8 Л1.15Л2.2 Л2.8	0

Примечание:

Инновационные процессы в современном обществе, инноватика как область научных исследований. Понятие «нововведение». Новаторство как ключевое понятие инноватики. Специфика новизны (абсолютная, относительная, условная, субъективная, псевдосубъективная). Особенности педагогической инноватики. Характер инновационного процесса, классификация педагогических инноваций: по масштабу вносимых изменений, по проблематике, по осмыслению перед внедрением в практику. Принципы успешного осуществления нововведений. Препятствия и трудности в применении нововведений

1.2	Общие понятия об инновационных процессах в образовании. Виды инноваций /Ср/	1	14		Л1.8 Л1.15Л2.2 Л2.8	0

Примечание:

Изучить существующие в литературных источниках определения понятий «парадигма», «инновации», «инновационные процессы», «инновации в образовании». Составить представление о парадигме инновационного обучения. Изучить по литературным источникам понятия «подход», «подход в образовании», «Инновационный подход». Найти и классифицировать виды инноваций в образовании

1.3	Общие понятия об инновационных процессах в образовании. Виды инноваций /Пр/	1	2			0

Примечание:

1. Общая характеристика современных подходов к образованию.
2. Роль и место инновационных образовательных процессов в современном образовании.
3. Педагогическая характеристика инноваций в образовании.

	Раздел 2. Реализация новаций в содержании образования.					

Примечание:

2.1	Реализация новаций в содержании образования. /Лек/	1	1		Л1.1 Л1.4 Л1.7 Л1.16Л2.4 Л2.5 Л2.6 Л2.7	0

Примечание:

Общая характеристика современного содержания образования. Роль и место инновационных образовательных технологий в современном образовании. Педагогическая характеристика инноваций в содержании образования Моделирование учебного занятия с использованием инновационных технологий

2.2	Реализация новаций в содержании образования. /Ср/	1	14		Л1.1 Л1.2 Л1.7 Л1.9 Л1.16 Л1.17Л2.4 Л2.5 Л2.6 Л2.7	0

Примечание:

Изучить по литературным источникам понятия «технология», выявить сущностные признаки технологии. Выявить особенности инновационных технологий в управлении образованием. Составить описание двух инновационных технологий обучения и представить в презентации (докладе).

2.3	Реализация новаций в содержании образования /Пр/	1	2			0

Примечание:

1. Общая характеристика современного содержания образования.
2. Роль и место инновационных образовательных технологий в современном образовании.
3. Педагогическая характеристика инноваций в содержании образования.
4. Моделирование учебного занятия с использованием инновационных технологий.

	Раздел 3. Реализация новаций в методах обучения и формах организации педагогического процесса.					

Примечание:

3.1	Реализация новаций в методах обучения и формах организации педагогического процесса. /Ср/	1	14		Л1.13Л2.1 Л2.9	0

Примечание:						
Изучение и анализ проектов инновационного развития образовательных учреждений Пермского края. Заполнение рабочего листа.						
Знакомство с инновационными российскими и международными проектами образовательных учреждений. Представление в виде презентации (доклада).						
Разработка проекта концепции инновационного развития образовательного процесса учебного заведения						
3.2	Реализация новаций в методах обучения и формах организации педагогического процесса /Пр/	1	2			0
Примечание:						
1. Общая характеристика современных методов обучения и воспитания.						
2. Реализация инновационных методов в обучении и воспитании.						
3. Педагогическая характеристика инновационных форм обучения и воспитания.						
4. Роль тьютора в организации обучения и образования.						
5. Моделирование учебного занятия с использованием инновационных методов и форм организации педагогического процесса.						
	Раздел 4. Реализация новаций в средствах образовательного процесса.					
Примечание:						
4.1	Реализация новаций в средствах образовательного процесса. /Ср/	1	16		Л1.3 Л1.14Л2.3	0
Примечание:						
Изучение и анализ проектов инновационного развития образовательных учреждений Пермского края. Заполнение рабочего листа.						
Знакомство с инновационными российскими и международными проектами образовательных учреждений. Представление в виде презентации (доклада).						
Разработка проекта концепции инновационного развития образовательного процесса учебного заведения						
Защита инновационного проекта						
4.2	Зачет /Зачёт/	1	4		Л1.5 Л1.6 Л1.10 Л1.11 Л1.12	0
Примечание:						
4.3	Реализация новаций в средствах образовательного процесса /Пр/	1	2			0
Примечание:						
1. Общая характеристика современных средств образования и воспитания.						
2. Современные информационные средства в образовательном процессе.						
3. Моделирование учебного занятия с использованием информационных средств обучения.						

5. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

5.1. ФОСы для проведения промежуточного контроля:				
Сем (курс)	Форма контроля	Оценочное средство	Описание	Адрес (URL)
1	Зачёт	Проект		https://moodle.pspu.ru/course/view.php?id=1634

5.2. ФОСы для проведения текущего контроля:			
Тема	Оценочное средство	Описание	Адрес (URL)
Общие понятия об инновационных процессах в образовании. Виды инноваций	Доклад, сообщение		https://moodle.pspu.ru/course/view.php?id=1634
Реализация новаций в содержании образования.	Экспертная оценка		https://moodle.pspu.ru/course/view.php?id=1634

5.3. ФОСы для проведения входного контроля:		
Оценочное средство	Описание	Адрес (URL)

6. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)			
6.1. Рекомендуемая литература			
6.1.1. Основная литература			

	Авторы, составите-	Заглавие	Издательство, год
Л1.1	Селевко Г. К.	Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повыш. квалиф.	Москва: Народное образование, 1998
Л1.2	Шоев Н. Н.	Инновационные воспитательно-образовательные технологии в системе высшего образования: спец. 13.00.08 - теория и методика проф. образования (пед.	Санкт-Петербург: , 2007
Л1.3	Коджаспирова Г. М., Петров К. В.	Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений	Москва: Академия, 2001
Л1.4		Образовательные технологии. Достижение прогнозируемых результатов	Москва: Про-Пресс, 2009
Л1.5	Умникова Е. Л.	Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды: 19.00.07 - Пед. психология : автореф. дис. ...	Екатеринбург: , 2011
Л1.6	Тенетилова В. С.	Бизнес-ориентированная подготовка будущих педагогов в инновационном образовательном пространстве вуза: 13.00.08 - теория и методика проф. образования : автореф. дис. ...	Орел: , 2011
Л1.7	Коряковцева Н. Ф.	Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии: [учеб. пособие для студентов лингв. фак. вузов]	Москва: Академия, 2010
Л1.8	Матяш Н. В.	Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студентов учр. высш. проф. образования	Москва: Академия, 2011
Л1.9		Современные образовательные технологии: [учеб. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, шк. педагогов и вузов. преподавателей]	Москва: КНОРУС, 2010
Л1.10	Шистерова Е. А.	Методология управления адаптацией педагогов к инновационной деятельности: монография	Москва: [ФГОБУ ВПО "ФУПРФ"], 2013
Л1.11	Храпченкова Ирина Витальевна	Педагогическая инноватика: учебное пособие	Новосибирск: НГПУ, 2011
Л1.12	Прилепская Н. А.	К вопросу о создании инновационной среды для продуктивного обучения	,

	Авторы, составители	Заглавие	Издательство, год
Л1.13	Гурьев А. И.	Инновационные методы и приемы обучения в современном образовательном пространстве	,
Л1.14	Беловский Г.Г.	Современные технические средства обучения в профессиональной подготовке педагога: учебное пособие	Минск: Вышэйшая школа, 2008
Л1.15	Мумладзе Р.Г., Николаев О.В.	Управление инновационной деятельностью: учебник	Москва: Русайнс, 2015
Л1.16	Карпов А. С.	Дистанционные образовательные технологии. Планирование и организация учебного процесса: учебно-методическое пособие	Саратов: Вузовское образование, 2015
Л1.17	Рыбцова Л. Л., Дудина М. Н.	Современные образовательные технологии: учебное пособие	Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2014
6.1.2. Дополнительная литература			

	Авторы, составители	Заглавие	Издательство, год
Л2.1	Гузеев В. В.	Методы и организационные формы обучения	Москва: Народное образование, 2001
Л2.2		Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании	Москва: ЦРСДОД, 2001
Л2.3		Российское образование: опыт работы инновационных образовательных учреждений	Москва: Про-Пресс, 2006
Л2.4	Советова Е. В.	Эффективные образовательные технологии	Ростов-на-Дону: Феникс, 2007
Л2.5	Циулина М. В.	Современные образовательные технологии: учеб. пособие	Челябинск: Изд-во ЮжУрГГПУ, 2016
Л2.6	Узунов Ф. В., Узунов В. В.	Современные образовательные технологии: учебное пособие	Симферополь: Университет экономики и управления, 2016
Л2.7	Матвиенко Л. М., Сысоева Н. А.	Современные образовательные технологии в преподавании иностранного языка: учебно-методическое пособие	Саратов: Вузовское образование, 2017
Л2.8	Иванилова С. В.	Управление инновационными проектами: учебное пособие	Москва: Дашков и К, Ай Пи Эр Медиа, 2018
Л2.9	Каримова И. Р.	Инновационные формы обучения смысловому чтению: учебно-методическое пособие	Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2016

6.3.1 Перечень программного обеспечения

6.3.2 Перечень профессиональных баз данных и информационных справочных систем	
1. Электронная библиотека Пермского гуманитарно-педагогического университета □Электронный ресурс□. – Электрон. дан. – Пермь. – Режим доступа: http://marcweb.pspu.ru . 2. IPRbooks [Электронный ресурс]: электронно-библиотечная система / ООО «Ай Пи Эр Медиа». – Электрон. дан. – Саратов, «Ай Пи Эр Медиа». - Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru 3. Межвузовская электронная библиотека (МЭБ) [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО «НГПУ». – Электрон. дан. – Новосибирск: НГПУ. – Режим доступа: https://icdlib.nspu.ru . Перечень информационных ресурсов см. по ссылке: http://pspu.ru/university/biblioteka/jelektronnye-resursy-biblioteki	

7. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Номер корпуса	Адрес корпуса	Номер аудитории	Мест	Назначение	Оборудование

8. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Изучение дисциплины (модуля) включает реализацию всех видов учебной деятельности обучающихся, предусмотренных учебным планом ОП, включает:

а) работу обучающихся во взаимодействии с преподавателем (далее - контактная работа обучающихся с преподавателем);

УП: g440401_ПМ_07z_2019_МежБак.plx

стр. 14

б) самостоятельную работу обучающихся,

в) промежуточную аттестацию обучающихся.

При реализации контактной работы обучающихся с преподавателем по видам учебных занятий (лекционные, практические, лабораторные занятия, предэкзаменационные консультации) используются следующие образовательные технологии:

1. Лекционные занятия:

- ☐ с использованием ПК и компьютерного проектора;
- ☐ проблемная лекция;
- ☐ лекция-визуализация;
- ☐ лекция с применением метода дискуссий.

Самостоятельная работа студента по дисциплине реализуется посредством следующих технологий:

- ☐ применение системы электронной поддержки образовательных курсов MOODLE и др.
- ☐ индивидуальная работа студента с учебной литературой;
- ☐ применение методов подгрупповой работы студентов;
- ☐ применение методов решения ситуационных задач

Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет "

Электронный документ подписан ПЭП

Должность: Проректор по образовательной деятельности и информатизации
Уникальный программный ключ: 61918fe267ac770da66e

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой
Методика преподавания иностранных языков Безукладников К.Э.

МОДУЛЬ "ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ"

Управление проектами в образовании рабочая программа дисциплины (модуля)

Закреплена за кафедрой	Методики преподавания иностранных языков*
Учебный план	g440401_16o_2020_2021_МежбачИн.plx 44.04.01 Педагогическое образование Направленность (профиль) "Международный бакалавриат"
Квалификация	магистр
Форма обучения	очная
Общая трудоемкость	2 ЗЕТ

Часов по учебному плану	72	Виды контроля в семестрах:
в том числе:		зачеты 5
аудиторные занятия	12	
самостоятельная работа	56,25	
Форма контроля, Промежуточная аттестация	3,5	

Распределение часов дисциплины по семестрам

Семестр (<Курс>.<Семестр на курсе>)	4 (2.1)		Итого			
Неделя	8					
Вид занятий	УП	РП	УП	РП		
Лекции	2	2	2	2	4	4
Практические	4	4	4	4	8	8
Иная контактная работа			0,25	0,25	0,25	0,25
В том числе в форме практ.подготовки	10		8		18	
Итого ауд.	6	6	6	6	12	12
Контактная работа	6	6	6,25	6,25	12,25	12,25
Сам. работа	30	30	26,25	26,25	56,25	56,25
Часы на контроль			3,5	3,5	3,5	3,5

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ	
1.1	Целью изучения дисциплины «Управление проектами в сфере образования» является формирование у магистрантов системы знаний основ методологии и технологии проектирования в сфере образования; формирование дифференцированных по уровням компетенций профессиональных умений, навыков для самостоятельного практического
1.2	осуществления планирования и организации различных образовательных проектов.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ООП	
Цикл (раздел) ООП:	Б1.О.03
2.1	Требования к предварительной подготовке обучающегося:
2.1.1	Инновационные процессы в образовании
2.1.2	
2.1.3	Современные проблемы науки и образования
2.2	Дисциплины и практики, для которых освоение данной дисциплины (модуля) необходимо как предшествующее:
2.2.1	Учебная технологическая (проектно-технологическая) практика по модулю "Профессиональная коммуни-
2.2.2	Производственная технологическая (проектно-технологическая) практика по модулю "Проектирование образовательного и воспитательного процессов"
2.2.3	Производственная технологическая (проектно-технологическая) практика по модулю "Педагогическая деятельность"
2.2.4	Модуль "Проектирование образовательного и воспитательного процессов"

3. КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, ФОРМИРУЕМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

В результате освоения дисциплины обучающийся должен

3.1	Знать:
3.1.1	Код 31 (УК-2)
3.1.2	этапы жизненного цикла проекта
3.1.3	Код 31 (УК-1)
3.1.4	этические нормы межличностного и профессионального взаимодействия
3.1.5	Код 32 (УКО-1) технологии и стратегии профессионального общения
3.1.6	Код 31 (ОПК-5)
3.1.7	современные требования к разработке программы мониторинга результатов образования обучающихся
3.1.8	Код 32 (ОПК-5)
3.1.9	современные подходы к разработке и реализации программы преодоления трудностей в обучении
3.1.10	Код 31 (ОПК-7)
3.1.11	современные приемы планирования и организации взаимодействия участников образовательных отношений
3.2	Уметь:
3.2.1	Код У1 (УК-2)
3.2.2	определять проблему, на решение которой направлен проект, формулировать его цели, определять исполни-
3.2.3	Код У2 (УК-2)
3.2.4	определять задачи управления проектом на всех этапах его жизненного цикла
3.2.5	Код У1 (УКО-1)
3.2.6	планировать командные действия для достижения поставленной цели
3.2.7	Код У2 (УКО-1) определять роль каждого участника команды на основе стратегии сотрудничества
3.2.8	Код У1 (ОПК-5)
3.2.9	разрабатывать программу мониторинга результатов образования обучающихся
3.2.10	Код У2 (ОПК-5)
3.2.11	разрабатывать программу преодоления трудностей в обучении

3.2.12	Код У1 (ОПК-7)

УП: g440401_16o_2020_2021_МежбачИн.plx

стр. 6

3.2.13	планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных
3.3	Владеть:
3.3.1	Код В1 (УК-2)
3.3.2	навыками оптимального решения конкретных задач проекта на всех этапах его жизненного цикла
3.3.3	Код В2 (УК-2)
3.3.4	навыками публичного представления результатов проекта, обсуждения его хода и результатов
3.3.5	Код В1 (УКО-1)
3.3.6	навыками эффективного взаимодействия с членами команды, в том числе при обмене информацией, знаниями, опытом, презентации результатов работы команды
3.3.7	Код В1 (ОПК-5)
3.3.8	навыком разработки программы (элементов) мониторинга результатов образования обучающихся
3.3.9	Код В2 (ОПК-5)
3.3.10	навыками разработки программы (элементов) преодоления трудностей в обучении
3.3.11	Код В1 (ОПК-7)
3.3.12	навыком планирования и организации взаимодействия участников образовательных отношений

4. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Код занятия	Наименование разделов и тем /вид занятия/	Семестр / Курс	Час.	Компетенции	Литература	Пр. полг
	Раздел 1. Основные понятия управления образовательным проектом					
Примечание:						
1.1	Основные понятия управления образовательным проектом /Лек/	4	2		Л1.1 Л1.2Л2.2 Л2.3 Л2.4Л3.1	0
Примечание:						
Понятие проекта и его роль в образовании. Подходы к управлению образовательной деятельностью и принципиальные отличия между ними. Основные отличия проектной и процессной деятельности образовательной организации. Классификация проектов. основные направления содержания образовательных проектов. Жизненный цикл проекта. Проектная среда и ее факторы Ключевые подсистемы проекта. Разработка идеи, концепции проекта						
1.2	Обзор современного состояния проблемы /Ср/	4	30		Л1.1 Л1.2Л2.1 Л2.2 Л2.3 Л2.4Л3.1	0
Примечание:						
Самостоятельная работа по изучению этапов жизненного цикла проекта,определению проблемы, на решение которой направлен проект, формулирование его цели, определение исполнителей						
	Раздел 2. Планирование образовательного проекта					
Примечание:						
2.1	Планирование образовательного проекта /Лек/	5	2		Л1.1 Л1.2Л2.1 Л2.2 Л2.3 Л2.4Л3.1 Э1	0

Примечание:

Значение плана в проектной деятельности. Цели проекта. Принципы формулирования цели. Этапы проекта, их показатели эффективности. Календарное планирование. Диаграмма Ганта. Сетевое планирование. планирование стандартов качества в проекте. Маркетинг проекта. Когда и для чего он необходим. Сегментирование рынка, комплекс товара и его продвижение. Инвестиционное проектирование в образовании. Стадии инвестиционного проекта. Расчет объема инвестиции, показателей эффективности проекта, длины инвестиционного цикла. Ресурсы проекта. Принципы планирования ресурсов. планирование человеческих ресурсов в проекте. Управление рисками.

УП: g440401_16o_2020_2021_МежбачИн.plx

стр. 7

2.2	Обзор современного состояния проблемы /Ср/	5	16		Л1.1 Л1.2Л2.1 Л2.2 Л2.3 Л2.4Л3.1	0
Примечание:						
Углубленное изучение современных подходов к разработке и реализации проектов, современных приемов планирования и организации взаимодействия участников образовательных отношений, определение задач управления проектом на всех этапах его жизненного цикла планировать командные действия для достижения поставленной цели определение роли каждого участника команды на основе стратегии сотрудничества, нахождение оптимального решения конкретных задач проекта на всех этапах его жизненного цикла						
2.3	Планирование образовательного проекта /Пр/	4	4			0
Примечание:						
	Раздел 3. Реализация образовательного проекта					
Примечание:						
3.1	Обзор современного состояния проблемы /Ср/	5	5,25		Л1.1 Л1.2Л2.1 Л2.2 Л2.3 Л2.4Л3.1	0
Примечание:						
Самостоятельная работа по вопросам публичного представления результатов проекта, обсуждения его хода и результатов, эффективного взаимодействия с членами команды, в том числе при обмене информацией, знаниями, опытом, презентацией						
	Раздел 4. Завершение проекта и оценка его эффективности					
Примечание:						
4.1	Завершение проекта и оценка его эффективности /Пр/	5	4		Л1.1 Л1.2Л2.1 Л2.2 Л2.3 Л2.4Л3.1 Э1	0
Примечание:						
Реализация основных задач проекта. Перечень работ по завершению проекта. Анализ результатов. Каскадирование проекта. Организация работ по каскадированию. Методы оценки эффективности проекта						
4.2	Зачет /Зачёт/	5	3,5		Э1	0
Примечание:						
Устный опрос						
4.3	Обзор современного состояния проблемы /Ср/	5	5		Л1.1 Л1.2Л2.1 Л2.2 Л2.3 Л2.4Л3.1 Э1	0

Примечание:

Самостоятельное изучение современных требований к разработке программы мониторинга результатов образования обучающихся, современных подходов к разработке и реализации программы преодоления трудностей в обучении, вопросов разработки программ мониторинга результатов образования обучающихся и разработки программы (элементов) преодоления трудностей в обучении

4.4	Консультация /ИКР/	5	0,25			0

Примечание:

5. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

УП: g440401_16o_2020_2021_МежбакИн.plx

стр. 8

5.1. ФОСы для проведения промежуточного контроля:

Сем (курс)	Форма контроля	Оценочное средство	Описание	Адрес (URL)
2	Зачёт	Устный опрос	Оценочное средство, которое служит для проверки результатов обучения по дисциплине. Позволяет оценить совокупность приобретенных обучающимися универсальных и профессиональных компетенций по дисциплине.	https://moodle.pspu.ru/enrol/index.php?id=745

5.2. ФОСы для проведения текущего контроля:

Тема	Оценочное средство	Описание	Адрес (URL)
Основные понятия управления образовательным проектом	Доклад, сообщение	Продукт самостоятельной работы обучающегося, представляющий собой публичное выступление по представлению полученных результатов решения определенной учебно-практической или учебно-исследовательской темы.	https://moodle.pspu.ru/enrol/index.php?id=745
Планирование образовательного проекта	Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты	Оценочное средство, позволяющее включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения.	https://moodle.pspu.ru/enrol/index.php?id=745
Завершение проекта и оценка его эффективности	Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты	Оценочное средство, позволяющее включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения	https://moodle.pspu.ru/enrol/index.php?id=745

5.3. ФОСы для проведения входного контроля:

Оценочное средство	Описание	Адрес (URL)
Тест	выявление освоения предыдущих курсов и опыта в теме "Развивающее образова-	https://moodle.pspu.ru/course/view.php?id=79

6. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

6.1. Рекомендуемая литература

6.1.1. Основная литература

	Авторы, состави-	Заглавие	Издательство, год

УП: g440401_16o_2020_2021_МежбакИн.plx

стр. 9

	Авторы, составители	Заглавие	Издательство, год
Л1.1	Викторова Л. Г., Асташина С. Ю., Смирнова И. Э., Крутий И. А., Ерыкова В. Г., Корчажкина О. М., Лейбов А. М., Лейбова Е. К., Красносельский С. А., Сергеева Г. А., Заслонко Т. Ю., Боженкова Л. И., Сергиенко Е. Б., Зубакина О. В., Приходько О. В., Швецова О. А., Ермаков Д. С., Рыбкина Т. И., Вялкова Л. И., Зангиева И. К., Горина Л. В., Стёпкина С. Л., Крютченко Ю. С., Ермаков Д. С., Петрова Г. Д.	Инновационные проекты в школьном обучении: опыт, проблемы и перспективы: материалы Всероссийской науч. конф. (Москва, 18 сентября 2008 г.)	Москва: Изд-во СГУ, 2008
Л1.2	Дахин Александр Николаевич, Юрьев Константин Александрович	Образовательные проекты и проекты в образовании	Новосибирск: НГПУ, 2016

6.1.2. Дополнительная литература

	Авторы, составители	Заглавие	Издательство, год
Л2.1		Проектирование систем внутришкольного управления: пособие для рук. образ. учр. и террит. образ.	Москва: Пед. о-во России, 2001
Л2.2		Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании	Москва: ЦРСДОД, 2001
Л2.3	Бэгыюли Ф.	Управление проектом	Москва: Фаир-пресс, 2002
Л2.4	Васильева Е. Ю.	Опыт проектирования образовательных программ: метод. рекомендации	Москва: ГОУ ЦРСДОД, 2004

6.1.3. Методические разработки

	Авторы, составители	Заглавие	Издательство, год
Л3.1	Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П.	Педагогическое проектирование: учеб. пособие для студентов вузов	Москва: Академия, 2005

6.2. Перечень электронных образовательных ресурсов

Управление проектами в сфере образования	https://moodle.pspu.ru/enrol/index.php?id=745

6.3.1 Перечень программного обеспечения**6.3.2 Перечень профессиональных баз данных и информационных справочных систем**

1. Ресурсы собственной генерации:

- Электронный каталог и Электронная библиотека ФБ ПГГПУ

2. Подписные ресурсы:

- Электронная библиотечная система IPRbooks (Договор на предоставление доступа к электронной библиотечной системе № 45/19 от 01.01.2019. Доступ с 01.01.2019 по 31.12.2019)

- Электронная библиотека "Юрайт" (Договор № 3971 на оказание услуг по предоставлению доступа к ЭБС от 08.04.2019. Доступ с 16.04.2019 по 15.04.2020)

- Межвузовская электронная библиотека Западно-Сибирской зоны (Договор № 25 о присоединении участника к

УП: g440401_16o_2020_2021_МежбакИн.plx

стр. 10

межвузовской электронной библиотеке педагогических вузов Западно-Сибирской зоны от 23.11.2016)

- Коллекция материалов по обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ ЭБ МГППУ (Соглашение о сотрудничестве 43-15-19 от 15.11.2015. Лицензионный договор № 987 от 15.11.2015)

- Электронные периодические издания East View (Лицензионный договор № 259-П от 1.01.2019. Доступ с 01.01.2019 по 30.05.2019 с 01.09.2019 по 31.12.2019)

- Электронные периодические издания. НЭБ eLibrary (Договор SU-21-01-2019 от 21 января 2019 г.)

- Удаленный электронный читальный зал (УЭЧЗ) Президентской библиотеки им. Б. Н. Ельцина (Соглашение о сотрудничестве от 24 июня 2013 г.)

- Национальная электронная библиотека (НЭБ) (Договор № 101/НЭБ/2216 о предоставлении доступа от 15.05.2017. В течение 5 лет)

3. Научные ресурсы:

- БД международных индексов научного цитирования Web of Science

- БД международных индексов научного цитирования Scopus

- Национальная подписка на ScienceDirect

- Ресурсы свободного доступа

- Электронная библиотека диссертаций РГБ

- Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU

- Научная электронная библиотека «КИБЕРЛЕНИНКА»

7. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Номер корпуса	Адрес корпуса	Номер аудитории	Мест	Назначение	Оборудование

8. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Изучение дисциплины (модуля) включает реализацию всех видов учебной деятельности обучающихся, предусмотренных учебным планом ОП, включает:

а) работу обучающихся во взаимодействии с преподавателем (далее - контактная работа обучающихся с преподавателем),

б) самостоятельную работу обучающихся,

в) промежуточную аттестацию обучающихся.

При реализации контактной работы обучающихся с преподавателем по видам учебных занятий (лекционные, практические, лабораторные занятия, предэкзаменационные консультации) используются следующие образовательные технологии:

1. Практические

☐ применение метода проектирования (индивидуальные и групповые проекты); монопредметное и междисциплинарное проектирование;

☐ в форме практикума;

☐ применение приема «сообщение-визуализация» (определять содержание для презентации, определять и обосновывать структуру визуального сопровождения, планировать презентацию, выбирать адекватные способы визуализации; оценивать качество визуальных проектов, разработанных другими студентами);

☐ применение элементов технологий «Дебаты»

☐ технология «Обучение в сотрудничестве»;

☐ применение методов групповой и индивидуальной рефлексии.

Самостоятельная работа студента по дисциплине реализуется посредством следующих технологий:

☐ применение системы электронной поддержки образовательных курсов MOODLE и др.

☐ индивидуальная работа студента с учебной литературой;

Акт о внедрении АНО «Академия корпоративного обучения»



Автономная некоммерческая организация

АКАДЕМИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

ИНН 7722309009/ КПП 771001001

ОГРН 1077799013555

тел. (495) 741-23-85, info@academyce.ru

127006, Москва, ул.Тверская, д.20, к.1

www.academyce.ru

В Диссертационный совет

Д ПНИПУ.13.24

Лицензия № ЛО35-01298-77/00185640 от 28 апреля

2011 выдана Департаментом образования и науки

города Москвы

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования

Новоселова Михаила Николаевича

«Система межкультурного взаимодействия в высшем педагогическом образовании»

В образовательном процессе АНО «Академия корпоративного обучения» используются разработанные Новоселовым М.Н. дидактические рекомендации и учебно-методические пособия:

1. Международная система образования [Электронный ресурс] : хрестоматия : учебное пособие : направление подготовки: 44.04.01 "Педагогическое образование" / Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", Кафедра методики преподавания иностранных языков ; составители: Константин Эдуардович Безукладников, Борис Александрович Крузе, Михаил Николаевич Новоселов. - Пермь : ПГГПУ, 2016. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – 8 п.л.

2. Оценивание учебных достижений учащихся Международного бакалавриата [Электронный ресурс] : хрестоматия : учебное пособие : направление подготовки: 44.04.01 "Педагогическое образование" / Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", Кафедра методики преподавания иностранных языков ; составители: Константин Эдуардович Безукладников, Борис Александрович Крузе, Михаил Николаевич Новоселов. - Пермь : ПГГПУ, 2016. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – 8 п.л.

3. Новоселов, М. Н. Английский для исследовательской деятельности : Учебное пособие. Направление подготовки 44.04.01 – «Педагогическое образование» Дисциплина «Деловой иностранный язык» Квалификация (степень) – магистр / М. Н. Новоселов, С. Н. Новоселова, К. Э. Безукладников. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2024. – ISBN 978-5-907675-85-8. – 7, п.л.

4. Новоселов, М. Н. Профессионально ориентированное обучение английскому языку: учебное пособие : направление подготовки 44.04.01 – «Педагогическое образование» / М.Н. Новоселов, К.Э. Безукладников, В.К. Безукладников ; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь, 2024. – 2,57 Mb. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – ISBN 978-5907676-08-4. – 7,4. п.л.

 Лазарев А.С., ген. директор АНО «Академия корпоративного обучения»

Подпись
Заместитель директора

Академия корпоративного обуче

 Л.Н.Попова



Акт о внедрении ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В Диссертационный совет
Д ПНИПУ.13.24

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ИВАНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

153025, г. Иваново, ул. Ермака, 39
тел. (4932) 32-62-10, факс (4932) 32-46-77
e-mail: rector@ivanovo.ac.ru

10.02.2025 № 07-118
от

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Новоселова Михаила Николаевича
«Система межкультурного взаимодействия в высшем педагогическом образовании»

В образовательном процессе ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» используются разработанные М.Н. Новоселовым дидактические рекомендации и учебно-методические пособия:

1. Международная система образования [Электронный ресурс]: хрестоматия: учебное пособие: направление подготовки: 44.04.01 «Педагогическое образование» / Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», кафедра методики преподавания иностранных языков; составители: Константин Эдуардович Безукладников, Борис Александрович Крузе, Михаил Николаевич Новоселов. – Пермь: ПГТПУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – 8 п.л.

2. Оценка учебных достижений учащихся Международного бакалавриата [Электронный ресурс]: хрестоматия: учебное пособие: направление подготовки: 44.04.01 «Педагогическое образование» / Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», кафедра методики преподавания иностранных языков; составители: Константин Эдуардович Безукладников, Борис Александрович Крузе, Михаил Николаевич Новоселов. – Пермь: ПГТПУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – 8 п.л.

3. Новоселов, М.Н. Английский для исследовательской деятельности: Учебное пособие. Направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», дисциплина «Деловой иностранный язык», квалификация (степень) – магистр / М.Н. Новоселов, С.Н. Новоселова, К.Э. Безукладников. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2024. – ISBN 978-5-907675-85-8. – 7, п.л.

4. Новоселов, М.Н. Профессионально ориентированное обучение английскому языку: учебное пособие: направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» / М.Н. Новоселов, К.Э. Безукладников, В.К. Безукладников; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь, 2024. – 2,57 Mb. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – ISBN 978-5907676-08-4 – 7,4. п.л.

Проректор по исследовательской
и проектной деятельности



И.Н.Смирнова