

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ
НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
при ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

На правах рукописи

ЕФРЕМОВА Ирина Владимировна

**ТЕХНОЛОГИЯ УРОВНЕВОЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ**

Специальность: 5.8.7 Методология и технология профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Блинов Владимир Игоревич,
доктор педагогических наук, профессор

Москва – 2026

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	28
1.1 Персонализация образования как современная педагогическая концепция .	28
1.2 Эволюция подходов к персонализации обучения	32
1.2.1 Междисциплинарные истоки концепции персонализации	32
1.2.2 Персонализация в педагогике.....	35
1.2.3 Сравнительный анализ существующих подходов к конструированию образовательной среды.....	37
1.3 Критический анализ существующих моделей персонализированного обучения.....	41
1.3.1 Чикагская модель	42
1.3.2 Модель сот	43
1.3.3 Малазийская модель персонализированного обучения.....	44
1.3.4 Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков...	46
1.3.5 Структурно-функциональная модель персонализированного образования	48
1.3.6 Подходы и практики персонализированного обучения в вузах	49
1.3.7 Анализ ограничений существующих моделей	52
1.4 Теоретические основания технологии уровневой персонализации: синергетический, системный и контекстный подходы.....	55
1.4.1 Образование как сложная система	55
1.4.2 Синергетический подход: свойства сложных систем и их проекция на персонализацию	57

1.4.3 Системный подход: структура уровневой модели персонализации	63
1.4.4 Контекстный подход: содержательная логика персонализации.....	64
1.4.5 Интеграция подходов: целостная модель как теоретический каркас технологии персонализации	66
1.5 Уровни персонализации и их связь с результатами обучения	68
1.5.1 Синергетические основания уровней персонализации и их связь с образовательными результатами.....	72
1.5.2 Значение уровневого подхода в персонализации обучения.....	74
1.6 Дидактические принципы и методы персонализированного языкового обучения.....	77
1.6.1. Система дидактических принципов персонализированного языкового обучения.....	80
1.6.2 Методы и подходы реализации персонализированного языкового обучения.....	89
1.6.3 Принципиальный эклектизм как стратегия интеграции методов.....	99
1.7 Взаимосвязь принципов, методов, уровней персонализации и результатов обучения.....	100
Выводы по главе 1	102
Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ.....	106
2.1 Разработка алгоритма реализации технологии уровневой персонализации (на примере построения языкового курса для студентов факультета «Международные отношения»).....	106
2.1.1 Пошаговый алгоритм проектирования персонализированной рабочей программы	108

2.2 Проектирование и реализация персонализированного учебного пособия по английскому языку для студентов-международников.....	131
2.2.1 Отражение результатов диагностики и профилирования	132
2.2.2 Целевая архитектура УМК.....	135
2.2.3 Методический инструментарий УМК	136
2.2.4 Организация контента и создание языковой парасреды	138
2.2.6 Взаимосвязь дидактических принципов и содержания УМК.....	140
2.3 Апробация технологии уровневой персонализации (на примере персонализированного языкового курса)	141
2.3.1 Цель, задачи и этапы эксперимента	141
2.3.2. Система критериев, показателей и методов оценивания эффективности технологии	143
2.3.3 Принципы сбора и обработки информации	145
2.4. Представление и анализ данных опытно-экспериментальной работы	147
2.4.1 Анализ исходных данных диагностики.....	147
2.4.2 Анализ данных по критерию «Академическая результативность».....	156
2.4.3. Анализ данных по критерию «Субъективная оценка учебного процесса»	161
2.4.4 Динамика профилей автономности и профессиональных целей.....	168
2.5 Выявленные ограничения и перспективы развития технологии	173
Выводы по главе 2.....	179
Заключение	182
Список использованной литературы.....	185
Приложения	205

Введение

Актуальность темы исследования

Современное развитие общества и трансформация образовательной парадигмы выдвигают на первый план необходимость максимального учёта индивидуальности обучающегося. Российская высшая школа закономерно эволюционирует от унифицированных моделей обучения к созданию условий для самореализации и раскрытия потенциала каждого студента. Данный стратегический курс закреплён в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»¹, гарантирующем право на обучение по индивидуальному учебному плану, и в Национальном проекте «Молодежь и дети»², одной из целей которого является формирование сети передовых школ, где ученики смогут сами выбирать предметы для углубленного изучения.

Актуальность персонализации усиливается запросами современного рынка труда. Исследования фиксируют существенный разрыв между компетенциями, востребованными работодателями (ориентация на результат, саморазвитие), и приоритетами студентов в обучении³. Динамичная профессиональная среда требует от выпускника узкоспециальных знаний и способности к непрерывному самообразованию, критическому мышлению и эффективной межкультурной коммуникации. Согласно «Атласу новых профессий»⁴, мультиязычность и мультикультурность станут важнейшими компетенциями профессионала

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

² Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. – Режим доступа: <https://национальныепроекты.рф/new-projects/molodezh-i-deti/vedushchie-shkoly/> (дата обращения: 24 апреля 2026).

³ Степашкина, Е. А. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / Е. А. Степашкина, А. К. Суходоев, Д. Ю. Гужеля ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. – М. : НИУ ВШЭ, 2022. – 32 с. – (Современная аналитика образования ; № 2 (62)).

⁴ Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://atlas100.ru/catalog/> (дата обращения: 05.08.2024).

будущего. В этих условиях персонализация языкового обучения приобретает особое значение, поскольку позволяет соотнести содержание подготовки с будущей профессиональной деятельностью студента и его индивидуальными образовательными целями.

Вместе с тем возможности реализации персонализированного подхода во многом определяются организационными условиями массового высшего образования. По данным Высшей школы экономики⁵ преподаватель вуза тратит в среднем 48 часов в неделю на учебную и методическую работу. Существующие практики, такие как формальное создание индивидуальных образовательных траекторий, часто лишь увеличивают бюрократическую нагрузку, не решая проблему глубинной персонализации учебного процесса. Поэтому в настоящем исследовании акцент сделан на поиске модели, которая, с одной стороны, учитывает различия между обучающимися, а с другой может быть встроена в существующую организацию вузовского курса без радикального изменения его структуры.

Степень разработанности проблемы

Проблема персонализации в образовании имеет глубокие междисциплинарные корни и является предметом активного научного изучения.

Философские и общетеоретические основания персонализации были заложены в трудах Ф. Шлейермахера⁶, разработавшего герменевтический принцип уникальности индивидуального опыта, а также представителей экзистенциализма К. Ясперса⁷ и Ж.-П. Сартра⁸, чьи идеи о человеке как «проекте» и ответственности за собственное становление создали метафизическое обоснование осознанного

⁵ Кирюшина, М. А. Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций : информационный бюллетень / М. А. Кирюшина, Я. И. Алексеева, В. Н. Рудаков ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2023. – 40 с.

⁶ Шлейермахер, Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер ; пер. с нем. А. Л. Вольского ; науч. ред. Н. О. Гучинская. – СПб. : Европейский Дом, 2004. – 242 с.

⁷ Ясперс, К. Разум и экзистенция / К. Ясперс ; пер. А. К. Судакова. – М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2013. – 336 с.

⁸ Сартр, Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж. П. Сартр. – М., 1989. – С. 319–344.

образовательного выбора. В психологии концепция «персоны» (К. Юнг⁹) и теория самоактуализации (А. Маслоу¹⁰), а в социологии — анализ индивидуализации как ответа на вызовы модерна и глобализации (Э. Гидденс¹¹, З. Бауман¹², У. Бек¹³) сформировали фундамент для понимания персонализации как социально-педагогического феномена.

В отечественной педагогике эволюция подходов к учету индивидуальности прошла несколько этапов: от адаптивной индивидуализации обучения (Л.С. Выготский¹⁴, Б.Г. Ананьев¹⁵) через личностно-ориентированное обучение (И.С. Якиманская¹⁶, В.В. Сериков¹⁷, И.А. Зимняя¹⁸) к современному синтезу идей тьюторства, цифровых технологий и синергетики. Сравнение индивидуализированного, дифференцированного, личностно-развивающего и других подходов показывает, что специфика персонализации связана прежде всего с изменением позиции обучающегося в образовательном процессе. Студент получает содержание, адаптированное к его особенностям, а также в различной степени участвует в выборе целей, содержания и способов организации

⁹ Юнг, К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное / Карл Густав Юнг ; пер. А. Чечиной. – М. : АСТ, 2019. – 495 с.

¹⁰ Маслоу, А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу ; пер. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

¹¹ Giddens, A. Living in a Post-Traditional Society / A. Giddens // Reflexive Modernization / U. Beck, A. Giddens, S. Lash. – Cambridge : Polity, 1994. – P. 56–109.

¹² Bauman, Z. Identity in Globalizing World / Z. Bauman // Identity, Culture and Globalization / eds. Elizer Ben Rafael, Yitzak Sternberg. – Boston : Brill, 2002. – P. 471–482.

¹³ Beck, U. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne / U. Beck. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1993. – 396 p, p. 217

¹⁴ Макарова, А. И. Педагогическая концепция Л. С. Выготского / А. И. Макарова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 8. – С. 165–167.

¹⁵ Ананьев, Б. Г. Структура индивидуального развития человека / Б. Г. Ананьев // О проблемах современного человекознания. – М. : Наука, 1977. – С. 211–229.

¹⁶ Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

¹⁷ Сериков, В. В. К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск методологических основ / В. В. Сериков // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М., 2001. – С. 112–125.

¹⁸ Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И. А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : коллективная монография : в 2 кн. / под общ. ред. И. А. Зимней. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн. 1. – С. 244–252.

собственной учебной деятельности. В этом отношении представляет интерес структурно-функциональная модель персонализированного образования Э.Ф. Зеер и О.В. Крежевских¹⁹, в которой персонализация рассматривается как системно организованный процесс, связанный с нелинейностью и трансдисциплинарностью.

Для настоящего исследования существенное значение имеет также контекстный подход А.А. Вербицкого²⁰. В его логике профессиональное обучение предполагает изменение характера деятельности студента: от работы со знаковой, теоретически заданной информацией в рамках семиотической модели к моделированию профессиональных действий в имитационной модели и далее к решению задач, приближенных к реальной профессиональной деятельности, в социальной модели.

Контекстный подход имплицитно содержит в себе компетентностную ориентацию, т.к. его конечной целью является формирование способности применять полученные знания, умения и навыки в реальных профессиональных контекстах. В связи с этим компетентностный подход не выделяется отдельно, а рассматривается как часть контекстного подхода, которая определяет его целевую направленность.

В исследовании проанализированы современные зарубежные и отечественные модели персонализированного обучения, такие как практико-ориентированная Чикагская модель, визуальная Модель сот, Малазийская модель персонализированной образовательной среды, а также российские модели Развития гибких навыков и Структурно-функциональная модель персонализированного образования. Несмотря на значительные инструментальные достоинства рассмотренных моделей, им присущ и ряд ограничений: фрагментарность, ориентация преимущественно на школьный контекст, зависимость от цифровых технологий, статичность персонализации (например,

¹⁹ Зеер, Э. Ф. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования / Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 4. – С. 11–39.

²⁰ Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие / А. А. Вербицкий. – М. : МПГУ, 2017. – 268 с.

закрепление ученика за определенным стилем обучения), высокая трудоемкость, затрудняющая масштабирование на другие направления подготовки.

Одним из наиболее значимых ограничений существующих моделей и подходов является отсутствие разработанной системы дидактических принципов, соответствующих специфике персонализации. Они предлагают учет индивидуальных особенностей, предоставление выбора и создание гибкой среды, но они не определяют, какими именно педагогическими принципами должен руководствоваться преподаватель, проектируя содержание, методы и формы контроля в условиях персонализированного обучения. Дидактические основания персонализации при этом разработаны недостаточно. Общедидактические принципы (наглядности, доступности, систематичности) не в полной мере охватывают характеристики персонализированного процесса — его нелинейности, избыточности, диалогичности и направленности на становление субъектности обучающегося.

В языковом обучении данная проблема имеет дополнительную специфику, связанную с особенностями языка как объекта изучения: его многоуровневостью, динамичностью, практической ориентированностью и необходимостью усвоения значительного объема информации. Г.И. Богин²¹ связывает цель обучения языку с формированием языковой личности, а именно индивидуального, присущего каждому студенту, стиля общения на иностранном языке. Для достижения этой цели требуется учет лингвокультурного фона и фокус на развитии коммуникативных навыков в аутентичных контекстах. В методике преподавания языков уже есть методы, которые персонализируют обучение: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), метод проектов, кейс-метод, ролевые игры, дебаты, перевернутый класс, языковое портфолио. Однако их применение часто носит фрагментарный характер и не опирается на целостную систему дидактических принципов персонализации, которые были бы соотнесены с различными уровнями вовлеченности студента.

²¹ Богин, Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.

Одним из направлений, позволяющих теоретически обосновать персонализацию, является синергетический подход, рассматривающий образование как сложную самоорганизующуюся систему (И.Р. Пригожин²², Л.Ф. Черногор²³). Это позволяет выделить характеристики персонализации как проекции свойств сложных систем. Однако данный подход редко находит применение в методических разработках в области языкового обучения и, как следствие, не приводит к построению дидактической системы, которая переводила бы абстрактные свойства сложных систем на язык конкретных педагогических принципов и методов. Контекстный подход А.А. Вербицкого, в отличие от синергетического, отвечающего за динамику самоорганизации, задает содержательное наполнение этапов персонализации, определяя, как именно учебная деятельность трансформируется в профессиональную.

Проведенный анализ показывает, что при наличии междисциплинарных оснований, значительного педагогического опыта и разнообразных практических методик отечественной теории и методике преподавания иностранных языков в вузе отсутствует целостная модель персонализированного обучения, которая:

- последовательно интегрировала бы уровни персонализации, опиралась на специально разработанную систему дидактических принципов и соотнесенные с ними методы;
- учитывала бы синергетическую природу языкового образовательного процесса и содержательную логику контекстного подхода;
- включала бы воспроизводимый алгоритм проектирования курсов, реализуемый в условиях массового высшего образования;
- была бы экспериментально апробирована.

В связи с этим мы видим противоречие между потребностью высшего образования в персонализированном языковом обучении, ориентированном на

²² Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ., общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

²³ Черногор, Л. Ф. Нелинейность как основа новой научной картины мира / Л. Ф. Черногор // Университеты. Наука и просвещение. – 2006. – № 4. – С. 34–41.

подготовку конкурентоспособного специалиста, и недостаточной разработанностью дидактической системы, объединяющей уровни персонализации, принципы, методы и алгоритм проектирования с учетом специфики языкового образования и условий массовой высшей школы. Настоящее исследование направлено на разрешение данного противоречия путем разработки и апробации уровневой модели и алгоритма проектирования персонализированного языкового курса.

Основные термины и определения

В данном исследовании используется следующая иерархия основных понятий:

Технология уровневой персонализации: система проектировочных и процессуальных шагов (алгоритм), которые обеспечивают персонализированное обучение.

Уровневая модель персонализации: теоретический каркас технологии уровневой персонализации, описывающий структуру системы, уровни персонализации и механизм перехода студента между уровнями.

Теоретико-методологическая концепция персонализированного обучения: философско-педагогический фундамент, который обосновывает выбор подходов и дидактических принципов.

Помимо указанных выше, в диссертационном исследовании используются следующие понятия:

Комплексное профилирование: диагностическое мероприятие, направленное на оценку языковых компетенций, уровня развития учебной автономности и профессионально-целевых устремлений студентов.

Образовательная среда: динамическая сложная система, включающая в себя взаимодействие всех участников образовательного процесса, а также специально созданные психолого-педагогические условия, направленные на развитие личности и определяющиеся характеристиками окружающей среды и индивидуальными особенностями самого обучающегося.

Персонализация: процесс проектирования образовательной среды, которая учитывает индивидуальные цели студента, предоставляет вариативные ресурсы и поддерживает его субъектность.

Принципиальный эклектизм: это осознанный и педагогически обоснованный отбор методов, который осуществляется для решения учебных задач и учитывающий индивидуальные особенности студентов. Критерием отбора методов служит их соответствие дидактическим принципам персонализации и их способность работать на достижение образовательных результатов на том или ином уровне.

Профиль учебной автономности (профиль автономности обучающегося): типологическая характеристика студента, полученная по результатам анкетирования. Указывает на развитость учебной автономности студента и служит основой для выбора стратегий и методов обучения.

Субъектность: способность к самостоятельной инициации, целеполаганию и регулированию своей деятельности и собственного саморазвития на основе внутренних критериев эффективности и целесообразности.

Точка бифуркации: педагогически спроектированная пороговая ситуация в персонализированном образовательном процессе, в которой изменение соотношения внешней педагогической регуляции и саморегуляции обучающегося и предоставление вариативных способов действия создают возможность перехода к качественно иному режиму учебной деятельности, характеризующемуся более высокой степенью субъектного участия. Прохождение точки бифуркации проявляется в способности обучающегося осуществить и обосновать выбор, принять ответственность за его реализацию и провести рефлексивную оценку результата.

Уровни персонализации: последовательные этапы персонализированного обучения, выделяемые в рамках представленной в исследовании четырехуровневой модели.

Учебная автономность: характеристика обучающегося, которая отражает его способность к самостоятельному целеполаганию и готовность брать на себя ответственность за результаты своего обучения.

Языковая парасреда: педагогически проектируемое образовательное пространство в условиях отсутствия естественной языковой среды, обеспечивающее систематическое включение обучающегося в аутентичные и моделируемые социокультурные, академические и профессионально-коммуникативные контексты.

Область исследования

Исследование соответствует пунктам 8, 9, 12 Паспорта научных специальностей Высшей аттестационной комиссии при Минобрнауки России по специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

8. Гуманизация профессионального образования. Гуманитарная экспертиза инновационных проектов в сфере профессионального образования.

9. Образовательная среда профессиональных образовательных организаций среднего звена и образовательных организаций высшего образования. Развитие образовательных сред в профессиональном образовании.

12. Теории содержания и научные основы технологий профессионального образования.

Объект исследования

Обучение иностранному (английскому) языку студентов направления подготовки «Международные отношения» в высшем учебном заведении.

Предмет исследования

Процесс организации персонализированного обучения иностранному языку студентов вуза на основе технологии уровневой персонализации.

Цель исследования - теоретическое обоснование, технологическая разработка и апробация технологии уровневой персонализации обучения иностранному (английскому) языку студентов направления подготовки «Международные отношения» в вузе.

Гипотеза исследования

Реализация персонализированного обучения иностранному языку на основе разработанной технологии уровневой персонализации, включающей четырехуровневую модель (базовый, индивидуализированный, целевой, трансформационный уровни) и соответствующий технологический алгоритм будет способствовать:

- повышению академической успеваемости студентов за счет сокращения доли неуспевающих и увеличения доли обучающихся на высокие оценки;
- развитию учебной автономности обучающихся;
- формированию профессионально - коммуникативных компетенций, проявляющемуся в способности студентов решать на иностранном языке профессиональные задачи разной степени сложности (от анализа документов до участия в переговорах и проектной деятельности);
- высокому уровню субъективной удовлетворенности участников образовательного процесса, обусловленному релевантностью содержания и форм обучения индивидуальным профессиональным интересам студентов.

Исходя из цели и предмета исследования для доказательства положений гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

1. Выявить и теоретически обосновать систему дидактических принципов персонализированного языкового обучения и соответствующий ей методический инструментарий.
2. Разработать и теоретически обосновать уровневую модель персонализации языкового обучения, интегрирующую системный, синергетический и контекстный подходы.
3. Спроектировать технологический алгоритм реализации персонализированного языкового обучения, обеспечивающий поступательное движение студента по уровням персонализации.
4. Создать систему критериев и инструментов оценивания персонализированного языкового обучения, обеспечивающую диагностику

исходного уровня, формирующее сопровождение и итоговую регуляцию движения студента по уровням персонализации.

5. Провести опытно-экспериментальную апробацию разработанной модели персонализированного языкового обучения и технологического алгоритма ее реализации, оценить их эффективность на основе разработанной системы критериев и внедрить результаты исследования в образовательный процесс вуза.

Методы исследования

Для решения поставленных задач и достижения цели исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов, соответствующих логике и этапам научного исследования.

Теоретический этап опирался на методы историко-генетического и сравнительно-сопоставительного анализа научной литературы в области философии, педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания иностранных языков, что позволило проследить развитие представлений о персонализации и определить современное состояние данной проблемы в образовании. Системный и синергетический подходы использовались для рассмотрения образовательного процесса как сложной самоорганизующейся системы и выявления характеристик персонализации, связанных с такими её свойствами, как нелинейность, эмерджентность и адаптивность. На основе концептуального анализа и синтеза были разработаны и систематизированы дидактические принципы и методы персонализированного обучения. Метод моделирования применялся для построения уровневой теоретической модели персонализированного языкового обучения и алгоритма проектирования соответствующего курса.

Эмпирическая часть исследования строилась на основе педагогического эксперимента (констатирующего и формирующего), в рамках которого проводилась апробация разработанной модели и алгоритма в естественных условиях образовательного процесса с участием экспериментальной и контрольной групп. Диагностика включала стандартизированное языковое тестирование для

оценки уровня владения иностранным языком и авторское анкетирование, направленное на выявление профессиональных целей, образовательных предпочтений, профилей автономности студентов и их субъективной оценки учебного процесса. Для сбора и фиксации данных использовались включенное и прямое наблюдение за учебной деятельностью, изучение и обобщение педагогического опыта через анализ рабочих программ и учебных пособий, а также анализ продуктов учебной деятельности студентов (проектов, эссе, дневников рефлексии, материалов языкового портфолио).

Полученные данные были обработаны и интерпретированы с использованием методов описательной и инференциальной статистики. Методом описательного анализа рассчитывались средние значения, абсолютные и относительные частоты и процентные соотношения. Статистическая значимость различий академической результативности экспериментальной и контрольных групп оценивалась с помощью непараметрического U-критерия Манна–Уитни. Его выбор обусловлен порядковым характером итоговой оценки и независимостью сравниваемых когорт. Уровень статистической значимости принимался равным $p < 0,05$.

Качественный (содержательный) анализ был направлен на выявление смысловых закономерностей, динамики учебной автономности и субъективных оценок на основе данных анкетирования, наблюдения и анализа продуктов деятельности. Интерпретационные методы — обобщение, сравнение и объяснение — использовались для интеграции результатов теоретического и эмпирического этапов исследования.

В работе использовались средства Искусственного Интеллекта. При подготовке первой главы диссертации, был использован инструмент DeepSeek для языковой и стилистической правки текста. Все предложения искусственного интеллекта были критически оценены и отредактированы автором. Окончательная ответственность за содержание работы полностью лежит на авторе.

Экспериментальная база

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Российской Академии Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте РФ, Институт управления, в период с сентября 2025 года по январь 2026 года.

В качестве экспериментальной группы (ЭГ) выступил поток студентов 3-го курса направления подготовки 41.03.05 «Международные отношения» (далее — МО-22) в количестве 69 человек. Выбор данной группы обусловлен необходимостью апробации разработанной модели персонализированного обучения иностранному языку в условиях реального образовательного процесса, характерного для неязыковых направлений подготовки.

В качестве контрольных групп (КГ) использовались архивные данные об успеваемости студентов того же направления и курса обучения за предыдущие два года:

- контрольная группа 1 (КГ1) — студенты потока МО-20, обучавшиеся в 2023/24 учебном году (N = 64);
- контрольная группа 2 (КГ2) — студенты потока МО-21, обучавшиеся в 2024/25 учебном году (N = 65).

Выбор исторических когорт в качестве контрольных групп позволил исключить эффект взаимовлияния между участниками эксперимента и обеспечить чистоту сравнения, сохранив при этом релевантность сопоставляемых образовательных условий (единая программа подготовки, одинаковый курс обучения, аналогичные организационные условия).

В эксперименте также принимали участие преподаватели английского языка кафедры (7 человек), работавшие с экспериментальной группой по разработанному учебно-методическому комплексу «Beyond Borders: English for International Relations»²⁴.

Этапы исследования

²⁴ УМК «Beyond Borders. English for International Relations» – Режим доступа: <https://disk.360.yandex.ru/d/TVQRerrvFaneGg> (дата обращения: 24 апреля 2026).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в четыре этапа.

1. *Констатирующий этап (сентябрь 2025 г.)* — проведение входной диагностики языковой подготовки (CEFR), профессионально-целевого опроса и рефлексивной анкеты для определения профиля учебной автономности студентов. Результатом стало формирование многомерного профиля группы, подтвердившего значительную неоднородность студентов по уровню владения языком, профессиональным интересам и степени автономности, что обосновало необходимость персонализированного подхода.

2. *Формирующий этап (октябрь – декабрь 2025 г.)* — реализация разработанной уровневой модели персонализированного обучения и технологического алгоритма в образовательном процессе экспериментальной группы. Внедрен УМК «Beyond Borders», применена стратегия принципиального эклектизма при выборе методов, использована система формирующего оценивания (критериальные рубрики, чек-листы, рефлексивные дневники, портфолио), обеспечен сбор текущих данных о прогрессе студентов.

3. *Контрольный этап (декабрь 2025 – январь 2026 г.)* — проведение итоговой аттестации в ЭГ, повторное анкетирование для выявления динамики автономности и профессиональных интересов, сбор архивных данных об успеваемости КГ, анализ качественных материалов (рефлексивные дневники, портфолио, проекты). Осуществлен сравнительный анализ академической успеваемости, динамики автономности и профессиональных ориентаций.

4. *Аналитический этап (январь – февраль 2026 г.)* — систематизация и интерпретация полученных данных, статистическая обработка результатов, формулирование выводов об эффективности разработанной модели, выявление ограничений и перспектив развития, подготовка рекомендаций по внедрению результатов исследования в образовательный процесс.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что:

1. Впервые разработана технология уровневой персонализации языкового обучения, теоретическим каркасом которой выступает уровневая модель персонализации языкового обучения, интегрирующая системный, синергетический

и контекстный подходы. Модель устанавливает взаимосвязь между четырьмя уровнями персонализации (базовый, индивидуализированный, целевой, трансформационный), доминирующими признаками персонализации (адаптивность, вариативность, избыточность, субъектность, нелинейность, рефлексивность) и типами образовательных результатов (знания, умения, навыки, компетенции). В отличие от существующих моделей, в нее введены синергетические механизмы (точки бифуркации, эмерджентность) и установлено соответствие уровней персонализации с семиотической, имитационной и социальной моделями контекстного подхода А.А. Вербицкого.

2. Предложена иерархическая система дидактических принципов персонализированного языкового обучения, не имеющая аналогов в существующих исследованиях. Система имеет трехуровневую структуру (целевые, процессуальные, инструментальные принципы) и отличается установленными соотношениями между принципами, уровнями персонализации и методами обучения, что позволяет прогнозировать образовательные результаты на каждом этапе.

3. Сконструирован технологический алгоритм реализации персонализированного языкового обучения, представляющий собой воспроизводимую последовательность педагогических операций. Алгоритм включает шесть этапов (диагностика и профилирование, целеполагание, выбор методов, разработка содержания, гибкое оценивание, итеративная рефлексия и корректировка) и впервые вводит механизм точек бифуркации как инструмент управления переходом студента между уровнями персонализации.

4. Создана трехкомпонентная система критериев и инструментов оценивания персонализированного языкового обучения, выполняющая диагностическую, формирующую и итогово-регулятивную функции. Отличительной особенностью системы является включение: диагностического блока (критерии профессионально-целевых ориентаций и профиля учебной автономности); формирующего блока (критериальные рубрики с уровневými дескрипторами, чек-листы само- и взаимооценки, рефлексивный дневник, портфолио); итогово-

регулятивного блока (показатели академической успеваемости, динамики автономности, сформированности профессиональных компетенций). Система впервые позволяет управлять переходом студента между уровнями персонализации.

Теоретическая и практическая значимость исследования

Результаты проведенного исследования носят как теоретико-методологический, так и практический характер.

Теоретическая значимость исследования заключается в научном вкладе в развитие теории и методики профессионального и лингвистического образования. Результаты работы расширяют и углубляют концептуальные представления о персонализации обучения в высшей школе за счет:

- Теоретического обоснования и структуризации уровневого подхода к персонализации применительно к языковому обучению, что обогащает педагогическую теорию в части дифференциации понятий «индивидуализация», «личностно-ориентированное обучение» и «персонализация».
- Интеграции положений синергетики, системного и контекстного подходов в методику преподавания иностранных языков, что позволяет рассматривать образовательный процесс как сложную самоорганизующуюся систему и проектировать его с учетом свойств нелинейности, адаптивности и эмерджентности.
- Разработки и систематизации дидактических принципов персонализированного языкового обучения, что формирует целостное дидактическое основание для создания современных педагогических технологий в области языковой подготовки.
- Конкретизации понятий «языковая парасреда» и «профиль автономности обучающегося» в контексте персонализации, что способствует уточнению понятийного аппарата педагогики и методики.

Практическая значимость исследования определяется тем, что содержащиеся в нём научные положения, разработанные модели и инструменты внедрены в

образовательную практику и могут быть использованы для повышения эффективности языковой подготовки в вузах:

- Разработанная технология уровневой персонализации предоставляет преподавателям и методистам конкретный, структурированный инструментарий для создания и модернизации рабочих программ, учебных пособий и элективных курсов с элементами персонализации.
- Система дидактических принципов и методов, а также критерии оценки эффективности, могут быть непосредственно использованы в практике преподавания иностранных языков на неязыковых направлениях для планирования занятий, организации самостоятельной работы студентов и проведения контроля.
- Апробированный учебно-методический комплекс «Beyond Borders: International Organizations» может служить образцом для создания аналогичных персонализированных учебных материалов по другим темам и для других направлений подготовки.
- Материалы диссертации (модели, анкеты, диагностические карты, схемы оценивания) могут быть использованы в системе повышения квалификации преподавателей вузов, а также включены в содержание учебных курсов для магистрантов педагогических и филологических направлений.
- Результаты исследования внедрены в учебный процесс Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, что подтверждается соответствующими актами, и свидетельствуют о возможности масштабирования предложенного подхода в других вузах.

Результаты исследования могут быть использованы как преподавателями языков, так и администрацией вузов для совершенствования образовательного процесса.

Апробация результатов исследования

Выступления на конференциях:

1. VI Международная научно-практическая конференция «Магия ИННО: Перспективы развития лингвистики и лингводидактики в современных

условиях». Тема выступления: Использование нейросетей как инструмента повышения эффективности подготовки занятий в вузе (20-21 октября 2023г.)

2. Педагогика современности: актуальные вопросы психологической и педагогической теории и практики. Тема выступления: Персонализация образования в контексте целостного подхода к сложным образовательным системам (15 августа 2024г.)
3. Личность в системах управления. Тема выступления: Персонализация образования в развитии профессионального самоопределения студентов вуза (21 марта 2025г.)
4. Современные образовательные технологии. Поиск эффективных форм и методов обучения. Тема выступления: Актуальность и специфика персонализации в языковом обучении (15 июля 2025г.)
5. VII Международная научно-практическая конференция «Магия ИННО: Лингвистика и языковое образование в новых форматах многостороннего взаимодействия». Тема выступления: Развитие навыков герменевтического чтения посредством персонализированного обучения студентов-международников в современных условиях (24-25 октября 2025г.)

Статьи, опубликованные в журналах из перечня ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК:

1. Панова, Е. С. Разработка и внедрение инновационной комплексной предметно-интегрированной системы обучения иностранному языку для неязыковых направлений высшего образования / Е. С. Панова, А. А. Цымбал, И. В. Ефремова // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 2-1. – С. 404-413.
2. Ефремова, И. В. Адаптивные образовательные системы как инструмент реализации концепций социально-педагогического проектирования / И. В. Ефремова // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2024. – № 4. – С. 13-22. – DOI 10.18137/RNU.V925X.24.04.P.013.

3. Ефремова И.В., Цымбал А.А. Обучение студентов направления «Международные отношения» техникам герменевтического понимания англоязычных новостных статей // Rhema. Рема. 2025. № 3. С. 103–124.

Статьи, опубликованные в других научных изданиях и журналах:

1. Ефремова И.В., Цымбал А.А. Использование нейросетей как инструмента повышения эффективности подготовки занятий по дисциплине английский язык в вузе // Магия ИННО: Перспективы развития лингвистики и лингводидактики в современных условиях» / «The Magic of Innovation: Outlook for Linguistics and Language Teaching in the Present Context»: Журнал. Том 6. No 2. М. : МГИМОУниверситет, 2024. 647, [2] с. — [электронное издание], С. 408-415.
2. Ефремова, И. В. Персонализация образования в контексте целостного подхода к сложным образовательным системам / И. В. Ефремова // Педагогика современности. – 2024. – № 3-1(30). – С. 52-55.
3. Ефремова, И. В. Развитие навыков герменевтического чтения посредством персонализированного обучения для студентов-международников в современных условиях / И. В. Ефремова, А. А. Цымбал // Магия ИННО. – 2025. – Т. 7, № 1. – С. 181-192.

Внедрение результатов научно-исследовательской работы в учебный процесс

Результаты диссертационной работы используются в учебном процессе Института Управления РАНХиГС при изучении дисциплины «Иностранный язык (английский, профессиональный)» на 3 и 4 курсах направления подготовки бакалавров 41.03.05 «Международное сотрудничество» по образовательной программе «Международные экономические отношения в условиях глобализации».

Методические указания, разработанные Ефремовой И.В., использованы при написании учебно-методического пособия “Beyond Borders. English for International Relations”.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Система дидактических принципов персонализированного языкового обучения, включающая принципы интеграции содержания и контекста, личностно-смысловой направленности, создания языковой парасреды, проблемности, открытости, альтернативности, гибкости и вариативности.

Система включает три уровня, разграниченные по объекту педагогического регулирования:

- целевые принципы, определяющие смысловую и содержательную направленность персонализированного обучения;
- процессуальные принципы, влияющие на характер учебной деятельности, взаимодействия участников и организации образовательной среды;
- инструментальные принципы, описывающие механизмы адаптации определенной образовательной траектории к задачам персонализированного обучения посредством выбора и изменения содержания, сложности, темпа, последовательности, форм работы и способов представления результата.

На основе данной системы принципов и уровней персонализации сформирован *методический инструментарий*: для каждого уровня персонализации определены доминирующие дидактические принципы и комплекс методов, создающие условия для развития субъектности обучающегося. Переход от репродуктивного усвоения знаний к самостоятельному решению комплексных профессиональных задач отражает общую дидактическую логику модели, но не предполагает строго линейной траектории развития субъектности.

2. Уровневая модель персонализации языкового обучения является ядром разработанной технологии уровневой персонализации и включает четыре уровня (базовый, индивидуализированный, целевой, трансформационный), интегрирующих системный, синергетический и контекстный подходы. Совместное использование этих подходов выполняет две функции модели: *проектировочную* (определение структуры персонализированной образовательной среды) и

процессуальную (управление индивидуальными траекториями через создание условий для самоорганизации).

Переходы между уровнями персонализации рассматриваются через понятие педагогически организуемых точек бифуркации, обеспечивающих качественный скачок субъектности, а формирование компетенций на трансформационном уровне рассматривается как эмерджентный результат, не сводимый к сумме ЗУН.

3. Технологический алгоритм реализации персонализированного языкового обучения, специфика которого состоит в интеграции диагностики, целеполагания, отбора методов, проектирования содержания, оценивания и итеративной корректировки вокруг механизма изменения степени субъектного участия обучающегося. Алгоритм предназначен для преподавателей, методистов и разработчиков программ профессионально ориентированной языковой подготовки в высшем образовании и включает шесть взаимосвязанных этапов:

Диагностика и комплексное профилирование — проведение входной диагностики, по итогам которой формируется многомерный профиль обучающегося (уровень владения языком по CEFR, профессионально-целевые ориентации, профиль учебной автономности).

Формулирование целей обучения — диагностические данные и требования ФГОС используются для разделения компетенций на инвариантное ядро и вариативные цели, соответствующие профессиональным трекам студентов.

Выбор и адаптация методов обучения — на основе диагностических профилей и целевой архитектуры курса отбираются методы обучения, подходящие уровню персонализации студента, с применением стратегии принципиального эклектизма.

Разработка содержания курса и формирование языковой парасреды — организация курса по модульному принципу, организованной по принципу «магистраль — точки бифуркации — ответвления», что обеспечивает сочетание инвариантного ядра с вариативными возможностями выбора.

Проектирование гибкой системы оценивания — разработка трехкомпонентной системы оценивания (оценивание инвариантного ядра, работы

в точках бифуркации, метакогнитивных навыков), включающей критериальные рубрики, чек-листы само- и взаимооценки, рефлексивный дневник, портфолио.

Механизм итеративной рефлексии и корректировки — регулярный сбор и анализ данных обратной связи (опросы студентов, анализ образовательных результатов, экспертная рефлексия преподавателя) с последующей корректировкой содержания, методов и форм организации обучения.

Алгоритм задает общую логику развития языковых компетенций студентов — от базовых знаний до творческого применения языка в профессиональных контекстах — через управляемое движение по уровням персонализации.

4. Трехкомпонентная система критериев и инструментов оценивания персонализированного языкового обучения, обеспечивающая диагностику исходного уровня, фиксацию прогресса и управление переходом студента между уровнями персонализации. В системе выделены три функции:

Диагностическую — определение стартового уровня персонализации студента через совокупность критериев: уровень языковой компетенции (CEFR), профессионально-целевые ориентации, профиль учебной автономности. По итогам диагностики формируется многомерный профиль, который используется при проектировании индивидуальной траектории.

Формирующую — обеспечение движения студента по уровням персонализации через систему оценочных инструментов:

- *критериальные рубрики* с уровневými дескрипторами, где высший уровень соответствует проявлению компетенций трансформационного уровня;
- *чек-листы само- и взаимооценки*, структурирующие рефлексивную деятельность и развивающие метакогнитивные навыки;
- *рефлексивный дневник*, фиксирующий осмысление учебного опыта;
- *языковое портфолио*, которое отражает динамику индивидуальных достижений.

Итогово-регулятивную — фиксация достигнутого уровня персонализации и определение дальнейшей образовательной траектории. Критерии включают показатели академической успеваемости (сравнительный и динамический анализ),

показатели развития автономности (сдвиги в распределении по профилям), показатели сформированности профессиональных компетенций (качество итоговых проектов, способность к решению нестандартных задач).

Технологичность системы подтверждается ее способностью выступать механизмом управления образовательным процессом, обеспечивая своевременную коррекцию траекторий и обоснованный переход студентов между уровнями персонализации.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

1.1 Персонализация образования как современная педагогическая концепция

Современная российская образовательная система переживает период трансформации, отходя от традиционных методов обучения к инновационным подходам, отраженным в новых образовательных стандартах, Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации"²⁵ и нацпроекте "Молодежь и дети". Основным принцип нацпроекта - "обеспечение возможности самореализации и развития талантов"²⁶ отражает тенденцию к гуманизации образования.

Данные инновации нацелены на развитие коммуникативных и метакогнитивных способностей учащихся, поощрение самообразования и непрерывного обучения. На данный момент выделяются четыре основные тенденции в российском образовании:

- Гуманизация: тенденция, которая основывается на принципах личностно-ориентированного образования, а именно необходимости учета индивидуальных потребностей и интересов каждого обучающегося.
- Дифференциация: тенденция, заключающаяся в возможности выбора индивидуальных образовательных траекторий студентами, учете различных темпов и стилей обучения.
- Инклюзивность: тенденция, создающая условия для полноценного образования всех учащихся, включая людей с особыми потребностями.
- Цифровизация: тенденция интеграции цифровых технологий в образовательный процесс для повышения эффективности обучения и расширения образовательных возможностей.

²⁵ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

²⁶ Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. – Режим доступа: <https://национальныепроекты.рф/new-projects/molodezh-i-deti/vedushchie-shkoly/> (дата обращения: 24 апреля 2026).

Описанные выше тенденции создают предпосылки для перехода от традиционного обучения к персонализации, которая рассматривает учащегося как активного субъекта образовательного процесса. Персонализация адаптирует содержание, методы и темп обучения под его индивидуальные потребности, обеспечивая переход от внешнего управления к самоорганизации (И.А. Зимняя²⁷, А.А. Попов²⁸),

Персонализация при этом не сводится к индивидуализации или дифференциации, но скорее предполагает создание условий для осознанного выбора индивидуальной образовательной траектории (В.В. Сериков²⁹, А.В. Хуторской³⁰). Для создания таких условий требуется образовательная среда, которая поощряла бы применение гуманистических принципов в образовании³¹.

Образовательная среда - это сложная система, включающая в себя взаимодействие всех участников образовательного процесса, а также специально созданные психолого-педагогические условия, направленные на развитие личности.

К настоящему времени сложилось несколько моделей образовательной среды:

1. *Эколого-личностная модель*, принципы которой были впервые сформулированы В.А. Ясвиным, основывается на теории возможностей Дж.

²⁷ Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И. А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : коллективная монография : в 2 кн. / под общ. ред. И. А. Зимней. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн. 1. – С. 244–252.

²⁸ Попов, А. А. Самоопределение: модель и способ организации / А. А. Попов, М. С. Аверков, М. А. Матюнина // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. – 2022. – № 65. – С. 58–70.

²⁹ Сериков, В. В. К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск методологических основ / В. В. Сериков // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М., 2001. – С. 112–125.

³⁰ Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

³¹ Лукина, А. К. Социально-педагогическое проектирование образовательной среды : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / А. К. Лукина. – Красноярск, 2013. – URL: <https://elibr.sfu-kras.ru/handle/2311/62310> (дата обращения: 15.03.2024).

Гибсона³². Согласно данной теории, среда воспринимается как набор возможностей, которые могут содействовать или препятствовать удовлетворению потребностей человека. Возможности определяются как характеристиками окружающей среды, так и индивидуальными особенностями самого человека³³.

2. *Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды*, разрабатываемая в научной школе В.В. Рубцова, построена на предположении, что важным фактором для развития человека является его активное участие в коллективной деятельности, которую он осуществляет совместно с другими участниками образовательного процесса. Структура образовательной среды включает в себя внутренние цели учебного заведения, формирование психологического климата, социально-психологическую динамику в коллективе, методы передачи знаний, а также индивидуальные психологические характеристики учащихся³⁴.

3. *Антропо-психологическая модель образовательной среды*, разрабатываемая В.И. Слободчиковым, базируется на принципе развития. Развитие рассматривается сразу как естественный, органический процесс, и как процесс, который регулируется специальными усилиями, и как саморазвитие, которое выражает важную черту человеческой природы - способность стать и оставаться «подлинным хозяином своей собственной жизни»³⁵.

В диссертации мы опираемся на эколого-личностную модель, разработанную В.А. Ясвиным. Выбор данной модели обусловлен тем, что она позволяет рассматривать образовательную среду как динамическую систему, взаимодействующую с личностью ученика. Эта модель учитывает индивидуальные

³² Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон ; пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.

³³ Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2001. – 368 с.

³⁴ Рыжкова, М. Н. Построение локальной адаптивной обучающей системы довузовского образования / М. Н. Рыжкова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – № 3. – С. 11–16.

³⁵ Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // 2-я Всероссийская конференция по экологической психологии. Тезисы (Москва, 12–14 апреля 2000 года). – М., 2000. – С. 171–173. С. 172

особенности учащихся, их потребности и мотивацию, а также влияние окружающей среды на их развитие. Такой подход соответствует современным тенденциям в образовании, направленным на создание личностно-ориентированной образовательной среды, которая способствует самореализации и развитию талантов учащихся³⁶.

Эколого-личностная модель В.А. Ясвина, выбранная в качестве основы, соответствует основным принципам персонализации: субъектность, проявляющаяся в том, что среда выступает пространством возможностей для самореализации; динамичность, обеспечивающая гибкость под запросы ученика; и рефлексивность, делающая акцент на осознанном выборе образовательной траектории.

Образовательная среда задает пространство возможностей, в рамках которого необходимо организовать педагогический процесс, а именно поэтапное движение студента от внешнего целеполагания к самоуправлению, от репродуктивной деятельности к деятельности творческой и от пассивной рефлексии к саморегуляции. В этом ключе в исследовании вводится понятие технологии уровневой персонализации, которая будет подробно описана в последующих параграфах.

Персонализация в данном диссертационном исследовании понимается как процесс проектирования образовательной среды, которая учитывает индивидуальные цели студента, предоставляет вариативные ресурсы и поддерживает его субъектность.

³⁶ Менг, Т. В. Образовательная среда как проект стимулирования деятельности обучающегося по конструированию личностного знания / Т. В. Менг // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена) : Сборник статей по материалам Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 03–04 октября 2013 года. – СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2013. – Ч. 2. – С. 334–337.

1.2 Эволюция подходов к персонализации обучения

1.2.1 Междисциплинарные истоки концепции персонализации

Понятие персоны (лат. *persona* – «маска, личина»), под которым понимается отражение социальной идентичности индивида, пришло из философии и психологии.

Концепция персонализации берет свое начало в европейской философской традиции. Ф. Шлейермахер в своей "Речи о религии" (1799) заложил основной принцип персонализации: "Каждый человек должен на свой лад выражать человечество"³⁷. Данный тезис стал философским обоснованием уникальности и многообразия индивидуального опыта и знаний.

В герменевтике Ф. Шлейермахер разработал идею «понимания» как воссоздания авторского замысла³⁸, включающую требование учета индивидуальных особенностей автора и интерпретатора. Так, подход Ф. Шлейермахера соотносится с современными представлениями о персонализированном обучении как диалогическом процессе.

Экзистенциальная философия, представленная в трудах Карла Ясперса и Жан-Поля Сартра, еще больше укрепляет гуманистическую традицию. В экзистенциальной философии человеческое существование понимается как непрерывный процесс становления. Жан-Поль Сартр в своей знаменитой лекции "Экзистенциализм — это гуманизм" формулирует важную мысль: "Человек ответственен за то, что он есть"³⁹. Сартр рассматривает человека не как заданную, статичную сущность, а как постоянно формирующийся "проект", который создаётся через осознанный выбор и действие. Если применить эту идею к

³⁷ Шлейермахер, Ф. Речи о религии к образованным людям ее презирующим. Монологи / Ф. Шлейермахер ; пер. с нем. и пред. С. Л. Франка. – СПб. : АО «АЛЕТЕЙЯ», 1994. – 432 с. С. 26

³⁸ Шлейермахер, Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер ; пер. с нем. А. Л. Вольского ; науч. ред. Н. О. Гучинская. – СПб. : Европейский Дом, 2004. – 242 с.

³⁹ Сартр, Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж. П. Сартр. – М., 1989. – С. 319–344. С. 324

педагогике, то такой взгляд потребует пересмотра традиционных образовательных моделей, где преобладают стандарты и унифицированные подходы. Вместо этого образование должно предоставлять учащимся возможность самостоятельно определять траекторию своего развития, делая осознанный выбор в процессе обучения.

Философия Сартра основана на концепции свободы и ответственности. Утверждая, что человек обречён на свободу, философ подчёркивает невозможность избежать выбора и, следовательно, ответственности за него. В образовательном контексте это означает необходимость создания условий, при которых учащийся не просто пассивно усваивает знания, а активно участвует в учебном процессе, осознавая последствия своих решений.

Карл Ясперс⁴⁰ развивает идеи Сартра, делая акцент на принципиальной незавершённости человеческого существа. Согласно его философии, человек никогда не может быть полностью определён или исчерпан какими-либо знаниями или характеристиками. В педагогике это означает, что образование не должно сводиться к простой передаче готовых знаний, а должно способствовать постоянному процессу самопознания и самореализации.

Важным аспектом философии Ясперса является концепция коммуникации. Поскольку человек познаёт себя и мир только во встрече с «Другим», образовательный процесс должен строиться на подлинном диалоге - между учащимися, между учителем и учениками, между различными культурами и традициями мышления. Так и персонализированное обучение не означает изоляцию учащегося, а, напротив, предполагает его активное взаимодействие с другими в процессе познания и самопознания.

Синтез идей Ясперса и Сартра позволяет по-новому осмыслить современные тенденции в образовании. Персонализация обучения предстаёт как философски обоснованная необходимость. Если человек действительно свободен и

⁴⁰ Ясперс, К. Разум и экзистенция / К. Ясперс ; пер. А. К. Судакова. – М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2013. – 336 с.

принципиально незавершён, то система образования должна создавать условия для реализации этой свободы и поддержки постоянного процесса становления.

Понятие персонализации также нашло отражение в психологии. К. Юнг в работе «Архетипы и коллективное бессознательное» (1936)⁴¹ определял персону как «компромисс между индивидом и обществом» – публичную «маску», адаптирующуюся к ожиданиям среды.

Другой позиции придерживались представители гуманистической психологии. Акцент сместился на самоактуализацию личности. А. Маслоу в «Мотивации и личности» (1954)⁴² подчеркивал, что образование должно помогать человеку обнаруживать то, что в нем уже заложено, а не «лепить» его по шаблону. Это стало основой для перехода от идеи «адаптации» к идее самореализации в обучении.

В социологии (Э. Гидденс, З. Бауман) персонализация рассматривается как ответ на вызовы общества модерна в условиях глобализации. В интерпретации З. Баумана, персонализация означает, что человек несет всю полноту ответственности за принятые решения. Следовательно, в условиях глобализации процесс создания, изменения и разрушения идентичности становится как "проклятием конструирования идентичности", так и своего рода «суррогатом игры» для человека современной эпохи⁴³.

Э. Гидденс⁴⁴ связывает персонализацию с рефлексивным проектом самости – необходимостью осознанного выбора жизненных траекторий. В эпоху модерна люди не просто придерживаются определенного образа жизни, но в некоторой степени вынуждены делать собственный выбор. При этом, у них нет альтернативы - выбирать необходимо, индивид не имеет возможности избежать этого процесса.

⁴¹ Юнг, К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное / Карл Густав Юнг ; пер. А. Чечиной. – М. : АСТ, 2019. – 495 с.

⁴² Маслоу, А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу ; пер. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

⁴³ Bauman, Z. Identity in Globalizing World / Z. Bauman // Identity, Culture and Globalization / eds. Elizer Ben Rafael, Yitzak Sternberg. – Boston : Brill, 2002. – P. 471–482.

⁴⁴ Giddens, A. Living in a Post-Traditional Society / A. Giddens // Reflexive Modernization / U. Beck, A. Giddens, S. Lash. – Cambridge : Polity, 1994. – P. 56–109.

Эти идеи легли в основу понимания образования как инструмента персонализации – процесса, где индивид усваивает знания, формируя при этом свою образовательную биографию. «В индивидуализированном обществе каждый должен учиться охватывать ... самого себя как центр действий, как бюро планов в отношении своей собственной биографии, своих способностей, ориентаций, партнерства и т.д.» (У. Бек⁴⁵)

1.2.2 Персонализация в педагогике

Историческое развитие персонализированного подхода в образовании прошло несколько этапов, каждый из которых вносил существенные изменения в понимание индивидуальной работы с учащимися.

Первый этап (1930-1980-е годы) характеризовался как период индивидуализации обучения. В это время такие выдающиеся психологи и педагоги как Л.С. Выготский⁴⁶ и Б.Г. Ананьев⁴⁷ разрабатывали концепции учета психофизических особенностей учащихся. Основное внимание уделялось адаптации учебного процесса к познавательным возможностям учеников через дифференцированные задания и варьирование темпа обучения. Однако этот подход оставался в рамках традиционной парадигмы, где содержание и цели обучения задавались извне.

Следующий этап (1990-2000-е годы) ознаменовался переходом к личностно-ориентированному обучению. Работы И.С. Якиманской⁴⁸, В.В. Серикова⁴⁹, И.А.

⁴⁵ Beck, U. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne / U. Beck. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1993. – 396 p. P. 217

⁴⁶ Макарова, А. И. Педагогическая концепция Л. С. Выготского / А. И. Макарова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 8. – С. 165–167.

⁴⁷ Ананьев, Б. Г. Структура индивидуального развития человека / Б. Г. Ананьев // О проблемах современного человекознания. – М. : Наука, 1977. – С. 211–229.

⁴⁸ Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

⁴⁹ Сериков, В. В. К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск методологических основ / В. В. Сериков // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М., 2001. – С. 112–125.

Зимней⁵⁰ и других исследователей сместили акцент на учет личностных смыслов и ценностей учащихся. В этот период произошло важное изменение - признание ученика не просто носителем определенных характеристик, а целостной личностью. Тем не менее, критики отмечали, что даже в этом подходе сохранялась ведущая роль педагога в определении образовательных целей и траекторий. Также отмечаются различия в трактовании понятия личностно-развивающего обучения. Например, И.А. Зимняя отмечала, что личностно-ориентированное обучение обладает более узким фокусом, чем личностно-деятельностный подход, поскольку не охватывает все аспекты деятельности и поведения человека. В рамках личностно-деятельностного подхода акцент часто смещается на ведущую роль преподавателя, а не на самого обучающегося. В этой модели, педагог, опираясь на интересы, знания и умения ученика, определяет цели занятия, направляет и корректирует образовательный процесс, стремясь к развитию личности.

Здесь присутствует идея индивидуализации, но не персонализации образования. Однако далее И. А. Зимняя переходит к характеристике обучающегося в личностно-деятельностном подходе и описывает его как активного субъекта, что является отражением более персонализированного подхода: «Личностно-деятельностный подход к научению с позиций обучающегося (при особом учёте организации субъектно-субъектного учебного взаимодействия самим педагогом) прежде всего предполагает свободу выбора обучающимся пути, учебника, методов, а в отдельных случаях даже партнёра обучения – педагога»⁵¹.

Современный этап (с 2010-х годов по настоящее время) представляет собой синтез нескольких направлений. Идеи тьюторства, разрабатываемые Т.М.

⁵⁰ Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И. А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : коллективная монография : в 2 кн. / под общ. ред. И. А. Зимней. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн. 1. – С. 244–252.

⁵¹ Там же, С. 250

Ковалевой⁵², сочетаются с возможностями цифровых технологий. Не менее важное значение приобретают принципы синергетики, а точнее концепция самоорганизации в образовательном процессе. Современная персонализация базируется на трех основных принципах: субъектности, вариативности и рефлексивности. Этот этап характеризуется переходом от адаптации существующих образовательных программ к созданию принципиально новых моделей, где учащийся становится активным субъектом образовательного процесса.

1.2.3 Сравнительный анализ существующих подходов к конструированию образовательной среды

Создание гуманистической образовательной среды, нацеленной на реализацию личностно-ориентированного подхода, представляет собой сложный процесс, который может осуществляться по-разному. В научной и образовательной практике используются разные термины для описания подходов к конструированию такой среды, которые часто употребляются как синонимы: индивидуализированный, дифференцированный, личностно-развивающий, субъектно-ориентированный, персонализированный⁵³, инженерно-конструктивный. Несмотря на то, что все перечисленные подходы к конструированию образовательной среды объединены общей целью – учесть индивидуальные особенности каждого учащегося, они реализуются с различными акцентами, поэтому их полное отождествление представляется некорректным.

Для более глубокого понимания специфики каждого из этих подходов, представляем таблицу, систематизирующую их различия по ряду значимых

⁵² Ковалева, Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т. М. Ковалева // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 163–180.

⁵³ Габдулхаков, В. Ф. Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии : монография / В. Ф. Габдулхаков. – М. : Московский психолого-социальный ун-т (изд-во НПО «МОДЭК») ; Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 293 с.

критериев. Таблица составлена по результатам анализа исследований З.А. Каргиной⁵⁴ и К.А. Улановской⁵⁵ в области *индивидуализированного подхода*, М.А. Поляковой⁵⁶, Е.Н. Бондарь и З.И. Демильханова⁵⁷ в области *дифференцированного подхода*, Л.С. Выготского и В.В. Серикова⁵⁸ в области *личностно-развивающего подхода*, И.Я. Лернера⁵⁹ в области *субъектно-ориентированного подхода*, Н.П. Шаталовой⁶⁰ в области *инженерно-конструктивного подхода*, а также работы ряда отечественных и зарубежных исследователей по *персонализации образования*.

Таблица 1. Сравнение подходов к конструированию образовательной среды.

Критерий	Индивидуализированный	Дифференцированный	Личностно-развивающий	Субъектно-ориентированный	Инженерно-конструктивный	Персонализированный
Определение	Обучение, ориентированное на учет индивидуальных потребностей, способностей и интересов каждого студента	Обучение, которое учитывает различия между учащимися и предлагает им разные варианты заданий, темпа и методов обучения	Обучение, направленное на формирование личности, развитие ее потенциала, ценностных ориентаций и жизненных компетенций	Обучение, в котором студент является активным участником образовательного процесса, принимает решения и влияет на его содержание и организацию	Обучение, ориентированное на проектирование эффективной образовательной среды и ее элементов, учитывая их взаимосвязи и влияние на	Обучение, которое направлено на реализацию индивидуальных целей, ценностей и смыслов студента, на его саморазвитие и самореализацию

⁵⁴ Каргина, З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З. А. Каргина // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 2 (8). – С. 23–35.

⁵⁵ Улановская, К. А. Индивидуализация образования и индивидуальная образовательная траектория: сущность понятий / К. А. Улановская // Экономика и социум. – 2014. – № 3-4 (12). – С. 564–571.

⁵⁶ Полякова, М. А. Сущность дифференциации обучения / М. А. Полякова, В. Н. Хаустова, Н. А. Гладкова // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы II Междунар. науч. конф., г. Краснодар, февраль 2017 г. – Краснодар : Новация, 2017. – С. 103–105.

⁵⁷ Бондарь, Е. Н. Основы дифференцированного подхода в обучении и воспитании / Е. Н. Бондарь, Б. И. Демильханов // Педагогическая наука и практика. – 2017. – № 2 (16). – С. 15–18.

⁵⁸ Сериков, В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий / В. В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 62, № 8. – С. 14–20.

⁵⁹ Осмоловская, И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение / И. М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 3 (39). – С. 31–41.

⁶⁰ Шаталова, Н. П. Конструктивный подход в педагогике как ведущий принцип науки / Н. П. Шаталова // Педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 62–70.

					процесс обучения	
Цель	Максимально эффективно развивать индивидуальные способности и таланты каждого студента	Оптимизировать образовательный процесс, учитывая различия между учащимися, создать условия для успеха каждого	Формировать гармонично развитую личность, способную к самостоятельному обучению, творчеству и решению жизненных задач	Создать условия для активного участия студента в образовательном процессе, развития его самостоятельности и ответственности	Разработать и реализовать эффективную образовательную среду, которая будет способствовать успешному обучению и развитию студентов	Создать условия для самореализации студента, реализации его индивидуальных целей и смыслов
Уровень участия студента	Высокий, студент принимает активное участие в формировании своего учебного процесса	Средний, студент выбирает вариант задания или метод обучения в рамках дифференциации	Средний, студент участвует в процессе саморазвития и дифференциации проектов	Высокий, студент принимает решения, влияет на содержание и организацию обучения	Низкий, студент пользуется результатами проектирования образовательной среды	Высокий, студент самостоятельно определяет свои цели и смыслы обучения
Фокус	На индивидуальные потребности, способности и интересы студента	На различия между учащимися (по уровню знаний, стилю обучения)	На формирование личности, развитие ее потенциала	На субъекте обучения как активном участнике образовательного процесса	На проектировании образовательной среды, учитывая ее элементы и связи	На индивидуальных целях, ценностях и смыслах студента
Роль учителя	Консультант, наставник, помощник	Организатор, разработчик образовательной среды	Фасилитатор, мотиватор	Партнер, сотрудник	Архитектор, инженер образовательной среды	Руководитель, партнер, собеседник
Оценка	Индивидуальные критерии, самооценка	Дифференцированные критерии, система мониторинга	Портфолио, рефлексия, самооанализ	Рефлексия, самооценка, взаимооценка	Системные показатели, мониторинг достижений	Самоанализ, рефлексия, портфолио
Результат	Развитие индивидуальных компетенций,	Оптимизация образовательного процесса, учет	Формирование гармонично развитой личности	Активное участие студента в образовательной	Созданная эффективная образовательная среда	Реализация индивидуальных целей, самореализация

	успешность в обучении	различий между учащимися		ом процессе, самостоятельность		
--	-----------------------	--------------------------	--	--------------------------------	--	--

Проанализировав информацию, представленную в Таблице 1, можно сделать заключение, что персонализированное обучение характеризуется усилением акцента на внутренней активности, самостоятельности и инициативности самого учащегося. Следовательно, в рамках персонализации деятельность преподавателя должна быть направлена на создание среды, способствующей автономной учебной деятельности студентов. Роль педагога трансформируется, превращаясь скорее в роль наставника и проводника, помогающего студентам ориентироваться в учебном процессе. При этом, обучающиеся получают возможность самостоятельно, учитывая свои предпочтения, интересы, потребности, а также уровень знаний, навыков и умений, выбирать подходящие способы и формы освоения материала, работать в группе или индивидуально, принимать решения, планировать свою учебную деятельность и нести ответственность за свой выбор, основываясь на рефлексии и самооценке. Это предполагает, что:

- студент активно участвует в определении своих целей и смыслов обучения. Он сам выбирает, чему он хочет научиться и каким образом он будет это делать;
- студент берет на себя ответственность за свое обучение. Он самостоятельно планирует свой учебный процесс, выбирает методы обучения и оценивает свои достижения;
- обучение строится на диалоге между преподавателем и студентом. Преподаватель выступает в роли партнера и собеседника, который помогает студенту достичь его целей.

Персонализация обучения должна реализовываться на разных уровнях образовательного процесса: как на макроуровне, затрагивая содержание образования, так и на микроуровне, внутри отдельных модулей.

На *уровне содержания образования* персонализация предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий, учитывающих интересы, потребности и уровень подготовки каждого студента.

На *инструментально-технологическом уровне* персонализация реализуется посредством различных форм, методов и приемов обучения. Могут использоваться как традиционные методы, адаптированные к индивидуальным потребностям ученика, так и современные технологии.

1.3 Критический анализ существующих моделей персонализированного обучения

В современной образовательной практике используются различные подходы к реализации персонализированного обучения, но для многих из них характерны теоретические и методологические ограничения. Был проведен анализ существующих моделей по критериям системности, практической реализуемости и соответствия современным требованиям к качеству образования.

Зарубежные исследования в области персонализированного обучения демонстрируют значительно более глубокую проработку концепции и ее практическую реализацию в виде практически используемых моделей персонализированного обучения, что подтверждается анализом научной публикационной активности.⁶¹ За период 2021-2025 в GoogleScholar термин «персонализация» (personalized) встречается в заголовках 602000 статей, в то время как в КиберЛенинке тот же термин встречается лишь в 8035 заголовках. Количество зарубежных публикаций по проблематике персонализации образования в 2021-2025 гг. существенно превышает российские показатели, что свидетельствует о более интенсивном развитии данного направления в международной образовательной практике. Такой дисбаланс объясняется

⁶¹ Калинина, П. Н. Индивидуализация и персонализация обучения иностранным языкам с использованием искусственного интеллекта: проблемы и перспективы / П. Н. Калинина // StudArctic Forum. – 2025. – Т. 10, № 2. – С. 50–56.

несколькими факторами: более ранним внедрением адаптивных образовательных технологий за рубежом, развитой инфраструктурой цифрового обучения, а также системной поддержкой исследований в области персонализации образования на институциональном уровне. В странах Европы, Азии и Северной Америки персонализированное обучение уже перешло из стадии теоретических разработок в плоскость практической реализации в различных образовательных контекстах⁶², тогда как в России этот процесс находится на начальной стадии. Тем не менее, практическая реализация персонализированной модели образования наблюдается и в некоторых российских образовательных организациях.

Рассмотрим существующие модели персонализированного обучения.

1.3.1 Чикагская модель

Модель LEAP Learning Framework⁶³, которая была разработана чикагской организацией LEAP Innovations, ориентирована на реализацию персонализированного обучения в средней школе. Данная модель отличается высокой практической ориентированностью, предлагая школам понятные механизмы внедрения персонализации через четыре взаимосвязанных компонента.

Основу модели составляет компонент *"Обучение, ориентированное на ученика"*, который акцентирует необходимость глубинного понимания индивидуальных особенностей каждого учащегося. Педагогические подходы и стратегии адаптируются к их потребностям и интересам, с помощью чего создается такая образовательная среда, которая способна реагировать на разные образовательные профили учащихся.

Вторым элементом модели является компонент *"Обучение, демонстрируемое учеником"*, который пересматривает традиционные подходы к

⁶² Klemenčič, M. From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education / M. Klemenčič // Higher Education Policy. – 2017. – Vol. 30, № 1. – P. 69–85.

⁶³ LEAP Learning Framework [Электронный ресурс] / LEAP Innovations. – Режим доступа: <https://www.leapinnovations.org/llf> (дата обращения: 24.07.2025).

оцениванию. Основным ориентиром в модели выступают реально продемонстрированные компетенции, а не на время изучения материала, что дает возможность осваивать материал в индивидуальном темпе. Знания проверяются с помощью различных форм оценивания, не только стандартизированными тестами.

Третий компонент *"Обучение, направляемое учеником"* связан с развитием субъектности. Учащиеся получают возможность осознанно выбирать свою учебную траекторию, принимая большую ответственность за организацию собственной деятельности и ее результаты.

Четвертый компонент *"Обучение, связанное с контекстом"* включает участие семьи и социального окружения учащегося. По мнению авторов модели социальный контекст студента и поддержка способствуют более глубокому усвоению знаний и их практическому применению.

Чикагская модель отличается детально разработанным инструментарием. Опыт апробации в школах Чикаго был успешным и показал возможность практического применения модели, а собранные в ходе реализации данные используются для дальнейшей доработки и совершенствования подходов к персонализированному обучению.

1.3.2 Модель сот

Модель Honeycomb⁶⁴ была разработана Институтом CESA #1. Она визуально организована в виде шестиугольных ячеек, напоминающих пчелиные соты. В основе модели лежит принцип, согласно которому, несмотря на сложность и нелинейность персонализации, центральное место в образовательном процессе всегда занимает студент.

⁶⁴ Rickbaugh, J. Finding Your Sweet Spot: The Honeycomb Approach to Personalized Learning [Электронный ресурс] / J. Rickbaugh // Edsurge. – 2015. – 10 May. – Режим доступа: <https://www.edsurge.com/news/2015-05-10-finding-your-sweet-spot-the-honeycomb-approach-to-personalized-learning> (дата обращения: 24.07.2025).

В центре "сот" расположены три компонента. Первый это профили обучающихся, содержащие подробные данные об их индивидуальных особенностях, предпочтениях и стилях обучения, которые используются для адаптации учебного процесса. Вторым компонентом являются индивидуальные образовательные маршруты, которые создаются совместно с учащимися на основе их интересов и целей. Третий элемент, как и в чикагской модели, прогресс, основанный на мастерстве, при котором продвижение зависит от демонстрации компетенций, а не от времени, проведенного в классе.

В центр модели помещается ученик и по мере расширения его самостоятельности в образовательном процессе в модель добавляются внешние «ячейки» или слои, такие как «Обучение и преподавание» (фокус на адаптивных педагогических стратегиях), «Отношения и роли» (изменение традиционного распределения ролей между учителями и студентами в сторону наставничества и сотрудничества), «Структуры и практики» (гибкое расписание и альтернативные системы оценивания).

Модель Honeycomb предполагает поэтапное внедрение персонализированного обучения от базовых элементов к более сложным компонентам, что облегчает ее внедрение в массовую школу и помогает педагогам плавно перейти на студентоориентированные подходы.

В публикациях о внедрении модели приводятся данные о положительной динамике отдельных показателей: в некоторых школах наблюдался двукратный рост успеваемости по математике и чтению, сокращение дисциплинарных проблем на 50% и увеличение доли выпускников.

1.3.3 Малазийская модель персонализированного обучения

Малазийская модель персонализированного обучения⁶⁵, представленная в *International Journal of Computers and Technology*, базируется на интеграции Персонализированной образовательной среды (ПОС) в процесс изучения естественных наук. Исследование проводилось среди учащихся второго класса средней школы в Малайзии и позволило авторам выделить ряд проблем традиционного обучения: низкую вовлеченность, сложность запоминания фактов и отсутствие адаптации к индивидуальным стилям обучения.

В основе разработки ПОС лежит систематическая модель ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation):

1. Анализ: выявление проблем учащихся в изучении науки, определение целей и требований к ПОС.
2. Дизайн: создание прототипа ПОС с учетом стилей обучения (визуальный, аудиальный, кинестетический).
3. Разработка: интеграция модулей ПОС, включая мультимедийные элементы и инструменты для совместной работы.
4. Внедрение: тестирование для сбора обратной связи.
5. Оценка: анализ эффективности модулей ПОС через анкетирование.

В рассматриваемой модели персонализация строится с учетом выделяемых авторами стилей обучения. Весь учебный контент адаптируется под три основные категории учащихся: визуалов, аудиалов и кинестетиков. Для визуалов создаются инфографики, схемы и визуализированные данные, которые помогают им усваивать информацию через зрительные образы. Для аудиалов используются подкасты, аудиолекции и обсуждения, ориентированные на слуховое восприятие информации. Кинестетикам предлагаются практические задания, предполагающие физическое взаимодействие с учебным материалом.

⁶⁵ Che Ku Mohd, C. K. N. Development of Personalized Learning Environment (PLE) for Malaysian School Environment Based on ADDIE Model / C. K. N. Che Ku Mohd, F. Shahbodin // INTERNATIONAL JOURNAL OF COMPUTERS & TECHNOLOGY. – 2014. – Vol. 13, № 7. – P. 4683–4687.

Применение данной модели зависимо от использования цифровых инструментов. Значительная часть взаимодействия организуется через социальные сети, используемые для обмена знаниями и совместной работы. Кроме того, в модели используются массовые открытые онлайн-курсы, предоставляющие дополнительные источники информации и возможности для объединения учащихся с общими образовательными целями.

В ПОС студенты активно участвуют в создании собственного учебного контента. Учащиеся разрабатывают проекты, ведут блоги, участвуют в дискуссиях и делятся своими идеями. По мнению авторов, такая работа развивает критическое мышление и помогает глубже осмысливать изучаемые темы, так как студенты вынуждены перерабатывать информацию, прежде чем представить ее другим.

Персонализация через ПОС ведет к росту вовлеченности и ответственности учащихся. Когда обучение строится с учетом их индивидуальных потребностей и предпочтений, студенты демонстрируют повышенную мотивацию и активность. Модель помогает также устранить географические и экономические барьеры, что особенно актуально для сельских школ Малайзии, где доступ к качественному образованию часто ограничен.

К ограничениям можно отнести необходимость серьезной переподготовки учителей. Педагогам необходимо освоить новые технологии и методики, чтобы эффективно использовать персонализированные подходы в своей работе. Авторы исследования также отмечают, что массовое применение ПОС на данный момент невозможно в связи с недостаточной инфраструктурой, например проблемы с доступом к интернету в отдаленных регионах.

1.3.4 Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков

Персонализированная модель образования, разработанная в рамках программы Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее»⁶⁶, делает развитие гибких навыков учащихся одним из центральных элементов. Модель прошла апробацию в российских школах и показала свою эффективность в подготовке учащихся. В модели особое внимание уделяется формированию у школьников таких компетенций XXI века, как критическое мышление, коммуникация, сотрудничество и креативность, которые необходимы для успешной адаптации в современном обществе.

Одним из оснований модели является принцип субъектности ученика и его активного участия в образовательном процессе. Учащиеся самостоятельно выбирают учебные цели, определяют темп и уровень освоения материала, а также участвуют в оценке своих результатов, тем самым расширяя ответственность ученика за собственную учебную деятельность. Модель реализуется с использованием цифровой платформы, которая предоставляет персонализированные образовательные ресурсы, автоматизирует процессы оценки и обратной связи, позволяет отслеживать индивидуальный прогресс каждого ученика.

Развитие гибких навыков происходит в процессе освоения предметного содержания. Учебные цели в модели разделены на уровни сложности от репродуктивного до исследовательского. Ученик может выбрать подходящий уровень в соответствии со своими возможностями и интересами.

Гибкие навыки развиваются через комплексные задания, которые маркируются специальными тегами, указывающими на связь с конкретными компетенциями. Достижения учащихся оцениваются по накопительной системе, учитывающей вклад каждого задания в развитие тех или иных навыков.

В апробации модели, проведенной в 2019 году, участвовали 249 педагогов из пяти регионов России. Учителя наиболее высоко оценили возможности модели для развития коммуникативных навыков, самоконтроля и критического мышления

⁶⁶ Ермаков, Д. С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков / Д. С. Ермаков // Образовательная политика. – 2020. – № 1 (81). – С. 104–111.

учащихся. К трудностям внедрения они отнесли необходимость переподготовки учителей, риск перегрузки цифровыми инструментами и сложности объективной оценки гибких навыков.

1.3.5 Структурно-функциональная модель персонализированного образования

Модель персонализированного образования будущих педагогов, разработанная Э.Ф. Зеер и О.В. Крежевских⁶⁷, опирается на концепцию персонологии В. А. Петровского⁶⁸ и методологии нелинейных образовательных систем. Цель модели авторы видят в подготовке специалистов, способных разрабатывать и внедрять педагогические инновации. К характеристикам модели относятся нелинейность, избыточность, трансдисциплинарность, адаптивность и открытость. Эти свойства позволяют учитывать индивидуальные потребности обучающихся и изменения образовательной среды.

На уровне субъекта социально-профессионального развития предусматривается глубокая диагностика исходных компетенций и личностных качеств студентов, что включает оценку профессионально-биографической рефлексии, общекультурных и профессиональных компетенций, метапрофессиональных качеств и готовности к инновациям. На основе этих данных формируется социально-профессиональный профиль, который помогает студенту осознанно проектировать свою образовательную траекторию.

Цель образования в структурно-функциональной модели определяется с учётом множества факторов: индивидуальных потребностей студента, запросов работодателей, карьерных ожиданий и уровня развития профессиональных компетенций, т.е. происходит переход от стандартизированных целей к персонализированным, где акцент делается на подготовке специалистов,

⁶⁷ Зеер, Э. Ф. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования / Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 4. – С. 11–39.

⁶⁸ Петровский, В. А. Наука личности: четыре проекта общей персонологии / В. А. Петровский, Е. Б. Старовойтенко // Психология. Журнал ВШЭ. – 2012. – № 1. – С. 5–25.

способных создавать уникальные педагогические решения. В результате структурно-функциональная модель стимулирует субъектность обучающихся и их ответственность за собственное профессиональное развитие.

Содержание образования организуется с учетом гибкости и вариативности, включая разработку индивидуальных учебных планов и образовательных траекторий, которые учитывают конкретные запросы студентов и работодателей. Работа студентов происходит в рамках трансдисциплинарных проектов, например, сочетающих педагогику и цифровые технологии, что позволяет им приобретать практический опыт и развивать профессионально значимые навыки.

На технологическом уровне модели используются различные форматы обучения: от традиционных лекций и семинаров до дистанционных курсов, онлайн-марафонов и профессиональных конкурсов. К неинституционализированным практикам модели относятся хакатоны, воркшопы и педагогические стартапы, ориентированные на развитие профессиональных компетенций.

По результатам апробации студенты наиболее высоко оценили организацию обучения и используемые образовательные технологии.

Практическая значимость модели связана с включением цифровых и неформальных ресурсов в образовательный процесс и развитием у студентов навыков самоорганизации и проектного мышления.

1.3.6 Подходы и практики персонализированного обучения в вузах

Наряду с рассмотренными выше моделями, в российских и зарубежных вузах внедрен ряд подходов и практик персонализированного обучения, которые в силу их фрагментарности и разрозненности нельзя назвать полноценными моделями. Однако анализ таких практик представляет интерес для данного исследования.

Университет штата Аризона (ASU). Аризонский университет заслуженно считается новатором в области адаптивного обучения, где к специально

разработанной адаптивной платформе подключено более 80000 студентов⁶⁹. Платформа анализирует данные студентов посредством тестирования по микро темам в рамках изучаемого курса и предлагает дифференцированные модули для изучения тем, по которым студенты показали наименьшее количество баллов. Стоит отметить, что, несмотря на то, что в англоязычной педагогике это декларируется как персонализированный подход, на практике это является подходом дифференцированным, т.к. студент не участвует в сознательном выборе курса, а выполняет задания, предложенные платформой в соответствии с его уровнем знаний. Другим ограничением данного подхода является его ориентация исключительно на знания и умения, которые не развиваются далее в компетенции в рамках адаптивного обучения.

НИТУ «МИСиС» при сотрудничестве с Томским университетом систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР). НИТУ «МИСиС» также пошел по пути разработки адаптивного обучения на базе платформы, созданной Томским университетом систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР). Разработанная система собирает данные академической успеваемости студентов, анализирует индивидуальные особенности и способности обучающихся, их способы взаимодействия с контентом, одноклассниками, преподавателями, а также результаты самооценки. В результате данного анализа студенту предоставляется возможность сформировать индивидуальную траекторию, где из меню траекторий алгоритмом выбирается та, которая наиболее точно соответствует индивидуальному профилю обучающегося и приведет его к установленному образовательному результату.⁷⁰ Данная практика свидетельствует уже об индивидуализированном подходе, но также как и в Университете Аризоны за

⁶⁹ Персонализация в обучении: технологии или методология? // EduTech. — Сбер Университет. — 2023. — Вып. 4(55). — С. 9. — URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/personalizatsiya-v-obuchenii-tekhnologii-ili-metodologiya/> (дата обращения: 19.05.2026).

⁷⁰ Кулик, Е. Ю. (отв. ред.). eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018 : материалы междунар. конф., Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. — 210, [2] с. — С. 78.

студента курс выбирает ИИ алгоритм, и не происходит развития знаний, умений и навыков в компетенции.

*Муниципальные колледжи Калифорнии*⁷¹. В отличие от представленных выше подходов, колледжи Калифорнии применяют персонализированные практики не через цифровизацию образования, а через тьюторскую поддержку обучающихся. Внедренная ими система Guided Pathways фокусируется на предоставлении профессиональной помощи студентам при построении индивидуальных траекторий. Как справедливо отмечает Т. Бэйли⁷², студенты могут не разбираться во всех предложенных для освоения программах и нуждаются в сопровождении при принятии решений о будущем образовательном треке, а также по мере освоения данных программ. С точки зрения персонализации, система Guided Pathways реализует принцип субъектности и осознанного выбора. Студент самостоятельно, при поддержке тьютора, выбирает свою траекторию, что принципиально отличает данный подход от ориентированных на технологии практик Университета Аризоны и НИТУ «МИСиС», где выбор за студента делает алгоритм ИИ. Одним из ограничений данной практики является то, что она затрагивает только организационный, но не дидактический уровни персонализации, т.е. методы и формы работы внутри выбранного курса остаются неизменными.

Университет Принстона. В Университете Принстона реализована программа вовлечения студентов в академическую среду через вводный практикум, реализуемый на первом году обучения студентов-магистров. Магистерская программа предполагает развитые навыки самообучения и субъектности, что не всегда соответствует действительности. В Университете магистры проходят специальный курс по методике обучения, который должен помочь обучающимся с организацией учебного процесса, развить их учебную

⁷¹ Galan, C. A. Equity through Guided Pathways in California Community Colleges: examining discursive (im)possibilities / C. A. Galan, E. R. Felix, R. Salazar, S. Vásquez, N. Ortiz, C. Franco // *Frontiers in Education*. — 2025. — Vol. 10. — P. 163.

⁷² Bailey, T. Redesigning America's community colleges: A clearer path to student success / T. Bailey, S. Jagers, D. Jenkins. — Cambridge, MA : Harvard University Press, 2015. — 288 p.

автономность и метакогнитивные навыки самоорганизации, планирования и рефлексии⁷³. Курс направлен на формирование самой способности к персонализированному обучению, но, как и в Колледжах Калифорнии носит организационный характер и не продолжается далее в дидактическом наполнении курса. Другим ограничением данной практики является то, что полученные метакогнитивные навыки не интегрируются с предметным содержанием профессиональной деятельности.

Указанные выше практики, при всей их значимости, очень разрозненны и фрагментарны. Они не представляют собой целостную педагогическую модель и не решают вопроса формирования компетенций. Их объединяет отсутствие целостного решения, которое охватывало бы одновременно цели, содержание и методы обучения.

1.3.7 Анализ ограничений существующих моделей

Проведенный критический анализ позволяет выявить системные ограничения, присущие рассмотренным моделям. Данные ограничения носят системный характер, отражая общие методологические дефициты современного этапа развития персонализированного обучения. Выделим три группы таких ограничений.

Первая группа ограничений связана с неполнотой охвата образовательного процесса. Модели LEAP и Honeycomb сфокусированы преимущественно на школьном образовании и не учитывают специфику вузовской подготовки, в особенности языкового обучения⁷⁴. Малазийская модель ограничена предметной

⁷³ Синицына, А. И. Подготовка учителей для развивающейся школы в прикладной магистратуре / А. И. Синицына // Педагогическая нива. — 2013. — № 4. — С. 24–28.

⁷⁴ Bernacki, M. L. A systematic review of research on personalized learning: Personalized by whom, to what, how, and for what purpose(s)? / M. L. Bernacki, M. J. Greene, N. G. Lobczowski // Educational Psychology Review. – 2021. – Vol. 33. – P. 1675–1715.

областью естественных наук, а модель Сбербанка развитием исключительно гибких навыков. Однако более глубокой проблемой является не столько узкая направленность, сколько фрагментарность самого понимания персонализации: модели фокусируются либо на технологиях (малазийская, LEAP), либо на организационных структурах (Honeycomb), либо на отдельных компетенциях (Сбербанк), но ни одна не охватывает персонализацию как целостную дидактическую систему, включающую взаимосвязанные уровни, дидактические принципы, методы и инструменты оценивания.

Вторая группа ограничений связана с пониманием динамики развития студента. В ряде моделей (наиболее отчетливо это проявляется в малазийской) персонализация сводится к статичному закреплению студента за определенным стилем обучения. Студент, однажды отнесенный к той или иной категории, остается в ней на протяжении всего курса, что противоречит современным представлениям о когнитивной гибкости: стиль обучения не является врожденной и неизменной характеристикой, он может меняться в зависимости от содержания, контекста и этапа освоения материала⁷⁵. Более того, ни одна из рассмотренных моделей не предлагает механизмов перехода студента от одного уровня персонализации к другому. Модель Honeycomb, например, описывает поэтапное добавление слоев персонализации школой, но не объясняет, каким образом конкретный студент движется от базового уровня к более продвинутому, какие педагогические условия этот переход обеспечивают и как преподаватель может управлять этим движением. Персонализация в этих моделях предстает как состояние (студент персонализирован или нет), а не как процесс развития субъектности.

Третья группа ограничений связана с отсутствием дидактического и методического обеспечения. Существующие подходы признают необходимость учета индивидуальных особенностей и предоставления им выбора, но не дают ответа на вопрос: какими именно педагогическими принципами должен

⁷⁵ Березина, П. С. Сравнительный анализ когнитивных и учебных стилей и их реализации обучения / П. С. Березина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – № 2.

руководствоваться преподаватель, проектируя содержание, методы и формы контроля в условиях персонализированного обучения? Общедидактические принципы (наглядности, доступности, систематичности) не в полной мере отражают такие характеристики персонализированного процесса, как нелинейность, избыточность, диалогичность и направленность на становление субъектности обучающегося. При отсутствии системы дидактических принципов персонализация может оставаться преимущественно декларативной и не получать достаточного методического воплощения⁷⁶. Еще одним ограничением является недостаточная адаптация существующих моделей к специфике языкового обучения. Особенности языка как учебного предмета в рассмотренных моделях не учитываются.

Как справедливо отмечают Р.В. Озарнов и К.П. Казанчян⁷⁷, несмотря на декларируемую важность персонализации, в массовой вузовской практике реализация этого подхода сталкивается с рядом объективных трудностей, включая недостаточную методическую проработку и высокую трудоёмкость.

Мы можем констатировать, что, несмотря на наличие междисциплинарного фундамента, в теории и методике преподавания иностранных языков в вузе отсутствует целостная, научно обоснованная модель персонализированного обучения, которая бы последовательно интегрировала теоретические основания, систему дидактических принципов и коррелирующие с ними методы, а также предлагала бы практический, воспроизводимый алгоритм проектирования курсов. Выявленные системные ограничения существующих моделей определяют необходимость разработки новой уровневой модели персонализированного языкового обучения.

⁷⁶ Бережная, И. Ф. К вопросу о проектировании нелинейного образовательного процесса в системе высшего образования [Электронный ресурс] / И. Ф. Бережная // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10, вып. 5-2. – С. 16–20. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24094625> (дата обращения: 12.08.2025).

⁷⁷ Озарнов, Р. В. Индивидуализация и персонализация обучения в высшей школе в современных условиях / Р. В. Озарнов, К. П. Казанчян // Международный научный журнал. – 2022. – № 3(84). – С. 110–117.

1.4 Теоретические основания технологии уровневой персонализации: синергетический, системный и контекстный подходы

1.4.1 Образование как сложная система

Традиционное образование, с его линейной структурой и унифицированным подходом, зачастую оказывается неэффективным в современных условиях. Образование представляет собой сложную систему⁷⁸, так как включает в себя взаимодействие множества элементов: студенты, преподаватели, учебные материалы, институциональные факторы и другие. Если эту сложность игнорировать, то это приводит к снижению мотивации и эффективности обучения.

Персонализированное обучение представляет собой подход, основанный на принципах теории сложности (complexity theory) - междисциплинарного поля исследований, «изучающего сложные системы, состоящие из множества взаимозависимых элементов»⁷⁹. Теория сложности позволяет понять, как студенты взаимодействуют с образовательной средой и как эта среда может быть улучшена для достижения ими высоких результатов обучения.

Теория сложности подчеркивает, что все сложные системы, включая образование, обладают рядом характеристик⁸⁰, которые напрямую соотносятся с персонализацией обучения. К ним относятся:

1. **Самоорганизация** - способность системы порождать сложное поведение без внешнего управления. В отличие от традиционного обучения, предполагающего централизованную директиву, персонализация поощряет самостоятельность и активное участие студентов.

⁷⁸ Novolodskaya, S. L. Synergetic as a methodology of education modernization / S. L. Novolodskaya, T. S. Averyachkina. – 2024. – P. 89–95.

⁷⁹ Szekely, E. Complexity theory, the capability approach, and the sustainability of development initiatives in education / E. Szekely, M. Mason // Journal of Education Policy. – 2018. – Vol. 34, № 5. – P. 669–685, P. 671

⁸⁰ Петровых, И. Н. Синергетика как общая методология современного образования / И. Н. Петровых, А. П. Зайко // Новые идеи в философии : Материалы Международной научной конференции, Пермь, 20–23 апреля 2015 года. – Пермь : Зебра, 2015. – С. 21–27.

2. **Нелинейность** - изменение одного элемента может привести к непредсказуемым изменениям в других элементах и системе в целом. Персонализация учитывает нелинейный характер познания, так как студенты прогрессируют разными темпами, испытывают трудности в разных областях, имеют разные стили обучения.
3. **Эмерджентность** - возникновение у системы новых свойств, не присущих отдельным элементам. В образовании это означает, что эффективность учебного процесса зависит не только от качества материалов или компетентности преподавателя, но и от того, как эти элементы взаимодействуют в образовательной среде.⁸¹
4. **Динамичность** - сложные системы постоянно развиваются и изменяются. Традиционное образование ориентировано на статичные знания, а персонализированное обучение адаптируется к изменениям, позволяет студентам быстро осваивать новые знания и навыки.
5. **Полифуркационность** - наличие множественных путей развития, каждый из которых ведет к уникальному результату. В традиционной модели путь студента предсказуем, а персонализация открывает множество вариантов, позволяя студентам выбирать направление обучения, методы и скорость прохождения материала.
6. **Многомерность** - рассмотрение образовательного процесса как многогранного и многоуровневого феномена. В контексте персонализации многомерность означает, что образовательные траектории могут быть разнообразными и адаптироваться к интересам и целям каждого студента, требуя интеграции знаний из разных областей (трансдисциплинарности)⁸².

⁸¹ Крежевских, О. В. Нелинейное высшее образование: методология, закономерности и возможность внедрения в практику / О. В. Крежевских // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – № 1 (39). – С. 156–163.

⁸² Мокий, В. С. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в понятиях и определениях [Электронный ресурс] / В. С. Мокий, Т. А. Лукьянова // Universum: Общественные науки. – 2016. – № 7. – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/3435> (дата обращения: 11.11.2025).

Персонализированное обучение, опираясь на принципы теории сложности, позволяет сделать образование более эффективным, мотивирующим и адаптивным. Образовательная среда должна создавать условия для самоорганизации, учитывать нелинейность познавательных процессов и поддерживать возникновение эмерджентных образовательных результатов.

1.4.2 Синергетический подход: свойства сложных систем и их проекция на персонализацию

Как было показано в параграфе 1.4.1 образование в данном исследовании рассматривается как сложная система. Теория сложности выступает в качестве широкого междисциплинарного контекста. Теоретической рамкой, позволяющей объяснить глубинные механизмы персонализированного обучения в контексте его рассмотрения как сложной системы, выступает синергетический подход. Синергетика (теория самоорганизации сложных систем), разработанная в трудах И.Р. Пригожина⁸³ и его последователей, изучает закономерности возникновения порядка из хаоса, нелинейные процессы развития и механизмы самоорганизации в системах различной природы. Применительно к образованию синергетический подход позволяет отказаться от линейного, жестко детерминированного взгляда на учебный процесс и рассматривать его как открытую, нелинейную, динамичную систему, способную к самоорганизации и порождению новых свойств⁸⁴.

В рамках синергетического подхода образовательная система (включающая студента, преподавателя, учебные материалы, среду взаимодействия) обладает рядом свойств, которые имеют прямое отношение к персонализации обучения.

⁸³ Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ., общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

⁸⁴ Добрынина, Н. Ф. Синергетика в высшем образовании / Н. Ф. Добрынина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 12. – С. 63–65.

Каждое из этих свойств проецируется на педагогическую реальность в виде конкретной характеристики персонализации.

Самоорганизация сложных систем означает их способность к возникновению упорядоченного поведения без внешнего директивного управления, за счет внутренних процессов саморегуляции. В образовательном контексте это свойство проецируется в характеристику **субъектности**. Под субъектностью мы вслед за И.В. Сыромятниковым понимаем «способность к самостоятельной инициации, целеполаганию и регулированию своей деятельности и собственного саморазвития на основе внутренних критериев эффективности и целесообразности»⁸⁵ Персонализированное обучение предполагает передачу инициативы и контроля самому обучающемуся, который становится активным агентом, способным к самостоятельному целеполаганию⁸⁶, выбору и регулированию своего образовательного пути. Преподаватель при этом выступает не как внешний управляющий орган, а как фасилитатор, создающий условия для самоорганизации учебной деятельности.

Нелинейность сложных систем означает, что траектория развития системы не является единственно возможной. Это свойство проецируется в одноименную характеристику персонализации — **нелинейность**. Основные положения новой нелинейной парадигмы в науке были сформулированы Л.Ф. Черногором⁸⁷, утверждавшем, что нелинейность – это универсальное, фундаментальное и главное свойство мира и отмечал поливариативность эволюции сложных систем. В дидактическом плане нелинейность отрицает жесткую последовательность освоения материала и допускает множественные маршруты движения по учебному содержанию: возвраты к пройденному, ускоренное прохождение отдельных тем, параллельное изучение взаимосвязанных модулей. Нелинейность также означает,

⁸⁰ Сыромятников, И. В. Организационно-методические особенности формирования профессиональной субъектности будущего специалиста гуманитарного профиля в вузе с дистанционной технологией обучения / И. В. Сыромятников // Инновации в образовании. – 2019. – № 11. – С. 100–112. С.101

⁸⁶ Носкова, Т. Н. Дидактика цифровой среды / Т. Н. Носкова. – М. : ЛитРес, 2020. – 269 с.

⁸⁷ Черногор, Л. Ф. Нелинейность как основа новой научной картины мира / Л. Ф. Черногор // Университеты. Наука и просвещение. – 2006. – № 4. – С. 34–41.

что разные студенты могут достигать одного и того же образовательного результата разными путями. О. В. Акулова указывает, что «нелинейное структурирование процесса обучения основано на разветвлённых программах изучения дисциплин, предоставляющих возможность учесть мотивационные установки, интересы, познавательные и другие личностные особенности обучающихся»⁸⁸. Это свидетельствует о том, что нелинейность в системе высшего образования должна быть реализована не только на макроуровне, в рамках выбора модулей и реализации индивидуальных образовательных траекторий, но и в рамках каждой преподаваемой дисциплины, где студент может выбирать из предлагаемых надстроек к базовому модулю.

Эмерджентность — это возникновение у сложной системы новых интегральных свойств, которые не присущи ее отдельным элементам и не сводятся к их сумме. В педагогике эмерджентность проецируется в характеристику **избыточности**. Эмерджентные эффекты (например, формирование комплексной компетенции) возможны только в системе, обладающей достаточным разнообразием элементов и связей. Избыточность образовательного контента создает необходимое разнообразие, предоставляя студенту пространство для неожиданных связей, углубленного изучения, трансдисциплинарных открытий⁸⁹, а также компенсирует естественную потерю информации при ее восприятии⁹⁰. Именно в условиях избыточности возникает новое качество, которое не было заложено в программу изначально.

Динамичность сложных систем означает их способность изменяться во времени, адаптироваться к новым условиям, перестраивать свою структуру в ответ на внутренние и внешние воздействия. Мы проецируем динамичность в характеристику **адаптивности**. Образовательная среда, инструменты и методы

⁸⁸ Акулова, О. В. Проблемы построения нелинейного процесса обучения в информационной среде / О. В. Акулова // Человек и образование. – 2005. – № 3. – С. 7–11.

⁸⁹ Зеер, Э. Ф. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования / Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 4. – С. 11–39.

⁹⁰ Балашова, И. В. Использование принципов смешанного обучения в организации образовательного процесса в неязыковом вузе / И. В. Балашова, Л. В. Комарова // Заметки ученого. – 2021. – № 2. – С. 127–131. С.129

обучения должны обладать способностью гибко перестраиваться под индивидуальные потребности, уровень подготовки и динамику прогресса студента. В настоящее время индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) рассматриваются как «условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования», где личность «выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии»⁹¹. В то же время, персонализация обучения языкам в вузах часто ограничивается созданием ИОТ. Однако адаптивность проявляется также на уровне содержания (возможность корректировки сложности и объема материала), и на уровне инструментов (гибкая настройка форматов заданий, темпа работы, способов обратной связи). Традиционный формат адаптации материала предполагает создание множества вариаций учебного материала для каждого типа обучающегося, что быстро становится непрактичным при увеличении числа учитываемых характеристик.⁹² Для обеспечения практичности применения данной характеристики предлагается адаптировать материал, основываясь на двух факторах: выбор контекстного элемента и порядок представления материала. Для реализации данного подхода возможно разделение образовательных модулей на 3 слоя: инструктивный (теория, закрепление, практические примеры), тестовый (формальный контроль, теоретические вопросы, практические задания) и дополнительный (мотивация, постановка целей, дополнительная литература). Порядок представления слоев может быть различным, что способствует адаптации материала под разных

⁹¹ Ларькова, О. В. Персонализация обучения как основа формирования индивидуальной траектории обучения / О. В. Ларькова // Формирование индивидуальной траектории обучения: возможности, тенденции, перспективы, особенности : Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 25 октября 2023 года. – СПб. : Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций, 2023. – С. 107–114. С. 108

⁹² Šarmanová, J. Adaptive E-Learning: From Theory to Practice / J. Šarmanová, K. Kostolányová // International Journal of Information and Communication Technologies in Education. – 2015. – Vol. 4, № 2. – P. 45–57.

студентов. Такое структурирование соответствует дидактическим принципам, а также теории обучения Р. Ганье⁹³.

Полифуркационность (множественность путей развития) — основное свойство нелинейных систем, означающее наличие в точках бифуркации нескольких возможных сценариев дальнейшей эволюции. В педагогике полифуркационность проецируется в характеристику **вариативности**. Вариативность обеспечивает многообразие выбора для студента — учебных модулей, форматов заданий, методов освоения материала, способов демонстрации результатов⁹⁴. Наличие вариативных «ответвлений» в точках бифуркации создает условия для реализации одного из нескольких возможных сценариев образовательного развития. Следует также отметить, что данный выбор должен быть постоянным, что особенно актуально для современного поколения, характеризующегося «клиповостью» мышления, которое характеризуется быстрой утомляемостью и проблемами с концентрацией внимания.⁹⁵ Необходимо учитывать данные особенности в образовательном процессе, предлагая задания на оперативность мышления с обязательной сменой активности в течение занятия.

Многомерность сложных систем означает, что они могут быть описаны и поняты только с разных точек зрения, с учетом множества взаимосвязанных аспектов, уровней и измерений. В педагогике многомерность проецируется в две взаимосвязанные характеристики — **диалогичность** и **рефлексивность**. Принцип диалогичности в полной мере отражает современную синкретическую российскую культуру, где «есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому

⁹³ Gagne, R. The Conditions of Learning / R. Gagne. — 4th Ed. — New York : Holt, Rinehart & Winston, 1985. — 361 p.

⁹⁴ Бутенко, Н. В. Психологические основания вариативности дистанционных форматов обучения в высшем образовании в период пандемии / Н. В. Бутенко, А. А. Богатырев // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2020. — № 5 (158). — С. 208–222.

⁹⁵ Бухарбаева, А. Р. Клиповое мышление поколения Z: методы развития творческого потенциала студентов / А. Р. Бухарбаева, Л. В. Сергеева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. — 2020. — Т. 25, № 4. — С. 787–796. С.792

основная ценность состоит в диалоге и организации понимания».⁹⁶ Диалогичность обеспечивает учет множественности голосов, позиций и интерпретаций в образовательном процессе, что особенно важно для межкультурной коммуникации и развития критического мышления. Рефлексивность выступает механизмом обратной связи, позволяющим системе (и студенту как ее элементу) отслеживать свое состояние, оценивать результаты и корректировать траекторию движения. Рефлексивность играет роль регулятора в двух важных сферах учебного процесса: в учебно-познавательной и когнитивно-мотивационной. Она выступает в качестве метакогнитивного механизма⁹⁷, помогающего управлять как процессом познания, так и мотивацией к учебе⁹⁸.

Представленные соответствия между свойствами сложных систем и характеристиками персонализации обобщены в Таблице 2.

Таблица 2. Проекция свойств сложных систем на характеристики персонализации.

Свойство сложной системы (синергетика)	Характеристика персонализации
Самоорганизация	Субъектность
Нелинейность	Нелинейность
Эмерджентность	Избыточность
Динамичность	Адаптивность

⁹⁶ Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение культуре диалога как основа становления коммуникативной компетенции / Л. К. Гейхман // Язык, культура, общение (сб. науч. трудов в честь юбилея проф. С.Г. Тер-Минасовой). – М. : Гнозис, 2008. – С. 443–449. С. 444

⁹⁷ Самойличенко, А. К. Рефлексивность как психологический ресурс успешного обучения студентов ВПО (на примере студентов экономического профиля) / А. К. Самойличенко, А. А. Токмакова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4 (21). – С. 372–375.

⁹⁸ Прохоров, А. О. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности / А. О. Прохоров, А. В. Чернов // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7, № 2. – С. 82–93.

Свойство сложной системы (синергетика)	Характеристика персонализации
Полифуркационность	Вариативность
Многомерность	Диалогичность, рефлексивность

Синергетический подход позволяет описать свойства образовательной системы как сложной и самоорганизующейся, а также вывести из этих свойств конкретные педагогические характеристики персонализации. Выделенные характеристики — субъектность, нелинейность, избыточность, адаптивность, вариативность, диалогичность, рефлексивность — не являются произвольными. Они представляют собой системное переложение фундаментальных закономерностей синергетики на язык педагогического проектирования и служат методологическим мостом между абстрактной теорией сложных систем и практической организацией персонализированного обучения.

1.4.3 Системный подход: структура уровневой модели персонализации

Если синергетический подход, рассмотренный в предыдущем параграфе, отвечает на вопрос, почему персонализированное обучение является эффективным, то системный подход позволяет ответить на вопрос как именно должна быть организована эта образовательная система. В педагогическом проектировании системный подход позволяет рассматривать персонализированное обучение как целостную систему, элементы которой находятся в устойчивых взаимосвязях и подчинены общей цели — развитию субъектности студента и формированию его профессиональных компетенций.

С позиций системного подхода персонализация обучения рассматривается как процесс, допускающий различную степень субъектного участия студента. Это означает, что в образовательной системе могут быть выделены уровни персонализации, различающиеся по степени вовлечённости студента в

проектирование собственной образовательной траектории и по типу достигаемых образовательных результатов. Количество уровней, их содержательные характеристики и связь с результатами обучения обосновываются в параграфе 1.5.

При проектировании модели персонализации системный подход задает ее инвариантную структуру, внутри которой возможна вариативность индивидуальных образовательных траекторий. Выделенные уровни взаимосвязаны и отражают расширение самостоятельности студента без строго заданной последовательности переходов. Переход между уровнями не происходит автоматически и зависит от педагогических условий, рассматриваемых с позиций синергетического подхода.

1.4.4 Контекстный подход: содержательная логика персонализации

Контекстный подход определяет содержательную логику⁹⁹ образовательного процесса на разных этапах персонализации и как учебная деятельность постепенно трансформируется в профессиональную.

Контекстный подход¹⁰⁰ А.А. Вербицкого исходит из положения о том, что эффективное профессиональное образование должно моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Моделирование реализуется через последовательный переход студента через три базовые модели обучения: семиотическую, имитационную и социальную.

- В **семиотической модели** студент осваивает абстрактные знаковые системы — теоретические знания, нормы, правила, терминологию. Язык здесь выступает как объект изучения, а не как средство коммуникации.

⁹⁹ Цыганкова, Т. С. Контекстный подход в обучении профессиональному английскому языку магистров по направлению «Техносферная безопасность» / Т. С. Цыганкова // Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: теория и практика : Сборник материалов Всероссийского научно-методологического семинара, Томск, 23–24 апреля 2015 года. – Томск : Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2015. – С. 143–146.

¹⁰⁰ Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие / А. А. Вербицкий. – М. : МПГУ, 2017. – 268 с.

- В **имитационной модели** студент работает с ситуациями, воспроизводящими отдельные фрагменты профессиональной деятельности. Язык в этом случае используется уже как средство решения профессиональных задач¹⁰¹.

- **Социальная модель** предполагает включение студента в решение реальных (или максимально приближенных к реальным) профессионально-ориентированных задач, требующих коллективного взаимодействия, распределения ответственности¹⁰² и принятия решений в условиях неопределённости.

Предложенная в данном исследовании уровневая модель персонализации органично соотносится с контекстными моделями обучения. По мере перехода студента от начальных уровней персонализации к более продвинутым, его учебная деятельность последовательно переходит от семиотической модели через имитационную к социальной.

Контекстный подход показывает, каким образом язык проходит путь от объекта изучения (семиотическая модель) через инструмент решения учебно-профессиональных задач (имитационная модель) к средству реальной профессиональной коммуникации (социальная модель). Так формируется языковая личность, способная к эффективной межкультурной профессиональной коммуникации¹⁰³.

¹⁰¹ Арпентьева, М. Р. Контекстное обучение – основа компетентностного подхода / М. Р. Арпентьева // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 16 марта 2016 года. – Омск : Омская юридическая академия, 2016. – С. 3–9.

¹⁰² Ферапонтова, М. В. Идея нравственного развития в контекстном подходе А.А. Вербицкого / М. В. Ферапонтова // Актуальные вопросы контекстного образования : материалы круглого стола, посвященного памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А. А. Вербицкого, Москва, 25 февраля 2021 года. – М. : Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 114–117.

¹⁰³ Каратаева, Т. Ю. Методологические подходы в педагогических исследованиях: компетентностно-контекстный подход / Т. Ю. Каратаева, С. Н. Фортыгина // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки : сборник статей международной научно-практической конференции : в 8 частях, Екатеринбург, 15 декабря 2016 года. – Екатеринбург : Аэтерна, 2016. – Ч. 4. – С. 94–96.

1.4.5 Интеграция подходов: целостная модель как теоретический каркас технологии персонализации

Синергетический, системный и контекстный подходы не являются альтернативными или конкурирующими. Напротив, они образуют взаимодополняющий теоретический базис, при этом каждый из подходов выполняет свою функцию в обосновании модели персонализированного языкового обучения.

Синергетический подход раскрывает динамику персонализированного обучения. Рассмотрение образования как сложной самоорганизующейся системы позволило выделить её основные свойства и сопоставить их с педагогическими характеристиками персонализации. С позиций синергетического подхода переходы между уровнями персонализации рассматриваются через понятие точек бифуркации — педагогически проектируемые ситуации, в которых выбор и изменение соотношения внешней регуляции и саморегуляции создают условия для развития субъектности учащихся.

Системный подход задает структуру модели. С его помощью обосновывается выделение уровней персонализации, различающихся по доминирующим признакам, типу образовательного результата и преобладающей форме учебной деятельности.

Контекстный подход задает содержательную направленность модели. Он показывает, каким образом учебная деятельность трансформируется в профессиональную по мере развития персонализации.

Интеграция трёх подходов обеспечивает две взаимосвязанные функции модели. Во-первых, проектировочную: модель задаёт структуру персонализированной образовательной среды, в которой каждый уровень имеет определенные характеристики. Во-вторых, процессуальную: модель определяет способы педагогического сопровождения индивидуальных траекторий студентов посредством создания условий для самоорганизации — предоставление выбора в

точках бифуркации, поддержку рефлексивной деятельности, организацию диалогического взаимодействия (Таблица 3).

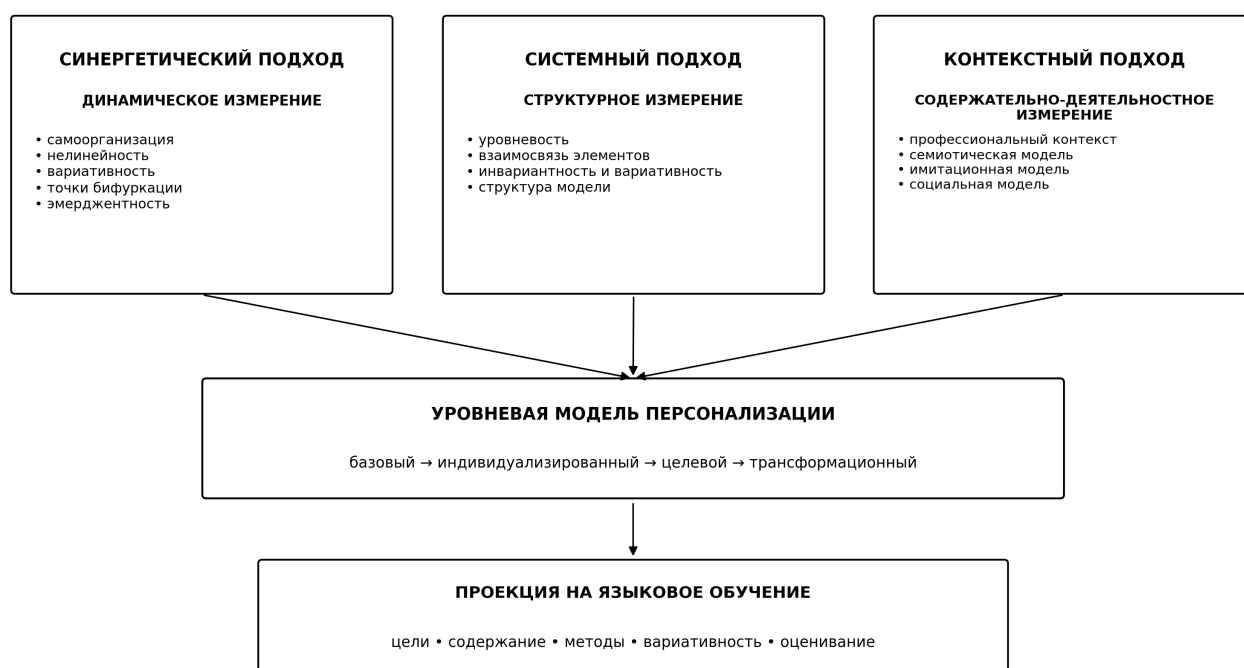
Таблица 3. Сравнительная характеристика методологических подходов.

Параметр сравнения	Синергетический подход	Системный подход	Контекстный подход
<i>Основной объект анализа</i>	Динамика образовательной системы и механизмы её изменения	Структура образовательной системы и взаимосвязи её элементов	Содержание и характер учебной деятельности в её связи с будущей профессиональной деятельностью
<i>Функция в уровневой модели персонализации</i>	Объясняет механизмы изменения соотношения внешней регуляции и саморегуляции и переходов между различными режимами персонализации	Задаёт уровневую организацию модели и взаимосвязь её компонентов	Определяет направленность трансформации учебной деятельности в профессионально ориентированную
<i>Проекция на языковое обучение</i>	Расширение субъектного выбора, вариативность траекторий, рефлексия, изменение характера педагогической поддержки	Организация уровней персонализации, согласование целей, содержания, методов, оценивания, инвариантного ядра и вариативных компонентов	Переход от языка как объекта изучения к языку как средству решения учебно-профессиональных, а затем профессионально-коммуникативных задач
<i>Результат интеграции в авторской технологии</i>	Обеспечивает динамику персонализации	Обеспечивает архитектуру персонализации	Обеспечивает профессионально-языковое содержание персонализации
<i>Авторские понятия,</i>	Профиль учебной автономности —		Языковая парасреда —

<i>получающие методологическое обоснование</i>	связан с субъектностью, самоорганизацией и изменением соотношения внешней регуляции и саморегуляции		педагогически проектируемая среда, обеспечивающая моделирование социокультурного и профессионально- коммуникативного контекста
--	--	--	---

Для наглядного представления соотношения синергетического, системного и контекстного подходов в исследовании приведена схема, отражающая их интеграцию в теоретическом каркасе технологии уровневой персонализации языкового обучения (Рисунок 1).

Рисунок 1. Соотношение синергетического, системного и контекстного подходов.



1.5 Уровни персонализации и их связь с результатами обучения

С опорой на системный подход в исследовании выделены четыре взаимосвязанных уровня персонализации языкового обучения: базовый, индивидуализированный, целевой и трансформационный. Четырёхуровневая структура позволяет отразить изменение соотношения внешнего управления учебной деятельностью и саморегуляции обучающегося в процессе развития его субъектности. Персонализация понимается не как бинарное состояние, а как движение студента от репродуктивного усвоения знаний к творческому применению компетенций в профессиональных контекстах. Связь уровней персонализации с типами образовательных результатов в исследовании дополнительно обосновывается положениями когнитивной психологии, которые используются как дополнительное теоретическое основание, а не как самостоятельный методологический подход¹⁰⁴.

В представленной модели уровни персонализации выделены по двум критериям: источнику целеполагания и результату учебной деятельности. На *базовом уровне* источником целеполагания является преподаватель. Именно он формулирует учебные задачи, а студент работает со структурированными материалами, что соответствует семиотической модели обучения. Адаптивность может быть реализована через выбор темпа обучения, но не через свободу выбора целей. *Индивидуализированный уровень* соответствует *индивидуализированному* подходу, где у студента возникает возможность выбора материала, но в соответствии с целями, поставленными преподавателем. Отбор материала для выбора также осуществляется преподавателем на основании поставленных учебных задач. Таким образом, формируются умения, т.е. возможность применения знаний в разных, но типовых задачах, что соответствует логике перехода от семиотической к имитационной модели. Субъектность и

¹⁰⁴ Bruner, J. S. Beyond the information given: studies in the psychology of knowing / J. S. Bruner. – London : Routledge, 2010. – 530 p.

персонализация начинает проявляться на *целевом уровне*, где студент *формулирует собственные образовательные цели* с помощью преподавателя. Преподаватель помогает трансформировать интерес студента в учебную задачу. Гибкое применение полученных знаний и умений ведет к их автоматизации и выработке навыков. На *трансформационном уровне* студент способен к рефлексии, демонстрирует высокую учебную автономность и самостоятельно руководит своими образовательными целями. На этом уровне за счет развития автономности и умения *трансформировать* и использовать полученные знания, умения и навыки для решения реальных профессиональных задач происходит формирование профессиональных и универсальных эмерджентных компетенций. Данный уровень соответствует социальной модели обучения.

Переход студентов между уровнями персонализации не является автоматическим и базируется не на времени, потраченном на обучение. Он требует педагогически спроектированного выбора, который поможет студенту развить его субъектность. В рамках синергетического подхода такой выбор характеризуется как «точка бифуркации». В предлагаемой модели понятие точки бифуркации используется как педагогическая проекция соответствующего понятия синергетики и требует его операционализации применительно к образовательному процессу. Точкой бифуркации является педагогически спроектированная пороговая ситуация, в которой изменение параметров образовательной среды создаёт для обучающегося возможность перейти к качественно иному режиму регуляции учебной деятельности, характеризующемуся более высокой степенью самостоятельности.

Главным регулируемым параметром выступает соотношение внешней педагогической регуляции и саморегуляции обучающегося. Однако наличие выбора само по себе не является достаточным признаком точки бифуркации. Педагогически организованный выбор выполняет функцию бифуркации только в том случае, если его реализация предполагает изменение характера регуляции учебной деятельности. Прохождение точки бифуркации проявляется не столько в самом выборе задания, сколько в способности обучающегося действовать более

самостоятельно, а именно осознанно определять или принимать цель, обосновывать способ действия, принимать ответственность за сделанный выбор и осуществлять рефлексивную оценку результата.

Готовность обучающегося к прохождению точки бифуркации определяется предметно-деятельностными, регулятивными и мотивационно-целевыми предпосылками. Предметно-деятельностная готовность предполагает освоение необходимого инвариантного содержания и владением средствами, достаточными для выполнения задачи следующего уровня сложности. Регулятивная готовность заключается в способности обучающегося осуществлять осознанный выбор, планировать действия, использовать обратную связь и оценивать полученный результат. Умение соотнести выбранную траекторию с личными, академическими или профессиональными целями и обосновать её целесообразность являются признаками мотивационно-целевой готовности. Готовность при этом понимается как контекстно обусловленная характеристика. Степень самостоятельности одного и того же обучающегося может различаться в зависимости от содержания и сложности конкретной учебной задачи. Поэтому точка бифуркации не означает необратимого перевода студента на фиксированный уровень персонализации, а создаёт возможность проявления и последующего закрепления более автономного способа деятельности.

На основе анализа работ по синергетике (И.Р. Пригожин, Л.Ф. Черногор и др.), педагогике (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), а также с опорой на положения когнитивной психологии (Дж. Брунер) предлагается четырехуровневая модель персонализации, соотнесенная с источниками целеполагания и универсальными результатами обучения, отраженная в Таблице 4.

Таблица 4. Характеристики уровней персонализации.

Уровень	Характеристики	Источник целеполагания	Результат обучения
Базовый	Адаптивность (минимальная)	Преподаватель	Знания

Уровень	Характеристики	Источник целеполагания	Результат обучения
Индивидуализированный	Адаптивность и вариативность	Преподаватель, но студент выбирает материал	Умения
Целевой	Избыточность и субъектность	Студент с помощью преподавателя	Навыки
Трансформационный	Динамичность, нелинейность и рефлексивность	Студент	Компетенции

Операциональными параметрами уровня персонализации выступают:

1. источник целеполагания;
2. степень самостоятельности в выборе или конструировании способа учебного действия;
3. объём и характер необходимой педагогической поддержки;
4. степень принимаемой обучающимся ответственности за регулирование и рефлексивную оценку собственной деятельности.

Базовый уровень характеризуется преимущественно внешним целеполаганием, заданным способом деятельности и высокой степенью педагогического структурирования. На индивидуализированном уровне при сохранении внешнего целеполагания обучающийся получает возможность выбирать из педагогически спроектированных альтернатив и принимать ответственность за сделанный выбор. Целевой уровень предполагает совместное со студентом целеполагание, возможность модифицировать или предлагать способы решения задачи и переход преподавателя к преимущественно фасилитирующей поддержке. На трансформационном уровне обучающийся способен самостоятельно инициировать образовательную цель, конструировать

способы её достижения, регулировать деятельность и осуществлять развёрнутую рефлексивную оценку результата.

Уровень персонализации определяется не типом достигнутого языкового результата как таковым, а преобладающим режимом регуляции учебной деятельности. Языковые знания, умения и компетенции выступают образовательными результатами, достижение которых обеспечивается в условиях различной степени персонализации, но не являются самостоятельными критериями отнесения обучающегося к тому или иному уровню.

1.5.1 Синергетические основания уровней персонализации и их связь с образовательными результатами

Каждый из четырех уровней персонализации отражает качественно особую фазу развития сложной системы, что находит непосредственное отражение в достигаемых образовательных результатах.

На *базовом* уровне персонализации, соответствующем начальной стадии системного взаимодействия, преобладают линейные причинно-следственные связи. Эта фаза характеризуется закрытостью и детерминированностью системы, где прямое воздействие преподавателя приводит к усвоению студентом определенного объема знаний - языковых норм, грамматических структур и лексических единиц.

При переходе на *индивидуализированный* уровень появляются первые признаки нелинейности. Студент начинает влиять на выбор учебных материалов и методов, что делает обучение чувствительным к индивидуальным особенностям. На этом уровне развиваются практические умения студента, а именно способность применять язык в стандартных ситуациях, начинают формироваться первые коммуникативные стратегии.

Целевой уровень базируется на признаках самоорганизации системы. Определенные учебные цели выступают в роли аттракторов, организующих

учебную деятельность, что приводит к формированию устойчивых навыков. Автоматизм в использовании языковых структур, беглость речи и письма свидетельствуют о выходе системы на новый уровень организации. Синергетически это соответствует фазе целенаправленной самоорганизации, при которой система приобретает более устойчивые характеристики и направленность развития.

Трансформационный уровень характеризуется наиболее высокой степенью самостоятельности обучающегося. На этом уровне появляются эмерджентные, комплексные компетенции, выражающиеся в способности студентов творчески использовать язык в профессиональных контекстах, решать нестандартные коммуникативные задачи.

Уровневая модель показывает проявление характеристик сложных систем, описанных в синергетике, в образовательном процессе. Каждый следующий уровень персонализации расширяет доступное обучающемуся пространство самостоятельности, сохраняя освоенные ранее способы деятельности. При этом последовательность выделенных уровней отражает прежде всего общую дидактическую логику проектирования персонализированного образовательного процесса, а не строгую последовательность стадий индивидуального развития.

Выделенные уровни персонализации не следует интерпретировать как фиксированные стадии, последовательно и необратимо проходимые каждым обучающимся. Модель отражает общую направленность изменения характера учебной деятельности от преимущественно репродуктивной деятельности с высокой степенью внешней регуляции к самостоятельному решению комплексных профессиональных задач, но индивидуальная динамика субъектности может носить нелинейный характер.

Степень субъектности обучающегося зависит от контекста и может различаться применительно к разным учебным задачам. Один и тот же студент способен демонстрировать высокий уровень самостоятельности при решении лично или профессионально значимой задачи и одновременно нуждаться в педагогической поддержке при освоении незнакомого содержания или способа

деятельности. Поэтому возможны временные возвраты, ускоренные переходы, сочетание признаков смежных уровней и различный темп продвижения.

1.5.2 Значение уровневого подхода в персонализации обучения

Разделение персонализации на уровни оправдано для современного массового образования, так как обеспечивает системный и реалистичный переход от традиционных форм обучения к индивидуально-ориентированным. Уровневая система позволяет последовательно адаптировать образовательный процесс, учитывая как готовность преподавателей, так и возможности учебных заведений. Внедрение может начинаться с базового уровня персонализации, внося минимальные адаптации в существующие курсы, а затем постепенно усложнять систему по мере накопления опыта и развития необходимых компетенций у преподавателей.

Полноценная персонализация, предполагающая разработку полностью индивидуальных траекторий для каждого студента, требует огромных временных и ресурсных затрат, что делает сложным ее внедрение в массовое образование. Тем не менее, отдельные попытки реализации персонализации предпринимались в рамках экспериментальных образовательных программ, таких как "School of One"¹⁰⁵ (Нью-Йорк, США), где использовалась адаптивная платформа, которая ежедневно создавала индивидуальные учебные планы для каждого ученика на основе анализа его прогресса. Еще одним примером можно назвать практику тьюторского сопровождения в Массачусетском технологическом институте¹⁰⁶, где студенты магистратуры совместно с академическими советниками проектируют уникальные междисциплинарные учебные планы. Институт пошел по пути разделения студентов на уровни и это позволило найти баланс между учетом

¹⁰⁵ School of One [Электронный ресурс] // NYU Steinhardt Research Alliance. – Режим доступа: <https://steinhardt.nyu.edu/research-alliance/research/publications/assessing-early-impact-school-one> (дата обращения: 25.07.2025).

¹⁰⁶ Massachusetts Institute of Technology (MIT) : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mit.edu/> (дата обращения: 25.07.2025).

индивидуальных особенностей учащихся и реальными возможностями образовательной организации. Преподаватели в свою очередь получили инструмент, который можно легко адаптировать к конкретным условиям и группам, придерживаясь при этом персонализированного подхода.

Уровневое разделение также операционализирует выбор методов обучения. Каждому уровню соответствуют свои методические подходы: от традиционных с элементами дифференциации на базовом уровне до проектного обучения и менторинга на продвинутых этапах, что позволяет преподавателям осваивать новые технологии постепенно, а студентам плавно адаптироваться к возрастающей степени самостоятельности. Методический инструментальный естественным образом усложняется по мере перехода от одного уровня к другому, что соответствует принципу последовательного наращивания сложности.¹⁰⁷

Не менее значимым является вопрос оценивания результатов обучения. Технология уровневой персонализации позволяет разработать критерии оценки для каждого этапа: от проверки базовых знаний до анализа способности применять навыки в новых контекстах. Дифференцированный подход к оценке делает образовательный процесс более прозрачным и объективным, позволяет определять достижения студентов и зоны их ближайшего развития. При этом критерии оценки логично усложняются по мере перехода от базового к трансформационному уровню, отражая прогресс в освоении учебного материала и развитии компетенций. На базовом уровне для оценки знаний используются стандартизированные тесты; на индивидуализированном критериальные рубрики для оценивания результатов работы в точках бифуркации; работа на целевом уровне оценивается с помощью портфолио, показывающего применение умений в разных контекстах. На трансформационном уровне оценивание направлено на сформированность метакогнитивных навыков и проводится путем анализа рефлексивных дневников, листов само- и взаимооценки, а также защиты финального проекта.

¹⁰⁷ Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.

Достоинством уровневой модели персонализации также является ее способность предотвращать формирование так называемых "информационных пузырей" - ситуации, когда студенты ограничиваются только знакомыми и комфортными для них темами и видами деятельности.

Структурирование образовательного процесса по уровням создает сбалансированную систему, где свобода выбора органично сочетается с необходимостью освоения элементов учебной программы. На базовом уровне усваивается обязательное содержание, что создает фундамент для последующей персонализации. По мере перехода на более высокие уровни расширяются возможности выбора, но при этом сохраняется системность обучения, гарантирующая освоение всех необходимых компонентов образовательной программы.

1.6 Дидактические принципы и методы персонализированного языкового обучения

Проведенный в предыдущих параграфах анализ позволил установить, что персонализация образования является закономерным ответом на вызовы современной образовательной парадигмы. Данные выводы справедливы и распространяются на отдельные отрасли обучения в высшем образовании, в частности, и на специфику языкового обучения, которая обладает рядом особенностей.

Языковое обучение характеризуется *многоуровневостью*, т.е. необходимостью одновременного освоения фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса и прагматики. При этом важно подчеркнуть, что в отличие от естественнонаучных систем, где уровни организации выстраиваются в иерархию от низшего к высшему в процессе развития, уровневая организация языка имеет иную природу. Язык не «складывается» из уровней, а членится на них в лингвистическом анализе. Единицы высших уровней могут исторически

предшествовать и порождать единицы низших уровней¹⁰⁸, что создает нелинейную и взаимопроникающую структуру лингвистического знания, усложняя процесс обучения, требуя не поэтапного линейного усвоения, а формирования целостного образа языка, где все уровни взаимосвязаны и осваиваются во взаимодействии.

Кроме того, языковое обучение отличается *динамичностью*. Динамический характер языка проявляется на всех уровнях языковой системы, от появления новой лексики и трансформации грамматических норм до изменений в прагматике употребления выражений. В условиях цифровизации и глобализации языковые изменения происходят особенно интенсивно, что дополнительно усложняют процесс изучения языка. Студенты, освоившие преимущественно нормативный вариант языка по учебнику, могут испытывать трудности при столкновении с реальной речью, а преподаватели не могут постоянно актуализировать учебные материалы, стараясь успеть за всеми изменениями.

Наряду с этим языковое обучение требует *усвоения значительного массива информации* для достижения минимально достаточной коммуникативной компетенции. Овладение языком требует накопления значительного массива знаний, который к тому же не остается неизменным. Он постоянно расширяется по мере перехода обучающегося на новые языковые уровни.

Наконец, отличительным свойством языкового обучения является его *практическая ориентированность*. В отличие от дисциплин, где целью может быть усвоение теоретических знаний, владение языком по своей сути является навыковой деятельностью, конечной целью которой выступает эффективная коммуникация в реальных ситуациях. Целью языкового обучения становится формирование языковой личности - индивидуального стиля общения на иностранном языке. «Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать».¹⁰⁹ В отличие от других

¹⁰⁸ Солнцев, В. М. Уровни языка / В. М. Солнцев // Большая российская энциклопедия. – М., 2017. – Т. 33. – С. 85–86.

¹⁰⁹ Богин, Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.

предметов, где ответы могут быть стандартными, языковое выражение всегда носит личностный характер. Следовательно, образовательный процесс не может ограничиваться передачей декларативных знаний о системе языка; он должен быть направлен на формирование способности автоматизированного, спонтанного и ситуативно-обусловленного использования языковых средств. Это выдвигает на первый план требование к созданию аутентичной языковой среды и смоделированных контекстов общения, максимально приближенных к реальным коммуникативным практикам, где студент выступает не пассивным реципиентом информации, а активным субъектом речевого взаимодействия.

Традиционные «усредненные» подходы, не учитывающие особенности языкового обучения и индивидуальные различия обучающихся, зачастую оказываются недостаточно эффективными для решения столь комплексной задачи.

В связи с этим возникает проблема интенсификации языкового образовательного процесса, предполагающая переход от пассивного усвоения знаний к активной и самостоятельной учебной деятельности студента. В.В. Петрусинский¹¹⁰ связывает решение данной задачи с учетом трех взаимосвязанных аспектов:

- дидактический, связанный с построением эффективных педагогических систем, отбором методов и реализацией дидактических принципов организации учебной деятельности;
- психофизиологический, направленный на учет возможностей обучаемого для усвоения информации и раскрывающий потенциал неосознаваемой психической активности в обучении;
- кибернетический, обеспечивающий применение общей теории управления и современных компьютерных технологий для создания адаптивных систем интенсивного обучения.

¹¹⁰ Петрусинский, В. В. Автоматизированные системы интенсивного обучения / В. В. Петрусинский. – М. : Высшая школа, 1987. – 192 с.

Интенсификация не сводится к увеличению объема или темпа подачи материала; она предполагает изменение организации образовательного процесса, в центре которого находится самостоятельная, осознанная и насыщенная деятельность обучающегося.

Эффективность такой деятельности во многом зависит от того, на каких педагогических основаниях она организована. Это подчеркивает необходимость определить систему дидактических оснований, которые обеспечили бы не хаотичную, а целенаправленную и педагогически обоснованную персонализацию.

1.6.1. Система дидактических принципов персонализированного языкового обучения

Система дидактических принципов персонализированного языкового обучения строилась с учетом характеристик персонализации и отличительных свойств языка как учебного предмета. Сопоставление этих двух оснований позволило выделить принципы, которые не дублируют общедидактические положения, а конкретизируют их применительно к задачам персонализации языкового образования. К таким принципам относятся:

- принцип интеграции содержания и контекста;
- принцип личностно-смысловой направленности;
- принцип создания языковой парасреды;
- принцип проблемности;
- принцип открытости;
- принцип альтернативности;
- принцип гибкости и вариативности.

Принципы объединены в три функциональных уровня и различаются по объекту педагогического регулирования.

Первый уровень образуют *целевые принципы*, задающие смысловую и содержательную направленность персонализации, то есть то, на какие

образовательные и личностно значимые результаты ориентировано обучение. К целевым принципам относятся:

- *принцип интеграции содержания и контекста* — обеспечивает связь осваиваемого языкового материала с профессиональными, академическими или личными контекстами его применения;
- *принцип личностно-смысловой направленности* — ориентирует весь образовательный процесс на внутренние мотивы, цели и ценностные установки обучающегося, рассматривая язык как средство достижения личных, академических и профессиональных целей.

Второй уровень составляют *процессуальные принципы*, регулирующие характер учебной деятельности и организации образовательной среды. К процессуальным принципам относятся:

- *принцип создания языковой парасреды* — означает целенаправленное проектирование образовательного пространства, которое имитирует социокультурный и профессиональный контекст изучаемого языка;
- *принцип проблемности* — требует построения обучения вокруг значимых для студента задач разного уровня сложности, что предполагает переход от усвоения готовой информации к самостоятельному поиску решений;
- *принцип открытости* — реализуется через гибкость содержания, методов и организационных форм, допуская инициативу студента в выборе тем, материалов и форматов работы.

Третий уровень — *инструментальные принципы*, связанные с механизмами адаптации образовательной траектории к индивидуальным особенностям, целям и динамике образовательных результатов обучающегося. К инструментальным принципам относятся:

- *принцип альтернативности* — предполагает осознанный выбор студентом заданий, форм работы, источников информации и способов демонстрации результатов;

- *принцип гибкости и вариативности* — допускает корректировку целей, содержания, методов и темпа обучения в соответствии с прогрессом и потребностями студента.

Все три группы принципов находятся в отношении взаимного усиления: целевые принципы без процессуальных остаются декларацией, процессуальные без инструментальных — нереализуемыми, а инструментальные без целевых теряют свою направленность.

Предлагаемая система принципов строится на основе уровневой модели персонализации. Это означает, что доминирование тех или иных принципов, а также степень их реализации изменяются по мере перехода студента от одного уровня персонализации к другому. Так, на базовом уровне ведущую роль играют адаптационные аспекты принципа гибкости (регулирование темпа и сложности), на индивидуализированном и целевом — альтернативность и вариативность выбора, на трансформационном — открытость и личностно-смысловая направленность, позволяющие студенту выходить за рамки предложенных альтернатив и конструировать собственное образовательное содержание.

Рассмотрим указанные дидактические принципы подробнее.

Принцип интеграции содержания и контекста напрямую вытекает из практической ориентированности языкового обучения и характеристики адаптивности. Он предполагает, что усвоение языковых явлений происходит не изолированно, а в непосредственной связи с реальными или смоделированными коммуникативными ситуациями (контекстами), соответствующими профессиональным, академическим или личным интересам студента¹¹¹. Это обеспечивает личностную значимость материала и формирует способность к его переносу в реальное общение. Принцип интеграции содержания и контекста довольно широко применяется в высшем образовании как в языковых, так и в гуманитарных и технических дисциплинах, т.к. способствует повышению качества

¹¹¹ Шадже, З. М. Дидактические и методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения / З. М. Шадже // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – № 1(44). – С. 121–129.

образования¹¹², мотивации студентов¹¹³ и формирует востребованные на современном рынке труда компетенции: «системный анализ профессиональных ситуаций, генерирование и внедрение инноваций, творческое, критическое мышление, проектные компетенции.»¹¹⁴

Принцип личностно-смысловой направленности является стержневым для реализации характеристики субъектности и тесно связан с рефлексивностью. Его теоретико-методологические основания были заложены в трудах А.Н. Леонтьева¹¹⁵ и его научной школы, где особое внимание уделялось проблеме выведения знаний на личностно-смысловой уровень и механизмам преодоления отчужденности в познавательном процессе. Согласно данному подходу, эффективное обучение предполагает переход от усвоения знаний как личностно нейтральных «значений» к их преобразованию в глубоко переживаемые «личностные смыслы».¹¹⁶

В контексте персонализированного языкового обучения данный принцип предполагает опору на внутренние мотивы, цели и ценностные установки обучающегося. Задача преподавателя — создать условия для осознанного «мысленного углубления» студента в материал, помочь ему сформулировать личностный смысл изучения языка и сделать учебные цели индивидуально значимыми. Личностное осмысление способствует восприятию языка как инструмента самореализации и познания мира, что влияет на долговременную мотивацию и увеличивает осознанную учебную активность.

¹¹² Гудкова, С. А. Перспективы практической реализации CLIL-технологии в учебной среде вуза / С. А. Гудкова, Д. Ю. Буренкова // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 2 (21). – С. 34–38. С. 35.

¹¹³ Pavón, V. Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL) / V. Pavón // LINGVARVMARENA. – 2013. – Vol. 4. – P. 65–78.

¹¹⁴ Тюнников, Ю. С. Интегративно-контекстный подход как средство повышения качества профессионального образования / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко, Т. П. Афанасьева, В. Г. Мушкин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1 (45). – С. 45–54.

¹¹⁵ Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.

¹¹⁶ Нарциссова, С. Ю. Личностно-смысловое аргументирование в обучении / С. Ю. Нарциссова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 16-1. – С. 102–107.

Принцип создания языковой парасреды направлен на уменьшение искусственности учебной ситуации и реализацию таких характеристик персонализации, как адаптивность и избыточность. Для реализации этой цели проектируется образовательная среда, имитирующая социокультурный контекст изучаемого языка¹¹⁷. В структуру языковой парасреды входят следующие компоненты:

- информационный компонент (аутентичные тексты, аудио, видео, подкасты, ресурсы интернет-сообществ);
- социокультурный компонент (ценности, модели поведения, этические представления носителей языка);
- пространственно-предметный компонент (артефакты и элементы материальной культуры).

Особая роль в создании и поддержании такой среды отводится преподавателю, выступающему в роли носителя языка и модератора¹¹⁸. Однако условием эффективности парасреды является активное участие самих обучающихся в её наполнении и развитии: самостоятельный поиск и отбор материалов, их анализ и интерпретация, организация работы с ними.¹¹⁹

Главное отличие языковой парасреды от традиционной учебной среды с использованием аутентичных материалов состоит в способе организации речевой деятельности обучающегося. Само по себе включение аутентичного текста, аудио-или видеоматериала не является достаточным основанием для характеристики образовательной среды как языковой парасреды. Парасреда предполагает системное включение аутентичных ресурсов в коммуникативную деятельность, в

¹¹⁷ Рыбакова, Н. А. Основные принципы подготовки студентов неязыкового профиля к профессиональной межкультурной коммуникации / Н. А. Рыбакова // Филология: научные исследования. – 2015. – № 1. – С. 46–53.

¹¹⁸ Буланкина, Н. Е. Культурное самоопределение личности в поликультурном мире новых вызовов и новой ответственности педагога-наставника / Н. Е. Буланкина // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2023. – № 4(64). – С. 62–72.

¹¹⁹ Алексин, А. Ю. Развитие субъектности в процессе обучения иностранному языку в условиях языковой парасреды / А. Ю. Алексин, Е. А. Помельникова, Л. В. Сухова // Известия ВГПУ. – 2014. – № 4 (89). – С. 101–105.

ходе которой иностранный язык постепенно перестаёт выступать исключительно объектом изучения и становится средством решения содержательно значимых академических и профессиональных задач.

Граница между языковой парасредой и естественной языковой средой определяется степенью педагогической опосредованности коммуникации. Если коммуникативные ситуации целенаправленно проектируются в образовательных целях, включаются в структуру курса и сопровождаются педагогической поддержкой, обратной связью и рефлексией, они относятся к парасреде. Естественная языковая среда начинается там, где иноязычная коммуникация возникает прежде всего для решения реальных социальных, академических или профессиональных задач, не создаваемых специально в целях обучения. Между этими полюсами возможны пограничные формы, сочетающие педагогическое проектирование с реальным внешним адресатом и внеучебными последствиями коммуникации.

Принцип проблемности служит реализации характеристик динамичности и нелинейности учебного процесса, находя свое конкретное воплощение в трехуровневой модели учебных ситуаций, разработанной И.А. Зимней¹²⁰, где проблемность в языковом обучении реализуется последовательно, что напрямую коррелирует с уровнями персонализации:

Первый уровень проблемности предполагает создание ситуации, где известный предмет высказывания требует выражения неизвестными для студента языковыми средствами, что соответствует базовому уровню персонализации, где фокус смещен на поиск и усвоение новых языковых форм для передачи знакомого содержания.

На втором уровне проблемности студент уже владеет необходимыми языковыми средствами, но должен выразить новое для него смысловое содержание. Данный уровень соотносится с индивидуализированным и целевым

¹²⁰ Зимняя, И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И. А. Зимняя, И. И. Китросская, К. А. Мичурина // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 8. – С. 47–53.

уровнями персонализации, где освоенные навыки автоматизируются и применяются для решения нестандартных коммуникативных задач.

На третьем уровне проблемности студент самостоятельно ставит и осознает собственные речемыслительные задачи. В нашей модели этому уровню соответствует уровень трансформационной персонализации, где речевая деятельность становится инструментом решения личностно значимых проблем.

Принцип открытости отражает вариативность и нелинейность образовательного процесса и реализуется в трех направлениях¹²¹:

Содержательная открытость допускает более гибкий отбор содержания, что выражается в поощрении инициативы студента в выборе тем, проблематики и материалов для анализа, которые соответствуют его индивидуальным и профессиональным интересам¹²².

Методическая открытость подразумевает применение различных педагогических приемов и технологий обучения (от кейс-стади и проектной работы до цифровых инструментов анализа текста), отбор которых определяется задачами и потребностями студентов.

Организационная открытость проявляется в использовании нетрадиционных форм занятий (дискуссионные клубы, мастер-классы, хакатоны) и активном включении в учебный процесс внеаудиторной работы (самостоятельный поиск источников, участие в профессиональных сообществах, анализ актуальных медиатекстов).

Принцип открытости предполагает переход от фиксированной, линейной программы к гибкому, «открытому» учебному плану. В этой модели преподаватель выступает фасилитатором и проектировщиком образовательной среды. Он

¹²¹ Поварехо, И. А. Принцип открытости при обучении студентов-экономистов деловому иностранному языку / И. А. Поварехо // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : Материалы XII Международной научной конференции, Минск, 26 октября 2018 года. – Минск : Белорусский государственный университет, 2018. – С. 150–151.

¹²² Кузьмина, К. А. Технология смешанного обучения профессиональному иностранному языку студентов вуза / К. А. Кузьмина, Е. И. Баженова, И. А. Ткачева // Человеческий капитал. – 2023. – № 4(172). – С. 245–258.

предоставляет студенту доступ к разнообразным ресурсам, помогает выстраивать индивидуальную траекторию и обеспечивает педагогическое сопровождение. Реализация данного принципа требует от преподавателя дополнительной подготовки, развитой педагогической рефлексии и готовности к разработке или тщательному подбору материалов, адекватных целям персонализации.

Принцип альтернативности наделяет обучающегося свободой выбора. На базовом уровне студент выбирает один из вариантов, предложенных преподавателем, а по мере развития учебной автономности в дальнейшем самостоятельно предлагает способы достижения образовательного результата.

При этом неизменным остается заданный образовательный результат: вариативными могут быть пути, средства и формы его достижения, но предлагаемые или самостоятельно сконструированные студентом альтернативы должны быть соотнесены с целями обучения и едиными критериями оценивания.

Степень самостоятельности обучающегося при выборе и конструировании альтернатив различается на разных уровнях персонализации. На индивидуализированном уровне студент преимущественно выбирает из вариантов, предварительно отобранных преподавателем; на целевом уровне может модифицировать предложенные варианты или предлагать собственный способ решения задачи в диалоге с преподавателем; на трансформационном уровне самостоятельно инициирует и проектирует образовательное действие, обосновывая его соответствие поставленной цели и ожидаемому результату.

Вариативность позволяет рассматривать гибкость образования как свойство системы, «которая бы максимально удовлетворяла потребности индивида и запросы общества и была бы способной реагировать на их изменения»¹²³. В таком понимании основное внимание переносится с организации обучения на самостоятельную учебную деятельность обучающегося, а учебный процесс строится с учетом индивидуальных потребностей и целей обучающегося,

¹²³ Волгин, О. Гибкая система образования: американский опыт [Электронный ресурс] / О. Волгин. – Режим доступа: http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c67_02.htm (дата обращения: 05.09.2025).

направленных на приобретение умения учиться самостоятельно в течение всей жизни.

Принцип альтернативности распространяется и на способы оценивания. В исследовании Пономаренко Л. Н., Суслопаровой М. М. и Порческу Г. В.¹²⁴ представлены результаты применения альтернативного оценивания, показывающие статистически значимые изменения внутренней мотивации к изучению иностранного языка и мотивации к овладению профессией у студентов.

Принцип гибкости и вариативности объединяет несколько характеристик персонализации - адаптивность, вариативность и нелинейность. Он предполагает оперативную корректировку образовательного процесса с учетом изменяющихся потребностей, прогресса и индивидуальных особенностей студента, что выражается в возможности регулирования учебных целей, содержания и методов обучения в процессе работы.

Вариативность в обучении направлена на расширение прав и возможностей студента в выборе индивидуального образовательного маршрута, содержания, средств и организационных форм обучения. Она создает условия для наиболее полной академической самореализации, раскрытия способностей и личностного потенциала обучающегося. Вовлечение студентов в процесс осознанного выбора собственной траектории не только развивает вариативное мышление — способность видеть разные решения проблемы — но и значительно активизирует их самостоятельную учебную деятельность¹²⁵.

Реализация представленных принципов создает дидактическую основу для эффективной организации персонализированного языкового обучения.

¹²⁴ Пономаренко, Л. Н. Альтернативное оценивание как способ повышения мотивации студентов естественнонаучных специальностей к изучению английского языка / Л. Н. Пономаренко, М. М. Суслопарова, Г. В. Порческу // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 2 (50). – С. 162–175.

¹²⁵ Косарева, С. В. Вариативное обучение иностранному языку как средство формирования готовности учащихся к самообразованию / С. В. Косарева // Современные коммуникации: Язык. Человек. Общество. Культура : сборник статей. – Екатеринбург : Изд-во УМЦ УПИ, 2012. – С. 141–145.

Принципы интеграции содержания и контекста, проблемности и создания языковой парасреды обеспечивают переход от изучения системы языка к овладению коммуникативной компетенцией.

Принципы личностно-смысловой направленности и альтернативности способствуют усвоению значительного объема информации за счет опоры на внутреннюю мотивацию обучающегося и более осмысленную работу с материалом.

Принципы открытости, гибкости и вариативности позволяют выстраивать образовательную траекторию, отвечающую взаимопроникновению языковых уровней и необходимости постоянной актуализации содержания.

Описанная система принципов служит основой для практической реализации персонализации в учебном процессе.

1.6.2 Методы и подходы реализации персонализированного языкового обучения

Трехуровневая система дидактических принципов служит основой для отбора методов и подходов обучения под задачи персонализации. Методы рассматриваются как вариативные инструменты, сочетание которых позволяет реализовать принципы персонализации в конкретной образовательной ситуации. Представленные методы объединяются в несколько групп в зависимости от доминирующего действия и решаемой задачей.

Методы, обеспечивающие интеграцию содержания и контекста, а также создание языковой парасреды

Предметно-языковое интегрированное обучение. Представляет собой метод, в котором иностранный язык выступает не как цель, а как средство освоения профессионального или академического содержания¹²⁶.

¹²⁶ Смирных, Е. В. Особенности использования современных методов и подходов при обучении иностранному языку / Е. В. Смирных // Развитие образования в России: проблемы и перспективы : сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, Новосибирск, 28 сентября – 03 2017 года. – Новосибирск : Центр развития научного сотрудничества, 2017. – С. 106–112.

Данный метод был выбран как основной в контексте диссертационного исследования, поскольку он наиболее полно и системно реализует принцип интеграции содержания и контекста, напрямую выводя процесс овладения языком на личностно-смысловой уровень. Изучение языка через призму профессионально значимого контента автоматически решает проблему мотивации¹²⁷, так как содержание становится релевантным и значимым для будущей карьеры или научных интересов студента. Это трансформирует роль языка из учебного предмета в инструмент познания и самореализации, что является центральной идеей персонализации. В практической части, данный метод реализуется через модель, предложенную Д. Койл.¹²⁸ Модель основывается на четырех С: содержание (content), общение (communication), познание (cognition) и культура (culture). «Данная модель акцентирует внимание на том, что в рамках интегрированного обучения для успешного освоения содержания необходимы социальные, культурные, лингвистические и мыслительные процессы.»¹²⁹

Связь с уровнями персонализации:

Базовый уровень: позволяет адаптировать сложность как языкового, так и предметного материала под исходный уровень студента.

Индивидуализированный уровень: предоставляет вариативность в выборе тем и аспектов предметной области для более глубокого изучения в соответствии с интересами.

Целевой и трансформационный уровни: создает условия для выхода на уровень третьей проблемности по Зимней¹³⁰, где студент использует язык для

¹²⁷ Бакирова, К. Ш. Эффективность применения метода кластера в предметно-языковом интегрированном обучении / К. Ш. Бакирова, А. А. Туктасинова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 26.

¹²⁸ Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 184 p.

¹²⁹ Олюнина, Н. Н. Использование технологии CLIL на уроках английского языка / Н. Н. Олюнина // Пермский педагогический журнал. – 2021. – № 12. – С. 58–62.

¹³⁰ Зимняя, И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И. А. Зимняя, И. И. Китросская, К. А. Мичурина // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 8. – С. 47–53.

решения собственных профессионально-ориентированных задач, порождая новые смыслы и интерпретации.

Метод предметно-языкового интегрированного обучения не просто является эффективным, а выступает структурообразующим каркасом для построения персонализированной траектории, так как содержание обучения становится индивидуальным по определению, будучи привязанным к профессиональному профилю обучающегося.

Метод проектов. Позволяет создать комплексную имитацию профессиональной или исследовательской деятельности¹³¹. Студенты самостоятельно или в группах работают над решением реальной проблемы, что требует интеграции всех видов речевой деятельности, поиска и критического осмысления аутентичных материалов. При выполнении заданий студенты погружаются в языковую парасреду.

Метод проектов позволяет реализовать альтернативность (выбор темы, формата продукта, путей решения) и гибкость (работа в индивидуальном темпе, итеративность). В контексте персонализации языкового обучения метод проектов выступает инструментом трансформации образовательного процесса. При применении данного метода изменяется позиция студента: из пассивного исполнителя предписанных заданий он становится автором и руководителем собственной учебной деятельности, т.е. субъектностью обучающегося. Согласно исследованию А.Я. Багровой¹³², также меняется и роль преподавателя. Преподаватель перестает быть транслятором конкретных знаний, а обучает методам работы с уже имеющимися знаниями, что смещает акцент с преподавания на учение.

Стоит отметить также смещение акцента оценки с формального усвоения языковых знаний на способность их практического применения для достижения

¹³¹ Baimuldinova, G. K. Language skills through project method / G. K. Baimuldinova // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – No. 5-7(73). – P. 11–15.

¹³² Багрова, А. Я. Проектный метод в обучении иностранным языкам / А. Я. Багрова // Вестник Московской международной академии. – 2015. – № 1. – С. 97–101.

реальных целей. Отход от формального оценивания соответствует компетентностной парадигме образования, где ценностью обладает не объем усвоенной информации, а умение эффективно использовать ее в конкретных ситуациях.

Метод проектов создает условия для возникновения эмерджентных результатов, которые рождаются в процессе поиска решений и самостоятельного исследования проблемы.

Связь с уровнями персонализации:

Сложность и открытость проекта могут масштабироваться в зависимости от уровня:

Базовый/Индивидуализированный: структурированные мини-проекты с заданными параметрами.

Целевой/Трансформационный: открытые, междисциплинарные проекты, инициируемые самими студентами, где язык является одним из инструментов достижения цели.

Методы, обеспечивающие проблемность, личностно-смысловую направленность и альтернативность

Кейс-метод. Обучающиеся анализируют конкретную сложную (проблемную) ситуацию, взятую из реальной практики. Метод требует от студентов не просто найти решение, но и аргументировать свою позицию, учитывая разные точки зрения, что активизирует личностные смыслы и ценностные оценивания¹³³.

Кейс-метод помогает актуализировать личный опыт и ценностные установки студента, поскольку анализ ситуации и предлагаемые решения всегда носят субъективный характер. Соответственно, кейс-метод признает множественность возможных решений, что находится в прямой связи с принципами открытости и альтернативности. К тому же метод развивает метапредметные компетенции,

¹³³ Кузнецова, И. А. Обучение профессиональному иноязычному сленгу в языковых и неязыковых вузах с применением кейс-метода и веб-технологий / И. А. Кузнецова // Державинский форум. – 2022. – Т. 6, № 4. – С. 604–611.

поскольку целенаправленно формирует критическое мышление и способность к построению аргументированной речи на иностранном языке¹³⁴.

Связь с уровнями персонализации:

Базовый уровень: анализ структурированных кейсов с набором фактов и возможных решений.

Индивидуализированный уровень: работа с кейсами, допускающими множественные интерпретации.

Целевой уровень: анализ комплексных кейсов, требующих междисциплинарного подхода и учета динамики развития ситуации.

Трансформационный уровень: самостоятельный отбор или создание кейсов на основе актуальных профессиональных задач студента, анализ с выходом на разработку собственных решений.

Рольевые игры и симуляции. Метод активного обучения, при котором студенты «примеряют» на себя профессиональные роли в смоделированных, но приближенных к реальности ситуациях¹³⁵.

Рольевые игры и симуляции реализуют принцип создания языковой парасреды и личностно-смысловой направленности, создавая безопасную среду для экспериментирования с языком и отработки стратегий поведения в различных профессиональных контекстах. Иностранный язык при этом используется для решения реальных задач, что трансформирует учебную мотивацию от изучения языка как цели к его применению как средству профессиональной коммуникации.

В процессе ролевого взаимодействия преподаватель получает возможность выявить и учесть личностные особенности каждого студента, что составляет основу персонализированного подхода. Наравне с этим, студенты получают

¹³⁴ Yin, R. K. Case Study Research: Design and Methods / R. K. Yin. – 3rd ed. – Thousand Oaks : Sage Publications, 2002. – 200 p.

¹³⁵ Гуркова, М. В. «Активные» методы в формировании языковых компетенций при обучении иностранному языку / М. В. Гуркова // На перекрестке культур: единство языка, литературы и образования – I : Сборник научных статей I Международной научно-практической интернет-конференции, Могилев, 03–17 декабря 2018 года / Под редакцией А.К. Шевцовой. – Могилев : Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2019. – С. 156–159.

возможность апробировать различные стратегии коммуникации, развивая гибкость мышления и адаптивность в использовании иностранного языка.

Связь с уровнями персонализации:

Базовый уровень: сценарные ролевые игры с прописанными репликами и алгоритмами действий. Отработка стандартных коммуникативных клише.

Индивидуализированный уровень: игры с частично свободным сценарием, где студенты могут выбирать линию поведения в рамках заданной роли.

Целевой уровень: комплексные симуляции с неопределенностью исходных данных и возможностью импровизации. Студенты самостоятельно готовят материалы для своей роли.

Трансформационный уровень: межгрупповые симуляции с динамически меняющимися условиями, где студенты участвуют в разработке сценария и критериев оценки.

Дебаты. Структурированный обмен аргументами по спорной проблеме, формирующий навыки критического мышления¹³⁶, аргументации и импровизации на иностранном языке.

Метод дебатов применяется для реализации принципов проблемности и альтернативности. Дебаты превращают языковую практику в осмысленную деятельность, поскольку требуют аргументации собственной позиции, что способствует личностной вовлеченности. Процесс обсуждения в ходе дебатов обучает критически оценивать другое мнение и толерантно к нему относиться. Финальная цель дебатов «убедить не друг друга, а третью сторону»¹³⁷, что способствует созданию комфортной и уважительной атмосферы на занятии.

Метод дебатов подходит для неоднородных в языковом плане групп за счет создания условий для естественной дифференциации по уровню языковой

¹³⁶ Макаев, Х. Ф. Обучение языку лингводидактическими методами через снятие языкового барьера / Х. Ф. Макаев, Г. З. Макаева // Казанский лингвистический журнал. – 2022. – Т. 5, № 1. – С. 121–139.

¹³⁷ Львова, О. В. Использование технологии «Дебаты» при обучении иностранному языку / О. В. Львова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2014. – № 1 (13). – С. 76–79. С 78

подготовки и коммуникативным способностям, каждый студент может участвовать в дебатах в соответствии со своими возможностями, выбирая сложность аргументации и форму участия.

Связь с уровнями персонализации:

Базовый уровень: дебаты по заранее известным темам с подготовленными аргументами, отработка базовых риторических структур.

Индивидуализированный уровень: выбор позиции и темы дебатов из предложенного списка, самостоятельный подбор аргументов.

Целевой уровень: импровизационные дебаты на актуальные профессиональные темы, использование широкого спектра убеждающих стратегий.

Трансформационный уровень: организация и модерация дебатов самими студентами. Формулирование собственных тем для дискуссий на стыке различных областей знания.

Методы, обеспечивающие открытость, гибкость и вариативность организационных форм

Перевернутый класс. Представляет собой организационную модель обучения, при которой знакомство с теоретическим материалом происходит в ходе самостоятельной работы студента с цифровыми ресурсами, а аудиторное время посвящается интерактивной деятельности и практическому применению знаний.

Перевернутый класс создает технические предпосылки для реализации персонализации в условиях группового обучения. Метод обеспечивает студенту возможность самостоятельного контроля над временем, темпом и местом изучения материала, что составляет основу для реализации принципов адаптивности и гибкости. Преподаватель в это время выполняет роль фасилитатора и консультанта.¹³⁸

Связь с уровнями персонализации:

¹³⁸ Юрина, М. В. Применение инновационной технологии «Перевернутый класс» при обучении иностранному языку в техническом вузе / М. В. Юрина, Ю. В. Лопухова // СНВ. – 2017. – № 4 (21). – С. 262–266. С. 263

Базовый уровень: преподаватель предоставляет структурированные материалы для самостоятельного изучения с инструкциями.

Индивидуализированный уровень: студент самостоятельно выбирает последовательность изучения тем и материалов.

Целевой уровень: студент дополняет обязательные материалы самостоятельно подобранными дополнительными ресурсами.

Трансформационный уровень: студент активно участвует в создании и комментировании учебного контента.

Метод станционного обучения. Представляет собой организацию учебного пространства в виде тематических зон (станций), предлагающих различные типы заданий, ресурсов и форм работы.

Он позволяет студентам самостоятельно выбирать маршрут и последовательность работы в соответствии с индивидуальными потребностями, дефицитами и когнитивными предпочтениями. Метод обеспечивает естественную дифференциацию и создает условия для проявления самостоятельности в учебном процессе.¹³⁹¹⁴⁰

Связь с уровнями персонализации:

Базовый уровень: заданный маршрут с одинаковым для всех набором станций.

Индивидуализированный уровень: свободный выбор порядка прохождения станций.

Целевой уровень: вариативность содержания и сложности заданий на станциях.

Трансформационный уровень: участие студентов в создании и наполнении станций.

Методы, обеспечивающие рефлексивность и альтернативное оценивание

¹³⁹ Rauer, C. Lernen an Stationen im Zweit und Fremdsprachunterricht / C. Rauer, M. Salzenberg. – Bremen, 2000. – 37 s.

¹⁴⁰ Friebe, A. Autonomy and learner-centered curriculum / A. Friebe. – Hague : ACT, 1988. – 70 p.

Языковое портфолио. Систематический сбор и анализ студентом материалов, свидетельствующих о его усилиях, прогрессе и достижениях в процессе изучения языка¹⁴¹.

Языковое портфолио было выбрано как инструмент альтернативного оценивания, принципиально отличающийся от традиционного подхода. В отличие от методов, разделяющих преподавание, учение и оценивание, портфолио органически интегрирует эти три составляющие образовательного процесса, позволяя объединить количественную и качественную оценку учебных достижений посредством анализа разнообразных продуктов учебно-профессиональной деятельности студента.

Преимуществом этого метода оценивания является его ориентация на сотрудничество преподавателя и студента в оценке достижений, приложенных усилий и прогресса в овладении языковой дисциплиной. Метод обеспечивает наглядную демонстрацию индивидуального роста и создает условия для развития навыков самооценки, взаимооценки, самоанализа и самоконтроля. Языковое портфолио дает возможность реализации непрерывной оценки и самооценки в условиях вузовского образования, смещая акценты от жестких параметров традиционного контроля к гибким условиям альтернативного оценивания¹⁴².

В контексте профессиональной подготовки, языковое портфолио удобно, поскольку легко интегрируется в профессиональные системы оценки. Портфолио создает условия для раннего формирования профессионально значимых умений¹⁴³ и способствует развитию самостоятельности студентов, что обеспечивает

¹⁴¹ Бондарева, Н. А. Интеграционные особенности обучения иностранным языкам в современных условиях / Н. А. Бондарева, Л. Е. Борисова // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Орёл, 27 марта 2025 года. – Орёл : Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2025. – С. 626–631.

¹⁴² Perspectives from the European Language Portfolio: learner autonomy and self-assessment [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://b-ok.cc/book/2073580/734aa3> (дата обращения: 05.09.2025).

¹⁴³ The Language Teacher's Portfolio. A Guide for Professional Development [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://b-ok.cc/book/1130081/94e9af> (дата обращения: 05.09.2025).

преемственность между учебной и последующей профессиональной деятельностью.

Связь с уровнями персонализации:

Базовый уровень: структурированное портфолио с критериями отбора материалов и доминирующей ролью преподавателя в оценке.

Индивидуализированный уровень: самостоятельный выбор студентом материалов для включения в портфолио с элементами самооценки.

Целевой уровень: самостоятельная разработка структуры портфолио и активное использование взаимооценки.

Трансформационный уровень: использование портфолио как инструмента саморегуляции и проектирования дальнейшего профессионального развития.

Дневник рефлексии. Является альтернативным методом оценивания и предполагает регулярную фиксацию студентом своих мыслей, трудностей и успехов, связанных изучением языка.

Дневник рефлексии создает условия для превращения внешних образовательных задач во внутренние смыслы. Он полезен в двух аспектах¹⁴⁴: для студента он служит инструментом самоанализа и развития учебной автономии, а для преподавателя в условиях работы с большими академическими группами он служит инструментом мониторинга индивидуального прогресса и при необходимости корректировки курса.

Связь с уровнями персонализации:

Базовый уровень: ответы на предложенные преподавателем вопросы.

Индивидуализированный уровень: свободные записи по заданной тематике.

Целевой уровень: самостоятельное определение тем рефлексии.

Трансформационный уровень: использование дневника как инструмента самоисследования.

¹⁴⁴ Papamitsiou, Z. Learning analytics and adaptive learning systems: A literature review / Z. Papamitsiou, A. A. Economides // Computers & Education. – 2014. – Vol. 69. – P. 47–58.

1.6.3 Принципиальный эклектизм как стратегия интеграции методов

Проведенный анализ методов и подходов персонализированного обучения показывает, какие педагогические задачи могут решаться с их помощью. Однако жесткое следование одному методу ограничивает возможности персонализации. Такой «монометодический» подход может привести к формированию новой унифицированной системы, которая, несмотря на использование современных методов, все так же не учитывает индивидуальные особенности, цели и темп каждого студента¹⁴⁵. Персонализация поэтому предполагает отказ от поиска «универсального метода» и опору на гибкое сочетание различных методических решений.

Решением данной проблемы является стратегия принципиального (педагогически обоснованного) эклектизма. Принципиальный эклектизм — это не синоним хаотичного смешения различных приемов и техник, а осознанный и педагогически обоснованный отбор методов, который осуществляется для решения учебных задач и учитывающий индивидуальные особенности студентов. Критерием отбора методов служит их соответствие дидактическим принципам персонализации и их применимость для достижения образовательных результатов.

Принципиальный эклектизм меняет роль преподавателя. Из последователя одной методики он превращается в диагноста, тьютора и фасилитатора¹⁴⁶. Преподаватель-диагност проектирует образовательную среду, в которой разные методы органично дополняют друг друга, создавая условия для реализации индивидуальной траектории каждого студента. Как диагност, он постоянно анализирует прогресс, выявляет трудности и интересы обучающихся. Как тьютор и фасилитатор, он направляет, поддерживает и предоставляет ресурсы, гибко используя весь арсенал методов – от дифференцированных заданий для отстающих

¹⁴⁵ Cheung, S. In search of the good practices of personalized learning / S. Cheung, F. L. Wang, L. F. Kwok, P. Poulková // *Interactive Learning Environments*. – 2021. – № 29. – P. 179–181.

¹⁴⁶ Naseer, F. Integrating deep learning techniques for personalized learning pathways in higher education / F. Naseer, M. N. Khan, M. Tahir, A. Addas, S. M. H. Aejaz // *Heliyon*. – 2024. – Vol. 10, № 11. – e32628.

до сложных проектов для мотивированных студентов. Его профессиональное мастерство проявляется не в владении одним методом, а в искусстве их ситуативного сочетания для максимального раскрытия потенциала каждого обучающегося.

Принципиальный эклектизм выступает не просто как методический прием, а как высший уровень профессиональной компетентности преподавателя, работающего в парадигме персонализации, и является необходимым условием для практической реализации теоретической модели, представленной в исследовании.

1.7 Взаимосвязь принципов, методов, уровней персонализации и результатов обучения

Система дидактических принципов и методов персонализированного обучения обретает свою завершенность и практическую значимость только при строгом соотнесении с уровнями персонализации и планируемыми образовательными результатами. Для наглядного представления этой взаимосвязи разработана сводная таблица (Таблица 5), которая демонстрирует логику поэтапного перехода от репродуктивного усвоения знаний к формированию комплексных компетенций.

Таблица 5. Взаимосвязь уровней персонализации, результатов обучения, дидактических принципов и методов.

Уровень персонализации	Целевой результат	Дидактические принципы	Доминирующие методы
Базовый	Знания	<i>Целевые:</i> интеграция содержания и контекста <i>Инструментальные:</i> гибкость (адаптация)	Дифференциация заданий, перевёрнутый класс, портфолио
Индивидуализированный	Умения	<i>Процессуальные:</i> проблемность, открытость	Кейс-метод, станционное

Уровень персонализации	Целевой результат	Дидактические принципы	Доминирующие методы
		<i>Инструментальные:</i> альтернативность, вариативность	обучение, ролевые игры, дневник рефлексии
Целевой	Навыки	<i>Процессуальные:</i> создание языковой парасреды <i>Инструментальные:</i> альтернативность, гибкость	Проекты, дебаты, симуляции, портфолио
Трансформационный	Компетенции	<i>Целевые:</i> личностно-смысловая направленность <i>Процессуальные:</i> проблемность, открытость <i>Инструментальные:</i> гибкость (проектирование траектории)	CLIL, междисциплинарные проекты, студенческая организация дебатов, рефлексивный дневник

Представленная таблица наглядно иллюстрирует логику прогрессии персонализированного образовательного процесса. По мере перехода от базового к трансформационному уровню происходит закономерное и взаимосвязанное изменение всех элементов системы.

Во-первых, изменяется характер планируемых результатов обучения: от усвоения знаний через формирование практических умений и навыков к их интеграции в комплексные компетенции, необходимые для решения профессиональных задач.

Во-вторых, на разных уровнях персонализации меняется соотношение дидактических принципов. На базовом уровне доминируют инструментальные принципы гибкости и вариативности в их адаптационной функции (обеспечение доступности и посильности материала), а также целевой принцип интеграции содержания и контекста на уровне знакомства с профессиональной лексикой. На

индивидуализированном и целевом уровнях более выраженными становятся процессуальные принципы проблемности и открытости, а также инструментальные принципы альтернативности и вариативности, которые расширяют возможности выбора и учебной автономности. На трансформационном уровне наиболее выражены целевой принцип личностно-смысловой направленности и процессуальные принципы проблемности (третий, высший уровень) и открытости, поддерживающие самоорганизацию, смыслотворчество и возможность самостоятельного конструирования альтернатив.

В-третьих, изменяется характер доминирующих методов. Наблюдается переход от методов, направленных на передачу и закрепление информации, к методам, моделирующим практическую деятельность и предоставляющим возможность выбора, и далее — к методам, обеспечивающим полноценное погружение в профессиональный контекст, автоматизацию навыков и, наконец, к методам, требующим самостоятельного порождения смыслов и интеграции знаний из разных областей.

Предложенная модель демонстрирует, что персонализация обучения представляет собой не просто набор техник, а целостную, динамическую систему, где уровни персонализации, принципы, методы и результаты взаимно обуславливают друг друга. Эта система служит теоретико-методологическим основанием для проектирования конкретной педагогической технологии персонализированного языкового обучения, которая будет представлена в следующей главе диссертации.

Выводы по главе 1

Проведенное исследование дидактических основ персонализированного языкового обучения позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Анализ современных тенденций (гуманизация, дифференциация, инклюзия, цифровизация) показывает, что персонализация является закономерным

этапом эволюции образования. В работе персонализация определяется не как синоним индивидуализации или дифференциации, а как процесс проектирования образовательной среды, которая рассматривает студента в качестве активного субъекта. Опора на эколого-личностную модель В.А. Ясвина позволяет рассматривать такую среду как пространство возможностей, поддерживающее динамичность, субъектность и рефлексивность образовательного процесса.

2. Проведенный анализ показал междисциплинарный характер концепции персонализации (философия, психология, социология), который обосновывает уникальность, свободу и ответственность личности в познании. В педагогике прослеживается эволюция от учета психофизических особенностей (индивидуализация) через признание целостности личности (личностно-ориентированный подход) к современному пониманию персонализации как создания условий для самореализации и осознанного проектирования личной образовательной траектории. Сравнительный анализ подходов позволил выделить в качестве существенной особенности персонализации усиление внутренней активности и ответственности самого студента, что связано с изменением роли педагога в сторону наставничества и фасилитации.
3. Обращение к положениям теории сложности и синергетики позволило рассмотреть персонализацию с учетом нелинейного, динамичного и эмерджентного характера образовательного процесса. Выделены характеристики персонализации (адаптивность, вариативность, избыточность, субъектность, нелинейность, диалогичность, рефлексивность), которые в исследовании соотносятся со свойствами сложных систем. Данные характеристики служат методологическим каркасом для проектирования персонализированной образовательной среды на уровнях содержания и инструментально-технологических средств обучения.

4. Обзор зарубежных и отечественных моделей выявил их сильные стороны, такие как практическая ориентированность, учет стилей обучения и развитие гибких навыков. В то же время показана их ограниченность: фрагментарность, статичность персонализации, узкая направленность или недостаточная проработанность механизмов переходов между уровнями обучения. Выявленные ограничения были учтены при разработке предлагаемой технологии, в которой акцент сделан на целостности модели, её динамичности и механизмах перехода между уровнями персонализации.
5. На основе синергетического, системного и контекстного подходов разработана четырехуровневая модель персонализации (базовый, индивидуализированный, целевой, трансформационный). Обосновано соотнесение уровней персонализации с типами образовательных результатов (знания, умения, навыки, компетенции). Переходы между уровнями в модели рассматриваются через понятие точек бифуркации. Модель характеризуется целостностью, динамической адаптивностью и комплексным характером достигаемых результатов.
6. Определена специфика языкового обучения (многоуровневость, динамичность, значительный объем материала, практическая ориентированность), которую необходимо учитывать при выборе дидактических решений. С учетом этой специфики обоснована система принципов (интеграции содержания и контекста, личностно-смысловой направленности, создания языковой парасреды, проблемности, открытости, альтернативности, гибкости и вариативности). Определены методы обучения (CLIL, проекты, кейсы, ролевые игры, дебаты, перевернутый класс, портфолио и др.), соответствующие выделенным принципам. Принципиальный эклектизм как педагогически обоснованная интеграция методов является основной стратегией их применения.
7. Разработана уровневая модель персонализации, отражающая общую дидактическую направленность образовательного процесса. На разных уровнях меняется соотношение доминирующих дидактических принципов и

методов, а образовательные результаты характеризуются общей направленностью от усвоения знаний к самостоятельному применению компетенций. Модель используется как теоретическая основа для дальнейшего проектирования технологии.

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1 Разработка алгоритма реализации технологии уровневой персонализации (на примере построения языкового курса для студентов факультета «Международные отношения»)

Алгоритм построения персонализированного языкового курса включает последовательность взаимосвязанных шагов, посредством которых рассмотренные выше теоретические положения используются при педагогическом проектировании.

Разрабатываемый алгоритм имеет ряд общих черт с существующими подходами к педагогическому проектированию, но отличается от них объектом и механизмом регулирования образовательного процесса.

С моделью Understanding by Design (UbD) предлагаемый алгоритм сближает требование согласования образовательных результатов, способов их оценивания и организации учебной деятельности. При этом, в отличие от логики обратного проектирования, исходной точкой которого выступает заранее установленный образовательный результат, предлагаемая технология начинается с комплексного профилирования обучающихся. Результаты диагностики соотносятся с нормативными требованиями образовательной программы и используются для формирования архитектуры курса.

Общей чертой с адаптивными моделями обучения является использование диагностических данных для дифференциации образовательных траекторий. Вместе с тем адаптация в предлагаемой технологии не сводится к изменению сложности, темпа или содержания обучения в соответствии с характеристиками обучающегося и тем более не передается машинной обработке. Сама суть представленной модели сводится к усилению субъектного участия студента в проектировании собственной образовательной траектории, что идет вразрез с положениями адаптивных моделей.

Схожие черты алгоритм имеет и с моделью педагогического дизайна Plan–Do–Study–Act, особенно в части непрерывного совершенствования созданного курса. Но в рамках разработанной технологии цикл обратной связи конкретизирован применительно к персонализированному языковому обучению и встроен в уровневую модель.

Новизна предлагаемого алгоритма связана не с самими шагами, а со способом интеграции известных проектировочных операций в единую систему, организованную вокруг механизма уровневой персонализации.

В основе разрабатываемого алгоритма выступает синтез трех идей.

Во-первых, алгоритм базируется на четырехуровневой модели персонализации. Она задает не просто последовательность усложнения учебных заданий, а траекторию качественного преобразования позиции студента в обучении. На этой траектории происходит движение от пассивного усвоения готовых знаний к их активному применению, а затем – к трансформации знаний и навыков в инструмент решения комплексных профессиональных задач и, наконец, к становлению студента как автономной, саморазвивающейся языковой личности.

Второй основополагающий элемент – это система дидактических принципов персонализации, которая выполняет роль содержательного и процессуального каркаса при принятии проектных решений. Этот каркас определяет, каким образом должно выстраиваться содержание, организовываться взаимодействие и оцениваться результаты на каждом из уровней персонализации. Система принципов обеспечивает методическую целостность и педагогическую обоснованность каждого шага в алгоритме.

Третья идея, определяющая логику алгоритма, – это переосмысление формата рабочей программы. Мы предлагаем рассматривать ее как адаптивную рамку или открытую архитектуру. Открытая архитектура предполагает проектирование программы, состоящей из двух компонентов: инвариантного ядра и вариативных модулей. Инвариантное ядро, соответствующее требованиям образовательного стандарта, обеспечивает освоение всеми студентами базового уровня подготовки. Вариативные модули представляют собой изменяемые элементы курса,

содержание которых наполняется и корректируется в диалоге со студентами, исходя из их профессиональных интересов, актуальных запросов и индивидуальных образовательных целей.

Совместное использование этих трех положений определяет назначение алгоритма. Он предназначен для структурирования процесса разработки программы и практического проектирования персонализированного курса.¹⁴⁷ Уже на стадии проектирования в структуре курса предусматриваются механизмы адаптации, вариативности и учета индивидуальных траекторий. Алгоритм позволяет сделать процесс персонализации более управляемым и воспроизводимым, снижая его зависимость исключительно от индивидуального опыта преподавателя.

2.1.1 Пошаговый алгоритм проектирования персонализированной рабочей программы

Предлагаемый алгоритм состоит из шести последовательных шагов, результаты каждого из которых являются основой для следующего.

ШАГ 1. Диагностика и комплексное профилирование обучающихся

Первым этапом проектирования персонализированной рабочей программы является всесторонняя диагностика, целью которой является формирование многомерного профиля учебной группы и каждого студента в отдельности. Без точного понимания исходных данных – языковых компетенций, профессиональных устремлений и образовательных предпочтений обучающихся – любая попытка персонализации рискует стать субъективной и малоэффективной¹⁴⁸. Диагностический этап призван заменить интуитивные

¹⁴⁷ Заир-Бек, Е. С. Подготовка педагогов к конструированию образовательной среды методами педагогического дизайна / Е. С. Заир-Бек // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2018. – № 2. – С. 2581.

¹⁴⁸ UNESCO. Bespoke or prescribed? The myth of personalised learning [Электронный ресурс] / UNESCO. – 2025. – Режим доступа: <https://www.unesco.org/en/articles/bespoke-or-prescribed-myth-personalised-learning> (дата обращения: 05.09.2025).

предположения преподавателя объективной информацией, создавая фундамент для обоснованного проектирования дальнейшего обучения.

Диагностический этап включает три блока. Первый блок – *языковая диагностика*. Его задачей является определение актуального уровня владения иностранным языком по шкале CEFR¹⁴⁹ во всех видах речевой деятельности: аудировании, чтении, письме и говорении. Для новых учебных групп или элективных курсов данная процедура является обязательной и проводится с помощью стандартизированных тестов. Если группа продолжает обучение в рамках долгосрочной программы, то вместо полноценного тестирования фиксируется текущий уровень на основе результатов предыдущего семестра. Эти данные используются для оценки динамики и выявления устойчивых проблемных зон. Дифференцированный подход сокращает затраты на диагностику и учитывает особенности конкретной учебной ситуации.

Второй блок – *профессионально-целевой опрос*. Для проведения опроса используется специально разработанная анкета (Приложение 1), содержание которой разработано с учетом положений личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

Ориентация на компетентностный подход выражается в том, что анкета смещает фокус с абстрактного «изучения языка» на конкретные виды профессиональной деятельности, требующие языковых средств. Компетентностный подход определяет результат образования как способность действовать в реальных, в том числе непредсказуемых, профессиональных ситуациях. Вопрос «С какими конкретными типами задач на иностранном языке Вы связываете свою будущую карьеру?» напрямую выявляет потребность в формировании конкретных профессионально-коммуникативных компетенций. Каждый вариант ответа представляет собой модель будущей профессиональной деятельности. Варианты, включенные в анкету, были сформированы с опорой на

¹⁴⁹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 278 p.

исследование Карпова В.В.¹⁵⁰, в котором рассматриваются различные сферы профессиональной деятельности в области международных отношений. Это позволяет преподавателю выстраивать содержание обучения через систему контекстуализированных задач, соотнесенных с реальными профессиональными практиками. Анкета позволяет соотнести запросы студентов с формируемыми компетенциями и использовать полученные данные при построении индивидуальных образовательных маршрутов, ориентированных на формирование способности решать средствами иностранного языка актуальные профессиональные задачи.

Связь с личностно-деятельностным подходом проявляется в ориентации анкеты на выявление внутренних оснований учебной деятельности студента. Согласно этому подходу, развитие личности происходит в деятельности, инициированной и регулируемой самой личностью. Поэтому вопросы анкеты сконструированы так, чтобы выявить субъектность обучающегося – его способность к самостоятельному целеполаганию, смыслообразованию и выбору. Вопрос об «идеальной конечной цели» («Опишите кратко Вашу идеальную конечную цель...») апеллирует к способности студента проецировать себя в будущее и формулировать личностно значимые ориентиры, превращая его из пассивного объекта обучения в активного субъекта, «автора» своей образовательной траектории. Этот вопрос работает на выявление не просто целей, а личностных смыслов (категория, разрабатываемая А.Н. Леонтьевым¹⁵¹), которые являются главным мотиватором познавательной активности. Без присвоения студентом учебных задач, без перевода их из плоскости «значений» (объективных требований программы) в плоскость «смыслов» (того, что значимо для меня) эффективная персонализация невозможна.

¹⁵⁰ Карпов, В. В. Особенности профессиональной подготовки студентов-международников в России / В. В. Карпов // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 9. – С. 34–38.

¹⁵¹ Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.

Третий блок диагностики – выявление *уровня развития автономности студента*. Он призван понять, как студент учится, а не чему. Для этого используется рефлексивная анкета (Приложение 2), фокусирующаяся на метакогнитивных и социальных аспектах учения.

Профессионально-целевой опрос и рефлексивная анкета «Ваш стиль обучения» являются авторскими диагностическими инструментами, разработанными для решения специфических задач технологии уровневой персонализации. Они не создавались как стандартизированные психометрические шкалы и используются прежде всего как инструменты педагогической диагностики, результаты которой учитываются при выборе содержания курса, характера вариативности и необходимой степени педагогической поддержки.

При разработке профессионально-целевого опроса были операционализированы три характеристики индивидуальной образовательной направленности обучающегося: предметной области профессионального интереса, предполагаемых видов профессионально-коммуникативной деятельности и индивидуально формулируемой цели изучения иностранного языка. Выбор этих характеристик опирался на положения компетентностного и личностно-деятельностного подходов. Первая группа вопросов помогает определить содержательное направление профессионализации курса; вторая позволяет соотнести профессиональный интерес с определенными видами деятельности, осуществляемой средствами иностранного языка; третий, открытый вопрос выявляет индивидуальный образовательный смысл и позволяет обучающемуся самостоятельно сформулировать желаемый результат. Перечень профессиональных направлений и видов деятельности формировался с учётом исследований профессиональной подготовки специалистов в области международных отношений и соотносился с компетенциями образовательной программы.

В анкете «Ваш стиль обучения» учебная автономность понимается как способность обучающегося принимать на себя часть функций регулирования собственной учебной деятельности. В целях педагогического проектирования

выделены три параметра автономности: готовность к самостоятельной организации деятельности, готовность к самостоятельному планированию и принятию ответственности за образовательные решения, а также характер требуемой внешней педагогической поддержки.

Вопросы формулировались в ситуационно-поведенческой форме. Студенту предлагалось оценить не абстрактное качество собственной личности, а предпочитаемый способ действия в типичной учебной ситуации. Такой формат позволил снизить роль декларативной самооценки и облегчает педагогическую интерпретацию ответов.

Разработанные анкеты не проходили формальную процедуру валидации, поэтому они рассматриваются как авторские педагогико-диагностические, а не стандартизированные измерительные методики. Содержательная обоснованность анкет определялась соответствием измеряемых параметров задачам исследования. Дополнительно, результаты диагностики сопоставлялись с фактическим поведением студентов в последующих ситуациях образовательного выбора.

Уровень автономности в исследовании понимается как динамичная характеристика. В анкете этот уровень оценивается по трем параметрам:

1. Готовность к самостоятельной деятельности (вопрос 1).
2. Способность к самоуправлению и планированию (вопрос 2).
3. Потребность в типе внешней поддержки (вопрос 3).

Каждому варианту ответа присваивается определенный балл, отражающий степень автономности и субъектности, которую он демонстрирует.

Вопрос 1: Как Вы предпочитаете работать над сложными заданиями?

• Самостоятельно, имея возможность проконсультироваться с преподавателем
= 3 балла

Высокая автономность: студент уверен в своих силах, но понимает ценность экспертного мнения.

• В паре или малой группе, распределяя обязанности = 2 балла
Умеренная (коллаборативная) автономность: студент активно взаимодействует, но зависит от социального контекста и поддержки коллег.

- В постоянном диалоге со всей учебной группой = 1 балл

Низкая автономность: студенту необходима постоянная внешняя структура и руководство со стороны преподавателя как лидера группы.

Вопрос 2: Оцените по шкале от 1 до 5 Вашу готовность брать на себя ответственность за выбор темпа и последовательности изучения материала.

- Ответ студента напрямую соответствует количеству баллов. 1 балл – предпочитаю четкие инструкции.

5 баллов – готов самостоятельно планировать свою учебную деятельность.

Вопрос 3: Что для Вас является наиболее ценной формой обратной связи от преподавателя?

- Совместное обсуждение и наводящие вопросы, помогающие найти ответ самостоятельно = 3 балла

Высокая автономность: студент воспринимает преподавателя как фасилитатора, ценит процесс самостоятельного поиска решения.

- Рекомендации по дальнейшему развитию и ресурсам для самостоятельной работы = 2 балла

Умеренная автономность: студент готов к самостоятельной работе, но ищет внешнего ориентира и направления для движения.

- Подробный разбор ошибок с указанием на правильный вариант = 1 балл

Низкая автономность: студент нуждается в директивной, корректирующей обратной связи и внешней валидации правильности своих действий.

На основе комбинации ответов можно выделить три условных профиля автономности, которые напрямую коррелируют с уровнями персонализации:

Суммарный балл рассчитывается простым сложением баллов за все три ответа. Диапазон: от 3 до 11 баллов.

На основе суммарного балла определяется профиль автономности:

1. Профиль «Зависимый обучающийся» (Базовый уровень персонализации). Суммарный балл: 3–5 баллов.

Студент испытывает потребность в высокой степени внешнего структурирования. Он лучше всего функционирует в условиях пошаговых

инструкций, регулярного контроля и прямой, корректирующей обратной связи. Его мотивация часто носит внешний характер (избегание неудачи, получение зачета).

2. Профиль «Коллаборативный обучающийся» (Индивидуализированный и Целевой уровни персонализации). Суммарный балл: 6–8 баллов.

Для студента данного профиля характерны ориентация на взаимодействие с другими и умеренная готовность к самостоятельному регулированию учебной деятельности. Он активно учится в сотрудничестве, готов брать на себя ответственность в рамках заданной структуры. Предпочитает обратную связь, помогающую определить дальнейшие действия.

3. Профиль «Автономный обучающийся» (Целевой и Трансформационный уровни персонализации). Суммарный балл: 9–11 баллов.

Ответы студента данного профиля указывают на готовность к самостоятельному планированию, контролю и оценке учебной деятельности. Такой студент в большей степени готов самостоятельно ставить учебные задачи и выбирать ресурсы и способы их достижения. Для него преподаватель — это эксперт-консультант и ментор.

Полученные диагностические данные не означают, что студент будет статично закреплён за группой. Они используются при проектировании образовательной среды и выборе характера педагогической поддержки. Выявленные профили автономности учитываются при выборе организационных, содержательных и коммуникативных решений.

Одним из вариантов использования этих данных является формирование рабочих групп и распределение ролей. Целенаправленное объединение в проектах «зависимых» студентов с «коллаборативными» используется для организации взаимного обучения. В таком тандеме «коллаборативным» студентам предлагаются функции координаторов и модераторов группового взаимодействия, получая опыт лидерства, в то время как «зависимые» участники получают возможность работать в малой группе совместно с более самостоятельными однокурсниками. «Автономных» студентов целесообразно привлекать в качестве менторов для менее опытных однокурсников или предлагать им индивидуальные,

сложные исследовательские задачи, расширяя пространство их самостоятельности и используя их опыт в совместной работе группы.

Отдельное значение имеет дифференциация заданий и инструкций. Для студентов «зависимого» профиля целесообразно использовать структурированные задания, снабженные пошаговыми инструкциями, чек-листами и регулярными контрольными точками. Такие задания дают им необходимую внешнюю опору и делают требования к выполнению задания более прозрачными. «Коллаборативным» обучающимся предлагаются проектные задания для малых групп, где прописаны критерии оценки итогового результата, но предоставляется свобода в выборе методов работы и распределении внутренних ролей. В работе с «автономными» студентами целесообразно использовать открытые, проблемные задания, такие как кейсы без единственно верного ответа или комплексные исследовательские проекты. Им может предоставляться более широкая свобода в выборе темы, формата итогового продукта и способов его достижения.

Стратегия педагогического взаимодействия также зависит от профиля автономности и определяет характер обратной связи и поддержки. В коммуникации с «зависимыми» студентами преподаватель действует в роли наставника, предоставляя детализированную обратную связь, незамедлительно указывая на ошибки и предлагая конкретные пути их исправления, а также активно инициируя контакт для предупреждения затруднений. С «коллаборативными» студентами возрастает роль фасилитации: обратная связь акцентирует сильные стороны работы и ориентирована на обсуждение стратегий улучшения, с активным использованием инструментов взаимооценки внутри групп. Диалог с «автономными» обучающимися строится на коучинговом подходе, при котором преподаватель задает рефлексивные вопросы, побуждающие к более глубокому осмыслению собственных действий: «Почему вы выбрали именно эту стратегию?», «Как вы сами будете оценивать успешность своего результата?».

Диагностика автономности служит также основой для планирования перехода студентов между уровнями персонализации, позволяя выявить для каждого его «зону ближайшего развития». Для «зависимого» студента такой

стратегической целью является постепенное, педагогически поддерживаемое включение в малогрупповую работу. У «коллаборативного» студента фокус развития смещается на формирование навыков самостоятельного планирования и самооценки, чтобы подготовить его к более независимой работе. Что касается «автономного» обучающегося, то педагогические усилия концентрируются на создании условий для расширения самостоятельности в проектировании учебной деятельности, где он сам становится создателем образовательного контента или организатором элементов учебного процесса, например, выступая в роли модератора дискуссии. Результаты анкетирования используются при определении характера педагогического сопровождения конкретного студента.

По итогам первого шага формируется база данных «Профили обучающихся». В ней объединяются данные как по группе в целом, так и по отдельным студентам. Полученные данные учитываются при последующем формулировании целей, отборе содержания, выборе методов и форм организации обучения.

ШАГ 2. Формулирование целей обучения

На втором этапе требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) конкретизируются в системе учебных целей, которая создает баланс между единым образовательным пространством и индивидуальными траекториями развития. Задача данного этапа – спроектировать «дерево целей», где инвариантная часть, обеспечивающая формирование предписанных стандартом универсальных (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК), будет служить основой для вариативной, ориентированной на индивидуальные профессиональные интересы и уровень автономии обучающихся. Языковой курс в данной модели рассматривается как пространство для формирования ряда компетенций будущего специалиста.

На этом этапе анализируются и систематизируются компетенции ФГОС. Для программы бакалавриата по направлению «Международные отношения»¹⁵²

¹⁵² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения [Электронный ресурс] : утв. приказом Минобрнауки России от 15.08.2023 № 779. – Режим

инвариантное ядро формируется из компетенций, которые могут быть развиты средствами и в контексте иноязычной подготовки:

Инвариантное ядро (на основе ФГОС):

- УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.
- УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения.
- УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.
- УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на ... иностранном(ых) языке(ах).
- УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.
- УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития.
- ОПК-1. Способен осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на ... иностранном(ых) языке(ах) на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности.
- ОПК-3. Способен выделять, систематизировать и интерпретировать содержательно значимые эмпирические данные из потоков информации, а также смысловые конструкции в оригинальных текстах и источниках по профилю деятельности.
- ОПК-5. Способен формировать дайджесты и аналитические материалы общественно-политической направленности... для публикации в научных журналах и средствах массовой информации.
- ОПК-7. Способен составлять и оформлять документы и отчеты по результатам профессиональной деятельности.

Эти компетенции являются инвариантными, то есть работа над их формированием – обязательный элемент курса для каждого студента.

Второе действие – формулировка вариативных целей – заключается в конкретизации этих инвариантных компетенций применительно к данным диагностики (ШАГ 1). Одна и та же компетенция наполняется разным содержанием и отрабатывается через разные типы задач в зависимости от профессионального трека, выбранного студентом.

На основании показателей из профессионально-целевого опроса из ШАГА 1 и компетенций, указанных в ФГОС, можно составить матрицу соответствия профессиональных треков и задач студентов компетенциям ФГОС (Таблица 5).

Данная матрица является основным инструментом для перехода от инвариантных компетенций к вариативным целям. Она показывает, как конкретные профессиональные интересы и задачи студентов, выявленные в анкете, актуализируют те или иные универсальные (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК) в контексте языкового курса.

Таблица 6. Матрица соответствия профессиональных треков и задач студентов компетенциям ФГОС.

Профессиональный трек / Тип задачи (из анкеты)	Релевантные компетенции ФГОС	Конкретизация вариативной цели в рамках языкового курса
1. Международная безопасность и разрешение конфликтов	УК-1, УК-4, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-7	Анализировать доклады о конфликтах (ОПК-3), готовить тезисы для выступления на заседании Совбеза ООН (УК-4, ОПК-1), составлять проекты меморандумов или заявлений (ОПК-7).
2. Экономическая дипломатия и международные финансы	УК-1, УК-2, УК- 4, ОПК-1, ОПК- 3, ОПК-7	Готовить презентации по условиям торговых сделок (УК-4, ОПК-1), анализировать финансовые отчеты международных организаций (ОПК-3), составлять аналитические записки по экономическим санкциям (УК-1, ОПК-7).

Профессиональный трек / Тип задачи (из анкеты)	Релевантные компетенции ФГОС	Конкретизация вариативной цели в рамках языкового курса
3. Права человека и гуманитарное право	УК-4, УК-5, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-5	Участвовать в дебатах по резолюциям Совета по правам человека (УК-4, ОПК-1), готовить дайджесты отчетов правозащитных миссий (ОПК-5), интерпретировать положения международных конвенций (ОПК-3).
4. Международная коммуникация, Публичная дипломатия	УК-3, УК-4, УК-5, ОПК-1, ОПК-5	Разрабатывать контент для соцсетей посольства (ОПК-5), проводить пресс-брифинги (УК-4, ОПК-1), готовить коммуникационные стратегии для продвижения имиджа страны (УК-2, УК-3).
5. Научно-исследовательская и преподавательская деятельность	УК-1, УК-4, УК-6, ОПК-3, ОПК-5	Писать аннотации к научным статьям (ОПК-5), проводить системный анализ академических текстов (УК-1, ОПК-3), выступать с докладом на студенческой конференции (УК-4).
6. Международные организации и многосторонняя дипломатия	УК-3, УК-4, ОПК-1, ОПК-6, ОПК-7	Участвовать в моделях ООН (УК-3, УК-4, ОПК-1), составлять протоколы совещаний (ОПК-7), готовить проекты решений для комитетов (ОПК-6).
Тип задачи: Участие в переговорах и дебатах	УК-3, УК-4, УК-5, ОПК-1	Формулировать аргументы и контраргументы, использовать тактики ведения переговоров, соблюдать дипломатический этикет в жарких дискуссиях.
Тип задачи: Написание аналитических записок и отчетов	УК-1, УК-2, ОПК-3, ОПК-7	Структурировать информацию, выделять причинно-следственные связи, делать выводы и рекомендации в соответствии со стандартами деловой документации.
Тип задачи: Подготовка офиц. документов и дипломатической переписки	УК-4, ОПК-7	Составлять ноты, меморандумы, aide-mémoire, используя принятые дипломатические клише и форматы.

Профессиональный трек / Тип задачи (из анкеты)	Релевантные компетенции ФГОС	Конкретизация вариативной цели в рамках языкового курса
Тип задачи: Публичные выступления и презентации	УК-4, ОПК-1	Разрабатывать структуру выступления, использовать средства убеждения, уверенно держаться перед аудиторией, отвечать на вопросы.
Тип задачи: Анализ новостных сообщений и материалов СМИ	УК-1, ОПК-3, ОПК-4	Критически оценивать информацию из разных источников, выявлять скрытые нарративы и предвзятость, определять тренды.
Тип задачи: Работа с протоколами и резолуциями международных организаций	УК-1, ОПК-3, ОПК-7	Анализировать юридические формулировки, отслеживать внесенные поправки, понимать процедурные правила принятия решений.

Представленная матрица наглядно демонстрирует механизм актуализации тех или иных компетенций в зависимости от профессиональных приоритетов студентов, задавая направление для персонализированной работы в рамках выбранного трека. Однако возникает закономерный вопрос о судьбе тех компетенций ФГОС, которые оказываются за пределами фокуса индивидуальной образовательной траектории, но остаются обязательными для освоения всеми выпускниками.

Решением может стать понимание персонализированной программы как единой и целостной системы, которая сочетает в себе инвариантное ядро, обеспечивающее сквозное формирование всех без исключения компетенций, перечисленных в образовательном стандарте, и вариативную часть, отвечающую за углубленное развитие компетенций через профессиональный контекст. С одной стороны, задача рабочей программы заключается в гарантировании базового уровня освоения каждой универсальной и общепрофессиональной компетенции всеми обучающимися независимо от их индивидуального выбора. Единые входной и итоговый контроль выполняют функцию верификации достижения

минимального порогового уровня по всем заявленным в программе компетенциям. С другой стороны, персонализация невозможна без вариативности. Студент при этом не исключает какие-либо компетенции из своего образовательного поля, а концентрируется на более интенсивном развитии и специализированном применении некоторых из них сквозь призму выбранной профессиональной специализации¹⁵³. Такой подход обеспечивает соблюдение принципа единства образовательного пространства при одновременном создании условий для реализации индивидуальных образовательных траекторий, где достижение нормативных требований ФГОС становится не формальной обязанностью, а осмысленным процессом профессионального становления.

ШАГ 3. Выбор и адаптация методов обучения

Данный этап является основным в операционализации концепции персонализации. Вместо попытки построения индивидуальных траекторий для каждого обучающегося, что методологически и ресурсно затруднительно в массовой высшей школе, предлагается стратегия проектирования единой, но полиморфной образовательной среды.

На данном этапе уровни персонализации (базовый, индивидуализированный, целевой, трансформационный) рассматриваются как динамические фазы образовательного процесса. Спроектированная среда должна предусматривать «точки входа» для студентов с разным исходным уровнем автономности и предоставлять возможности дальнейшего продвижения.

Сформулированные цели (ШАГ 2) и данные комплексной диагностики (ШАГ 1) используются для разделения содержания курса на тематические модули. Каждый модуль имеет двухуровневую структуру, позволяющую сочетать единство образовательного пространства с учетом индивидуальных запросов.

¹⁵³ Mackelprang, J. L. Where knowledge systems converge: Collaborating to co-design decolonized psychology curricula in Australia / J. L. Mackelprang, C. Orr, E. Darnett, A. Goldring, J. Gibbs, A. Chalmers, P. T. Chan, M. Thielking, J. Trounson // Higher Education Research & Development. – 2025. – P. 1–14.

1. *Инвариантное ядро* включает обязательные для всех обучающихся знания, умения и навыки, предусмотренные рабочей программой и ФГОС. В инвариантном ядре осваиваются фундаментальные понятия, категории, языковые нормы и стандартные алгоритмы деятельности, необходимые для дальнейшей специализации.

2. *Вариативность* осуществляется за счет заданий тематических блоков, содержание которых ориентировано на различные профессиональные сферы или типы задач, выявленные в ходе диагностики. Студент осуществляет выбор одного или нескольких вариативных заданий в соответствии с индивидуальными образовательными и карьерными интересами.

Данная архитектура позволяет преподавателю работать не с N-количеством индивидуальных траекторий, а с ограниченным набором готовых содержательных блоков. Студенты, объединяясь в группы по интересам для работы в вариативных модулях, формируют естественные микроколлективы с высокой внутренней мотивацией.

Подбор педагогических методов осуществляется не поуровнево, а в соответствии с типом решаемых дидактических задач в рамках предложенной модульной структуры. Это обеспечивает целесообразность и эффективность их применения. На рефлексивно-оценочном этапе результаты групповой работы по разным трекам становятся достоянием всей учебной группы (краткие презентации, общая дискуссия, взаимное оценивание), что расширяет профессиональный кругозор всех студентов.

Таблица 7. Соответствие методов обучения дидактическим задачам и их реализация в модульной системе.

Дидактическая задача	Методы обучения	Реализация в модульной системе
Формирование базового понятийного аппарата и навыков (Инвариантное ядро – базовый уровень)	«Перевернутый класс», дифференцированные упражнения	Обеспечивает гарантированное освоение всеми студентами обязательного содержания. Дифференциация происходит за счет вариативности уровней

Дидактическая задача	Методы обучения	Реализация в модульной системе
		сложности заданий и объема поддерживающих материалов.
Погружение в профессиональный контекст и отработка умений (Вариативные задания – индивидуализированный и целевой уровни)	Кейс-метод, станционное обучение, ролевые игры и симуляции	Позволяет студентам внутри выбранного трека применять знания в смоделированных профессиональных ситуациях. Станционное обучение предоставляет дополнительную степень свободы в выборе формата работы с материалом внутри группы.
Развитие комплексных компетенций и метапредметных навыков (Сквозные формы работы – трансформационный уровень)	Проектная деятельность, дебаты, ведение портфолио, рефлексивные дневники	Используются для интеграции знаний, полученных в инвариантном ядре и вариативных заданиях. Служат инструментом итогового контроля и развития учебной автономии.

При использовании описанного выше подхода персонализация реализуется через проектирование образовательной среды, предоставляющей студенту возможности для осознанного выбора и самоопределения в рамках коллективной учебной деятельности.

ШАГ 4. Разработка содержания курса. Формирование языковой парасреды и ресурсного обеспечения

На данном шаге осуществляется переход от выбора методов к наполнению курса конкретным содержанием. Основная задача данного шага создать динамическую образовательную среду, которая провоцирует и поддерживает уровневое движение студентов. Организация среды основана на принципе «магистраль с ответвлениями»: все студенты движутся по общей «магистральной» (инвариантное ядро), но в определенных точках получают возможность свернуть на «ответвление» для персонализированного исследования, после чего возвращаются на магистраль, обогащая общий опыт. Языковая парасреда включает

общую последовательность прохождения программы и запланированные точки бифуркации – моменты выбора, позволяющие студентам углубиться в интересующий их аспект темы в соответствии с уровнем своей автономности, с последующей интеграцией полученного опыта в общий образовательный поток.

Банк аутентичных материалов строится по логике «магистральной» и «ответвлений». Материалы отбираются и структурируются для синхронной и асинхронной работы группы.

- Материалы для «магистральной»: используется единый для всех пакет ресурсов, формирующих общее понимание темы. Это могут быть фундаментальные тексты, вводные лекции, базовый глоссарий, шаблоны документов. Они задают общий контекст и инструментарий для всей группы.

- Материалы для «ответвлений»: создается избыточный банк заданий и ресурсов, объединенных общей учебной целью, но различающихся по предмету исследования, типу профессиональной задачи и форме представления результата.

- Материалы для «междисциплинарных мостов»: готовятся комплексные проблемные кейсы, проектные задания и исследовательские вопросы, требующие синтеза знаний, полученных на разных «ответвлениях», а также привлечения контекста из других дисциплин, изучаемых студентами. Эти материалы используются при выполнении итоговых сквозных проектов модуля.

Структура курса включает точки бифуркации.

Структура точки бифуркации:

1. *Вход (магистраль)*: группа совместно осваивает тему.
2. *Момент выбора (бифуркация)*: преподаватель формулирует общую учебную задачу и представляет «меню» вариантов для ее решения.
3. *Фаза углубленного исследования (ответвление)*: студенты работают с выбранными материалами, выполняя задание. Преподаватель выполняет роль консультанта.

Реинтеграция (возврат на магистраль): организуется обмен результатами (мини-презентации, галерея проектов, общая дискуссия). Каждый студент делится

своими результатами и знакомится с результатами работы одноклассников по другим направлениям темы.

Вариативные «ответвления» в точках бифуркации различаются по характеру компонента учебной деятельности:

- содержательно-тематические ответвления предполагают выбор предмета углублённого изучения при сохранении общей образовательной цели;
- проблемно-деятельностные ответвления различаются типом решаемой учебно-профессиональной задачи;
- форматные ответвления обеспечивают вариативность способа представления образовательного результата.

На целевом и трансформационном уровнях данные типы могут комбинироваться, а обучающийся получает возможность предложить собственное ответвление. Условием его принятия является соответствие инвариантной образовательной цели, достаточная сложность учебно-профессиональной задачи и возможность оценивания результата по установленным критериям.

Все материалы размещаются в СДО или оформляются в учебное пособие, отражая структуру курса. В этом случае языковая парасреда выполняет активную педагогическую функцию, поддерживая через систему точек бифуркации переход от пассивного усвоения материала к активному, осмысленному и социально значимому.

ШАГ 5. Проектирование гибкой системы оценивания

Система оценивания в персонализированном курсе должна учитывать несколько аспектов и наряду с контролем результатов выполнять мотивирующую и развивающую функции, делая видимым прогресс студента в развитии учебной автономии и профессиональных компетенций в рамках уровневой модели.

Система оценивания должна быть одновременно констатирующей и формирующей. Как отмечает М.А. Пинская, одна из разработчиков практического руководства для учителей по внедрению формирующего оценивания в

образовательную практику в нашей стране, целью формирующего оценивания является воспитание способности к непрерывному и самостоятельному обучению¹⁵⁴, что также является и одной из целей персонализации обучения. Система строится на принципах альтернативности (разные формы демонстрации результата) и рефлексивности (оценка как инструмент самоанализа) и включает три компонента, соотнесенные с модульной архитектурой курса и обеспечивающие фиксацию результатов на каждом уровне персонализации.

На *первом уровне* оценивается освоение инвариантного ядра и фиксируется базовый уровень. Для этого применяется стандартизированное суммативное оценивание в формате тестов, лексико-грамматических контрольных работ и заданий на проверку понимания. Целью такого оценивания является проверка освоения всеми студентами обязательного минимума знаний, языковых норм и алгоритмов деятельности. Результат используется как бинарный индикатор сформированности необходимой основы для дальнейшего персонализированного движения.

Второй компонент системы — оценивание работы в точках бифуркации — используется для отслеживания прогресса студента на индивидуализированном и целевом уровнях. Для этого по заданным критериям оцениваются продукты деятельности, созданные студентом в результате осознанного выбора в рамках вариативных заданий. Каждая рубрика включает несколько критериев, непосредственно связанных с целями уровней персонализации. Для каждого критерия формулируются дескрипторы, соответствующие 3-4 уровням достижения от минимально необходимого соответствия требованиям до превосходного. Высшая оценка соответствует проявлению компетенций, характерных для трансформационного уровня: способности к самостоятельной постановке исследовательских вопросов, критическому переосмыслению информации, генерации оригинальных идей и личностной рефлексии. С помощью рубрики

¹⁵⁴ Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учебное пособие / М. А. Пинская. — М. : Логос, 2010. — 264 с.

студент может соотнести полученный результат с дальнейшими направлениями работы.

Третий компонент системы связан с оценкой комплексных результатов трансформационного уровня. Здесь оценивается как отдельный продукт, так и способность студента к синтезу, самоорганизации и рефлексии. В качестве основных форм оценивания используются защита итогового междисциплинарного проекта, демонстрирующего интеграцию знаний, и оценивание рефлексивного дневника, отражающего осмысление студентом собственного учебного опыта. Само- и взаимооценка интегрируются в итоговый балл. Способность студента оценивать собственную работу и работу коллег по заданным критериям служит одним из показателей развитой рефлексии.

Для формирующего оценивания и поддержки студентов при движении по уровням персонализации используются инструменты оперативной обратной связи. С их помощью итоговый контроль сочетается с текущей регуляцией учебной деятельности и развитием навыков самоконтроля, критического анализа и метакогнитивной рефлексии.

К элементам формирующего оценивания относятся чек-листы само- и взаимооценки, адаптированные под конкретные типы учебных задач. Чек-лист самопроверки используется на этапе завершения индивидуальной работы и помогает студенту самостоятельно проверить соответствие работы базовым критериям качества до её сдачи на оценку преподавателю.

Для заданий, предполагающих групповое взаимодействие или публичную презентацию результатов, разрабатывается чек-лист взаимооценки. Его целью является структурирование процесса конструктивной обратной связи между студентами, развитие навыков критического анализа и уважительной дискуссии.

На трансформационном уровне элементом формирующего оценивания выступает дневник рефлексии. Это регулярная практика письменной фиксации и анализа собственного учебного опыта, выходящего за рамки конкретных заданий. Дневник оценивается не по объему или грамматике, а по глубине самоанализа, способности устанавливать связи.

В результате реализации Шага 5 проектируется развивающая система оценивания, выполняющая комплекс функций, выходящих за рамки констатации результата.

ШАГ 6. Встраивание механизма итеративной рефлексии и корректировки курса

Структура курса предполагает встроенный механизм для его постоянного обновления и совершенствования на основе систематического анализа данных, полученных от её участников. Если предыдущие шаги были посвящены созданию адаптивной среды *для студента*, то этот шаг делает адаптивной *саму среду*. Без этого этапа персонализация рискует стать разовой акцией, а не устойчивой практикой¹⁵⁵.

Механизм обновления запускается за счет целенаправленного сбора данных из трех источников, что обеспечивает комплексность и объективность картины.

1. *Обратная связь от студентов (субъективный, рефлексивный канал).* Помимо рефлексивных дневников, в конце каждого модуля или точки бифуркации проводятся структурированные микро-опросы (Приложение 3). Их фокус не на оценке преподавателя, а на анализе учебного опыта, что позволяет выявить неочевидные барьеры и точки роста самой среды.

Опрос построен как инструмент педагогической диагностики и ресурс для рефлексии студента. Каждый вопрос решает определенную задачу для сбора данных для итерации курса.

– Вопрос №1 проверяет реализацию принципа личностно-смысловой направленности. Если большинство ответов студентов «не соответствовало», то это сигнал о провале системы точек бифуркации, т.е. предложенные варианты не релевантны целям студентов (данным ШАГА 1). Комментарий помогает понять причины такого несоответствия. Возможно,

¹⁵⁵ Carey, P. Student as co-producer in a marketised higher education system: A case study of students' experience of participation in curriculum design / P. Carey // *Innovations in Education and Teaching International*. – 2013. – Vol. 50, № 3. – P. 250–260.

студенты выбирали наугад, варианты были слишком абстрактны или, наоборот, узки.

– Вопрос №2 оценивает уровень полезности элементов языковой парасреды (ШАГ 4). Он позволяет выявить, какие ресурсы действительно работают на поддержку самостоятельной деятельности. Если никто не отмечает один из предложенных вариантов, значит, этот инструмент неэффективно внедрен или не понят студентами. Это данные для точечной коррекции.

– Вопрос №3 выявляет проблемы на пути к автономности. Он диагностирует уровень сформированности компенсаторных стратегий. Частые выборы «неясность критериев» указывают на плохую рубрику; «проблемы с тайм-менеджментом» на необходимость введения более структурированных этапов; «сложность языка» на необходимость дополнительной языковой поддержки.

– Вопрос №4 направляет студента на завершение рефлексивного цикла. Он принуждает к формулированию личностного образовательного результата, что само по себе является обучающим действием. Для преподавателя ответы — это качественный материал о том, какие именно компетенции студенты *сами* считают приобретенными.

– Вопрос №5 открытый, но сфокусированный, дающий студенту агентность — возможность повлиять на среду. Он собирает конкретные, реализуемые идеи, часто неочевидные для преподавателя. Анализ этих предложений — источник инноваций для ШАГА 6.

2. *Анализ образовательных результатов и процесса (объективный, продуктивный канал).* Регулярно анализируются данные, генерируемые системой оценивания (ШАГ 5). Анализируются не только итоговые баллы, но и характер ошибок в инвариантных тестах, популярность тех или иных «ответвлений», качество работ по критериальным рубрикам, глубина записей в рефлексивных дневниках. Это позволяет выявить, какие темы, форматы заданий или уровни

сложности вызывают трудности или, наоборот, наиболее эффективно мотивируют студентов.

3. *Экспертная рефлексия преподавателя (метапедагогический канал).* Преподаватель ведет собственный профессиональный журнал, фиксируя наблюдения за групповой динамикой, эффективностью тех или иных методов в конкретных условиях, возникающие вопросы студентов, не охваченные программой.

Собранные по трём каналам данные анализируются в рамках регулярного цикла «рефлексия - корректировка». Сначала сопоставляется полученная эмпирическая информация с утвержденными целями курса, сформулированными на ШАГЕ 2. При этом внимание должно быть сосредоточено на определении устойчивых расхождений. О наличии проблемы может свидетельствовать ситуация, когда большинство студентов последовательно избегает заданий, связанных с анализом статистических данных, несмотря на их очевидную профессиональную важность или устойчиво низкое качество выполнения работ определенным критериям. Причинами подобных затруднений могут быть неадекватная сложность, недостаточная подготовка, неясность инструкций или нерелевантность содержания. На следующем этапе в курс вносятся необходимые изменения, которые могут затрагивать любой элемент спроектированной образовательной системы.

При необходимости пересматриваются также методы и инструменты оценивания (ШАГ 5). В отдельных случаях изменяется и логика самого курса, а именно изменение последовательности модулей или расположение «точек бифуркации».

Преподаватель заранее информирует студентов о вносимых в курс изменениях и кратко объясняет их причины. Это позволяет включить студентов в обсуждение изменений образовательной среды и поддерживает их субъектность.

2.2 Проектирование и реализация персонализированного учебного пособия по английскому языку для студентов-международников

Разработанный алгоритм был практически реализован в авторском учебно-методическом комплексе (УМК) «Beyond Borders: English for International Relations». УМК предназначен для студентов бакалавриата и магистратуры направлений «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение».

Курс состоит из семи автономных содержательных модулей: «Геополитика», «Международные организации», «Политические системы», «Выборы», «Конфликты», «Терроризм» и «Экология». На *макроуровне персонализации* преподаватель и обучающиеся могут гибко выстраивать образовательную траекторию, используя модули линейно, выборочно или интегрируя их в существующие учебные планы в соответствии с академическими и профессиональными интересами.

Микроуровень персонализации представлен во внутренней структуре каждого модуля. Каждый модуль включает семь тем, расположенных по мере возрастания когнитивной сложности и автономии обучающегося:

1. На *базовом уровне (темы 1 и 2)* осваивается понятийный аппарат и базовая терминология.
2. *Индивидуализированный уровень (темы 3 и 4)* предполагает работу в малых группах и предоставляет выбор тем или перспектив для анализа.
3. На *целевом уровне (темы 5 и 6)* основное место занимают проектная работа и углубленный анализ кейсов.
4. *Трансформационный уровень (тема 7)* завершается комплексными ролевыми играми, симуляциями и созданием творческих продуктов, требующих синтеза полученных знаний.

Уровневая организация курса предполагает изменение характера деятельности студента от рецептивного усвоения информации к продуктивной и творческой работе.

Разработанный автором УМК отражает основные положения диссертационного исследования:

1. *Персонализация как системообразующий элемент.* УМК реализует модель смешанного и дифференцированного обучения, предлагая инструментарий для построения индивидуальных образовательных траекторий, что соответствует теоретическому обоснованию необходимости учета разнородности студентов.
2. *Модульная и уровневая организация.* Архитектура курса, состоящего из семи самостоятельных содержательных модулей, и структура каждого модуля, выстроенная по принципу нарастания сложности и самостоятельности, являются воплощением разработанной в исследовании уровневой модели персонализации.
3. *Интеграция содержания, контекста и языка.* Использование подхода CLIL, при котором английский язык выступает инструментом для решения профессиональных задач, соответствует принципу создания профессионально-ориентированной языковой парасреды.
4. *Ориентация на формирование эмерджентной компетенции.* УМК направлен на развитие у студентов способности к анализу, критике и проектированию, что соответствует синергетическому пониманию результатов обучения.

В качестве предмета анализа был выбран модуль «Международные организации». Структура данного модуля отражает переход от освоения институциональных основ (Тема 1) через аналитическую работу с конкретными международными организациями (Темы 2-6) к трансформационной деятельности по их реформированию (Тема 7).

2.2.1 Отражение результатов диагностики и профилирования

При разработке структуры и методического аппарата УМК «Beyond Borders: International Organizations» учитывались результаты комплексной диагностики, описанной на первом шаге алгоритма. На этапе профилирования были выделены

три аспекта, значимые для проектирования: уровень владения языком, профессиональные цели и степень автономности.

Уровень владения языком по CEFR (B2-C1). Языковой материал пособия отбирался с учетом заявленного порогового продвинутого уровня. Это отражено в следующих компонентах:

- *Лексике*: активное использование профессиональной терминологии с последующей системной отработкой в глоссариях и контекстных упражнениях после каждой пройденной Темы.

- *Грамматике*: фокус на сложных грамматических явлениях, актуальных для академического и профессионального дискурса: пассивный залог для описания институциональных процессов (стр. 8), техники уклонения в дипломатическом языке (стр. 15) для обучения смягчению утверждений, управление глаголов для анализа намерений и действий (стр. 28).

- *Видах речевой деятельности*: задания предполагают понимание и критический анализ текста, синтез информации из разных источников, построение развернутых аргументированных высказываний и спонтанное взаимодействие в симуляциях.

Учет профессиональных целей. Вариативная архитектура модуля позволяет сопоставить его содержание с основными сферами профессиональных интересов студентов, определенными в диагностической анкете (см. Шаг 1). Например:

- *Международная безопасность и разрешение конфликтов (участие в переговорах)*. Этой профессиональной роли адресованы симуляции Совета Безопасности ООН по запрету беспилотников (стр. 18-19, 63) и кризисные переговоры по ядерной программе Ирана (стр. 43-45), где требуется отстаивать позицию, вести дебаты и искать компромиссы.

- *Экономическая дипломатия (написание аналитических записок)*. Тема «Торговые организации: ОПЕК и ОПЕК+» (стр. 27-34) сфокусирован на анализе рыночных механизмов, лексике экономических санкций и разборе аутентичных документов (меморандум ЦРУ, стр. 30), что формирует навыки аналитической работы с экономической информацией.

- *Международные организации и многосторонняя дипломатия (работа с протоколами).* Структура тем, посвященных ООН, ЕС, АСЕАН (стр. 14-26), включает анализ уставных документов, резолюций и процедурных правил, что моделирует деятельность специалиста в аппарате МО.

- *Публичная дипломатия (публичные выступления).* Задания на подготовку и проведение презентаций (стр. 50-51), защиту проектов реформ и участие в ролевых играх с необходимостью формулировать публичные заявления напрямую развивают соответствующие компетенции.

В результате модуль не привязан к одному профилю и включает банк профессиональных контекстов, из которых студент и преподаватель могут выбирать наиболее релевантные для персонализации содержания.

Дифференциация по профилям учебной автономности. Внутренняя уровневая структура каждой темы соотносится с выделенными в диагностике профилями обучающихся и предусматривает для каждого профиля соответствующие формы работы:

УМК предлагает для «зависимых» обучающихся (соответствующих базовому уровню персонализации) структурированные задания с однозначными ответами. К ним относятся заполнение таблиц (стр. 4, 9), сопоставление терминов и определений (стр. 5), а также грамматические упражнения на подстановку и трансформацию (стр. 8). Подобные задания создают внешнюю опору, снижая учебную тревожность и формируя базовую уверенность.

Для «коллаборативных» обучающихся предусмотрены задания, ориентированные на работу в парах и малых группах. Например, совместное исследование и сравнительный анализ структур ЕС и АСЕАН (стр. 22-24), обсуждение проблемных кейсов (стр. 6, 42) и взаимный анализ подготовленных эссе (стр. 36). Здесь возрастает роль социального взаимодействия и распределения функций внутри группы, соответствующие потребности обучающихся в учебном процессе, регулируемом социальным контекстом.

Для «автономных» обучающихся на целевом и трансформационном уровнях предусмотрены более сложные формы работы: открытые, творческие и

комплексные проекты, требующие высокого уровня самоуправления и инициативы. К ним относятся полноформатные ролевые игры (например, симуляция Совета Безопасности ООН или переговоров по ядерному кризису, стр. 18-19, 43-45) с самостоятельной разработкой позиции, а также разработка, защита и презентация собственного проекта реформы международной организации (стр. 48-51). В таких заданиях объем внешних инструкций сокращается, а возможности самостоятельного выбора студента расширяются.

2.2.2 Целевая архитектура УМК

Учебный материал в УМК «Beyond Borders: International Organizations» организован в два блока, что соответствует принципу дифференциации целей на инвариантные (общепрофессиональные) и вариативные (профильно-ориентированные).

Инвариантное ядро представлено в Теме 1 «Introduction to international organizations» - Введение в МО (стр. 4-14). В этом разделе студенты осваивают понятийно-категориальный аппарат, необходимый для дальнейшей работы в области международных отношений: суверенитет, санкции, коллективная оборона, многосторонность (глоссарий, стр. 12), составляющие общую терминологическую базу. Лингвистическое ядро включает системную отработку грамматических структур академического и официального дискурса, в первую очередь пассивного залога (стр. 8-9) для описания институциональных процессов, характерных для любой МО. Тема 1 закладывает общую базу предметных знаний и языковых средств, независимо от дальнейшей траектории обучающихся.

Вариативные компоненты представлены через серию тематических модулей (Темы 2-7), которые соответствуют основным типам международных организаций. Каждый модуль образует самостоятельный содержательный блок, ориентированный на развитие профильных компетенций:

- Тема 2: The United Nations – ООН (стр. 14-21) – посвящена многосторонней дипломатии, процедурам и языку работы универсальных институтов.
- Тема 3: Regional organizations: EU and ASEAN – Региональные организации ЕС и АСЕАН (стр. 22-26) – развивает навыки сравнительного институционального анализа и понимания региональной интеграции.
- Тема 4: Trade organizations: OPEC and OPEC+ - Торговые организации: ОПЕК и ОПЕК+ (стр. 27-34) – рассматривает контекст экономической дипломатии, анализа рынков и языка официальных заявлений.
- Тема 5: Security and defense organizations: NATO, CSTO and SCO – Организации по безопасности и защите: НАТО, ОДКБ и ШОС (стр. 35-39) – ориентирован на лексику военно-политических альянсов, стратегий сдерживания и дискурса безопасности.
- Тема 6: Nuclear threat – Ядерная угроза (стр. 40-47) – посвящен узкоспециальной проблематике нераспространения, техническому языку и навыкам кризисных переговоров.
- Тема 7: Reforming international organizations – Реформирование МО (стр. 48-51) – объединяет приобретенные знания и умения в рамках проектной деятельности.

Организация допускает разные варианты прохождения курса. В зависимости от выявленных на первом шаге профессиональных интересов студент может углубленно пройти все модули линейно или сконцентрироваться на выбранном кластере.

2.2.3 Методический инструментарий УМК

На третьем шаге алгоритма отбираются методы обучения с учетом целевой архитектуры и выявленных профилей обучающихся. Методический инструментарий УМК «Beyond Borders: International Organizations»

дифференцирован по уровням персонализации и включает методы для репродуктивной, самостоятельной и творческой деятельности.

Для «зависимых» обучающихся (базовый уровень) предназначены, в первую очередь, *структурированные дискуссии и аналитические упражнения* на основе текста. В пособии этот метод представлен серией вопросов для обсуждения, следующих за каждым информационным блоком (например, обсуждение различий между эмбарго и санкциями или эффективности миротворческих миссий на стр. 6). Вопросы требуют не свободной импровизации, а внимательного чтения, извлечения информации из текста и ее комментирования, при этом исходный текст служит студенту опорой для выполнения задания.

В работе с «коллаборативными» обучающимися широко используются *кейсы* (индивидуализированный и целевой уровни). Работа с предложенными ситуациями (анализ отчета МАГАТЭ по Ирану, стр. 42; оценка операций НАТО в Косово, стр. 73) требует от студентов объединения в малые группы для интерпретации неоднозначных фактов и выработки коллективной позиции. Работа с кейсами предполагает социальное взаимодействие и распределение ролей в группе, что соответствует потребностям данного профиля.

Ролевые игры и симуляции адресованы «автономным» обучающимся (целевой и трансформационный уровни), хотя могут быть адаптированы и для подготовленных «коллаборативных» групп. Детализированные симуляции (заседание СБ ООН, стр. 18-19; переговоры ОПЕК+, стр. 31; кризисное совещание по ядерной программе, стр. 44-45) требуют от студента глубокого погружения в роль, самостоятельной подготовки стратегии на основе раздаточных материалов, импровизации в условиях живого диалога и последующей рефлексии.

Проектные задания используются преимущественно на трансформационном уровне. Долгосрочные проекты, такие как разработка реформы МО (стр. 48-51), создание модели региональной организации 2.0 (стр. 23-24) или подготовка исследовательского досье (стр. 10-11), требуют от студента самостоятельного целеполагания, планирования, поиска и анализа информации, а также создания

комплексного творческого продукта. Здесь сокращается объем внешних инструкций и возрастает самостоятельность студента при выборе способов работы.

2.2.4 Организация контента и создание языковой парасреды

На четвертом шаге содержание пособия выстраивается по принципу сочетания инвариантной «магистральной» и вариативных «ответвлений».

«Магистраль» каждого юнита включает базовые тексты, дающие системное представление об организации или проблеме (например, структурированные описания МО на стр. 7-8; анализ принципов АСЕАН на стр. 68), а также обязательные упражнения на отработку профильной лексики (гlossарии, упражнения на сопоставление) и грамматики (пассивный залог, косвенная речь, условные предложения). «Магистраль» формирует общую языковую базу курса.

В структуре модуля точки бифуркации обозначают моменты, в которых студент выбирает направление и глубину дальнейшей работы в соответствии со своими интересами и уровнем автономии. К ним относятся выбор объекта анализа (задание на сравнение двух МО в диаграмме Венна (стр. 12) позволяет студенту самостоятельно выбрать пару для сопоставления), выбор формата углубления (возможность выполнить либо стандартное упражнение, либо приступить к развернутому исследовательскому доосье стр. 10-11 по одной из организаций), выбор роли в симуляциях (например, стр. 18, 44).

Создание аутентичной языковой парасреды является базовым принципом пособия, обеспечивающим погружение в реальный профессиональный контекст. Это достигается за счет широкого использования аутентичных материалов, таких как:

- первичные документы и их адаптации (Устав ООН (стр. 53, 55), тексты резолюций, адаптированные отчеты инспекций МАГАТЭ (стр. 42)), что знакомит студентов с жанровыми и стилистическими особенностями официальных текстов.

- имитация рабочей документации (меморандум ЦРУ по ОПЕК 1973 года, стр. 30), отражающие язык внутренней аналитики.
- публичный дискурс (цитаты Дага Хаммаршельда, Сергея Лаврова, Владимира Путина, материалы пресс-конференций и новостные заголовки), демонстрирующие язык публичной дипломатии и СМИ.
- визуальные материалы (карты, графики, схемы структуры организаций (например, схема институтов ЕС, стр. 66)), требующие интерпретации на английском языке.

Контент пособия организован как разветвленная система. В ней «магистраль» формирует общую профессиональную и языковую идентичность студента-международника, а в точках бифуркации студент может персонализировать свой маршрут, развивая специализированные компетенции и субъектную позицию.

2.2.5 Система оценивания и рефлексии в УМК

Система оценивания в пособии объединяет формирующие и суммативные инструменты.

1. Формирующее оценивание и целеполагание. В данный блок входят инструменты, помогающие студенту определить свои учебные цели и отслеживать собственный прогресс.

- *Стартовые чек-листы:* в начале каждого юнита размещены перечни знаний и умений, которые служат для студента инструментом определения развития навыков до изучения юнита и формулировки ожидаемых результатов.

- *Чек-листы самопроверки и взаимооценки.* После некоторых заданий (перед написанием эссе или подготовкой презентации) студентам предлагаются чек-листы, созданные на основе предоставленных критериев оценки (Приложение 5), которые позволяют провести структурированную проверку собственной работы

или работы партнера по заданным параметрам, развивая критический взгляд и ответственность за качество.

- *Дневник рефлексии.* В рамках итогового портфолио (стр. 52) студенту предлагается ведение дневника рефлексии (Приложение 6). В него заносятся ответы на вопросы после занятий. Записи в дневнике позволяют студенту фиксировать и осмысливать собственный учебный опыт.

2. Критериальное оценивание продуктов деятельности. Для оценки итоговых работ УМК предоставляет детализированные рубрики с дескрипторами для разных уровней достижения (Приложение 7).

3. Интегрирующее оценивание. Итоговым элементом системы оценивания является портфолио (стр. 52), отражающее результаты работы студента в ходе индивидуальной траектории.

2.2.6 Взаимосвязь дидактических принципов и содержания УМК

Разработанные дидактические принципы реализованы в структуре и заданиях УМК.

В УМК «Beyond Borders» языковое обучение интегрировано с профессиональным содержанием. Английский язык здесь используется прежде всего как инструмент решения задач будущего международного. В каждой теме студент работает с аутентичным профессиональным контекстом, в котором лексика и грамматика осваиваются в связке с пониманием предметного содержания.

Методика УМК организована в соответствии с уровнями персонализации. В модуле последовательно возрастает сложность заданий и степень автономии обучающегося: от знакомства с базовой терминологией к самостоятельному выбору роли в симуляциях и далее к полномасштабному проектированию реформ международных организаций. В ходе работы студент неоднократно выбирает тему,

роль и способ выполнения задания и принимает ответственность за сделанный выбор.

Все занятия проходят в условиях языковой парасреды. Принцип проблемности реализуется через задачи и дилеммы, требующие критического анализа.

УМК предусматривает вариативность форматов работы и возможность актуализации содержания. Работа с модулем направлена на развитие системного анализа международных организаций, их критической оценки и обоснования возможных решений.

В УМК «Beyond Borders: International Organizations» представлены все шаги алгоритма, четырехуровневая организация заданий и разработанные дидактические принципы. Материалы УМК использовались при последующей эмпирической апробации технологии.

2.3 Апробация технологии уровневой персонализации (на примере персонализированного языкового курса)

2.3.1 Цель, задачи и этапы эксперимента

Целью опытно-экспериментальной работы является эмпирическая проверка эффективности предложенной технологии уровневой персонализации языкового обучения, а также выявление её влияния на субъективное восприятие учебного процесса студентами и преподавателями.

В рамках эксперимента решались следующие задачи. Первой задача состояла в разработке системы критериев и показателей, позволяющих оценить эффективность технологии. Вторая - в организации и проведении сравнительного педагогического эксперимента, предусматривающего контрольную и экспериментальную группы. Для обеспечения сравнимости результатов в качестве контрольных групп были взяты архивные данные о студентах прошлых двух лет обучения (когорты 2023 и 2024 годов), обучавшихся по традиционной программе

на том же курсе и по той же специальности. Использование исторических когорт в качестве контрольной группы исключало непосредственное взаимодействие студентов и позволяло проводить сравнение в сходных образовательных условиях. Третьей задачей выступил сбор, обработка и анализ эмпирических данных, как количественных, так и качественных, о результатах внедрения технологии. Четвертая задача состояла в интерпретации полученных результатов с точки зрения достижения поставленных целей персонализации.

Экспериментальная работа была организована в четыре последовательных этапа. Констатирующий этап был проведен в сентябре 2025 года. В рамках данного этапа была осуществлена входная диагностика языковой подготовки и учебной автономности студентов экспериментальной группы. Формирующий этап проходил с октября по декабрь. Продолжительность формирующего этапа соответствовала продолжительности учебного семестра в вузе. В экспериментальной группе текущего года обучение проводилось на основе персонализированной модели и учебно-методического комплекса «Beyond Borders». Обучение студентов прошлых лет, составлявших контрольные группы, проходило без изменений и соответствовало традиционной методике. Это дало возможность сопоставить результаты при использовании двух различных подходов.

Контрольный (итоговый) этап проходил в конце декабря. В экспериментальной группе была проведена итоговая аттестация по разработанным контрольно-измерительным материалам, после чего ее результаты сопоставлялись с архивными данными итоговой успеваемости контрольных когорт. Одновременно собирались качественные данные с помощью анкетирования участников экспериментальной группы и интервью с преподавателями, реализующими новую модель.

Аналитический этап проходил в январе. В этот период сопоставлялись количественные данные об успеваемости и обрабатывались качественные данные анкетирования и интервью. По результатам анализа были сформулированы выводы об апробации модели.

2.3.2. Система критериев, показателей и методов оценивания эффективности технологии

Результаты апробации технологии уровневой персонализации оценивались с помощью триангуляционного подхода, объединяющего количественные и качественные методы сбора и анализа данных. Оценивание проводилось по трем критериям: академический результат, восприятие учебного процесса его участниками и личностно-профессиональное развитие студента.

1. Критерий «Академическая результативность»

Критерий направлен на оценку объективных изменений в успеваемости и уровне владения профессиональным иностранным языком под влиянием персонализированного обучения.

Показатель 1.1. Сравнительная успеваемость. Для его оценки проводилось межгрупповое сравнение итоговых результатов экспериментальной группы (ЭГ) с результатами контрольных групп (КГ) прошлых лет, обучавшихся по традиционной программе. Анализ основывался на архивных данных официальных ведомостей итоговой аттестации за 7-й семестр. Основными аналитическими единицами стали средний балл и, что более значимо для оценки эффекта персонализации, процентное распределение студентов по оценочным категориям («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»).

Показатель 1.2. Внутригрупповая динамика успеваемости. Оценивался индивидуальный прогресс студентов ЭГ путем сравнения их результатов до и после педагогического вмешательства. В качестве точки отсчета использовались данные итоговой аттестации той же когорты (МО-22) за предыдущий, 6-й семестр, когда обучение велось по традиционной модели. Анализ также строился на сравнении процентного распределения оценок.

Методы: сравнительный анализ количественных данных ведомостей, расчёт абсолютных и относительных частот и процентных соотношений, визуализация

данных; для проверки статистической значимости различий между независимыми экспериментальной и контрольными группами — U-критерий Манна–Уитни.

2. Критерий «Субъективная оценка учебного процесса»

Критерий нацелен на выявление восприятия новой модели ее непосредственными участниками (студентами и преподавателями) с точки зрения ее удобства, релевантности, мотивирующего потенциала и качества формируемых продуктов деятельности.

Показатель 2.1. Соответствие курса индивидуальным запросам.

Оценивалась степень, в которой содержание вариативных модулей и заданий отвечало профессиональным интересам студентов, выявленным на этапе входной диагностики.

Метод: микро-опрос по итогам каждого модуля с вопросами о релевантности выбранных тем.

Показатель 2.2. Качество учебных продуктов. Оценивался уровень комплексных компетенций, демонстрируемых в итоговых проектах.

Метод: экспертная оценка проектов по специально разработанным критериальным рубрикам и их сравнение с аналогичными работами, выполненными в условиях традиционного обучения.

Показатель 2.3. Глубина учебной рефлексии. Оценивалась эволюция метакогнитивных навыков студентов.

Метод: качественный контент-анализ записей в рефлексивных дневниках и материалов итоговых портфолио по категориям (целеполагание, глубина самоанализа, связь с профессией).

Показатель 2.4. Валидность профилирования и гибкость модели. Проверялось, насколько реальный выбор студентов в «точках бифуркации» курса коррелирует с их диагностированным профилем учебной автономности.

Метод: анализ статистики выбора заданий в зависимости от исходного профиля автономности.

Показатель 2.5. Удобство и практичность инструментария. Оценивалась функциональность разработанного УМК «Beyond Borders» для повседневной работы.

Методы: анкетирование студентов и преподавателей с использованием шкалы Ликерта и открытых вопросов по параметрам логичности структуры, четкости инструкций, удобства навигации и адаптивности материалов.

3. Критерий «Динамика учебной автономности и профессиональной самоидентификации». Критерий оценивает качественную трансформацию позиции студента – развитие способности управлять своим обучением (автономность) и уточнение профессиональных ориентиров под влиянием персонализированного содержания.

Показатель 3.1. Динамика профилей учебной автономности. Оценивалось изменение готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности в результате целенаправленного педагогического сопровождения.

Метод: сравнительный анализ результатов входной и выходной диагностики, проведенной с использованием одной и той же рефлексивной анкеты «Ваш стиль обучения», для выявления изменений¹ в распределении студентов по профилям (Зависимый, Коллаборативный, Автономный обучающийся).

Показатель 3.2. Динамика профессиональных интересов и целей.

Анализировались изменения карьерных ориентаций студентов в процессе освоения практико-ориентированного персонализированного курса.

Метод: сравнительный анализ результатов профессионально-целевого опроса, проведенного до и после эксперимента, для определения изменений в приоритетах будущей профессиональной деятельности.

2.3.3 Принципы сбора и обработки информации

При сборе и обработке эмпирических данных учитывался ряд методологических принципов, направленных на повышение достоверности и

валидности полученных результатов. Принцип объективности реализовывался через использование стандартизированных тестов для оценки знаний, привлечение архивных данных для сравнения и анонимного анкетирования для минимизации субъективных искажений. Контрольные группы составили студенты прошлых лет, обучавшиеся на том же курсе и по той же специальности, что и текущая экспериментальная группа.

Выбор способов статистической обработки определялся характером данных. Количественные результаты описывались с помощью средних значений и процентных соотношений. Для проверки статистической значимости различий в академической успеваемости между экспериментальной и контрольными группами применялся U-критерий Манна–Уитни при уровне значимости $p < 0,05$.

Для остальных показателей использовалась преимущественно описательная статистика. Динамика профилей учебной автономности анализировалась по результатам повторной диагностики одной и той же выборки обучающихся. Данные были представлены в агрегированном виде и не содержали информацию об индивидуальных переходах между профилями, которая необходима для применения статистических критериев для связанных выборок. Данные экспертного оценивания учебных продуктов также анализировались преимущественно описательно, т.к. в исследовании фиксировались обобщённые средние показатели по критериям.

Наконец, весь эксперимент проводился в строгом соответствии с принципом этичности. Все участники были проинформированы о целях исследования и дали согласие на использование их образовательных результатов в обезличенном виде. Гарантировалась полная конфиденциальность персональных данных и субъективных мнений, высказанных в анкетах и интервью.

2.4. Представление и анализ данных опытно-экспериментальной работы

В рамках данного параграфа проведена систематизация, визуализация и интерпретация эмпирических данных, полученных в ходе реализации эксперимента. Полученные результаты представлены во взаимосвязи и отражают влияние предложенной технологии персонализированного обучения на образовательные результаты.

Исходными служат данные комплексной входной диагностики. Они фиксируют стартовые условия, используются при принятии проектных решений и служат точкой отсчета для последующей оценки динамики изменений, прежде всего в области учебной автономии и профессиональной самоидентификации студентов.

Далее анализируются сравнительные и динамические данные, полученные в ходе апробации технологии. Количественные показатели (результаты тестирования, статистика успеваемости) сопоставляются с качественными данными (контент-анализ рефлексивных дневников, портфолио и открытых ответов в анкетах). На завершающем этапе итоговые результаты сравниваются с исходными запросами и профилями обучающихся, что дает возможность оценить адресность и адаптивность спроектированной образовательной среды.

2.4.1 Анализ исходных данных диагностики

Представление данных начинается с анализа результатов входной диагностики, проведенной в сентябре 2025 года. В качестве экспериментальной группы (ЭГ) выступил весь поток студентов третьего курса направления «Международные отношения» (МО-22) в количестве 69 человек. В организационном плане для проведения практических занятий по английскому языку поток традиционно разделен на 5 учебных подгрупп, сформированных с

учетом расписания и административных факторов. Однако для целей настоящего исследования весь поток рассматривается как единая экспериментальная группа, в которой была внедрена и апробирована разработанная технология уровневой персонализации. Данные диагностики, собранные по всем подгруппам, были агрегированы и послужили эмпирическим основанием для формирования стартового профиля группы и проектирования адаптивных образовательных траекторий.

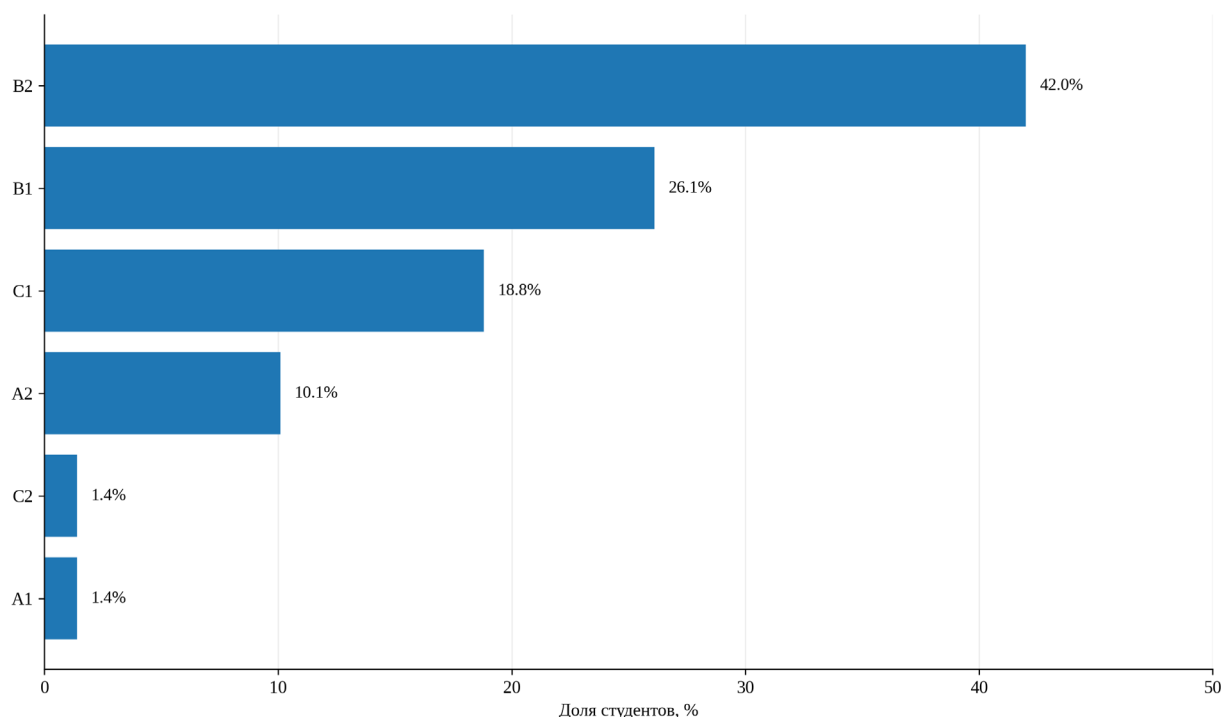
Языковая диагностика (CEFR)

Распределение студентов экспериментальной когорты (N=69) по уровням владения английским языком на начало обучения, установленное в ходе стандартизированного тестирования по шкале CEFR, представлено в Таблице 8 и на Рисунке 2. Стоит отметить, что распределение по уровням между административными подгруппами было неравномерным, что отражает реальную ситуацию разнородности входящих контингентов и дополнительно актуализирует задачу внутренней дифференциации.

Таблица 8. Распределение студентов экспериментальной когорты (поток МО-22) по уровням владения английским языком (сентябрь 2025 г.).

Уровень CEFR	Количество студентов	Доля от общей численности ЭГ (%)
C2	1	1.4%
C1	13	18.8%
B2	29	42.0%
B1	18	26.1%
A2	7	10.1%
A1	1	1.4%
Итого:	69	100%

Рисунок 2. Диаграмма распределения студентов ЭГ (поток МО-22) по уровням CEFR на начало эксперимента



Полученные данные показывают значительную неоднородность исходной языковой подготовки в ЭГ, что необходимо учитывать при проектировании персонализированного обучения в условиях массового высшего образования. Наиболее многочисленной является группа уровня B2 (42%), что соответствует формальным требованиям к продолжению обучения на данном курсе. При этом сопоставимую долю составляют студенты уровня B1 (26.1%) и уровней C1/C2 (20.2%), что свидетельствует о существенном разбросе исходных языковых уровней по шкале CEFR. Наличие 11.5% студентов на уровнях A1-A2 требует предусмотреть дополнительные средства педагогической поддержки и адаптивные материалы, необходимые для освоения базовых результатов, заложенных в инвариантном ядре программы.

Вариативность уровней, наблюдаемая в рамках единого потока, стала основным фактором при проектировании архитектуры курса, предопределив необходимость:

- дифференциации заданий внутри инвариантного ядра по сложности и объёму языковой поддержки для работы в разноуровневых подгруппах.

- гибкого формирования проектных команд с учётом языкового уровня и профессиональных интересов для реализации принципа взаимного обучения.
- индивидуализации критериев оценки на начальных этапах с акцентом на прогресс относительно стартового уровня каждого отдельного студента.

Результаты профессионально-целевого опроса

Вторым элементом входной диагностики стал профессионально-целевой опрос, разработанный на основе анализа видов профессиональной деятельности в сфере международных отношений. Его целью было выявление сфер профессиональных интересов и типов задач, с которыми студенты связывают свою будущую карьеру, что является основой для содержательной персонализации курса.

По результатам анкетирования экспериментальной когорты (поток МО-22, N=69) на начальном этапе обучения (до внедрения персонализированного обучения) были получены следующие данные:

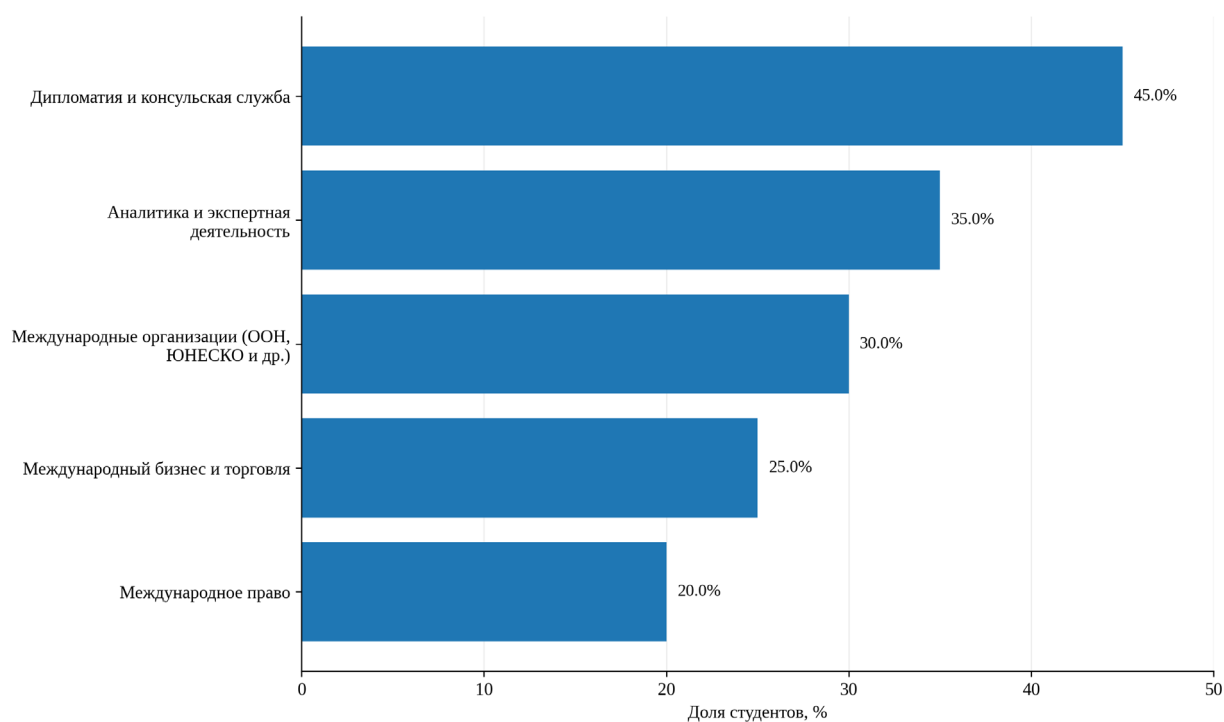
Таблица 9. Распределение профессиональных интересов студентов МО-22 до внедрения персонализации (сентябрь 2025 г.).

Приоритетная сфера профессиональных интересов	Доля от общего числа студентов (%)
1. Дипломатия и консульская служба	45%
2. Аналитика и экспертная деятельность	35%
3. Международные организации (ООН, ЮНЕСКО и др.)	30%
4. Международный бизнес и торговля	25%
5. Международное право	20%
6. Международная журналистика	15%

Приоритетная сфера профессиональных интересов	Доля от общего числа студентов (%)
7. Международные культурные связи	10%
8. Другое	5%

Примечание: студенты могли выбрать несколько приоритетных направлений, поэтому сумма процентов превышает 100%.

Рисунок 3. Структура профессиональных интересов студентов МО-22 до внедрения персонализации (топ-5 направлений)



Анализ данных профессионально-целевого опроса выявил доминирование традиционного дипломатического трека на начальном этапе обучения: направление «Дипломатия и консульская служба» было выбрано 45% студентов, что свидетельствует о сохранении высокой популярности классической карьерной траектории в сфере международных отношений. Одновременно отмечается значительный интерес к аналитико-экспертной деятельности, которая заняла второе место с долей в 35%, что указывает на прагматичный и исследовательский настрой значительной части обучающихся.

Устойчивый интерес к работе в международных организациях и международной торговле является характерным для студентов направления «Международные отношения». Отмечены также и менее распространенные профессиональные интересы, в частности к «Международному праву» (20%) и «Международной журналистике» (15%), которые могут быть учтены при разработке дополнительных вариативных модулей курса.

Анализировались также типы профессионально-языковых задач, которые студенты считают наиболее важными для своего будущего (Таблица 10).

Таблица 10. Наиболее востребованные типы профессионально-языковых задач среди студентов МО-22.

Тип профессиональной задачи (на иностранном языке)	Количество выборов	Доля от общего числа студентов (%)
Написание аналитических записок и отчетов	45	65.2%
Участие в переговорах и дебатах	41	59.4%
Анализ новостных сообщений и материалов СМИ	38	55.1%
Публичные выступления и презентации	35	50.7%
Подготовка официальных документов и дипломатической переписки	28	40.6%
Работа с протоколами и резолюциями международных организаций	22	31.9%

Полученные данные (Таблицы 9 и 10) использовались при проектировании матрицы соответствия (см. Шаг 2 общего алгоритма) и формировании содержания вариативных модулей курса «Beyond Borders». Например, высокий интерес к задачам аналитического письма и анализа информации был учтен при разработке заданий для треков «Аналитика» и «Международные организации», а запрос на

развитие навыков переговоров и публичных выступлений при разработке интерактивных симуляций и ролевых игр.

Результаты диагностики учебной автономности

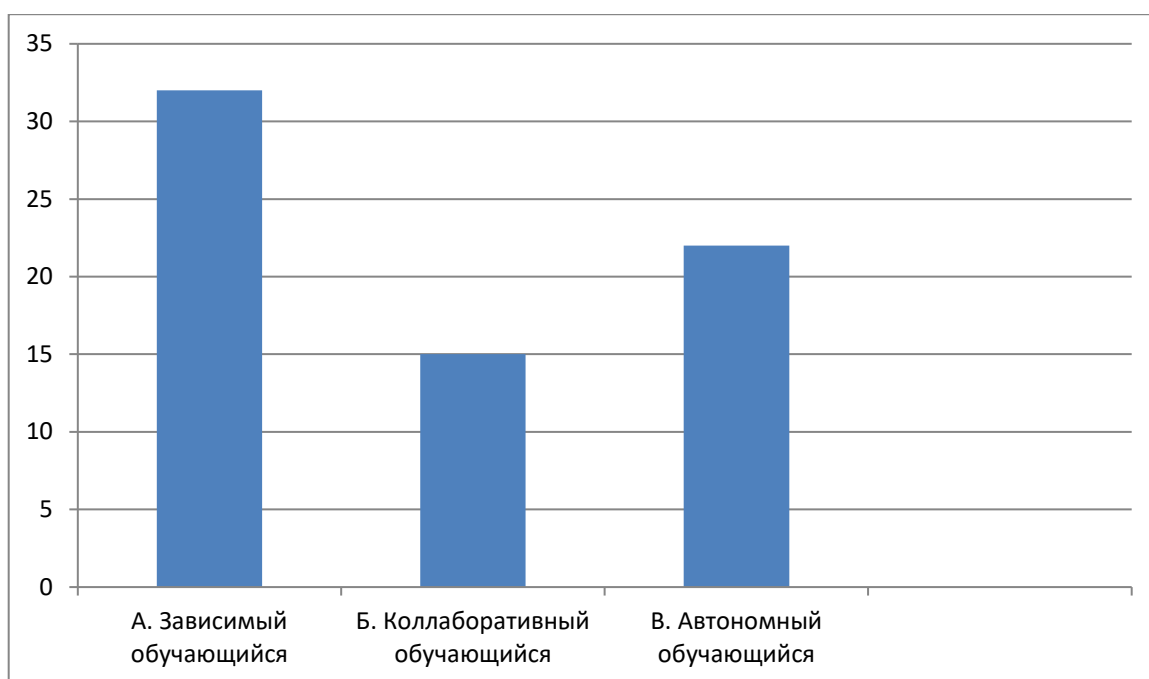
Третьим элементом входной диагностики стало профилирование учебной автономности, проведённое с использованием рефлексивной анкеты «Ваш стиль обучения». Целью данной диагностики было определение индивидуальных предпочтений студентов в организации учебной деятельности, их готовности к самостоятельному планированию и потребности в типе педагогической поддержки. Полученные данные легли в основу дифференциации педагогических стратегий и проектирования адаптивной образовательной среды, обеспечивающей переход студентов между уровнями персонализации.

По результатам анкетирования экспериментальной когорты (поток МО-22, N=69) были получены следующие данные о распределении студентов по профилям учебной автономности (Таблица 11):

Таблица 11. Распределение студентов МО-22 по профилям учебной автономности на начальном этапе обучения (сентябрь 2025 г.).

Профиль учебной автономности	Количество студентов	Доля от общего числа студентов (%)
А. Зависимый обучающийся	32	46.4%
Б.Коллаборативный обучающийся	15	21.7%
В.Автономный обучающийся	22	31.9%
ИТОГО:	69	100%

Рисунок 4. Структура профилей учебной автономности студентов МО-22



Анализ данных Таблицы 11 позволяет сделать следующие выводы о стартовом уровне учебной самостоятельности когорты:

- Почти половина студентов (46.4%) были отнесены к профилю «Зависимый обучающийся», что свидетельствует о потребности данной группы во внешней структуризации учебного процесса, пошаговых инструкциях, и регулярном контроле. Такой результат был ожидаем, так как он отражает традиционную, привычную студентам, модель школьного обучения и указывает на необходимость целенаправленного педагогического воздействия для развития навыков автономии.

- 21.7% студентов относятся к профилю «Коллаборативный обучающийся». Для этих обучающихся характерны развитые навыки социального взаимодействия и умеренный уровень самоуправления в рамках заданных условий. Они эффективно учатся в сотрудничестве, готовы брать на себя ответственность за часть общей задачи, но при этом ориентируются на внешние ориентиры и поддержку как со стороны преподавателя, так и со стороны группы.

- Профиль «Автономный обучающийся» составил 31.9% от общей выборки. Студенты данного профиля демонстрируют высокий уровень субъектности, внутренней мотивации и развитых метакогнитивных навыков. Они

способны самостоятельно ставить учебные задачи и решать их, а преподавателя воспринимают в роли консультанта или ментора.

Не было замечено прямой связи между уровнем автономности и уровнем владения языком, что свидетельствует о том, что автономность является личностной характеристикой, которая лишь опосредованно зависит от уровня владения материалом студентов.

Анализировались также параметры автономности, выявленные через структуру анкеты:

Таблица 12. Распределение ответов студентов МО-22 по параметрам учебной автономности (N=69).

Параметр автономности	Вариант ответа (балл)	Количество выборов	Доля (%)	Интерпретация
1. Предпочтение в организации работы	Самостоятельно с консультацией (3)	28	40.6%	Высокая автономность
	В паре/малой группе (2)	25	36.2%	Умеренная автономность
	В диалоге со всей группой (1)	16	23.2%	Низкая автономность
2. Готовность к самостоятельному планированию (средний балл по шкале 1–5)	3.4	—	—	Умеренно-высокий уровень готовности
3. Предпочитаемый тип обратной связи	Совместное обсуждение / наводящие вопросы (3)	26	37.7%	Запрос на фасилитацию

Параметр автономности	Вариант ответа (балл)	Количество выборов	Доля (%)	Интерпретация
	Рекомендации по развитию (2)	30	43.5%	Ориентация на внешний ориентир
	Подробный разбор ошибок (1)	13	18.8%	Потребность в директивной коррекции

Данные об учебной автономности студентов (Таблицы 11 и 12) стали основой для внедрения разных педагогических стратегий и интеграции профилей в архитектуру курса «Beyond Borders».

Результаты диагностики учебной автономности использовались для определения уровня готовности студентов к самостоятельной деятельности и построения адаптивной системы педагогического сопровождения, направленной на постепенное развитие субъектности каждого обучающегося в рамках персонализированной образовательной траектории.

2.4.2 Анализ данных по критерию «Академическая результативность»

Для оценки влияния персонализированного подхода на успеваемость студентов сравнивались данные итоговой аттестации по дисциплине «Иностранный (английский) язык» за 7-й семестр.

Анализ включал два направления:

1. Межгрупповое сравнение. Результаты экспериментальной группы (ЭГ) — поток МО-22, прошедший обучение по персонализированной программе в 7-м семестре 2025/26 учебного года, — сравнивались с результатами двух контрольных групп (КГ), обучавшихся по традиционной уровневой программе в том же семестре в предыдущие годы (МО-20 в 2023/24 уч. г. и МО-21 в 2024/25 уч. г.).

2. Внутригрупповое сравнение (динамика в ЭГ). Индивидуальная динамика оценивалась путем сопоставления одной и той же когорты студентов (МО-22) до и после внедрения персонализированного курса — за 6-й (традиционное обучение) и 7-й (персонализированное обучение) семестры.

Анализ проводился по процентному распределению студентов по категориям итоговых оценок («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»), на основе которого оценивались структурные сдвиги в успеваемости.

Результаты межгруппового сравнения

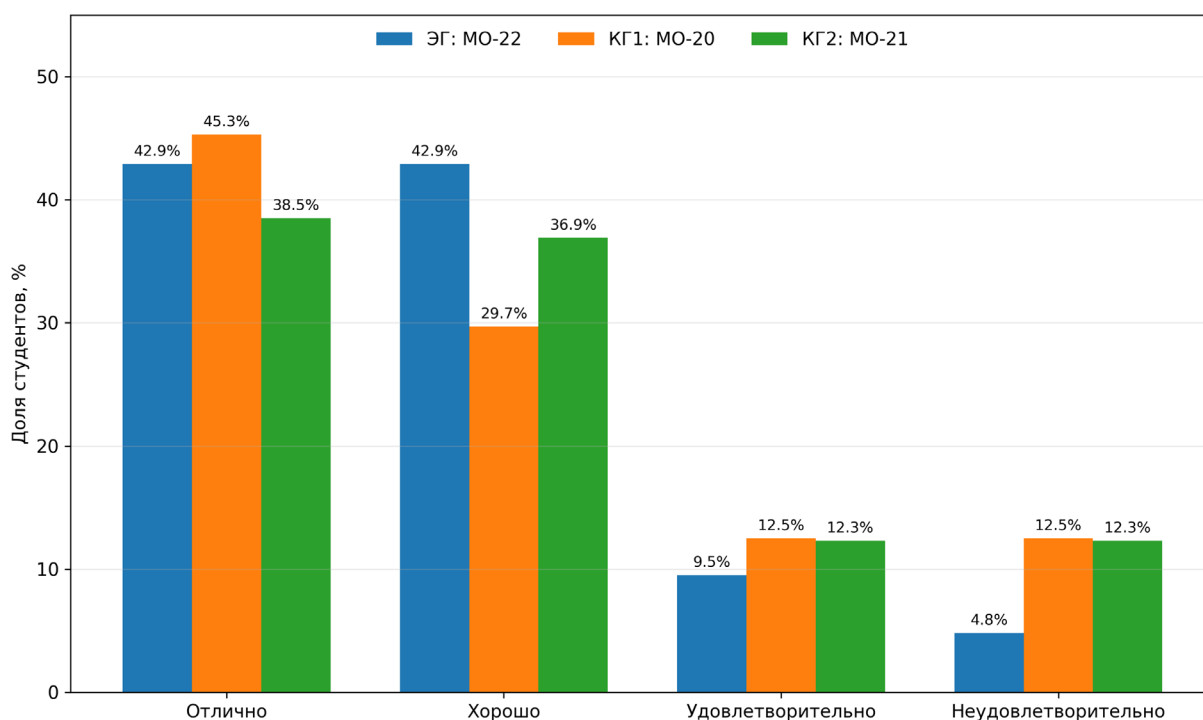
В Таблице 13 приведены сводные данные по успеваемости всех групп в 7-м семестре.

Таблица 13. Распределение оценок в экспериментальной и контрольных группах (7-й семестр).

Группа	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
ЭГ: МО-22	42.9%	42.9%	9.5%	4.8%
КГ1: МО-20	45.3%	29.7%	12.5%	12.5%
КГ2: МО-21	38.5%	36.9%	12.3%	12.3%

Примечание. На начало семестра в группе МО-22 было 69 студентов. К моменту аттестации 6 человек не участвовали в экзамене (академический отпуск, отчисление).

Рисунок 5. Сравнительное распределение итоговых оценок в экспериментальной и контрольных группах



Статистическая значимость различий между экспериментальной и контрольными группами проверялась с помощью U-критерия Манна–Уитни. Непараметрический критерий выбран в связи с порядковым характером итоговой оценки и независимости сравниваемых когорт. Нулевая гипотеза предполагала отсутствие статистически значимых различий в распределении итоговых оценок между экспериментальной и контрольной группами. Критический уровень статистической значимости был принят равным $p < 0,05$.

Попарное сравнение показало, что различия между экспериментальной группой и контрольными группами не достигли уровня статистической значимости: ЭГ — КГ1: $U = 2109,0$; $p = 0,631$; ЭГ — КГ2: $U = 2257,5$; $p = 0,284$. По результатам U-критерия нулевая гипотеза об отсутствии статистически значимых межгрупповых различий не отвергается.

Вместе с тем в структуре успеваемости наблюдаются различия, не достигающие уровня статистической значимости. Дальнейшая интерпретация результатов проводится средствами описательной статистики и касается характера наблюдаемых структурных сдвигов.

В таблице прослеживаются следующие различия:

1. Сокращение академических потерь. Наиболее заметное различие наблюдается в категории «неудовлетворительно». В экспериментальной группе доля неуспевающих студентов (4.8%) примерно в 2.5 раза ниже, чем в контрольных группах (где этот показатель стабильно составляет около 12.5%). Можно сделать вывод, что персонализированный подход эффективнее вовлекает в учебный процесс студентов с низкой исходной подготовкой.
2. Консолидация группы вокруг высоких оценок. В ЭГ наблюдается самый высокий совокупный процент студентов, успевающих на «хорошо» и «отлично» – 85.8%. Для сравнения, в КГ1 этот показатель равен 75.0%, а в КГ2 – 75.4%. Мы видим, что в условиях персонализации доля уверенно успевающих студентов увеличивается более чем на 10 процентных пунктов.
3. Баланс между «отлично» и «хорошо». При том, что доля отличников в ЭГ (42.9%) близка к показателям КГ, структура успеваемости качественно иная. В ЭГ распределение между высшими оценками сбалансировано (42.9% / 42.9%), в то время как в традиционных группах часто наблюдается перекос (например, в КГ1 при 45.3% «отлично» лишь 29.7% «хорошо»). Это может указывать на более адресную поддержку студентов, находящихся на границе между этими оценками.

Результаты внутригруппового сравнения

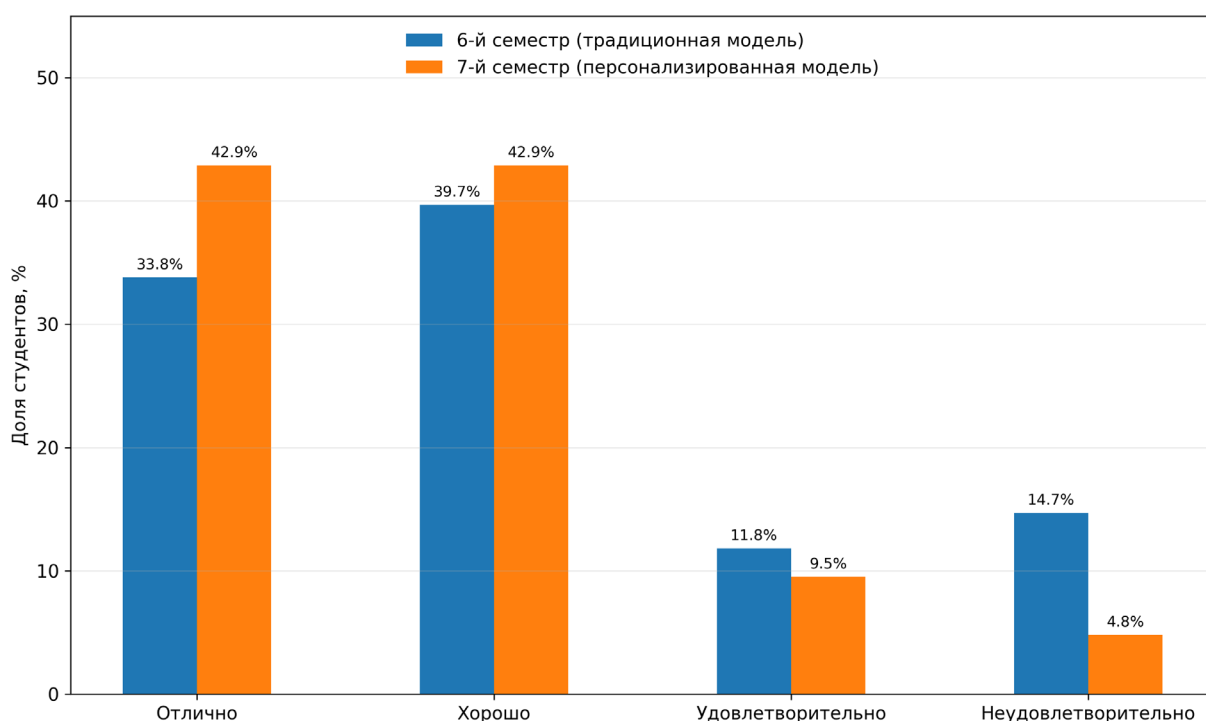
Анализ динамики успеваемости экспериментальной группы до и после внедрения персонализации представлен в Таблице 14.

Таблица 14. Динамика распределения оценок в группе МО-22.

Учебный период (модель)	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
6-й семестр (До – традиционная модель)	33.8%	39.7%	11.8%	14.7%

Учебный период (модель)	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
7-й семестр (После – персонализированная модель)	42.9%	42.9%	9.5%	4.8%
Изменение (Δ)	+9.1 п.п.	+3.2 п.п.	-2.3 п.п.	-9.9 п.п.

Рисунок 6. Динамика распределения оценок в группе МО-22.



Данные Таблицы 14 демонстрируют улучшение успеваемости после перехода на персонализированное обучение:

1. Доля неуспевающих студентов сократилась почти в три раза – с 14.7% до 4.8%. Каждый десятый студент группы, ранее находившийся в зоне академического риска, улучшил свою успеваемость.

2. Почти треть группы (9.1% из 33.8%) улучшила свой результат до оценки «отлично». Доля студентов, успевающих на «хорошо» и «отлично», выросла с 73.5% до 85.8%.

3. Сокращение оценок «неудовлетворительно» при одновременном увеличении оценок «отлично» свидетельствует о более равномерном распределении результатов внутри группы.

2.4.3. Анализ данных по критерию «Субъективная оценка учебного процесса»

Соответствие курса исходным диагностическим данным

Соответствие содержания курса индивидуальным запросам студентов позволяет оценить, насколько результаты первоначальной диагностики были учтены при проектировании образовательной среды. Для оценки этого параметра использовались данные микро-опроса, проводившегося после каждого тематического модуля в рамках механизма итеративной рефлексии (Шаг 6 алгоритма). Один из вопросов был сформулирован следующим образом: «Насколько тема или конкретное задание, которое вы выбрали для углубленного изучения, соответствовало вашим личным учебным или профессиональным интересам?».

Результаты опроса, обобщённые по итогам курса, показали, что 79% студентов экспериментальной группы дали положительные ответы («Полностью соответствовало» или «В основном соответствовало»). Полученный результат показывает, что вариативные модули и «точки бифуркации» учебно-методического комплекса «Beyond Borders» в большинстве случаев соответствовали запросам студентов, выявленным в первоначальном профессионально-целевом опросе. Эти данные отражают адресность и релевантность содержания индивидуальным образовательным запросам студентов.

Качество продуктов деятельности

Для оценки качества учебных результатов, выходящих за рамки стандартизированного тестирования, был проведён сравнительный анализ итоговых проектов студентов до и после внедрения персонализированной

программы. Оценка осуществлялась по разработанным критериальным рубрикам, фокусирующимся на комплексных компетенциях.

Таблица 15. Сравнительный анализ уровня итоговых проектов до и после внедрения персонализированного обучения (средний балл по критериям, max = 5).

Критерий оценки	Средний балл в традиционной модели	Средний балл в персонализированной модели
Самостоятельность и инициативность	3.2	4.2
Креативность подхода	3.8	4.0
Интеграция знаний из разных модулей	2.5	4.4
Аргументированность	3.3	4.1
Соответствие профессиональному контексту	4.0	4.3

Данные Таблицы 15 показывают увеличение средних баллов итоговых проектов после внедрения персонализированной модели обучения. Наиболее выраженное улучшение наблюдается по критерию «Интеграция знаний из разных модулей», где средний балл вырос на 1.9 баллов, что отражает положительную динамику способности студентов интегрировать информацию из разных модулей и устанавливать междисциплинарные связи.

Увеличение среднего балла отмечено и по критерию «Самостоятельность и инициативность» (+1 балл), что указывает на развитие субъектной позиции обучающихся.

По критерию «Соответствие профессиональному контексту» при исходно высоком среднем балле также отмечено небольшое увеличение (+0.3 балла).

Анализ рефлексивных дневников и портфолио

Анализ рефлексивных дневников использовался для выявления изменений в учебном опыте студентов. Была создана сводная таблица (Таблица 16) для систематизации анализа записей по категориям.

Таблица 16. Качественный анализ записей в рефлексивных дневниках студентов ЭГ.

Категория анализа	Характер записей на начальном этапе (пример)	Характер записей на завершающем этапе (пример)	Интерпретация
Наличие и формулировка цели	«Нужно подготовиться к семинару по ООН».	«Моя цель на этот модуль — научиться анализировать резолюции СБ ООН так, чтобы выделять не только формальные, но и скрытые политические мотивы».	Переход от задач, поставленных извне, к самостоятельному, осмысленному целеполаганию.
Глубина рефлексии	«Сегодня было сложно, много новых терминов».	«При подготовке к дебатам я осознала, что моя слабая сторона — импровизация в ответ на неожиданные аргументы. В следующий раз буду заранее готовить контраргументы на базовые тезисы оппонента».	Углубление самоанализа от констатации фактов к выявлению причин трудностей и планированию стратегий их преодоления.
Связь с профессией	«Тема про международные организации	«Работа над проектом реформы ВТО показала мне, как экономические	Усиление личностно-смысловой связи

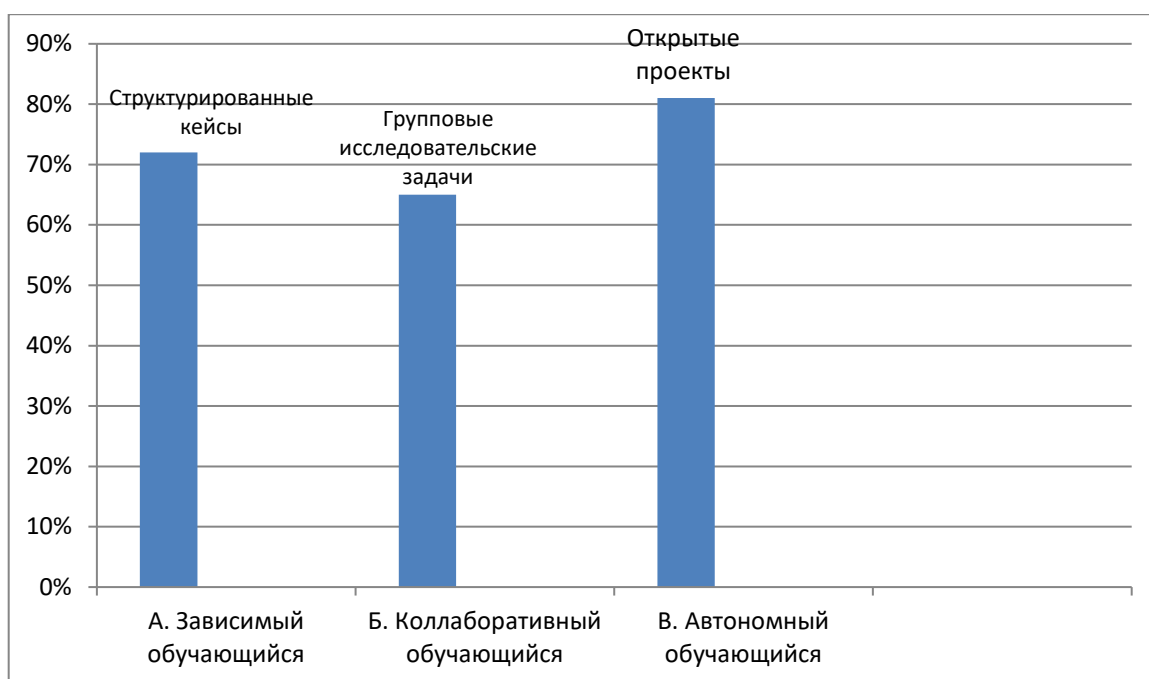
Категория анализа	Характер записей на начальном этапе (пример)	Характер записей на завершающем этапе (пример)	Интерпретация
	может пригодиться в будущем».	аргументы трансформируются в дипломатический язык. Буду стараться применять это на практике».	между учебным содержанием и профессиональной идентичностью.

К завершению курса у значительной части студентов сформировалась практика глубокой, структурированной рефлексии, выходящей за рамки описания занятий и переходящей к анализу собственных когнитивных стратегий, учебных дефицитов и зон роста.

Соответствие профиля автономности и выбора заданий

Соответствие между диагностированным профилем автономности студентов и их реальным поведением в ситуациях выбора подтверждают валидность диагностики (Рисунок 7). В рамках курса такая возможность предоставлялась в специально спроектированных «точках бифуркации», где студенты могли выбирать тип и сложность задания.

Рисунок 7. Распределение выбора заданий в точках бифуркации в зависимости от профиля автономности.



Анализ данных показывает, что:

- Студенты с профилем «Зависимый обучающийся» в 72% случаев выбирали структурированные кейсы и задания с прописанными алгоритмами.
- Студенты с профилем «Коллаборативный обучающийся» отдавали предпочтение групповым исследовательским задачам (65%).
- Студенты с профилем «Автономный обучающийся» в 81% случаев выбирали наиболее сложные форматы, такие как открытые проекты и симуляции.

Полученное распределение показывает, что предоставление студенту выбора создаёт для него «зону ближайшего развития», соответствующую его текущему уровню автономности, и тем самым поддерживает его образовательный прогресс.

Оценка удобства и практичности использования УМК «Beyond borders» студентами и преподавателями

Инструментальная составляющая модели оценивалась отдельно студентами и преподавателями. Опрос был направлен на выявление преимуществ УМК и возможных направлений его доработки.

Для студентов и преподавателей использовались две отдельные анкеты с вопросами со шкалами Ликерта (от 1 — «Полностью не согласен» до 5 — «Полностью согласен») и открытыми вопросами (Приложение 8).

Опрошены 67 студентов экспериментальной группы (97% от выборки) и 7 преподавателей, работавших с УМК «Beyond Borders».

Таблица 17. Оценка УМК «Beyond Borders» студентами (N=67).

Оценочный параметр	Средний балл (по шкале 1-5)	Интерпретация
Логичность и понятность структуры УМК	4.4	Очень высокий уровень согласия. Структура воспринимается как ясная и хорошо организованная.
Четкость и понятность инструкций к заданиям	4.1	Высокий уровень согласия. Инструкции в целом понятны и не вызывают затруднений.
Удобство навигации по материалам курса	3.9	Умеренно-высокий уровень согласия. Навигация функциональна, но есть потенциал для улучшения.
Адаптивность материалов под разные профили/уровни	4.3	Очень высокий уровень согласия. Студенты ощущают, что материалы соответствуют их индивидуальным потребностям и возможностям.
Удобство оформления материалов (эргономика)	4.2	Высокий уровень согласия. Визуальное оформление способствует работе с контентом.
ОБЩИЙ ИНДЕКС УДОБСТВА УМК	4.2	Вывод: УМК в целом оценивается студентами как удобный и практичный инструмент.

Таблица 18. Оценка УМК «Beyond Borders» преподавателями (N=7).

Оценочный параметр	Средний балл (по шкале 1-5)	Интерпретация
Удобство структуры УМК для планирования занятий	4.5	Очень высокий уровень согласия. Структура позволяет эффективно готовиться и гибко выстраивать урок.
Достаточность и понятность методических рекомендаций	4.0	Высокий уровень согласия. Рекомендации служат надежной опорой для реализации методики.
Эффективность системы маркировки и навигации для подбора заданий	4.3	Очень высокий уровень согласия. Система маркеров работает и экономит время на занятии.
Достаточность инструментария для работы с разными профилями (А, Б, В)	4.8	Практически максимальный уровень согласия. УМК полностью обеспечивает необходимыми материалами для дифференциации.
Управляемость и трудоемкость использования УМК	3.8	Умеренно-высокий уровень согласия. Начальный этап работы требует повышенных усилий, но процесс в целом управляем.
ОБЩИЙ ИНДЕКС ПРАКТИЧНОСТИ УМК	4.3	Вывод: УМК оценивается преподавателями как высокопрактичный, методически обеспеченный комплекс, хотя его освоение требует первоначальных временных затрат.

Количественные оценки УМК были дополнены текстовыми комментариями студентов и преподавателей. Среди преимуществ студенты отмечали понятную маркировку заданий по профилям и уровням сложности, благодаря которым можно было быстро определить подходящие задачи. Положительные оценки получила и

система «стартовых страниц» для каждого модуля, содержащая карту тем, цели обучения и варианты выбора траектории, что помогало ориентироваться в структуре модуля и возможных вариантах работы. По отзывам студентов, полезными оказались структурированные шаблоны для проектов и рефлексивных дневников, снижавшие когнитивную нагрузку и задававшие понятные рамки деятельности. В качестве пожеланий учащиеся называли создание единой интерактивной карты курса и расширение банка дополнительных ресурсов.

Преподаватели в свою очередь положительно оценили модульную систему УМК, а также отмечали удобство готовых пакетов дифференцированных заданий к одной теме, что существенно экономило время на подготовку и поиск ресурсов. Среди предложений была разработка более детального тематического указателя для оперативного поиска материалов по отработке определенных языковых явлений. Преподаватели также отмечали, что первоначальный этап работы с УМК сопряжен с повышенной трудоемкостью, связанной с освоением нелинейной логики курса, хотя эта нагрузка заметно снижалась к концу семестра.

Большинство замечаний относилось к техническим аспектам УМК, а не к его общей концепции. При дальнейшей доработке УМК планируется разработать интерактивную карту курса и расширить справочно-навигационный аппарат. В целом студенты и преподаватели положительно оценили удобство и практичность УМК «Beyond Borders».

2.4.4 Динамика профилей автономности и профессиональных целей

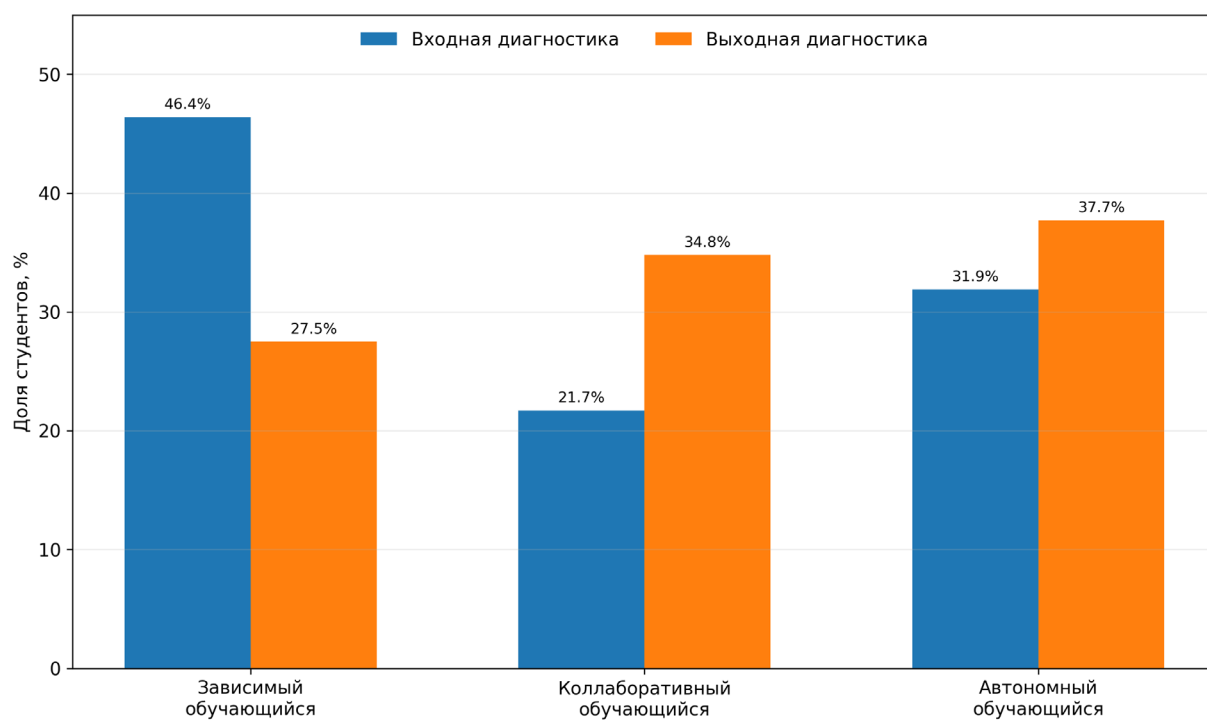
После завершения курса было проведено повторное анкетирование той же выборки студентов (N=69) для сопоставления профилей учебной автономности с результатами входной диагностики.

Сравнительный анализ результатов начальной и итоговой диагностики представлен в Таблице 19.

Таблица 19. Изменение распределения студентов экспериментальной группы по профилям учебной автономности по итогам курса (N=69).

Профиль	Входная диагностика (чел.)	Входная диагностика (%)	Выходная диагностика (чел.)	Выходная диагностика (%)
А. Зависимый обучающийся	32	46.4%	19	27.5%
Б. Коллаборативный обучающийся	15	21.7%	24	34.8%
В. Автономный обучающийся	22	31.9%	26	37.7%

Рисунок 8. Динамика распределения студентов по профилям учебной автономности.



Сопоставление результатов показывает изменение распределения студентов по профилям учебной автономности. Наибольшее изменение отмечено в группе «Зависимый обучающийся», численность которой сократилась на 13 человек (с 46.4% до 27.5%). Большинство этих студентов перешли в категорию «Коллаборативный обучающийся», доля которой возросла с 21.7% до 34.8%. Количество студентов «Автономного» профиля (В) также увеличилось на 4 человека, а его доля выросла с 31.9% до 37.7%.

Сокращение доли зависимых студентов почти на 19 процентных пунктов стало наиболее заметным изменением в структуре профилей. В ходе курса использовались дифференцированные стратегии, предусматривающие первоначальную внешнюю структуру и её последующее сокращение по мере готовности студентов к более самостоятельной работе. В дальнейшем эти студенты чаще включались в совместную деятельность и использовали более самостоятельные способы организации работы.

Доля студентов коллаборативного профиля также увеличилась с 21.7% до 34.8%. Групповая работа и распределение ролей обеспечивали возможность перехода от более выраженной внешней поддержки к совместному регулированию деятельности. Численность данной группы увеличилась на 9 человек.

Доля студентов автономного профиля также увеличилась. Для студентов этого профиля использовались сложные открытые задания и проекты с меньшей степенью внешней регламентации.

Полученная динамика показывает изменение структуры профилей учебной автономности после прохождения курса. Наблюдаемое изменение распределения профилей показывает возможность использовать результаты диагностики при выборе педагогических стратегий и характера поддержки обучающихся.

Помимо развития учебной автономности, персонализированный подход, основанный на профилировании, оказал влияние на профессиональное самоопределение и целеполагание студентов. Сравнительный анализ профессиональных интересов участников исследования до и после внедрения

методики, проведенный на основе профессионально-целевого опроса, выявил содержательные сдвиги в их карьерных ориентациях (Таблица 20).

Таблица 20. Распределение профессиональных интересов студентов до и после внедрения персонализированного обучения (в % от числа опрошенных, N=69).

Направление деятельности	До внедрения персонализации	После внедрения персонализации	Изменение (п.п.)
Дипломатия и консульская служба	45%	30%	-15
Международные организации (ООН, ЮНЕСКО и др.)	30%	40%	+10
Международное право	20%	25%	+5
Международный бизнес и торговля	25%	35%	+10
Международная журналистика	15%	10%	-5
Аналитика и экспертная деятельность	35%	45%	+10
Международные культурные связи	10%	5%	-5
Другое	5%	5%	0

Примечание: сумма процентов превышает 100%, так как респонденты могли выбирать несколько направлений, представляющих для них интерес.

Полученные данные показывают заметное изменение профессиональных интересов студентов в сторону направлений, требующих высокого уровня

самостоятельности, аналитических навыков и способности к проектной деятельности. В первую очередь снизился интерес к традиционным иерархическим сферам. Наиболее заметно снизилась популярность дипломатии и консульской службы (с 45% до 30%), которая в восприятии студентов может ассоциироваться с более формализованными и регламентированными карьерными траекториями. Похожая, но менее выраженная динамика наблюдается в отношении международной журналистики и культурных связей.

В то же время вырос интерес к сферам, требующим большей самостоятельности и экспертной подготовки. Студенты чаще выбирали направления, связанные с критическим мышлением, самоуправлением и работе с комплексными проблемами. Так, интерес к аналитике и экспертной деятельности, вырос на 10 процентных пунктов (до 45%), выйдя на первое место, что соотносится с развитием метакогнитивных навыков и способности к самостоятельному исследованию, целенаправленно формируемых в рамках курса. Также увеличился интерес к работе в международных организациях (+10 п.п., до 40%) и сфере международного бизнеса и торговли (+10 п.п., до 35%). Работа в этих областях предполагает взаимодействие в международных командах, проектное управление и решение нестандартных задач, и соответственно связана с коллаборативными и автономными формами учебной деятельности.

Изменения в структуре профессиональных интересов стало одним из дополнительных результатов апробации методики. После прохождения курса отмечались изменения в учебной самостоятельности и в профессиональных ориентациях студентов. В ответах студентов чаще упоминались профессии аналитиков, экспертов, проектных менеджеров и сотрудников международных организаций, для которых значимы самостоятельность, инициатива и способность к постоянному обучению.

2.5 Выявленные ограничения и перспективы развития технологии

Анализ технологии уровневой персонализации выявил ряд ограничений и позволил определить направления ее дальнейшего развития и возможного масштабирования.

Ограничения, выявленные в ходе эксперимента:

1. **Высокая исходная трудоемкость для преподавателя.** По результатам опроса преподавателей, на первоначальном этапе работа с технологией требует дополнительных организационных и временных затрат, что может затруднять ее быстрое внедрение без предварительной подготовки и методической поддержки.

2. **Требования к цифровой и методической инфраструктуре.** Полноценная реализация технологии, особенно в части гибкого доступа к вариативным модулям, ведения рефлексивных дневников и сбора данных для итеративной обратной связи, более эффективна при наличии удобной цифровой образовательной среды.

3. **Риск фрагментации знаний у студентов.** Акцент на индивидуальных интересах и выборе траекторий, при всех его мотивационных плюсах, потенциально может привести к недостаточной системности знаний, если инвариантное профессионально-языковое ядро программы не будет ясно определено и надежно освоено всеми студентами независимо от выбранного пути.

4. **Влияние внешнего отсева.** Как было отмечено в анализе академической результативности, часть студентов (6 человек из 69) не завершила эксперимент по причинам, не связанным с методикой (академические отпуска, отчисление). Хотя это не ставит под сомнение результаты по завершившим курс, оно указывает на то, что эффективность технологии в полной мере может быть оценена только применительно к мотивированному и стабильному контингенту.

5. **Эмпирическая апробация технологии.** Проверка эффективности технологии осуществлялась в системе высшего образования при профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов неязыкового

направления подготовки. В связи с этим полученные эмпирические результаты непосредственно относятся прежде всего к данному образовательному контексту.

Вместе с тем проектировочная и регулятивная логика алгоритма не ограничивается конкретным направлением подготовки или системой английского языка. Комплексная диагностика, выявление профессионально-целевых ориентаций и профиля автономности, сочетание инвариантного ядра с вариативной частью программы, организация точек бифуркации, формирующее оценивание и итеративная корректировка образовательной среды могут быть адаптированы для профессионально ориентированной языковой подготовки студентов других направлений высшего образования. При такой адаптации предметно-содержательная часть алгоритма должна проектироваться с учётом соответствующего профессионального контекста и нормативных требований образовательной программы.

Технология может быть адаптирована и для обучения другим иностранным языкам, поскольку её уровневая и регулятивная логика не определяется системой конкретного языка. При переносе общая архитектура технологии сохраняется, а средства языковой диагностики, содержание инвариантного ядра, аутентичные материалы, языковая парасреда, профессионально-коммуникативные задачи и критерии оценивания требуют соответствующей лингводидактической адаптации. В настоящем исследовании эффективность такого переноса экспериментально не проверялась.

Для полной реализации технологии необходима программа достаточной продолжительности, позволяющая провести диагностику, организовать несколько циклов выбора и рефлексии, отслеживать динамику учебной автономности и корректировать образовательную среду. В краткосрочных программах возможно использование отдельных элементов технологии, однако временные рамки курса могут ограничивать реализацию всей уровневой модели.

6. Статус авторского диагностического инструментария. Профессионально-целевой опрос и анкета профиля учебной автономности разрабатывались как инструменты педагогического проектирования для задач

настоящего исследования и не проходили полной психометрической стандартизации на независимой репрезентативной выборке. Сравнение профилей автономности с фактическим выбором студентов показало, что авторские анкеты возможно использовать для диагностики в других образовательных контекстах, но для этого необходимы экспертная оценка, апробация на независимых выборках и проверка устойчивости диагностических результатов.

7. Ограниченная продолжительность формирующего этапа. Формирующий этап эксперимента был ограничен продолжительностью одного учебного семестра и охватывал период с октября по декабрь 2025 г. Сроки определялись организационными условиями образовательного процесса в вузе и дали возможность оценить результаты применения технологии в рамках естественного цикла преподавания дисциплины. Вместе с тем трёхмесячный период недостаточен для оценки устойчивости изменений учебной автономности и профессионально-коммуникативных компетенций. Наблюдаемая динамика фиксирует изменения, проявившиеся в течение формирующего этапа, однако для проверки их долговременной устойчивости необходимы пролонгированные исследования и отсроченная диагностика.

Перспективы развития технологии уровневой персонализации

Совершенствование предложенной технологии уровневой персонализации открывает новые возможности для адаптации персонализированного обучения к различным образовательным контекстам. Одним из наиболее перспективных направлений на наш взгляд является разработка "гибридных" уровней, которые позволят более точно учитывать специфику разных ступеней образования. Для магистратуры может быть разработан гибридный индивидуализированно-целевой уровень, сочетающий элементы проектного обучения с углубленной профессиональной специализацией, что позволит обеспечить синхронизацию учебной и рабочей деятельности магистрантов и при этом не упустить поставленных целей обучения. Согласно ФГОС ВО 3++ целью обучения в магистратуре является «подготовка высококвалифицированных специалистов,

ориентированных на виды профессиональной деятельности, требующей углубленного фундаментального и специального образования по соответствующему направлению».¹⁵⁶

Другим перспективным направлением является интеграция технологии с современными цифровыми платформами¹⁵⁷. Интеллектуальные образовательные системы могут анализировать прогресс учащихся и автоматически предлагать соответствующий их уровню персонализации материал, задания и формы работы, что позволяет реализовать принцип «адаптивной персонализации», когда учебная среда гибко подстраивается под индивидуальные показатели каждого студента.

Адаптивные системы также предлагают инструменты для масштабирования персонализированного обучения.¹⁵⁸ Тем не менее, они не являются единственным подходом. С точки зрения масштабирования методологии персонализированного обучения можно выделить два основных подхода:

1. *Цифровое масштабирование* – использование информационных технологий для создания адаптированного и индивидуального контента.

Многие исследователи, такие как Бонингер, Эбботт и др., считают, что цифровые инструменты являются наиболее эффективным средством для реализации персонализированного обучения.^{159,160}

Как показал эксперимент, технология уровневой персонализации может быть реализована и без использования адаптивных систем. Но цифровые ресурсы

¹⁵⁶ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям магистратуры (ФГОС ВО 3++) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25> (дата обращения: 03.02.2026).

¹⁵⁷ Chih-Ming Chen. Intelligent web-based learning system with personalized learning path guidance / Chih-Ming Chen // Computers & Education. – 2008. – Vol. 51, № 2. – P. 787–814.

¹⁵⁸ Shchevliagin, M. Searching for the Theoretical Foundations of Personalised Learning and the Strategy to Its Scaling / M. Shchevliagin // Proceedings of the 16th International Technology, Education and Development Conference (online, 2022, March 7-8). – 2022. – P. 6967–6977.

¹⁵⁹ Boninger, F. Personalized Learning and the Digital Privatization of Curriculum and Teaching [Электронный ресурс] / F. Boninger, A. Molnar, C. Saldana. – Boulder, CO : National Education Policy Center, 2009. – Режим доступа: <http://nepc.colorado.edu/publication/personalized-learning> (дата обращения: 05.03.2026).

¹⁶⁰ Abbott, J. Technology-enabled personalized learning: Findings & recommendations to accelerate implementation / J. Abbott, J. Basham, S. Nordmark, M. Schneiderman, B. Umpstead, K. Walter, M. Wolf. – Raleigh, NC : Friday Institute for Educational Innovation, 2014. – 72 p.

действительно делают обучение более гибким. Например, смешанное обучение позволяет ученикам осваивать материал в любое время и в любом месте. Цифровизация, как отмечают К.С. Волчкова и И.Ф. Гимадеев¹⁶¹, создаёт принципиально новые возможности для активного обучения, позволяя выстраивать персонализированные траектории с использованием адаптивных платформ. Кроме того, автоматизация рутинных процессов освобождает время преподавателей, позволяя им уделять больше внимания индивидуальной работе с каждым учащимся.

2. *Масштабирование через людей* – внедрение персонализированного обучения на уровне педагогов и администрации, что требует изменения организационной культуры и пересмотра подходов к обучению. Внедрение персонализированного обучения требует изменений как на технологическом, так и на культурном уровне. Речь идет о трансформации мышления педагогов, руководителей образовательных учреждений и самих учащихся.

Для успешной интеграции персонализированного обучения необходимо:

- полное понимание его принципов на теоретическом и практическом уровнях;
- соответствующее отношение учителей и администрации к персонализации;
- благоприятная организационная культура, способствующая внедрению новых подходов.

Как отмечает Бересфорд, «важно осознавать ограничения масштабирования через платформы и делать акцент на масштабировании через людей».¹⁶² Исследования Робинсона и Себбы также показывают, что использование технологий для персонализации обучения часто сталкивается с проблемами из-за недостаточной адаптации педагогических методов.¹⁶³ Преподаватели, овладев

¹⁶¹ Волчкова, К. С. Активное обучение в эпоху цифровых технологий: вызовы и возможности для современной педагогики / К. С. Волчкова, И. Ф. Гимадеев // Современные научные исследования и инновации. – 2024. – № 3(155).

¹⁶² Beresford, T. Human-scale at Scale: Cultivating New Education Cultures [Электронный ресурс] / T. Beresford. – Innovation Unit, 2017. – Режим доступа: https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/Human-scale-atScale_report_FINALcompressed.pdf (дата обращения: 05.09.2025).

¹⁶³ Robinson, C. Personalising learning through the use of technology / C. Robinson, J. Sebba // Computers and Education. – 2010. – Vol. 54, № 3. – P. 767–775.

новыми инструментами, продолжают использовать их в старой педагогической логике. Перед масштабированием модели необходимо провести методическую работу с преподавателями, нацеленную на объяснение ценностных установок персонализации, и только потом на освоение соответствующего инструментария.

Однако это не означает, что потенциал информационных технологий недооценивается – технологии остаются важным вспомогательным инструментом, но их использование должно быть основано на продуманной педагогической стратегии.

Масштабирование технологии может осуществляться на нескольких организационных уровнях.

На *внутриуниверситетском* уровне технология может внедряться через адаптацию рабочих программ профессионально ориентированной языковой подготовки. Переносу подлежит алгоритм комплексного профилирования, уровневая организация персонализации, разделение содержания на инвариантное ядро и вариативные компоненты, система точек бифуркации и формирующего оценивания.

На *межвузовском* уровне технология может распространяться посредством методических материалов, диагностических инструментов, типовых алгоритмов проектирования и программ повышения квалификации преподавателей. В данном случае предметом переноса становится технология проектирования персонализированного курса, но профессионально-языковое содержание образовательная организация разрабатывает с учётом направления подготовки, контингента обучающихся и локальных образовательных условий.

На *отраслевом* уровне результаты исследования могут использоваться при разработке методических рекомендаций по проектированию гибких и практико-ориентированных компонентов языковой подготовки в образовательных программах высшего образования. При проектировании образовательных программ могут использоваться разработанные механизмы диагностики, вариативности, поддержки учебной автономности и обратной связи.

Дальнейшее развитие технологии может быть связано с созданием методического инструментария для смешанных уровней персонализации, позволяющего преподавателям сочетать элементы разных уровней с учетом конкретных учебных задач и особенностей студенческой группы. Такой подход особенно важен в условиях разнородных по составу учебных групп, где разные студенты могут одновременно находиться на различных уровнях персонализации. Следует также учесть, что любая группа обучающихся будет группой со смешанными способностями, т.к. «эффективность обучения во многом зависит от исходного багажа знаний и опыта, с которым студенты приходят в аудиторию».¹⁶⁴ Поскольку каждый обучающийся происходит из уникальной семейной среды, социального окружения или даже другой страны, сложно говорить о наличии действительно гомогенных групп. Разработка критериев и механизмов комбинирования элементов персонализации станет важным шагом в практической реализации модели.

Предлагаемые перспективы развития не отменяют базовых принципов уровневой модели, а расширяют возможности ее применения в современных образовательных реалиях.

Выводы по главе 2

Во второй главе представлена практическая реализация и эмпирическая проверка разработанной технологии уровневой персонализации.

1. Создан и детально описан шестишаговый алгоритм проектирования, основанный на синтезе уровневой модели, системы дидактических принципов и идеи программы как "открытой архитектуры" (инвариантное ядро + вариативные модули). Алгоритм включает диагностику и профилирование, целеполагание на основе ФГОС, выбор методов,

¹⁶⁴ Salli-Copur, D. Coping with the Problems of Mixed Ability Classes / D. Salli-Copur // The Internet TESL Journal. – 2005. – Vol. XI, № 10.

разработку содержания через систему точек бифуркации, проектирование гибкой системы оценивания и встраивание механизма итеративной рефлексии для корректировки курса.

2. Рассмотрен УМК «Beyond Borders: English for International Relations» как пример практической реализации предложенной технологии. В его архитектуре и содержании учтены результаты диагностики (учет уровней CEFR, профессиональных интересов, профилей автономности), реализована целевая архитектура (инвариантное ядро и вариативные модули), применен соответствующий методический инструментарий и создана языковая парасреда через систему "магистралей" и "ответвлений". Материалы УМК использовались в ходе эмпирической апробации технологии.
3. Разработана программа опытно-экспериментальной работы, в которой определены цель, задачи и этапы (констатирующий, формирующий, контрольный, аналитический). Определена система критериев оценки (академическая результативность, субъективная оценка, динамика автономности), позволяющая сопоставлять данные из разных источников. Определены принципы сбора и обработки информации, направленные на повышение достоверности и объективности результатов эксперимента.
4. Входная диагностика выявила значительную неоднородность учебной группы по языковому уровню, профессиональным интересам и степени автономности, что было учтено при проектировании курса. Анализ по критерию «Академическая результативность» выявил положительную динамику в экспериментальной группе, где доля неуспевающих снизилась более чем в 2,5 раза по сравнению с контрольными группами. Данные по критерию «Субъективная оценка» показали соответствие курса запросам студентов, улучшение качества итоговых проектов, углубление учебной рефлексии и валидность профилирования (высокая корреляция выбора заданий с профилем автономности). УМК получил высокие оценки удобства и практичности от студентов и преподавателей. Анализ динамики показал изменения в распределении профилей учебной автономности и

профессиональных интересов в сторону сфер, требующих аналитических навыков и самостоятельности.

5. К ограничениям технологии отнесены высокая исходная трудоемкость для преподавателя, требования к цифровой инфраструктуре и риск фрагментации знаний. Определены перспективы развития: создание "гибридных" уровней для разных ступеней образования, интеграция с адаптивными цифровыми платформами, масштабирование через развитие педагогических компетенций ("через людей"), а также внедрение элементов геймификации и микрообучения.
6. Экспериментальная апробация технологии уровневой персонализации проводилась в рамках языкового курса для студентов-международников, но разработанная уровневая модель, алгоритм и система оценивания могут применяться при обучении языку студентов других направлений подготовки.
7. Потенциал масштабирования технологии определяется воспроизводимостью её проектировочного ядра. Тиражирование может осуществляться посредством адаптации алгоритма к рабочим программам профессионально ориентированной языковой подготовки других направлений, разработки методических комплектов и подготовки преподавателей к использованию уровневой персонализации. Эффективность переноса может оцениваться по ряду образовательных и организационных показателей: академической результативности, динамике учебной автономности, качеству профессионально ориентированных учебных продуктов, соответствию содержания индивидуальным профессиональным целям студентов, а также устойчивости результатов и ресурсной эффективности технологии при её применении в различных образовательных контекстах.

Заключение

В диссертационном исследовании теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена технология уровневой персонализации языкового обучения студентов вуза.

Цель исследования достигнута, поставленные задачи решены. Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Персонализация представляет собой одно из направлений развития современного образования, связанное с переходом от унифицированной организации обучения к созданию условий для более активного субъектного участия студента. Философские, психологические и социологические основания персонализации подчеркивают важность признания уникальности, свободы выбора и ответственности личности в образовательном процессе.
2. Теоретическое обоснование персонализации в исследовании опирается на синергетический, системный и контекстный подходы. При рассмотрении образования как сложной самоорганизующейся системы выделяются характеристики персонализации, которые в исследовании соотносятся со свойствами сложных систем.
3. В предложенной четырехуровневой модели степень вовлеченности студента сравнивается с достигаемыми образовательными результатами. Модель имеет целостную структуру, предполагает динамическую адаптацию и возможность выстраивания индивидуальных траекторий развития.
4. Специфика языкового обучения (многоуровневость, динамичность языка, необходимость усвоения большого объема информации, практическая ориентированность) учитывается в разработанной системе дидактических принципов. Стратегия принципиального эклектизма предполагает педагогически обоснованное сочетание методов обучения с сохранением гибкости процесса обучения.

5. Разработанный алгоритм проектирования, включающий диагностику и профилирование, целеполагание на основе ФГОС, отбор методов, создание вариативного содержания через систему «точек бифуркации», проектирование гибкого оценивания и механизм итеративной рефлексии, является практическим инструментом, переводящим теоретическую модель в плоскость рабочей программы и учебно-методического комплекса.
6. Результаты экспериментальной апробации выявили положительную динамику изменений академической успеваемости в условиях реализации технологии уровневой персонализации. В экспериментальной группе наблюдались более низкая доля неудовлетворительных результатов и более высокая доля оценок «хорошо» и «отлично» по сравнению с контрольными группами. Вместе с тем проверка с использованием U-критерия Манна–Уитни показала, что межгрупповые различия в распределении итоговых оценок не достигли принятого уровня статистической значимости. Одновременно были зафиксированы повышение качества учебных проектов, углубление учебной рефлексии, положительная динамика профилей учебной автономности и высокая оценка релевантности и практичности курса его участниками. Совокупность полученных количественных и качественных данных в рамках триангуляционного анализа свидетельствует о педагогической перспективности разработанной технологии и обосновывает необходимость её дальнейшей апробации на расширенных выборках. Выявленные ограничения определяют перспективы дальнейшего развития технологии, включая ее адаптацию для разных уровней образования, интеграцию с цифровыми адаптивными платформами и масштабирование через развитие педагогических компетенций.
7. Разработанная технология уровневой персонализации имеет общепедагогический характер. Предложенные в исследовании уровни персонализации, система дидактических принципов, алгоритм проектирования и система оценивания могут быть использованы при

проектировании рабочих программ других дисциплин профессионального цикла в вузе.

Совокупность полученных теоретических и эмпирических данных позволяет утверждать, что предложенная и апробированная в исследовании технология уровневой персонализации языковой подготовки является эффективной, методологически обоснованной и может быть рекомендована к внедрению в практику языковой подготовки студентов высших учебных заведений.

Список использованной литературы

1. Акулова, О. В. Проблемы построения нелинейного процесса обучения в информационной среде / О. В. Акулова // Человек и образование. — 2005. — № 3. — С. 7–11.
2. Алексин, А. Ю. Развитие субъектности в процессе обучения иностранному языку в условиях языковой парасреды / А. Ю. Алексин, Е. А. Помельникова, Л. В. Сухова // Известия ВГПУ. — 2014. — № 4 (89). — С. 101–105.
3. Ананьев, Б. Г. Структура индивидуального развития человека / Б. Г. Ананьев // О проблемах современного человекознания. — Москва : Наука, 1977. — С. 211–229.
1. Анцупова, А. А. Персонализация обучения в контексте основных методологических подходов в педагогике / А. А. Анцупова // Актуальные проблемы современной науки: исторические, философские, методологические аспекты : сборник статей 5-й Международной научной конференции молодых ученых, Курск, 20 мая 2025 года. — Курск : ЗАО «Университетская книга», 2025. — С. 477–480.
4. Арпентьева, М. Р. Контекстное обучение — основа компетентностного подхода / М. Р. Арпентьева // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 16 марта 2016 года. — Омск : Омская юридическая академия, 2016. — С. 3–9.
5. Атлас новых профессий : [сайт]. — URL: <https://atlas100.ru/catalog/> (дата обращения: 05.08.2025). — Текст : электронный.
6. Багрова, А. Я. Проектный метод в обучении иностранным языкам / А. Я. Багрова // Вестник Московской международной академии. — 2015. — № 1. — С. 97–101.

7. Бакирова, К. Ш. Эффективность применения метода кластера в предметно-языковом интегрированном обучении / К. Ш. Бакирова, А. А. Туктасинова // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 4. — С. 26.
8. Балашова, И. В. Использование принципов смешанного обучения в организации образовательного процесса в неязыковом вузе / И. В. Балашова, Л. В. Комарова // Заметки ученого. — 2021. — № 2. — С. 127–131.
9. Бережная, И. Ф. К вопросу о проектировании нелинейного образовательного процесса в системе высшего образования / И. Ф. Бережная // Вестник Воронежского государственного технического университета. — 2014. — Т. 10, вып. 5-2. — С. 16–20. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24094625> (дата обращения: 12.08.2025). — Текст : электронный.
10. Березина, П. С. Сравнительный анализ когнитивных и учебных стилей и их реализации обучения / П. С. Березина // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2023. — Т. 12, № 2. — С. 114–122.
11. Богданова, Д. А. Об адаптивной платформе для индивидуального обучения / Д. А. Богданова // Новые образовательные технологии в вузе : сборник тезисов XI научно-методической конференции. — Екатеринбург : УрФУ, 2014. — С. 202–207.
12. Богин, Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. — Калинин : Калининский государственный университет, 1980. — 61 с.
13. Бондарева, Н. А. Интеграционные особенности обучения иностранным языкам в современных условиях / Н. А. Бондарева, Л. Е. Борисова // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Орёл, 27 марта 2025 года. — Орёл : Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, 2025. — С. 626–631.
14. Бондарь, Е. Н. Основы дифференцированного подхода в обучении и воспитании / Е. Н. Бондарь, Б. И. Демильханов // Педагогическая наука и практика. — 2017. — № 2 (16). — С. 15–18.

15. Буланкина, Н. Е. Культурное самоопределение личности в поликультурном мире новых вызовов и новой ответственности педагога-наставника / Н. Е. Буланкина // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2023. — № 4 (64). — С. 62–72.
16. Бутенко, Н. В. Психологические основания вариативности дистанционных форматов обучения в высшем образовании в период пандемии / Н. В. Бутенко, А. А. Богатырев // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2020. — № 5 (158). — С. 208–222.
17. Бухарбаева, А. Р. Клиповое мышление поколения Z: методы развития творческого потенциала студентов / А. Р. Бухарбаева, Л. В. Сергеева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. — 2020. — Т. 25, № 4. — С. 787–796.
18. Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие / А. А. Вербицкий ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет. — Москва : МПГУ, 2017. — 266, [1] с.
19. Волгин, О. Гибкая система образования: американский опыт / О. Волгин. — URL: http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c67_02.htm (дата обращения: 05.09.2025). — Текст : электронный.
20. Волчкова, К. С. Активное обучение в эпоху цифровых технологий: вызовы и возможности для современной педагогики / К. С. Волчкова, И. Ф. Гимадеев // Современные научные исследования и инновации. — 2024. — № 3 (155). — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2024/03/101619> (дата обращения: 03.09.2026). — Текст : электронный.
21. Габдулхаков, В. Ф. Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии : монография / В. Ф. Габдулхаков. — Москва : Московский психолого-социальный университет ; Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. — 293 с.

22. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение культуре диалога как основа становления коммуникативной компетенции / Л. К. Гейхман // Язык, культура, общение : сборник научных трудов в честь юбилея профессора С. Г. Тер-Минасовой. — Москва : Гнозис, 2008. — С. 443–449.
23. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон ; перевод с английского, общая редакция и вступительная статья А. Д. Логвиненко. — Москва : Прогресс, 1988. — 464 с.
24. Гудкова, С. А. Перспективы практической реализации CLIL-технологии в учебной среде вуза / С. А. Гудкова, Д. Ю. Буренкова // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. — 2015. — № 2 (21). — С. 34–38.
25. Гуркова, М. В. «Активные» методы в формировании языковых компетенций при обучении иностранному языку / М. В. Гуркова // На перекрестке культур: единство языка, литературы и образования – I : сборник научных статей I Международной научно-практической интернет-конференции, Могилев, 3–17 декабря 2018 года / под редакцией А. К. Шевцовой. — Могилев : Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, 2019. — С. 156–159.
26. Добрынина, Н. Ф. Синергетика в высшем образовании / Н. Ф. Добрынина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2010. — № 12. — С. 63–65.
27. Ермаков, Д. С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков / Д. С. Ермаков // Образовательная политика. — 2020. — № 1 (81). — С. 104–111.
28. Ефремова, И. В. Адаптивные образовательные системы как инструмент реализации концепций социально-педагогического проектирования / И. В. Ефремова // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. — 2024. — № 4. — С. 13–22.
29. Ефремова, И. В. Использование нейросетей как инструмента повышения эффективности подготовки занятий по дисциплине английский язык в вузе / И. В. Ефремова, А. А. Цымбал // Магия ИННО: Перспективы развития

- лингвистики и лингводидактики в современных условиях. — Москва : МГИМО-Университет, 2024. — Т. 6, № 2. — С. 408–415.
30. Ефремова, И. В. Обучение студентов направления «Международные отношения» техникам герменевтического понимания англоязычных новостных статей / И. В. Ефремова, А. А. Цымбал // Rhema. Рема. — 2025. — № 3. — С. 103–124.
 31. Ефремова, И. В. Персонализация образования в контексте целостного подхода к сложным образовательным системам / И. В. Ефремова // Педагогика современности. — 2024. — № 3-1 (30). — С. 52–55.
 32. Ефремова, И. В. Развитие навыков герменевтического чтения посредством персонализированного обучения для студентов-международников в современных условиях / И. В. Ефремова, А. А. Цымбал // Магия ИННО. — 2025. — Т. 7, № 1. — С. 181–192.
 33. Заир-Бек, Е. С. Подготовка педагогов к конструированию образовательной среды методами педагогического дизайна / Е. С. Заир-Бек // Письма в Эмиссия.Оффлайн. — 2018. — № 2. — Ст. 2581.
 34. Зеер, Э. Ф. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования / Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских // Образование и наука. — 2022. — Т. 24, № 4. — С. 11–39.
 35. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И. А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : коллективная монография : в 2 кн. / под общей редакцией И. А. Зимней. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — Кн. 1. — С. 244–252.
 36. Зимняя, И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И. А. Зимняя, И. И. Китросская, К. А. Мичурина // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 8. — С. 47–53.
 37. Калинина, П. Н. Индивидуализация и персонализация обучения иностранным языкам с использованием искусственного интеллекта:

- проблемы и перспективы / П. Н. Калинина // StudArctic Forum. — 2025. — Т. 10, № 2. — С. 50–56.
38. Каратаева, Т. Ю. Методологические подходы в педагогических исследованиях: компетентностно-контекстный подход / Т. Ю. Каратаева, С. Н. Фортыгина // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки : сборник статей международной научно-практической конференции : в 8 ч., Екатеринбург, 15 декабря 2016 года. — Екатеринбург : Аэтерна, 2016. — Ч. 4. — С. 94–96.
 39. Каргина, З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация — ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З. А. Каргина // Наука и образование: современные тренды. — 2015. — № 2 (8). — С. 23–35.
 40. Карпов, В. В. Особенности профессиональной подготовки студентов-международников в России / В. В. Карпов // Современное педагогическое образование. — 2019. — № 9. — С. 34–38.
 41. Кирюшина, М. А. Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций : информационный бюллетень / М. А. Кирюшина, Я. И. Алексеева, В. Н. Рудаков ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — Москва : НИУ ВШЭ, 2023. — 40 с. — (Современная аналитика образования ; № 2 (62)).
 42. Ковалева, Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т. М. Ковалева // Вопросы образования. — 2011. — № 2. — С. 163–180.
 43. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под редакцией А. И. Пискунова. — Москва : Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 242–476.
 44. Косарева, С. В. Вариативное обучение иностранному языку как средство формирования готовности учащихся к самообразованию / С. В. Косарева // Современные коммуникации: Язык. Человек. Общество. Культура : сборник статей. — Екатеринбург : Издательство УМЦ УПИ, 2012. — С. 141–145.

45. Крежевских, О. В. Нелинейное высшее образование: методология, закономерности и возможность внедрения в практику / О. В. Крежевских // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2020. — № 1 (39). — С. 156–163.
46. Кречетов, И. А. Реализация методов адаптивного обучения / И. А. Кречетов, В. В. Романенко // Вопросы образования. — 2020. — № 2. — С. 252–277.
47. Кузнецова, И. А. Обучение профессиональному иноязычному сленгу в языковых и неязыковых вузах с применением кейс-метода и веб-технологий / И. А. Кузнецова // Державинский форум. — 2022. — Т. 6, № 4. — С. 604–611.
48. Кузьмина, К. А. Технология смешанного обучения профессиональному иностранному языку студентов вуза / К. А. Кузьмина, Е. И. Баженова, И. А. Ткачева // Человеческий капитал. — 2023. — № 4 (172). — С. 245–258.
49. eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018 : материалы международной конференции, Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» ; ответственный редактор Е. Ю. Кулик. — Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. — 210, [2] с.
50. Ларькова, О. В. Персонализация обучения как основа формирования индивидуальной траектории обучения / О. В. Ларькова // Формирование индивидуальной траектории обучения: возможности, тенденции, перспективы, особенности : сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 25 октября 2023 года. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский институт бизнеса и инноваций, 2023. — С. 107–114.
51. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. — 2-е издание, стереотипное. — Москва : Смысл : Академия, 2005. — 352 с.
52. Лукина, А. К. Социально-педагогическое проектирование образовательной среды : учебно-методическое пособие / А. К. Лукина ; Сибирский

- федеральный университет. — Красноярск : СФУ, 2013. — 98 с. — URL: <https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/62310> (дата обращения: 15.03.2024). — Текст : электронный.
53. Львова, О. В. Использование технологии «Дебаты» при обучении иностранному языку / О. В. Львова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2014. — № 1 (13). — С. 76–79.
 54. Макаев, Х. Ф. Обучение языку лингводидактическими методами через снятие языкового барьера / Х. Ф. Макаев, Г. З. Макаева // Казанский лингвистический журнал. — 2022. — Т. 5, № 1. — С. 121–139.
 55. Макарова, А. И. Педагогическая концепция Л. С. Выготского / А. И. Макарова // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 8. — С. 165–167.
 56. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; перевод с английского А. М. Татлыбаевой ; вступительная статья Н. Н. Акулиной. — Санкт-Петербург : Евразия, 1999. — 478 с.
 57. Менг, Т. В. Образовательная среда как проект стимулирования деятельности обучающегося по конструированию личностного знания / Т. В. Менг // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена) : сборник статей по материалам Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 3–4 октября 2013 года. — Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2013. — Ч. 2. — С. 334–337.
 58. Ведущие школы : [сайт] // Национальные проекты России. — URL: <https://национальныепроекты.рф/new-projects/molodezh-i-deti/vedushchie-shkoly/> (дата обращения: 24.04.2026). — Текст : электронный.
 59. Мокий, В. С. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в понятиях и определениях / В. С. Мокий, Т. А. Лукьянова // Universum: Общественные науки. — 2016. — № 7. — URL:

- <http://7universum.com/ru/social/archive/item/3435> (дата обращения: 11.11.2025). — Текст : электронный.
60. Нарциссова, С. Ю. Личностно-смысловое аргументирование в обучении / С. Ю. Нарциссова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2010. — № 16-1. — С. 102–107.
 61. Носкова, Т. Н. Дидактика цифровой среды / Т. Н. Носкова. — Москва : ЛитРес, 2020. — 269 с.
 62. Озарнов, Р. В. Индивидуализация и персонализация обучения в высшей школе в современных условиях / Р. В. Озарнов, К. П. Казанчян // Международный научный журнал. — 2022. — № 3 (84). — С. 110–117.
 63. Олюнина, Н. Н. Использование технологии CLIL на уроках английского языка / Н. Н. Олюнина // Пермский педагогический журнал. — 2021. — № 12. — С. 58–62.
 64. Осмоловская, И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение / И. М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т. 1, № 3 (39). — С. 31–41.
 65. Павлов, А. Ф. Опыт применения технологии адаптивного обучения в образовательном процессе высшего учебного заведения / А. Ф. Павлов, Ю. В. Мякишева, Г. Н. Родионова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. — 2024. — № 96. — С. 54–61.
 66. Панова, Е. С. Разработка и внедрение инновационной комплексной предметно-интегрированной системы обучения иностранному языку для неязыковых направлений высшего образования / Е. С. Панова, А. А. Цымбал, И. В. Ефремова // Педагогический журнал. — 2024. — Т. 14, № 2-1. — С. 404–413.
 67. Персонализация в обучении: технологии или методология? // EduTech. — СберУниверситет. — 2023. — Вып. 4 (55). — С. 9. — URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/personalizatsiya-v-obuchenii->

- tekhnologii-ili-metodologiya/ (дата обращения: 19.05.2026). — Текст : электронный.
68. Петровский, В. А. Наука личности: четыре проекта общей персонологии / В. А. Петровский, Е. Б. Старовойтенко // Психология. Журнал ВШЭ. — 2012. — № 1. — С. 5–25.
 69. Петровых, И. Н. Синергетика как общая методология современного образования / И. Н. Петровых, А. П. Зайко // Новые идеи в философии : материалы Международной научной конференции, Пермь, 20–23 апреля 2015 года. — Пермь : Зебра, 2015. — С. 21–27.
 70. Петрусинский, В. В. Автоматизированные системы интенсивного обучения / В. В. Петрусинский. — Москва : Высшая школа, 1987. — 192 с.
 71. Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учебное пособие / М. А. Пинская. — Москва : Логос, 2010. — 264 с.
 72. Поварехо, И. А. Принцип открытости при обучении студентов-экономистов деловому иностранному языку / И. А. Поварехо // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XII Международной научной конференции, Минск, 26 октября 2018 года. — Минск : Белорусский государственный университет, 2018. — С. 150–151.
 73. Полякова, М. А. Сущность дифференциации обучения / М. А. Полякова, В. Н. Хаустова, Н. А. Гладкова // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы II Международной научной конференции, Краснодар, февраль 2017 г. — Краснодар : Новация, 2017. — С. 103–105.
 74. Пономаренко, Л. Н. Альтернативное оценивание как способ повышения мотивации студентов естественнонаучных специальностей к изучению английского языка / Л. Н. Пономаренко, М. М. Суслопарова, Г. В. Порческу // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 2 (50). — С. 162–175.
 75. Попов, А. А. Самоопределение: модель и способ организации / А. А. Попов, М. С. Аверков, М. А. Матюнина // Вестник Томского государственного

- университета. Философия. Социология. Политология. — 2022. — № 65. — С. 58–70.
76. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; перевод с английского ; общая редакция В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. — Москва : Прогресс, 1986. — 432 с.
 77. Прохоров, А. О. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности / А. О. Прохоров, А. В. Чернов // Экспериментальная психология. — 2014. — Т. 7, № 2. — С. 82–93.
 78. Рыбакова, Н. А. Основные принципы подготовки студентов неязыкового профиля к профессиональной межкультурной коммуникации / Н. А. Рыбакова // Филология: научные исследования. — 2015. — № 1. — С. 46–53.
 79. Рыжкова, М. Н. Построение локальной адаптивной обучающей системы довузовского образования / М. Н. Рыжкова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2008. — № 3. — С. 11–16.
 80. Самойличенко, А. К. Рефлексивность как психологический ресурс успешного обучения студентов ВПО (на примере студентов экономического профиля) / А. К. Самойличенко, А. А. Токмакова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Т. 6, № 4 (21). — С. 372–375.
 81. Сартр, Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж. П. Сартр. — Москва : Политиздат, 1989. — С. 319–345.
 82. Сериков, В. В. К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск методологических основ / В. В. Сериков // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности : сборник научных статей / под редакцией В. В. Краевского, В. М. Полонского. — Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2001. — С. 112–125.

83. Сериков, В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий / В. В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2011. — Т. 62, № 8. — С. 14–20.
84. Сеницына, А. И. Подготовка учителей для развивающейся школы в прикладной магистратуре / А. И. Сеницына // Педагогическая нива. — 2013. — № 4. — С. 24–28.
85. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // 2-я Всероссийская конференция по экологической психологии : тезисы, Москва, 12–14 апреля 2000 года. — Москва, 2000. — С. 171–173.
86. Смирных, Е. В. Особенности использования современных методов и подходов при обучении иностранному языку / Е. В. Смирных // Развитие образования в России: проблемы и перспективы : сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, Новосибирск, 28 сентября – 3 ноября 2017 года. — Новосибирск : Центр развития научного сотрудничества, 2017. — С. 106–112.
87. Солнцев, В. М. Уровни языка / В. М. Солнцев // Большая российская энциклопедия. — Москва : Большая российская энциклопедия, 2017. — Т. 33 : Уланд — Хватцев. — С. 85–86.
88. Степашкина, Е. А. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / Е. А. Степашкина, А. К. Суходоев, Д. Ю. Гужеля ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — Москва : НИУ ВШЭ, 2022. — 32 с. — (Современная аналитика образования ; № 2 (62)).
89. Сыромятников, И. В. Организационно-методические особенности формирования профессиональной субъектности будущего специалиста гуманитарного профиля в вузе с дистанционной технологией обучения / И.

- В. Сыромятников // Инновации в образовании. — 2019. — № 11. — С. 100–112.
90. Интегративно-контекстный подход как средство повышения качества профессионального образования / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко, Т. П. Афанасьева, В. Г. Мушкин // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2022. — № 1 (45). — С. 45–54.
 91. Улановская, К. А. Индивидуализация образования и индивидуальная образовательная траектория: сущность понятий / К. А. Улановская // Экономика и социум. — 2014. — № 3-4 (12). — С. 564–571.
 92. Beyond Borders. English for International Relations : учебно-методический комплекс. — URL: <https://disk.360.yandex.ru/d/TVQRerrvFaneGg> (дата обращения: 24.04.2026). — Текст : электронный.
 93. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения» : утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 15 августа 2023 г. № 779. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-41-03-05-mezhdunarodnye-otnosheniya-555/> (дата обращения: 10.09.2025). — Текст : электронный.
 94. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям магистратуры (ФГОС ВО 3++) : [сайт]. — URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25> (дата обращения: 03.02.2026). — Текст : электронный.
 95. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2012. — № 53, ч. 1. — Ст. 7598.
 96. Ферапонтова, М. В. Идея нравственного развития в контекстном подходе А. А. Вербицкого / М. В. Ферапонтова // Актуальные вопросы контекстного образования : материалы круглого стола, посвященного памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А. А. Вербицкого, Москва,

- 25 февраля 2021 года. — Москва : Московский педагогический государственный университет, 2021. — С. 114–117.
97. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя / А. В. Хуторской. — Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.
 98. Цыганкова, Т. С. Контекстный подход в обучении профессиональному английскому языку магистров по направлению «Техносферная безопасность» / Т. С. Цыганкова // Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: теория и практика : сборник материалов Всероссийского научно-методологического семинара, Томск, 23–24 апреля 2015 года. — Томск : Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2015. — С. 143–146.
 99. Черногор, Л. Ф. Нелинейность как основа новой научной картины мира / Л. Ф. Черногор // Университеты. Наука и просвещение. — 2006. — № 4. — С. 34–41.
 100. Шадже, З. М. Дидактические и методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения / З. М. Шадже // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2020. — № 1 (44). — С. 121–129.
 101. Шаталова, Н. П. Конструктивный подход в педагогике как ведущий принцип науки / Н. П. Шаталова // Педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 62–70.
 102. Шлейермахер, Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер ; перевод с немецкого А. Л. Вольского ; научный редактор Н. О. Гучинская. — Санкт-Петербург : Европейский Дом, 2004. — 242 с.
 103. Шлейермахер, Ф. Речи о религии к образованным людям ее презирующим. Монологи / Ф. Шлейермахер ; перевод с немецкого и предисловие С. Л. Франка. — Санкт-Петербург : Алетейя, 1994. — 432 с.
 104. Юнг, К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное / К. Г. Юнг ; перевод А. Чечиной. — Москва : АСТ, 2019. — 495 с.

105. Юрина, М. В. Применение инновационной технологии «Перевернутый класс» при обучении иностранному языку в техническом вузе / М. В. Юрина, Ю. В. Лопухова // Самарский научный вестник. — 2017. — Т. 6, № 4 (21). — С. 262–266.
106. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — Москва : Сентябрь, 2000. — 112 с.
107. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — 2-е издание. — Москва : Смысл, 2001. — 368 с.
108. Ясперс, К. Разум и экзистенция / К. Ясперс ; перевод А. К. Судакова. — Москва : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2013. — 336 с.
109. Technology-enabled personalized learning: Findings & recommendations to accelerate implementation / J. Abbott, J. Basham, S. Nordmark [et al.]. — Raleigh, NC : Friday Institute for Educational Innovation, 2014. — 72 p.
110. Bailey, T. Redesigning America's Community Colleges: A Clearer Path to Student Success / T. Bailey, S. Jaggars, D. Jenkins. — Cambridge, MA : Harvard University Press, 2015. — 288 p.
111. Baimuldinova, G. K. Language skills through project method / G. K. Baimuldinova // Актуальные научные исследования в современном мире. — 2021. — № 5-7 (73). — P. 11–15.
112. Bauman, Z. Identity in the Globalizing World / Z. Bauman // Identity, Culture and Globalization / edited by E. Ben-Rafael, Y. Sternberg. — Leiden ; Boston : Brill, 2002. — P. 471–482.
113. Beck, U. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne / U. Beck. — Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1993. — 396 p.
114. Beresford, T. Human-scale at Scale: Cultivating New Education Cultures / T. Beresford ; Innovation Unit, Winston Churchill Memorial Trust. — 2017. — URL: https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/Human-scale-atScale_report_FINALcompressed.pdf (дата обращения: 05.09.2025). — Текст : электронный.

115. Bernacki, M. L. A systematic review of research on personalized learning: Personalized by whom, to what, how, and for what purpose(s)? / M. L. Bernacki, M. J. Greene, N. G. Lobczowski // *Educational Psychology Review*. — 2021. — Vol. 33. — P. 1675–1715.
116. Boninger, F. Personalized Learning and the Digital Privatization of Curriculum and Teaching / F. Boninger, A. Molnar, C. M. Saldaña. — Boulder, CO : National Education Policy Center, 2019. — 77 p. — URL: <https://nepc.colorado.edu/publication/personalized-learning> (дата обращения: 05.09.2025). — Текст : электронный.
117. Bruner, J. S. Beyond the information given: studies in the psychology of knowing / J. S. Bruner. — London : Routledge, 2010. — 530 p.
118. Carey, P. Student as co-producer in a marketised higher education system: A case study of students' experience of participation in curriculum design / P. Carey // *Innovations in Education and Teaching International*. — 2013. — Vol. 50, No. 3. — P. 250–260.
119. Che Ku Mohd, C. K. N. Development of Personalized Learning Environment (PLE) for Malaysian School Environment Based on ADDIE Model / C. K. N. Che Ku Mohd, F. Shahbodin // *International Journal of Computers & Technology*. — 2014. — Vol. 13, No. 7. — P. 4683–4687.
120. In search of the good practices of personalized learning / S. K. S. Cheung, F. L. Wang, L. F. Kwok, P. Poulová // *Interactive Learning Environments*. — 2021. — Vol. 29, No. 2. — P. 179–181.
121. Chen, C.-M. Intelligent web-based learning system with personalized learning path guidance / C.-M. Chen // *Computers & Education*. — 2008. — Vol. 51, No. 2. — P. 787–814.
122. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 278 p.
123. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. — Cambridge : Cambridge University Press, 2010. — 184 p.

124. Friebel, A. *Autonomy and learner-centered curriculum* / A. Friebel. — Hague : ACT, 1988. — 70 p.
125. Gagné, R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* / R. M. Gagné. — 4th ed. — New York : Holt, Rinehart and Winston, 1985. — 361 p.
126. *Equity through Guided Pathways in California Community Colleges: examining discursive (im)possibilities* / C. A. Galan, E. R. Felix, R. Salazar [et al.] // *Frontiers in Education*. — 2025. — Vol. 10. — Art. 1635686.
127. Giddens, A. *Living in a Post-Traditional Society* / A. Giddens // *Reflexive Modernization* / U. Beck, A. Giddens, S. Lash. — Cambridge : Polity, 1994. — P. 56–109.
128. Guryeva, A. A. *Methods of overcoming language interference in teaching French language* / A. A. Guryeva // *Urgent problems of modern society trends shaping the future : collection of materials of the XX International Scientific and Practical Conference of Young Scientists, Novosibirsk, April 18–19, 2024*. — Novosibirsk : Novosibirsk State Technical University, 2024. — P. 107–111.
129. Klemenčič, M. *From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education* / M. Klemenčič // *Higher Education Policy*. — 2017. — Vol. 30, No. 1. — P. 69–85.
130. LEAP Learning Framework / LEAP Innovations. — URL: <https://www.leapinnovations.org/llf> (дата обращения: 24.07.2025). — Текст : электронный.
131. *Where knowledge systems converge: Collaborating to co-design decolonized psychology curricula in Australia* / J. L. Mackelprang, C. Orr, E. Darnett [et al.] // *Higher Education Research & Development*. — 2025. — Vol. 44, No. 8. — P. 1998–2011.
132. *Massachusetts Institute of Technology (MIT) : official website*. — URL: <https://www.mit.edu/> (дата обращения: 25.07.2025). — Текст : электронный.

133. Integrating deep learning techniques for personalized learning pathways in higher education / F. Naseer, M. N. Khan, M. Tahir [et al.] // *Heliyon*. — 2024. — Vol. 10, No. 11. — Art. e32628.
134. Novolodskaya, S. L. Synergetic as a methodology of education modernization / S. L. Novolodskaya, T. S. Averyachkina // *Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании : сборник статей Международной научно-практической конференции, Тюмень, 30 декабря 2024 года*. — Стерлитамак : АМИ, 2024. — С. 89–94.
135. Papamitsiou, Z. Learning analytics and adaptive learning systems: A literature review / Z. Papamitsiou, A. A. Economides // *Computers & Education*. — 2014. — Vol. 69. — P. 47–58.
136. Parker, H. E. Digital badges to assess Bloom's affective domain / H. E. Parker // *The National Teaching & Learning Forum*. — 2015. — Vol. 24, No. 4. — P. 9–11.
137. Pavón, V. Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL) / V. Pavón // *Lingvarvm Arena*. — 2013. — Vol. 4. — P. 65–78.
138. Perspectives from the European Language Portfolio: Learner Autonomy and Self-Assessment / edited by B. Kühn, M. L. Pérez Cavana. — London ; New York : Routledge, 2012. — VI, 198 p.
139. Prusty, B. G. Engaging students in learning threshold concepts in engineering mechanics: adaptive eLearning tutorials / B. G. Prusty, C. Russell // *17th International Conference on Engineering Education (ICEE 2011)*, Belfast, Northern Ireland, 21–26 August 2011. — University of Ulster, 2011. — P. 1–10.
140. Rauer, C. Lernen an Stationen im Zweit- und Fremdsprachunterricht / C. Rauer, M. Salzenberg. — Bremen, 2000. — 37 S.
141. Rickbaugh, J. Finding Your Sweet Spot: The Honeycomb Approach to Personalized Learning / J. Rickbaugh // *EdSurge*. — 2015. — May 10. — URL: <https://www.edsurge.com/news/2015-05-10-finding-your-sweet-spot-the-honeycomb-approach-to-personalized-learning> (дата обращения: 24.07.2025). — Текст : электронный.

142. Robinson, C. Personalising learning through the use of technology / C. Robinson, J. Sebba // *Computers & Education*. — 2010. — Vol. 54, No. 3. — P. 767–775.
143. Rubel, A. Student privacy in learning analytics: An information ethics perspective / A. Rubel, K. M. L. Jones // *The Information Society*. — 2016. — Vol. 32, No. 2. — P. 143–159.
144. Salli-Copur, D. Coping with the Problems of Mixed Ability Classes / D. Salli-Copur // *The Internet TESL Journal*. — 2005. — Vol. XI, No. 8. — P. 1–5. — URL: <http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html> (дата обращения: 03.09.2026). — Текст : электронный.
145. Šarmanová, J. Adaptive E-Learning: From Theory to Practice / J. Šarmanová, K. Kostolányová // *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*. — 2015. — Vol. 4, No. 2. — P. 45–57.
146. School of One // NYU Steinhardt Research Alliance : [website]. — URL: <https://steinhardt.nyu.edu/research-alliance/research/publications/assessing-early-impact-school-one> (дата обращения: 25.07.2025). — Текст : электронный.
147. Shchevliagin, M. Searching for the Theoretical Foundations of Personalised Learning and the Strategy to Its Scaling / M. Shchevliagin // *Proceedings of the 16th International Technology, Education and Development Conference* (online, 2022, March 7-8). — 2022. — P. 6967–6977.
148. Stefaniak, J. Instilling purpose and value in the implementation of digital badges in higher education / J. Stefaniak, K. Carey // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. — 2019. — Vol. 16, No. 44. — P. 1–17.
149. Szekely, E. Complexity theory, the capability approach, and the sustainability of development initiatives in education / E. Szekely, M. Mason // *Journal of Education Policy*. — 2018. — Vol. 34, No. 5. — P. 669–685.
150. Davis, J. The Language Teacher's Portfolio: A Guide for Professional Development / J. Davis, T. A. Osborn. — Westport, CT : Praeger, 2003. — 211 p.
151. UNESCO. Bespoke or prescribed? The myth of personalised learning / UNESCO. — 2025. — URL: <https://www.unesco.org/en/articles/bespoke-or-prescribed->

myth-personalised-learning (дата обращения: 05.09.2025). — Текст : электронный.

152. Walkington, C. Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions / C. Walkington, M. L. Bernacki // Journal of Research on Technology in Education. — 2020. — Vol. 52, No. 3. — P. 235–252.
153. Yin, R. K. Case Study Research: Design and Methods / R. K. Yin. — 3rd ed. — Thousand Oaks : Sage Publications, 2002. — 200 p.

Приложения

Приложение 1

Анкета для студентов направления «Международные отношения»

1. Какая сфера международных отношений Вам наиболее интересна в профессиональном плане? (Выберите 1-2 приоритетных направления):

- ☐ Международная безопасность и разрешение конфликтов
- ☐ Экономическая дипломатия и международные финансы
- ☐ Права человека и гуманитарное право
- ☐ Международная коммуникация
- ☐ Издательская и культурно-просветительская деятельность
- ☐ Научно-исследовательская и преподавательская деятельность
- ☐ Международные организации и многосторонняя дипломатия
- ☐ Публичная дипломатия
- ☐ Другое (уточните)

2. С какими конкретными типами задач на иностранном языке Вы связываете свою будущую карьеру? (Возможно несколько вариантов ответа):

- ☐ Участие в переговорах и дебатах
- ☐ Написание аналитических записок и отчетов
- ☐ Подготовка официальных документов и дипломатической переписки
- ☐ Публичные выступления и презентации
- ☐ Анализ новостных сообщений и материалов СМИ
- ☐ Работа с протоколами и резолюциями международных организаций
- ☐ Другое (уточните)

3. Опишите кратко Вашу идеальную конечную цель в изучении языка в рамках этого курса. (Например: «Я хочу уверенно представлять позицию своей страны на конференции ООН»).

Анкета «Ваш стиль обучения»**1. Как Вы предпочитаете работать над сложными заданиями?**

- ☐ Самостоятельно, имея возможность проконсультироваться с преподавателем
- ☐ В паре или малой группе, распределяя обязанности
- ☐ В постоянном диалоге со всей учебной группой

2. Оцените по шкале от 1 до 5 Вашу готовность брать на себя ответственность за выбор темпа и последовательности изучения материала (1 – предпочитаю четкие инструкции, 5 – готов самостоятельно планировать свою учебную деятельность).

1 2 3 4 5

3. Что для Вас является наиболее ценной формой обратной связи от преподавателя?

- ☐ Подробный разбор ошибок с указанием на правильный вариант
- ☐ Рекомендации по дальнейшему развитию и ресурсам для самостоятельной работы
- ☐ Совместное обсуждение и наводящие вопросы, помогающие найти ответ самостоятельно

Микро-опрос для модуля / точки бифуркации

1. Насколько тема или конкретное задание, которое вы выбрали для углубленного изучения, соответствовало вашим личным учебным или профессиональным интересам?

- ☐ Полностью соответствовало
- ☐ В основном соответствовало
- ☐ Частично соответствовало
- ☐ Не соответствовало
- ☐ Комментарий (по желанию): Почему?

2. Какие из предоставленных материалов или инструментов (тексты, видео, шаблоны, инструкции) оказались для вас наиболее полезными для выполнения задания? Отметьте не более 2-3 пунктов.

- ☐ Базовый теоретический конспект (магистраль)
- ☐ Подборка аутентичных документов по моей теме
- ☐ Пример успешной работы (эталон)
- ☐ Чек-лист самопроверки
- ☐ Критериальная рубрика для оценки
- ☐ Консультация с преподавателем/одногоруппниками
- ☐ Другое:

3. С какими основными трудностями вы столкнулись в ходе самостоятельной работы над заданием? (Отметьте все подходящие варианты)

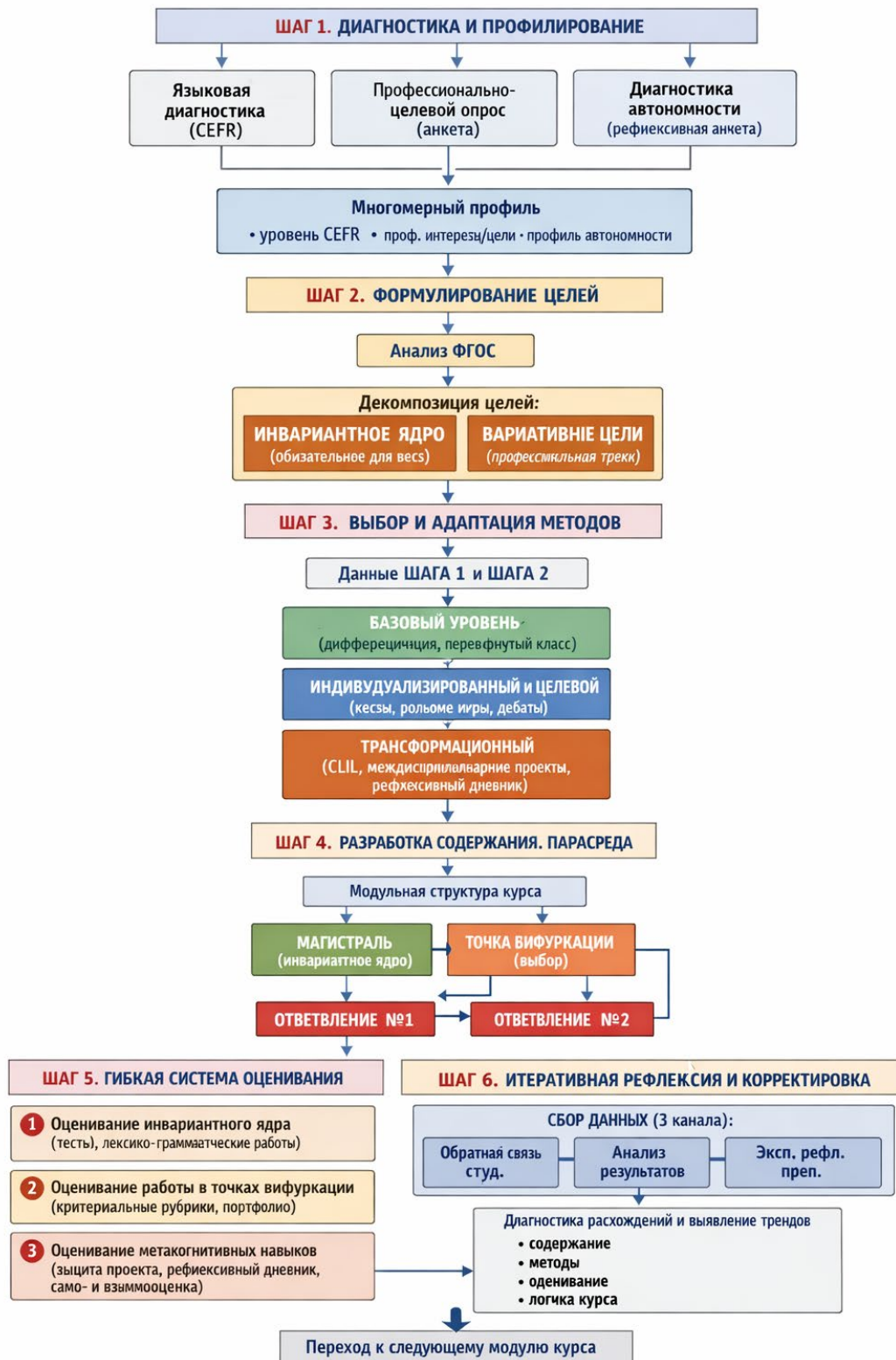
- ☐ Недостаток фоновых знаний по теме

- ☐ Сложность языка в аутентичных материалах
- ☐ Неясность формулировки задачи или критериев
- ☐ Трудности с поиском дополнительной информации
- ☐ Проблемы с тайм-менеджментом и самоорганизацией
- ☐ Технические сложности (платформа, доступ)
- ☐ Другое: _____

4. Как вы думаете, какой главный навык вы получили, работая над этим заданием/модулем?

5. Что одно можно было бы добавить или изменить в этом модуле, чтобы сделать работу над такими заданиями более эффективной или интересной для вас?

Блок-схема алгоритма



Чек-лист самопроверки перед написанием дискурсивного эссе**Тема эссе:** _____

- ☐ Я четко понял(а) формулировку темы и ключевой вопрос.
- ☐ Я определил(а) свою основную позицию (степень согласия/несогласия) и могу ее сформулировать одним предложением (будущий тезис).
- ☐ Я нашел(ла) не менее 2 сильных аргументов в поддержку своей позиции.
- ☐ Я продумал(а) 2 наиболее весомых контраргумента и подготовил(а) возможные возражения на них.
- ☐ Для каждого аргумента и контраргумента у меня есть конкретный, точный пример (историческое событие, данные, случай из практики МО).
- ☐ Я составил(а) письменный план с набросками для введения, основной части и заключения.
- ☐ Каждый пункт моего плана соответствует одной главной идее.
- ☐ Я продумал(а), как буду связывать абзацы между собой.
- ☐ Я выписал(а) 5-7 профессиональных терминов из глоссария модуля, которые точно буду использовать в эссе.
Я вспомнил(а) грамматические структуры для выражения мнения, контраста и причины.
- ☐ Все мои примеры и факты проверены на точность (даты, названия организаций, имена). Я готов(а) корректно их упомянуть в тексте.
- ☐ Я реалистично оценил(а) время, необходимое для написания черновика, проверки и чистовика.
- ☐ Я еще раз просмотрел(а) рубрику (assessment rubric) для эссе и понимаю, что требуется для оценки «Отлично».

Чек-лист взаимопроверки презентации**Название презентации:** _____**Автор(ы):** _____**Рецензент:** _____**Дата:** _____

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

Четко ли сформулирована основная цель или тезис презентации?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Прослеживается ли четкая логическая структура (введение → основная часть → заключение)?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Ключевые аспекты темы раскрыты достаточно глубоко?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Теоретические положения подкреплены конкретными примерами или данными?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Есть ли четкий, запоминающийся вывод?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

ВИЗУАЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СЛАЙДОВ

Текст на слайдах легко читается (шрифт, контраст, нет перегруженности)?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Сохраняется единый и профессиональный визуальный стиль (шрифты, цвета)?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Изображения, графики и диаграммы информативны и уместны?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Графики и таблицы (если есть) понятны без дополнительных объяснений?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

В тексте на слайдах нет ошибок (орфография, пунктуация)?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

ВЫСТУПЛЕНИЕ

Начало привлекает внимание, оратор поддерживает зрительный контакт?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Речь четкая, уверенная, темп комфортный для восприятия?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Оратор объясняет слайды, а не просто зачитывает их текст?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Язык понятен для аудитории, специальные термины разъясняются?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

Презентация уложилась в отведенное время?

☐ Да ☐ Частично ☐ Нет

ОБЩЕЕ ВПЕЧАТЛЕНИЕ

Какую одну ключевую мысль вы вынесли из презентации?

Главный совет для улучшения презентации:

Рефлексивный дневник после занятия

Дата занятия: _____

Тема занятия: _____

1. Что было самым важным/полезным на сегодняшнем занятии?

(Какая идея, тезис или навык был ключевым?)

2. Что осталось неясным или вызвало затруднения?

(Какой момент нужно проработать дополнительно?)

3. Практическое применение

Где я могу использовать эти знания/навыки?

☐ В других предметах

☐ В будущей профессии

☐ В повседневной жизни

☐ Для саморазвития

☐ Другое: _____

4. Эмоциональная оценка

Как я себя чувствовал(а) на занятии?

☐ Было интересно и увлекательно

☐ Чувствовал(а) вовлеченность

☐ Нейтрально / рабочее настроение

☐ Было сложно / напряженно

☐ Скучно / неинтересно

5. План действий

Что я сделаю до следующего занятия по этой теме?

Заметка для себя: *(свободные мысли, идеи, вопросы для преподавателя)*

Критерии оценивания: рендеринг

Критерий (Весомость)	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1. Содержание и точность передачи информации (30%)	Передаёт все идеи статьи точно и полно. Эффективно выделяет главное, опуская несущественные детали. Не допускает фактических ошибок или искажений смысла.	Передаёт основные идеи статьи верно, но может упустить 1-2 второстепенные, но важные детали. В целом точно отражает содержание. Фактические ошибки минимальны и не искажают общее понимание.	Передаёт только общую тему, но упускает аргументы или детали. Может содержать неточности или упрощения, которые искажают отдельные аспекты смысла статьи.	Не понимает основную идею. Передача информации фрагментарна, неточна или содержит серьёзные фактические ошибки.
2. Анализ и критическое мышление (25%)	Представляет глубокий анализ: выходит за рамки простого пересказа, давая оценку позиции автора, причинно-следственных связей, последствий. Дает обоснованный прогноз или оценку в более широком контексте.	Представляет базовый анализ: пытается оценить позицию автора или причины событий, но анализ может быть поверхностным или не до конца развитым. Связывает тему с более широким контекстом с некоторой помощью.	Анализ отсутствует или крайне поверхностен. Ответ представляет собой в основном пересказ. Любые попытки анализа сводятся к простым утверждениям без развития.	Полностью отсутствует анализ. Ответ не демонстрирует понимания чего-либо за пределами данного текста.
3. Лексика и терминология (20%)	Использует широкий диапазон общей и профессиональной лексики уровня В2 уверенно и точно. Специальные термины и названия (МО, документы, имена) употребляются без ошибок.	Использует достаточный диапазон лексики уровня В2, но иногда с небольшими неточностями. В основном правильно использует профессиональные термины. Может иногда использовать более простой синоним.	Использует ограниченный запас слов, часто на уровне В1 и ниже. Допускает ошибки в употреблении профессиональной лексики или использует ее неуверенно.	Словарный запас недостаточен для передачи смысла. Много ошибок в базовой лексике. Профессиональные термины не используются или используются совершенно неверно.
4. Грамматика и связность речи (15%)	Использует разнообразные грамматические структуры уровня В2 (сложные предложения, причастия, условные наклонения) с высокой степенью точности. Речь	Использует грамматические структуры уровня В2, но допускает некоторые ошибки, которые не затрудняют понимание. Использует средства связи, но их диапазон может быть ограничен.	Часто допускает грамматические ошибки, даже в базовых структурах. Речь может быть несвязной, с паузами и простым перечислением фактов (и... потом... а еще...).	Грамматические ошибки серьезно затрудняют понимание. Речь бессвязна.

Критерий (Весомость)	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
	связна и логична благодаря использованию широкого спектра средств связи.		Средства связи используются редко или неправильно.	
5. Произношение и беглость (10%)	Произношение четкое и понятное; интонация естественная. Темп речи равномерный и естественный. Профессиональная лексика и названия произносятся правильно.	Произношение в целом понятное, но с заметным акцентом. Темп речи может быть неравномерным (слишком быстрым / медленным). Большинство терминов произносятся правильно.	Произношение затрудняет понимание некоторых слов. Частые паузы, поиск слов. Термины часто произносятся неправильно.	Произношение серьезно затрудняет понимание. Речь прерывистая, с очень длинными паузами.

Анкета для студентов по УМК «Beyond Borders»:

1. Структура УМК «Beyond Borders» является логичной и понятной, мне легко найти нужный раздел или задание.
2. Инструкции к заданиям сформулированы четко и однозначно, я понимаю, что именно нужно сделать.
3. Навигация по материалам курса (в т.ч. между вариативными модулями) является удобной и интуитивно понятной.
4. Задания и материалы в УМК адаптированы под разные уровни сложности и интересы, у меня была возможность выбирать то, что соответствует моему уровню и интересам.
5. Внешний вид и оформление материалов (шрифт, разбивка на блоки, иллюстрации) способствуют концентрации и усвоению информации.
6. Общий комментарий: что в УМК было наиболее удобным, а что можно улучшить?

Анкета для преподавателей по УМК «Beyond Borders»:

1. Структура УМК «Beyond Borders» позволяет легко планировать занятие и находить необходимые материалы для разных профилей студентов.
2. Методические рекомендации и скрипты для преподавателя являются достаточными и понятными для реализации дифференцированного подхода.
3. Система навигации и маркировки заданий эффективна для быстрого подбора контента во время занятия.
4. УМК предоставляет достаточный и разнообразный инструментарий для работы со студентами разных уровней и интересов в рамках одного курса.
5. Использование данного УМК является управляемым и не приводит к чрезмерному увеличению времени на подготовку к занятиям.
6. Общий комментарий: какие элементы УМК оказались наиболее практичными в работе, а какие требуют доработки?