

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего  
образования

«Уральский федеральный университет имени первого  
Президента России Б. Н. Ельцина»

*На правах рукописи*

**САВЕЛЬЕВА Нэлли Хисматуллаевна**

**Концептуальные основы формирования цифровой межкультурной  
компетентности педагогов высшей школы**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Научный консультант:  
доктор педагогических наук, доцент  
Казаева Евгения Анатольевна

Екатеринбург – 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА ЦИФРОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	
1.1. Общественно-исторические детерминанты становления феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы .....	31
1.2. Содержательно-терминологическое пространство феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы .....	65
1.3. Формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей .....	95
Выводы по главе 1 .....	115
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	
2.1. Теоретические основания концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы .....	121
2.2. Методологические основания концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы .....	132
2.2.1. Системно-деятельностный подход .....	142
2.2.2. Аксиологический и поликультурный подходы .....	148
2.2.3. Информационно-компетентностный подход .....	155
2.3. Комплекс закономерностей и принципов концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей .....	162
Выводы по главе 2 .....	184
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	

3.1. Модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы .....	191
3.2. Организационно-педагогические условия реализации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.....	226
Выводы по главе 3 .....	244
<b>ГЛАВА 4. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b>	
4.1. Содержательно-логические характеристики опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы .....	248
4.2. Апробация модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы .....	273
4.3. Результаты апробации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы .....	303
Выводы по главе 4 .....	329
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>332</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>342</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современная российская наука имеет существенный потенциал в обеспечении безопасности государства и мирового научно-технологического прогресса и характеризуется рядом конкурентных преимуществ. Приоритетами научно-технологического развития Российской Федерации выступают направления, целевыми ориентирами которых становятся разработка инновационных образовательных продуктов, формирование актуального имиджа и устойчивого положения России в мировом пространстве. Особую актуальность на сегодняшний день приобретают научные работы, посвященные изучению проблем, связанных с цифровой трансформацией образования, межкультурного взаимодействия в цифровой образовательной среде, принятия традиционных духовно-нравственных ценностей, преодоления межнациональных конфликтов и т. д.

Одно из основных направлений современной политики Российской Федерации предусматривает развитие международного культурно-гуманитарного взаимодействия на условиях доверия, уважения к чужой культуре, традициям, терпимости и неприемлемости навязывания нравственных ориентиров. Русская культура основывается на принципах взаимопомощи и коллективизма, способствующих решению внешнеэкономических противоречий и ведению конструктивного диалога с иностранными партнерами. Многополярность мироустройства обостряет проблему сохранения и уважения национальной и культурной самобытности как основу благополучия всего человечества. Национальные интересы Российской Федерации в области гуманитарной политики реализуются для взаимообогащения русской и мировой культур, интеграции России в мировое социокультурное пространство, формирования объективного восприятия России мировой общественностью на основе общепонятных культурных кодов, традиционных духовно-нравственных ценностей, достижений

отечественной науки и техники. В этом отношении повышается потребность в педагогах высшей школы, являющихся приверженцами и трансляторами традиционных российских духовно-нравственных ценностей, среди которых гуманизм, ответственность, сила духа, нравственность, семья, честь и совесть и др.

Приоритетные задачи в области обучения и воспитания также определяются глобальными вызовами и интеграцией Российской Федерации в мировое социокультурное сообщество. Современное российское государство и общество заинтересовано в подготовке специалистов с высокоразвитой системой духовно-нравственных ценностей, способных к существованию во благо Родины и мирового развития. Особенно остро эта проблема стоит в отношении педагогов высшей школы, имеющих непосредственное отношение к подготовке будущих специалистов для разных сфер цифровой экономики. Популяризация традиционных российских духовно-нравственных ценностей в цифровой образовательной среде, учет разнообразия культур и совершенствование качества цифрового межкультурного взаимодействия, формирование позитивных моделей цифрового поведения, повышение уровня цифровой эмпатии – все перечисленное относится к задачам педагогов современной многонациональной и мультикультурной высшей школы<sup>1</sup>, от которых, в свою очередь, требуется наличие достаточного уровня сформированности цифровых компетенций межкультурного взаимодействия и системы духовно-нравственных ценностей.

В период активного становления информационного общества информация межкультурного характера используется в целях обеспечения глобальной конкурентоспособности и повышения престижа страны, становясь предметом массового потребления, происходит интенсивное формирование цифровой экономики, развитие человеческого потенциала, создание достоверного и объективного информационного пространства. В связи с этим в современной России приоритетным становится формирование и развитие общества знаний, в

---

<sup>1</sup> Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента Рос. Федерации от 09.11.2022 № 809. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 25.04.2023).

котором производство и распространение достоверной информации, соответствующей культурно-гуманитарной политике государства, становится первоочередной задачей педагогов высшей школы<sup>2</sup>.

Становление информационного общества обусловило интеграцию во все сферы человеческой деятельности цифровых технологий, играющих ключевую роль в создании имиджа любого государства на мировом уровне. Цифровые технологии имеют существенный потенциал в сфере обеспечения и поддержания диалога культур, стирая между реципиентами географические и временные границы, открывая новые возможности для общения маломобильным и малообеспеченным слоям населения. В условиях глобализационных перемен педагоги высшей школы, активно использующие в своей деятельности цифровые технологии, способны содействовать организации диалога и достижению взаимопонимания между представителями разных культур, повышению интереса мировой общественности к русской истории и культуре, формированию за рубежом убежденности в высоком уровне культурных достижений Российской Федерации.

Цифровая трансформация экономики – приоритетная задача, стоящая перед современным российским обществом. Основным сдерживающим фактором в этом процессе является низкий уровень цифровых компетенций граждан РФ. Устранить указанную проблему способна моделируемая и управляемая система дополнительного образования педагогов высшей школы, ориентированная на подготовку к межкультурному взаимодействию в цифровой образовательной среде, реализуемая с целью дальнейшего формирования у студентов ключевых компетенций цифровой экономики, предусматривающих способность к

---

<sup>2</sup> О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы : указ Президента Рос. Федерации от 09.05.2017 № 203 // Президент России : офиц. сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 13.05.2023).

коммуникации и кооперации в цифровой среде, что обеспечит успешное взаимодействие с представителями других культур<sup>3</sup>.

Итак, *социально-педагогический аспект* актуальности исследования определяется интеграцией Российской Федерации в мировое социокультурное пространство, обусловившей необходимость осуществления международного культурно-гуманитарного взаимодействия на условиях доверия, уважения к чужой культуре, традициям, терпимости и неприемлемости навязывания нравственных ориентиров, и активной цифровизацией системы высшего образования, нуждающейся в педагогах, способных к педагогической деятельности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей в мультикультурной цифровой образовательной среде.

*Научно-теоретический аспект* актуальности представленного исследования детерминирован потенциалом системы дополнительного профессионально-педагогического образования в области популяризации традиционных российских духовно-нравственных ценностей, учета разнообразия культур, формирования позитивных моделей межкультурного взаимодействия в цифровой образовательной среде, что обеспечит подготовку педагогов высшей школы к взаимодействию с многонациональным и мультикультурным студенческим сообществом в цифровой образовательной среде.

В свою очередь, *научно-методический аспект* актуальности обусловлен объективной потребностью в разработке теоретических, дидактических и методических оснований системы дополнительного профессионально-педагогического образования, которая обеспечит формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

---

<sup>3</sup> Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» : утв. президиумом Совета при Президенте Рос. Федерации по стратег. развитию и нац. проектам : протокол от 04.06.2019 № 7 // Техэксперт : сайт. URL: <http://sk5-410-lib-te.at.urfu.ru/docs/> (дата обращения: 02.02.2023).

**Степень научной разработанности темы.** В советской педагогической науке проблемами компетентностно-ориентированной подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию занимались Н. К. Крупская и А. С. Макаренко, предложившие идеи интернационального воспитания как первичные попытки привлечь интерес общественности к проблемам межкультурного взаимодействия (начало XX в.). В 1954 г. американские антропологи Э. Холл и Д. Трагер, основываясь на убежденности во взаимной обусловленности языка как средства коммуникации и культуры, предложили перевести принципы межкультурной подготовки из области научных исследований в образовательный процесс. На рубеже 60–70-х гг. голландский социолог и организационный антрополог Герт Хофстеде, которого принято считать пионером в области эмпирического исследования методологических подходов к изучению разного типа культур, сформулировал ряд параметров, при помощи которых становится возможным проведение сравнительного анализа культур по отношению друг к другу.

К концу XX в. в европейской науке появляется педагогическая концепция по исследованию проблем межкультурного взаимодействия, основанная на миграционной педагогике 70-х гг. и межкультурной педагогике 80-х гг. Социолингвист Д. Хаймс вводит в научный тезаурус понятие «этнография коммуникации», которая анализируется в аспекте различных типов поведения. В конце XX в. в европейской и российской науке происходит становление лингводидактики, рассматривающей обучение иностранным языкам исключительно с межкультурного ракурса. Становление теории межкультурной коммуникации как самостоятельной академической дисциплины в России тесно связано с В. В. Сафоновой, изучавшей взаимосвязи между уровнями владения родным и иностранным языком, обеспечивающие движение индивида в процессе поликультурного развития от одного уровня эволюции к следующему. И. Л. Плужник раскрывает феномен межкультурной коммуникативной компетенции как умения коммуницировать с учетом социокультурных и языковых норм и универсальных ценностей.



В начале XXI в. А. П. Садохин в своем пособии «Межкультурная коммуникация» рассматривает межкультурную компетентность в качестве знаний, умений и навыков, определяющих успешное общение с партнерами из других стран на бытовом и профессиональном уровне. Н. В. Янкина под межкультурной компетентностью понимает личностную характеристику, сочетающую в своей структуре лингвистические, коммуникативные, страноведческие и профессиональные умения и навыки. При этом ученый подчеркивает особенность данной характеристики проявляться в устойчивой готовности к межкультурному взаимодействию на основе уважения и интереса к иноязычной культуре, особенностям мировоззрения, духовно-нравственным основам представителей страны изучаемого языка.

В XXI в. на смену классической дидактике приходит цифровая дидактика, которую В. И. Блинов рассматривает как область научного знания, интегрирующую научные достижения дидактики, информатики и иных наук, изучающих цифровые технологии. Своим появлением цифровая дидактика обозначает принципы организации учебного процесса в цифровой образовательной среде, которая признается И. В. Роберт и ее последователями в качестве комплекса теоретико-технологических условий информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса и информационным образовательным ресурсом. Компетентностно-ориентированное образование начинают рассматривать с социально-психологического и коммуникативного ракурсов, профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения широкого круга как отечественных (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. В. Хуторской, Э. Ф. Зеер и др.), так и европейских ученых (В. Хутмахер, Г. Халаж, Ю. Больтен, С. Шо и др.).

Для 20-х гг. XXI в. характерна также активизация интереса со стороны ученых и политиков к проблемам ключевых компетенций, актуальных для современного цифрового общества. С 2018 г. в Российской Федерации реализуется Национальный проект «Цифровая экономика Российской Федерации», которая предусматривает подготовку высококвалифицированных кадров для цифровой

экономики и содержит в своей структуре концепцию базовой модели компетенций цифровой экономики. В соответствии с Программой «Приоритет 2030», выступающей как один из инструментов повышения академического потенциала российских университетов и достижения стратегических национальных целей Российской Федерации на период до 2030 г., цифровые компетенции представляют собой умение работать в цифровой среде с цифровыми продуктами; способность создавать, собирать, обрабатывать и анализировать информационные данные с целью дальнейшей автоматизации общественных и экономических процессов с помощью цифровых технологий.

В 2019 г. научно-исследовательским коллективом при поддержке Еврокомиссии разработана «Концептуальная схема цифровых компетенций для граждан», предусматривающая пять основных видов компетенций, имеющих в своей структуре 21 компетенцию соответственно. Рассуждения о важности знаний в области сетевого этикета и норм цифрового взаимодействия на основе цифровой грамотности встречаются также в аналитическом докладе научного коллектива НАФИ от 2018 г., подготовленного в рамках мероприятий G20.

Цифровая трансформация образования, определившая становление цифровой образовательной среды, обусловила появление в первой половине XXI в. ряда научных исследований, посвященных цифровым компетенциям и способам их формирования. А. М. Кондаков рассматривает цифровые компетенции, предполагающие применение информационных и коммуникационных технологий на уровне уверенного эффективного пользователя, обладающего инициативностью, организаторскими способностями, межкультурными коммуникативными качествами. В. И. Блинов предлагает рассматривать цифровую компетенцию как многоаспектную личностную характеристику, которая реализуется в комплексе знаний, умений и опыте их применения на практике для успешного достижения профессиональных целей, включающую в себя компьютерную грамотность, высокий уровень самостоятельности и ответственности, способность конвергировать универсальные и профессиональные компетенции в цифровой среде. В аналогичном ключе Г. У. Солдатова предлагает

понимать под цифровыми компетенциями уверенное, критичное, безопасное и эффективное применение информационных и коммуникационных инструментов в профессиональной и бытовой сферах. Л. А. Бурганова в своем исследовании делает акцент на цифровой компетентности университетских преподавателей, рассматривая ее в условиях становления общества знаний в качестве основного гаранта адаптации системы высшего образования к цифровой и социокультурной трансформации, отражающего знания, умения и навыки стабильного и творческого использования педагогами высшей школы цифровых технологий для последующего формирования цифровых компетенций студентов.

Современный этап развития проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы позволяет сделать вывод об активном интересе со стороны ученых к проблематике цифровых компетенций как способности к уверенному, безопасному и эффективному применению информационных и коммуникационных инструментов в профессиональной и бытовой сферах, и межкультурных компетенций как интегративного качества, выражающего способность и готовность эффективно взаимодействовать в иноязычной профессиональной среде. В свою очередь реалии современного информационного общества актуализируют необходимость формирования именно цифровой межкультурной компетентности как совокупности цифровых компетенций, определяющих способность к уважительному межкультурному взаимодействию в цифровой среде с учетом знаний социокультурного характера, и обязательным сохранением собственной культурной идентичности.

Обоснование актуальности заявленной проблемы на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях определило формулировку **следующих противоречий:**

– *социально-педагогического* характера:

между социальной потребностью в педагогах, способных адаптироваться к стремительной социокультурной и цифровой трансформации системы высшего образования, готовых к межкультурному взаимодействию в цифровой

образовательной среде на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, и отсутствием соответствующей педагогической системы, которая обеспечит формирование у педагогов высшей школы цифровой межкультурной компетентности.

– *научно-теоретического* характера:

между необходимостью разработки педагогической системы подготовки педагогов высшей школы к межкультурному взаимодействию в цифровой образовательной среде на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, и отсутствием теоретико-методологических оснований формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

– *научно-методического* характера:

между потребностью в реализации педагогической системы, обеспечивающей формирование у педагогов высшей школы цифровой компетентности межкультурного взаимодействия, и отсутствием научно-методических разработок в области формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

На основе выявленных противоречий сформулируем **проблему** исследования, заключающуюся в концептуальном обосновании процесса формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

**Ведущим** понятием исследования является *цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы*, представляющая собой совокупность цифровых компетенций, выражающаяся в готовности и способности к взаимодействию с мультикультурным и многонациональным студенческим сообществом в цифровой образовательной среде с учетом знаний о культурных различиях и культурных ценностях, уважительного отношения к проявлениям инакости и обязательным сохранением собственной культурной идентичности.

В структуре понятия «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы» выделены три смыслообразующих компонента:

– эмоционально-мотивационный компонент, предполагающий наличие *цифровой стратегической компетенции* (умение компенсировать недостатки в лингвистических знаниях путем замены соответствующими эквивалентами, что обеспечивает поддержание беседы в цифровом формате при отсутствии интереса и мотивации) и *цифровой социальной компетенции* (умение применять социальные правила для достижения коммуникативных целей в цифровой среде, адекватно осознавать свою национальную и гражданскую идентичность, цифровую уверенность в себе и эмпатию);

– когнитивно-прагматический компонент, предполагающий наличие *цифровой лингвистической компетенции* (наличие комплекса знаний о правилах использования единиц языка в устной и письменной речи в цифровой образовательной среде) и *цифровой коммуникативной компетенции* (умение употреблять в речи адекватную условиям онлайн-коммуникации языковую конструкцию);

– процессуально-поведенческий компонент, предполагающий наличие *цифровой социолингвистической компетенции* (умение адекватно применять лингвистические сигналы в соответствии с контекстом, ситуацией и условиями онлайн-коммуникации) и *цифровой социокультурной компетенции* (умение употреблять в процессе онлайн-коммуникации определенные социокультурные образцы, используемые носителями языка и влияющие на выбор конкретных коммуникативных конструкций).

**Ведущая идея исследования** выступает решением указанной проблемы и заключается в необходимости разработки и реализации такой концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, которая будет являться фактором становления дружественной межкультурной цифровой образовательной среды и обеспечит удовлетворение актуальных потребностей российской системы образования в подготовке педагога высшей школы, способного к уважительному созидательному межкультурному

взаимодействию в цифровой образовательной среде. В связи с этим определена **тема** диссертационного исследования: «Концептуальные основы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы».

Диссертация соответствует специальности 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования. Область исследования соответствует пункту 4 «Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции»; пункту 5 «Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование»; пункту 34 «Непрерывное профессиональное развитие. Дополнительное образование педагогов» паспорта специальности.

**Цель исследования** – теоретико-методологическое обоснование, разработка и реализация концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

**Объект исследования** – процесс формирования компетентности педагогов высшей школы.

**Предмет исследования** – концепция формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Цель, проблема и ведущая идея позволили выдвинуть **гипотезу исследования** о том, что цифровая межкультурная компетентность формируется в рамках реализации концепции, специфика которой заключается в следующем:

– общенаучной основой концепции является системно-деятельностный подход, теоретико-методологической стратегией – аксиологический и поликультурный подходы, практико-ориентированной тактикой – информационно-компетентностный подход, выступающие основой обоснования сущности, структуры и специфики цифровой межкультурной компетентности

педагогов высшей школы, особенностей и способов ее формирования системе дополнительного профессионально-педагогического образования;

– ядро концепции выражается комплексом закономерностей (атрибутивных, обусловленности и эффективности) и принципов (общих и специфических), отражающих духовно-нравственный и информационно-коммуникативный аспекты формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы и характеризующих предпосылки, которые детерминируют его осуществление и объединяют достижения науки теоретического и практического характера;

– организационно-практические аспекты педагогической концепции представлены моделью формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, включающей нормативно-целевой, эмоционально-мотивационный, когнитивно-прагматический, процессуально-деятельностный и коррекционно-оценочный компоненты;

– организационно-педагогические условия реализации авторской модели представлены социально-экономическими условиями: вовлечением педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы цифрового партнерства; интернационализацией образовательного процесса вуза; а также организационно-методическими условиями: применением в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур; цифровой активностью педагогов высшей школы;

– разработано практико-ориентированное учебно-методическое обеспечение для формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, реализуемое в виде двухблочной технологии для освоения программ профессиональной переподготовки для преподавателей высшей школы «Эффективная коммуникация в профессиональной деятельности», «Цифровая грамотность преподавателя», «Технологии перевода и межкультурная коммуникация», «Профессиональное общение и перевод», «Педагог (педагогическая деятельность)»;

– обозначены и обоснованы критерии, показатели и уровни, методы диагностики и измерения сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Согласно цели, объекту, предмету и гипотезе, необходимо решить следующие **задачи**:

1) обосновать применение системно-деятельностного, аксиологического, поликультурного и информационно-компетентностного подходов и основанных на них принципов, особенностей и способов концептуализации формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы;

2) разработать концепцию формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы с обоснованием системообразующей совокупности общих оснований, закономерностей и принципов – ядра концепции;

3) провести теоретическое обоснование, разработку и апробацию модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы;

4) выявить и обосновать комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешную реализацию модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы;

5) обеспечить практическую реализацию авторской модели в системе дополнительного образования научно-педагогических кадров посредством специально разработанной технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы;

6) сформировать и теоретически обосновать критериально-диагностический инструментальный измерения уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

**Теоретико-методологическая основа** исследования определяется представленными ниже теориями и концепциями.

На *философском уровне* основу составляют:

– философские взгляды на феномен культуры (М. М. Бахтин, М. С. Каган, Ю. М. Лотман, С. М. Оленев и др.);



– идеи антропологизации педагогической науки (Ж. Ж. Руссо, К. Шмидт, К. Д. Ушинский, Б. Ф. Ломов, Л. В. Занков, В. В. Давыдов, А. Е. Фирсова и др.);

– основы теории духовности и духовно-нравственной аксиологии (Платон, Аристотель, Г. В. Ф. Гегель, М. М. Бахтин, А. Н. Леонтьев, М. С. Каган, П. В. Симонов, Г. П. Выжлецов и др.).

*На общенаучном уровне* основу составляют:

– положения системно-деятельностного подхода с позиций марксистской философии (Э. В. Ильенков, М. С. Каган, В. А. Лекторский, Э. Г. Юдин и др.), антропологической психологии (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, М. Г. Синякова, А. Е. Фирсова и др.), педагогической психологии (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. М. Фридман, Д. Б. Эльконин и др.);

– ресурсы поликультурного (В. С. Библер, К. Ю. Богачев, Г. И. Гайсина, Н. Б. Крылова, Б. М. Бим-Бад и др.) и аксиологического подходов (А. Г. Здравомыслов, Д. А. Леонтьев, М. Рокич, А. В. Кирьякова, М. Г. Казакина, В. А. Сластенин, В. П. Тугаринов и др.);

– ключевые характеристики компетентностного (Ю. Г. Татур, В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Дж. Равен, Н. Хомский и др.) и информационного подходов (В. Г. Афанасьев, А. Д. Урсул, В. М. Казакевич, И. В. Роберт, К. К. Колин, А. И. Субетто, Л. И. Фишман и др.).

*На конкретно-научном уровне* основу составляют:

– теоретические основания профессионального образования (А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, В. А. Сластенин, Л. А. Рапопорт, Е. А. Казаева и др.), цифровой модернизации профессионального образования (Д. Ф. Ильясов, Г. У. Солдатова, Т. М. Резер, В. Л. Назаров, Л. И. Миронова, М. Г. Синякова и др.), формирования педагогической культуры (В. А. Сластенин, Э. Ф. Зеер, А. Г. Асмолов, Е. А. Шуклина, и др.), межкультурной компетентности (С. Г. Тер-Минасова, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, Н. Н. Сергеева, И. Л. Плужник, Н. В. Янкина и др.);

– теории информации, информатизации и цифровизации гуманитарных процессов и явлений (А. И. Ракитов, И. В. Роберт, В. И. Блинов, А. М. Кондаков, Е.

В. Гнатышина, К. К. Колин, Д. В. Галкин, О. В. Китикарь и др.), исследования аксиологических проблем подготовки будущих специалистов (Г. П. Выжлецов, А. В. Кирьякова, А. А. Ахаян, А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, М. И. Алдошина и др.).

На *технологическом уровне* ключевыми теоретико-методологическими ориентирами исследования выступили:

– специфика и методология проведения научных изысканий в области психологии и профессиональной педагогики, предполагающая осуществление анализа философских, социологических, психолого-педагогических, политических исследований по теме диссертации (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. М. Новиков, Э. Ф. Зеер, Т. М. Резер, Л. А. Рапопорт, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева, В. А. Федоров, Н. В. Третьякова и др.); принципы организации научных концепций, базирующиеся на анализе и обобщении различных позиций к трактовке смыслообразующих понятий исследования, систематизации и выявлении существующих противоречий исследования (Н. М. Яковлева, И. В. Блауберг, Т. Г. Лешкевич, В. М. Казакевич и др.); технологии, требующие применения собственного опыта подготовки педагогов высшей школы к межкультурной деятельности в цифровой образовательной среде;

– включенное наблюдение и анкетирование педагогов классических вузов России, экспертная оценка, педагогическое описание; непараметрические методы исследования (критерий  $\chi^2$ -Пирсона) для подтверждения статистической значимости полученных в ходе эксперимента эффектов в испытуемых группах; тест Бонферрони-Холма в качестве поправки на множественную проверку гипотез; программная среда RStudio для проведения статистического анализа, пакеты `tidyt`, `dplyr` для подготовки данных, пакет `base` для анализа данных, пакет `ggplot2` для визуализации данных.

#### **Нормативно-правовые документы исследования:**

Закон «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации от 21.06.20 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2030 г.», Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809

«Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», «Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом», Национальные проекты «Образование», «Цифровая экономика Российской Федерации», Федеральные проекты «Цифровая образовательная среда», «Кадры для цифровой экономики», Профессиональный стандарт «Педагог высшего и дополнительного профессионального образования» (проект от 19.08.2021 г.) и др.

**База исследования.** Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась на базе Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург); Тюменского государственного университета (г. Тюмень); Челябинского государственного университета (г. Челябинск).

Диссертационное исследование проводилось в течение 2015–2024 гг. и предусматривало несколько этапов.

**Первый этап – теоретико-диагностический (2015–2017)** – предусматривал проведение общественно-исторического анализа проблемы исследования, анализ потребностей государства и общества относительно наличия у педагогов высшей школы сформированной цифровой межкультурной компетентности; разработку совокупности показателей, критериев и уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности; формирование комплекса валидных методов диагностики сформированности исследуемого феномена; формирование экспериментальных групп из числа профессорско-преподавательского состава классических университетов, выявление сформированности цифровой межкультурной компетентности у педагогов высшей школы на начальном этапе эксперимента.

**Второй этап – организационно-концептуальный (2017–2021)** – был направлен на разработку и апробацию модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы посредством соответствующей технологии; выделение и реализацию комплекса организационно-педагогических условий эффективного функционирования

модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы; проведение диагностических мероприятий.

**Третий этап – оценочно-аналитический (2021–2024)** – имел целью проведение диагностических мероприятий для оценки эффективности авторской педагогической модели, реализация которой обеспечивается соответствующим комплексом организационно-педагогических условий; подведение заключительных итогов о результативности концептуальных основ исследования, обоснование перспективных направлений научных изысканий относительно формирования цифровых компетенций педагогов высшей школы.

В ходе исследования использованы следующие **методы**:

На *первом этапе* осуществлялся анализ российской и зарубежной научно-методической литературы, нормативно-правовой документации, эмпирических данных диссертационных исследований в области педагогики, психологии, социологии, культурологии, философии. В процессе обоснования теоретико-методологических аспектов исследования применялись методы наблюдения, интервьюирования, анкетирования с дальнейшей диагностико-статистической обработкой и анализом.

Содержательные характеристики *второго этапа* основаны на анализе нормативно-правовой документации в области дополнительного образования педагогов высшей школы вузов-участников опытно-экспериментальной работы, оценке современного уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы по результатам наблюдения, опроса и интервью с последующим моделированием процесса формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы и обоснованием необходимого комплекса организационно-педагогических условий.

*Третий этап* был направлен на обработку и анализ полученных эмпирических данных методами статистики, ранжирования, качественной и количественной обработки, необходимую коррекцию и подведение итогов исследования; обсуждение и публикацию результатов процесса формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

**Научная новизна** исследования состоит в следующем:

1. Обосновано ведущее понятие исследования – «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы», представляющая собой совокупность цифровых компетенций, выражающаяся в готовности и способности к взаимодействию с мультикультурным и многонациональным студенческим сообществом в цифровой образовательной среде с учетом знаний о культурных различиях и культурных ценностях, уважительного отношения к проявлениям инакости и обязательным сохранением собственной культурной идентичности

2. Разработана и реализована концепция формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, методологические основания которой определяются системно-деятельностным, аксиологическим, поликультурным и информационно-компетентностным подходами; ядро концепции представлено совокупностью закономерностей (атрибутивных, обусловленности и эффективности), отражающих духовно-нравственный и информационно-коммуникативный аспекты; закономерности обоснованы в комплексе с теоретическими принципами.

3. Осуществлено содержательно-смысловое наполнение авторской концепции, которое представлено моделью формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, состоящей из нормативно-целевого, эмоционально-мотивационного, процессуально-деятельностного и коррекционно-оценочного компонентов. Конечный результат процесса, разработанного на основе модели, выражается в повышении уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы как совокупности цифровых компетенций, которая проявляется в готовности и способности педагогов высшей школы к межкультурному взаимодействию в цифровой образовательной среде на основе учета межкультурных различий, уважительного отношения к проявлениям инакости с обязательным сохранением собственной культурной идентичности.

4. Обоснован комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешную реализацию процесса, разработанного на основе модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, который представлен социально-экономическими условиями: вовлечением педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового обмена; интернационализацией образовательного процесса вуза; а также организационно-методическими условиями: применением в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур; цифровой активностью педагогов высшей школы.

5. Разработана и апробирована авторская технология формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, состоящая из когнитивного и духовно-нравственного блоков цифрового или частично цифрового формата реализации. Когнитивный блок базируется на принципах интеграции традиционного и онлайн-обучения; интерактивности и коллаборативности; персонализации и самообучения с получением обратной связи. Базисом духовно-нравственного блока выступают общекультурные тренинги, предполагающие преодоление барьеров в обучении, конфронтацию с собственной культурной идентичностью и дальнейшее применение сформированных навыков в учебном процессе, и специфические культурные тренинги, предусматривающие разъяснение факта культурной детерминированности способов интерпретации и толкования образа поведения партнера, выявление и сравнительный анализ разнообразных типов восприятия представителей других культур, выработку стратегий адекватного и успешного поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия.

6. Определен комплекс критериально-диагностических методов, направленных на оценку результативности формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, включающий в себя набор критериев, показателей и уровней сформированности исследуемого вида компетентности и соответствующих методик их измерения.

**Теоретическая значимость** исследования определяется:

1) конкретизацией научно-педагогической терминологии в ракурсе цифровизации образовательного процесса за счет содержания категорий «информационно-компетентностный подход», «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы», «модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы»;

2) появлением в научно-педагогическом тезаурусе понятия «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы», представляющего собой совокупность цифровых компетенций, предусматривающего готовность и способность педагогов высшей школы к межкультурному взаимодействию в цифровой образовательной среде с учетом знаний о культурных различиях, культурных ценностях представителей других стран, уважительного отношения к проявлениям инакости и обязательным сохранением собственной культурной идентичности;

3) концептуализацией феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы с применением разнообразных научно-методологических оснований, для чего в качестве философского уровня методологии исследования выбран антропологический подход и теория экзистенциальной аксиологии; в качестве общенаучной основы использован системно-деятельностный подход, теоретико-методологическая стратегия представлена аксиологическим и поликультурным подходами, информационно-компетентностный подход, в свою очередь, выступает практико-ориентированной тактикой исследования как принцип организации образовательного процесса.

**Практическая значимость** исследования заключается в следующем:

1) внедрена модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, которая реализуется в системе дополнительного профессионально-педагогического образования для формирования когнитивных и духовно-нравственных характеристик педагогов высшей школы, необходимых для эффективной реализации процесса воспитания молодого поколения в контексте цифровых межкультурных взаимоотношений;

2) эмпирическим путем проверена эффективность комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих реализацию модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, представленных социально-экономическими и организационно-методическими условиями;

3) в процесс дополнительного профессионально-педагогического образования интегрирована технология формирования цифровой межкультурной компетентности, отличительной особенностью которой является гибридный формат ее реализации, основанный на принципах интерактивности, коллаборации, персонализации и самообучения; духовно-нравственное воспитание в рамках технологии осуществляется посредством общекультурных и специфических культурных тренингов;

4) разработана и апробирована программа элективного курса «Цифровая межкультурная коммуникация преподавателя высшей школы», которая реализуется в рамках курсов профессиональной переподготовки для преподавателей высшей школы «Эффективная коммуникация в профессиональной деятельности», «Цифровая грамотность преподавателя», «Технологии перевода и межкультурная коммуникация», «Профессиональное общение и перевод», «Педагог (педагогическая деятельность)».

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Ключевое понятие исследования – цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы – представляет собой совокупность цифровых компетенций, которая проявляется в готовности и способности педагогов высшей школы к межкультурному взаимодействию в цифровой образовательной среде на основе учета межкультурных различий, уважительного отношения к проявлениям инакости с обязательным сохранением собственной культурной идентичности. Когнитивное поле ключевого понятия детерминировано возросшей в современном российском информационном обществе важностью сохранения и развития человеческого капитала, продвижения традиционных духовно-нравственных ценностей и культурных кодов, дружественного



взаимодействия и взаимообогащения культур. Цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы содержит в своей структуре три компонента и предусматривает наличие ряда компетенций, а именно: эмоционально-мотивационный компонент цифровой межкультурной компетентности предусматривает формирование цифровой стратегической и цифровой социальной компетенции; когнитивно-прагматический компонент цифровой межкультурной компетентности предполагает наличие цифровой лингвистической и цифровой коммуникативной компетенций; процессуально-поведенческий компонент, в свою очередь, направлен на формирование цифровой социолингвистической и цифровой социокультурной компетенций педагогов высшей школы.

2. Предлагаемая концепция детерминирована совокупностью основных положений, отражающих ее нормативную базу и методическую составляющую, позволяющих раскрыть возможности ее эффективного применения, и определяется:

– методологическими основаниями формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы: в качестве философского уровня методологии выбран антропологический подход и теория экзистенциальной аксиологии; в качестве общенаучной основы использован системно-деятельностный подход, теоретико-методологическая стратегия представлена аксиологическим и поликультурным подходами, информационно-компетентностный подход выступает организационно-методической тактикой исследования;

– ядром, представленным совокупностью закономерностей атрибутивности, обусловленности, эффективности в духовно-нравственном и информационно-коммуникативном аспектах и принципов системности, социальной обусловленности, открытости, интегративности, динамичности, комплексности и целостности, верифицируемости.

3. Модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представлена нормативно-целевым, эмоционально-

мотивационным, процессуально-деятельностным и коррекционно-оценочным компонентами. Содержание авторской модели определяется социальным заказом государства и общества, популяризацией и востребованностью информационно-компетентностного наполнения дополнительного профессионально-педагогического образования. Главная цель содержит в своей структуре комплекс подцелей: аффективная подцель «формирование эмоционально-волевого аспекта цифровой межкультурной компетентности», связанная с духовно-нравственными ценностями и установками, интересами, взглядами, чувствами (цифровая социальная компетенция, цифровая стратегическая компетенция); когнитивная подцель «формирование когнитивно-прагматического аспекта цифровой межкультурной компетентности», детерминированная определенным набором знаний, процессами восприятия, запоминания, а также мыслительными процессами (цифровая лингвистическая компетенция, цифровая речевая компетенция); психомоторная подцель «формирование процессуально-поведенческого аспекта цифровой межкультурной компетентности», предусматривающая формирование невербальных навыков и умений (цифровая социолингвистическая компетенция, цифровая социокультурная компетенция).

4. Комплекс организационно-педагогических условий признается в качестве декларативных и имманентных факторов, обеспечивающих успешную реализацию поставленных педагогических задач, а именно: организационно-методических (применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур; цифровая активность педагогов высшей школы) и социально-экономических условий (вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового обмена; интернационализация образовательного процесса вуза), обеспечивающих эффективность модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

5. Технология формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы состоит из когнитивного и духовно-нравственного блоков. Основное содержание когнитивного блока базируется на принципах

интеграции традиционного и онлайн-обучения; интерактивности и коллаборативности; персонализации и самообучения с получением обратной связи. Контент духовно-нравственного блока составляют общекультурные и специфические культурные тренинги.

**Обоснованность и достоверность полученных результатов** обеспечивается адекватностью и согласованностью исходных теоретико-методологических позиций исследования в соответствии с предметом и поставленными задачами; индивидуальным научно-исследовательским опытом автора в сфере дополнительного профессионально-педагогического образования; теоретико-методологической и организационно-практической логикой проведения исследования, его продолжительностью и широтой охвата опытно-экспериментальной работы; разработкой концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей и соответствующей модели с последующей ее апробацией; репрезентативностью эмпирических данных, обработанных адекватными методами математической статистики (программная среда RStudio, пакеты анализа и визуализации данных tidy, dplyr, ggplot2).

**Апробация и внедрение результатов исследования** происходили путем:

– публикации научных статей по теме исследования: 20 статей в журналах из перечня ВАК Министерства науки и образования Российской Федерации, 4 статьи в журналах, входящих в международные реферативные базы данных Scopus / Web of Science, 2 главы в коллективных монографиях;

– публикации ключевых позиций авторской концепции в работах, анонсированных на международных и всероссийских научно-практических конференциях: «Закономерности и тенденции развития науки» (27 марта 2014 г., г. Уфа, РФ); «Психология и педагогика: прошлое, настоящее, будущее» (10 октября 2015 г., г. Челябинск, РФ); «Многоуровневая языковая подготовка специалистов в высшей школе: проблемы и перспективы развития» (12–19 мая 2014 г., г. Ростов-на-Дону, РФ); «Профессионально-ориентированное обучение иностранным

языкам и переводу» (г. Екатеринбург, 2014 г.); «Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects» (HSSNPP 2019); «Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences» (CILDIAN-2019) (23–28 апреля 2019 г., г. Волгоград, РФ); «Европейское полиязыковое пространство: образование, социум, право» (23–24 апреля 2019 г., г. Архангельск, РФ); «Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism» (2020); «National Interest, National Identity and National Security» (NININS 2020); «The International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization» (PELSEG 2020); «Sustainable development of national business systems: conditions and prospects» (SDNBS 2020); «Лингвистика дистанцирования: человек и его язык в гуманитарной ретроспективе» (1–2 февраля 2022 г., г. Москва, РФ); «Профессионализм педагога: психолого-педагогическое сопровождение успешной карьеры» (28 октября 2022 г., г. Ялта, РФ); «Лингвистика дистанцирования: власть языка и современные реалии» (январь 2023 г., г. Москва, РФ); «MEDIA Образование. Цифровая среда: между позитивом и деструкцией» (ноябрь 2023 г., г. Челябинск, РФ); «Лингвосфера: современные тренды в преподавании иностранных языков» (27–28 октября 2023 г., г. Екатеринбург, РФ); всероссийский научно-практический форум «Психология профессионального становления» (2–5 октября 2023 г., г. Екатеринбург, РФ); Молодежная школа федеральных университетов по цифровой лингвистике (16 декабря 2023 г.); III всероссийский форум «Педагогическое образование в российском классическом университете» (12–13 марта 2024 г., г. Москва, РФ); X Международная научно-практическая конференция «Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий» (18–19 апреля 2024 г., г. Екатеринбург, РФ);

– участия в работе методологических семинаров на кафедрах иностранных языков и перевода, иностранных языков и образовательных технологий, лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках УГИ УрФУ (с 2013 г. по настоящее время); семинара-практикума по практической методологии научно-педагогического исследования для аспирантов, докторантов,

соискателей и научных руководителей (20 декабря 2023 г., 24 апреля 2024 г., г. Екатеринбург, РФ);

– участия в деятельности Молодежной школы Федеральных университетов по цифровой лингвистике (2021–2024 гг.);

– педагогической деятельности в качестве доцента на кафедрах иностранных языков и перевода, иностранных языков и образовательных технологий, лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках УГИ УрФУ (с 2013 г. по настоящее время);

– руководства научно-исследовательской работой студентов, магистрантов, аспирантов в рамках проектной деятельности, проведения магистерских диссертационных исследований, подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (направление подготовки 44.06.01 – Образование и педагогические науки, научные специальности 5.8.2. «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)», 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»);

– участия в реализации стратегического проекта «Академическое превосходство», реализуемого в рамках Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» по мероприятию 4.12 «Гранты на проведение научно-исследовательских работ целевыми докторантами» (2022–2024 гг., проект №122080500003–7);

– деятельности в качестве эксперта Демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills по компетенции «Преподавание английского языка в дистанционном формате» (2020–2023 гг.); председателя Методической комиссии по профилю «Образование и психология» (трек магистратуры/аспирантуры) международной Олимпиады «Open Doors», проводимой Ассоциацией «Глобальные университеты» (г. Москва).

**Личный вклад автора** в получение результатов, составляющих основу диссертации, заключается в определении общей концепции, структуры, логики изложения и анализирования научных фактов, представлении теоретических и практических выводов, что отражает творческий характер и личную авторскую

позицию в области формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Автор принимал активное и непосредственное участие в организации и проведении опытно-экспериментальной работы с необходимой оперативной коррекцией и дополнением ее содержания; в отборе диагностического инструментария, систематизации и обобщении полученных эмпирических данных; в подготовке и представлении результатов исследования на международных и всероссийских научных конференциях. Текст диссертации и автореферата по итогам диссертационного исследования подготовлен автором лично.

**Структура работы.** Диссертация содержит введение, четыре главы, заключение, список литературы (389 источников, 49 из них – на иностранных языках). Объем текста составляет 398 страниц, включая 34 таблицы и 18 рисунков.

# **ГЛАВА 1. СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА ЦИФРОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

## **1.1. Общественно-исторические детерминанты становления феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы**

Изучение проблем современной педагогической науки позволило выделить кризисные моменты в ее развитии, детерминированные в первую очередь несоответствием образовательных результатов требованиям работодателей и приоритетам государственной политики в области цифровизации и инноваций [2; 119; 239; 240 и др.]. Стремительное развитие цифровых технологий и информационного общества обусловили необходимость в осуществлении кардинальных изменений в информационной сфере, обострив проблему подготовки специалиста, готового к развитию на протяжении всей жизни. Цифровизация российской системы высшего образования сопровождается комплексом проблем, обусловленных уровнем материального и технического состояния вузов, а также недостаточными желанием и готовностью участников образовательного процесса.

Формирование ключевых компетенций для цифровой экономики стало одним из приоритетных условий создания и эффективного функционирования инновационной экономики российского государства. Активное и повсеместное внедрение современных наукоемких технологий обуславливает повышение требований государства и общества к квалификации педагогов высшей школы, уровню их межкультурной компетентности в цифровой образовательной среде, готовности осваивать новые подходы к профессиональной деятельности. Эти

факторы объясняют пристальное внимание ученых и специалистов разных отраслей знания (педагогике, психологии, государственного управления, социологии, информатики и др.) к проблемам межкультурной подготовки педагогов высшей школы в условиях цифровизации.

Существующие в современной педагогической науке требования к наполнению педагогической концепции и принципы рассмотрения научно-исследовательских проблем обусловили проведение детального анализа предшествующего научного опыта и общественно-исторических предпосылок по проблеме формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы [98; 99; 113; 119; 296; 298; 218; 333; 334]. В педагогической науке [209; 210] выделяют логический подход, предполагающий изучение каждого явления в современной точке его развития, и исторический подход, направленный на проведение конкретно-исторического генезиса развития исследуемого процесса. Считаем необходимым сочетанное применение исторического и логического подходов для получения более объективной картины состояния исследуемой проблемы.

Историко-педагогический анализ способствует получению первоначальных сведений и теоретических разработок, выявлению процесса эволюции и современного состояния изучаемого феномена с определением неточностей и неудовлетворительного уровня исследований. В нашем исследовании историко-педагогический анализ позволил определить и проанализировать этапы развития научной мысли по заявленной проблеме [336].

Историография проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы осуществлена нами с выделением трех групп общественно-исторических предпосылок:

- 1) социально-экономическая ситуация в стране и мире;
- 2) актуальные ожидания и потребности государства и общества относительно подготовки педагогов высшей школы;
- 3) научно-теоретические достижения.



Итак, на первом этапе исследуемый феномен не выступает объектом сознательных научных изысканий, информация о нем носит односторонний и противоречивый характер. На втором этапе начинается исследование отдельных аспектов проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, исследовательский процесс приобретает систематическую направленность, развиваются соответствующие концепции и теории. Третий этап определяется полноценным интересом со стороны ученых и исследователей к проблеме и всесторонним ее изучением, получаемые знания активно интегрируются в смежные области.

Осуществление периодизации проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы определяется следующими особенностями:

- 1) этимология и многоаспектность проблемы исследования;
- 2) недостаточно четкие границы каждого этапа эволюции;
- 3) учет трех обязательных параметров (политико-экономическая ситуация в стране и мире, появление теории информации, становление проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности).

Результаты общественно-исторического анализа представлены ниже.

Считаем целесообразным осуществить характеристику генезиса исследуемой проблемы в период с 20-х гг. XX в. по сегодняшний день, поскольку именно этот временной период определяется значительными переменами в сфере общественных и образовательных ориентиров. Для более детального рассмотрения заявленного периода мы условно разделили его на три этапа:

1. 1920-е гг. – 1970-е гг. (контроль государства над потоком информации из-за границы, активизация научно-исследовательской деятельности в стране, введение в научный лексикон понятия «компетенция», появление первичных знаний о проблеме формирования цифровой межкультурной компетентности);
2. 1970-е гг. – начало 2000-х гг. (появление первого ПК и компьютерных технологий, зарождение интереса ученых к проблеме межкультурных коммуникаций, введение в научный тезаурус методики преподавания иностранных

языков категории «компетентность», присоединение Российской Федерации к Болонской конвенции);

3. начало 2000-х гг. – по настоящее время (активное развитие информационного общества, трансформация понятия «информация» как средства взаимодействия и управления, признается необходимость формирования цифровых компетенций педагогов высшей школы).

Опишем каждый этап заявленной периодизации.

### **1. 1920-е гг. – 1970-е гг.**

Первый этап определяется первичным интересом ученых к проблеме формирования межкультурной компетентности и навыков межкультурного взаимодействия. Проблема нашего исследования еще не является объектом систематических научных изысканий, а теоретические и эмпирические данные неполны и недостаточно обоснованы.

Указанный этап характеризуется тотальным господством советской власти. Система образования находится под жестким контролем политических сил. Советское общество ориентируется на строительство коммунизма, всеобщего равенства, коллективизма. В этот период зарождаются идеи интернационального воспитания как первичные попытки привлечь интерес общественности к проблемам межкультурного взаимодействия. Активное распространение получают лозунги о классовой борьбе, дружественных межнациональных отношениях внутри СССР и за его пределами. Пионерами в этой сфере становятся Н. К. Крупская и А. С. Макаренко. В стране провозглашается деятельностная парадигма образования, направленная на подготовку эффективных специалистов. Появляются понятия «компетенция», «компетентность».

Первые попытки решения проблем межкультурного взаимодействия принадлежат Александру Македонскому, Чингисхану, Юлию Цезарю, Марко Поло, Христофору Колумбу и др., применявшим в своих целях нередко насильственные меры межкультурного «сближения» [144]. Позднее основы теории межкультурной коммуникации заложили Аристотель, Г. Лейбниц, И. Гердер, В. Гумбольд и др. В свою очередь ученики и последователи Гумбольда (Г. Штейнталь,

И. А. Бодуэн де Куртенэ, Р. О. Якобсон, А. А. Потебня и др.) также внесли неоценимый вклад в развитие теорий, исследующих взаимодействие языка и культуры.

В 1954 г. выходит в свет книга американских антропологов Э. Холла и Д. Трагера «Культура и коммуникация», послужившая своеобразной отправной точкой для введения в учебный план образовательных учреждений Америки дисциплины «Межкультурная коммуникация» [383]. Основываясь на убежденности во взаимной обусловленности языка как средства коммуникации и культуры, ученые предложили перевести принципы межкультурной подготовки из области научных исследований в образовательный процесс.

О необходимости одновременного изучения языка и культуры высказывался также последователь Гумбольда Ноам Хомский, который ввел в 1965 г. термин «лингвистическая компетенция» на стыке теории языка и генеративной грамматики. Позднее, в 1976 г., этнолингвист Д. Хаймс обращается к проблеме изучения коммуникативной компетенции, выделяя важность ее формирования в контексте разнообразных жизненных ситуаций [24, с. 63].

В середине XX века в науке появляется концепция диалога культур, первоначально предложенная философом М. М. Бахтиным, дополненная В. С. Библером. Данная концепция основывается на идее о перманентном взаимодействии и взаимодополнении разных культур [327].

Зарубежная педагогика 30–40-х гг. определяется концептуализацией идей межкультурной подготовки граждан. Это связано в первую очередь с обострившейся среди американских политиков и предпринимателей, отлично владеющих иностранным языком, проблемой недостаточного взаимопонимания с представителями других культур, что нередко приводит к конфликтам и конфронтации. Происходит осознание необходимости не только в обучении специалистов иностранным языкам, но и в специальной подготовке в области межкультурного общения.

В этот период в Европе создается Европейский союз, способствовавший открытию границ, расширению контактов, но вместе с тем и возникновению

межкультурных конфликтов, что привлекло внимание ученых к проблемам «диалога культур». В учебных планах европейских вузов появляется академическая дисциплина «межкультурная коммуникация», первыми теоретическими разработчиками которой были преподаватели иностранных языков. Позднее к исследованию проблем межкультурного взаимодействия присоединились психологи, уделяя отдельное внимание духовно-нравственным основам межкультурного общения, сохранению национальной и культурной идентичности.

Советская педагогическая наука предлагает первые теоретические разработки, посвященные проблемам межкультурного взаимодействия, также в области обучения иностранным языкам. Становится очевидным, что процесс обучения иностранным языкам должен сопровождаться обязательным и детальным изучением истории, традиций, быта страны изучаемого языка. Вводится академическая дисциплина «страноведение» [76].

В середине XX в. в Советском Союзе на смену науки университетского типа приходят крупные научные изыскания промышленного масштаба, появляется система научно-технической информации, в научный оборот вводятся понятия «информационного поиска» и «информационно-поисковой системы». Следует также отметить резкое изменение роли информации во всех сферах общественной жизни, связанное с началом процесса информатизации и тесного взаимодействия представителей науки и промышленности. Среди значимых изменений в развитии информационного общества на территории СССР ученые выделяют появление электронных технологий передачи информации – телеграфа, телефона, радио, телевидения, электронно-вычислительных машин и глобальной сети Интернет [217]. Однако в качестве негативного аспекта становления информационного общества 50–60-х гг. следует отметить недостаточный уровень развития информационных технологий и их неспособность осваивать увеличивающиеся объемы информации. Появляется необходимость разработки соответствующих носителей информации, информационных систем и баз данных.

В различные эпохи человеческой истории информация и знания представляли собой основной ресурс развития, определяя появление в 60-70-х гг. XX в. понятий «информационное общество» и «общество знаний». При этом видение будущего общества знаний поначалу несло на себе отпечаток глобальной эйфории от достигнутого прогресса во всех сферах мировой экономики, послевоенным экономическим бумом, появлением первых разработок в области кибернетики. В обществе присутствовала твердая вера в плановость экономических процессов, обусловившая уверенность многих ученых того периода (Питер Друкер, Роберт Лэйн, Дэниэл Бэлл и др.) в том, что достигнутое благополучие будет приумножаться, усиливая значение технического и научного развития как катализаторов общественных преобразований.

В 1960-х гг. в Соединенных Штатах Америки появляется исследование экономиста Ф. Махлупа, посвященное производству знаний. В проведенном исследовании ученый вводит понятие «индустрия знаний» и разграничивает материальное производство товаров и нематериальное создание информации и знаний, акцентируя внимание на возросшие в обществе расходы на образование, научные исследования и когнитивные виды деятельности, способствующие повышению важности получения и владения знаниями.

Отметим первые рассуждения американского экономиста Питера Друкера в 1942 г. об индустриальном обществе будущего на фоне индустриализированного типа ведения боевых действий в период Второй мировой войны. Ученый исходил из идеи о диалектическом напряжении в западном мире между индустриальными производственными отношениями и социальным устройством. Он призывал приспособляться к новому политическому и социальному устройству. Примечательно, что Друкер не изменил своих прогнозов относительно экономического развития общества даже спустя 30 лет, идентифицируя знания в качестве центрального ресурса прогресса. В 1969 г. он провозглашает знания в качестве незыблемой основы экономики и общества, исходя из того, что новые технологии в будущем станут экономически значимыми. Кроме того, Друкер спрогнозировал появление общества знаний, основанного на принципиальном

повышении среднего уровня образования, когда человек умственного труда становится важнейшей фигурой рабочей силы государства. При этом Друкер был уверен в предстоящих изменениях в трудовых биографиях людей, когда ценность ручного производства по отношению к уровню образования и обучения на протяжении всей жизни потеряет свое превосходство.

Взгляды Друкера на общество знаний основывались на идее экономических преобразований, в то время как многие другие ученые того времени выделяли политические последствия тенденций повсеместного «обнаучивания». Их рассуждения четко показывают масштабность произошедших перемен. Американский политолог Роберт Лэйн в 1966 г. представил научному миру тезис о том, что меняющаяся структура и растущее значение науки в обществе знаний повлияли на политические процессы, испытывающие в свою очередь значительные изменения [369]. Ученый исходил из того, что смена критериев в принятии политических решений обусловила выход политической системы на профессиональный научно-обоснованный уровень, на котором основным ориентиром служат рационализаторские достижения науки, придающие экспертам из данной сферы большую значимость и влияние, нежели политическим идеологам, постепенно отошедшим на второй план.

Сценарий экономического развития общества, предложенный в 1973 г. социологом Дэниэлом Бэллом, который спрогнозировал скорое появление «постиндустриального общества» [29], был еще более комплексным и значимым. Бэлл основывался на примере ситуации в США и рассуждал о предстоящих радикальных экономических и общественных переменах в структуре индустриальных государств в ближайшие 30–50 лет. При этом ученый выделял преобладающую значимость экономики услуг перед производственной индустрией, а также центральное значение теоретического знания в качестве экономического фактора и основы политических событий. Рассматривая постиндустриальное общество как общество знаний, Бэлл подчеркивал прямую связь инноваций с достижениями науки и техники, которые росли, обуславливая изменения в спектре востребованных профессий.

Отметим, что прогнозы по развитию новой эпохи знаний с ее непредсказуемыми возможностями распространялись не только на США и другие капиталистические страны, но и на социалистические индустриальные государства, обостряя вопрос об изменениях в сфере труда и производства по обе стороны «железного занавеса». Этот факт наглядно доказывает группа ученых философов под руководством Радована Рихты, исследовавшая с середины 60-х гг. на территории Чехословакии последствия научно-технической революции на производственные отношения и новое социалистическое общество. Опубликованное в 1968 г. исследование описывает возможности динамичного развития научного познания, выделяя важность качественно нового сочетания науки, техники и социализма. При этом ученые подчеркивают, что современные технические инновации способствуют формированию социалистического стиля жизни и глобальной демократизации, обеспечивая обширность процесса саморазвития и самоопределения индивида.

В Германии в начале 80-х гг. также ведутся дискуссии об электронной (цифровой) обработке информации, в то время как сам термин «информационное общество» на тот момент уже не был новым. Для Японии конца 60-х гг. проявления глобального перераспределения сфер влияния по мнению экспертов и научных исследователей были использованы для разграничения уровня развития экономики и общества и существовавших на тот момент целей японской промышленности, при этом речь шла в первую очередь о цифровизации производственных процессов и о растущем значении информационно обусловленных общественных процессов. Аналогичные характеристики имел этот процесс и для США 70-х гг. XX в., где вектор информационного развития первоначально был направлен на информационную сферу и собственный научный сектор. Благодаря трансатлантическому распространению теоретических разработок немецких социологов в американскую науку политологи Америки вскоре подняли вопрос о научном контексте перехода от индустриального общества к информационному. Для работавшего на территории Германии и США политолога Карла Дойча суть информационного общества заключалась в значительном увеличении объемов

информации, используемой и в большинстве случаев жизненно необходимой для различных сфер экономики, техники, культуры и повседневной жизни [254]. Дальнейшие дебаты об информационном обществе частично пересекались с описанием общества знаний с более пристальной концентрацией на применении массовых цифровых средств коммуникации, что обусловило восприятие в обществе понятий «сетевая структура» и «самоорганизация» в качестве символов рефлексивной интерпретации собственного общества, что привело к изменениям в отношении к пространству и времени. При этом для глобального цифрового общества стерлись географические границы и расстояние между коммуникантами, а скорость взаимодействия существенно повысилась.

Вектор научных исследований на рубеже 60–70-х гг. XX в. постепенно меняется. При этом первоначальные исследования информационного общества и общества знаний способствовали прогнозированию предстоящих изменений, которые впоследствии стали служить средством для описания существующего социального порядка. Более того, их широкое распространение в политике и обществе с сохранением актуальности в течение длительного времени может быть связано с происходящими в мире глобальными преобразованиями, что характеризует рассуждения об информационном и «знаниевом» обществе как все более убедительный аргумент. Повсеместная цифровизация имеет при этом решающее значение для всех слоев общества.

Перспективные ожидания ученых и экспертов относительно информационного и «знаниевого» общества постоянно и существенно меняются, что обуславливает тяготение к ожиданию новой общественной формы, которая обеспечит индивидуальный доступ к образованию и нивелирование социального неравенства. Однако одновременно существует риск социального обнищания, перегрузки и утечки опытного научного капитала. Ряд зарубежных ученых подчеркивает тот факт, что новые информационные технологии несут в себе обширные возможности для демократизации, ликвидации иерархичности общества и создания сетевой политической структуры, при этом очевиден риск усиливающегося и повсеместного контроля за гражданами со стороны силовых и



правительственных структур. Таким образом вопрос об информационном обществе и обществе знаний частично потерял свою первоначальную остроту и веру со стороны ученых в прогресс в указанной области.

Дискуссии второй половины XX в. об информационном обществе и обществе знаний доказали строгую ориентированность демократических государств на результаты теоретических научных исследований в процессах самопознания. Предвестники нового государственного устройства полностью опирались на научную общественность, находившуюся на стыке политики и экономики, объединяя свои прогнозы с политическими рекомендациями и ожиданиями. Ученые того времени описывали также ненаучные стимулы, пытаясь повлиять на общественное развитие. В этой связи информационное общество и общество знаний ни в коем случае не были аналитическим набором способов и средств. Более того, они получили статус нормативных концептов, обуславливающих политическое планирование и экономические инвестиции. А соответствующие дискуссии свидетельствовали в пользу обнаучивания политической системы по примеру обобществления науки.

Подведем итоги общественно-исторического анализа первого этапа проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, характеризующегося отсутствием в педагогической науке интереса и направленности к исследуемой проблеме. Мы объясняем это жесткой политической регламентированностью и закрытостью сферы образования и науки Советского Союза, ориентированной на коммунистические идеалы, а также отсутствием интереса среди советских ученых к проблемам межкультурного взаимодействия и формирования компетенций. Исследуемая нами проблема не является объектом осмысленного и систематического изучения, совершаются лишь первые незначительные попытки в научно-теоретическом осмыслении феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Период с 1920 гг. по 1970 гг. определяется:

- 1) изолированностью советского общества, преобладанием тоталитарных тенденций в педагогической науке и практике;

2) направленностью советской системы высшего и послевузовского образования на формирование патриота-интернационалиста без специальной межкультурной подготовки;

3) отсутствием социального и политического заказа на компетентностный характер системы высшего образования и использование технических средств обучения при подготовке педагогов высшей школы.

## **2. 1970-е гг. – начало 2000-х гг. XX в.**

Второй этап выделенной нами периодизации связан с появлением персонального компьютера и информационных технологий, что обусловило начало новой информационной эры, а также развитие научных представлений о цифровой культуре и ее особенностях. Это этап постепенного оживления и мультилатеральной концептуализации проблемы исследования, когда применение категорий «компетенция» / «компетентность» особенно характерно для сферы образования, отбора и подготовки кадров высшей квалификации.

Инновации в сфере обработки информации обусловили необходимость взаимодействия коммуникантов без географического и пространственного ограничения, что потребовало разработки и создания системы удаленных компьютеров посредством модемного соединения через стационарный телефон. Удаленный тип соединения позволил общаться на расстоянии посредством электронной почты, обеспечивающей обмен короткими текстовыми сообщениями. Следующим этапом в инновационной информатизации стало обеспечение мобильности, связанное с появлением сотовой связи в 1978 г. В свою очередь появление мобильного компьютера позволило пользователю работать с информационными ресурсами мобильно и без пространственно-временных ограничений. Для эффективной работы с мобильным компьютером в конце 90-х гг. были разработаны оборудование и стандарт беспроводного сетевого подключения Wi-Fi (WirelessFidelity – беспроводная точность). Основным хранителем и транспортировщиком информации становится электронный носитель.

Стремительное формирование информационного общества, обусловленное активным развитием персональной техники с начала 90-х гг. XX в., обострило ряд проблем на государственном уровне, а именно:

1) проблема обеспечения каждого гражданина финансовым и географическим доступом к техническим средствам индивидуального и коллективного использования;

2) необходимость создания системы дополнительного педагогического образования для формирования определенных навыков и знаний в области новых технологий;

3) обеспечение гарантий законодательно регламентированного доступа к информации, имеющее стратегическое значение.

В конце 80-х гг. в Советском Союзе провозглашается курс на перестройку, ознаменовавшийся сложной экономической и социальной обстановкой внутри страны. В этот период государством совершаются незначительные попытки изменить ситуацию посредством создания и внедрения новых информационных технологий. С 1989 по 1991 гг. ученые и эксперты в области экономики и политики разрабатывают комплекс теоретических концепций и проектов по технологизации общества. Это не приносит существенных результатов, и к моменту распада СССР технологическое отставание страны от передовых западных держав приобретает катастрофический характер.

В течение последнего десятилетия XX века процесс информатизации, предполагающий проведение научных исследований, разработку и производство технических средств информатизации, осуществлялся в России без особого вмешательства государства на основе ранее накопленного опыта. Именно этот период (1992–1996 гг.) связан с первыми попытками по созданию законодательной базы информатизации, когда были приняты федеральные законы «Об информации, информатизации и защите информации» (1995 г.) и «Об участии в международном информационном обмене» (1996 г.), регламентировавшие процессы формирования и использования информационных ресурсов на основе создания, сбора, обработки, накопления, хранения, поиска, распространения и предоставления потребителю

документированной информации; создания и использования информационных технологий и средств их обеспечения; защиту информации, прав субъектов, участвующих в информационных процессах и информатизации. В конце 90-х гг. разрабатывается и принимается на высшем уровне «Концепция формирования и развития единого информационного пространства России» и соответствующих государственных информационных ресурсов.

В теории межкультурной коммуникации на фоне политизации и социологизации общества после 1968 г. также реализуются важные инновации. Направленность методической мысли в области иностранных языков определяется очевидным страноведческим уклоном, связывающим основной акцент процесса обучения иностранным языкам с актуальными общественно-политическими детерминантами изучаемой культуры. В области изучения специфики и особенностей межкультурного взаимодействия особую значимость приобретают вопросы изучения стереотипов и способов их преодоления и избегания, мирного и продуктивного сосуществования различных культур и национальностей в мультиязыковом и глобализованном европейском пространстве.

На рубеже 60–70-х гг. голландский социолог и организационный антрополог Герт Хофстеде [344], которого принято считать пионером в области эмпирического исследования методологических подходов к изучению разного типа культур, сформулировал ряд параметров, при помощи которых становится возможным проведение сравнительного анализа культур по отношению друг к другу:

1. дистанция между властью и подчиненными (выраженность и принятие в обществе неравномерного распределения власти);
2. коллективистское / индивидуалистическое общество (приоритет групповых интересов / приоритет личных целей, независимость, самоопределение);
3. маскулинность / фемининность (успех, достижения, конкурентоспособность / заботливость, кооперация, поддержка социально-эмоционального климата);

4. предотвращение неуверенности среди населения посредством соответствующих правил и законов;

5. краткосрочность / долгосрочность (бережливость и упорство / гибкость и эгоизм).

В конце XX в. (1982 г.) в свет выходят «Штутгартские тезисы», определившие специфику реализации курса страноведения, направленного на формирование навыков межнационального общения и взаимопонимания. Ключевыми в этой связи выступают не только формальные знания о культурных характеристиках партнера по общению, но и определенный уровень сенситивности, принятия чужой позиции. «Штутгартские тезисы» принято считать отправной точкой исследований проблем межкультурного взаимодействия на территории европейского континента, объединившего все существовавшие на тот момент научные теории понимания «инакости». Среди ученых-основоположников можно назвать Герберта Криста и Лотара Бределлу. В конце 70-х гг. XX в. появляется педагогика для мигрантов как ответ на необходимость организации образовательного и адаптационного процесса для иностранцев. При решении проблем межкультурного взаимодействия акцент смещается на изучение и признание культурных различий, формируется направление межкультурной педагогики, основными принципами которой провозглашаются равенство и признание, понимание и готовность к коммуникации [341]. В указанный период сформулированы основополагающие принципы межкультурного обучения:

- 1) признание безусловного социального равенства;
- 2) принятие и толерантное отношение к культурным различиям;
- 3) эмпатия и готовность к коммуникации с представителями других культур.

Под влиянием конструктивистской парадигмы в конце 90-х гг. усиливается влияние диверсивной педагогики, универсализма и культурного релятивизма, что способствует трансформации межкультурной педагогики в кросс-культурную [384; 385; 377].

К концу XX в. в европейской науке появляется педагогическая концепция по исследованию проблем межкультурного взаимодействия, основанная на

миграционной педагогике 70-х гг. и межкультурной педагогике 80-х гг. Ее основоположником принято считать Щёфтхалера. В контексте миграционной политики и кросс-культурного воспитания, основной целью которых является интеграция национальных меньшинств в общественные структуры другой страны, Щёфтхалер развивает идею совместного обучения и воспитания детей мигрантов и местного населения для более скорого и безболезненного вхождения иностранцев в инокультурные реалии [377]. Проблемы межкультурного взаимодействия способствуют объединению ученых из разных стран. Происходит всеобщее осознание тесной взаимосвязи и взаимовлияния родного языка и культуры в воспитательном и образовательном процессе, что требует более тщательного изучения культурных, когнитивных и смысловых детерминант процесса коммуникации. В этот период проблемы этнических, межэтнических и межрасовых отношений стимулируют активизацию научно-исследовательских процессов в области гражданских прав. Исследования, посвященные взаимодействию и взаимовлиянию языка и культуры, получают ярко выраженную антропологическую направленность. Социолингвист Д. Хаймс вводит в научный тезаурус понятие «этнография коммуникации», которая анализируется в аспекте различных типов поведения [362].

По мнению Макарова М. Л., «развитие коммуникативного языкознания означало выход науки о языке из кризиса и возвращение в круг ее проблем самого человека, лингвист теперь имеет дело не с абстрактным овеществленным конструктом, не с инструментом, обслуживающим какую-либо постороннюю деятельность, а непосредственно с коммуникативной деятельностью человека, обладающего таким же, как и сам исследователь, сознанием» [254].

Как утверждает О. А. Леонтович [167], исследования межкультурной проблематики российских ученых конца XX в. характеризуются акцентом на лингвистике. Однако идеи коммуникативистики и межкультурной коммуникации недостаточно изучены, исследований крайне мало. Сущность коммуникационных процессов изучается на основе междисциплинарного подхода, через призму международных политических исследований. Позднее отдельные направления

межкультурной проблематики трансформируются в теорию и практику перевода, различные аспекты перевода, этнолингвистику, сравнительную культурологию, лингвокультурологию, методику обучения иностранным языкам и т. д.

В российской науке пионерами в области исследования проблем межкультурного взаимодействия являются преподаватели иностранных языков и лингвисты. Именно они впервые подняли вопрос о недостаточности владения иностранным языком для эффективной коммуникации с представителями других культур, поскольку отсутствие практических навыков межкультурного взаимодействия может обусловить возникновение конфликтов и непонимания. В связи с этим учебные планы ряда российских университетов в конце XX в. пополнились новой дисциплиной – межкультурной коммуникацией. Введение этой дисциплины обусловлено преимущественно потребностью в подготовке студентов к результативным межкультурным контактам на повседневном бытовом уровне.

В рамках обозначенного периода исследуемой проблемы российская система высшего образования претерпевает существенное реформирование, связанное с присоединением к Болонской декларации 1999 г., которая предусматривает формирование единого образовательного пространства, обеспечение мобильности студентов и преподавателей для получения и обмена теоретическими знаниями и накопленным профессиональным опытом в международной сфере. Присоединение к Болонским соглашениям обусловило изменения в целях и задачах университетского обучения иностранному языку. Основной целью становится не только формирование базовых коммуникативных навыков, но и подготовка к решению коммуникативных задач, связанных с межкультурной профессиональной деятельностью.

Теория межкультурной коммуникации переходит в ранг учебных дисциплин, получает учебно-методическое наполнение. На базе ведущих вузов страны открывается специальность «лингвистика и межкультурная коммуникация», которая характеризуется высоким уровнем популярности. Научные исследования в сфере межкультурного взаимодействия носят как теоретический, так и прикладной характер [288].

В конце XX в. в европейской и российской науке происходит становление лингводидактики, рассматривающей обучение иностранным языкам исключительно с межкультурного ракурса. Авторами первого учебного пособия по лингводидактике становятся Гальскова Н. Д. и Гез Н. И., научный труд которых посвящен изучению влияния различных аспектов культуры на процесс изучения иностранного языка. Будучи последователями Нейнера и Гунфельда, российские ученые подтверждают появление в коммуникативной методике обучения иностранным языкам нового тренда, основанного на идеях социокультурного и культурологического подходов, приемов предметно-интегрированного страноведения и межкультурного обучения [65, с. 54–55].

Становление теории межкультурной коммуникации как самостоятельной академической дисциплины в России тесно связано с Сафоновой В. В., изучающей взаимосвязи между уровнями владения родным и иностранным языком, обеспечивающей движение индивида в процессе поликультурного развития от одного уровня эволюции к следующему. Исследования Сафоновой В. В. базируются на общепризнанных мировых концепциях в области лингвистической подготовки обучающихся с обоснованием ряда присутствующих в этом процессе негативных тенденций, которые могут препятствовать успешному культурному и межкультурному развитию личности [265].

Интересна в этой связи и позиция Плужник И. Л., раскрывающей феномен межкультурной коммуникативной компетенции как умения коммуницировать с учетом социокультурных и языковых норм и универсальных ценностей. Межкультурная коммуникативная компетенция способствует преодолению конфликтов с использованием вариативных эмпатических навыков и умений [222].

В конце 90-х гг. XX в. категорию «компетентность» начинают использовать в теории и практике обучения иностранным языкам для организации эффективного менеджмента и деловых коммуникаций. В этот период в Лондоне появляется научный труд Д. Равена «Компетентность в современном обществе», детально характеризующий феномен «компетентность», выделяя в его составе взаимозаменяемые когнитивный и эмоциональный компоненты, составляющие



модель эффективного поведения. Согласно позиции Д. Равена, в составе компетентности как мотивированной способности присутствует 37 компетенций, а именно: способность к критическому и креативному мышлению, готовность использовать инновационные идеи для достижения поставленной цели, восприятие правил в качестве неких поведенческих ориентиров, принятие других стилей жизни, способность к самостоятельному принятию решений, разрешению конфликтов и смягчению разногласий и др. В свою очередь Совет Европы при разработке уровневой шкалы владения иностранными языками (CEFR) в 1990 г. выделяет стратегическую, социолингвистическую, языковую и учебную компетентность. Конец 90-х гг. является началом активного изучения компетентностей, их сущности и особенностей.

Подведем итоги анализа второго этапа развития проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, который в целом определяется активным интересом со стороны ученых к межкультурной проблематике в контексте информатизации общества и характеризуется:

1) обновлением всех сфер общества на основе принципов информатизации и расширения межкультурных контактов, обусловленных широким распространением средств связи, массовых коммуникаций и компьютерных технологий;

2) формулировкой правовых основ процесса информатизации как результата влияния информационного общества на сферу государственного управления;

3) популяризацией идей поликультурной педагогики, основными ориентирами которой становятся толерантность, уважение, достоинство личности и др.;

4) вниманием к межкультурной проблематике преимущественно со стороны лингвистов и преподавателей иностранных языков;

5) признанием взаимосвязи и взаимозависимости языка и культуры, культуры и коммуникации, национальной обусловленности коммуникативного поведения.

### **3. Начало 2000 гг. – по настоящее время**

Третий этап обозначенной нами периодизации в развитии проблемы исследования характеризуется началом её концептуализации и методологического осмысления, поскольку накопленный в предшествующие годы мировой общественно-культурный опыт обусловил существенные перемены в судьбе научных исследований в области цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. На территории Российской Федерации происходит активное развитие рыночных отношений, информационные коммуникационные технологии закрепляются в экономике, науке, культуре, системе образования, политике и т. д. Информационное общество становится коммерциализированным, информация трансформируется в товарную единицу [46; 49; 266]. Вместе с тем на законодательном уровне принимается Федеральная целевая программа «Электронная Россия», представляющая собой поэтапный план (с 2002 по 2010 гг.) конкретных мероприятий по информатизации, обеспечению массового внедрения компьютерных технологий во все сферы экономики. Завершающий этап Федеральной программы предусматривает создание электронного правительства.

Значимым событием в процессе цифровизации российской экономики становится 2010 г., когда на правительственном уровне принимается решение о разработке Программы «Информационное общество», предусматривавшей среди прочего обеспечение граждан РФ равным и беспрепятственным доступом к информационным ресурсам, повсеместное применение инновационных электронных технологий, повышение эффективности деятельности государственных и муниципальных органов власти, обеспечение безопасности в информационной среде и др.<sup>4</sup>

Дальнейшая политика государства с 2001 по 2010 гг. направлена, в частности, на цифровизацию системы образования. Принимается Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005

---

<sup>4</sup> Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество» : (с изм. на 14 февр. 2024 г.) : утв. постановлением Правительства Рос. Федерации от 15 апр. 2014 г. № 313 // Техэксперт : сайт. URL: <http://sk5-410-lib-te.at.urfu.ru/docs/> (дата обращения: 25.09.2020).

гг.)», основными приоритетами которой выступают вопросы обеспечения каждого гражданина РФ качественным образованием, повышения качества и престижа всех уровней российского образования, усиления государственной поддержки системы науки и образования<sup>5</sup>.

Один из приоритетных национальных проектов, обеспечивающих современное развитие Российской Федерации, – Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. Основные принципы Стратегии основаны на приоритете традиционных духовно-нравственных ценностей и соблюдении основанных на них норм поведения при использовании информационных и коммуникационных технологий, что будет способствовать повышению уровня интеллектуального и культурного развития граждан РФ, а также повышению роли и конкурентоспособности России в мировом пространстве. Гарантами успешной реализации Стратегии выступает духовно-нравственное воспитание граждан, сохранение культуры и общероссийской идентичности народов РФ, популяризация информационных ресурсов, способствующих распространению духовно-нравственных ценностей и др.<sup>6</sup>

Международные правила и принципы формирования информационного общества определяются:

– Окинавской хартией глобального информационного общества, принятой в 2000 г. и предусматривающей стимулирование социального согласия, развитие культурного многообразия и укрепление международного мира и стабильности, взаимную толерантность и уважение культурных особенностей других национальностей;

---

<sup>5</sup> О реализации федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 годы)»: приказ Минобрнауки Рос. Федерации от 11 февр. 2002 г. № 410 // Гарант : информ.-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/1588330/> (дата обращения: 25.09.2020).

<sup>6</sup> Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента Рос. Федерации от 09.11.2022 № 809. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 25.04.2023).

– Тунисским обязательством от 2005 г., согласно которому информационно-коммуникационные технологии получают ключевой статус в обеспечении доступности образования и повышении уровня грамотности населения, формируя основу для становления открытого информационного общества, где присутствует уважение культурного и языкового многообразия.

В обозначенный период на смену классической дидактике приходит цифровая дидактика как «трансфер-интегративная область научного знания, характеризующаяся взаимным переносом научных идей дидактики, информатики и иных наук, изучающих цифровые технологии» [86 с. 78]. Своим появлением цифровая дидактика обозначила принципы организации учебного процесса в цифровой образовательной среде, которая рассматривается в качестве «совокупности теоретических и технологических условий интерактивного информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса и информационно-коммуникационным источником информации» [114 с. 48].

Компетентностно-ориентированное образование начинают рассматривать с социально-психологического и коммуникативного ракурсов. В свою очередь, «профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения» [105, с. 15] широкого круга как отечественных (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. В. Хуторской, Э. Ф. Зеер и др.), так и европейских ученых (В. Хутмахер, Г. Халаж, Ю. Больтен, С. Шо и др.). В 2010 г. Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» закрепляет перечень неотъемлемых ключевых компетенций специалистов цифровой экономики РФ, на основе которой начинается разработка профессиональных стандартов, профессиограмм, кодексов чести. Меняется образовательная политика, обуславливающая выделение в отдельную группу общекультурных и профессиональных компетенций.

Ключевые компетенции можно встретить и в материалах ЮНЕСКО, рассматривающего компетенции в качестве неотъемлемого компонента образовательного продукта, обязательного для успешной профессиональной деятельности и получения образования на протяжении всей жизни.

И. А. Зимняя разводит понятия «компетенция» и «компетентность», подчеркивая большую широту последнего. В структуре компетентности И. А. Зимняя выделяет когнитивно-знаниевый, мотивационный, отношенческий и регуляторный компоненты, которые обеспечивают реализацию соответствующей компетентности в профессиональной деятельности. При этом сформированные ранее навыки, а также способность решать разного рода задачи способствуют этому процессу [105].

Для 20-х гг. XXI в. характерна активизация интереса со стороны ученых и политиков к проблемам ключевых компетенций, актуальных для современного цифрового общества. С 2018 г. в стране реализуется Национальный проект «Цифровая экономика Российской Федерации», которая предусматривает подготовку высококвалифицированных кадров для цифровой экономики. В свою очередь, разработанный в рамках указанного Национального проекта Федеральный проект содержит в своей структуре концепцию базовой модели компетенций цифровой экономики, среди которых:

1. коммуникация и кооперация в цифровой среде как способность к использованию цифровых средств коммуникации для эффективной профессиональной деятельности;
2. саморазвитие в условиях цифровизации и неопределенности как способность ставить цели по развитию в соответствии с индивидуальными целями и потребностями;
3. креативность как способность находить оригинальные пути достижения поставленных целей в цифровой среде;
4. критическое оценивание поступающей информации: способность к анализу, оценке, запоминанию, дальнейшей ее передаче и др.

Отметим, что в указанном Федеральном проекте ключевые компетенции рассматриваются в качестве основных показателей к решению проблем профессионального характера, реализации имеющихся личных целей в условиях мировой экономико-социальной цифровизации. Безусловно, логика нашего исследования предусматривает обращение к первой компетенции – коммуникации

и кооперации как ключевой компоненте цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

В соответствии с Программой «Приоритет 2030», выступающей как один из инструментов повышения академического потенциала российских университетов и достижения стратегических национальных целей Российской Федерации на период до 2030 г., цифровые компетенции представляют собой умение работать в цифровой среде с цифровыми продуктами; способность создавать, собирать, обрабатывать и анализировать информационные данные с целью дальнейшей автоматизации общественных и экономических процессов с помощью цифровых технологий.

Отдельного внимания заслуживает «Концептуальная схема цифровых компетенций для граждан», разработанная научно-исследовательским коллективом при поддержке Еврокомиссии [348]. Предложенная схема предусматривает пять основных видов компетенций, имеющих в своей структуре 21 компетенцию соответственно. Ключевым для целей нашего исследования является компетенция «сетевой этикет (нэтикет)», входящая в компонент «коммуникация и сотрудничество». Данная компетенция предполагает наличие и соблюдение определенных норм поведения в цифровой среде, коммуникативных стратегий в области применения информационных технологий, осведомленности и уважения к культурным и возрастным различиям в онлайн-режиме. Рассуждения о важности знаний в области сетевого этикета и норм цифрового взаимодействия на основе цифровой грамотности встречаются также в аналитическом докладе научного коллектива НАФИ от 2018 г., подготовленного в рамках мероприятий G20 [33;317].

Вопросы поддержания и развития человеческого капитала изучает Т. В. Ершова [95], рассматривая социальную сплоченность и безопасность российского государства в стремительно меняющемся глобальном мире как результат деятельности человеческого разума. По мнению ученой, наличие сформированных цифровых компетенций, а также системы ценностных ориентиров обуславливает повышение конкурентоспособности и гражданской активности в вопросах

общественного функционирования в инновационной цифровой среде. Научный коллектив Т. В. Ершовой предлагает концептуальную схему развития ключевых компетенций для цифровой экономики, среди которых выделяются способы мышления и осуществления профессиональной деятельности, а также профессиональные навыки (компетенции). В свою очередь профессиональные навыки предусматривают наличие деловых, коммуникативных, информационных, цифровых и технических характеристик. При этом потенциальные источники формирования компетенций классифицируются по следующим параметрам:

- семья;
- учебное заведение;
- место работы;
- средства массовой информации;
- государство;
- когнитивная деятельность и др.

Генеральный директор компании «Мобильное Электронное Образование» профессор А. М. Кондаков считает, что цифровые компетенции предполагают применение информационных и коммуникационных технологий на уровне уверенного эффективного пользователя, обладающего инициативностью, организаторскими способностями, межкультурными коммуникативными качествами [149]. В. И. Блинов, в свою очередь, рассматривает цифровую компетенцию как многоаспектную личностную характеристику, которая реализуется в комплексе знаний, умений и опыте их применения на практике для успешного достижения профессиональных целей, включающую в себя компьютерную грамотность, высокий уровень самостоятельности и ответственности, способность конвергировать универсальные и профессиональные компетенции в цифровой среде [86]. В аналогичном ключе с вышеприведенными трактовками Г. У. Солдатова предлагает понимать под цифровыми компетенциями уверенное, критичное, безопасное и эффективное применение информационных и коммуникационных инструментов в профессиональной и бытовой сферах [273].

Л. А. Бурганова в своем исследовании делает акцент на цифровой компетентности университетских преподавателей, рассматривая ее в условиях становления общества знаний в качестве основного гаранта адаптации системы высшего образования к цифровой и социокультурной трансформации. Цифровая компетентность университетских преподавателей – это «набор стандартных поведенческих индикаторов, отражающих знания, умения и навыки стабильного и творческого использования университетскими преподавателями цифровых устройств и облачных технологий, их готовность решать задачи, связанные с развитием ими цифровых профессиональных компетенций, цифровых педагогических компетенций, формированием цифровых компетенций студентов» [44, с. 126].

Процесс цифровой трансформации ведущих понятий исследования, детерминированной переходом от классической к цифровой дидактике, представлен в таблице 1.

Таблица 1

### ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЕДУЩИХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ

Классическая дидактика	Цифровая дидактика
<i>Дидактика</i> – составная часть педагогики, наука об обучении, исследующая законы, закономерности, принципы и средства обучения (пед. словарь, А. М. Новиков).	<i>Цифровая дидактика</i> – трансфер-интегративная область научного знания, характеризующаяся взаимным переносом научных идей дидактики, информатики и иных наук, изучающих цифровые технологии; наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества, система организации деятельности в цифровой образовательной среде (И. В. Роберт, В. И. Блинов).
<i>Образовательная среда</i> – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (пед. словарь, А. М. Новиков).	<i>Цифровая образовательная среда</i> (=информационно-образовательная среда) – совокупность теоретических и технологических условий интерактивного информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса и информационно-коммуникационным источником информации (И. В. Роберт). <i>Цифровая образовательная среда</i> – подсистема социокультурной среды,



	<p>совокупность специально организованных педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий (федеральный проект "Цифровая образовательная среда").</p>
<p><i>Компетенция</i> – (=умения) освоенная человеком способность выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний, навыков и опыта (пед. словарь, А. М. Новиков).</p>	<p><i>Цифровая компетенция</i> – многоаспектная личностная характеристика, которая реализуется в комплексе <u>знаний, умений и опыта</u> их применения на практике для успешного достижения профессиональных целей, включающую в себя компьютерную грамотность, высокий уровень самостоятельности и ответственности, способность конвергировать универсальные и профессиональные компетенции в цифровой среде (В. И. Блинов).</p>
<p><i>Компетентность</i> – способность (готовность) человека к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенном жизненном опыте, его ценностях, склонностях и способностях. Компетентность развивается на основе компетенций (пед. словарь, А. М. Новиков).</p>	<p><i>Цифровая компетентность</i> – «готовность» применять информационно-коммуникационные технологии и делать это уверенно, эффективно, критично и безопасно в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера) (Г. У. Солдатова).</p>
<p><i>Межкультурная компетентность</i> – личностное качество, представляющее интеграцию освоенного содержания иноязычных, коммуникативных, лингвострановедческих, социокультурных и профессиональных компетенций, проявляясь в готовности решать задачи межкультурной коммуникации на основе толерантности к иноязычной культуре, устойчивого интереса к менталитету ее представителей, направленности на ценности диалогового взаимодействия, осознанности профессионально-личностного смысла поликультурного знания на основании расширяющегося</p>	<p><i>Цифровая межкультурная компетентность</i> – совокупность цифровых компетенций, выражающаяся в готовности и способности к межкультурному взаимодействию с мультикультурным и многонациональным студенческим сообществом в цифровой образовательной среде с учетом знаний о культурных различиях и культурных ценностях, уважительного отношения к проявлениям инакости и обязательным сохранением собственной культурной идентичности.</p>

<p>опыта межкультурного образовательного взаимодействия (Н. В. Янкина).</p>		
<b>Компоненты (цифровой) межкультурной компетентности</b>		
<p><i>Стратегическая компетенция</i> - способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для компенсации пробелов в знаниях лингвистического кода или срывов, возникающих по другим причинам (Ван Эк, Г. В. Елизарова).</p>	<p><i>Цифровая стратегическая компетенция</i> – способ преодоления коммуникативных трудностей в цифровом взаимодействии, который проявляется в умении компенсировать недостатки в лингвистических знаниях путем замены соответствующими эквивалентами, что обеспечивает поддержание беседы при отсутствии интереса и мотивации.</p>	
<p><i>Социальная компетенция</i> – желание и умение взаимодействовать с другими, включая мотивацию, отношение, уверенность в себе, эмпатию и способность управлять социальными ситуациями; способность использовать социальные стратегии, подходящие для достижения коммуникативных целей (Ван Эк, Г. В. Елизарова).</p>	<p><i>Цифровая социальная компетенция</i> – умение гармонично и успешно взаимодействовать с разными этноконфессиональными, социальными группами и институтами онлайн, принимать решения, адекватные социокультурной, политической и экономической ситуации и др. в цифровой среде, а также умение применять социальные правила для достижения коммуникативных целей в цифровой среде, адекватно осознавать свою национальную и гражданскую идентичность, цифровую уверенность в себе и эмпатию.</p>	
<p><i>Лингвистическая компетенция</i> – способность производить и интерпретировать значимые высказывания, которые построены по нормам (правилам) соответствующего языка и несут конвенциональные значения, которые им обычно приписывает носитель языка (Ван Эк, Г. В. Елизарова).</p>	<p><i>Цифровая лингвистическая компетенция</i> – осмысление речевого опыта, использование системы лингвистических знаний (фонетических, лексических, грамматических) в цифровом общении, содержание которого построено в соответствии с существующими правилами языка, имеющих те значения, которые используют носители языка. Цифровая лингвистическая или языковая компетенция предполагает наличие комплекса знаний о правилах использования единиц языка в устной и письменной речи в цифровой образовательной среде.</p>	
<p><i>Коммуникативная компетенция</i> – механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса общения (О. В. Леонтович).</p>	<p><i>Цифровая коммуникативная компетенция</i> – использование разных языковых средств для выражения мысли в цифровой образовательной среде, что обеспечивает успешное взаимодействие и реализацию коммуникативных интенций в разных формах. Цифровая коммуникативная компетенция выражается в умении употреблять в речи адекватную условиям</p>	

	онлайн-коммуникации языковую конструкцию.	
<i>Социолингвистическая компетенция</i> – осведомленность об условиях, которыми детерминируются языковые формы и манера выражения, таких, как среда, отношения между коммуникативными партнерами (Ван Эк, Г. В. Елизарова).	<i>Цифровая социолингвистическая компетенция</i> – знания об особенностях окружающей обстановки (тема общения, основные цели и задачи, статусные роли коммуникантов), отношениях между партнерами в процессе онлайн-общения, намерениях и планах коммуникантов и др. Цифровая социолингвистическая компетенция основана на принципе адекватного применения лингвистических сигналов в соответствии с контекстом, ситуацией и условиями онлайн-коммуникации.	
<i>Социокультурная компетенция</i> – использование определенного фрейма, частично отличающегося от фрейма изучающего иностранный язык; осознанность социокультурных контекстов, в которых язык используется носителями, и того, как эти контексты влияют на выбор и коммуникативный эффект конкретных форм (Ван Эк, Г. В. Елизарова).	<i>Цифровая социокультурная компетенция</i> – знания и умения употреблять в процессе цифровой коммуникации определенные социокультурные образцы, используемые носителями языка и влияющие на выбор конкретных коммуникативных конструкций.	

В начале XXI в. ученые и политики также активно обращаются к проблеме формирования межкультурной компетентности [91; 130; 131; 167; 201; 261 и др.], о чем свидетельствует количество защищенных докторских диссертаций (табл. 2).

Таблица 2

Диссертационные педагогические исследования,  
освещающие различные аспекты изучаемой проблемы (2003–2019гг.)

Тема докторской диссертации, автор	Объект	Предмет	Цель
1. САДОХИН АЛЕКСАНДР ПЕТРОВИЧ  <b>МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СУЩНОСТЬ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ</b>  2009 г., культурология	Межкультурная компетентность как социокультурный феномен	Сущность межкультурной компетентности и механизмы ее становления в контексте современной межкультурной коммуникации.	Цель исследования заключается в системном культурологическом исследовании феномена межкультурной компетентности, выявлении ее места и роли

			применительно к различным этнокультурным контекстам, анализе ее структуры и механизмов формирования.
2. САХАРОВА Наталия Сергеевна  <b>РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА</b>  2004 г., педагогика	Лингвистическое образование студентов в системе высшего профессионального образования.	Организационно-педагогические условия развития иноязычной компетенции студентов в процессе высшего профессионального образования.	Обоснование концепции развития иноязычной компетенции в профессиональном образовании студентов университета.
3. ПЛУЖНИК Ирина Ленаровна  <b>ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ</b>  2003 г., педагогика	Процесс формирования иноязычной МКК студентов-гуманитариев, обеспечивающей способность к пониманию ценностных национально-специфических особенностей других культур и их проявлений в профессиональных ситуациях межкультурного общения.	Методология и технология формирования профессионально значимых личностных качеств и речевого поведения студентов-гуманитариев, необходимых для иноязычной коммуникации и адекватной профессиональной деятельности в интеркультурной среде на основе понимания, принятия и учета ее дифференцирующей специфики.	Разработка модели формирования МКК специалиста гуманитарного профиля и ее практической реализации в иноязычных профессиональных контекстах в единстве аксиологических, национально-специфических и коммуникативных компонентов.
4. ЯНКИНА Наталя Владиславовна  <b>ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА</b>  2006 г., педагогика	Образовательный процесс современного классического университета.	Процесс формирования межкультурной компетентности студента.	Разработать и реализовать в образовательном процессе университета концепцию формирования межкультурной компетентности студентов.
5. РОДИКОВ АЛЕКСАНДР СТЕПАНОВИЧ	Формирование управленческих качеств личности.	Создание условий, содействующих формированию	Теоретически обосновать,

<p><b>СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b></p> <p>2019 г., педагогика</p>		<p>педагогических управленческих качеств личности на этапе общего образования.</p>	<p>разработать и апробировать концепцию формирования управленческих качеств личности на этапе общего образования.</p>
<p>6. МАЖАР Елизавета Николаевна</p> <p><b>ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ</b></p> <p>2018 г., педагогика</p>	<p>Профессиональная подготовка лингвистов в высшем учебном заведении.</p>	<p>Процесс формирования готовности студентов-лингвистов к межкультурному взаимодействию в рамках практико-ориентированного подхода.</p>	<p>Разработать концепцию формирования готовности студентов-лингвистов к межкультурному взаимодействию на основе практико-ориентированного подхода.</p>

В частности, А. П. Садохин рассматривает межкультурную компетентность в качестве знаний, умений и навыков, определяющих успешное общение с партнерами из других стран на бытовом и профессиональном уровне [261]. Внутри межкультурной компетентности Садохин выделяет три группы знаний:

- аффективные (эмпатия, толерантность);
- когнитивные (этнокультурный релятивизм);
- процессуальные (межкультурные приемы и стратегии).

Н.В. Янкина под межкультурной компетентностью понимает личностную характеристику, сочетающую в своей структуре лингвистические, коммуникативные, страноведческие и профессиональные умения и навыки. При этом ученый подчеркивает особенность данной характеристики проявляться в устойчивой готовности к межкультурному взаимодействию на основе уважения и

интереса к иноязычной культуре, особенностям мировоззрения, духовно-нравственным основам представителей страны изучаемого языка [339].

Особое значение для нашего исследования имеет позиция И.Л. Плужник [221], рассматривавшей межкультурную коммуникативную компетенцию как интегративное качество, как способность и готовность эффективно взаимодействовать в иноязычной профессиональной среде. Важными и обязательными элементами выступают при этом знания в области социокультурных норм и ценностей, тезауруса, традиций.

Итак, анализ современного этапа развития проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы позволяет сделать вывод об активном интересе со стороны ученых к проблематике цифровых компетенций как способности к уверенному, безопасному и эффективному применению информационных и коммуникационных инструментов в профессиональной и бытовой сферах, и межкультурных компетенций как интегративного качества, выражающего способность и готовность эффективно взаимодействовать в иноязычной профессиональной среде. В свою очередь реалии современного информационного общества актуализируют необходимость формирования именно цифровой межкультурной компетентности как совокупности цифровых компетенций, выражающих готовность и способность к межкультурному взаимодействию в цифровой среде с учетом знаний о культурных различиях и культурных ценностях, уважительного отношения к проявлениям инакости и обязательным сохранением собственной культурной идентичности.

Подводя итог анализа третьего, современного этапа развития проблемы исследования, отметим его связь с:

- 1) всеобщей экономико-социальной цифровизацией, являющейся ключевой внешней предпосылкой возникновения и развития исследуемого феномена;
- 2) цифровым обновлением феномена межкультурной компетентности в условиях повсеместного применения цифровых средств и технологий,

расширяющим спектр возможностей в области межкультурных образовательных отношений;

3) усилившейся поддержкой со стороны государства в решении проблем цифровизации системы образования и повышения конкурентоспособности России в современной геополитической ситуации.

Резюмируя изложенное в параграфе, можно отметить, что выделение основных этапов развития проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы является необходимым условием для понимания ее генезиса. Анализ общественно-исторических предпосылок становления проблемы исследования, содержания и специфических особенностей каждого этапа играет важную роль в обеспечении дальнейшего развития исследуемого феномена. Общественно-исторические детерминанты рассмотрены в качестве объективно существующих тенденций, отражающих развитие теоретических и методических основ в связи с культурой, производством, социальными институтами и смежными научными направлениями.

Историко-педагогический анализ позволил выявить следующие этапы развития проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

*Первый этап (1920-е гг. – 1970-е гг.)* характеризуется тотальным контролем государства над потоком информации из-за границы, относительной активизацией научно-исследовательской деятельности в стране, введением в научный лексикон понятия «компетенция», появлением первичных знаний о проблеме формирования цифровой межкультурной компетентности. Советское общество отличается изолированностью, в педагогической науке преобладают тоталитарные тенденции; система высшего и послевузовского образования ориентирована на формирование патриота-интернационалиста без специальной межкультурной подготовки; отсутствует социальный и политический заказ на компетентностный характер системы высшего образования и использование технических средств обучения при подготовке педагогов высшей школы.

*Второй этап (1970-е гг. – начало 2000-х гг.)* связан с появлением первого ПК и компьютерных технологий, зарождением интереса ученых к проблеме межкультурных коммуникаций, введением в тезаурус методики преподавания иностранных языков категории «компетентность», присоединением Российской Федерации к Болонской конвенции. В этот период происходит обновление всех сфер общества в соответствии с принципами информатизации и расширения межкультурных контактов, обусловленных широким распространением средств связи, массовых коммуникаций и компьютерных технологий; формулируются правовые основы процесса информатизации как результат влияния информационного общества на сферу государственного управления; идеи поликультурной педагогики становятся приоритетными для процесса образования; признается взаимосвязь и взаимозависимость языка и культуры, культуры и коммуникации, национальной обусловленности коммуникативного поведения.

*Третий этап (начало 2000-х гг. – по настоящее время)* определяется активным развитием информационного общества, трансформацией понятия «информация» как средства взаимодействия и управления, признается необходимость формирования цифровых компетенций педагогов высшей школы. Современный этап характеризуется всеобщей экономико-социальной цифровизацией, цифровым обновлением феномена межкультурной компетентности в условиях повсеместного применения цифровых средств и технологий, расширяющих спектр возможностей в области межкультурных образовательных отношений; усиливается поддержка со стороны государства в решении проблем цифровизации системы образования и повышения конкурентоспособности России в современной геополитической ситуации.

Основной целью современного этапа развития проблемы становится разработка концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте, которая будет основана на имеющемся теоретическом и практическом опыте в области профессиональной подготовки и реализована в рамках дополнительного образования педагогов высшей школы.



## 1.2. Содержательно-терминологическое пространство феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Историко-педагогический анализ, представленный в предыдущем параграфе настоящего исследования, определяет общественно-исторические детерминанты и периодизацию становления проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. В качестве следующего важного аспекта исследования целесообразно обосновать и проанализировать содержательно-терминологическое пространство феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Характерными особенностями смыслообразующих понятий исследования являются широта и многоаспектность, определяющие специфику построения соответствующей педагогической концепции.

В настоящем исследовании под «понятием» мы будем рассматривать «целостную совокупность суждений, ядром которой являются суждения о существенных признаках, свойствах исследуемого объекта» [297, с. 159], обладающую такими характеристиками, как содержание, объем, связи и отношения с другими понятиями.

С целью представления методологически грамотно выстроенного смыслообразующего аппарата исследования считаем необходимым осуществление следующих аналитических мероприятий [159, с. 108–110]:

- 1) целевой анализ ключевых понятий с выделением неточности или недостаточной корректности в их определениях;
- 2) этимологический и контекстуальный анализ смыслообразующих понятий;
- 3) обоснование авторской терминосферы с однозначным, логически выверенным описанием каждого понятия.

При работе с содержательно-терминологическим аппаратом исследования считаем обязательным учет постоянного развития и изменения его смыслообразующих характеристик [334, с. 35], что предполагает уточнение, корректировку, расширение, соответственно, постоянное внешнее и внутреннее согласование с получаемыми эмпирическими данными.

Считаем целесообразным начать обоснование содержательно-терминологического пространства исследования с понятия «культура», имеющего в современной науке многочисленные и разнообразные трактовки, затрудняющие процесс определения универсального термина. Первые упоминания феномена культуры встречаются еще в рассуждениях античных философов. Обращение к латинскому слову «cultura», что в переводе означает дословно «возделывание», «обработка», позволяет сделать вывод о том, что именно в этой трактовке начинается использование данного понятия в контексте изменения человеком окружающего мира с приобретением новых навыков, развития физических и духовных личностных характеристик. В качестве научного термина «культура» появляется в трудах европейских философов и историков второй половины XVIII в. Классическая философская трактовка феномена культуры рассматривает ее в качестве «системы исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях»<sup>7</sup>. Понятие «культура» включает в себя два основных уровня: духовный (произведения искусства, философские, этические, политические учения, научные знания, религиозные идеи и т. п.) и материальный (орудия труда, техника, предметы быта и т. д.). Предметы материальной культуры служат практическим целям, а также выступают средствами хранения и передачи социально значимой информации.

М. С. Каган считает, что понятие «культура» зародилось в Древнем Риме как оппозиция понятию «натура» (природа) и обозначало «обработанное»,

---

<sup>7</sup> Новейший философский словарь // Gufo.me. URL: <https://gufo.me/dict/philosophy> (дата обращения: 20.05.2021).

«возделанное», «искусственное» в противоположность «естественному», «первозданному», «дикому». Оно применялось прежде всего для различения культурных растений от дикорастущих. При этом ученый подчеркивает, что со временем «культура» дополнялась широким кругом предметов, явлений, действий, общими свойствами которых были их «сверхприродный характер, их человекотворное, а не божественное происхождение» [117].

В педагогике культура определяет уровень развития общества, выражающийся в типах и формах организации быта и деятельности людей, в их взаимоотношениях и создаваемых ими материальных и духовных благах<sup>8</sup>. Транслирующая функция культуры имеет для педагогической науки решающее значение, поскольку именно посредством культуры возможна передача накопленного опыта и знаний между поколениями.

Российский ученый Е. В. Яковлев глобально рассматривает культуру в качестве совокупности материальных и духовных ценностей человеческого общества, определяющих уровень его развития. С позиций организации образовательного процесса культура представляет собой конкретный уровень развития личности, способность освоения и обогащения накопленного общественного опыта. Культура выступает основным способом вхождения субъекта в определенное человеческое сообщество и бесконфликтного существования в нем [334, с. 124].

Профессор С. Г. Тер-Минасова в своих рассуждениях о культуре как предмете изучения культурологии выделяет в широком понятии «культура» совокупность результатов человеческой жизнедеятельности во всех сферах: производственной, творческой, духовной, личной, семейной и др. Вместе с тем, исследовательница не обходит стороной такое явление, как диалог культур, широко представленное в современных научных работах по культурологии. Среди причин, обусловивших возросший интерес к вопросам культуры со стороны ученых и общественности, С. Г. Тер-Минасова называет геополитические

---

<sup>8</sup> Профессионально-педагогические понятия : словарь / сост. Г. М. Романцев [и др.] ; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2005. 456 с.

катаклизмы; историко-социальные процессы, вызвавшие масштабные перемещения народов; не существующие ранее возможности для международного и межкультурного общения и др. Эта проблема особенно остро стоит для многонациональных государств, в которых представители разных культур нередко сталкиваются с фактом обострения межкультурных отношений, мелких и крупных межэтнических конфликтов.

Ряд ученых (Б. М. Гаспаров, М. Л. Гаспаров, В. В. Иванов, Ю. М. Лотман, А. М. Пятигорский, Ю. С. Степанов, В. Н. Топоров, Б. А. Успенский и др.) рассматривают культуру на основе информационно-семиотического подхода, с точки зрения которого она представляет собой огромную информационную знаковую систему с кодами и сценариями человеческого поведения. Ю. М. Лотман [176] разработал концепцию культуры как семиосферы, согласно которой культурные явления являются знаковыми образованиями, участвующими в коммуникации. Иными словами, семиотика изучает знаковое воплощение процессов коммуникации. Данный факт имеет стратегическое значение для нашего исследования.

Подводя итог анализу современных трактовок понятия, под **культурой** мы будем понимать уровень развития личности, выражающийся в типах поведения, формах ежедневной деятельности и взаимоотношений, материальных и духовно-нравственных ценностях.

Придерживаясь теоретических положений семиотического подхода, отметим неразрывную связь культуры и информации, проявляющуюся при передаче знаний. При этом информация и культура отличаются целостностью и уникальностью, имеют соответствующую область применения и особенности. Проанализируем специфику и сущность понятия «информация», имеющего множество формулировок.

В философии понятие «информация» используется с давних времен. В настоящий момент исследуемое понятие популярно благодаря развитию кибернетики, где оно выступает в качестве одной из центральных

категорий наряду с понятиями связи и управления. Вплоть до середины XX в. понятие «информация» обозначало сведения<sup>9</sup>.

Среди терминов, определяемых Федеральным законом от 27 июля 2006 г. N 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (с изменениями и дополнениями) мы находим следующие определения:

1) информация – сведения о лицах, предметах, фактах, событиях, явлениях и процессах независимо от формы их представления;

2) документированная информация (документ) – зафиксированная на материальном носителе информация с реквизитами, позволяющими ее идентифицировать;

3) информация о гражданах (персональные данные) – сведения о фактах, событиях и обстоятельствах жизни гражданина, позволяющие идентифицировать его личность;

4) конфиденциальная информация – документированная информация, доступ к которой ограничивается в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Кроме того, вышеупомянутым Федеральным законом закрепляется понятие «пользователь» или «потребитель информации» – субъект, обращающийся к информационной системе или посреднику за получением необходимой ему информации и пользующийся ею.

Энциклопедический словарь по истории и философии науки предлагает следующие определения понятия «информация»: 1) содержание какого-либо сообщения, сведения о чем-либо, рассматриваемое в аспекте его передачи в пространстве и времени; 2) любые сведения, подлежащие передаче; 3) значение, вкладываемое человеком в какие-либо данные на основании известных соглашений, используемых для их представления; 4) содержание, значение данных, которое очевидно.

---

<sup>9</sup> Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский [и др.]. М. : ИНФРА-М, 1997. 574 с.

На современном этапе развития науки информация – это сведения или данные, объективно отражающие различные стороны и элементы окружающего мира и деятельности человека, накопленный социально-культурный опыт. Любая информация должна представлять определенный интерес и новизну, то есть быть связанной с необходимостью решения какой-либо практической задачи, и иметь материализованную форму для использования, передачи, хранения и/или обработки. Немаловажным аспектом информации помимо того, что она адресно предоставляет знания об интересующем объекте, является ее своевременность.

Г. М. Романцев<sup>10</sup> рассматривает информацию в первую очередь в качестве сведений, передаваемых людьми в ходе общения и межличностных коммуникаций вербальными и невербальными способами (письменные, с помощью условных сигналов, с использованием технических средств и т. д.), а также сам процесс передачи или получения этих сведений. В настоящем исследовании мы будем придерживаться вышеупомянутого определения.

Итак, под **информацией** мы понимаем сведения, передаваемые и получаемые людьми вербальными и невербальными способами в ходе общения и межличностных коммуникаций.

Нередко понятия «информация» и «знание» отождествляются, что некорректно по определению. Согласимся с Е. В. Гнатышиной, рассуждающей об «очевидном различии между неструктурированным, несортированным информационным потоком, зачастую переходящим в информационный шум, и осмысленным, переработанным знанием... а информация есть не что иное, как источник знания, ее необходимо осмыслить, отсортировать, переработать с помощью специализированных, сформированных навыков взаимодействия» [73 с. 61].

Подмена понятия «информация» понятием «знание» происходит в процессе обмена знаниями (knowledge sharing), активно используемом в организационной психологии [376]. Основанием для данной подмены служит субъектная

---

<sup>10</sup> Профессионально-педагогические понятия : словарь / сост. Г. М. Романцев [и др.] ; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2005. 456 с.

принадлежность знаний, которые в процессе коммуникации вербализуются, переосмысливаются и трансформируются в знания.

Информация и знание являются обязательными компонентами жизнедеятельности людей, основой формирования личности, приобретая в условиях информационного общества новое значение и становясь в определенной мере центральным фактором технического и социального развития. Знание все активнее используется для производства нового знания, получения информации о реальности на основании имеющегося опыта, что приводит к росту теоретических и практических исследований на основании предварительных предположений и прогнозов.

В период перехода к информационному обществу информация используется в целях повышения эффективности всех отраслей экономики, стимулирования инноваций, обеспечения глобальной конкурентоспособности и повышения престижа страны. Информация становится предметом массового потребления у населения, происходит интенсивное формирование цифровой экономики, предусматривающей среди прочего развитие человеческого потенциала, становление информационной среды, удовлетворяющей потребности людей в адекватной информации. В связи с этим в современной России приоритетным становится формирование и развитие общества знаний, в котором производство и распространение достоверной информации, соответствующей национальным интересам в формировании высоконравственной личности, становится первоочередной задачей, выступая в качестве антипода информационному обществу, где доступность достоверной информации не всегда является центральным требованием<sup>11</sup>.

Одним из следствий перечисленных проявлений информационного общества мы предлагаем считать появление термина «информационная культура».

С целью анализа данного понятия обратимся к исследованию М. С. Кагана [120], по мнению которого, главными компонентами культуры становятся:

---

<sup>11</sup> О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы ... URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 12.01.2024).

1) человек, являющийся продуктом и творцом культуры, обладающий потребностью в совершенствовании собственной деятельности;

2) врожденные качества человека как субъекта деятельности, формирующиеся в ходе становления человечества и воссоздающиеся каждый раз вновь в ходе становления индивида;

3) способы человеческой деятельности, которые изобретаются, совершенствуются и передаются из поколения в поколение в процессе обучения, образования, воспитания;

5) разнообразные предметы материальной, духовной, художественной культуры, являющиеся трансляторами человеческих творений другим людям;

6) вторичные способы деятельности, служащие опредмечиванию и «распредмечиванию» предметного бытия культуры;

7) общение как деятельный способ реализации потребности людей друг в друге, отличающееся от коммуникации как способа передачи субъектом объекту определенной информации.

К. К. Колин [144; 145; 146] в качестве структурных составляющих информационной культуры рассматривает следующие явления:

1. цифровые характеристики индивида, приобретаемые в быту и профессиональной сфере, – медиаграмотность, информационные принципы и установки;

2. материальные ценности цифровой эпохи – электронные книги, музеи, галереи, библиотеки и т. д.;

3. инновационные виды информационной деятельности, предполагающие активное применение средств мультимедиа, дополненной реальности, поисковых информационных систем и др.;

4. инновационные формы обмена информацией в социуме.

Принимая за методологическую основу идеи Кагана и Колина, мы в настоящем исследовании будем рассматривать информационную культуру как составную часть культуры, один из ее компонентов, основанный на разнообразных формах деятельности человека в информационном пространстве, предметах нового



типа культуры, инновационных способах межличностного и межкультурного взаимодействия в информационной среде. Становление и развитие информационной культуры обуславливает и необходимость в формировании информационных компетенций его граждан.

Считаем целесообразным проанализировать также содержание понятий «информационная культура» и «цифровая культура», представляющих собой результат инновационного развития современной культуры. Цифровая культура – относительно «молодое» понятие, появившееся в научной литературе в начале 2000-х гг. и не получившее до настоящего времени однозначной трактовки. Первые упоминания и рассуждения о цифровой культуре связаны с распространением и популяризацией цифровых носителей как формы хранения, передачи и представления знаний о разнообразных объектах культурного наследия. Однако четкого описания этого понятия нет ни в энциклопедической, ни справочной литературе.

Е. В. Гнатышина под цифровой культурой понимает «сложное системное качество личности, проявляющееся в построении информационной картины мира и актуализации ценностно-смысловой сферы в информационной деятельности, совокупности знаний, умений самостоятельного поиска, отбора и анализа необходимой информации, навыков и практического опыта ее организации, преобразования, сохранения и передачи» [73, с. 73].

В свою очередь М. Деуз предлагает рассматривать цифровую культуру как факт перехода средств массовой коммуникации от аналоговых форматов к цифровым, при котором цифровая культура фактически отождествляется с новыми медиа [376].

Интересна также позиция Д. В. Галкина, анализирующего цифровую культуру как поле артефактов и практик, появление которых стало возможным благодаря цифровым технологиям, среди которых – компьютерные игры, Интернет, компьютерная графика и т.д. [62]. В этой связи Н. Л. Соколова рассуждает о том, что изучение цифровой культуры через анализ ее основных

феноменов позволяет определить ее специфику, но ограничивает предмет исследования [274].

Если принять за основу структуру информационной культуры, предложенную К. К. Колиным, то в составе цифровой культуры можно выделить следующие компоненты:

1. Цифровые качества и характеристики личности, определяющие разнообразные виды цифровой компетентности: а) навыки эффективной цифровой коммуникации; б) навыки управления информацией в цифровой среде; в) способность к анализу, оценке и проверке поступающей информации.

2. Инновационные виды цифровой деятельности, предполагающие: а) способность к креативному генерированию эффективных способов решать возникающие задачи в цифровой среде; б) готовность к обучению и постоянному саморазвитию в цифровой среде.

Итак, под **цифровой культурой** мы будем понимать уровень развития личности, который формируется на основе использования электронных (цифровых) носителей информации и связанных с ними процессов производства, хранения и передачи данных. Будучи компонентом информационной культуры, цифровая культура представляет собой формы и продукты цифровой деятельности человека. Рассуждая о соотношении понятий «информационная культура» и «цифровая культура», можно констатировать, что они очень близки по своему содержанию, но не являются тождественными. Мы полагаем, что с термином «цифровая культура» должны быть связаны лишь те аспекты информационной культуры, которые реализуются при помощи популярных среди современных пользователей цифровых носителей информации.

Обратимся к релевантным терминам, применяющимся в образовательном процессе, среди которых «цифровая образовательная среда», «технология онлайн-обучения», «цифровая технология», «компьютерная технология», «информационная технология».

Содержание Федерального проекта «Цифровая образовательная среда»<sup>12</sup> определяет смыслообразующее понятие в качестве «подсистемы социокультурной среды, совокупности специально организованных педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий».

И. В. Роберт рассматривает информационно-образовательную и цифровую образовательную среду в качестве синонимов, обладающих совокупностью теоретических и технологических условий интерактивного информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса и информационно-коммуникационным источником информации, и выделяет ряд компонентов, среди которых:

- многочисленные и разнообразные взаимосвязанные объекты (информация, знания, цифровые технологии и др.);
- способы создания, анализа, хранения, распространения информации;
- организационно-методическая основа цифрового образовательного процесса;
- техническое обеспечение цифрового образовательного процесса;
- нормативно-правовые документы и органы контроля за их исполнением [114 с. 49].

Цифровая образовательная среда представляет собой комплекс информационно-коммуникационных детерминант, обеспечивающих процессы обучения, воспитания, развития и социализации личности [86 с.79], при этом практическим инструментом ее реализации выступают информационные и коммуникационные технологии онлайн-обучения, предполагающие дистанционный формат получения знаний и навыков с привлечением технических

---

<sup>12</sup> Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» : приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту "Образование" от 07 декабря 2018 г. № 3. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 02.02.2023).

устройств, способных на основе интернет-связи передавать и принимать изображение и звук.

Последователи Научной школы «Информатизация образования» под информационными и коммуникационными технологиями понимают «совокупность средств, способов, методов и программно-технических средств, интегрированных с целью осуществления автоматизированного поиска, сбора, обработки, фиксации, продуцирования, формализации, хранения, передачи на любые расстояния и использования информации для получения определенных, заведомо ожидаемых результатов» [114 с. 56].

В. И. Блинов [86], в свою очередь, рассматривает понятия цифровые, компьютерные и информационные технологии, и выделяет в структуре компьютерных технологий направленность на производственные процессы, основанные на применении вычислительных средств и приборов, тогда как специфика информационных технологий предполагает осуществление процессов обработки, создания, определения способов предоставления и передачи информации при производстве продукции. Под цифровыми технологиями В. И. Блинов понимает «информационно-коммуникационные, теле-коммуникационные, виртуальные, мульти-медийные технологии, позволяющие обеспечить сбор и представление информации о различных объектах с целью обеспечения удаленного взаимодействия между ними и (или) управления ими» [86 с. 77]. Примерами цифровых технологий могут быть smart-технологии – дополненная реальность, виртуальная реальность, искусственный интеллект, Интернет вещей и др.

Феномен цифровой компетентности, детерминированный спецификой информационной и цифровой культуры, этимологически берет свое начало от латинского «competens», что в переводе означает «соответствующий», «способный». В современной науке компетентным характеризуют преимущественно человека, сведущего в той или иной области знаний. При этом родственное понятие из латинского языка «competentia» используется в отношении сфер ответственности и вопросов, которыми занимается должностное лицо, имеющее соответствующий опыт, или учреждение.

А. М. Кондаков под компетентностью понимает «характеристику личности, заключающуюся во владении системным набором компетенций, позволяющих эффективно решать задачи разного уровня сложности в заданной предметной, в т. ч. профессиональной области деятельности (или необходимых для решения задач, включенных в сферу ответственности должностных лиц)» [149]. Кроме того, ученый рассматривает такое явление, как базовые компетенции, «универсально применимые на протяжении всей жизни человека, во всех видах его деятельности, составляющие основу формирования его профессиональных компетенций, определяющие саму способность человека к креативному мышлению, продуктивной деятельности, непрерывному саморазвитию и ответственной жизни».

Содержание Федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» определяет феномен ключевых цифровых компетенций как востребованные в российском обществе характеристики личности, необходимые для решения поставленных задач и достижения заданных целей в условиях глобализации и цифровизации общественных и бизнес-процессов.

Сторонники акмеологического подхода к исследованию сущности и содержания профессиональной компетентности [82; 83; 161; 179 и др.] придерживаются позиции ее компонентной принадлежности профессиональной деятельности, нормативной регуляции, поведенческих паттернов и др., выделяя в структуре профессионализма профессиональную компетентность как «главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сферу профессионального ведения, постоянно расширяющую систему знаний, позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью» [82; 83].

Психологи, исследующие процессы профессионального развития (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников и др.), подчеркивают, что компетентности как необходимость опережающего профессионального образования выступают в качестве принципиально новых конструктов процесса обучения. При этом Э. Ф. Зеер отмечает, что в современной системе образования «знания и умения переходят

в ранг тактических образовательных единиц, а компетентности становятся стратегическими понятиями обновления профессионального образования» [103, с. 14]. Кроме того, Э. Ф. Зеер выделяет ярко выраженную практико-ориентированную направленность компетентностей, обеспечивающих конкурентоспособность специалиста.

А. В. Хуторской под информационной компетентностью понимает навыки самостоятельного поиска, анализа, обработки, хранения, применения и дальнейшей передачи информации. В целом понятие «компетентность» А. В. Хуторской определяет как квинтэссенцию целевых, содержательных, смысловых, творческих, эмоциональных, ценностных характеристик личности [312]. В структуре информационной компетентности можно выделить также следующие аспекты:

- 1) знания, умения и навыки разного рода информационной деятельности (личностные характеристики);
- 2) профессиональную осведомленность, опыт в определенной сфере информационного общества;
- 3) профессиональную компетентность как предпосылку профессиональной культуры [17].

Совет Европы при разработке уровней владения иностранным языком как структурного компонента языковой компетентности (CEFR) выделяет общие компетенции (General competences) и коммуникативную языковую компетенцию (Communicative language competence). При этом группа общих компетенций предполагает способность к существованию и деятельности, к обучению, общению и коммуникации, практические навыки; тогда как коммуникативная компетенция имеет в своей структуре языковую, деятельностный и социокультурный компоненты. Отметим, что предложенная Советом Европы шкала уровней языковой компетенции стала основным ориентиром в области методики обучения иностранным языкам, на котором основаны учебные программы, курсы, экзамены. Европейская шкала языковых компетенций способствовала переносу акцентов в обучении иностранным языкам с освоения грамматики и лексики на развитие коммуникативных навыков.

Примечательно, что И. А. Зимняя, анализируя ориентированное на компетенции образование, под компетентностью понимает «основывающуюся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека» [105, с. 13]. В своих трудах И. А. Зимняя выделяет 37 видов компетентностей, ориентируя педагогов на процесс обучения, конечным результатом которого станет формирование определенного набора компетентностей [106].

Обобщая все вышеприведенные трактовки понятия, в исследовании под **компетентностью** мы будем понимать набор ключевых компетенций, которые приобретаются человеком в процессе познания и проявляются в последующем в его профессиональной деятельности, становясь его личностными характеристиками, определяя способность к коммуникации и кооперации, креативному и критическому мышлению, непрерывному саморазвитию в условиях неопределенности.

Поскольку с термином «цифровая культура» мы связываем лишь те аспекты информационной культуры, которые реализуются при помощи популярных среди современных пользователей цифровых носителей информации, под **цифровой компетентностью** можно понимать совокупность компетенций самостоятельного поиска, отбора, анализа, преобразования, сохранения и передачи необходимой информации в цифровой среде, которые приобретаются человеком в процессе развития в информационном обществе и проявляются в его профессиональной деятельности, становясь его личностными характеристиками, определяющими его способность к цифровой коллаборации, креативной и критической оценке явлений и событий информационного общества, непрерывному саморазвитию в условиях цифровой неопределенности.

Логика изучения феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в качестве следующего необходимого этапа определяет задачу рассмотрения такого понятия, как «педагог высшей школы».

Законом об образовании педагогический работник определяется как «физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с

организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности»<sup>13</sup>.

Словарь профессионально-педагогических понятий рассматривает педагога (гр. *paidagogos* от *pais (paidos)* – дитя; *agō* – веду, воспитываю) в качестве специалиста, зона ответственности которого распространяется на процесс образования и воспитания подрастающего поколения<sup>14</sup>.

Ушинский выделял в процессе обучения личности центральную роль педагога, «имеющего беззаветную искренность души» по отношению к обучающимся, в целях и методах обучения и воспитания, а также высокий уровень духовно-нравственного развития и морали [150]. В свою очередь А. М. Новиков подчеркивает обучающую, воспитательную и развивающую функцию педагога, организующего образовательную деятельность обучающихся [209; 210].

В настоящем исследовании мы будем придерживаться профессионального стандарта «Педагог высшего и дополнительного профессионального образования», предусматривающего реализацию педагогическим работником воспитательно-образовательных программ, трансляцию ценностей и традиций общественной и образовательной деятельности, формирование основ гражданской позиции, толерантного отношения в мультикультурной среде современного общества<sup>15</sup>. Педагог высшей школы – это специалист в области образования, воспитания и развития личности студентов вуза, обладающий высоким уровнем духовно-

---

<sup>13</sup> Об образовании в Российской Федерации (с изм. на 25 дек. 2023 г.) : Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Гарант : информ.-правовой портал. URL: <https://base.-garant.ru/70291362/> (дата обращения: 25.01.2024).

<sup>14</sup> Профессионально-педагогические понятия : словарь / сост. Г. М. Романцев. С. 324.

<sup>15</sup> Профессиональный стандарт «Педагог высшего и дополнительного профессионального образования» (проект от 19.08.2021). URL: [https://pstu.ru/files/2/file/fpkp/gos/-Profstandart\\_PPS\\_19.08.2021\\_\(1\).pdf](https://pstu.ru/files/2/file/fpkp/gos/-Profstandart_PPS_19.08.2021_(1).pdf) (дата обращения: 08.08.2022) ; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 30.07.2014 № 902 // Техэксперт. URL: <http://sk5-410-lib-te.at.urfu.ru/docs/> (дата обращения: 08.08.2020).



нравственной культуры, морали и искренней заинтересованности в созидательной деятельности по формированию высоконравственной личности.

ИКТ-компетенции преподавателя определяются в педагогической науке в качестве содержательных знаний и умений в области дидактики, методики, информационно-коммуникативной образовательной и оценочной деятельности, автоматизации и цифровизации образовательного процесса [114 с. 29].

Следовательно, **цифровая компетентность педагогов высшей школы** представляет собой совокупность компетенций поиска, отбора и анализа соответствующей информации обучающего и воспитательного характера с применением цифровых средств связи в педагогической деятельности в условиях информационного общества, определяющих способность педагога высшей школы к цифровой коллаборации, креативной и критической оценке явлений и событий информационного общества, непрерывному саморазвитию в условиях цифровой неопределенности.

Обратимся к понятию «межкультурная компетентность», имеющему центральную семантическую значимость для нашего исследования. Анализ концепций межкультурной компетентности свидетельствует о многообразии и многоаспектности подходов к изучению данного феномена [130; 131; 167; 201; 234; 261; 285].

Рассматривая межкультурную компетентность в качестве структурного компонента межкультурной коммуникации как процесса взаимовлияния и взаимодействия культур, А. П. Садохин выделяет в ней многочисленные формы взаимодействия отдельных людей или разного рода сообществ, подчеркивая важность наличия культурных различий и способности всех участников коммуникации их осознавать и адекватно учитывать, поскольку эффективность акта коммуникации целиком зависит от степени взаимопонимания и комплекса межкультурных знаний, умений и навыков [262].

Психологи характеризуют межкультурную компетентность как психологическую характеристику личности высокой степени иерархии,

определяющую эффективность межкультурного взаимодействия на профессиональном, общественно-культурном и межличностном уровне [201; 202].

И. Л. Плужник и В. И. Наролина описывают межкультурную коммуникативную компетентность, которая, базируясь на простых знаниях этикета, признании культурных ценностей и толерантном отношении к проявлениям иной культуры, даже при посредственном владении соответствующим иностранным языком, обеспечивает взаимопонимание между представителями разных культурных сообществ [201; 222].

Лингвисты рассматривают межкультурную компетентность с позиций присутствия у человека иноязычных коммуникативных знаний и навыков, а также формирования языковой личности [91]. Так, Г. В. Елизарова в феномене языковой личности подчеркивает важность способности к межкультурной медиации, которая проявляется при обязательном сохранении и учете собственной культурной идентичности. Кроме того, Г. В. Елизарова разводит близкие по структуре понятия межкультурной и иноязычной коммуникативной компетентности, выделяя в феномене межкультурной компетентности лингвистический, поведенческий и психологический аспекты, обеспечивающие формирование принципиально нового качества личности.

Социологи исследуют межкультурную компетентность в совокупности с социокультурной, предполагающей эффективную организацию процесса взаимодействия на основе знаний о культурных особенностях своей и чужой страны, отсутствие которых может стать источником конфликтов, непонимания или недопонимания. Исходя из вышеприведенной трактовки, А. П. Садохин выделяет следующие признаки межкультурной компетентности: открытость к познанию чужой культуры, психологический настрой на взаимодействие, умение разграничивать личное и общее в коммуникации, знание и соблюдение международных норм этикета и т. д. [261].

Как было обозначено выше, межкультурная компетентность представляет собой многоаспектную структуру. Обратимся к вопросу о содержании и составляющих исследуемого феномена. Примечательно, что О. А. Леонтович «в

качестве составляющих межкультурной компетентности выделяет: языковую, коммуникативную и культурную компетенции» [167, с. 51–59].

Обратимся к постулатам теории коммуникативной компетенции, предложенной голландским ученым Ван Эком, суть которого заключается преимущественно в личном и социальном развитии индивида в процессе изучения иностранного языка, который не ограничивается только выработкой коммуникативных умений и навыков [358]. В структуре иноязычной коммуникативной компетенции Ван Эк видит лингвистическую (знания о нормах и правилах изучаемого иностранного языка), социолингвистическую (осведомленность об языковых формах и способах их выражения), стратегическую (способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии), социокультурную (осознанность социокультурных контекстов), социальную (готовность и умение к взаимодействию) компетенции, а также компетенцию дискурса (способность к конструированию и интерпретации текстов).

В этом отношении нам близка позиция А. П. Садохина, выделяющего в структуре межкультурной компетентности аффективный, когнитивный и процессуальный компоненты, реализующиеся в стратегиях эффективного межкультурного взаимодействия [261].

Резюмируя приведенные трактовки понятия, обозначим собственную формулировку исследуемого феномена. Итак, под **«межкультурной компетентностью»** будем понимать совокупность компетенций межкультурного взаимодействия с учетом знаний об особенностях собственной культуры и культуры партнеров с обязательным сохранением собственной культурной идентичности.

Межкультурное взаимодействие в информационном обществе в значительной степени детерминировано глобализационными процессами в культуре, экономике и технике, а также цифровизацией способов коммуникации, обусловившей увеличение количества межкультурных контактов. Расширение спектра и качества межкультурных взаимодействий повлекло за собой

необходимость выявления культурных сходств и различий, сохранения и уважения культурных кодов и традиционных ценностей, формирования толерантного отношения к проявлениям другой культуры. К сожалению, формирование и развитие информационного общества несет в себе риски возникновения межкультурных конфликтов на фоне попыток унификации или стирания некоторых культур, навязывания исторической памяти и нравственных идеалов извне, вызывая протест и желание сохранить существующие культурные и духовно-нравственные ценности.

Одно из основных направлений современной политики РФ предусматривает развитие международного культурно-гуманитарного взаимодействия на условиях доверия, уважения к чужой культуре, вере и обычаям, терпимости и неприемлемости навязывания нравственных шаблонов. Многополярность мироустройства обостряет проблему сохранения и уважения национальной и культурной самобытности как основы благополучия всего человечества. Представители российского общества рассматривают культуру в качестве основного способа обеспечения взаимного уважения и преодоления противоречий, возникающих во взаимоотношениях разных государств и национальностей. Национальные интересы РФ в области гуманитарной политики реализуются для взаимообогащения русской и мировой культур, интеграции России в мировое культурное пространство, формирования объективного восприятия России мировой общественностью на основе общепонятных культурных кодов РФ, традиционных ценностей, достижений науки и техники и многого другого: «Современное российское общество объединяет единый культурный (цивилизационный) код, который основан на сохранении и развитии русской культуры и языка, исторического и культурного наследия всего многонационального народа РФ»<sup>16</sup>; «Бережное отношение к Родине, забота о ней, верность искренней дружбе и неприятие какого-либо давления извне – это несущие

---

<sup>16</sup> Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом (с изм. на 17.10.2022) : пункт 106 : Указа Президента Рос. Федерации от 05.09.2022 № 611 // Техэксперт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48280/page/1> (дата обращения: 13.03.2023).

конструкции российской государственности, наш генетический и культурный код» (В. В. Путин). Многолетняя история российского государства неоднократно подтверждала стремление страны к обеспечению мира и стабильности в мировом пространстве, к разностороннему межкультурному и межрелигиозному диалогу.

Реалии XXI века характеризуются активной интеграцией цифровых технологий и средств массовой информации во все сферы человеческой деятельности, играющих ключевую роль в создании имиджа любого государства на мировом уровне. Цифровые коммуникационные технологии имеют существенный потенциал в сфере обеспечения и поддержания диалога культур, стирая между реципиентами географические и временные границы, открывая новые возможности для общения маломобильным и малообеспеченным слоям населения. В условиях информационного общества цифровые средства коммуникации способны содействовать организации диалога и достижению взаимопонимания между представителями разных культур, повышению интереса мировой общественности к русской истории и культуре, формирования за рубежом убежденности в высоком уровне научных и культурных достижений Российской Федерации.

Принимая во внимание актуальные изменения в современном мире и активное развитие информационного общества, считаем необходимым обращение к понятию **цифровой межкультурной компетентности**, понимаемому как совокупность цифровых компетенций, предусматривающих готовность и способность к межкультурному взаимодействию в цифровой среде с учетом знаний о культурных различиях и культурных ценностях, толерантного отношения к проявлениям инакости и обязательного сохранения собственной культурной идентичности.

Соответственно, под **цифровой межкультурной компетентностью педагогов высшей школы** будем понимать совокупность цифровых компетенций, определяющуюся возросшей в современном российском информационном обществе важностью сохранения и развития человеческого капитала, продвижения традиционных духовно-нравственных ценностей и культурных кодов,

взаимообогащения культур на основе взаимоуважения; предусматривающую готовность и способность педагогов высшей школы к межкультурному взаимодействию в цифровой образовательной среде с учетом знаний о культурных различиях и культурных ценностях мультикультурного студенческого сообщества, а также толерантного отношения к проявлениям инакости и обязательным сохранением собственной культурной идентичности.

В структуре понятия «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы» мы выделяем три смыслообразующих компонента:

1) *Эмоционально-мотивационный компонент* представляет собой основу эффективного цифрового межкультурного диалога и заключается прежде всего в эмоционально-волевой регуляции исследуемого процесса и готовности к проявлению цифровой межкультурной компетентности. Содержательную основу эмоционально-мотивационного компонента цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы составляют цифровая толерантность в качестве культурной составляющей и цифровая эмпатия как психологическая основа.

2) *Когнитивно-прагматический компонент* составляют культурно-специфические знания, умения и навыки, владение которыми стимулирует у педагогов высшей школы адекватную интерпретацию интенций представителей иных культур, обуславливает коррекцию стиля поведения в процессе цифрового межкультурного взаимодействия и способствует предотвращению непонимания и недопонимания.

3) *Процессуально-поведенческий компонент* реализуется в стратегиях цифрового межкультурного взаимодействия, целью которых является успешное осуществление образовательного и воспитательного процессов, направленных на получение новых знаний о культурных особенностях страны изучаемого языка, принятие и толерантное отношение к культурным различиям. Этот компонент проявляется преимущественно в опыте применения цифровой межкультурной компетентности или компетентностном опыте, результатом которого является не

только применение соответствующих знаний, умений и навыков, но и освоение нового набора умений и знаний.

В свою очередь, каждый компонент цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы содержит в своей структуре наличие ряда компетенций, а именно:

1) эмоционально-мотивационный компонент цифровой межкультурной компетентности предусматривает формирование цифровой стратегической и цифровой социальной компетенции;

2) когнитивно-прагматический цифровой компонент цифровой межкультурной компетентности предполагает наличие цифровой лингвистической и цифровой коммуникативной компетенций;

3) процессуально-поведенческий компонент, в свою очередь, подразумевает цифровую социолингвистическую и цифровую социокультурную компетенции педагогов высшей школы.

Раскроем сущность каждой описанной выше компетенции.

*Цифровая стратегическая компетенция* педагогов высшей школы заключается в способности использовать вербальные и невербальные языковые средства в цифровой образовательной среде даже при невысоком уровне знаний в области иностранного языка, лингвистического и коммуникативного опыта в иноязычной цифровой среде.

*Цифровая социальная компетенция* проявляется в готовности и способности педагогов высшей школы к онлайн-коммуникации в соответствии с мотивационными установками и ценностями, потребностями, эмпатией и способностью ориентироваться и управлять разнообразными, в том числе и конфликтными, социальными ситуациями.

*Цифровая лингвистическая компетенция* предусматривает способность педагогов высшей школы производить и интерпретировать в образовательном процессе речевые конструкции в соответствии с лексико-грамматическим строем иностранного языка со всеми конвенциональными значениями, которые используют носители языка.

*Цифровая коммуникативная компетенция* определяется механизмами, приемами и стратегиями эффективного цифрового межкультурного диалога, которые использует педагог высшей школы в своей деятельности, и обеспечиваются следующими составляющими: стимулирование активности коммуникантов; адекватный выбор речевых конструкций; динамичность процесса коммуникации.

*Цифровая социолингвистическая компетенция* обеспечивает выбор и использование в речи корректной формы и стиля выражения обучающего контента в соответствии с целью и контекстом процесса коммуникации, что способствует также правильной интерпретации взаимосвязей между лингвистическими символами и их реальным значением.

*Цифровая социокультурная компетенция* реализуется в принятии социокультурных реалий страны изучаемого иностранного языка и их воздействия на отбор и результат образовательных и воспитательных мероприятий; способности пользоваться социокультурными знаниями, сохраняя свою национальную идентичность. Формирование цифровой социокультурной компетенции обеспечивает интеграцию педагогов высшей школы в российскую и мировую культуры, когда четко проявляется разница между компетенциями носителя и изучающего язык.

Поскольку одна из основных целей нашего исследования заключается в построении концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте, считаем необходимым раскрытие и уточнение сущности понятия «традиционные духовно-нравственные ценности».

В философии ценность определяется как «положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и



потребностей, социальных отношений»<sup>17</sup>. Это осознанная личностью совокупность взглядов на окружающий мир, человеческую жизнь, для которой характерно индивидуализированное отражение действительности, отношение к объектам деятельности и коммуникации<sup>18</sup>. Ценности определяют объекты окружающего мира, выявляя их позитивное или негативное воздействие на личность и общество в целом<sup>19</sup>.

С педагогической точки зрения ценности представляют предметы материальной и духовной культуры, удовлетворяющие потребности, интересы и цели отдельных индивидов (индивидуальные ценности), а также социальных сообществ (социальные ценности). Ценности подразделяются на *природные*: необходимые естественные условия существования человека (солнечное тепло, воздух, влага и т. п.); *жизненные* (здоровье, любовь к близким людям и т. д.); *экономические* (предметы труда, производства), *общественные* (гуманность, равноправие, справедливость), *моральные* (порядочность, честность, долг перед Отечеством) и др. Ценности составляют сущность человеческого мировоззрения<sup>20</sup>.

Примечательно, что в педагогике выделяются социальные ценности, рассматриваемые в качестве общественно значимых, социально одобряемых и разделяемых большинством людей представлений о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, романтическая любовь, дружба и пр. Важным моментом в этой связи является эталонность социальных ценностей, не подвергаемая сомнению и выступающая идеалом для всех людей. При этом Г. М. Коджаспирова подчеркивает, что именно на формирование социальных ценностей должен быть направлен педагогический процесс<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> Большой энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая Рос. энцикл. ; СПб. : Норинт, 2000. С. 1330.

<sup>18</sup> Всемирная энциклопедия. Философия / науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М. : АСТ, 2001. С. 646–647.

<sup>19</sup> Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М. : Политиздат, 1987. С. 534.

<sup>20</sup> Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М. : ИЭТ, 2013. С. 255.

<sup>21</sup> Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. С. 105.

А. Я. Данилюк выделяет базовые национальные ценности Российской Федерации, определяя их как «приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях» [81]. В разработанной им Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России А. М. Данилюк рассматривает духовно-нравственное воспитание личности гражданина России в качестве «педагогически организованного процесса усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей», носителями которых являются многонациональный народ Российской Федерации, разнообразные культурные сообщества, традиционные российские религиозные объединения, мировое сообщество. В соответствии с традиционными источниками нравственности А. М. Данилюк определяет и базовые национальные ценности, раскрывая каждую в системе нравственных ценностей: верность Родине; общественная сплоченность; гражданская позиция; семья; друзья; любимая работа; научное знание; вера в бога; искусство и культура и др.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года определяет в качестве духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, человеколюбие, справедливость, честь, волю, совесть, личное достоинство, веру в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. отмечается активный процесс возрождения и консолидации российского общества вокруг традиционных духовно-нравственных ценностей (гуманизм, межнациональный мир и согласие, единство культур многонационального государства, уважение семейных и конфессиональных традиций, патриотизм), формирование достойного отношения к истории России.

Обобщая все приведенные точки зрения, сформулируем собственное понятие. Итак, в настоящем исследовании под **традиционными духовно-**

**нравственными ценностями** понимаются ведущие моральные установки и правила, существующие в культурных, социально-исторических, религиозных традициях народов мира, обеспечивающие подготовку высоконравственной и гармоничной личности, популяризацию идей равенства и взаимопомощи народов мира в современных условиях.

Отметим, что традиционные духовно-нравственные ценности выступают в нашем исследовании в качестве важнейшего компонента цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, обеспечивающего эффективный межкультурный диалог в цифровой образовательной среде на условиях взаимоуважения и взаимообогащения культур и национальностей, укрепления национальной и культурной идентичности всех народов мира без исключения.

В обобщенном схематическом виде понятийный аппарат нашего исследования выглядит следующим образом (рис.1–4):



Рисунок 1. Понятийный аппарат исследования



Рисунок 2. Понятийно-терминологический аппарат исследования (подробный вид)

Вариант 1

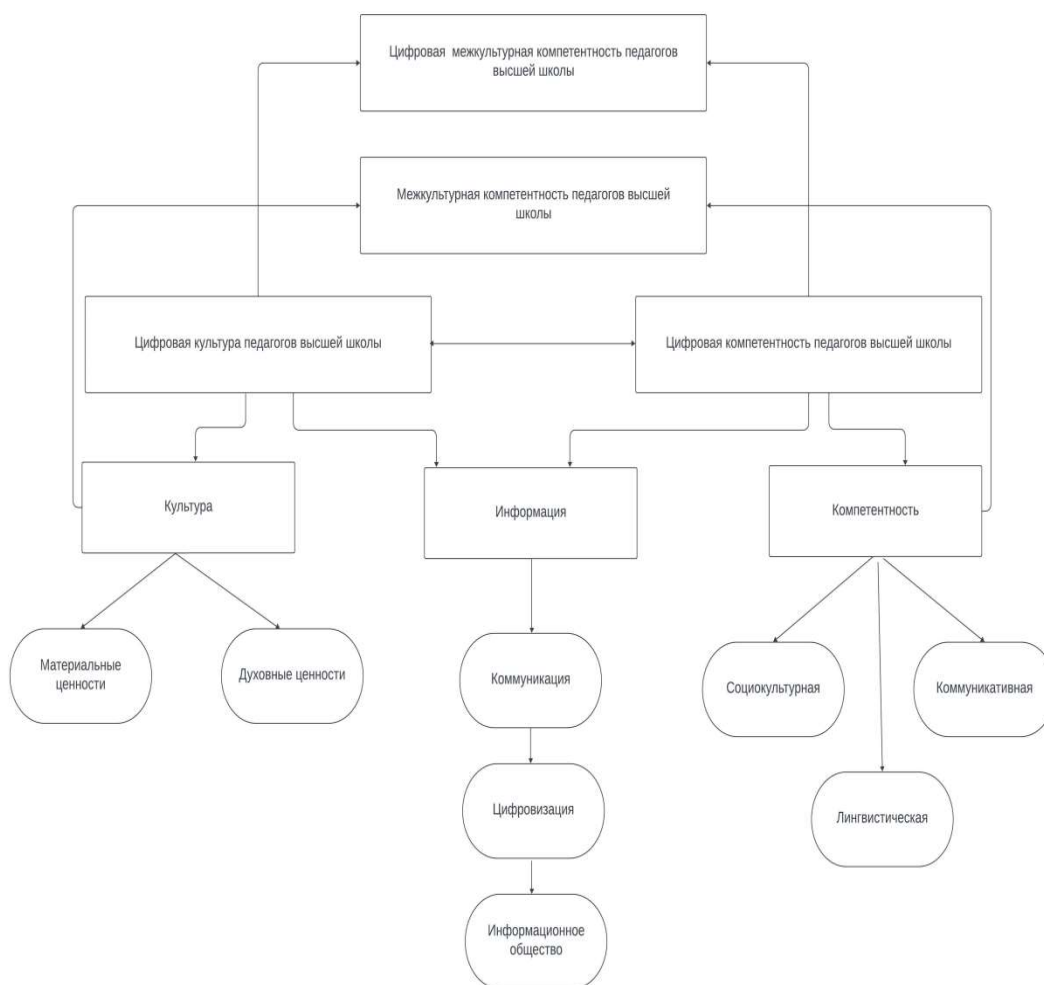


Рисунок 3. Понятийно-терминологический аппарат исследования (подробный вид)

### Вариант 2

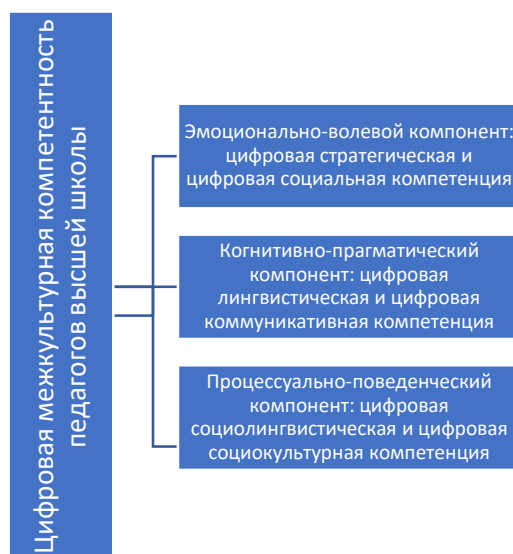


Рисунок 4. Компоненты цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Резюмируя рассуждения, приведенные в параграфе, отметим следующее:

1. Многоаспектность содержательно-терминологического пространства феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, отражающая процесс его общественно-исторического развития, обусловила необходимость тщательного изучения и авторского обоснования понятий «цифровая культура» и «межкультурная компетентность» как основ ключевого понятия «цифровая межкультурная компетентность».

2. Ключевое понятие исследования – «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы», под которой мы понимаем совокупность компетенций поиска, отбора и анализа соответствующей информации обучающего и воспитательного характера в цифровой образовательной среде, которые приобретаются педагогами высшей школы в процессе профессионального становления в информационном обществе и проявляются в профессиональной деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и экономических процессов, становясь личностными характеристиками педагога, определяющими его способность к цифровой коллаборации, креативной и критической оценке явлений и событий информационного общества, непрерывному саморазвитию в условиях цифровой неопределенности.

3. Основной особенностью феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы является ее детерминированность традиционными духовно-нравственными ценностями, что объясняется возросшей в современном российском информационном обществе важностью сохранения и развития человеческого капитала, продвижения национальных и культурных кодов, взаимообогащения культур на основе взаимоуважения. Цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы предусматривает готовность и способность педагогов высшей школы к межкультурному взаимодействию в цифровой образовательной среде с учетом знаний о культурных различиях и культурных ценностях мультикультурного студенческого сообщества,

а также толерантного отношения к проявлениям инакости и обязательным сохранением собственной культурной идентичности.

4. В структуре каждого компонента цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы мы выделяем ряд компетенций, а именно:

– эмоционально-мотивационный компонент цифровой межкультурной компетентности предусматривает наличие цифровой стратегической и цифровой социальной компетенции;

– когнитивно-прагматический компонент цифровой межкультурной компетентности предполагает наличие цифровой лингвистической и цифровой коммуникативной компетенций;

– процессуально-поведенческий компонент, в свою очередь, содержит в своей структуре цифровую социолингвистическую и цифровую социокультурную компетенции педагогов высшей школы.

### **1.3. Формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей**

Анализ и обобщение общественно-исторических предпосылок появления и развития феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, выявление и обоснование содержательно-терминологического пространства решаемой проблемы обеспечили постановку основных теоретических направлений исследования. Следующим этапом научно-теоретического осмысления исследуемого феномена становится рассмотрение категории «традиционные духовно-нравственные ценности» как основополагающего для аспекта цифровой

межкультурной компетентности.

Популяризация и востребованность традиционных духовно-нравственных ценностей в цифровом образовательном пространстве, учет разнообразия культур и совершенствование качества цифрового межкультурного взаимодействия, формирование позитивных моделей цифрового поведения, повышение уровня цифровой эмпатии – важнейшие задачи педагогов современной многонациональной и мультикультурной высшей школы. Традиционно в российской науке культура рассматривается в качестве основного цивилизованного способа обеспечения взаимного уважения и преодоления противоречий, возникающих во взаимоотношениях разных государств. Национальные интересы Российской Федерации в области гуманитарной политики реализуются для взаимообогащения русской и мировой культур, интеграции России в мировое культурное пространство, формирования объективного восприятия России мировой общественностью на основе традиционных духовно-нравственных ценностей: гуманизма, ответственности, силы духа, нравственности, семьи, чести и совести. При этом ведущими ценностями становятся семейные как ответ на распространение неолиберальных настроений в европейском обществе.

Система послевузовского образования является одновременно компонентом и средством формирования общественной культуры. Результатом дополнительного образования педагогов высшей школы выступает не только повышение уровня образования, но и процесс постоянного самообразования и самовоспитания педагогов высшей школы. Не случайно в обществе системе образования традиционно отводятся воспитательная и образовательная функции, реализующиеся во взаимном влиянии и сочетании. Так, например, процесс воспитания невозможен без опоры на общепринятые духовно-нравственные ценности, без которых возрастает риск утери необходимых масштабов и контрольных показателей воспитательного процесса. Для процесса обучения описанный факт также актуален и важен.

Процесс обучения предполагает критическое рассмотрение ценностей, поскольку слушателям предоставляется возможность развивать в себе навыки



самостоятельного мышления и деятельности. В качестве промежуточного результата образовательного процесса от участников образовательного процесса ожидается принятие прав на свободу и самоопределение. Для реализации описанных ожиданий индивиду требуются не только знания, но и критерии применения полученных знаний, квалификаций и компетенций; не только гибкость и стойкость, но и чувство ответственности и соответствующий уровень нравственности. Таким образом, каждый участник образовательного процесса нуждается в деятельности по формированию личности со стороны профессорско-преподавательского состава.

Смежная цель процессов образования и воспитания заключается в том, чтобы помочь личности разобраться в сложном окружающем мире и найти свое уверенное положение в нем. В этом отношении ценности несут в себе некую ориентационную функцию, поддерживая человека в его уверенности, обуславливая поступки и решения, значение и важность которых неоспоримы даже в кризисные для системы образования периоды. Поэтому вопрос об основополагающих человеческих ценностях в постоянно развивающемся динамичном обществе должен быть ведущим для всего образовательного процесса. Важно понимать, каким образом лучше использовать ценностно-ориентационную деятельность в рамках образовательного процесса и насколько она будет являться эффективной. Мы считаем, что ценностно-ориентационная деятельность представляет собой непрерывный интегративный принцип обучения, обуславливающий постоянные изменения в типах и стилях поведения индивида.

Задача системы высшего и послевузовского образования заключается не только в подготовке педагогов высшей школы к эффективной образовательной и воспитательной деятельности по формированию специалистов для цифровой экономики РФ, но и в обучении и развитии на протяжении всей жизни. При этом важно научить педагогов высшей школы анализировать и самостоятельно принимать решения в ситуациях, связанных с бытовыми и профессиональными конфликтами, проблемами в семейных отношениях, в воспитании студентов, в способах свободного времяпрепровождения и т. д.

Ценности, по нашему мнению, – это своего рода характеристики, которые

люди приписывают определенным предметам и отношениям. Таким образом, ценность, с одной стороны, понимается как материальное благо и описывается в виде некоего качества, которым обладает продукт для оценивающего индивида (например, дом, автомобиль, ювелирные украшения и др.). С другой стороны, ценности могут выступать в качестве ориентиров (ценностные ориентации), воспринимаемых как некий идеал, на который сориентированы все наши действия и поступки.

Ценностные ориентации отличаются длительной стабильной структурой. О «минимальной иерархии ценностей и норм» рассуждал западноевропейский ученый Е. Олдмейер [254], описывая суть морально-правовых норм в разных религиях, мировоззрениях и политических течениях следующим образом:

- 1) сохранение физического здоровья человека (ближнего);
- 2) уважение и бережное отношение к собственности и имуществу людей, учреждений;
- 3) поддержание доверительных отношений между партнерами.

Ценность, по нашему мнению, представляет собой исходное представление о желаемом результате деятельности, поведения, поступков человека или группы людей. Являясь совокупностью имеющихся способов, средств и целей деятельности, ценность выступает для индивида в качестве центрального элемента культуры. В ходе исторического развития в рамках одной культуры ценности отличаются по типу проявления и характерным особенностям, а также по силе воздействия на поведение индивида. Тем не менее, ценности не только культурно типизированы, но и в равной степени оказывают влияние на культуру и проявляются в идеях, символах, моральных и эстетических нормах и правилах поведения [354]. Таким образом, ценности являются основными элементами культуры, ее функциональным стержнем, отражая ее специфичность [377]. В качестве общепринятых правил поведения ценности определяются не нормативно, а как желаемые ведущие мотивы деятельности [379]. Ценности могут определяться человеком, но ни в коем случае не создаваться или изобретаться им. Человек не способен исключить какую-либо ценность из действительности, он может только подвергнуть ее критике и

отрицанию. Ценности также не могут устанавливаться этикой, которая способна только обосновывать и ранжировать их. Крайне редко существующие в определенной культуре разнообразные группы ценностей противостоят друг другу: как правило, они остаются относительно постоянными на протяжении долгого времени.

Исходя из общественной перспективы, приоритетная задача ценностей заключается в сохранении и поддержании структур социальных систем, в которых реализуются общепринятые стандарты. Выступая основным условием любого социального порядка, ценности являются легитимной и правоустанавливающей базой для учреждений социальной поддержки населения и разнообразных норм и правил соответствующей социокультурной области, обусловленных определенными ситуациями. Стабилизация отклоняющегося поведения осуществляется за счет санкций, включающих в себя как штрафы, так и разнообразную систему поощрений и вознаграждений. Таким образом, ценности косвенно санкционируются на социальном уровне, а не соответствующее принятым нормам поведение наказывается.

Индивидуальная перспектива позволяет выявить разнообразные функции и характеристики ценностей. Так, например, ценности регулируют социальное взаимодействие между индивидами, выполняя для каждого отдельного индивида функцию, определяющую тип поведения. Наряду с тем, что ценности играют роль критериев для оценивания событий и взаимоотношений, они могут выступать ориентирами в неопределенных ситуациях. Кроме того, в ситуациях принятия или непринятия каких-либо целей ценности могут выступить в качестве критериев оценки.

Б. Шмитц [252] выделяет следующие признаки в структуре ценностей:

- 1) стабильность на протяжении всего жизненного цикла, сопряженная с высокой степенью противостояния изменениям;
- 2) высокая степень абстрактности (по сравнению с взглядами) с одновременной ситуативной относительностью;
- 3) иерархичность, индивидуально определяемая степенью значимости для

каждого индивида;

4) наличие мощных эмоциональных компонентов.

Ценности можно рассматривать в качестве этических императивов, определяющих поведение человека и выражающих смысловую и целевую взаимосвязь между отдельными лицами и группами. В процессе обоснования своего поведения и потребностей, толкования норм и ценностей, имеющих решающее значение в жизнедеятельности, человек пытается на основе своей субъективности, индивидуальных желаний и частных интересов достичь транссубъективности или общности, при которой общепринятые нормы и ценности будут определять его поступки.

Таким образом, ценностное отношение объясняет цели, причины и мотивы, которые человек регулярно присваивает, и причины своего поведения, которые он при этом приводит. Человеческие поступки в большинстве своем определяются соответствующими целями и задачами. Для того, чтобы человеческая деятельность была правомерной, необходимо обосновать ее цели и задачи, обдумать, какие ближайшие и отдаленные последствия она вызовет. Ценности целесообразно анализировать в качестве конечных целей человеческой деятельности, которые позволяют интерпретировать, оценивать и критиковать разные типы поведения. Любая нравственная деятельность и лежащие в ее основе ценности очевидны и объяснимы только в том контексте, в котором они осуществляются. В свою очередь, нравственные ценности можно отследить и проанализировать только в соответствующей деятельности.

Считаем целесообразным разведение понятий ценности и нормы, которые, с одной стороны, различаются, с другой стороны – имеют много общего.

Прежде всего, ценности представляют собой наполнение человеческого сознания. Факт полезного воздействия физической активности на здоровье (биологическая ценность) или того, что любое научное утверждение должно соответствовать реальности (ценность правды), можно установить только опытным путем, который в идеальном развитии ситуации приведет к получению определенного знания. Попытка сделать выводы из полученного знания для

собственной деятельности обуславливает появление норм. Так, например, если в определенном обществе человеческая жизнь имеет абсолютную ценность, то это становится нормой. Итак, ценности – это основополагающие знания и внутренние установки, выражающие наше отношение к миру. В свою очередь, нормы представляют собой правила поведения и деятельности, производные от ценностей.

В то же время ценности воспринимаются людьми в качестве социальных норм, которые лежат в основе их взаимоотношений. Все отклонения от определяемых ценностями стандартов истины подразумевают отвержение и непризнание. Ценности предполагают идеальное нормирование, они регулируют поведение путем определения лежащих в основе намерений, тем самым затрудняя стандартизацию ценностно-ориентированного поведения.

Ценности обладают более обобщенным значением, чем нормы, соответственно, нормы могут определяться ценностями. Таким образом, нормы и ценности находятся в тесной взаимосвязи друг с другом. Нормы определяют тип поведения, который является желательным и принятым в обществе. В свою очередь объекты, имеющие некую ценность, становятся предметом общественного нормирования.

Также хотелось бы отметить, что влияние ценностей может распространяться на многочисленные предметные области (идеальные, материальные, земные и т. д.), в то время как нормы в качестве социальных стандартов определяют поведение в том виде, в каком оно должно быть.

Поскольку ценности представляют собой определенную группу общественных идеалов, они выступают в качестве обезличенных стандартов ежедневной коммуникации, тем самым обуславливая рациональность. В то же время ценности под влиянием нового опыта и изменяющихся условий имеют непостоянный характер и способны прекращать свое существование в пользу других идеалов, несущих в себе большую рациональность или иные ее формы. В структуре ценностей должны быть в обобщенном виде предусмотрены основные принципы практико-ориентированной деятельности и осуществления определенных действий. Ценности можно охарактеризовать как представления о желаемом, культурные и

религиозные, этические и социальные идеалы, которые свидетельствуют о состоянии соответствующего общества и являются основой любой культуры.

В российской педагогике особый вклад в развитие проблемы ценностей внесла Н. Е. Щуркова [330], изучившая возможности воспитательного процесса с позиции формирования ценностного отношения обучающихся. Она подчеркивает важность учитывания преподавателем не только проблем восприятия человеком окружающего мира, но и проблем ценностного отношения к нему. В противном случае процесс обучения будет малоэффективным. В свою очередь, В. А. Сластенин выделяет связь ценностно-ориентационной деятельности с разного рода развивающими мероприятиями. Основной особенностью ценностно-ориентационной деятельности Сластенин называет ее пространственно-временную нефиксированность, возможность осуществления даже на бессознательном уровне. Кроме того, ценностно-ориентационная деятельность скрыта от внешнего наблюдения и не имеет очевидных результатов. Однако описываемый вид деятельности представляет полную свободу выбора обучающегося, изменяя его внутренний мир и формируя потребность в созидательной деятельности [271; 272]. Высказываясь о проблемах нравственного воспитания, И. Ф. Харламов отмечает его выраженную направленность на формирование и развитие духовно-нравственных характеристик обучающихся – патриотизм, гражданскую позицию, интернационализм, нравственную культуру поведения и т. д. [307]. Аналогичную позицию занимает и Г. Песталоцци, который считает нравственное воспитание подрастающего поколения основной задачей системы образования, формирующей доброту и чувство сострадания к окружающим людям и предметам.

Теоретико-методологической основой нашего исследования с точки зрения аксиологического подхода выступают труды А. В. Кирьяковой и ее последователей [133; 134; 137]. Рассуждая о компетентностно-ориентированных образовательных технологиях, А. В. Кирьякова рассматривает компетентность в качестве основной образовательной ценности, открывающей будущему специалисту доступ к общекультурным ценностям, формирующей устойчивое отношение к явлениям объективной реальности. На основе многолетних наблюдений и опыта научно-

исследовательской деятельности представители научной школы под руководством А. В. Кирьяковой описали процесс ориентации личности в мире ценностей, состоящий из трех фаз:

1-я фаза, основанная на положениях теории формирования убеждений, заключается в *присвоении личностью ценностей общества*, при котором происходит формирование ценностного отношения ко всем сферам жизнедеятельности человека;

2-я фаза, теоретическим обоснованием которой выступает психологическая теория «Я-концепции», предполагает *преобразование личности на основе присвоения ценностей*, когда в процессе ценностного восприятия мира появляется самосознание, обуславливая переоценку, дифференциацию и стабилизацию ценностей;

3-я фаза, базирующаяся на теории прогнозирования, стимулирует формирование «перспективы», обуславливающей согласование и иерархию ценностей личности и предполагает *прогноз, целеполагание, проектирование*.

Компетентностно-ориентированная направленность вносит экспрессивность в процесс обучения, стимулируя переход сформированных устойчивых ценностных ориентаций личности в статус мотивов. В науке существует мнение [138], что все этапы компетентностно-ориентированного обучения сопровождаются идентичными ценностными механизмами, а именно: поиск – оценка – выбор – проекция, развитию которых преподаватель может целенаправленно способствовать.

Опишем подробнее механизмы формирования ценностей, имеющие стратегическое значение для нашего исследования. Опираясь на теорию А. В. Кирьяковой, мы рассматриваем процесс исследования ценностных механизмов как способ обеспечения оптимальных условий для формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в аспекте традиционных духовно-нравственных российских ценностей. При этом *поиск* как универсальный компонент цифрового компетентностно-ориентированного обучения обуславливает расширение потребностей личности благодаря включению в деятельность социально-значимых ценностей. Процесс *оценки* обеспечивает

реализацию объективной общественной значимости ценностей, их качественное преобразование, приобретение личностного смысла. *Выбор* как механизм корреляции внешних и внутренних аспектов жизнедеятельности позволяет ассоциировать внешние обстоятельства и внутренние потребности, желания человека. На данном этапе решающее значение имеют ценностные ориентации, выступающие в качестве индикаторов нравственного самосознания. Под влиянием ведущих потребностей, интересов и ценностей *проекция* представляет собой осмысленный или неосознанный перенос внутренних характеристик на внешние объекты. Это завершающий этап ценностно-ориентационного процесса, обеспечивающий его новый виток.

Ведущие российские ученые в области педагогической аксиологии [4, 5, 134, 271, 307, 330 и др.] подчеркивают важность сочетания компетентностно-ориентированного обучения с ценностно-ориентационной деятельностью, обеспечивающей обретение некоего лейтмотива, ведущей траектории образовательного процесса. Аксиологический компонент формирования цифровой межкультурной компетентности, по нашему мнению, позволит педагогам высшей школы сопоставить воспринимаемые явления внешнего мира с собственными взглядами, убеждениями и ценностями, определяя систему нравственных идеалов, норм, установок в соответствии с определенными профессиональными и бытовыми ситуациями.

Университетское образование, несомненно, «представляет собой фундаментальную научно-практическую основу формирования у молодого поколения реальных представлений о подлинных и мнимых ценностях жизни и деятельности, выражающих социальные, правовые и нравственные нормы общества» [139]. В рамках целевой программы по изучению возможностей высшей школы группой оренбургских ученых обоснованы ключевые ценностные ориентиры академической среды:

– ценности личностного роста и благополучия (самоопределение, самореализация, непрерывность образования, профессиональная мобильность, конкурентоспособность выпускника и др.);



– ценности гражданского общества (открытость, социальная справедливость, толерантность, этичность, культурное разнообразие и др.);

– организационные ценности (возможность проведения научных изысканий, статусность и академический авторитет, цифровая трансформация, рейтинг и престиж университета, академическая мобильность и др.) [139]. Для нашего исследования решающее значение имеет группа ценностей гражданского общества как важнейшая основа формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Обратимся к стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года<sup>22</sup>, основанной на традиционных духовно-нравственных ценностях (человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством) и направленной на формирование высокого уровня духовно-нравственного развития молодого поколения. В рамках обозначенной стратегии предусмотрено создание условий для воспитания гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, развитие культуры межнационального общения, утверждение в обществе позитивных моделей поведения как нормы, развитие эмпатии.

Среди ключевых государственных документов, имеющих стратегическое значение для нашего исследования, отметим также Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», предусматривающий в рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов» создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации,

---

<sup>22</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года ... URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEF-nyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 25.04.2023).

исторических и национально-культурных традиций<sup>23</sup>. Национальная цель по осуществлению цифровой трансформации в рамках указанного документа провозглашает также обеспечение «цифровой зрелости» всех экономических и социальных отраслей, среди которых – система здравоохранения, образования и государственного управления.

В указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», являющемся стратегическим ориентиром обеспечения национальной безопасности, традиционные российские духовно-нравственные ценности определяются в качестве эталонов мировоззренческих установок граждан России, формирующих из поколения в поколение национальную и культурную идентичность, гражданственность, самобытность русского народа. Согласно указанному документу, к традиционным российским ценностям относятся гуманизм, милосердие, достоинство, патриотизм, взаимопомощь, единство народов России, неотъемлемая часть российского исторического и духовного наследия – многочисленные религии: христианство, ислам, буддизм, иудаизм и многие другие<sup>24</sup>.

Таким образом, политика Правительства Российской Федерации в области образования и инноваций направлена на цифровую трансформацию системы образования и обеспечение возможностей для развития способностей и профессиональных компетенций. Очевидна потребность в гармонично развитых педагогах высшей школы со сформированной системой духовно-нравственных ценностей и высоким уровнем профессионализма во взаимодействии с

---

<sup>23</sup> О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента Рос. Федерации от 21 июля 2020 г. // Президент России : офиц. сайт. URL: <http://kremlin.ru/acts/news/63728> (дата обращения: 21.07.2021).

<sup>24</sup> Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Рос. Федерации от 09.11.2022 № 809 // Президент России : офиц. сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 25.08.2023).

иностранными студентами и коллегами. Рассуждая о позиции государства по отношению к ценностям, следует отметить, что, в целом, общественная система, управляемая государством, является в этом плане нейтральной. Ее функция относительно управления общественным поведением реализуется посредством издания правовых норм (законов), не требующих эмоционального принятия и усвоения в отличие от ценностей: достаточно только соблюдения со стороны граждан. Кроме того, правовые нормы преимущественно обращены к разного рода компетентностям, нежели к ценностному сознанию или даже к правосознанию граждан. Ценности, выступая условием и предпосылкой социальных норм определенного общества, определяют тем самым критерии желаемого или отвергаемого.

Мы считаем, что правовые нормы и установки, определяющие тип общественного поведения, можно использовать в образовательной деятельности с аксиологической направленностью (табл. 3).

Таблица 3

Правовые нормы и установки, определяющие тип общественного поведения

Общественные нормы	Ожидаемые типы поведения (права и обязанности)	Личные права
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Равенство;</li> <li>• Свобода;</li> <li>• Братство;</li> <li>• Безопасность;</li> <li>• Образование;</li> <li>• Права и обязанности;</li> <li>• Ответственность.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Свободное индивидуальное развитие для всех и каждого;</li> <li>• Справедливость, солидарность, толерантность по отношению к окружающим;</li> <li>• Разумное решение конфликтов с соблюдением общепринятых норм.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Человеческое достоинство неприкосновенно;</li> <li>• Право на свободное развитие и раскрытие талантов без причинения вреда и ущемления прав других;</li> <li>• Свобода вероисповедания, совести, слова;</li> <li>• Свобода выражения мыслей и получения информации.</li> </ul>

Большинство компетентных социологических исследований ориентированы на демократическое и социальное общество, состоящее из граждан с высоким уровнем индивидуальных прав, которые будут соблюдены только при условии обеспечения повсеместного учета и принятия основных ценностей. Под основными ценностями мы вслед за И. Диковым [354] понимаем:

- 1) ценности, на которых основаны другие ценности;
- 2) ценности, на уважении к которым базируется совместное сосуществование людей в обществе;
- 3) ценности, признание и реальность которых по своей сути относится к достижениям людей.

Основные ценности находятся на вершине общественной иерархии ценностей. При этом определенный тип основных ценностей, закрепленных в основных документах государства (свобода в выборе вероисповедания, профессии, супруга, политических течений и др.), является неотъемлемой частью процессов интеграции современного общества.

Совокупность гражданских ценностей образует систему ценностей, способствующую интеграции и стабильности общества. В современном обществе эта система высшего порядка характеризуется появлением субкультур и соответствующих классовых ценностей. Кроме того, современные плюралистические общества (открытые или частично открытые) отличаются многообразием ценностных систем с разнообразной иерархией ценностей. В современном обществе можно выделить следующие системы ценностей:

- 1) разнообразные системы ценностей, присущие определенным социальным классам и слоям;
- 2) системы ценностей разнообразных религиозных и мировоззренческих сообществ;
- 3) специальные (корпоративные) системы ценностей различных учреждений, целевых объединений, партий, профессиональных групп, союзов и т. д.

В открытых обществах является нормальным возникновение внутри одной гражданской системы ценностей определенной конкуренции или даже взаимного влияния. При этом, если представители одного общества разделяют разные системы ценностей, не исключено возникновение конфликтов из-за разницы в ценностных приоритетах. В своей совокупности ценности образуют систему ценностей личности, комплекс ее предпочтений и отрицаний, определяющих ее отношение к миру.

На сегодняшний день в науке существует проблема обоснования и универсализации моральных норм и принципов, в основе которых лежит мысль о том, что любой способ морального решения проблем выражает готовность партнеров думать не только о собственной выгоде, но и о готовности признать выбранное решение проблемы, находясь на месте партнера по взаимодействию. Иными словами, только когда все участники процесса в течение длительного времени принимают определенный способ решения проблемы в качестве верного, возникает беспристрастный и объективный моральный принцип, норма, ценность. При этом важно умение занимать позицию партнера, воспринимать его потребности и относиться к ним, как к собственным.

Если бы существовала возможность передавать или применять ценности посредством различных технологий, не было бы сложностей с духовно-нравственным воспитанием. Основная проблема состоит в том, что одна и та же ценность объясняет разнообразные ситуации и типы поведения людей, одна и та же норма или ценность не всегда несет в себе четкие правила поведения. Таким образом, современное плюралистическое общество ставит перед системой высшего образования задачу не только сохранения ценностного нейтралитета, но и формирования аксиологической компетентности наряду с формированием профессиональной компетентности.

На сегодняшний день понятие аксиологической компетентности не имеет в научном тезаурусе точного определения. Зачастую в качестве синонимов к вышеупомянутому понятию используются термины «способность аксиологически аргументировать», «способность к критической оценке», «духовно-нравственная компетентность», «способность к оценке ценности» и др. К. Гебель и С. Вютчер под аксиологической компетентностью понимают способность личности уверенно и независимо ориентироваться в современном многообразии ценностей, а также способность действовать в соответствии с ситуацией и общепринятыми моральными принципами. По их мнению, аксиологическая компетентность является признаком компетентной и социокультурной личности [344].

С позиций педагогической науки процесс присвоения ценностей представляет собой активное и свободное взаимодействие личности с окружающим миром и сопутствующими ему разнообразными и противоречивыми ценностными ориентирами. Результатом этого процесса становится появление самостоятельности и автономии, политической зрелости и самовыражения. Процесс присвоения ценностей подразумевает также критическое рассмотрение общества и существующих в нем, зачастую конкурирующих между собой ценностей (противоречия, переживаемые подростками, связанные с двойными стандартами в обществе взрослых).

Под аксиологической компетентностью мы понимаем педагогическую величину, которая характеризует:

- 1) способность личности самостоятельно принимать выбранные ценностные поступки и решения с соблюдением культурного контекста;
- 2) мотивацию и желание осуществлять свою деятельность в соответствии с культурным контекстом.

Аксиологическая компетентность предполагает наличие у индивида знаний о соответствующих каждой ситуации ценностей и норм, личностное отношение к ценностям, а также мотивационное ценностное отношение.

В этой связи можно обратиться к позиции А. В. Кирьяковой и Е. А. Бероевой, выделяющих в структуре профессиональной компетентности гносеологический (знания и умения, связанные с решением профессиональных задач с применением инновационных технологий), праксеологический (коммуникативные, информационные, организационные умения и навыки) и аксиологический (ценностное отношение к будущей профессии, учебной деятельности, коллегам и сокурсникам, корпоративной культуре) компоненты. В качестве критериев развития профессиональной компетентности специалиста в аксиологическом аспекте ученые выделяют способность к самоорганизации и сотрудничеству; соответствие системы личностных ценностей социально значимым нравственным ориентирам; толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог. Процесс формирования и развития ценностного отношения к действительности, с

точки зрения Е. А. Бероевой и А. В. Кирьяковой, осуществляется в трех аспектах: когнитивном (знания об окружающей действительности, смысле и предназначении жизни, выбор и присвоение ценностей культуры и образования); эмотивном (оценка и проекция ценностей культуры и образования, формирование Я-образа); деятельностном (выбор жизненных норм, идеалов и ориентиров, развитие способностей целеполагания и планирования) [139].

Очевиден тот факт, что каждая культура имеет свои характерные традиции и обычаи, вербальные и невербальные средства коммуникации, систему норм, ценностей и правил, формирующиеся в ходе исторического развития и становления соответствующей культуры, определяющие действия, поступки, тип поведения ее представителей. Мы считаем, что совокупность характеристик культуры определяет границы межкультурной компетентности ее носителей, которые при контакте с представителями других культур ведут себя в соответствии с принятыми в родной культуре нормами и установками. К сожалению, культурные детерминанты в разных странах не всегда схожи. Напротив, очень часто они выступают полной противоположностью и бывают неприемлемыми для партнеров. «Восприятие партнеров, принадлежащих к иным культурам, с позиций ценностных установок и культурных норм собственной культуры в науке принято называть этноцентризмом» [262, с. 160], для которого характерно осознание особенностей другой культуры как чего-то непривычного на фоне понятных проявлений родной культуры, что становится причиной состояния отстраненности. При общении с представителями других культур индивид невольно оценивает все происходящее с точки зрения своей культуры, предполагая, что партнеры воспринимают все аналогично, в результате чего возникают конфликты и недоразумения. Таким образом, любое проявление этноцентризма, представляющего собой серьезную проблему для эффективного межкультурного диалога, следует преобразовывать в этнокультурный релятивизм в ходе межкультурного обучения с аксиологической направленностью. Отметим особенность этнокультурного релятивизма, заключающегося в его направленности на фиксацию культурных различий без формулировки какой-либо оценки или отношения. Разные стили поведения

рассматриваются только в контексте происходящих событий, выявляя отношение партнеров по коммуникации друг к другу, обоснованность их стиля поведения и правильность восприятия культурных особенностей партнера, то есть их межкультурную компетентность. Основываясь на позиции А. П. Садохина, можно сделать вывод о правильности и целесообразности формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в аспекте традиционных духовно-нравственных ценностей.

По мнению Т. Н. Бояк, «духовно-нравственные ценности занимают в структуре ценностей одно из важных мест, поскольку духовная сила человека и общества определяются их способностью сохранять нравственные ценности в любых социальных условиях. С помощью понятия “нравственные ценности” характеризуется значение социально-культурных явлений для общества и человека, деятельно-заинтересованное отношение человека к миру и к самому себе, а также реализация актуальных нравственных потребностей в жизни» [42, с. 43].

В свою очередь, А. Я. Данилюк [81] рассматривает понятие «базовые национальные ценности», выделяя в их структуре основные моральные и нравственные установки многочисленных народов Российской Федерации, которые передаются из поколения в поколение и обеспечивают конкурентоспособное развитие страны в условиях геополитической напряженности. Организацию духовно-нравственного воспитания обучающихся Данилюк предлагает основывать на базовых национальных ценностях, которые отличаются сложной структурой и иерархией.

Процесс дополнительного образования педагогов высшей школы, направленный на принятие традиционных духовно-нравственных ценностей, должен быть основан, в первую очередь, на приверженности профессорско-преподавательского состава пропагандируемым ценностям. При этом решающую роль играет не просто тип ценностей, пропагандируемых в образовательном учреждении, а степень признания и наблюдения этих ценностей. Поскольку при получении дополнительного образования педагоги высшей школы должны иметь возможность получать и развивать профессиональные знания и навыки, а также



обучаться у других в процессе взаимодействия, должны быть учтены индивидуальность, многообразие и общность. Университет должен стать местом, где развиваются такие характеристики личности педагогов высшей школы, как самостоятельность, развитие собственных талантов и способностей, эмпатия, толерантность, коммуникативная компетенция, критическое и креативное мышление и др.

Рассуждая о сущности процесса воспитания в целом, следует отметить его обязательную и непреходящую направленность на нечто ценное. Востребованное на сегодняшний день аксиологическое воспитание мы считаем реакцией на очевидный кризис в системе ценностных отношений, вызванный стремительными культурными изменениями в современном обществе. Кризис в системе ценностных отношений проявляется как в растерянности и неуверенности, если речь идет об основных вопросах, связанных с ценностями, нормами, смыслами и целями, так и в увеличении количества психических расстройств, социальных конфликтов и случаев неадекватного поведения. Преобладавшие в постсоветском обществе отказ и осуждение традиционных духовно-нравственных ценностей, основанных на мнении об их ненужности, привело к снижению уровня морального и нравственного развития общества. К концу 90-х гг. в обществе возникло понимание, что традиционные духовно-нравственные ценности обуславливают единство и функционирование любого общества. Ценность – понятие относительное (реляционное), выражающее отношение субъекта к объекту, характеризующее предмет эмоциональной реакции, цель желания и действия человека. Человек как существо, разумно действующее, систематически стремится к тому, что для него представляет ценность. В свою очередь, ценность определяется потребностями и опытом, выражая субъективность, и социальным контекстом в рамках наиндивидуальных оценок общества и культуры.

Если рассматривать ценностные представления, соответствующие общепринятым идеалам, в качестве целей воспитания в любом обществе, то сам процесс аксиологического воспитания приобретает направленность на некие ориентиры / идеалы / нравственные ценности соответствующей культуры. Таким

образом, процесс аксиологического воспитания в университете должен проходить по принципу «нравственно-аксиологического воспитания». В условиях растущих масштабов ценностного плюрализма образовательный процесс с аксиологической воспитательной направленностью приобретает все большую важность и необходимость, удовлетворяя право обучающихся на образование и постоянное развитие. Важнейшей задачей университетского образования с позиций требований государства и общества становится поддержание культурного и нравственного единства и согласия на фоне ценностного плюрализма, когда от личности требуется одновременное признание культурного многообразия и ведущих духовно-нравственных идеалов.

Резюмируя все изложенное в параграфе, отметим:

1. Ценности являются результатом полноценного процесса верификации. Благодаря многочисленным возможностям выбора, которыми обладает современный человек, он вынужден принимать решения и нести ответственность, в том числе и за последствия своего выбора. Индивидуальные ценности, в свою очередь, воплощаются в мотивах, на которых основано поведение человека. Кроме того, мотивы путем отделения субъективно важного от бессмысленного придают процессу жизнедеятельности необходимую систематичность.

2. Процесс межкультурной подготовки является ценностно-ориентированным по своей сути, поскольку он в качестве вспомогательного потенциала направлен на разъяснение сущностных характеристик духовно-нравственных ценностей. При этом главная цель образовательного процесса заключается в принятии и закреплении традиционных духовно-нравственных ценностей в сознании автономной личности педагогов высшей школы. В современном вузе процесс дополнительного образования должен осуществляться с постоянной обратной связью, поскольку только при активном достижении успеха обучающимися возможен процесс ценностного ориентирования. Обучающиеся должны самостоятельно найти в собственной жизни основы для каждой ценности. В этом заключается усвоение полученного опыта.

3. При формировании цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы необходимо параллельно развивать социальную и культурную идентичность с целью создания и выявления общего на фоне различий. При этом разделение на группы по половому признаку, социальному статусу, региональной принадлежности, вероисповеданию или политической приверженности практически не имеет смысла, напротив, несет в себе опасность возникновения конфликтов и неприязни. Формирование личности, для которой характерно зрелое духовно-нравственное поведение, является сложной задачей, стоящей перед системой дополнительного образования. Поставленная задача требует от педагогов высшей школы наличия высокого уровня духовно-нравственного развития, понимания и владения необходимыми методиками воспитания соответственно каждому этапу, а также умения прислушиваться к рассуждениям обучающихся.

### **Выводы по главе 1**

1. Первая глава «Смыслообразующие аспекты феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы» посвящена выявлению социокультурных предпосылок становления и современного состояния феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. В ней сформирован понятийно-категориальный аппарат исследования, обоснована необходимость формирования и развития навыков цифрового межкультурного общения и соответствующей компетентности, которые играют ключевую роль в концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте.

2. Историко-педагогический анализ позволил выявить три этапа изучения проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов

высшей школы. *Первый этап (1920-е гг. – 1970-е гг.)* характеризуется тотальным контролем государства над потоком информации из-за границы, попытками активизации научно-исследовательской деятельности в стране, введением в научный лексикон понятия «компетенция», появлением первичных знаний о проблеме формирования цифровой межкультурной компетентности. Советское общество отличается изолированностью, в педагогической науке преобладают тоталитарные тенденции; система высшего и послевузовского образования ориентирована на формирование патриота-интернационалиста без специальной межкультурной подготовки; отсутствует социальный и политический заказ на компетентностный характер системы высшего образования и использование технических средств обучения при подготовке педагогов высшей школы. *Второй этап (1970-е гг. – начало 2000-х гг.)* связан с появлением первого ПК и компьютерных технологий, зарождением интереса ученых к проблеме межкультурных коммуникаций, введением в тезаурус методики преподавания иностранных языков категории «компетентность», присоединением Российской Федерации к Болонской конвенции. В этот период происходит обновление всех сфер общества на основе принципов информатизации и расширения межкультурных контактов, обусловленных широким распространением средств связи, массовых коммуникаций и компьютерных технологий; формулируются правовые основы процесса информатизации как результат влияния информационного общества на сферу государственного управления; идеи поликультурной педагогики становятся приоритетным направлением процесса образования; признается взаимосвязь и взаимозависимость языка и культуры, культуры и коммуникации, национальной обусловленности коммуникативного поведения. *Третий этап (начало 2000-х гг. – по настоящее время)* определяется активным развитием информационного общества, трансформацией понятия «информация» как средства взаимодействия и управления, признается необходимость формирования цифровых компетенций педагогов высшей школы. Современный этап охвачен всеобщей экономико-социальной цифровизацией, цифровым обновлением феномена межкультурной компетентности в условиях

повсеместного применения цифровых средств и технологий, расширяющих спектр возможностей в области межкультурных образовательных отношений; усиливается поддержка со стороны государства в решении проблем цифровизации системы образования и повышения конкурентоспособности России в современной геополитической ситуации. Основной целью *современного этапа* развития проблемы становится разработка концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте, которая будет основана на имеющемся теоретическом и практическом опыте в области профессиональной подготовки и реализована в рамках дополнительного образования педагогов высшей школы.

3. Многоаспектность содержательно-терминологического пространства феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, отражающая процесс его общественно-исторического развития, обусловила необходимость тщательного изучения и авторского обоснования понятий «цифровая культура», «межкультурная компетентность» как основ ключевого понятия «цифровая межкультурная компетентность».

Ключевое понятие исследования состоит в следующем: цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы рассматривается как совокупность компетенций поиска, отбора и анализа соответствующей информации обучающего и воспитательного характера в цифровой образовательной среде, которые приобретаются педагогами высшей школы в процессе профессионального становления в информационном обществе и проявляются в профессиональной деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и экономических процессов, становясь личностными характеристиками педагога, определяющими его способность к цифровой коллаборации, креативной и критической оценке явлений и событий информационного общества, непрерывному саморазвитию в условиях цифровой неопределенности.

Основной особенностью феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы является детерминированность

традиционными духовно-нравственными ценностями, что объясняется возросшей в современном российском информационном обществе важностью сохранения и развития человеческого капитала, продвижения национальных и культурных кодов, взаимообогащения культур на основе взаимоуважения. Цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы предусматривает их готовность и способность к межкультурному взаимодействию в цифровой образовательной среде с учетом знаний о культурных различиях и ценностях мультикультурного студенческого сообщества, а также толерантного отношения к проявлениям инакости и обязательным сохранением собственной культурной идентичности.

В структуре каждого компонента цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы мы выделяем ряд компетенций, а именно:

- эмоционально-мотивационный компонент цифровой межкультурной компетентности предусматривает наличие цифровой стратегической и цифровой социальной компетенции;
- когнитивно-прагматический компонент цифровой межкультурной компетентности предполагает наличие цифровой лингвистической и цифровой коммуникативной компетенций;
- процессуально-поведенческий компонент, в свою очередь, содержит в своей структуре цифровую социолингвистическую и цифровую социокультурную компетенции педагогов высшей школы.

4. Основным направлением научно-теоретического осмысления исследуемого феномена становится рассмотрение категории «традиционные духовно-нравственные ценности», составляющей основополагающий аспект цифровой межкультурной компетентности.

Ценности являются результатом полноценного процесса верификации. Благодаря многочисленным возможностям выбора, которыми обладает современный человек, он вынужден принимать решения и нести ответственность, в том числе и за последствия своего выбора. Индивидуальные ценности, в свою очередь, воплощаются в мотивах, на которых основано поведение человека. Кроме

того, мотивы путем отделения субъективно важного от бессмысленного придают процессу жизнедеятельности необходимую систематичность. Формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы по своей сути является ценностно-ориентированным, поскольку в качестве вспомогательного потенциала направлено на разъяснение сущностных характеристик ценностей. Главная цель образовательного процесса заключается в принятии и закреплении в сознании автономной личности традиционных духовно-нравственных ценностей. В современном вузе процесс аксиологической подготовки должен осуществляться с постоянной обратной связью, поскольку только при активном достижении успеха обучающимися возможен процесс ценностного ориентирования. Обучающиеся должны самостоятельно найти в собственной жизни основы для каждой ценности. В этом заключается усвоение полученного опыта. В образовательном процессе вуза необходимо параллельно развивать социальную и культурную идентичность с целью создания и выявления общего на фоне различий. При этом разделение на группы по половому признаку, социальному статусу, региональной принадлежности, вероисповеданию или политической приверженности практически не имеют смысла, напротив, несут в себе опасность возникновения конфликтов и неприязни. Формирование личности, для которой характерно зрелое нравственное поведение, является сложной задачей, стоящей перед системой высшего образования. Поставленная задача требует от профессорско-преподавательского состава наличие высокого уровня нравственности, понимание и владение необходимыми методиками воспитания соответственно каждому этапу, а также умение прислушиваться к рассуждениям обучающихся.

7. Таким образом, исходя из современного уровня развития системы дополнительного образования педагогов высшей школы, формирование цифровой межкультурной компетентности в духовно-нравственном аспекте невозможно без соответствующей концепции, детерминированной развитием информационного общества и всеобщей цифровизацией экономики РФ; отечественным и европейским опытом и тенденциями организации дополнительного образования педагогов высшей школы в условиях цифровизации всех сфер общества;

теоретическим и практическим опытом, отражающим современные направления в области аксиологической и компетентностно-цифровой подготовки. Следующая глава будет посвящена разработке и детальному описанию концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте, смыслообразующие аспекты которой обоснованы в первой главе.



## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

### **2.1. Теоретические основания концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы**

Историко-педагогический анализ феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы выявил отсутствие в современной педагогической науке теоретико-методологических оснований формирования цифровых компетентностей, которые могут послужить основой для разработки концептуальных основ формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Существующие в психолого-педагогической теории и практике подходы к формированию концепций [50; 113; 184; 209; 210; 218; 298; 337 и др.] определили теоретико-методологические основания проектируемой нами концепции, которые обозначат совокупность стратегических направлений исследования и помогут решить целый ряд проблем (упорядочение терминологического пространства заявленной проблемы, выявление новых характеристик изучаемого феномена, определение закономерностей и принципов его развития; определение слабоизученных сторон и перспектив развития изучаемого направления и др.)

В науке для фундаментальных исследований принято разрабатывать не отдельную модель или систему, а целостную масштабную авторскую концепцию, под которой понимается «сложная, целенаправленная, динамическая система фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технология

оперирования им в условиях современного образования» [334, с. 264]. По мнению Е. В. Гнатышиной, педагогическая система представляет собой «многофакторную, целенаправленную, адаптивную систему базовых представлений о педагогическом явлении, всесторонне раскрывающих его содержание и особенности, включая технологию оперирования с ним в условиях современной системы образования» [73, с. 95].

Сложность теоретических знаний в структуре педагогической концепции заключается, в первую очередь, в диалектическом синтезе теоретических положений различных научных теорий (теория систем, деятельности, информации, квалиметрии, моделирования, управления и др.), выступающих основой разрабатываемой концепции. Кроме того, теоретические знания в структуре педагогической концепции должны иметь интегрированный характер, обеспечивая связь теории с практикой. При этом для обеспечения целостности и полноты все компоненты концепции, которые связаны между собой и выполняют свою специфическую задачу, должны нести собственную функциональную нагрузку и способствовать достижению общей цели. Педагогическая концепция должна также иметь иерархическую структуру содержащихся в ней положений, раскрывающих общетеоретические основы и практические способы их реализации в образовательном процессе.

Целенаправленность педагогической концепции предусматривает четкое определение и достижение поставленной цели с последующей верификацией полученных результатов. При этом важным моментом является подробное представление процесса формирования и развития исследуемого педагогического явления.

Динамичность любой педагогической концепции выражается в ее некоторой относительности, гибкости и интегративности. Содержащиеся в структуре педагогической системы теоретические положения имеют теоретическую обоснованность с дальнейшей возможностью дополнения и корректировки.

В современных научных исследованиях термин «концепция» зачастую отождествляется с понятием «теория», почти идентичным по структуре и

характеристикам. В то же время теория представляет собой комплекс общих универсальных знаний об определенном объекте, который представляет его описание, характеристику и перспективные направления функционирования [334]. Опишем принципиальные сущностные различия теории и концепции: 1) одна теория может выступать базисом многочисленных концепций; 2) содержащиеся в концепции теоретические знания, конкретизированные с позиций одного направления какой-либо теории, могут отражать ее, соответственно, только с одного ракурса; 3) концепция содержит в себе исключительно достоверные верифицированные данные и имеет более четкие границы, в отличие от теории; 4) понятийный аппарат концепции в противовес теории всегда отличается более конкретными и прозрачными формулировками.

Итак, под педагогической концепцией в настоящем исследовании мы будем понимать многоаспектную, адресную, гибкую совокупность взглядов и суждений о педагогическом феномене, глобально характеризующую его структуру и специфику, а также принципы работы с ним в условиях современной образовательной системы.

Ориентируясь на вышеописанное понимание термина «концепция» и анализ работ по исследованию контента педагогических концепций, опишем содержание концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

*Теоретические основания* отражают генеральную цель авторской концепции, ее нормативную базу и дидактические детерминанты, которые обеспечивают ее реализацию и эффективное внедрение в практику вузов, определяя ее положение и место в теории и практике педагогической науки.

*Понятийно-категориальный аппарат* в упорядоченном виде содержит в себе весь комплекс рабочих понятий и терминов, предусмотренных разработанной концепцией. Композиционное оформление понятийно-категориального аппарата обеспечивает логичность и доказательность содержащихся в ней теоретических знаний.

Под *методологическими основаниями* представленной концепции мы понимаем ключевые теоретические способы изучения проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, заключающиеся в выборе и обосновании теоретико-методологических подходов, направлений научного поиска, заявленных научных гипотез и положений.

*Ядро концепции* представлено совокупностью закономерностей, отражающих духовно-нравственный и компетентностно-цифровой аспекты исследуемого феномена. Закономерности сопровождаются соответствующими теоретическими принципами, характеризующими его современное состояние и возможности дальнейшего развития. Ядро разработанной нами концепции позволит правильно организовать формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, что в итоге обусловит получение адекватных результатов и расширит научное поле исследуемой проблемы.

В качестве *содержательно-смыслового наполнения концепции*, с целью переноса выдвинутых теоретических положений в практическую плоскость применения, в образовательном процессе университета выступает модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, раскрывающая технологию реализации исследуемого феномена и достижение поставленных целей.

В целях обеспечения эффективного формирования и устойчивого развития цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в рамках разработанной нами концепции выявлены и обоснованы *педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления*, описывающие способы и методы педагогического воздействия на исследуемый объект в реальной образовательной ситуации.

Сопоставление выдвинутых теоретических положений авторской концепции с полученными результатами и подтверждение результативности использования разработанной концепции осуществляется в рамках *верификации разработанной концепции*, предусматривающей применение комплекса статистических методов анализа, разнообразных диагностических методик, разработки критериально-

уровневых шкал и др. Этот раздел является заключительным и служит для описания принципов осуществления диагностики и оценки авторской концепции в целом.

Отметим, что описанная структура авторской концепции обеспечивает ее качество, теоретическую целостность, логичность, последовательность, завершенность, отражая совокупность выводов по исследуемой проблеме.

*Нормативно-правовую основу* авторской концепции составляют следующие документы: Конституция Российской Федерации, закрепляющая права граждан Российской Федерации на доступ к образованию, закон «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации от 09.05.20 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.», Указ Президента Российской Федерации от 21.06.20 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2030 г.», Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», «Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом», Национальные проекты «Образование», «Цифровая экономика Российской Федерации», Федеральные проекты «Цифровая образовательная среда», «Кадры для цифровой экономики», Государственная программа «Экономическое развитие и инновационная экономика», Тунисское обязательство от 18.11.2005, Профессиональный стандарт «Педагог высшего и дополнительного профессионального образования» (проект от 19.08.2021), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) и др.

Основными *источниками* разработки концептуальных основ формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы являются:

– социальный заказ государства и общества на сохранение национальной и культурной идентичности, продвижение традиционных духовно-нравственных ценностей, взаимообогащение культур;

– потребность в воспитании высоконравственных и социально ответственных педагогов высшей школы, готовых к цифровому межкультурному взаимодействию со студентами и коллегами из других стран на условиях взаимоуважения, толерантности и принятия культурных различий и духовно-нравственных ценностей;

– ориентированность национальных целей и стратегических задач на формирование педагогов высшей школы, владеющих цифровыми компетенциями, что обусловлено цифровизацией российской экономики и активным формированием информационного общества на территории Российской Федерации;

– отсутствием осознанного подхода и актуальных требований к цифровым компетенциям сотрудников в кадровой политике системы образования и науки, что создает дополнительные сложности при формировании соответствующих структурных подразделений, призванных создавать цифровые продукты;

– отечественный и европейский опыт и тенденции организации дополнительного образования педагогов высшей школы в условиях цифровизации всех сфер общества;

– теоретический и практический опыт, отражающий современные направления в области духовно-нравственного воспитания, а также проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов в университете;

– популяризация и востребованность компетентностно-цифрового образования, выражающаяся в необходимости формирования цифровой стратегической и цифровой социальной компетенции, цифровой лингвистической и цифровой коммуникативной компетенции, цифровой социолингвистической и

цифровой социокультурной компетенции, составляющих в комплексе цифровую межкультурную компетентность.

*Теоретико-методологическую основу авторской концепции составляют:*

– концептуальные основы разработки педагогических систем (Л. Ф. Берталанфи, И. В. Блауберг, В. Г. Афанасьев, Э. Г. Юдин, Е. В. Яковлев и др.), теоретические аспекты системного подхода для образовательных целей (Т. А. Ильина, В. П. Беспалько, В. И. Долгова, Ю. А. Конаржевский, Н. В. Кузьмина и др.);

– принципы аксиологизации системы образования (А. В. Здравомыслов, А. А. Ахаян, А. В. Кирьякова, В. А. Сластенин, Е. В. Гнатышина и др.), духовно-нравственного воспитания личности (Г. П. Выжлецов, А. Я. Данилюк, Н. П. Шитякова, С. А. Караваева, Т. Б. Сергеева и др.);

– возможности компетентностного подхода (Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, А. А. Вербицкий и др.), системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса (А. А. Леонтьев, Н. Е. Щуркова, А. Г. Асмолов, Э. Г. Юдин, Д. Б. Эльконин, Ю. Н. Кулюткин и др.);

– современные направления теории межкультурной коммуникации и методики обучения иностранным языкам (Я. М. Колкер, Е. Н. Соловова, С. Г. Тер-Минасова, И. Л. Плужник, В. В. Сафонова, Е. Б. Быстрой и др.), проблемы межкультурных ценностных ориентаций (Т. Б. Беляева, Н. М. Лебедева, В. С. Агеев, И. С. Кон и др.);

– инновации в области организации профессионального образования (А. Г. Асмолов, Э. Ф. Зеер, Т. М. Резер, Л. А. Рапопорт, А. П. Тряпицына и др.).

На разработку авторской концепции немаловажное влияние оказали исследования в области теории информации (Д. И. Блюменау, Н. Винер, А. Ракилов, А. Суханов и др.), становления информационного общества (П. Друкер, Р. Лэйн, Д. Белл, К. Райнеке, А. Д. Урсул и др.), теории развития информационной культуры личности (Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, К. К. Колин и др.).

Логика настоящего исследования обуславливает необходимость определения основных целевых векторов проектируемой концепции с целью формулирования ее основного назначения, сфер и направлений эффективного применения, а также образовательно-воспитательного контента. Под целью понимается «идеальное, мысленное предвосхищение результатов деятельности»<sup>25</sup>, обуславливающее анализ, оценку и ожидаемые результаты на основе логических выводов, аналитических методов, имеющегося в науке опыта [333; 334; 336].

Придерживаясь точки зрения ряда ученых [225; 321; 298; 218], отметим, что цель любого научного исследования должна обладать конкретностью с подробным определением предполагаемых результатов деятельности; измеримостью (наличием специального измерительного аппарата); реальностью и наличием всех необходимых ресурсов; контролируемостью и возможностью коррекции.

Итак, *цель проектируемой нами концепции* заключается в теоретико-методологическом сопровождении формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте как совокупности взаимосвязанных компонентов, направленных на становление компетентной в особенностях различных культур личности, способной на эффективный межкультурный диалог с использованием цифровых технологий.

С учетом требований технологического подхода к определению и описанию цели концепции представим совокупность подцелей, то есть декомпозицию основной цели проектируемой нами концепции (рис. 5) [293]. Процедура декомпозиции основной цели концепции будет осуществляться с учетом следующих требований:

1) основная цель должна содержать всестороннее процессуальное описание ожидаемых результатов и возможных методов оценивания;

2) основные цели верхнего уровня независимы друг от друга, сходны по значению и области влияния, должны быть декомпозированы как минимум на две цели нижнего уровня, состоящих в иерархической зависимости;

---

<sup>25</sup> Советский энциклопедический словарь. М. : Совет. энцикл., 1986. С. 1472.



### 3) цели нижнего уровня должны конкретизировать цели верхнего уровня.

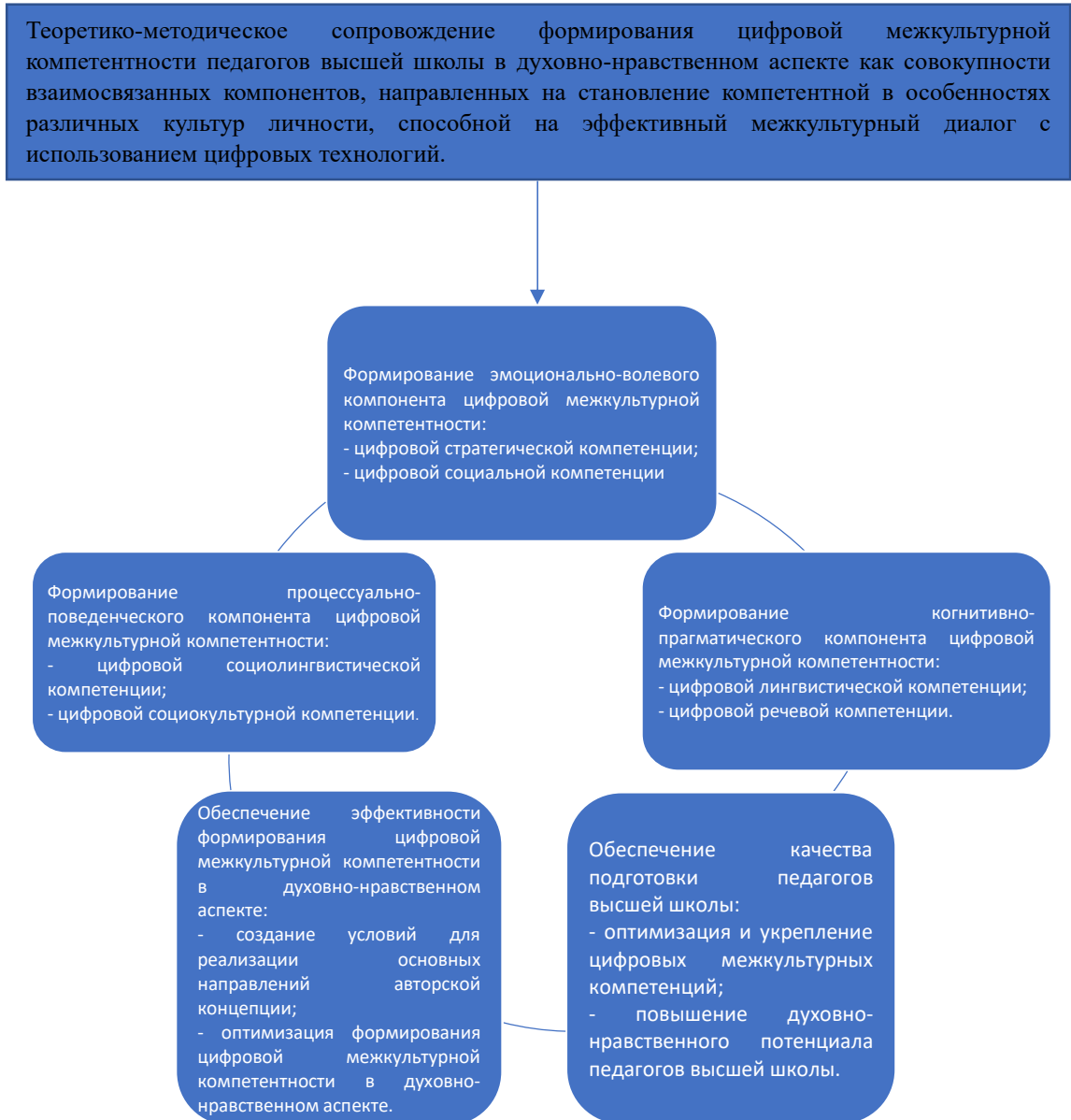


Рисунок 5. Цель и комплекс подцелей концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Для обеспечения однозначности трактовки содержания проектируемой нами концепции определим пределы ее эффективного применения. Границы применимости концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы определяются:

- объектами педагогического процесса, направленного на формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, требующими оптимизации с позиций системно-деятельностного, аксиологического, поликультурного, информационно-компетентностного подходов;

- актуальными и востребованными достижениями в педагогической теории и практике относительно формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы;
- современными и перспективными вызовами, стоящими перед системой образования, ориентированной на подготовку гармонично развитых и социально ответственных специалистов в области педагогического образования с высоким уровнем духовно-нравственного развития.

К объектам формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы мы относим следующие:

- 1) эмоционально-мотивационный компонент цифровой межкультурной компетентности, предусматривающий формирование цифровой стратегической и цифровой социальной компетенции;
- 2) когнитивно-прагматический компонент цифровой межкультурной компетентности, предполагающий наличие цифровой лингвистической и цифровой коммуникативной компетенций;
- 3) процессуально-поведенческий компонент, подразумевающий цифровую социолингвистическую и цифровую социокультурную компетенции.

*Понятийный аппарат концепции.* Организация содержательно-терминологического пространства исследования обеспечивает четкую упорядоченную структуру и лингвистическую однозначность авторской концепции формирования цифровой межкультурной компетентности. Выделение терминологии в отдельный раздел концепции обеспечивает дедуктивную классификацию научного знания в области формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы; позволяет установить характеристики исследуемых объектов, осуществить их систематизацию на основе выявленных взаимосвязей; открывает перспективные пути исследования относительно исследуемого феномена через уточнение понятий, углубление и расширение их объема.

Согласимся с А. В. Усовой, трактующей «понятие» в качестве «целостной совокупности суждений, ядром которой являются суждения о существенных

признаках, свойствах исследуемого объекта» [297, с. 459]. При этом отдельно следует отметить тот факт, что соблюдение всех теоретико-методологических правил и требований при работе с понятийным аппаратом предусматривает проведение анализа терминологического содержания с выделением этимологии, неточностей и некорректностей и обоснованием четкой авторской терминологии с описанием взаимосвязей между понятиями [159].

Мы придерживаемся точки зрения Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой [334] об обоснованности учета факта постоянного развития содержательно-терминологического пространства исследования, что обуславливает его непрерывное уточнение, корректировку и расширение в соответствии с получаемыми эмпирическими данными.

Резюмируем изложенное в параграфе:

1. Под педагогической концепцией в настоящем исследовании мы будем понимать многоаспектную, адресную, гибкую совокупность взглядов и суждений о педагогическом феномене, глобально характеризующую его структуру и специфику, а также принципы работы с ним в условиях современной образовательной системы.

2. Общие положения содержат цель концепции в декомпозированном виде, ее нормативно-правовую базу и методическую составляющую, позволяющие раскрыть возможности для ее реализации и эффективного применения. Данный раздел характеризует также положение и роль разработанной концепции в теории педагогики и науки в целом. Границы применимости концепции представлены объектами предусмотренной педагогической деятельности, особенностями участников образовательного процесса.

3. Основными источниками создания концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы выступают: социальный заказ государства и общества, определяемый инновационным цифровым развитием экономики и активным формированием информационного общества, выраженный в нормативных документах и объективных потребностях каждого человека в получении качественного образования и перспективной

профессии; отечественный и европейский опыт и тенденции организации дополнительного образования педагогов высшей школы в условиях цифровизации всех сфер общества; теоретический и практический опыт, отражающий современные направления в области аксиологической подготовки; популяризация и востребованность компетентностно-цифрового образования, выражающаяся в необходимости формирования цифровой стратегической и цифровой социальной компетенции, цифровой лингвистической и цифровой коммуникативной компетенции, цифровой социолингвистической и цифровой социокультурной компетенции, составляющих в комплексе цифровую межкультурную компетентность.

4. Цель концепции заключается в теоретико-методологическом сопровождении формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте как совокупности взаимосвязанных компонентов, направленных на становление компетентной в особенностях различных культур личности, способной на эффективный межкультурный диалог с использованием цифровых технологий.

5. Структура концепции обеспечивает ее качество, теоретическую целостность, логичность, последовательность, завершенность, отражая совокупность выводов по исследуемой проблеме.

## **2.2. Методологические основания концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы**

Описание исходных исследовательских позиций, а также обоснование выбора теоретико-методологических основ изучения проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы как базиса

для проектирования соответствующей концепции определили содержание следующего этапа настоящего исследования.

В современной науке традиционно выделяются следующие функции теоретико-методологического знания [8; 98; 99; 113; 184; 154; 209; 247; 269; 337 и др.]:

- содержательно и формально точная формулировка проблемы;
- выбор совокупности способов решения заявленных задач и проблем;
- гарантия улучшения способов проведения исследований;
- обзор и классификация направлений и форм реализации процесса познания

и т. д.

Методология изучает вопросы, связанные с организацией любой деятельности как целенаправленной активности человека, которая требует упорядочения по определенным критериям с учетом логической структуры и принципов ее осуществления. Методология опирается на научное знание, структуру и организацию которого, его закономерности и критерии научности должен представлять себе любой исследователь для того, чтобы его научно-исследовательская деятельность была осмысленной, организованной и эффективной.

Любой исследовательский процесс, процесс познания, начинается с вопроса о соотношении восприятия как субъекта познания и окружающей действительности как объекта. Человеческое сознание не способно воспринимать предметы окружающей действительности такими, какими они являются. Оно производит своеобразные мыслительные абстракции, что еще со времен античных философов составляет предмет многочисленных исследований в области познания. Для исследовательского процесса как процесса человеческого познания наряду с визуальными, тактильными, акустическими и другими сигналами решающее значение имеет язык, обуславливающий абстрагированное мышление. Именно абстрагированное мышление создает предпосылки для образования связей между субъектом и окружающим миром, а также между абстракциями среди субъектов. Поэтому, когда речь идет об исследовательском процессе, мы всегда имеем дело с

языковым феноменом. Исходя из этого, проблема языка для науки достаточно относительна, поскольку понятия воспринимаются в генерализованном виде: понятия, соответствующие определенным объектам, всеми участниками исследовательского процесса могут быть идентифицированы на уровне объекта процесса познания. Тем не менее, научно-исследовательский процесс предполагает не только выявление новых научных феноменов и определение взаимосвязей между ними с последующим раскрытием значения, но в большей степени изучение и постижение открытий разнообразных научных феноменов, осуществленных другими учеными. Весь описанный процесс обуславливает качественную и адекватную коммуникацию среди ученых-исследователей.

В случае необходимости выявления познавательного интереса, детерминирующего процесс исследования окружающей действительности в форме систематического анализа соответствующей точки зрения относительно субъекта, деятельности и методов, а также предмета познания, возникает потребность в разработке и выборе более или менее однозначного методологического подхода как связующего звена между теорией и предметом познания. Этот подход призван стимулировать достижение конкретных результатов от взаимодействия между теоретической определенностью и изученной посредством теории действительностью, что составляет современную проблему определения пропорций между теорией и эмпирикой отдельных научных концепций.

В процессе исследования и выявления взаимосвязей между теорией и практикой становятся очевидными теоретические постулаты, основные термины, нормы, суждения, детерминирующие выбор методов исследования в любой теории. Совокупность описанных детерминант в рамках одной теории составляет ее методологию, определяющую не только способ исследования какого-либо феномена посредством выбранной теории, но и цель этого изучения. Таким образом, методологические проблемы любой теории описывают цель и способ получения соответствующих знаний в рамках этой теории. Методология любого научного подхода объединяет применяемые в нем методы выявления, получения и

проверки полученных данных, обеспечивающих формулировку соответствующих умозаключений.

Привлечение к проведению научно-педагогического исследования разнообразных теоретико-методологических подходов – неотъемлемая характеристика, определяющая совокупность стратегических тенденций исследовательского процесса, способствующая:

- четкой организации понятийно-терминологического аппарата науки;
- выявлению новых характеристик и слабоизученных аспектов исследуемого феномена;
- определению логических оснований развития изучаемого явления;
- обозначению перспективных ракурсов в исследовании заявленной проблемы и науки в целом.

Формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы должно осуществляться в соответствии с научно-теоретическим алгоритмом, определяемым совокупностью адекватных целям и содержанию исследования методологических подходов, отражающих актуальные требования и направления развития системы высшего и послевузовского образования.

Проведенный анализ философской и педагогической литературы [191; 83] позволил определить основное предназначение методологического подхода, заключающееся в теоретическом, логическом, гносеологическом обосновании направления научного поиска, не имеющего четко обозначенных границ. Методологический подход служит дидактическим ориентиром, обуславливающим выбор методов и приемов образовательной деятельности [263]. Согласимся с позицией И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина [37, с. 74], рассматривающих методологический подход в качестве принципиальной отправной точки исследования, ракурса рассмотрения определенного педагогического феномена. Итак, в настоящем исследовании под *теоретико-методологическим подходом* будет пониматься *стратегическое направление, принципиальный ракурс исследования, принятый за основу изучения заявленного педагогического феномена.*

Научно-методологические подходы в нашем исследовании выполняют следующие функции:

1) философско-гносеологическую (определение направления исследовательской деятельности, детерминирующей концептуальные основы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы);

2) нормативно-прогностическую (теоретические положения, регламентирующие научное исследование и позволяющие определить перспективы развития и усовершенствования исследуемого педагогического феномена);

3) регулятивно-праксеологическую (практические способы рационального преобразования исследуемого явления).

Рассуждая о типах и уровнях методологического анализа, И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин [37, с. 74] предлагают следующую схему:

Высший уровень – *философский* – выражает когнитивные принципы и понятийно-категориальный строй науки, которые определяются специфическими философскими концептами. Философский уровень научного исследования составляет его методологическую основу и обуславливает идеологическое толкование результатов исследования.

Следующий уровень – *общенаучный* – отражает концептуальные фундаментальные научные взгляды и принципы, направленные на решение многоаспектного комплекса методологических проблем.

Заключительный уровень – *практический* – определяет практико-ориентированные методы и приемы организации педагогического исследования из смежных областей знаний.

Считаем важным дать краткую характеристику и обоснование философского уровня исследования, определяющего его общие принципы и методы, а также понятийно-категориальный аппарат.

Приоритетное значение для нашего исследования имеет **антропологический подход**, обеспечивающий личностно-ориентированную



направленность процесса обучения как достояния личности и одну из главных ее ценностей [240]. Основной ракурс современной системы образования ориентирован на новые базовые ценности, обозначенные в документах, разработанных и утвержденных Правительством РФ (Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., Указ Президента Российской Федерации о национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2030 года и др.). Приоритетом становится обеспечение каждого гражданина РФ качественным образованием, формирование у каждого отдельного человека уровня общей и профессиональной культуры и компетентности, адекватного современным требованиям. Как справедливо отмечает известный российский методолог В. И. Загвязинский, «не качество знаний как таковое, и тем более не объем усвоенных знаний и умений, а развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей целью образования, которое не ограничивается рамками школы, а выходит далеко за ее пределы» [99, с. 11].

Изучением проблем человека занимается философия, с точки зрения которой антропологический подход характеризуется осмыслением значимости человека в целом мире и происходящих в нем процессов. Для педагогики как области гуманитарного и социального знания антропологический подход становится неотъемлемой составляющей научных исследований. Первые шаги на пути к антропологизации педагогической мысли предпринимал в 60-х гг. XVIII в. Ж. Ж. Руссо. Позднее, в середине XIX века, эту идею развивал немецкий ученый К. Шмидт. В российской науке антропологический подход в разные периоды времени популяризировали К. Д. Ушинский, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, М. Я. Басов, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Л. В. Занков, В. В. Давыдов и ряд других исследователей.

Антропоцентризм в педагогике, по мнению А. Е. Фирсовой, представляет собой комплекс «теоретических положений, ориентированных на человека как предмет познания» [299].

Ведущими идеями педагогической антропологии, по мнению Г. М. Коджаспировой, выступают: «целостность и неделимость духовной и биологической природы человека; субъектность человека как его сущностная характеристика; единство общего, особенного и отдельного в каждом человеке; совокупность умственного, нравственного и физического в развитии человека; воспитуемость и обучаемость человека» и др. [142, с. 28].

По мнению Б. М. Бим-Бад [36], педагогическая антропология способствует «очеловечиванию» процесса обучения, восприятию объекта обучения в неповторимой целостности и уникальной индивидуальности как единства физического и духовного, на развитие которого должно быть направлено педагогическое воздействие.

В рамках нашего исследования антропологический подход организации образовательной деятельности рассматривается как нормативно-гносеологическая и регулятивно-праксеологическая ориентация на личность как на основную цель и ценность образовательного процесса. Данный подход позволяет выявить антропологические закономерности и принципы осуществления межличностного взаимодействия в процессе дополнительного образования; определить механизмы трансформации личности через призму научного целеполагания; разработать категориальный аппарат исследования и критерии оценки уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

**Теория экзистенциальной аксиологии.** Проблема духовно-нравственного становления личности и разработки методологически важных аспектов данной проблемы всегда являлась предметом научных изысканий философов и мыслителей многочисленных направлений и школ (Платон, Аристотель, Фома Аквинский, Ф. Бэкон, Б. Спиноза, Г. В. Ф. Гегель и др.). Современная теория духовности и духовно-нравственных ценностей восходит к работам философов М.

М. Бахтина, А. Н. Леонтьева, А. Ф. Лосева, М. С. Кагана, М. К. Мамардашвили, С. Л. Рубинштейна, П. В. Симонова и др. Среди основных представителей экзистенциализма как науки об индивидуальном бытии человека – российский философ Н. А. Бердяев, немецкие ученые М. Хайдеггер и К. Ясперс, французские мыслители Ж. Сартр, А. Камю, американские исследователи Э. Брейзах, П. Тиллих и др. С позиций теории экзистенциализма объективный мир детерминирован сугубо индивидуальным бытием человека, его восприятием: для экзистенциалистов не существует объективного знания и объективных истин.

Человек как существо сознательное и разумное определяется не столько биосоциальной сущностью, сколько духовным началом. Соответственно, ценности выступают своеобразным проводником (транслятором) духовно-нравственного потенциала объективного мира в жизнедеятельность человека, становясь «внутренней основой и сущностным ядром его жизни и культуры» [59].

Антропная детерминированность процессов становления общества и природы обуславливает необходимость подробного исследования сущности и роли духовно-нравственных ценностей в современном информационном обществе. Любая деятельность человека, определяемая набором личностных ценностей и установок, является не только неотъемлемой частью его жизни, но и существенным фактором, характеризующим процесс общественно-исторического развития. По этой причине феномен ценностей приобретает онтологический и эссенциальный характер, обуславливая появление теории экзистенциальной аксиологии, главный фокус которой направлен на изучение соотношения индивидуального и общественного, духовного и материального, абстрактного и сущностного с аксиологической позиции. Экзистенциальная аксиология представляет собой научное направление, занимающееся изучением механизмов и степени воздействия личности на процесс жизнедеятельности в условиях активно развивающегося информационного общества, выводя на передний план не только проблему выбора способов модернизации и улучшения окружающей действительности, но и определения смысла жизни и предназначения каждого отдельного человека и природы в целом.

Для нашего исследования осмысление ценностей с экзистенциальных позиций позволит определить их природу и степень влияния на биологическую и социальную сущность человека, обуславливая изменения субъективного предсказуемого характера. В этом отношении ценности выступают неким вектором, определяющим цели саморазвития, нравственного и разумного становления, интерпретации и практического преобразования реального мира в человеческом сознании. Ценность представляет собой особый вид информации со значением субъективного отношения, предпочтительного выбора и отношения к предметам и явлениям окружающей действительности с возможностью их преобразования. Кроме того, ценности регулируют окружающую реальность и жизнедеятельность личности, что свидетельствует об их экзистенциальной сущности. Движение личности к поставленной цели, которая выступает в роли определенной ценности, представляет собой процесс самоопределения, самореализации и саморазвития – всего, что связано с существованием человека. Ценности вносят в существование человека определенную цель, смысл, значение и возможность изменить себя и окружающий мир в соответствии с собственными предпочтениями и установками. Процесс ценностного самовыражения позволяет личности обрести свободу по отношению к социуму и окружающей действительности в направлении усовершенствования их до значимого идеала, что является одним из основных факторов развития личности, культуры и общества.

Подводя итоги обоснования философского уровня методологии настоящего исследования, согласимся с И. В. Блаубергом и Э. Г. Юдиным: «Философская интерпретация результатов науки служит отправной точкой всякого действительно серьезного исследования, необходимой содержательной предпосылкой существования и развития теоретического знания и его интеграции в нечто целостное для каждого этапа развития познания» [37, с. 69].

Рассмотрим следующие уровни методологии нашего исследования: общенаучный и конкретно-научный.

Первооснову каждого методологического подхода составляет определенный параметр, отражающий какую-либо сторону объективной реальности, с позиций

которой осуществляется изучение интересующего явления. В соответствии с данным параметром формируется также название подхода. Таким образом, научно-исследовательская деятельность с позиций определенного методологического подхода осуществляется в строго выбранном ракурсе с переносом полученных данных в соответствующую область научного знания, что находит отражение в формулировке новых научных понятий, терминов, категорий. При этом исследование с позиций определенного методологического подхода выделяет лишь один аспект какого-либо явления, оставляя без внимания оставшиеся, что, несомненно, бывает недостаточным для полноценного изучения объекта, интересующего исследователя. Таким образом, для получения объективной картины необходимо комплексное применение совокупности подходов, что предполагает:

- обозначение логических связей между ними, отражающих их общее методологическое происхождение;
- формулировку теоретических умозаключений на основе выявленных характеристик изучаемого объекта в соответствии с применяемыми подходами;
- обоснование продуктивности объединения подходов, а также недостаточности их применения по отдельности;
- определение предназначения каждого подхода с описанием предполагаемых результатов и определением иерархической значимости подходов (общенаучная основа, теоретико-методологическая стратегия, практико-ориентированная тактика исследования).

Согласимся с Н. М. Яковлевой, которая предложила комплексное использование разнообразных теоретико-методологических подходов в ходе проведения научных исследований в области педагогики [335], позволяющее получать многоаспектные свойства сложных педагогических объектов.

Для целей нашего исследования считаем необходимым привлечение *системно-деятельностного подхода* в качестве общенаучной основы, *аксиологического и поликультурного подходов*, представляющих теоретико-

методологическую стратегию, и *информационно-компетентного подхода*, выполняющего функции организационно-методической тактики исследования.

Основываясь на трактовке ключевого понятия исследования «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы», обратимся к теоретическим положениям системно-деятельностного подхода как общенаучной основе нашего исследования. Комбинация теоретико-методологических возможностей системного и деятельностного подходов позволит выделить необходимый аспект формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, реализуемый в системно организованной целенаправленной педагогической деятельности.

Принимая во внимание обозначенную в первой главе дефиницию понятия «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы», в качестве стратегии исследования мы обозначаем аксиологический и культурологический подходы, которые позволят выявить культурные особенности определенных человеческих сообществ, обозначить зависимость личности от социокультурного контекста общества и организовать образовательный процесс с учетом традиционных духовно-нравственных ценностей.

Организационно-методическая тактика исследования – информационно-компетентный подход – предоставит возможность с точностью определить содержание феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, задав практико-методическую траекторию исследуемого процесса.

Опишем преимущества обозначенных методологических подходов относительно целей нашего исследования.

### **2.2.1. Системно-деятельностный подход**

Теоретические положения системно-деятельностного подхода обеспечивают содержательное изучение понятия «цифровая межкультурная компетентность», выявление основных закономерностей и принципов ее формирования у педагогов высшей школы.

Обозначим возможности системного и деятельностного подходов относительно нашего исследования. Системный подход, возросшую востребованность которого обусловило становление информационного общества, раскрывает общий контекст с диалектикой и ведущими тенденциями в современной науке. Актуальность теоретических положений системного подхода для целей современной науки объясняется его соответствием новым вызовам, с которыми столкнулось современное общество, необходимость изучения и создания объемных наукоемких систем различного рода.

Применение системного подхода в образовательном процессе обуславливает становление системы убеждений и установок, обеспечивающей тесный контакт с объективной реальностью. Однако изолированная и обособленная реализация системного подхода в исследовании обнаруживает определенную лимитированность в решении поставленных задач. В этом случае целесообразно привлечение деятельностного подхода, направленного не только на трансляцию и получение знаний, но и на принципы овладения этими знаниями, развитие креативных способностей в различных видах деятельности. Деятельностный подход отрицает классические способы передачи учебной информации, когда ведущая роль в обучении отводится педагогу при пассивном участии студентов в качестве слушателей. Ключевое различие системного и деятельностного подходов как научных методов заключается в том, что системный подход применяется в случаях, когда в соответствии с целью, выступающей основным системообразующим фактором, реализуются все компоненты системы, обеспечивая достижение заявленного результата, существующего в сознании в качестве определенного образа. Безусловно, цель в отношении любого вида деятельности выступает основополагающим организационным принципом. Согласимся с немецким психологом Хайнцем Хекхаузенем, который рассматривает человеческую деятельность как организованное поведение и переживание, при котором восприятие, мысли, эмоции, способности и действия координируются соответствующим образом либо для достижения поставленных целей, либо для отказа от недостижимых целей. Такой принцип, основанный на

определенных целях, рассматривается ученым как результат эволюции, детерминированный биологически. Когнитивная репрезентация целей, определяющих поведение, составляет основу гибкости и адаптивности человеческого поведения, что, в свою очередь, обуславливает постоянство поведения на фоне изменяющихся условий окружающего мира [361].

В свою очередь, деятельностный подход детерминируется необходимостью познания принципов функционирования системы через конечную цель как объект ее действия. Деятельность как один из основных способов взаимодействия человека с действительностью выступает ведущей предпосылкой его развития, направленность которой определяется совокупностью ценностных ориентаций, выступающих основой поведения и деятельности человека, социокультурной формой существования его потребностей. Потребность в постоянном преодолении границ своего существования, описанная А. Маслоу как самоактуализация, несет в себе опасность игнорирования возможностей преобразуемой человеком действительности, что вызывает необратимые разрушения и глобальные проблемы человечества. Решению этой проблемы способствуют ценностные ориентации, формируемые в процессе целенаправленной воспитательной деятельности или социокультурного воздействия, когда создается внутренний механизм ограничения деятельности человека с учетом его свобод. При этом предметом воспитательного процесса, основанного на общественном социокультурном опыте, выступает личностный опыт обучающегося, который в ходе этого процесса развивается, обуславливая расширение ценностного мира и становление личности. Знание о принципах и закономерностях осуществления деятельности по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в рамках деятельностного подхода позволяет познать структуру и содержание ее конечного результата, что обуславливает выявление условий, способствующих сохранению и развитию исследуемого феномена – цифровой межкультурной компетентности.

Интеграционный характер деятельностного подхода базируется на двух аспектах: с одной стороны, деятельность определяет внешне естественные основные типы человеческого поведения, с другой стороны – для организации



любой деятельности необходимо наличие взаимного функционирования разнообразных процессов, таких как восприятие, моторика, познание, эмоции и мотивация. Для нашего исследования теоретический анализ деятельности как процесса позволяет систематически объединить разнообразные психологические процессы внутри одного рационального единства человеческого поведения.

В современном обществе востребованы новые инфокоммуникационные технологии, такие качества личности, как инициативность и прагматичность, целеустремленность, активная гражданская позиция. Удовлетворению требований, стоящих перед обществом, способствует системно-деятельностный подход, содержащий в своей структуре ярко выраженный воспитательный аспект. Необходимость активизации воспитательной составляющей в образовательном процессе продиктована приоритетной задачей Российской Федерации относительно «развития высоконравственной личности, разделяющей традиционные духовные ценности, <...> способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества» (Стратегия развития воспитания). Таким образом, процесс воспитания в настоящий момент рассматривается в качестве неотъемлемого, но самостоятельного деятельностного компонента образовательного процесса.

Деятельность всегда представляет собой систему, нацеленную на результат: основу любого вида деятельности составляет целенаправленная система с обозначенным конечным результатом, выступающим в роли системообразующей детерминанты. Деятельностная направленность трансформируется в системно-деятельностный подход в соответствии с положением о единстве разумного, личностного и деятельностного. В процессе дополнительного образования педагогов высшей школы системно-деятельностный подход приобретает характерную взаимосвязь: «системность – системный подход – деятельность – деятельностный подход – системно-деятельностный подход». Таким образом, можно констатировать наличие взаимосвязи и методологического эффекта применения системного и деятельностного подходов, позволяющих реализовать системность при организации деятельности. Системно-деятельностный подход, по

сути являясь междисциплинарным, имеет интегративный характер и позволяет объединить возможности профессионально-ориентированных дисциплин в вузе. При этом не менее востребованные в современной науке и системе образования научно-теоретические подходы (личностно-ориентированный, интегративный, партисипативный и др.) не только не противоречат системно-деятельностному подходу к организации научно-исследовательской деятельности, но и продуктивно сочетаются с ним, предоставляя ученым-исследователям широкий спектр возможностей.

Основоположниками, внесшими существенный вклад в развитие теоретических положений системно-деятельностного подхода, принято считать философов-марксистов Э. В. Ильенкова, М. С. Кагана, В. А. Лекторского, Э. Г. Юдина и др., а также психологов-антропологов А. Г. Асмолова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. В. Рубцова и др. Немаловажную роль в становлении идей системно-деятельностного подхода сыграли также зарубежные и отечественные психологи, занимавшиеся исследованием вопросов обучения и воспитания (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Л. М. Фридман, Д. Б. Эльконин, К. Ван Парререн, Ж. Карпей, Э. Эриксон), проблем развивающего обучения (А. Б. Воронцов, А. К. Дусавицкий, В. В. Репкин и др.).

По мнению А. Г. Асмолова, системно-деятельностный подход рассматривает в качестве основной цели образовательного процесса развитие личности обучающегося в ходе овладения мультиаспектных видов деятельности. Процесс обучения рассматривается не только как овладение определенными компетенциями, но и как процесс духовно-нравственного и социального развития индивида [15]. Образовательный процесс в соответствии с положениями системно-деятельностного подхода организуется с целью формирования у педагогов высшей школы потребности и способности творческого освоения и трансформации новой учебной информации, а также выбора новых профессиональных знаний в специально организованной деятельности.

Таким образом, системно-деятельностный подход, объединяя в себе возможности системного и деятельностного подходов, обеспечивает системность

и определяет характеристику деятельностных функций формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Согласимся с позицией Ю. Н. Кулюткина [165], рассматривающего учебный процесс, организованный с точки зрения системности и деятельности, в качестве сбалансированного воздействующего фактора, координирующего работу педагогов высшей школы в соответствии с их интересами, потребностями, установками. Системно-деятельностный подход обеспечивает процесс осмысленного профессионального и жизненного самоопределения педагогов высшей школы в ситуации успеха и уверенности в правильности выбранного направления деятельности, что реализуется системностью освоения нового учебного материала. В качестве общенаучной основы нашего исследования системно-деятельностный подход предусматривает целенаправленность и системность в осуществлении формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы как комплекса разнообразных видов учебной, профессиональной, научной, межкультурной деятельности.

Относительно процесса изучения лингвистических дисциплин реализация системно-деятельностного подхода основана на коммуникации как основной форме передачи информации и культуры, а также ведущего способа воздействия на партнеров по общению. Коммуникация представляет собой использование языкового материала в речевой деятельности, обучить навыкам ведения которой можно в смоделированных ситуациях профессионального взаимодействия в межкультурной среде на основе систематизации учебного материала. Эту возможность предоставляет системно-деятельностный подход, обеспечивающий непрерывное гибкое моделирование процесса дополнительного образования педагогов высшей школы. При этом существенным аспектом является идея о важности формирования умения использовать навыки иноязычной коммуникативной компетенции адекватно ситуации и целям взаимодействия, в основе которого лежат знания о грамматическом строе изучаемого иностранного языка.

Итак, системно-деятельностный подход обуславливает преобразование генерализованной модели дополнительного образования педагогов высшей школы с целью формирования у них цифровой межкультурной компетентности, которая находит отражение в:

- определении одной из основных целей процесса дополнительного образования педагогов высшей школы в формировании цифровой межкультурной компетентности, подразумевающей освоение востребованного государством и обществом комплекса цифровых компетенций;
- признании эффективности организации дополнительного образования педагогов высшей школы в соответствии с ситуациями из реальной бытовой и профессиональной жизни;
- организации структурной и адресной деятельности по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы;
- переходе от индивидуальных опосредованных способов получения и освоения информации к взаимовыгодному процессу обучения на условиях партнерства и уважения.

### **2.2.2. Аксиологический и поликультурный подходы**

Методологический аппарат аксиологического и поликультурного подходов позволяет изучить сущность понятия «традиционные духовно-нравственные ценности» в поликультурном контексте, выявить их значение и роль в образовательном процессе вуза.

Выявление характерных особенностей в принадлежности индивида к определенной культуре, влияние социокультурного контекста, обусловленного традициями, установками, ценностями определенного этноса, на его деятельность и тип поведения в обществе составляет приоритетную задачу настоящего исследования. Определим ресурсы аксиологического и поликультурного подходов, имеющих теоретико-методологическое значение для нашего исследования.

Поликультурный подход получил активное развитие в парадигме идей поликультурного образования, предусматривающего паритетное сосуществование и благотворное взаимодействие множества мировых культур. Примечательно, что поликультурный образовательный процесс обеспечивает сохранение и укрепление национального культурного кода, способствует приобщению к культурным ценностям и особенностям других культур, лучшему осознанию собственной культурной идентичности. Среди ученых, занимавшихся исследованием культурологических проблем, можно выделить В. С. Библера [32], К. Ю. Богачева [39], Г. И. Гайсину [60], М. С. Кагана [117], Н. Б. Крылову [157; 158], Г. И. Ловецкого [164], Б. М. Бим-Бад [35] и др.

Основополагающим для поликультурного подхода является понятие «культура», под которым мы понимаем уровень развития личности, выражающийся в типах поведения, формах ежедневной деятельности и взаимоотношений, материальных и духовно-нравственных ценностях. В свою очередь, цифровая культура рассматривается нами как уровень развития личности, который формируется на основе использования электронных (цифровых) носителей информации и связанных с ними процессов производства, хранения и передачи информации. Будучи компонентом информационной культуры, цифровая культура представляет собой формы и продукты цифровой деятельности человека.

В формировании цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы поликультурный подход позволяет определить векторы развития поликультурной языковой личности в ходе параллельного изучения языков, культур и цивилизаций; применить учебный материал межкультурной направленности для структурирования различных образовательных контекстов; организовать процесс трансформации личности как продукта культуры, ее представителя и носителя, способного к освоению мировой культуры, созданию новых культурных ценностей.

Аксиологический подход берет свое начало с появления учения о ценностях (аксиология), основоположниками которого были Сократ и Платон. Впоследствии к изучению проблемы ценностей подключились М. Вебер, В. Виндельбанд, И.

Кант, Р. Г. Лотце, Г. Риккерт, М. Шелер и др. Непосредственно в научную терминологию понятие «аксиология» ввел французский философ П. Лапи в 1902 г. Становление же аксиологического подхода как научной методологии связано с именами А. Г. Здравомыслова [100], М. С. Кагана [117], Д. А. Леонтьева [169], Н. С. Розова [241], М. Рокича [375], В. П. Тугаринова [291], М. Шелера [326], М. С. Яницкого [338] и др. Исследование теоретических ресурсов аксиологического подхода относительно вызовов, стоящих перед современной системой образования (аксиология образования), представлено в трудах М. Г. Казакиной [121], А. В. Кирьяковой [136; 138], З. И. Равкина [235], А. А. Ручки [249], В. А. Слостенина [271], В. П. Тугаринова [291], Г. П. Выжлецова [59] и др.

Под аксиологическим подходом понимается теоретическая стратегия исследования, при которой изучаемый феномен рассматривается с позиции проблемы ценностных ориентаций, установок и смыслов личности, обуславливающих реализацию потребностей.

Среди ключевых принципов аксиологического подхода принято выделять следующие [271; 272]:

- 1) паритет и признание разнообразия имеющихся философских теорий в структуре общечеловеческой системы ценностей;
- 2) преемственность теоретических достижений прошлых и современных исследований;
- 3) единство и равноправие в человеческом обществе, активное взаимодействие в противовес индифферентности и неприятию между партнерами.

Квинтэссенцию аксиологического подхода составляет понятие «ценность», которое имеет междисциплинарный характер и интегрирует знания о принципах общественного развития. В философии ценность выступает «положительной или отрицательной значимостью объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемой не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и

потребностей, социальных отношений»<sup>26</sup>. Ценности представляют собой характеристики индивидуальной и общественной жизни, детерминирующие человеческие поступки, поведение и планы. Ценностные установки относятся к индивидуальной и групповой идентичности и являются в значительной степени культурно обусловленными. Так, например, при взаимодействии представителей разных культур не исключено появление непонимания и неадекватных реакций.

Существенная разница культур заключается в том, что рассматривается в качестве значимого. Так, например, в западных индивидуалистических культурах деньги и материальное благосостояние располагаются на вершине иерархии наиболее значимых атрибутов. Представители африканских культур в качестве значимых признают прежде всего социальные ценности, а азиатские культуры – уважение, честь, достоинство и всестороннее принятие старшего поколения. Разумеется, в каждой культуре сосуществуют разнообразные ведущие ценностные ориентации, однако традиционные, передаваемые из поколения в поколение ценности имеют решающее значение.

Межкультурная компетентность является проявлением эмоциональной сферы личности в процессе межкультурного взаимодействия, степень сформированности которой зависит от духовно-нравственных установок личности, социальных и индивидуальных компетенций. Если человек обладает определенным набором установок и качеств, которые помогают ему при взаимодействии с представителями собственной культуры, можно предположить, что он готов и к межкультурному диалогу. Иными словами, ценностные установки и эмоциональные характеристики составляют основу межкультурной компетентности.

Остановимся подробнее на эмоциональных составляющих межкультурной коммуникации.

Центральным ее явлением является эмпатия, транслирующая сочувственное отношение к партнеру, умение представлять себя на его месте. Отсутствие знаний

---

<sup>26</sup> Большой энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая Рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 2000. С. 1330.

о культурных особенностях иностранных партнеров часто приводит к недопониманию, поскольку то, что для одного из партнеров естественно и нормально, и не требует обсуждения, для другого может быть недопустимым или даже запрещенным, и потому непонятным. Избежать ситуаций подобного рода помогает эмпатия. Если ситуация вышла из-под контроля, сопереживающий человек (с развитым чувством эмпатии) попытается встать на место партнера по коммуникации, понять его мысли и чувства и скоординировать свое дальнейшее поведение на их основе. Однако в данном случае возникает риск интерпретации чужих мыслей и чувств только в соответствии со своими культурными особенностями, что, разумеется, недопустимо. Эмпатия предполагает также наличие готовности соотнести собственные культурные нормы с иными нормами и проявлениями, обусловленными глубоким осознанием собственной культуры.

Основу готовности для подобного соотнесения составляет открытость по отношению к внешним факторам. Беспристрастность по отношению к представителям других культур в совокупности с уважением к этим людям являются необходимым условием для эффективного межкультурного контакта. При этом чрезвычайно важно не проявление уважения и открытости, а отражение истинных чувств и эмоций. Открытость и уважение не являются специфическими межкультурными ценностями: это желаемое и неотъемлемое качество каждого члена человеческого общества, облегчающее ему процесс коммуникации и выполнения общих задач. Примечательно, что в ситуации межкультурного диалога, часто осложняемого негативными эмоциями, открытость и чувство уважения получают решающее значение. Конфронтация с инокультурными типами поведения, менталитетом и ценностями часто воспринимается личностью как угроза собственному внутреннему миру, вызывающая в качестве ответной реакции такие эмоции, как страх, недоверие и злоба.

Толерантность является следующим компонентом межкультурной компетентности, представляющим способность существовать, выживать и оставаться дееспособным в противоречивых и неструктурированных ситуациях. В межкультурном контексте эта способность проявляется в готовности выносить



неоднозначность и неопределенность обстоятельств, находя при этом адекватный и эффективный выход. Отсутствие толерантности ведет к тому, что партнеры по коммуникации начинают воспринимать ситуацию как некомфортную и даже угрожающую, демонстрируя равнодушие и озлобленность. Личности с высокой степенью толерантности в этом случае сохраняют позитивный настрой и интерес к происходящему, находя компромисс и стремясь к решению проблем.

Для современного общества характерен приоритет материальных ценностей, что связано с глобализацией рынков. Потребительские стандарты распространяются достаточно быстро даже в традиционных культурах (ИКЕА в Китае, мобильные телефоны в слабо развитых странах, бренды одежды и др.). Нельзя также обойти вниманием факт стремительно меняющейся ценности материального имущества. Однако во многих культурах, преимущественно в коллективистских, сохраняются традиционные духовно-нравственные ценности. Политика современного российского общества также провозглашает приоритет духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России (человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством), подготовку гармоничной и высокоразвитой личности гражданина РФ, способного реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины<sup>27</sup>.

Различные подходы к выявлению групп ценностей, представленные в трудах Г. Мюнстерберга, Н. Ресчера, М. Рокича, А. Маслоу, А. В. Кирьяковой и др., выделяют жизненные, материальные, духовные, нравственные, профессиональные ценности. Европейский филолог Э. Бросзинска-Швабе, в свою очередь, рассматривает социальные ценности (социальные отношения, гармония в семье и обществе), этические ценности (ключевые характеристики и типы поведения в

---

<sup>27</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года ... URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEF-nyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 25.04.2023).

обществе, например, солидарность, честь, гордость, честность и др.) и религиозные ценности (разрешения и запреты в различных религиях, культы и др.) [344].

Поскольку одна из основных целей нашего исследования заключается в построении концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте, считаем ключевым понятие «традиционные духовно-нравственные ценности», под которым понимаем ведущие моральные установки и правила, существующие в культурных, социально-исторических, религиозных традициях народов мира, обеспечивающие воспитание высоконравственной и гармоничной личности, успешное развитие и глобальную конкурентоспособность страны в современных условиях. Кроме того, как упоминалось выше, традиционные духовно-нравственные ценности выступают в нашем исследовании в качестве одного из компонентов культуры.

Итак, при формировании цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы аксиологический и поликультурный подходы позволяют:

- 1) сформировать направленность личности на духовно-нравственные ценности как составляющие любого вида культуры;
- 2) определить ценность межкультурных знаний для эффективного осуществления межкультурного взаимодействия в цифровой образовательной среде;
- 3) сформировать у педагогов высшей школы коммуникативную способность адекватно оценивать и передавать информацию межкультурного характера;
- 4) сформировать иерархическую систему духовно-нравственных ценностей и ее неразрывную связь с процессом межкультурного взаимодействия в цифровой образовательной среде;
- 5) сформировать личность, адекватную современным требованиям российского информационного общества.

### 2.2.3. Информационно-компетентностный подход

Синтез информационного и компетентностного подходов в рамках настоящего исследования позволяет изучить сущность цифровой образовательной среды, предполагающей хранение, переработку и передачу специально отобранной информации обучающего характера, а также предусматривает выявление и описание всех этапов формирования у педагогов высшей школы определенной совокупности цифровых межкультурных компетенций. Информационно-компетентностный подход – это инновационный подход в педагогике, позволяющий рассматривать цифровую межкультурную компетентность педагогов высшей школы в качестве способности преодолевать трудности в мультикультурной цифровой образовательной среде на основе знаний, умений и опыта грамотного обращения с разнообразной информацией лингвистического и межкультурного характера. Информационно-компетентностный подход провозглашает в качестве основного компонента успешного цифрового взаимодействия с представителями других культур не информацию и владение ею, а адекватное ее применение в профессиональных целях.

Ведущими исследователями в области компетентностного подхода среди отечественных ученых являются Ю. Г. Татур [287], В. И. Байденко [22], А. С. Белкин [27], А. А. Вербицкий [52], Э. Ф. Зеер [101], И. А. Зимняя [105], Д. А. Иванов [109], А. В. Хуторской [312] и др., среди зарубежных исследователей можно выделить Д. Хаймса [362], Д. Мак-Клелланда [344], Н. Хомского [310], Ф. Вайнерт [387] и др.

Появление исследований, связанных с компетентностной проблематикой, определяется Болонской конвенцией и присоединением Российской Федерации к ее решениям. Основная суть болонских соглашений сводилась к стандартизации систем университетского образования на территории Европы. Компетентностно-ориентированное образование, утверждение которого законодательно произошло в 2005 г. решением Коллегии Минобрнауки, предполагает инициированное непосредственно обучающимися получение знаний в той или иной области.

Основы информационного подхода были заложены В. Г. Афанасьевым [16], В. Б. Гухманом [77], А. П. Сухановым [282; 283], А. Д. Урсулом [294; 295] и др. В педагогических исследованиях возможности информационного подхода представлены в трудах В. М. Казакевича [120], И. В. Роберт [114], К. К. Колина [144; 145; 146], А. И. Субетто [58; 279], Л. И. Фишмана [301] и др.

Информационный подход позволяет изучить функционирование разнообразных социальных структур, в основе которого лежит процесс информационного обмена, предполагающего способность всех участников данных структур к восприятию, хранению, переработке и передаче информации.

Традиционно под информацией понимают «совокупность знаний о фактических данных и зависимостях между ними..., которая не уменьшается при потреблении, легко и быстро транспортируется на значительные расстояния, одновременно ее могут использовать многие потребители, может производиться в неограниченных масштабах, так как потребность в информации не имеет пределов»<sup>28</sup>. Информация, передаваемая в рамках образовательного процесса, представляет собой педагогическую информацию, которая характеризуется достаточно низкой скоростью переработки и передачи, субъективностью оценки по причине зависимости от квалификации педагога и отсутствием единых методов ее измерения и описания, а также ограниченной содержательностью вследствие многоаспектности и разнообразия педагогических явлений.

Под компетентностью в современной науке понимают «главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сферу профессионального ведения, постоянно расширяющуюся систему знаний, позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью» [82, с. 253]. Ключевые компетентности выступают обязательным атрибутом любой профессиональной деятельности и определяются способностью личности адаптироваться и быть успешной в современном обществе. И. А. Зимняя под ключевыми компетентностями понимает «обобщенно

---

<sup>28</sup> Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь ... С. 34.

представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме» [105, с. 33], подчеркивая при этом их социальную природу, поскольку их становление и функционирование осуществляется в рамках определенного социума.

Анализ актуальных документов, регламентирующих политику Российской Федерации и ее стратегическое развитие в ближайшей перспективе, подтверждает мысль о том, что обеспечение цифровой экономики компетентными кадрами, освоение гражданами информационной грамотности и ключевых компетенций является первоочередной задачей современного российского общества. В частности, содержанием Национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации» закрепляются обязательные ключевые цифровые компетенции, необходимые для выполнения профессиональных задач и достижения поставленных целей. Ключевые цифровые компетенции предполагают наличие способностей:

- к сотрудничеству и коммуникации в цифровой среде;
- к непрерывному саморазвитию в соответствии с вызовами времени;
- к творческому, нестандартному и критическому мышлению в цифровой среде;
- к анализу и правильному отбору информации и цифровых данных.

Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» предусматривает разработку персонального профиля компетенций, представляющего собой некий «паспорт» накопленного профессионального опыта, достижений, имеющихся умений и компетенций в определенных областях, на основе которого формируется оценка конкурентоспособности специалиста на рынке труда с выявлением и обозначением недостающих компетенций и последующим планированием их формирования и развития.

Стратегическое значение для нашего исследования имеет термин «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы», означающий способность коммуницировать в цифровой образовательной среде с представителями других культур, достигая взаимопонимания на основе

сформированной системы традиционных российских ценностей [344]. Описанная способность формируется в процессе освоения новых знаний, умений и поведенческих стратегий. Специалист, позиционирующий себя в качестве компетентного коммуникатора, должен уметь анализировать ситуацию, избирая при этом адекватный тип поведения, быть заинтересованным в получении соответствующих профессиональных знаний и определенных коммуникативных умений. Основным условием успешного межкультурного диалога является определенный уровень знаний о других культурах, а также наличие общей (в том числе и языковой) и специфической информированности об определенном регионе либо отдельно взятой стране (взгляды на окружающий мир и отношение к природе, открытость по отношению к представленным религиям, социальная иерархия и социальные роли в обществе, формы выражения идентичности, нормы, запреты, табу, важные аспекты языка тела и др.).

Немаловажную роль играют также установки по отношению к другой культуре. В первую очередь в этой связи следует упомянуть наличие осведомленности об особенностях своей собственной культуры и признание себя в качестве продукта социализации в рамках этой культуры. Собственная культура рассматривается при этом не как универсальная норма при изучении других культур. Для познания чужой культуры в ее неповторимости и исключительности едва ли будет полезно абсолютно не критическое ее приукрашивание и противопоставление собственной культуре. Очень часто имеющееся представление о стране пребывания основано на сформированных на родине стереотипах и предубеждениях, которые могут как позитивно, так и негативно повлиять на восприятие. При этом важно непредвзято противопоставить имеющиеся стереотипы объективной реальности, поскольку все культуры в равной степени должны восприниматься однозначно, а не как ступени, расположенные выше или ниже собственной культуры. Основой процесса познания чужой культуры должны быть толерантность и признание права на «инаковость».

Для того, чтобы компетентно вести себя в межкультурной ситуации, необходимо также наличие определенных способностей, среди которых прежде

всего следует назвать способность преодолевать страх и неуверенность в отношении получения новой информации о чужой культуре. Важно определить причину этого страха и понять, основан он на реальных или выдуманных событиях. Преждевременная критика и суждения не придают ситуации объективности. В этой связи следует упомянуть о феномене культурного шока, представляющего собой нормальный процесс, когда после первичной эйфории и восхищения могут появиться негативный опыт в быту и профессиональной сфере, что относится к процессу культурной адаптации.

К необходимым характеристикам педагога, обладающего цифровой межкультурной компетентностью, относится умение декодировать вербальные и невербальные сигналы участников цифрового образовательного процесса, распознавать стоящие за ними послы и сигналы языка тела. Особое значение имеет также способность к эмпатии как умение примерить на себя состояние и роль другого человека. Разумеется, полная реализация всех описанных условий эффективного межкультурного диалога невозможна, поскольку досконально узнать мысли и опыт другого человека бывает довольно сложно. Однако вполне реально представить себе эмоции партнеров и то, как они воспринимают нас и ситуацию, и как могут на нее отреагировать.

Итак, при формировании цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы при формировании цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы информационно-компетентностный подход позволяет решить следующие педагогические задачи:

- 1) рассматривать цифровую межкультурную компетентность, необходимость формирования которой обусловлена активной интеграцией цифровых технологий в образовательный процесс, одновременно в качестве способности, ключевой характеристики и умения обращаться с разнообразной информацией межкультурного характера в цифровой образовательной среде;

- 2) организовать процесс подготовки педагогов высшей школы к межкультурному взаимодействию в цифровой образовательной среде, определить

его содержание и результаты в соответствии с актуальными требованиями государства к ключевым компетенциям граждан РФ;

3) выявить и обосновать перечень и содержание цифровых межкультурных компетенций педагогов высшей школы как показателя качества межкультурного взаимодействия в цифровой образовательной среде;

4) синтезировать инновационные возможности информационного компонента цифрового образовательного процесса, определяющего возможность развития информационной грамотности педагогов высшей школы, и компетентностного компонента, связанного с формированием их ключевых компетенций.

Подводя итоги анализа и обоснования методологических детерминант концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, отметим следующее:

1. Поскольку феномен цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представляет собой сложное личностное качество, его теоретическое осмысление следует осуществлять с использованием разнообразных современных научно-методологических правил. В качестве философского уровня методологии исследования выбран *антропологический метод* и *теория экзистенциальной аксиологии*; в качестве общенаучной основы использован *системно-деятельностный подход*, теоретико-методологическая стратегия представлена *аксиологическим и поликультурным подходом*, *информационно-компетентностный подход*, в свою очередь, выступает организационно-методической тактикой исследования.

2. Антропологический подход рассматривается как нормативно-гносеологическая и регулятивно-праксеологическая ориентация на личность как основную цель и ценность образовательного процесса. Данный метод позволит выявить антропологические закономерности и принципы осуществления межличностного взаимодействия в образовательном процессе; определить механизмы трансформации личности через призму научного целеполагания; разработать категориальный аппарат исследования и критерии педагогической



модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Теория экзистенциальной аксиологии позволит определить их природу и степень влияния на биологическую и социальную сущность человека, обуславливая изменения субъективного предсказуемого характера. В этом отношении ценности выступают неким вектором, определяющим цели саморазвития, нравственного и разумного становления, интерпретации и практического преобразования реального мира в человеческом сознании.

3. Системно-деятельностный подход как общенаучная основа исследования обуславливает преобразование генерализованной модели дополнительного образования педагогов высшей школы. Она находит отражение в определении одной из основных целей в формировании цифровой межкультурной компетентности, подразумевающей освоение востребованного государством и обществом комплекса цифровых компетенций; отказ от изолированного освоения педагогами высшей школы системы знаний в сфере профессиональной деятельности в пользу интеграции процесса обучения в контексте реальной жизни и профессиональных ситуаций проблемного характера; обеспечение систематической и целенаправленной деятельности по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы; переход от индивидуальных опосредованных способов получения и освоения информации к взаимовыгодному процессу обучения на условиях партнерства и уважения.

4. Аксиологический и поликультурный подходы как теоретико-методическая стратегия организации формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы позволяет сформировать направленность личности на духовно-нравственные ценности как составляющие любого вида культуры; определить ценность межкультурных знаний для удовлетворения духовно-нравственных потребностей; сформировать у педагогов высшей школы коммуникативную способность своевременно оценить и передать информацию межкультурного характера; сформировать иерархическую систему духовно-нравственных ценностей и ее неразрывную связь с процессом межкультурного взаимодействия.

5. Информационно-компетентный подход, представляющий собой результативно-целевую тактику исследования, позволяет организовать компетентно-ориентированный процесс дополнительного образования и определить его содержание и результаты в соответствии с актуальными требованиями государства и общества; выявить и обосновать перечень и содержание ключевых цифровых межкультурных компетентностей как показателя качества осуществляемого образовательного процесса; определить практико-методические основания образовательного процесса с описанием структуры и ожидаемого результата.

### **2.3. Комплекс закономерностей и принципов концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы**

Контент разработанной нами концепции, как и любой другой научной теории, составляют основополагающие положения, представляющие собой ядро или теоретическую основу педагогической концепции.

Толковый словарь Ожегова дает определение термину «ядро» как внутренней, центральной части чего-нибудь<sup>29</sup>. Ядром педагогической концепции мы называем совокупность собственных педагогических и общенаучных категорий и основных понятий научной теории, которая в обязательном порядке должна содержать закономерности и принципы функционирования исследуемого педагогического феномена. Закономерности и принципы научной теории способствуют раскрытию его практической сущности, определяют границы и

---

<sup>29</sup> Ядро // Толковый словарь Ожегова. URL: <https://dic.academic.ru/-dic.nsf/ogegova/276210> (дата обращения: 03.10.2021).

условия эффективного функционирования, выбор методов и средств, и, что немаловажно, описывают желаемый результат.

Традиционно в психолого-педагогических исследованиях [2; 71; 119; 205; 281 и др.] ядром научной теории выступает комплекс закономерностей и принципов организации и функционирования педагогического процесса. Принимая во внимание этот факт, мы ставим следующие методологические задачи:

1) выявить процессуальные имманентные характеристики цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы;

2) определить комплекс факторов и противоречий, обуславливающих процесс становления, реализации и совершенствования исследуемого педагогического феномена;

3) обеспечить практико-ориентированность формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте путем четкого определения правил и условий его осуществления на основе выбранных теоретико-методологических подходов.

Первая задача обеспечивает изучение генетических связей (внешние факторы становления изучаемого педагогического феномена, содержательно-процессуальные связи, финальные качества исследуемого феномена) объекта с определяющими его факторами, что позволяет выявить совокупность закономерностей педагогического процесса с описанием его этапов и содержания.

Вторая задача связана с необходимостью определения имманентных противоречий исследуемого феномена с внешними факторами, обеспечивающими его онтогенез через установление закономерностей между ними. Вполне очевидно, что выполнение второй задачи обеспечивает выявление содержательно-смысловых характеристик исследуемого явления и возможных путей его развития.

Третья задача реализуется путем выявления закономерностей между характеристиками объекта и теоретико-методологическими основаниями выбранных научных подходов исследования, иерархичная зависимость которых раскрывает комплекс взаимосвязей теоретического и практического характера.

Под закономерностью в общенаучном смысле понимают всеобщую и необходимую связь между объектами, что позволяет объяснить, почему данное явление или процесс протекает именно так, а не иначе, и предсказать дальнейшее его развитие. При этом эволюция научной мысли обеспечивается выявлением фактов «через их изучение и раскрытие отдельных закономерностей к связной, логически стройной научной теории, объясняющей уже известные факты и предсказывающей новые»<sup>30</sup>.

В ходе исследования феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы мы применяли следующие приемы выявления закономерностей, позволяющие учесть функциональные характеристики исследуемого феномена (внешние факторы становления цифровой межкультурной компетентности, траекторию процесса формирования и развития, а также его конечные свойства) с указанием этапно-временных и содержательных особенностей; внутренние стимулы, внешние противоречия и перспективы его развития; основополагающие аспекты выбранных научно-методологических подходов исследования, согласующихся с ключевыми концептами исследования и раскрывающих их теоретические и практические взаимосвязи.

Комплекс закономерностей разрабатываемой педагогической концепции будет структурирован и классифицирован по принципу, предложенному Е. В. Яковлевым: «Группы закономерностей обусловленности, атрибутивных закономерностей, закономерностей эффективности и т. д.» [333, с. 116]. Отметим, что атрибутивные закономерности при помощи совокупности признаков выявляют внешние характеристики и связи феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы с родовым понятием «культура». Определению причинно-следственных связей формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы с обязательными основополагающими факторами способствуют закономерности обусловленности, обеспечивающие организацию педагогического процесса и достижение заявленной

---

<sup>30</sup> Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий ... С. 123.

цели. В свою очередь, оптимизация педагогического процесса, направленного на формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы через получение максимальных результатов при низкой энергоемкости и наличие перспектив дальнейшего развития и совершенствования обеспечивается закономерностями эффективности.

Выявление закономерностей формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы осуществлялось с учетом содержания и природы исследуемого феномена, а именно – с выделением эмоционально-волевого, когнитивно-прагматического и процессуально-поведенческого аспектов, описывающих в совокупности структуру и характеристики цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Описанная систематизация позволила:

- осуществить всестороннее и адекватное рассмотрение заявленного вида компетентности, объединив имеющиеся в науке теоретические и эмпирические данные об особенностях разного вида цифровых компетентностей;

- определить и описать внутреннюю структуру и сущность цифровых процессов и явлений, обуславливающих формирование цифровых компетентностей;

- эффективно гармонизировать многочисленные формы цифровой деятельности в современном мире и характеризующие ее совокупности обобщенных связей, обеспечивающие эффективную организацию в системе дополнительного образования педагогов высшей школы.

Ядро концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы составляет комплекс закономерностей духовно-нравственного и информационно-коммуникативного характера и соответствующих теоретических принципов. Мы согласны с утверждением Е. В. Гнатышиной о том, что «закономерности педагогического процесса выражают базовые и обязательные зависимости между условиями и результатом, в то время как принципы определяют базовые векторы достижения целей исследуемого, трактуемые как подходы» [73, с. 138].

Типологизация закономерностей концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представлена в таблице 4.

Таблица 4

**Закономерности концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы**

<b>Тип закономерностей</b>	<b>Духовно-нравственный аспект</b>	<b>Информационно-коммуникативный аспект</b>
Закономерности атрибутивности	Выявляют ключевые характеристики феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы с духовно-нравственной позиции	Раскрывают содержание и основные свойства феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в цифровом узкоспециализированном формате
Закономерности обусловленности	Определяют основные факторы, обуславливающие формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, обеспечивают формирование высоконравственной личности	Отражают взаимосвязи, характеризующие специфику профессионально-цифровой подготовки педагогов высшей школы в ходе формирования цифровой межкультурной компетентности
Закономерности эффективности	Характеризуют условия эффективности и перспективности формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте	Транслируют цифровые предпосылки эффективного формирования исследуемого феномена с позиций профессиональной переподготовки

Ядро разрабатываемой нами концепции составляют также принципы, выполняющие распределительно-организационную функцию. В общеметодологическом обобщенном плане принцип характеризуется масштабным и углубленным научным обоснованием, которое является способом решения общественных проблем в соответствии с объективными закономерностями. Принцип является неотъемлемой составляющей любой научно-педагогической концепции, которая должна быть соблюдена в обязательном порядке.

В. И. Загвязинский [98] в качестве основополагающего принципа, регулирующего любой научно-исследовательский процесс, рассматривает методологический принцип объективности, исключающий предвзятость и ограниченность в анализе и оценке фактов. Принцип объективности предполагает систематическое рассмотрение внешних и внутренних факторов, влияющих на исследуемое педагогическое явление, обеспечивает адекватный выбор методологических подходов, обуславливающих получение аутентичных знаний об изучаемом феномене. Следующим принципом, являющимся близким по значимости к принципу объективности, В. И. Загвязинский считает принцип сущностного анализа. Применение данного принципа предполагает перманентный сравнительный анализ общего и частного в исследуемых педагогических явлениях с выявлением функциональных закономерностей существования, развития и целенаправленного изменения. В области проведения психолого-педагогических исследований важным представляется также соблюдение генетического принципа, предусматривающего рассмотрение этимологии и генезиса исследуемого педагогического феномена. Одним из ведущих общенаучных принципов выступает и принцип концептуального единства исследования, обеспечивающего целостность и логичность применяемых в исследовании подходов и методов, подвергаемых проверке, корректировке и, в случае необходимости, смене.

Согласимся с Е. В. Яковлевым [333] в том, что выбор и классификацию научно-педагогических принципов следует осуществлять в соответствии с требованиями объективности, системности, аддитивности, ориентированности на решение выявленных противоречий, многогранности, трансцендентальной и эмпирической значимости. Применение принципов, необходимых для получения определенного результата и генерализации выявленных в процессе исследования закономерностей, имеет условный и временный характер, а также общее методологическое основание. Кроме того, относительно нашего исследования принципы служат детерминированию норм осуществления педагогической деятельности по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

В связи с вышеизложенным считаем целесообразным маркирование специфических и общих принципов, полностью коррелирующих с выделенным комплексом закономерностей.

Е. В. Яковлев относит к общим принципы научности, системности, доступности, индивидуализации, оптимальности, гибкости, управляемости, развития и другие, общепринятые и широко применяемые в педагогической теории. В свою очередь, специфические принципы, детерминированные общими принципами, обусловлены обозначенными закономерностями осуществления педагогической деятельности по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы и характеризуются отсутствием четких и абсолютных границ, возможности дополнить и видоизменить их сущность. Кроме того, специфические принципы определяют нормативные требования к осуществлению исследуемого педагогического процесса и направлены на достижение поставленной цели.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы, а также учет существующего в науке теоретического и практического опыта по формированию цифровых компетенций позволил выявить комплекс закономерностей и принципов, обобщенный в таблице 5.



**Ядро концепции формирования цифровой межкультурной компетентности  
педагогов высшей школы**

Аспект	Закономерность	Специфические принципы	Общие принципы
Духовно-нравственный аспект	<p><i>Атрибутивная закономерность:</i> цифровая межкультурная компетентность детерминирована общим уровнем культуры личности и системой ценностных ориентаций</p> <p><i>Закономерность обусловленности:</i> цифровая межкультурная компетентность обусловлена принятием традиционных духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе мирового культурного развития</p> <p><i>Закономерность эффективности:</i> цифровая межкультурная компетентность определяется социокультурной активностью личности</p>	<p>Принцип культурной ценностно-ориентационной направленности</p> <p>Принцип глобализации образовательного процесса</p> <p>Принцип сопоставительного анализа лингво-культурологических особенностей</p>	<p>Системности</p> <p>Социальной обусловленности</p> <p>Открытости</p> <p>Интегративности</p>
Информационно-коммуникативный аспект	<p><i>Атрибутивная закономерность:</i> цифровая межкультурная компетентность проявляется в речевом и социальном общении в цифровой среде</p> <p><i>Закономерность обусловленности:</i> цифровая межкультурная компетентность детерминирована готовностью к онлайн-коммуникации в соответствии с мотивационными установками и ценностными ориентациями</p> <p><i>Закономерность эффективности:</i> цифровая межкультурная компетентность формируется в тренингах цифрового межкультурного взаимодействия</p>	<p>Принцип цифровизации образовательного процесса</p> <p>Принцип коммуникативной направленности</p> <p>Принцип прогностической перспективности образовательной деятельности</p>	<p>Динамичности</p> <p>Комплексности и целостности</p> <p>Верифицируемости</p>

Опишем обозначенную совокупность принципов концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

*Принцип системности* обеспечивает цельность педагогической деятельности в рамках разработанной концепции благодаря взаимосвязям и взаимозависимостям элементов, все возможные изменения происходят с обязательным учетом и сохранением внутренней целостности личности и ее системных культурных характеристик.

*Принцип социальной обусловленности* детерминирован профессиональной деятельностью, осуществляемой педагогами высшей школы в условиях современного информационного общества, что требует соответствия социальному заказу и создания условий для формирования гармоничной высоконравственной личности выпускника вуза.

*Принцип открытости* реализуется в ситуациях взаимодействия с окружающей действительностью, способствующих развитию индивида за счет управляемой структуры, постоянной обратной связи и рефлексии. Гибкость и управляемость системы позволяет осуществлять непрерывную модернизацию и обновление в соответствии с требованиями времени, ее открытость способствует внедрению инновационных средств и методов формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

*Принцип интегративности* выражается в возможности синтеза духовно-нравственной и компетентностно-ориентированной подготовки педагогов высшей школы. Данная характеристика позволяет также применять на практике разнообразные формы, методы и приемы обучения для достижения поставленной цели.

*Принцип динамичности* предполагает постоянное изменение феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе механизма возвышения потребностей, предложенного А. В. Кирьяковой, что требует непрерывного улучшения показателей и повышения уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

*Комплексность и целостность* формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы обусловлена многогранностью поставленных в исследовании образовательных и воспитательных задач, имманентным единством разнообразных сфер личности и временной ограниченностью осуществляемой педагогической деятельности.

Принцип *верифицируемости* предписывает согласование всех этапов исследуемого процесса с реальным результатом, то есть подтверждение всех полученных результатов. Анализ и оценивание каждого этапа педагогической деятельности по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы позволяет определить адекватный и эффективный комплекс перспектив.

Представленный комплекс общих принципов является незаконченным, характеризуется возможностью дополнения принципами, актуальными для современного процесса дополнительного образования педагогов высшей школы.

Итак, духовно-нравственный аспект определяется закономерностями, отражающими ключевые характеристики феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы с аксиологической позиции; основные факторы, обуславливающие формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, обеспечивают формирование высоконравственной личности, определяют эффективность и перспективность исследуемого процесса в духовно-нравственном аспекте.

***Атрибутивная закономерность в духовно-нравственном аспекте:***  
*цифровая межкультурная компетентность детерминирована общим уровнем культуры личности и системой ценностных ориентаций.*

Уровень общественного развития воплощается в культуре, в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Способность культуры передавать накопленный социальный опыт через поколения является ключевой для педагогической науки. Система образования является одновременно компонентом и средством формирования общественной культуры. Результатом

образовательного процесса выступает не только факт образованности индивида, но и процесс постоянного самообразования и самовоспитания.

Процесс обучения предполагает критическое рассмотрение ценностей, поскольку обучающимся предоставляется возможность развивать в себе навыки самостоятельного мышления и деятельности. В качестве промежуточного результата образовательного процесса от обучающихся ожидается принятие прав на свободу и самоопределение. Для реализации описанных ожиданий индивиду требуются не только знания, но и критерии применения полученных знаний, квалификаций и компетенций; не только гибкость и стойкость, но и чувство ответственности, а также соответствующий уровень нравственности. Таким образом, личность нуждается в деятельности со стороны педагогов по ее формированию.

Смежная цель образовательного процесса заключается в поддержке личности при постижении сложного окружающего мира и поиска своего уверенного положения в нем. В этом отношении ценности несут в себе некую ориентационную функцию, поддерживая человека в его уверенности. Не вызывает сомнения тот факт, что все поступки и решения человека обусловлены нормами и ценностями, значение и важность которых неоспоримы даже в кризисные для системы образования и воспитания периоды. Поэтому вопрос об основополагающих человеческих ценностях в постоянно развивающемся динамичном обществе должен быть ведущим для всего образовательного процесса. Важно понимать, каким образом лучше использовать ценностно-ориентационную деятельность в рамках образовательного процесса и насколько эффективной будет эта деятельность. Мы считаем, что ценностно-ориентационная деятельность представляет собой непрерывный интегративный принцип обучения, способствующий постоянным изменениям в типах и стилях поведения индивида.

Атрибутивная закономерность определяется *принципом культурной ценностно-ориентационной направленности*. Любая образовательная система является открытой и основывается на современных успехах в сфере науки и культуры. В процессе профессиональной переподготовки педагог высшей школы

осваивает традиционные духовно-нравственные ценности и одновременно знакомится с основами нового миропонимания, которые свойственны современным цифровым процессам. Формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы обуславливает осознание личностью своей причастности к мировому культурному наследию, признание культуры как носителя и транслятора человеческого опыта последующим поколениям.

Поскольку ценности представляют собой определенную группу общественных идеалов, то они выступают в качестве обезличенных стандартов ежедневной коммуникации, обуславливая тем самым рациональность. Именно поэтому в структуре ценностей должны быть в обобщенном виде предусмотрены основные принципы практико-ориентированной деятельности и осуществления определенных действий. Ценности представляют собой некие этические императивы, определяющие поведение человека и выражающие смысловую и целевую взаимосвязь между отдельными лицами и группами. В процессе обоснования своего поведения и потребностей, толкования норм и ценностей, имеющих решающее значение в жизнедеятельности, человек пытается на основе своей субъективности, индивидуальных желаний и частных интересов достичь транссубъективности или общности, при которой общепринятые нормы и ценности будут определять его поступки. Таким образом, ценностное отношение объясняет цели, причины и мотивы, которые человек регулярно присваивает, и причины поведения, которые он при этом приводит.

*Закономерность обусловленности в духовно-нравственном аспекте: цифровая межкультурная компетентность обусловлена принятием традиционных духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе мирового культурного развития.*

Политика российского государства направлена на обеспечение всестороннего духовного и нравственного развития, воспитание в духе патриотизма, гражданственности и уважения к старшим<sup>31</sup>. В соответствии со ст. 68,

---

<sup>31</sup> Конституция РФ : принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. с изм., одобренными в ходе общерос. голосования 1 июля 2020 года // Государственная Дума Федерального Собрания

69 Конституции РФ культура и общероссийская культурная идентичность, являющиеся уникальным наследием ее многонационального народа, поддерживаются и охраняются государством<sup>32</sup>.

«Духовно-нравственные ценности занимают в структуре ценностей одно из важных мест, поскольку духовная сила человека и общества определяется их способностью сохранять нравственные ценности в любых социальных условиях. С помощью понятия “нравственные ценности” характеризуется значение для общества и человека социально-культурных явлений, деятельно-заинтересованное отношение человека к миру и к самому себе, а также реализация актуальных нравственных потребностей в жизни» [42, с. 43]. Традиционные духовно-нравственные ценности, передаваемые из поколения в поколение как духовные смыслы, составляют ценностную первооснову культуры. Именно они определяют самобытный характер каждой культуры мира и государственный суверенитет каждой страны, а также составляют основание национальной безопасности, которая под влиянием последствий процесса глобализации и размывания сложившихся традиционных культурных ценностей все чаще находится под угрозой.

С закономерностью обусловленности связан *принцип глобализации образовательного процесса*, обеспечивающий обновление всего процесса обучения с основой на глобальные мировые факты, современные достижения науки и отношение к любому создаваемому контенту как отражению непосредственной связи научных достижений и локальных событий вне зависимости от места их происхождения и исследования. Принцип глобализации образовательного процесса детерминирован общественной экономической ситуацией, потребностями и запросами государства и общества в осуществлении образовательной деятельности к педагогам высшей школы, к уровню

---

Российской Федерации : сайт. URL: <http://duma.gov.ru/legislative/documents/constitution/> (дата обращения: 08.10.2022).

<sup>32</sup> Новый текст Конституции РФ с поправками 2020 // Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации : сайт. URL: [duma.gov.ru/news/48953/](http://duma.gov.ru/news/48953/) (дата обращения: 08.10.2022).

сформированности у них ключевых цифровых компетенций. Реализация принципа глобализации образовательного процесса имеет ряд преимуществ, а именно: обеспечение универсальности и доступности образования, возможность осуществлять образовательную деятельность в режиме реального или отсроченного времени вне зависимости от местоположения обучающего и обучающегося. Ключевой особенностью данного принципа выступает также возможность использования в процессе обучения открытых интерактивных образовательных платформ, привлечения узкопрофильных специалистов из мирового образовательного пространства.

*Закономерность эффективности в духовно-нравственном аспекте: цифровая межкультурная компетентность определяется социокультурной активностью личности.*

Процесс овладения ценностями культуры и общества (социокультурная деятельность), специально организуемый социальными институтами, характеризуется определенной селективностью и детерминирован возможностями конкретной личности. Социокультурная активность личности предполагает наличие определенного комплекса качеств, предусматривающих аккумуляцию общественного опыта и присвоения общественно-культурных ценностей, что обеспечивает передачу социокультурной идентичности и креативного самовыражения на фоне постоянного развития и усовершенствования. Социальные качества личности, совокупность ее интересов, потребностей, установок, целей, намерений и стремлений формируются в определенный период жизни и образуют жизненную перспективу. Процесс социализации детерминирован социокультурной средой и активностью самой личности и осуществляется на трех уровнях:

1) макромир (общество в целом, общественно-исторические факты и процессы, культурно-исторический опыт, произведения мировой культуры как ведущие факторы, определяющие поведение и деятельность человека), оказывающий колоссальное влияние на метафизическую сущность человека, которая становится своеобразным маркером своей эпохи. Социализация позволяет

личности воспринимать социокультурный фон макроуровня в форме конкретно-исторических ценностей общества и человечества;

2) микромир (ближайшее социокультурное окружение человека) с устоявшейся системой ценностных ориентиров, установок, норм и идеалов, не всегда согласующихся с общепринятыми; непосредственно воздействует на личность и формирует ее;

3) личный опыт индивида, полученные на предыдущих этапах знания, сформировавшаяся система ценностных ориентаций, норм и паттернов поведения и деятельности, обуславливающих социокультурную активность личности, а впоследствии выбор и оценку жизненных перспектив.

Культура, выполняющая в этом контексте аккомодационную и личностно-формирующую функции, выступает ведущим фактором социализации, регулирующим жизнедеятельность человека и становление личности. В соответствии с целями нашего исследования процесс развития социокультурной активности личности средствами культуры призван сформировать педагогов высшей школы, способных к эффективному межкультурному взаимодействию в цифровой среде.

С закономерностью эффективности согласуется *принцип сопоставительного анализа лингво-культурологических особенностей*, предполагающий изучение культурных и общественных особенностей другой страны, знакомство с системой ценностных ориентиров и установок, культурных стандартов и норм поведения, выражающихся в социокультурных закономерностях и взаимосвязях в иностранном языке, их влиянии на выбор и коммуникативный эффект определенных языковых форм; знания системы универсальных культурных стандартов; системы ценностей культуры изучаемого языка и родной культуры и форм их проявления в поведении, речи и деятельности людей.

Следующая группа закономерностей детерминируется содержанием феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы и ориентирована непосредственно на выполнение профессиональных задач, в том числе и в цифровой образовательной среде.



*Атрибутивная закономерность информационно-коммуникативном аспекте: цифровая межкультурная компетентность проявляется в речевом и социальном общении в цифровой среде.*

Процесс общения в педагогике рассматривается как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками»<sup>33</sup>. По своей сути общение представляет собой сложный многоаспектный процесс межличностного или межгруппового взаимодействия, направленного на обмен информацией (коммуникацию), социальное восприятие, установление контакта и понимания с партнером. Любая человеческая деятельность обусловлена общением, выступающим также обязательным условием личностного и группового становления и функционирования.

Речевое общение имеет социальный характер, являясь составным компонентом общественной деятельности индивида, в составе которого можно выделить лингвистический (фонетические, лексические, грамматические особенности, используемые в общении), психологический (мотивы, отношения, намерения, индивидуальные поведенческие особенности партнеров и др.) и социальный (статусность и распределение ролей) аспекты. Эффективность речевого общения обеспечивается умением партнеров адаптироваться к коммуникативной ситуации, что выражается в выборе и адекватном использовании языковых, в том числе вербальных и невербальных средств, тактик и стратегий речевого общения и т. д.

В рамках нашего исследования опыт речевого и социального общения предполагает наличие: знаний о существовании, значении и опасности этноцентризма, стереотипов, предрассудков, оказывающих зачастую негативное влияние на процессы межкультурного взаимодействия; умения всесторонне и эмпатически рассматривать ситуацию (с точки зрения своих культурных стандартов и с позиции культурных стандартов партнеров по коммуникации).

---

<sup>33</sup> Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь ... С. 62.

Закономерность атрибутивности в информационно-коммуникативном аспекте обусловлена *принципом цифровизации образовательного процесса*. В современном обществе практически невозможно встретить область экономики, не затронутую процессом дигитализации. Многие экономические, политические и научные структуры требуют полномасштабных преобразований. В частности, уточнения необходимы в отношении цифровизации научного контента, исследовательских и обучающих платформ, виртуальной обучающей среды, а также процессов обучения и сопровождения образовательной деятельности.

Подавляющее большинство российских университетов используют лишь незначительную часть широкого спектра возможностей, предлагаемых новыми образовательными технологиями, активно применяемыми во многих европейских странах. Отметим, что цифровизация образовательного процесса не должна выступать самоцелью, поскольку цель новых концептов заключается в повышении эффективности системы образования и обеспечении всех участников равными возможностями. Процесс цифрового развития и оптимизации образовательного процесса должен быть организован в духе медийного цифрового обучения дидактически целесообразному, а не технически доступному контенту. Современные цифровые (электронные) образовательные ресурсы предлагают российской системе образования многочисленные возможности для повышения качества и эффективности образовательного процесса, особенно на фоне ежегодно увеличивающегося студенческого контингента. Цифровизация образовательного процесса обеспечит его увлекательностью благодаря применению виртуальных технологий и построению индивидуальных образовательных траекторий, стимулирующих повышение качества и эффективности деятельности педагогов высшей школы и создание условий для активного приобретения знаний и развития личности студента. Цифровые преобразования, происходящие в современном обществе, влекут за собой концептуальные изменения в профессиональной и частной жизни, обуславливая необходимость формирования цифровых компетенций для соответствия тенденциям времени. Основным вызовом заключается в максимально быстрой ликвидации пробелов в области цифровых компетенций

для того, чтобы население избежало возможных «цифровых» трудностей в профессиональной и частной сфере.

*Закономерность обусловленности в информационно-коммуникативном аспекте: цифровая межкультурная компетентность детерминирована готовностью к онлайн-коммуникации в соответствии с мотивационными установками и ценностными ориентациями.*

Онлайн-коммуникация (или цифровая коммуникация) предполагает взаимодействие посредством цифровых средств связи и может осуществляться в двух модальностях:

1) синхронная онлайн-коммуникация в режиме реального времени при помощи онлайн-платформ (Skype, Zoom, MsTeams и др.), разнообразных видеочатов и социальных сетей;

2) асинхронная онлайн-коммуникация, происходящая в режиме отложенного времени посредством электронной почты, службы коротких сообщений (SMS), форумов и т. д.

В рамках настоящего исследования готовность к онлайн-коммуникации предполагает наличие у педагогов высшей школы мотивационно подкрепленных навыков взаимодействия со студентами и коллегами и способности воздействовать на происходящее благодаря активному использованию коммуникативных обучающих стратегий. Кроме того, способность соотносить и адаптировать собственные личностные, социальные, культурные установки с личностью партнера из иноязычной культуры, обладающей иной системой ценностных ориентаций и установок, также выступает немаловажным фактором.

Готовность к онлайн-коммуникации формируется в учебных ситуациях, в ходе которых происходит выработка навыков эффективного и ответственного применения цифровых средств связи для коммуникации, сотрудничества и участия в политической жизни общества, а именно:

1) взаимодействие посредством многочисленных цифровых средств коммуникации, подобранных в соответствии с целями и возможностями;

2) передача цифрового контента коллегам и студентам при помощи соответствующих инфокоммуникационных технологий;

3) знание норм и правил профессионального и частного поведения в интернет-среде, оформления ссылок и цитат, соблюдение закона об авторском праве, защита собственной репутации и др.;

4) активная гражданская позиция на фоне свободного владения общественными и персональными цифровыми гаджетами;

5) привлечение цифровых технических средств для сотрудничества и создания новых ресурсов и знаний;

6) умение адаптировать коммуникативные стратегии под целевую аудиторию в соответствии с культурными и возрастными особенностями и др.

С закономерностью обусловленности в информационно-коммуникативном аспекте связан *принцип коммуникативной направленности* формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, предполагающий знакомство с языковыми и паралингвистическими средствами для устной и письменной коммуникации в разнообразных ситуациях, в которых обучающийся должен быть способен грамотно и адекватно представиться, выразить свои мысли. При этом отсутствие ошибок в речи имеет меньшую значимость, нежели коммуникативная адекватность. Коммуникативно-языковые требования, предъявляемые на рынке труда к современным выпускникам, составляют основу для планирования и осуществления компетентностно-ориентированного языкового обучения и одновременно определяют цели процесса обучения иностранному языку, в центре которого находится формирование и совершенствование профессионально-коммуникативной компетенции.

Коммуникативная направленность формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы находит свое отражение в разнообразных ситуациях профессионального общения. К ним относятся собеседование, личная презентация, презентация предприятия, налаживание контактов на рабочем месте, легкая непринужденная беседа (SmallTalk), назначение встреч, работа за компьютером и т. д. При этом умение вести с

коллегами SmallTalk играет в обозначенном контексте важную роль, поскольку коммуниканты имеют возможность рассказать о своих интересах, взглядах или о рутинных событиях.

*Закономерность эффективности в информационно-коммуникативном аспекте: цифровая межкультурная компетентность формируется в тренингах цифрового межкультурного взаимодействия.*

Спектр возможностей по межкультурно-ориентированному развитию компетенций делится на мероприятия без отрыва от профессиональной деятельности и вне рабочего пространства в формате повышения квалификации (с отрывом от производства). В свою очередь, тренинги с отрывом от выполнения непосредственных профессиональных задач делятся по принципу «общекультурные / специфические». Выбор подходящего типа тренингов определяется ситуацией и обстоятельствами и зависит от целевой группы и имеющихся условий. Так, например, ролевые игры с фиктивным деятельностным контекстом не очень приветствуются в среде опытных специалистов (в отличие от подростков), в то время как среди более молодых участников тренингов наблюдается отсутствие всяческого интереса к теоретическим культурным вопросам.

В рамках формирования цифровой межкультурной компетентности предусмотрено проведение и общекультурных, и специфических тренингов. Общекультурные тренинги обуславливают общую сенсбилизацию личности к особенностям, возможностям и проблемам межкультурного взаимодействия. Прежде всего такого рода тренинги ориентированы на целевые группы, не имеющие достаточного опыта межкультурного общения, но заинтересованные в получении соответствующих знаний. Узко специфические культурные тренинги, в свою очередь, направлены на знакомство с когнитивными и эмпирическими несоответствиями конкретных целевых культур и ориентированы на аудиторию, которой предстоит международная или межкультурная профессиональная деятельность. Таким образом, для целевой аудитории – педагогов высшей школы –

актуальными и необходимыми для профессионального совершенствования будут и общекультурные, и специфические культурные тренинги.

Закономерность эффективности детерминирована *принципом прогностической перспективности образовательной деятельности*, который опирается не только на существующие потребности со стороны государства и общества, но и на перспективные, обусловленные глобализацией и активным переходом к цифровой экономике. Принцип прогностической перспективности направлен на обеспечение соответствия процесса профессиональной переподготовки требованиям цифровой экономики и непрерывности образовательного процесса, формирование у педагогов высшей школы потребности в постоянном развитии и совершенствовании профессиональных навыков. Современное цифровое общество предъявляет новые требования к системе высшего образования, которая должна дополнить традиционные методы обучения инновационными, основанными на применении комплекса современных цифровых методов и средств обучения. Приоритетной задачей современных педагогов высшей школы становится умение выявлять и применять на практике перспективные и востребованные направления в сочетании с традиционными, стимулировать обучающихся к системному получению образования в течение всей жизни и фокусироваться на применении получаемых знаний не только в данный момент, но и в перспективе.

Итак, ядро концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы состоит из комплекса закономерностей и принципов и выражает основные характеристики формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, характеризует предпосылки, детерминирующие его осуществление, объединяет достижения науки теоретического и практического характера.

Обобщим изложенное в параграфе:

1. Ядром педагогической концепции мы называем совокупность собственных педагогических и общенаучных категорий и основных понятий научной теории, которая в обязательном порядке должна содержать закономерности и принципы

функционирования исследуемого педагогического феномена. Закономерности и принципы научной теории способствуют раскрытию его практической сущности, определяют границы и условия эффективного функционирования, выбор методов и средств, а также описывают желаемый результат.

2. Ядро авторской концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы составляют две группы закономерностей: закономерности, связанные с ее духовно-нравственным аспектом, и закономерности, обусловленные информационно-коммуникативным аспектом. Внутри каждой группы присутствует закономерность атрибутивная, обусловленности и эффективности с выделением соответствующих теоретических принципов (общих и специфических). При этом общие принципы универсальны для всех закономерностей, поскольку имеют основополагающую особенность.

3. Духовно-нравственный аспект определяется следующими закономерностями:

- **атрибутивная закономерность в духовно-нравственном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность связана с общим уровнем культуры личности и системой ценностных ориентаций (принцип культуросообразности и принцип ценностно-ориентационной направленности);

- **закономерность обусловленности в духовно-нравственном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность обусловлена принятием традиционных духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе мирового культурного развития (принцип глобализации образовательного процесса);

- **закономерность эффективности в духовно-нравственном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность определяется социокультурной активностью личности (принцип сопоставительного анализа культурных и лингвистических особенностей).

4. Информационно-коммуникативный аспект детерминирован иной группой закономерностей и соответствующих им принципов:

- **атрибутивная закономерность в информационно-коммуникативном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность проявляется в речевом и социальном общении в цифровой среде (принцип цифровизации образовательного процесса);

- **закономерность обусловленности в информационно-коммуникативном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность детерминирована готовностью к онлайн-коммуникации в соответствии с мотивационными установками и ценностными ориентациями (принцип коммуникативной направленности формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы);

- **закономерность эффективности в информационно-коммуникативном аспекте:** формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы осуществляется в рамках цифровых межкультурных тренингов (принцип прогностической перспективности образовательной деятельности).

5. Общими для всех выделенных нами закономерностей выступают принципы системности, социальной обусловленности, открытости, интегративности, динамичности, комплексности и целостности, верифицируемости, трактуемые в классическом научном понимании без дополнительных преобразований.

## Выводы по главе 2

1. Вторая глава «Теоретико-методологические аспекты формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы» посвящена теоретическо-методологической разработке педагогической концепции, на основе



которой построена соответствующая модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте.

2. Педагогическую концепцию мы трактуем в качестве совокупности взглядов и суждений о педагогическом феномене, глобально характеризующем его структуру и специфику, а также принципы работы с ним в условиях современной образовательной системы. Авторская концепция формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы состоит из соответствующих теоретических оснований, методологических детерминант, ядра, педагогической модели, а также организационно-педагогических условий, обеспечивающих ее реализацию, описывающих способы и методы педагогического воздействия на исследуемый объект в реальной образовательной ситуации.

3. Цель концепции заключается в теоретико-методологическом сопровождении формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте как совокупности взаимосвязанных компонентов, направленных на становление компетентной в особенностях различных культур личности, способной на эффективный межкультурный диалог с использованием цифровых технологий. Границы применимости разработанной концепции представлены объектами предусмотренной педагогической деятельности и особенностями участников образовательного процесса. Основными источниками создания концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы являются: социальный заказ государства и общества, определяемый процессом становления информационного общества и развития цифровой экономики, выраженный в нормативных документах и объективных потребностях каждого человека в получении качественного образования и перспективной профессии; отечественный и европейский опыт и тенденции организации дополнительного образования педагогов высшей школы в условиях цифровизации всех сфер общества; теоретический и практический опыт, отражающий

современные направления в области аксиологической подготовки, формирования цифровой межкультурной компетентности профессорско-преподавательского состава университетов; популяризация и востребованность компетентностно-цифрового образования, выражающиеся в необходимости формирования цифровой стратегической и цифровой социальной компетенции, цифровой лингвистической и цифровой коммуникативной компетенции, цифровой социолингвистической и цифровой социокультурной компетенции, составляющих в комплексе цифровую межкультурную компетентность.

3. Понимая цифровую межкультурную компетентность педагогов высшей школы как комплексную личностную характеристику, теоретическое обоснование которой должно происходить с использованием разнообразных современных научно-методологических правил, в качестве философского уровня методологии нашего исследования был выбран антропологический подход и теория экзистенциальной аксиологии; в качестве общенаучной основы использован системно-деятельностный подход, теоретико-методологическая стратегия представлена аксиологическим и поликультурным подходами, информационно-компетентностный подход, в свою очередь, выступает организационно-методической тактикой исследования.

*Антропологический подход* к формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы рассматривает нормативно-гносеологическую и регулятивно-праксеологическую ориентацию на личность обучающегося как основную цель и ценность. Данный метод позволит выявить антропологические закономерности и принципы осуществления межличностного взаимодействия в процессе обучения; определить механизмы становления личности через призму научного целеполагания; разработать категориальный аппарат исследования и критерии антропологической педагогической модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. *Теория экзистенциальной аксиологии* позволит определить их природу и степень влияния на биологическую и социальную сущность человека, обуславливая изменения субъективного предсказуемого характера. В этом

отношении ценности выступают неким вектором, определяющим цели саморазвития, нравственного и разумного становления, интерпретации и практического преобразования реального мира в человеческом сознании.

*Системно-деятельностный подход* является общенаучной основой исследования и обуславливает преобразование генерализованной модели профессиональной подготовки педагогов высшей школы, которая находит отражение в определении одной из основных целей дополнительного образования педагогов высшей школы в формировании цифровой межкультурной компетентности, подразумевающей освоение востребованного государством и обществом комплекса цифровых компетенций; отказе от изолированного освоения педагогами высшей школы системы знаний в сфере профессиональной деятельности в пользу интеграции процесса обучения в контекст реальной жизни и профессиональных ситуаций проблемного характера; обеспечении систематической и целенаправленной деятельности по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы; переходе от индивидуальных опосредованных способов получения и освоения информации к взаимовыгодному процессу обучения на условиях партнерства и уважения.

*Аксиологический и поликультурный подходы* как теоретико-методическая стратегия организации формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы позволяет сформировать направленность личности на духовно-нравственные ценности как составляющие любого вида культуры; определить ценность межкультурных знаний для удовлетворения духовно-нравственных потребностей; сформировать у педагогов высшей школы коммуникативную способность своевременно оценить и передать информацию межкультурного характера; сформировать иерархическую систему духовно-нравственных ценностей и ее неразрывную связь с процессом межкультурного взаимодействия; сформировать личность, адекватную современным требованиям российского общества.

*Информационно-компетентностный подход*, представляющий собой результативно-целевую тактику исследования, позволяет организовать

компетентностно-ориентированный процесс обучения и определить его содержание и результаты в соответствии с актуальными требованиями государства и общества; с его помощью можно выявить и обосновать перечень и содержание ключевых цифровых межкультурных компетентностей как показателя качества осуществляемого образовательного процесса, определить практико-методические основания образовательного процесса с описанием структуры и ожидаемого результата.

4. Ядром педагогической концепции мы называем совокупность собственных педагогических и общенаучных категорий и основных понятий научной теории, которая в обязательном порядке должна содержать закономерности и принципы функционирования исследуемого педагогического феномена. Закономерности и принципы научной теории способствуют раскрытию его практической сущности, определяют границы и условия эффективного функционирования, выбор методов и средств, а также описывают желаемый результат.

Ядро авторской концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы составляют две группы закономерностей: закономерности, связанные с ее духовно-нравственным аспектом, и закономерности, обусловленные информационно-коммуникативным аспектом. Внутри каждой группы закономерностей присутствует закономерность атрибутивная, обусловленности и эффективности с выделением соответствующих теоретических принципов (общих и специфических). При этом общие принципы универсальны для всех закономерностей, поскольку имеют основополагающую особенность.

Духовно-нравственный аспект определяется следующими закономерностями:

- **атрибутивная закономерность в духовно-нравственном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность связана с общим уровнем культуры личности и системой ценностных ориентаций (принцип культуросообразности и принцип ценностно-ориентационной направленности).

- **закономерность обусловленности в духовно-нравственном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность обусловлена принятием традиционных духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе мирового культурного развития (принцип глобализации образовательного процесса).

- **закономерность эффективности в духовно-нравственном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность определяется социокультурной активностью личности (принцип сопоставительного анализа культурных и лингвистических особенностей).

Информационно-коммуникативный аспект детерминирован иной группой закономерностей и соответствующих им принципов:

- **атрибутивная закономерность в информационно-коммуникативном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность проявляется в речевом и социальном общении в цифровой среде (принцип цифровизации образовательного процесса).

- **закономерность обусловленности в информационно-коммуникативном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность детерминирована готовностью к онлайн-коммуникации в соответствии с мотивационными установками и ценностными ориентациями (принцип коммуникативной направленности формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы).

- **закономерность эффективности в информационно-коммуникативном аспекте:** формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы осуществляется в рамках цифровых межкультурных тренингов (принцип прогностической перспективности образовательной деятельности).

5. Общими для всех выделенных нами закономерностей выступают принципы системности, социальной обусловленности, открытости, интегративности, динамичности, комплексности и целостности,

верифицируемости, трактуемые в классическом научном понимании без дополнительных преобразований.

### ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

#### 3.1. Модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Для осуществления формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы были применены методы педагогического моделирования как «отражения характеристик существующей педагогической системы в специально заданном объекте» [333, с. 122].

Этимология слова отсылает нас к французскому слову «modèle», которое дословно переводится как «образец». В генерализованном виде модель представляет собой прототип некоторой системы. По определению А. М. Новикова, модель является «мысленно представляемой или материально реализованной системой, которая отображает или воспроизводит объект и способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте»<sup>34</sup>.

Изучение направлений, существующих на сегодняшний день в отечественной [210] и зарубежной науке в области моделирования [367], позволило нам выделить следующую классификацию, которая базируется на одинаковых целях и концептах:

1) реалистичное или прикладное моделирование (решение реальных проблем для лучшего осознания окружающей действительности, основанное на идеях англо-саксонского прагматизма и прикладной математики; основоположники – Galbraith, Haines, Houston, KaiserundPollak);

---

<sup>34</sup> Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий ... С. 112.

2) педагогическое моделирование (дидактическое или предметное моделирование, базирующееся на педагогических или узко предметных целях и теориях, направленных на структурирование учебных процессов и соответствующих им планов; основоположники – Blum, Blomhoj, Maaß und Niss);

3) контекстуальное моделирование (организация учебного процесса и моделирование ментальных процессов с точки зрения психологии; основоположники – Doerr, LeshundSriraman);

4) эпистемологическое моделирование (теоретическое или общенаучное моделирование, направленное на развитие соответствующих теорий – Bosch, DorieroderGarcia);

5) когнитивное моделирование / мета-перспектива (когнитивно-психологический анализ когнитивных процессов с привлечением математических мыслительных процессов – Blum / Leiss, BorromeoFerri, Skemp).

Среди требований, которые предъявляются к моделям и обеспечивают их эффективное функционирование, относятся [334]:

1) ингерентность, предусматривающая единство разрабатываемой модели с научной средой ее функционирования;

2) простота модели, ее прозрачность и универсальная ясность;

3) адекватность, обеспечивающая успешное достижение поставленной цели;

4) устойчивость параметров модели относительно возможных внешних воздействий и внутренних изменений.

Содержательно-смысловое наполнение концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, а именно – модель исследуемого процесса, будет формироваться в строгом соответствии с описанными требованиями. Кроме того, разрабатываемая модель будет выполнять следующие функции<sup>35</sup>:

1) дескриптивно-познавательная функция, позволяющая интерпретировать и объективно транслировать интересующие исследователя явления и феномены;

---

<sup>35</sup> Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий ... С. 198.



2) прогностическая функция, предполагающая описание перспективных свойств и состояний разрабатываемой модели в будущем;

3) нормативно-оптимизационная функция, предусматривающая определение критериев оценки эффективности модели и путей ее возможного усовершенствования.

Итак, через призму системного подхода педагогическая модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представляет собой определенное единство, которое отличается сложностью, многоаспектностью и управляемостью. Будучи в некотором смысле копией существующей педагогической системы, разрабатываемая нами модель имеет определенное сходство компонентного состава с оригиналом, сохраняя при этом обязательное отличие в целях, объектах, условиях реализации и т. д. В обобщенном виде данная модель представляет собой адаптированную копию оригинала, которая позволяет детально изучить и эффективно реализовать отдельные его характеристики. В итоге моделирование формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы позволит получить новые знания об изучаемом феномене и спрогнозировать перспективные пути развития.

В современной педагогической науке выделяются следующие виды педагогических моделей [103; 102; 218; 298; 319; 334]:

1) *структурно-функциональные / функционально-структурные* модели предполагают выявление структуры изучаемого феномена с обязательным установлением взаимосвязей его структурных компонентов с выполняемыми ими функциями, что обуславливает точное определение природы, назначения и возможностей исследуемого феномена;

2) *организационные* модели позволяют изучить процесс обучения как активное взаимодействие всех элементов и структурных единиц, обладающих соответствующими обязанностями и задачами, функционирующими в соответствии с целью организации, ее технологической системой взаимодействия и управления;

3) *образовательные* модели представляют собой согласованное единство образовательных целей, контента и структуры учебного материала, методов и форм управления и оценивания обучающихся, а также мониторинг качества образовательного процесса.

4) *процессные* модели ориентированы на описание консеквентного процесса становления и развития исследуемого педагогического явления, его перехода из одного состояния в другое с обязательным указанием элементарной трансформационной единицы – педагогической задачи, характеризующей этапы генезиса педагогического процесса;

5) *компетентностные* модели описывают статические педагогические явления и получили широкое распространение в исследованиях, посвященных менеджменту в системе образования, разработке профессиональных стандартов и профессиограмм.

Универсальное представление исследуемого процесса достижимо только в условиях наличия совокупности отдельных моделей. Примечательно, что исчерпывающее описание определенного педагогического процесса не может дать ни одна частная модель, поскольку это противоречит общенаучной теории о неисчерпаемости материи и отсутствии окончательного комплекса информации об определенном явлении или процессе. Таким образом, процесс моделирования ввиду сложности и многоаспектности педагогических явлений неизбежно приводит к необходимости разработки системного комплекса частных моделей, характеризующих отдельные стороны формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, обеспечивающих целостное и кардинально новое представление об исследуемом феномене.

Традиционно в науке считается наиболее продуктивным сочетание следующих типов моделей:

1) в исследованиях, посвященных проблемам менеджмента в образовательных учреждениях – организационная, образовательная и компетентностная модель;

2) в исследованиях, ориентированных на изучение процесса личностного становления – процессная и структурно-функциональная модель;

3) в исследованиях из области профессиональной подготовки – структурно-функциональная, процессная и компетентностная модель и др.

Принимая во внимание все вышеизложенное, рассмотрим структурно-функциональную модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, которая основывается на выделенной структуре цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы (рис. 6).

<b>Методологическая основа: концепция формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы</b>	<b>Нормативно-целевой компонент</b>	<b>Детерминанты:</b> – социальный заказ государства и общества, выраженный в нормативных документах; – низкий уровень цифровых компетенций у российских педагогов, сдерживающих процесс цифровой трансформации системы образования РФ; – отсутствие осознанного подхода и актуальных требований к цифровым компетенциям педагогов высшей школы; – популяризация и востребованность компетентностно-цифровой модели образования.			<b>Организационно-педагогические условия</b>
	<b>Главная цель –</b> формирование цифровой межкультурной компетентности (ЦМКК) педагогов высшей школы.				
	<b>Комплекс подцелей</b>				
	1. Аффективная подцель «Формирование эмоционально-волевого аспекта ЦМКК» (цифровая социальная компетенция; цифровая стратегическая компетенция).	2. Когнитивная подцель «Формирование когнитивно-прагматического аспекта ЦМКК» (цифровая лингвистическая компетенция; цифровая речевая компетенция).	3. Психомоторная подцель «Формирование процессуально-поведенческого аспекта ЦМКК» (цифровая социолингвистическая компетенция; цифровая социокультурная компетенция).		
<b>Эмоционально-мотивационный компонент</b>	<b>Детерминанты:</b> традиционные российские духовно-нравственные ценности, перечень цифровых компетенций цифровой экономики Российской Федерации.				

		<b>Компоненты ЦМКК педагогов высшей школы</b>	
		Культурная составляющая – цифровая межкультурная терпимость;	Психологическая составляющая – цифровая эмпатия, способность к ролевой дистанции в цифровой образовательной среде, к цифровой метакommunikации.
	<b>Когнитивно-прагматический компонент</b>	<b>Детерминанты:</b> цифровые межкультурные знания, цифровые межкультурные умения, цифровая межкультурная сенсibilitätность.	
		<b>Средства:</b> общекультурные и специфические межкультурные тренинги, межкультурная медиация.	
	<b>Процессуально-деятельностный компонент</b>	<b>Технология формирования ЦМКК педагогов высшей школы</b>	
		Когнитивный (учебный) блок	Духовно-нравственный (воспитательный) блок
	<b>Коррекционно-оценочный компонент</b>	<b>Уровни сформированности ЦМКК</b>	<b>Критерии сформированности ЦМКК</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Минимальный</li> <li>• Оптимальный</li> <li>• Флагманский</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Эмоционально-ценностный</li> <li>• Побудительно-коммуникативный</li> <li>• Информационно-лингвистический</li> <li>• Операционно-деятельностный</li> </ul>

Рисунок 6. Структурно-функциональная модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Представленная модель описывает имманентное содержание формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, предусматривает характеристику целей, задач, ключевых концептуальных положений, комплекса педагогических форм, средств и методов. Все компоненты модели взаимодействуют на едином базисе благодаря социальным механизмам, обеспечивающим их координацию и субординацию, и обладают качественной определенностью, обуславливающей изменения в области цифровых компетенций педагогов высшей школы [119]. Отметим, что разработанная нами модель имеет структурно-функциональную, процессную, образовательно-компетентностную характеристики.

Модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы строится с учетом ранее выявленных в данном исследовании тенденций:

- социальный заказ государства и общества на сохранение национальной и культурной идентичности, популяризацию традиционных духовно-нравственных ценностей, взаимное уважение и обогащение культур;

- потребность в воспитании высоконравственных педагогов высшей школы, готовых к цифровому взаимодействию со студентами и коллегами из других стран на условиях взаимоуважения, толерантности и принятия культурных различий и духовно-нравственных ценностей;

- ориентированность национальных целей и стратегических задач на формирование педагогов высшей школы, владеющих цифровыми компетенциями, что обусловлено цифровизацией российской экономики и активным формированием информационного общества на территории Российской Федерации;

- отсутствие осознанного подхода и актуальных требований к цифровым компетенциям сотрудников в кадровой политике системы образования и науки, что создает дополнительные сложности при формировании соответствующих структурных подразделений, призванных создавать цифровые продукты;

- отечественный и европейский опыт и тенденции организации дополнительного образования педагогов высшей школы в условиях цифровизации всех сфер общества;

- теоретический и практический опыт, отражающий современные направления в области духовно-нравственного воспитания, а также проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов в университете;

- популяризация и востребованность компетентностно-цифрового образования, выражающаяся в необходимости формирования цифровой стратегической и цифровой социальной компетенции, цифровой лингвистической

и цифровой коммуникативной компетенции, цифровой социолингвистической и цифровой социокультурной компетенции, составляющих в комплексе цифровую межкультурную компетентность.

Отметим, что при определении компонентов модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы мы руководствовались описанием структуры феномена «компетентность», предложенным И. А. Зимней. Итак, по ее мнению, компетентность содержит в себе «когнитивно-знаниевый, мотивационный, отношенческий и регуляторный элементы» [105, с. 34], обуславливающие наличие:

1) определенного общественного и профессионального опыта в решении возникающих задач, соответствия общепринятым правилам и нормам поведения и деятельности;

2) готовность к проявлению имеющихся знаний во всех сферах жизнедеятельности человека;

3) компетентностный опыт (опыт в реализации умений и навыков);

4) личностно-смысловая значимость полученных компетенций, ценностное переосмысление;

5) адекватная эмоционально-волевая регуляция поведения и выражения компетентности в социальной и профессиональной среде.

Описание концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представлено в предыдущих параграфах. Педагогическая модель, разработанная с учетом выявленных и обоснованных закономерностей и принципов, включает нормативно-целевой, эмоционально-мотивационный, когнитивно-прагматический, процессуально-деятельностный и коррекционно-оценочный компоненты.

#### *Нормативно-целевой компонент*

Государственные документы в сфере образования и экономики, которые определили теоретико-методологическое наполнение модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, представлены в п. 2.1. настоящего исследования.

Остановимся подробнее на Федеральном законе от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»<sup>36</sup>, провозглашающем воспитание как неотъемлемый элемент процесса обучения, «направленный на развитие личности <...> на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей <...>, формирование у обучающихся чувства патриотизма <...>, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации...». Формирование гармоничной высоконравственной личности, разделяющей традиционные мировые духовно-нравственные ценности, с высоким уровнем готовности к мирному созиданию и сохранению благоприятного миропорядка становится на сегодняшний день приоритетной задачей всей системы образования. Об этом свидетельствует и Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная Правительством Российской Федерации 29 мая 2015 г., в которой закреплен перечень традиционных российских духовно-нравственных ориентиров: человеколюбие, справедливость, честь, совесть, чувство собственного достоинства, готовность к нравственному отношению к себе, окружающим и своему Отечеству и др. Стратегия предусматривает также привлечение информационных ресурсов с целью популяризации нравственных ценностей и норм поведения в цифровом международном пространстве. В рамках мероприятий по гражданскому воспитанию предусматривается формирование дружественного отношения к национальному достоинству и религиозным убеждениям на условиях равенства и взаимопомощи народов, межкультурного паритета и взаимоуважения, развитие эмпатии.

Цифровая трансформация экономики – приоритетная задача, стоящая перед современным российским обществом. Основным сдерживающим фактором в этом процессе является низкий уровень цифровых компетенций граждан РФ. Устранить

---

<sup>36</sup> О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся : Федер. закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ. URL: <http://edu53.ru/wp-includes/upload/2020/08/12/15845.pdf> (дата обращения: 31.08.2020).

указанную проблему способна грамотно организованная система образования, образовательный процесс, осуществляемый с целью формирования ключевых цифровых компетенций, предусматривающих умение коммуницировать и взаимодействовать в цифровой среде, в том числе с представителями других культур с применением цифровых технологий.

Одно из основных направлений современной политики РФ предусматривает развитие международного культурно-гуманитарного взаимодействия на условиях доверия, уважения к чужой культуре, вере и обычаям, терпимости и неприемлемости навязывания нравственных шаблонов. Многополярность мироустройства обостряет проблему сохранения и уважения национальной и культурной самобытности как основу благополучия всего человечества. Представители российского общества рассматривают культуру в качестве основного цивилизованного способа обеспечения взаимного уважения и преодоления противоречий, возникающих во взаимоотношениях разных государств и национальностей. Национальные интересы РФ в области гуманитарной политики реализуются для взаимообогащения русской и мировой культур, интеграции России в мировое культурное пространство, формирования объективного восприятия России мировой общественностью на основе общепонятных культурных кодов РФ, традиционных ценностей, достижений отечественной науки и техники и многого другого. «Современное российское общество объединяет единый культурный (цивилизационный) код, который основан на сохранении и развитии русской культуры и языка, исторического и культурного наследия всего многонационального народа РФ»<sup>37</sup>. «Бережное отношение к Родине, забота о ней, верность искренней дружбе и неприятие какого-либо давления извне – это несущие конструкции российской государственности, наш генетический и культурный код» (В. В. Путин). Многолетняя история российского государства неоднократно подтверждала стремление нашей страны к обеспечению мира и стабильности в

---

<sup>37</sup> Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом (с изм. на 17.10.2022) : пункт 106. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48280/page/1> (дата обращения: 13.03.2023).



мировом пространстве, к разностороннему межкультурному и межрелигиозному диалогу.

Реалии XXI века характеризуются активной интеграцией во все сферы человеческой жизнедеятельности цифровых технологий и средств массовой информации, играющих ключевую роль в создании имиджа любого государства на мировом уровне. Цифровые коммуникационные технологии имеют существенный потенциал в сфере обеспечения и поддержания диалога культур, стирая между реципиентами географические и временные границы, открывая новые возможности общения маломобильным и малообеспеченным слоям населения. В условиях глобализационных перемен цифровые средства коммуникации способны содействовать организации диалога и достижению взаимопонимания между представителями разных культур, повышению интереса мировой общественности к русской истории и культуре, формированию за рубежом убежденности в высоком уровне научных и культурных достижений Российской Федерации.

Все обозначенные факты обуславливают актуальность построения концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы и соответствующей педагогической модели.

Цель разрабатываемой модели представляет собой эталонное представление конечного результата, выражающегося в сформированной цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы как совокупности цифровых компетенций, определяющейся возросшей в современном российском информационном обществе важностью сохранения и развития человеческого капитала, продвижения традиционных духовно-нравственных ценностей и культурных кодов, взаимообогащения культур на основе взаимоуважения; предусматривающей готовность и способность педагогов высшей школы к межкультурному взаимодействию в цифровой среде с учетом знаний о культурных различиях, культурных ценностях, толерантного отношения к проявлениям инакости и обязательным сохранением собственной культурной идентичности.

Нормативно-целевой компонент модели выполняет системообразующую функцию и выступает в качестве основы, определяющей общие ориентиры и

конкретные задачи по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Контент нормативно-целевого компонента (рис. 7) разрабатываемой нами модели определяется выбранными научно-теоретическими подходами (антропологический подход, теория экзистенциальной аксиологии, системно-деятельностный подход, аксиологический и поликультурный подходы, информационно-компетентностный подход).

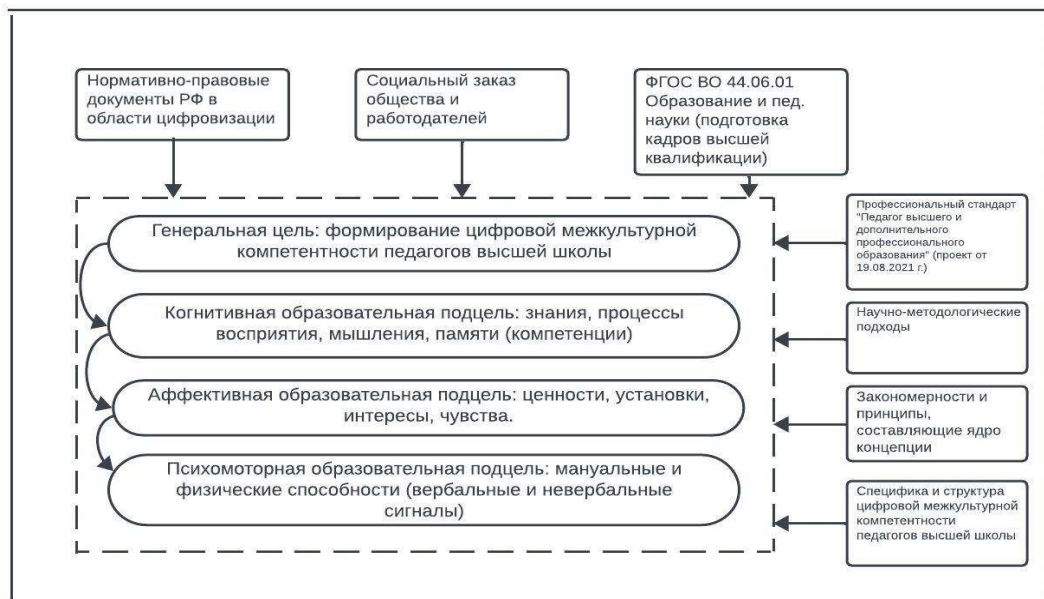


Рисунок 7. Нормативно-целевой компонент модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Главная цель разработанной нами модели заключается в формировании цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, которая определяется социальным заказом государства и общества, выраженной в нормативных документах и объективных потребностях каждого человека в получении качественного образования и перспективной профессии; низким уровнем цифровых компетенций у российских педагогов, сдерживающих процесс цифровой трансформации экономики и системы образования и науки РФ; отсутствием осознанного подхода и актуальных требований к цифровым компетенциям сотрудников в кадровой политике системы послевузовского

образования; популяризацией и востребованностью компетентностно-цифровой модели образования.

В свою очередь, главная цель предполагает достижение подцелей, основанных на сущности и структуре цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Итак, представим комплекс подцелей разработанной нами модели:

2. Аффективная подцель «Формирование эмоционально-волевого аспекта цифровой межкультурной компетентности», связанная с духовно-нравственными ценностями и установками, интересами, взглядами, чувствами:

- цифровой социальной компетенции;
- цифровой стратегической компетенции.

2. Когнитивная подцель «Формирование когнитивно-прагматического аспекта цифровой межкультурной компетентности», детерминированная определенным набором знаний, процессами восприятия, запоминания, а также мыслительными процессами:

- цифровой лингвистической компетенции;
- цифровой речевой компетенции.

3. Психомоторная подцель «Формирование процессуально-поведенческого аспекта цифровой межкультурной компетентности», предусматривающая формирование невербальных навыков и умений:

- цифровой социолингвистической компетенции;
- цифровой социокультурной компетенции.

Рассмотрим подробнее содержание каждой подцели.

Цифровая социальная компетенция предполагает достижение успеха во всех сферах цифровой жизнедеятельности, умение гармонично и успешно взаимодействовать с разными этноконфессиональными, социальными группами и институтами онлайн, принимать решения, адекватные социокультурной, политической и экономической ситуации и др. Цифровая социальная компетенция включает способность применять социальные правила для достижения коммуникативных целей в цифровой среде, адекватно осознавать свою

национальную и гражданскую идентичность, цифровую уверенность в себе и эмпатию.

Цифровая стратегическая компетенция связана с вербальной и невербальной коммуникацией как разновидностями речевого взаимодействия, которые сопровождаются выражением эмоций, размышлениями вслух, аргументацией и т. д. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез считают, что в основе стратегической компетенции «лежат умения компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде» [65, с. 121]. Цифровая стратегическая компетенция рассматривается нами как способ преодоления коммуникативных трудностей в цифровом взаимодействии, который проявляется в способности партнеров по общению компенсировать недостатки в лингвистических знаниях путем замены соответствующими эквивалентами, что обеспечивает поддержание беседы при отсутствии интереса и мотивации, инициацию разговора или его оптимальное завершение, внесение дополнений в мысли или высказывания других участников общения.

По мнению Г. В. Елизаровой [91], лингвистическая компетенция предполагает наличие знаний о системе ценностных ориентиров изучаемой страны и ее культуры, способности корректно и приемлемо для носителей языка применять указанные знания на практике. Цифровая лингвистическая компетенция выражается в осмыслении речевого опыта, использовании системы лингвистических знаний (фонетических, лексических, грамматических) в цифровых выражениях, построенных в соответствии с существующими правилами языка, имеющих те значения, которые используют носители языка. Цифровая лингвистическая или языковая компетенция предполагает наличие комплекса знаний о правилах использования единиц языка в устной и письменной речи в цифровой образовательной среде.

В методике обучения иностранным языкам речь рассматривается как «способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности» [107, с. 21]. Таким образом, цифровая речевая компетенция основана на использовании разных языковых средств для выражения мысли в цифровой

образовательной среде, что обеспечивает успешное взаимодействие и реализацию коммуникативных интенций в разных формах. Цифровая речевая компетенция выражается в способности употреблять в речи адекватную условиям онлайн-коммуникации языковую конструкцию.

Цифровая социолингвистическая компетенция по своему содержанию схожа с цифровой речевой компетенцией, поскольку обе детерминированы условиями общения. Вместе с тем цифровая социолингвистическая компетенция определяется знаниями об особенностях окружающей обстановки (тема общения, основные цели и задачи, статусные роли коммуникантов), отношениях между партнерами по онлайн-общению, намерениях и планах коммуникантов и др. Цифровая социолингвистическая компетенция основана на принципе адекватного применения лингвистических сигналов в соответствии с контекстом, ситуацией и условиями коммуникации.

Знания и умение употреблять в процессе цифровой коммуникации определенные социокультурные образцы, используемые носителями языка и влияющие на выбор конкретных коммуникативных конструкций, составляют цифровую социокультурную компетенцию. Социокультурные образцы, в свою очередь, выражаются в системе универсальных культурных ценностей родного и иностранного языка, проявляющихся в процессе общения и наблюдения за носителями языка, что способствует формированию соответствующей речеповеденческой стратегии коммуникации.

#### *Эмоционально-мотивационный компонент*

Отметим, что контент эмоционально-мотивационного компонента разработанной нами модели детерминирован традиционными российскими духовно-нравственными ценностями, а также перечнем цифровых компетенций цифровой экономики Российской Федерации. Содержание компонента предусматривает формирование эмоционально-мотивационного отношения педагогов высшей школы к цифровому межкультурному взаимодействию с учетом культурного и духовно-нравственного аспектов.

Приоритетная задача РФ в области воспитания подрастающего поколения направлена на развитие высоконравственной личности со сформированной системой традиционных духовно-нравственных ценностей (человеколюбие, справедливость, честь, совесть, волю, личное достоинство, стремление к выполнению нравственного долга и др.), способной к существованию во благо Родины и мирового развития. Первоочередные образовательные задачи обусловлены потребностями российского государства в ответ на глобальные вызовы и интеграцию РФ в мировое сообщество. Популяризация традиционных российских ценностей в цифровом образовательном пространстве, совершенствование качества межкультурных отношений, формирование позитивных моделей поведения, повышение уровня эмпатии – все эти аспекты составляют важнейшую задачу системы образования на всех уровнях<sup>38</sup>.

Процесс дополнительного образования в духовно-нравственном аспекте неизбежно приводит к развитию аксиологической (нравственной) компетенции, способности к критическому мышлению и кооперации, проявляющейся в стремлении к объективному отношению к современному ценностному разнообразию, которое сопровождается адекватным ситуации, общепринятым моральным принципам и культурному контексту поведением. Аксиологическая или нравственная компетенция выступает в этой связи символом социально и нравственно развитой личности. Нравственное воспитание способствует формированию самостоятельности и автономии, политической зрелости и самореализации, и влечет за собой критическое рассмотрение общества и существующих моральных ценностей и установок. Таким образом, система духовно-нравственных ценностей и перечень ключевых компетенций цифровой экономики Российской Федерации направлены на реализацию основных приоритетов правительства страны в отношении воспитания высоконравственной личности с высоким уровнем развития культуры межнационального общения.

---

<sup>38</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года ... URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEF-nyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 25.04.2023).

Графически эмоционально-мотивационный компонент системы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представлен на рисунке 8.

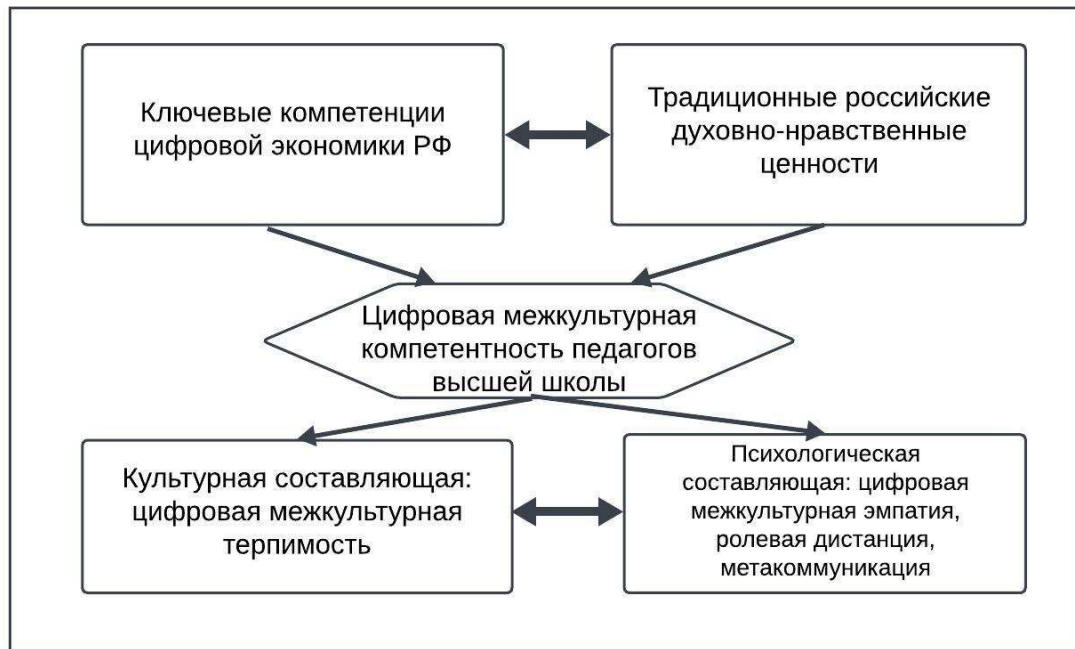


Рисунок 8. Эмоционально-мотивационный компонент модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Рассмотрим культурную составляющую цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы – цифровую межкультурную терпимость.

Язык и культура взаимообусловлены и детерминированы, поэтому знание языка, уважительное отношение к культурным различиям в цифровом взаимодействии имеет важное значение с социальной и педагогической точек зрения. Цифровая межкультурная терпимость предполагает не только принятие ценностей, традиций, норм поведения, мировоззрения другой культуры, но и поддержку инокультурного партнера в чуждых условиях, проявление готовности помочь и содействовать достижению поставленных целей в ситуациях взаимодействия. Цифровая межкультурная компетентность, имеющая важное значение в условиях многонационального и полиэтничного российского государства, проявляется в стремлении к сохранению культурной идентичности и

культурно-цивилизационного кода, уважительном отношении к национальному достоинству и религиозным убеждениям, приверженности целям интернационализма, равенства и взаимопомощи стран и народов, в высоком уровне культуры межнационального взаимодействия в цифровом образовательном пространстве.

Психологический компонент цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы выражается в цифровой эмпатии, способности к ролевой дистанции в цифровой среде, а также к цифровой метакоммуникации.

Эффективный межкультурный диалог в цифровом образовательном пространстве способствует появлению некой цифровой интеркультуры, являющейся синергетическим продуктом, который обладает собственной системой норм, правил поведения и знаний. Общая система знаний, выступающая основой цифрового межкультурного взаимодействия, формируется только в условиях этой цифровой интеркультуры. Кроме того, внутри нее сосуществуют два типа поведения: основанный на актуальных реалиях текущего межкультурного взаимодействия и детерминированный особенностями родной культуры. Таким образом, участники цифрового межкультурного диалога выполняют две роли – межкультурную и родную, стремясь в идеале к оцениванию свободы действий в онлайн-пространстве не с ракурса собственной культуры, а в попытке прийти к максимально возможному для всех участников консенсусу. Чем чаще участники цифрового межкультурного взаимодействия действуют в соответствии с собственным культурным кодом, тем осознаннее они стремятся к познанию и восприятию обоюдных границ приемлемости. К сожалению, доверие и определенные навыки межкультурного онлайн-взаимодействия формируются позже – после осознания исходных культурно-поведенческих различий.

Примечательно, что процессу успешного межкультурного взаимодействия в цифровой образовательной среде может препятствовать не только отсутствие определенного межкультурного опыта партнеров, но и появление после нескольких лет общения определенных паттернов поведения, которые сокращают до минимума знания о культурных различиях. Как результат происходит оценивание процесса



межкультурного взаимодействия с точки зрения норм и особенностей собственной культуры, когда межкультурные и национально-идентичные поведенческие схемы теряют взаимную рефлексию. По причине неосознанности происходящего возникают межкультурные недопонимания.

Основываясь на вышеизложенном, можно сделать вывод, что процесс эффективного цифрового межкультурного взаимодействия требует наличия способностей к ролевой дистанции в цифровой среде, цифровой эмпатии и метакоммуникации на цифровом уровне.

Под способностью к ролевой дистанции в цифровой среде мы понимаем умение личности наблюдать за своим онлайн-поведением со стороны. Эта способность определенным образом обеспечивает также овеществление контекста цифровой межкультурной деятельности, что облегчает распознавание границ между собственным (родным) и инокультурным (чужим). Кроме того, способность к цифровой ролевой дистанции выступает одним из условий управляемого поведения в цифровом пространстве, что, в свою очередь, в целях предотвращения межкультурных недопониманий и конфликтов ни в коем случае не должно сводиться к отсутствию эмоциональности.

Дистанция по отношению к собственному поведению в цифровом формате и, в итоге, к ситуативному цифровому контексту обеспечивает способность вставать на место другого человека, пытаться понять причины его поведения и поступков. В этой связи речь идет о способности к сочувствию или цифровой эмпатии, которая, равно как и способность к ролевой дистанции в цифровой среде, открывающей возможность для наблюдения за происходящим онлайн со стороны, обеспечивает на основе самонаблюдений способность понимать других людей и объяснять их поведение в том или ином случае.

Несмотря на то, что способность к ролевой дистанции в цифровой образовательной среде и цифровая эмпатия обуславливают предотвращение межкультурных конфликтов, ни один из участников межкультурного онлайн-взаимодействия не застрахован от неожиданного развития событий, причины которых могут быть как очевидными, так и скрытыми. При этом участник

межкультурного онлайн-диалога имеет четкое ощущение и понимание, что что-то идет не так, как должно, и пытается реагировать на нестандартную ситуацию, тематизируя происходящее такими способами, как переспрос («Что Вы думаете об этом?») или разъясняющий разговор с извинениями. Таким образом, в процесс включается способность к цифровой метакоммуникации, при которой неудачные действия или коммуникационные процессы становятся предметом коммуникации, участники онлайн-взаимодействия пытаются понять отношение партнера по общению к самому процессу общения и друг к другу. Цифровая метакоммуникация сходна с невербальной коммуникацией и предполагает толкование фраз и высказываний партнеров по цифровому общению для понимания их интенций. Способность к цифровой метакоммуникации, ролевой дистанции в цифровой среде и цифровая эмпатия являются основополагающими компонентами межкультурно-компетентного поведения в цифровом пространстве, при котором культурные особенности тематизирования обеспечивают появление разнообразных форм метакоммуникации.

Отметим также, что способность к цифровой метакоммуникации, ролевой дистанции в цифровой среде и цифровая эмпатия должны восприниматься не в качестве антикризисных инструментов, а в качестве постоянно используемых средств цифрового межкультурного взаимодействия.

#### *Когнитивно-прагматический компонент*

Структурно-содержательные характеристики когнитивно-прагматического компонента модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы определяются следующими аспектами: цифровыми межкультурными знаниями, цифровыми межкультурными умениями и цифровой межкультурной сенсibilitätностью, детерминированными основной целью разрабатываемой нами модели, а также соответствующими подцелями (аффективная, когнитивная, психомоторная).

Процесс онлайн-коммуникации, требующий наличия определенных цифровых компетенций от участников взаимодействия, нуждается также в корреляции этих компетенций с профессиональными знаниями и умениями.

Высокий уровень согласованности знаний и компетенций при отсутствии какого-либо компонента (компетентностного или профессионального характера) способствует поддержанию онлайн-коммуникации и достижению поставленных целей. В ситуации цифрового межкультурного диалога, в котором могут принимать участие представители разных культурных кругов, возможность такого соответствия становится ничтожной из-за недостаточного уровня знаний межкультурного характера либо разнообразных установок и ценностных ориентаций, что может спровоцировать осложненную или несостоявшуюся онлайн-интеракцию. В подобных случаях наличие цифровых межкультурных знаний, цифровых межкультурных умений и цифровой межкультурной сенсительности как неотъемлемых компонентов цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы будет способствовать эффективному межкультурному диалогу в цифровом образовательном пространстве и формированию цифрового межкультурного опыта. При этом указанные компоненты характеризуются определенной независимостью от других аспектов компетентности при наличии внешних взаимосвязей и взаимозависимостей. Следует также отметить их тесную связь с периферическими компонентами цифровой межкультурной компетентности, такими как социальная компетенция, профессиональная компетенция, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция и др.

Разработанная нами модель интегрируется и реализуется в процессе дополнительного образования педагогов высшей школы. Этот процесс является управляемым и имеет четкую цель и стратегию.

Американский психолог Бенджамин Блум [358] предложил в 1972 г. следующую классификацию целей учебного процесса:

- когнитивные цели (восприятие, память, мышление, познание);
- аффективные цели (ценности, установки, интересы, предпочтения, чувства);
- психофизиологические цели (координация движений, невербальная средства коммуникации и т. п.).

В 2001 г. предложенная Блумом классификация была подвергнута резкой критике и дополнена новым параметром в когнитивной сфере. Речь идет о знаниевом компоненте, формируемом и усиливаемом когнитивными процессами узнавания, понимания, применения, оценки. Таким образом, модель формирования цифровой межкультурной компетентности у педагогов высшей школы основывается на трехуровневой психофизиологической классификации целей учебного процесса, в которой цифровая межкультурная компетентность выступает основной целью и ориентиром процесса дополнительного образования, а когнитивный, аффективный и психофизиологический параметры представляют собой ее компоненты.

Примечательно, что достижению когнитивной учебной цели способствует первый аспект когнитивно-прагматического компонента – цифровые межкультурные знания, предполагающие присвоение полученных знаний как основной цели любого учебного процесса. При этом знания, полученные в процессе межкультурных (общекультурных и специфических) тренингов, трансформируются в специфические цифровые межкультурные умения, на основе которых, в свою очередь, формируются соответствующие способности – второй аспект когнитивно-прагматического компонента разрабатываемой нами модели, позволяющий личности адекватно ориентироваться в ситуации цифрового межкультурного общения. Аффективные учебные цели находят свое отражение в третьем аспекте когнитивно-прагматического компонента, определяемом как цифровая межкультурная сенсисильность по отношению к ситуациям межкультурного характера в цифровой образовательной среде.

Несмотря на то, что цифровая коммуникативная компетенция, занимающая особое место в процессе обучения иностранному языку, не выделена в качестве четвертого аспекта когнитивно-прагматического компонента, она является неотъемлемой частью цифровой межкультурной компетентности. Кроме того, в нашей модели сознательно не выделены в качестве отдельного компонента ценности и установки личности, которые имеют непосредственную связь с цифровой межкультурной компетентностью.

Ценности и установки относятся, по нашему мнению, к понятийному полю феномена «социальная компетенция», которая наряду с межкультурной компетенцией выступает основой человеческого поведения в разнообразных ситуациях. При отсутствии таких качеств, как открытость, гибкость, эмпатия, толерантность было бы сложно объяснить и интерпретировать поведение человека в различных ситуациях межкультурного взаимодействия, а процесс взаимопонимания был бы затруднен или невозможен вообще. Однако предпосылки вышеупомянутых качеств формируются преимущественно в социальных взглядах и установках личности относительно окружающего мира вне зависимости от того, в каких условиях протекает процесс коммуникации – однородных или мультикультурных. Мы придерживаемся мнения, что развитию этих качеств способствует предусмотренный в разрабатываемой нами модели аспект цифровой межкультурной сенсibilitätности, которая, в свою очередь, не оказывает никакого воздействия на имеющиеся ценности и установки личности.

Трансформация личностных ценностей и установок представляет собой довольно сложный и долгосрочный процесс, требующий от педагога значительного опыта. Кроме того, процесс трансформации ценностного компонента личности происходит в определенных ситуациях – в нашем случае это ситуации цифрового межкультурного взаимодействия, – и личность должна непосредственно и неоднократно пережить подобные обстоятельства. Однако в рамках освоения лингвистических дисциплин дополнительного образования создать необходимые условия для цифрового межкультурного взаимодействия представляется сложным, поскольку коммуникация осуществляется преимущественно между сокурсниками и преподавателем. Отметим, что собственный опыт цифрового межкультурного диалога, сознательно переживаемый и анализируемый, представляет собой основу трансформации ценностей и установок. При этом восприятию сложностей и особенностей цифрового межкультурного контакта способствует знакомство и обсуждение соответствующей проблематики в учебном процессе. Именно поэтому третьим аспектом когнитивно-прагматического компонента разрабатываемой нами

модели выступает цифровая межкультурная сенсibilitätь, к которой главным образом относятся ценности и установки.

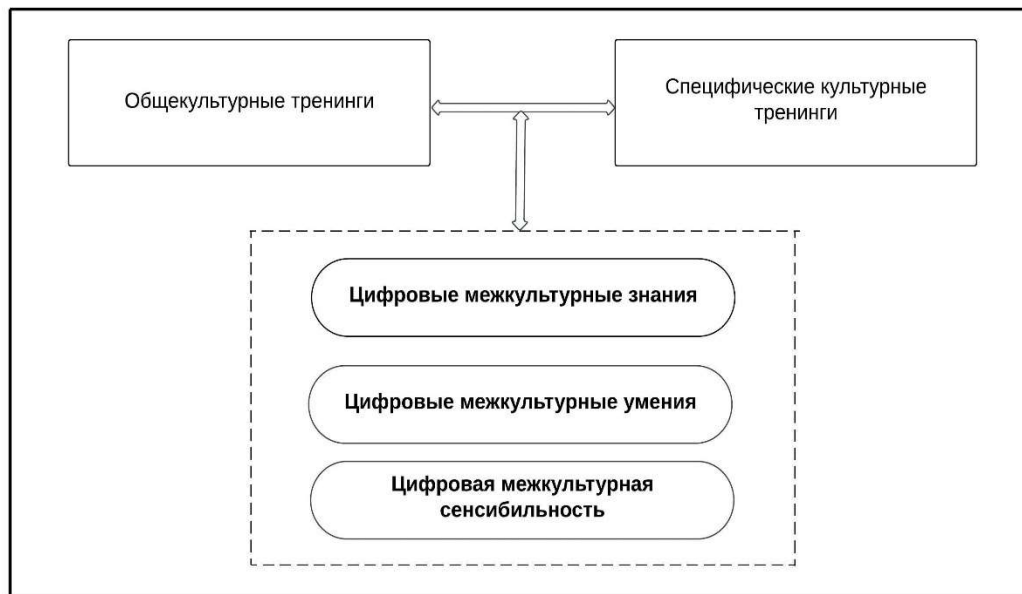


Рисунок 9. Когнитивно-прагматический компонент модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

#### *Процессуально-деятельностный компонент*

Данный компонент выполняет практическую функцию и является основополагающим, поскольку направлен на формирование у педагогов высшей школы всех заявленных цифровых личностных характеристик и компетенций, обязательных для осуществления эффективного межкультурного взаимодействия в цифровой образовательной среде. Реализация процессуально-деятельностного компонента модели происходит в процессе участия в межкультурных тренингах, организации межкультурной медиации, в формате цифровых или частично цифровых учебных мероприятий.

Реализация процессуально-деятельностного компонента модели предусматривает разработку и внедрение технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, описание которой приведено в таблице 6.

## Технология формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Этап	Когнитивный блок (учебный)	Духовно-нравственный блок (воспитательный)
<b>Подготовительный этап</b>	<p><b>Цель:</b> формирование эмоционально-мотивационного компонента цифровой межкультурной компетентности (цифровая стратегическая, цифровая социальная компетенция).</p> <p><b>Содержание:</b> лингвистическая подготовка с элементами межкультурной подготовки, получение речевого и социального опыта общения в цифровой среде, основанное на <i>интеграции традиционного и онлайн-обучения (Blended Learning)</i>, предусматривающей согласованную смену очных элементов обучения и цифровых. Отдельные компоненты традиционного формата обучения дополняются цифровыми учебными приемами и формами.</p> <p><b>Формы, методы, средства:</b> “InvertedClassroom” (в переводе с англ. «перевернутая комната»); дискуссии и общение на форумах, опросы и викторины, проектная деятельность; облачные средства аудио- и видеозаписи (VoiceThread, iMovie, Dgorcam и др.).</p>	<p><b>Цель:</b> знакомство с утвержденными Правительством РФ перечнем традиционных духовно-нравственных ценностей; формирование позитивных моделей поведения, идентификация личности в российской (родной) культуре; осознание факта культурной детерминированности процесса коммуникации.</p> <p><b>Содержание:</b> творческая деятельность в рамках дискуссий, проведения <i>общекультурных тренингов</i>, направленных на формирование общей сенситивности к особенностям, возможностям и проблемам межкультурного взаимодействия в цифровой образовательной среде.</p> <p><b>Формы, методы, средства:</b> доклады, дискуссии, групповая работа в рамках воркшопов.</p> <p><b>Тематика:</b> имидж, стереотипы и предрассудки, этноцентризм, трудности и способы существования в мультикультурном обществе; интеграция разнообразной проблематики культурологического характера (окружающая среда, религия, технологии, СМИ, политика и экономика и пр.)</p>
<b>Основной этап</b>	<p><b>Цель:</b> формирование когнитивно-прагматического компонента цифровой межкультурной компетентности (цифровая лингвистическая и цифровая коммуникативная компетенция); формирование языковых навыков как аспекта профессиональной деятельности, обеспечивающего адекватную интерпретацию поведения иностранных партнеров в ходе цифровой коммуникации; формирование способности формулировать речевые конструкции в соответствии с правилами и нормами, применяемыми носителями языка, способности к активной и динамичной коммуникации.</p>	<p><b>Цель:</b> побуждение к идентификации и проекции духовно-нравственных ценностей в бытовой и профессиональной перспективе.</p> <p><b>Содержание:</b> идентификация и принятие системы ценностей и основных культурных стандартов изучаемой иноязычной культуры через участие в <i>специфических культурных тренингах</i>, направленных на формирование когнитивного и компетентностного опыта, связанного с определенной культурой или нацией.</p>

**Содержание:** лингвистическая (языковая, речевая, страноведческая) подготовка, основанная на принципах *интерактивности и коллаборации*.

**Формы, методы, средства:** социальные сети, мессенджеры, интерактивные онлайн-сервисы (Wiki, GoogleDocs, пинборды, мемо-борды, подкасты, блоги, чаты и пр.); решение ситуационных задач (кейс-метод), решение проблемных вопросов внутри группы и взаимное консультирование и поддержка (Peer-to-PeerLearning).

**Формы, методы, средства:** доклады, дискуссии, воркшопы, техника культурного ассимилятора (техника повышения межкультурной сенситивности).

**Тематика:** бытовая культура, профессиональная деятельность, трансформация ценностей, история, политика, экономика определенной культуры на контрасте с особенностями собственной культуры.

**Заключительный этап**

**Цель:** формирование процессуально-поведенческого компонента цифровой межкультурной компетентности (цифровая социолингвистическая и цифровая социокультурная компетенция); получение межкультурного компетентного опыта взаимодействия в цифровой среде; признание и принятие социокультурных контекстов и особенностей; интеграция личности в мировую культуру, самоидентификация в национальной культуре.

**Содержание:** *персонализация* процесса обучения, когда образовательный контент определяется индивидуальными потребностями и предпочтениями педагогов высшей школы, которые получают возможность выбора формы отчетности и представления изученного материала в сочетании с обязательными элементами *самообучения с получением обратной связи* (онлайн-поддержка и консультирование, формирование портфолио и др.).

**Формы, методы, средства:** мобильные телефоны, планшеты и ноутбуки как часть внеучебной цифровой деятельности. Обучающие тесты в рамках симуляционных упражнений.

**Цель:** проектирование системы традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также принципов международного культурно-гуманитарного взаимодействия в быту и профессии.

**Содержание:** согласование, систематизация и выстраивание собственной духовно-нравственной ценностной шкалы, формирование способности осуществлять успешное взаимодействие с представителями иных культур и этносов посредством приемов *межкультурной медиации*.

**Формы, методы, средства:** мастер-классы, тренинги, дискуссии.

**Тематика:** причины межкультурных конфликтов, способы интеграции разных ценностных норм в процесс межкультурного взаимодействия.



Представленная технология реализуется в рамках дополнительного образования педагогов высшей школы по программам профессиональной переподготовки и состоит из двух концептуальных блоков: когнитивного, представляющего непосредственно процесс освоения лингвистических дисциплин, и духовно-нравственного, характеризующего воспитательный аспект формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. В свою очередь, каждый блок технологии реализуется в рамках подготовительного, основного и заключительного этапов и предполагает параллельную реализацию когнитивного и духовно-нравственного блока на каждом этапе.

Рассмотрим подробно когнитивный блок представленной технологии.

Гибридный формат (Blended Learning), предусматривающий согласованную смену очных элементов обучения и цифровых, заключается в дополнении отдельных компонентов традиционного формата обучения цифровыми приемами и формами. В рамках реализации технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы активно применяется прием “Inverted Classroom” (в переводе с англ. «перевернутая комната»), при котором введение и первичное закрепление учебного материала осуществляется в цифровом режиме с последующим закреплением и отработкой в учебной аудитории. Онлайн-лекции и семинары в рамках «перевернутой комнаты» осуществляются посредством электронных учебных пособий с наличием аннотации и дискуссионных проблемных заданий. Кроме того, предполагается участие в дискуссиях на межкультурную проблематику и общение на форумах, опросы и викторины, проектная деятельность. Очевидными преимуществами гибридного формата обучения являются высокая степень пространственной и временной свободы; стимулирование педагогов высшей школы к осуществлению цифровой коммуникации и кооперации, а также совместной обработке информации; формирование онлайн-сообществ; поддержка стремления к самообучению с использованием синхронных и асинхронных учебных средств; развитие способности к самодисциплине и личному менеджменту. При этом

Blended Learning, объединяющий цифровой и очный формат обучения, стимулирует более осознанное восприятие учебного материала, повышая эффективность учебного процесса, а также мотивацию обучающихся. Облачные средства аудио- и видеозаписи (VoiceThread, iMovie, Dropcam и др.) помогают педагогам зафиксировать и проанализировать жесты и мимику студентов, их язык тела, зрительный контакт, тембр голоса и т. д.

Гибридный формат обучения предполагает также высокий уровень интерактивности и коллаборацию студентов с применением социальных сетей, мессенджеров, интерактивных онлайн-сервисов (Wiki, GoogleDocs, подкасты, блоги, чаты и пр.); решение ситуационных задач (кейс-метод), решение проблемных вопросов внутри группы и взаимное консультирование и поддержка (Peer-to-Peer Learning). Интерактивные приемы взаимодействия – неотъемлемая часть жизни современных студентов, общение которых происходит преимущественно в цифровой среде. Интеграция онлайн-компонентов в традиционный формат обучения в вузе обуславливает повышение мотивации студентов и обеспечивает постоянный контакт и поддержку со стороны преподавателей. Фото- и видеосообщества, цифровые пинборды (сайты социальных закладок) и мемо-борды (стенды для заметок и напоминаний) позволяют студентам хранить, передавать, комментировать и обсуждать визуальный фото- и видеоконтент со смартфонов. Средства аудиокомментирования предусматривают устное выражение реакции, которое хранится вместе с самим медиа-объектом.

Самообучение и персонализация, осуществляемые преимущественно в цифровом формате при помощи мобильных телефонов, планшетов и ноутбуков как часть внеучебной деятельности студентов, предусматривают проведение обучающих тестов в рамках симуляционных упражнений. «Адаптивное» обучение (персонализация) и онлайн-поддержка (E-Assessment) направлены на выбор обучающего контента и учебных заданий с учетом индивидуальных интересов и потребностей обучающихся, которые получают возможность ранжировать учебный контент по степени значимости и привлекательности. Кроме того, технология

формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы предполагает сбор и анализ учебных результатов для выявления прогресса, сильных и слабых сторон, возможных сложностей, прогнозирования и индивидуальной поддержки обучающихся, назначения дополнительных заданий. Электронные портфолио как коллекция материалов и результатов учебного процесса также позволяют продемонстрировать и оценить процесс обучения.

Духовно-нравственный блок технологии предполагает знакомство, идентификацию и проекцию педагогами высшей школы традиционных мировых духовно-нравственных ценностей в профессиональной и жизненной перспективе при помощи общекультурных, специфических культурных тренингов и межкультурной медиации.

Общекультурные тренинги направлены на повышение общего уровня сензитивности к особенностям, формам и возможным трудностям в межкультурном взаимодействии и представляют собой мероприятие подготовительного характера, тематизирующее понятия «культура», «инакость», «межкультурность». Определенная культура выступает при этом только материалом для обсуждения с целью формирования понимания, в каком отношении и почему процесс восприятия и типы поведения в другой культуре отличаются от характеристик родной культуры. При проведении общекультурных тренингов мы придерживались классификации тренингов, предложенной американским ученым Р. Брислином [344]:

- тренинги культурного самоопределения;
- тренинги культурного познания;
- атрибутивные тренинги;
- ситуативные тренинги;
- процессуальные тренинги.

Специфические тренинги предполагают когнитивное и практико-ориентированное рассмотрение и сравнение определенной целевой культуры с собственной с позиций особенностей бытовой и профессиональной деятельности, исторического и нравственного развития, политических и экономических взаимоотношений. Б. Б. Бидова рассматривает культурно-специфические тренинги

и выделяет в их структуре познавательные, процессуальные и атрибутивные [33]. Будем придерживаться обозначенной структуры.

Заключительный этап духовно-нравственного блока представленной технологии базируется на приеме межкультурной медиации, направленной на разрешение открытых (не латентных) конфликтов межкультурного характера. Основная цель межкультурного медиатора заключается в выявлении культурно обусловленных причин и ознакомление участников конфликта с последующим обсуждением и нахождением компромисса. При этом медиатор не предлагает готовых вариантов решения проблемы, это прерогатива участников конфликта. Медиатор лишь создает условия, контекстные ситуации, стимулируя участников конфликта в первую очередь к тематизированию причин и их объяснению с позиций культурно-этнических особенностей. Межкультурная медиация не предполагает предотвращение межкультурных конфликтов или сравнительный анализ системы ценностей разных культур. Ключевым моментом в данном случае выступает способ интеграции разнообразных систем норм и ценностей в процесс межкультурного взаимодействия.

Отметим, что при разработке технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы мы учитывали коммуникативно-языковые особенности определенных ситуативных контекстов профессиональной сферы (деятельностная ориентированность), а также имеющихся потребностей и компетенций относительно всего образовательного процесса (личностная и компетентностная ориентированность). При этом решающим моментом выступает использование в процессе освоения лингвистических дисциплин большого количества аутентичных материалов (тексты, диалоги, статьи и др.), максимально приближенных к профессиональной коммуникативной реальности упражнений-симуляторов (собеседование при устройстве на работу, командные совещания, аудиты в форме сета ролевых игр и т. д.). Четкое планирование образовательного процесса и внедрение практических методов обучения при осуществлении постоянной обратной связи обусловило эффективную интеграцию предстоящей профессиональной деятельности с

учебной. Кроме того, разработанная нами технология предусматривает также выбор языкового материала непосредственно самими участниками образовательного процесса и его внедрение в учебный процесс после обсуждения и согласования.

Процесс обучения иностранному языку с учетом особенностей профессиональной деятельности призван облегчить процесс коммуникации в реальных ситуациях в соответствии с целями и культурными характеристиками всех участников процесса коммуникативного взаимодействия. Организованный таким образом образовательный процесс позволяет обдумать и обсудить на иностранном языке проблемные коммуникативные ситуации бытового и профессионального содержания. Помимо осуществления постоянной обратной связи, предусмотрено участие студентов в выборе, планировании, проведении и оценивании тематики учебных мероприятий. Деятельностный характер процесса обучения в рамках технологии формирования цифровой межкультурной компетентности реализуется в следующем: педагоги высшей школы получают теоретический иноязычно-коммуникативный опыт в максимально приближенных к реальности ситуациях профессионального характера (проектная деятельность, ролевые игры, поиск и обработка информации по профессиональной тематике и др.). При этом важно, чтобы учебный контент был ориентирован на лингвистические характеристики изучаемого языка и потребности самих обучающихся.

Компетентностная и личностная ориентированность процесса обучения в рамках технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы проявляется в содержательных характеристиках учебного материала, базирующегося на интересах и потребностях работодателей и работников (определяемых при помощи анкетирования и опросов), а также на необходимых для будущего педагога коммуникативно-языковых и профессиональных способностях. В центре образовательного процесса – личность, определяющая образовательный контент. При этом студенты осознают связь учебных материалов с профессией, образовательные цели – прозрачны и ясны.

Кроме того, в процессе обучения учитываются биографические данные и личный жизненный опыт обучающихся, а также их формальные и неформальные компетенции и квалификации, что уравнивает в правах обучающегося и обучающего и формирует доверительные отношения.

#### *Коррекционно-оценочный компонент*

Заключительный компонент представленной модели предполагает диагностику уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы с последующей интерпретацией полученных результатов и соответствующей коррекцией при необходимости. Коррекционно-оценочный компонент представляет собой завершающий этап и направлен на практическое подтверждение эффективности и результативности модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в соответствии с уровнями (минимальный, оптимальный, флагманский) и критериями (эмоционально-ценностный, побудительно-коммуникативный, информационно-лингвистический, операционально-деятельностный). Подробное описание критериев, показателей и уровней цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы будет представлено в параграфе 4.1.

Графически коррекционно-оценочный компонент модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представлен на рисунке 10.

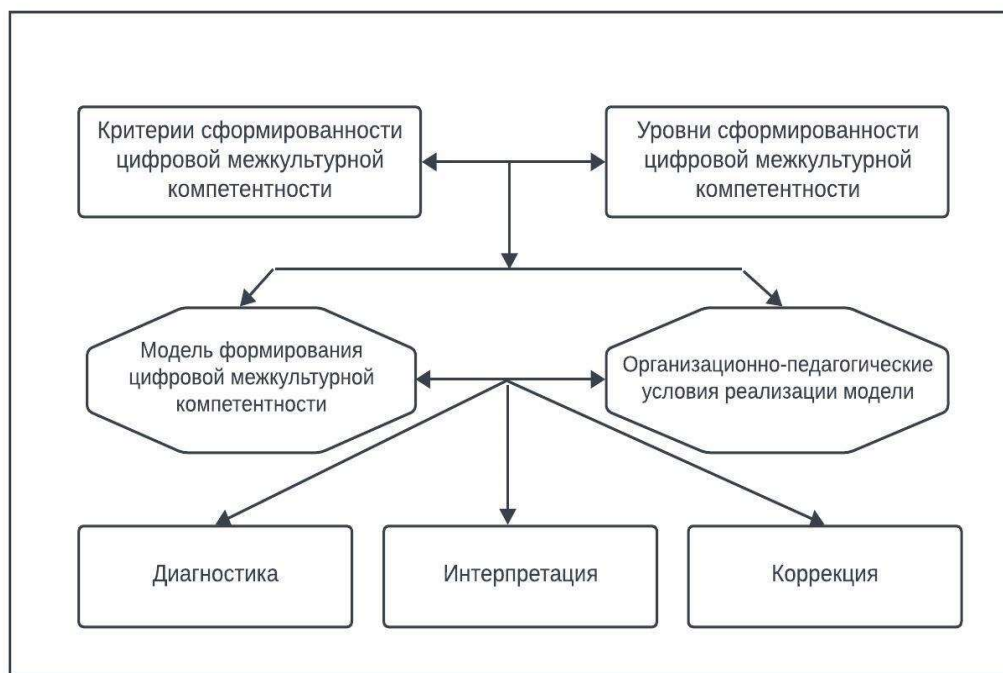


Рисунок 10. Коррекционно-оценочный компонент модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Отметим достаточную сложность верификации теоретического уровня любой педагогической концепции, содержащего «относительно независимое от эмпирии движение мысли» [170, с. 29]. Однако теоретические положения позволяют охарактеризовать ключевые аспекты концепции, определить логику научных размышлений, доказать эффективность концепции на основе полученных эмпирических результатов. В свою очередь, практико-технологический уровень педагогической концепции предполагает ее содержательно-смысловое наполнение и определение соответствующих условий ее эффективности и результативности. Коррекционно-оценочные мероприятия в рамках разработанной нами модели будут направлены в первую очередь на оценку и коррекцию ее контента и условий эффективного функционирования.

В ходе реализации коррекционно-оценочного этапа модели решаются следующие задачи:

1) анализ текущего состояния и возможных траекторий развития проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов

высшей школы при помощи анкетирования и интервьюирования профессорско-преподавательского состава вузов;

2) обоснование системы критериев и уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы;

3) организация диагностических срезов на начальном и итоговом этапах экспериментальной работы;

4) сбор и анализ практических результатов исследования с привлечением методов математической статистики, проведение коррекционных мероприятий при необходимости, подведение итогов исследования.

Коррекционно-оценочный компонент модели выполняет аналитическую (оценка эффективности модели при помощи определенного набора диагностических мероприятий по определению актуального уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности у педагогов высшей школы) и регулятивную функцию (поиск экспертов в области формирования профессиональных компетенций с целью соотнесения полученных эмпирических данных с критериями сформированности цифровой межкультурной компетентности, оценка общего уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности, коррекция содержательно-смыслового наполнения модели).

Подведем итоги обоснования конкретно-действенной совокупности мероприятий и средств практической реализации концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы:

1. Методологические основы настоящего исследования в отношении модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы предусматривают трансляцию теоретических основ исследования в практическую плоскость. В качестве основного метода для изучения феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы нами был применен метод моделирования.

2. Модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представляет собой единство нормативно-целевого,



эмоционально-мотивационного, когнитивно-прагматического, процессуально-деятельностного и коррекционно-оценочного компонентов и отличается сложностью, многоаспектностью и управляемостью, что позволит получить новые знания об изучаемом феномене и спрогнозировать перспективные пути развития. Основу модели составляют выявленные в структуре ядра концепции закономерности и принципы.

3. Эффективную реализацию модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы обеспечивает соответствующая технология, которая реализуется в рамках дополнительного образования педагогов высшей школы и состоит из двух концептуальных блоков: когнитивного, представляющего непосредственно процесс освоения лингвистических дисциплин, и духовно-нравственного, характеризующего воспитательный аспект формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Каждый блок технологии реализуется через подготовительный, основной и заключительный этапы и предполагает параллельную реализацию когнитивного и духовно-нравственного блока на каждом этапе.

4. Отличительной особенностью технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы является гибридный формат ее реализации, основанный на принципах интерактивности, коллаборации, персонализации и самообучения. Духовно-нравственное воспитание в рамках технологии осуществляется посредством общекультурных и специфических культурных тренингов, а также межкультурной медиации.

### 3.2. Организационно-педагогические условия реализации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Поскольку успешность функционирования педагогической системы определяется выполнением соответствующих условий, считаем необходимым выявление, теоретическое обоснование и дальнейшую апробацию специальных педагогических условий эффективной реализации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Согласимся с точкой зрения Э. Ф. Зеера о периодизации процесса становления личности, имеющего целенаправленный и непрерывный характер и осуществляемого под воздействием социально-экономических факторов и собственной активности личности. Определяющую роль в становлении личности играет ведущая деятельность, обуславливающая психическое и психологическое развитие на каждом этапе. Э. Ф. Зеер подчеркивает также социальную природу личности и ее зависимость от окружающей среды, формирующую материальные и духовные предпосылки ее существования. Особое значение в этой связи имеет процесс обучения и воспитания, направленный на формирование востребованных государством и обществом характеристик личности. Кроме всего перечисленного, в качестве одного из факторов благоприятного воздействия на становление личности Э. Ф. Зеер отмечает и достаточный уровень экономического развития общества [103].

Энциклопедическая литература трактует понятие «условие» как обстоятельство, определяющее существование какого-либо объекта или предмета<sup>39</sup>. Условия неизменно носят характер декларативных детерминант.

---

<sup>39</sup> Условие // Толковый словарь Ушакова. URL: <https://gufo.me/dict/ushakov?ysclid=lg2dpzjv9o397039285> (дата обращения: 04.04.2023); Толковый словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/?ysclid=lg2drliest240787619> (дата обращения: 04.04.2023).

Относительно педагогической системы условия представляют собой искусственно созданные внешние обстоятельства, дополняющие ее и стимулирующие ее эффективность.

В педагогике под педагогическими условиями рассматривается комплекс факторов, которые обуславливают эффективное функционирование образовательной деятельности, направленной на достижение определенной цели [2; 8; 15; 113; 119 и др.]

В. И. Андреев подчеркивает, что педагогические условия представляют собой специально подобранные в соответствии с дидактическими целями формы или методы обучения и воспитания, позволяющие достичь заданного результата [8]. По мнению А. Я. Найна, педагогические условия выступают необходимым компонентом процесса обучения, поскольку они ориентированы на решение конкретных проблем в обучении и повышают успешность педагогической деятельности [199].

Итак, в нашем исследовании под **организационно-педагогическими условиями** понимается сочетание декларативных и имманентных факторов, обеспечивающих успешную реализацию поставленных педагогических задач; совокупность организационно-методических и социально-экономических детерминант, повышающих эффективность формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Формирование цифровой межкультурной компетентности требует тщательного анализа существующих факторов и предпосылок, обуславливающих эффективное течение исследуемого процесса. Эта необходимость связана не только со структурными и процессуальными особенностями феномена «цифровая межкультурная компетентность», но и с рядом социально-экономических, политических, культурных и организационно-методических противоречий.

В логике нашего исследования учебный и научно-педагогический контекст выступают в качестве важнейшей основы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, определяемый политикой вуза и соответствующими компетентностными органами управления в сфере образования

и науки. Учебные и научно-педагогические возможности вуза не могут рассматриваться отдельно от общественно-политических и образовательных тенденций, поскольку вуз является частью единой образовательной системы Российской Федерации и детерминирован социальными, политическими, экономическими и культурными предпосылками. Следует отметить, что социальные, политические, экономические и культурные аспекты определяют, в свою очередь, профили выпускников вузов. Политическая идеология страны также отражается на системе образования. Британский лингвист Майкл Байрам [345] подчеркивает тесную взаимосвязь между политической и межкультурной подготовкой и рассуждает о методической важности такого сочетания, поскольку в образовательных учреждениях формируются будущие граждане страны, и система образования является идеальным пространством для популяризации политических и духовно-нравственных ценностей страны. Культурно-гуманитарная политика РФ также определяет необходимость введения межкультурного аспекта в процесс дополнительного образования специалиста. Эта необходимость может быть обусловлена, в частности, потребностью в межкультурном взаимопонимании и уважении к народам, проживающим на одной территории, и в формировании многополярного мироустройства, в том числе и в цифровом пространстве.

Актуальность внедрения цифрового межкультурного компонента в системе дополнительного образования педагогов высшей школы связана также с экономическим развитием страны и потребностью в высококвалифицированных кадрах для цифровой экономики. Поскольку цель системы высшего образования заключается в подготовке конкурентоспособного специалиста, создаются профили выпускника и различные профили выпускника. Решающую роль в этом играет образовательная политика Правительства РФ, основывающаяся, в частности, на «Концепции гуманитарной политики РФ за рубежом» от 5 сентября 2022 г., предусматривающая популяризацию общепринятых духовно-нравственных ценностей народов РФ, уважение к чужой культуре, взаимообогащение и интеграцию культур, укрепление межкультурного диалога

посредством новых средств массовой коммуникации и современных технологий (социальные сети, мессенджеры и блоги), сохранение исторического и культурного наследия, вовлечение молодежи в международные культурные, экономические, научные и образовательные процессы, установление и развитие духовных связей между людьми и народами и др.

Немаловажную роль в формировании цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы играют и финансовые возможности образовательного учреждения, которое находится в непосредственной зависимости от экономического статуса страны, что находит свое отражение в количестве высококвалифицированных преподавательских кадров университета и их благосостоянии, а также уровне заинтересованности в повышении их цифровой квалификации, участии в международных и региональных научно-исследовательских мероприятиях и стажировках. Поскольку упомянутые аспекты профессиональной квалификации преподавателей выступают показателями их цифровой межкультурной компетентности, а также возможностями вуза по организации научно-исследовательского и межнационального партнерства, мы рассматриваем их как неотъемлемые предпосылки развития цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Финансовое благосостояние вуза определяет также степень оснащенности техническими и учебно-методическими средствами, которые составляют эффективную основу формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в силу того, что имеющиеся учебные материалы и цифровые средства коммуникации зачастую являются единственным каналом связи с представителями изучаемой культуры и соответствующего языка.

Ключевые детерминанты в обосновании комплекса организационно-педагогических условий закреплены в приоритетных задачах государственной политики РФ в области образования [239, с. 19], среди которых «развитие международного сотрудничества в сфере высшего образования, <...> развитие научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях,

<...> обновление кадрового потенциала преподавательского состава, повышение престижа педагогов» и др.

Итак, сущностные характеристики комплекса организационно-педагогических условий эффективного функционирования модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы детерминированы следующими факторами:

1) социальная, экономическая и политическая ситуация в стране, направленная на формирование международного культурно-гуманитарного сотрудничества, сохранение человеческого капитала и взаимообогащение культур, продвижение традиционных мировых духовно-нравственных ценностей и др.;

2) экономические и технические возможности, потребности и вызовы, стоящие перед современной системой высшего образования РФ;

3) содержательные характеристики социально-педагогического феномена «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы»;

4) специфика традиционных духовно-нравственных ценностей, сформированных на основе неповторимого сочетания поликультурности и духовного единства разных культур и национальностей.

Выявленный нами комплекс организационно-педагогических условий условно разделен на **социально-экономические** и **организационно-методические**. Социально-экономические условия определяются основными аспектами управления образовательным учреждением, обеспечивая извне повышение эффективности формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Организационно-методические условия связаны с выбранными методологическими подходами исследования и особенностями профессиональной педагогической деятельности. Необходимость введенных нами организационно-педагогических условий обусловлена особенностями авторской педагогической модели и невозможностью достижения поставленных задач исследования без соответствующего обеспечения; подтверждена результатами анализа педагогической, психологической и философской литературы, а также сформированной научно-педагогической базой

по формированию цифровых компетенций УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Достаточность выделенного нами комплекса организационно-педагогических условий детерминирована результатами опытно-экспериментальной работы.

Достижения психолого-педагогической науки обусловили выделение следующего *комплекса педагогических условий, обеспечивающих реализацию модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы:*

**социально-экономические:** 1) вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы цифрового партнерства; 2) интернационализация образовательного процесса вуза (мультикультурная образовательная среда);

**организационно-методические:** 1) применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур; 2) цифровая активность педагогов высшей школы.

Перейдем к описанию выявленных организационно-педагогических условий социально-экономического характера.

***Вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы цифрового партнерства.***

Русская культура, пройдя сложный исторический путь развития, является знаковой основой страны и всей нации, объединяя многонациональный российский народ. Культура в гуманитарной сфере служит средством преодоления противоречий между странами, помогая организовывать единую траекторию взаимодействия. Национальная политика РФ в области обучения и воспитания предусматривает подготовку и проведение мероприятий по развитию культуры межнационального общения; уважительного отношения к национальному достоинству, религиозным убеждениям; приверженности идеям интернационализма, равенства, дружбы и взаимопомощи народов.

Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом в области науки и образования направлена на повышение престижа и признания

достижений российской науки, формирование объективного отношения к стране в мире. При этом Правительство РФ подчеркивает важность усиления влияния российских образовательных учреждений в рамках сетевых университетов (СНГ, БРИКС, ШОС и др.); продвижения интернационального сотрудничества в сфере ЮНЕСКО, ЮНИТВИН, ЮНЕВОК; масштабирования международных образовательных программ с получением двойного диплома. Актуальным становится вопрос регулярного проведения на территории Российской Федерации международных научных мероприятий, участия российских педагогов высшей школы в межнациональных культурных и академических проектах, развития волонтерского движения.

Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на период с 2021 по 2030 гг., утвержденная 31 декабря 2020 г., предусматривает «получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития <...> общества, <...> необходимых для устойчивого научно-технологического, социально-экономического и культурного развития России, укрепления ее национальной безопасности и обеспечения научного лидерства страны»<sup>40</sup>. Политика российского государства ориентирована на стимулирование и поддержку международного научно-исследовательского сотрудничества, организуемого педагогами высшей школы (аспирантами и докторантами российских вузов), направленного на укрепление авторитета и распространения «интеллектуального потенциала российской науки».

Таким образом, содержание первого организационно-педагогического условия полностью коррелируется с национальными целями и приоритетами РФ в области гуманитарной политики и направлено на формирование культуры межнационального взаимодействия педагогов высшей школы в цифровом контексте.

---

<sup>40</sup> Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) : утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 31 дек. 2020 г. № 3684-п. URL: <http://static.government.ru/media/files/skzO0DEvyFOIBtXobzPA3zTyC71cRAOi.pdf> (дата обращения: 04.05.2021).



Отметим, что образовательное взаимодействие в цифровом пространстве имеет свои особенности. По определению формирование и развитие личности происходит путем самостоятельного познания объектов окружающей действительности, активной профессиональной и бытовой деятельности и взаимодействия с другими людьми, а также в процессе пассивного восприятия разного рода информации. В цифровом взаимодействии перечисленные аспекты сопровождаются сокращенной продолжительностью концентрации внимания (10–15 минут) в отличие от традиционного способа взаимодействия, для которого характерна концентрация до 45 минут. Исходя из этого, механический перенос педагогических концептов оффлайн-обучения в цифровой невозможен, требуется пересмотр и переосмысление подхода к организации цифровых мероприятий.

Отметим, что мероприятия в цифровом формате по организации культурного и научного обмена должны быть максимально интересными для участников и интерактивными, продолжительность отдельных этапов должна быть не более 15 минут с последующим перерывом. При этом важно, чтобы на каждом последующем этапе сменялись формы и методы взаимодействия, модератор и контент. Цифровые проекты международного культурного и научного обмена не должны состоять только из видеоконференций. Оффлайн-этапы, предназначенные для поиска необходимой информации, согласования в малых группах (в т. ч. и в чатах), создания своих научно-исследовательских или культурных продуктов также выступают неотъемлемой частью мероприятий международного обмена. Однако онлайн- и оффлайн этапы должны чередоваться.

В цифровом формате затруднены способы получения и формулировки обратной связи, присутствует психологический барьер, что требует от организаторов тщательного продумывания заданий с одновременной постоянной поддержкой и обсуждением возникающих сложностей. Кроме того, для формата международных встреч характерно многоязычие, в связи с чем крайне важным представляется определение рабочего языка взаимодействия, которым владеет большинство участников мероприятия. При необходимости осуществления синхронного перевода целесообразно применение средств конференцсвязи

(BigBlueButton или Zoom). Для эффективной совместной работы участники и организаторы цифрового академического обмена должны следовать определенным установленным требованиям, предусматривающим среди прочего продолжительность мероприятия и каждого его этапа, правила ведения разговора, личное или заочное участие; для онлайн-мероприятий на иностранном для всех языке заранее оговариваются темп речи, паузы, дискуссионная дисциплина и т. д.

Мы рассматриваем вовлеченность вуза в процесс международного сотрудничества с зарубежными университетами как средство повышения качества учебной и научной работы в вузе, реализуемое посредством участия педагогов высшей школы в международных академических мероприятиях. Эффективность формирования цифровой межкультурной компетентности существенно повышается благодаря внедрению современных интерактивных технологий обучения, проведению исследований в тех областях знаний, которые предусмотрены договорами с зарубежными университетами.

Представляя собой одно из приоритетных направлений международного образовательного сотрудничества, академические обмены обеспечивают:

- налаживание партнерских связей с зарубежными университетами;
- приобретение всеми участниками образовательного процесса дополнительных предметно-языковых интегрированных знаний;
- совершенствование знаний и уровня владения иностранным языком;
- готовность педагогов высшей школы к межкультурному взаимодействию, обеспечивающему интеграцию в международные профессиональные сообщества.

В программах цифрового академического обмена, как правило, участвуют хорошо мотивированные педагоги, для которых иностранный язык выступает в роли средства более глубокого освоения узкоспециальной терминологии и подготовки к межкультурному взаимодействию. Несмотря на это, отмечается ряд трудностей во время нахождения в инокультурной среде, среди которых – умение думать на языке общения; проблема понимания носителей языка; проблемы межкультурных различий; проблемы невербального общения. Для

предотвращения вышеизложенных проблем мы считаем целесообразным организацию и проведение минikonференций, кросс-культурных тренингов, лекций для выезжающих за границу педагогов высшей школы в форме дискуссий, вопросов и ответов, просмотров видеороликов.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового партнерства способствует приобретению межкультурных знаний и умений; увеличению ценности свободного владения иностранными языками; укреплению личных и профессиональных международных контактов, стимуляции интереса к изучению особенностей другой страны, ее культуры, традиций и т. д.

### ***Интернационализация образовательного процесса вуза (мультикультурная образовательная среда)***

Интернационализация образовательного процесса является следствием экономической и социальной глобализации, а также растущей ценности знаний. Она основана на динамичной комбинации политических, экономических, социокультурных и академических детерминант, имеющих переменный характер и принимающих разнообразные формы и масштабы в зависимости от региона, образовательного учреждения и реализующихся в нем учебных программ. При этом следует отметить наличие не только региональных и национальных различий и подверженность постоянным изменениям, но и существенный структурный и организационный контраст внутри самих образовательных учреждений. Интернационализация образовательного процесса в вузе реализуется под воздействием широкого спектра факторов, среди которых глобальные, региональные, национальные и организационные сходства и различия, которые должны подвергаться тщательному анализу и учету с целью осуществления, стимулирования и эффективного управления процессом интернационализации. Едиными остаются в этом процессе цели и задачи – растущее значение престижа, определяемого рейтингами вузов, конкурентоспособность, борьба за талантливых студентов и преподавателей, краткосрочная и долгосрочная прибыль,

демографические показатели, трудоустройство выпускников и социальная активность вуза.

В логике нашего исследования процесс интернационализации вуза представляет собой постоянно меняющуюся реакцию на усиливающуюся глобализацию мира, которая основана на гибком сочетании различных факторов и увеличивающемся количестве заинтересованных лиц. Однако стоит отметить, что наряду с растущей мобильностью и возможностью передачи и получения знаний вне границ и времени следует осуществлять тщательный отбор образовательного контента и анализ учебных показателей. Неизбежно также преодоление противоречий финансового и административного характера, внутренних организационных сложностей, связанных с владением иностранными языками, структурным распределением и принципом оплаты труда. Неотъемлемым условием реализации мероприятий по интернационализации вуза является также наличие современных технологий, готовность профессорско-преподавательского состава к долгосрочной и гармоничной совместной работе, ориентация на качественные показатели, стимулирование государственно-частных инициатив, интеграция науки и образования и др.

Соблюдение перечисленных факторов позволит образовательному учреждению подготовить выпускников, способных не только к конкуренции на мировом уровне, но и к активной коллаборации.

Дополняя точку зрения профессора университета г. Торонто Джейн Найт [200], отметим, что процесс интернационализации вуза является целенаправленным процессом интеграции международных, межкультурных, глобальных аспектов в процесс обучения для повышения качества научных исследований, образовательных результатов обучающихся, квалификации профессорско-преподавательского состава. Интернационализация не должна иметь элитарный характер, реализуясь в мобильности учебных программ и образовательных подходов. Компонент «мобильность» должен стать интеграционной составной частью интернационализированного учебного плана для обеспечения широкого охвата аудитории. При этом важно помнить, что

интернационализация не является целью: это средство обеспечения и повышения качества образовательных услуг. Опишем программу интернационализации (табл. 7).

Таблица 7

### Программа интернационализации вуза

1 этап	Преодоление дисбаланса между мобильностью в получении образования и достижении образовательных результатов и внутренними вузовскими возможностями, основанными на существенном несоответствии между отдельными образовательными системами, способами и методами поддержки.
2 этап	Признание растущей популярности практического применения полученных знаний и предоставление возможностей для их комбинирования с языковыми и культурными стажировками, в том числе и за границей.
3 этап	Усиление роли научных сотрудников и специалистов с юридическим образованием в процессе организации системы повышения квалификации и интернационализации вуза.
4 этап	Интеграция науки, образования и рынка труда относительно повышения мобильности обучающихся и профессорско-преподавательского состава.
5 этап	Повышение внимания к процессу организации «интернационализации вуза в домашних условиях» посредством включения в учебные планы интернационального и межкультурного аспектов обучения.
6 этап	Развитие инновационных моделей цифрового и интегрированного обучения как средств поддержки процесса интернационализации вуза.

Подводя итог проанализированному выше, отметим, что, несмотря на очевидную перспективность процесса интернационализации вуза, его реализация должна базироваться на постоянном диалоге всех участников и заинтересованных лиц о потребностях, преимуществах и недостатках, средствах достижения целей, имеющихся и необходимых условиях, препятствиях и сложностях т. д. При этом ошибочно считать, что интернационализация выступает неким ответом на растущие социальные, экономические и культурные вызовы (финансовый кризис, неблагоприятная демографическая обстановка, «утечка мозгов», этнические и религиозные конфликты и др.). Мы рассматриваем процесс интернационализации вуза в качестве средства адаптации к изменяющимся условиям мироустройства.

Перейдем к описанию организационно-методических условий как имманентной составляющей формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

*Применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур*

Сфера применения цифровых средств и форм профессионального обучения за последние десятилетия существенно разнообразилась. В распоряжении современных высших учебных заведений широкий спектр возможностей – от частичной цифровой модернизации очного формата обучения до повсеместной цифровизации и организации образовательного процесса исключительно в форме онлайн-семинаров, курсов, учебных программ. Традиционно к цифровым или частично цифровым средствам обучения относят такие учебные формы, как «перевернутый класс», коллаборационные формы обучения («Peer-to-Peer» – взаимное обучение), новые концепты и форматы, предназначенные для расширения возможностей учебных средств (адаптивные учебные среды, обучающие ресурсы свободного доступа, мобильные обучающие платформы и др.), а также методы рефлексии учебного процесса (электронные портфолио) и цифровой визуализации восприятия (дополненная реальность).

В контексте повсеместного распространения цифровых технологий в разнообразных сферах общественной жизни цифровизированные средства и форматы обучения находят применение в формальных, неформальных и информальных образовательных процессах. Цифровые средства обусловили новую структуризацию учебных сред и обогатили образовательный процесс вуза. Схематичное изображение цифровых средств и форматов обучения представлено в таблице 8.

## Цифровые средства и форматы обучения

Смешанное обучение	Цифровые или частично цифровые средства обучения	Онлайн-лекция в записи
		Учебные материалы в свободном доступе
		Электронные портфолио
	Цифровые или частично цифровые формы обучения	Обучение на основе игровых технологий
		«Перевернутый класс»
		Мобильное обучение
		Социальные сети и мессенджеры
		Онлайн-обучение на основе коллаборации и взаимодействия
	Цифровая реальность	Адаптивное обучение
		Дополненная реальность
Симуляционное обучение		
Онлайн-обучение	Цифровые формы организации образовательного процесса	Виртуальная реальность
		Электронные лекции
		Онлайн-семинары
		Открытые курсы или платформы
		Онлайн-программы

В специальной литературе предлагается ряд классификаций цифровых моделей, форм и средств обучения (практико-ориентированные и теоретические, описательные и доказательные модели; дескриптивные и прескриптивные подходы и др.), основанные на цифровых компонентах, выбранных параметрах и ключевой модели обучения, разделенные по степени интерактивности, виртуальности и уникальности.

Отметим, что современные педагоги высшей школы сталкиваются с широким спектром цифровых обучающих возможностей, которые можно использовать в своей деятельности, что, в свою очередь, заставляет их быть способными разбираться в этом многообразии. Современный педагог должен обладать умением ориентироваться и выбирать цифровые средства и формы обучения в соответствии с образовательными целями, уровнем группы и своим педагогическим стилем. Неотъемлемым качеством также становится способность структурировать, создавать, адаптировать, дополнять и модернизировать цифровые учебные материалы, средства и формы.

Для педагога, являющегося примером для студентов, наличие цифровых компетенций, а именно – умения применять в образовательном процессе цифровые

средства и формы обучения с целью соответствовать потребностям современных граждан, приобретает обязательный характер. Кроме того, педагоги высшей школы играют роль фасилитаторов, наставников, тьюторов, для которых важно наличие способности эффективно применять цифровые медиа на практике и активно принимать участие в цифровой жизни обучающихся. Отметим также важность учета педагогом общей учебной ситуации (уровень группы, технические и материальные возможности вуза, востребованность тех или иных компетенций и т. д.), в которой находятся педагог и обучающийся.

Последним организационно-педагогическим условием эффективной реализации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы является ***цифровая активность педагогов высшей школы***.

Эра цифровых технологий затронула все сферы человеческой жизни, оказав очевидное влияние на способы коммуникации, виды профессиональной деятельности, свободное времяпрепровождение, организацию быта, получение информации и знаний. Современная молодежь формируется в цифровом обществе, не имея представления о существовании человека без цифровых медиа, с раннего возраста обладая компетенциями правильного и эффективного применения онлайн-технологий. «Талантливую, творческую, увлеченную, активную личность может взрастить только талантливый же и увлеченный педагог. Самые передовые теории, оригинальные новации, современные системы и технологии, прекрасно составленные инструкции и разработки сами по себе не сделают педагогический процесс эффективным» [99, с. 178]. Следовательно, педагогам высшей школы важно соответствовать «цифровым» интересам и потребностям студентов и активно участвовать в цифровом взаимодействии, иметь внутреннюю готовность и заинтересованность в цифровой деятельности.

В. И. Загвязинский, рассуждая об обязательной увлеченности креативного педагога, ориентированного на воспитание и всестороннее развитие человека, уважение и перманентную веру в успех своего воспитанника, справедливо заметил:



«Педагогическая увлеченность, а порой даже одержимость – одна из важнейших предпосылок педагогического творчества [99, с. 181].

По нашему мнению, цифровая активность педагога высшей школы включает в себя умение коммуницировать в цифровой среде с обучающимися и другими заинтересованными лицами; умение устанавливать онлайн-сотрудничество с коллегами для обмена знаниями, опытом, а также для актуализации имеющихся знаний; готовность к критической самооценке собственной педагогической деятельности с последующей коррекцией и повышением цифровой квалификации.

Для формирования умения педагогов высшей школы коммуницировать в цифровой образовательной среде и правильно выбирать коммуникативные стратегии предлагаем использовать цифровые средства в следующих ситуациях:

- 1) предоставление обучающимся доступа к дополнительным учебным ресурсам и информации;
- 2) обозначение организационных моментов образовательного процесса (правила и требования, сроки, контрольные мероприятия и т. д.);
- 3) информирование обучающихся об индивидуальных успехах и достижениях с соответствующими рекомендациями;
- 4) профессиональные контакты с коллегами, административно-управленческим персоналом, авторитетными экспертами в соответствующей области;
- 5) размещение учебного материала на официальном сайте учебного заведения с предоставлением открытого доступа для авторизованных пользователей.

Относительно онлайн-сотрудничества с коллегами отметим, что цифровые технологии – эффективное средство для совместной деятельности по организации определенных проектов, мероприятий, разработки обучающих материалов; обмена опытом и педагогическими ресурсами; поиска, обсуждения и рефлексии новых цифровых средств обучения и, как следствие, профессионального «цифрового» развития педагогов высшей школы.

Готовность к критической самооценке собственной педагогической деятельности предполагает, на наш взгляд, умение определять отсутствие или недостаток той или иной цифровой компетенции и находить возможности коррекции. Немаловажным качеством в этом отношении становится также способность обратиться за помощью или советом к опытным и успешным коллегам. Непрерывное повышение цифровой квалификации обусловит постоянное расширение и оптимизацию цифровых педагогических средств и методов обучения, применяемых педагогом, привлечет молодые кадры в соответствующую область знаний, будет способствовать появлению инновационных стратегий, практик, подходов к организации цифрового обучения.

Таким образом, проанализированные и обозначенные группы организационно-педагогических условий позволили сделать следующие выводы:

1. В нашем исследовании под организационно-педагогическими условиями понимается сочетание декларативных и имманентных факторов, обеспечивающих успешную реализацию поставленных педагогических задач; совокупность организационно-методических и социально-экономических детерминант, повышающих эффективность формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

2. Разработанный комплекс включает социально-экономические условия: 1) вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы цифрового партнерства; 2) интернационализация образовательного процесса вуза (мультикультурная образовательная среда); организационно-методические условия: а) применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур; б) цифровая активность педагогов высшей школы.

3. Вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового партнерства способствует приобретению межкультурных знаний и умений; увеличению ценности свободного владения иностранными языками; укреплению личных и профессиональных международных контактов, стимуляции интереса к изучению

особенностей другой страны, ее культуры, традиций и т. д. При этом активное участие вуза в процессах международного сотрудничества выступает как средство повышения качества учебной и научной работы в вузе, реализуемое посредством участия в международных образовательных и научных программах.

4. Интернационализация вуза является целенаправленным процессом интеграции международных, межкультурных, глобальных аспектов в процессе обучения для повышения качества научных исследований, образовательных результатов обучающихся, квалификации профессорско-преподавательского состава и, как следствие, гуманитарного развития общества. Она основана на динамичной комбинации политических, экономических, социокультурных и академических детерминант, имеющих переменный характер и принимающих разнообразные формы и масштабы в зависимости от региона, образовательного учреждения и реализующихся в нем учебных программ. Неотъемлемым условием реализации мероприятий по интернационализации вуза является также наличие современных технологий, готовность профессорско-преподавательского состава к долгосрочной и гармоничной совместной работе, ориентация на качественные показатели, стимулирование государственно-частных инициатив, интеграция науки и образования и др.

5. Применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур становится неотъемлемым качеством современных педагогов высшей школы, которые должны уметь ориентироваться и выбирать цифровые средства и формы обучения в соответствии с образовательными целями, уровнем группы и своим педагогическим стилем. Особую важность приобретает также способность структурировать, создавать, адаптировать, дополнять и модернизировать цифровые учебные материалы, средства и формы.

6. Цифровая активность педагогов высшей школы включает в себя умение коммуницировать в цифровой среде с обучающимися, их представителями и другими заинтересованными лицами; умение выстраивать онлайн-сотрудничество с коллегами для обмена знаниями, опытом и актуализации имеющихся знаний;

готовность к критической самооценке собственной педагогической деятельности с последующей коррекцией и повышением цифровой квалификации. Реализацию всех вышеперечисленных компетенций обуславливают цифровые средства и технологии обучения.

### **Выводы по главе 3**

1. Третья глава «Организационно-методические аспекты концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы» была направлена на обоснование конкретно-действенной совокупности мероприятий и средств практической реализации концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте. В качестве основного метода для изучения заявленного процесса был применен метод педагогического моделирования.

2. Педагогическая модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представляет собой единство нормативно-целевого, эмоционально-мотивационного, процессуально-деятельностного и коррекционно-оценочного компонентов и отличается сложностью, многоаспектностью и управляемостью, что позволит получить новые знания об изучаемом феномене и спрогнозировать перспективные пути развития. Основу модели составляют выявленные в структуре ядра концепции закономерности и принципы.

3. Эффективную реализацию модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы обеспечивает соответствующая технология, которая реализуется в рамках дополнительного образования педагогов высшей школы и состоит из двух концептуальных блоков:

когнитивного, представляющего непосредственно процесс освоения лингвистических дисциплин, и духовно-нравственного, характеризующего воспитательный аспект формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Каждый блок технологии реализуется в подготовительном, основном и заключительном этапах и предполагает параллельную реализацию когнитивного и духовно-нравственного блока на каждом этапе. Отличительной особенностью технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы является гибридный формат ее реализации, основанный на принципах интерактивности, коллаборации, персонализации и самообучения. Духовно-нравственное воспитание в рамках технологии осуществляется посредством общекультурных и специфических культурных тренингов, а также межкультурной медиации.

4. Под организационно-педагогическими условиями в настоящем исследовании понимается сочетание декларативных и имманентных факторов, обеспечивающих успешную реализацию поставленных педагогических задач; совокупность организационно-методических и социально-экономических детерминант, повышающих эффективность формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

5. Разработанный комплекс включает социально-экономические условия: 1) вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы цифрового партнерства; 2) интернационализация образовательного процесса вуза; а также организационно-методические условия: 1) применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур; 2) цифровая активность педагогов высшей школы.

*Вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы цифрового партнерства способствует приобретению межкультурных знаний и умений; увеличению ценности свободного владения иностранными языками; укреплению личных и профессиональных международных контактов, стимуляции интереса к изучению особенностей другой страны, ее культуры, традиций и т. д. При этом активное участие вуза в процессах*

международного сотрудничества выступает как средство повышения качества учебной и научной работы в вузе, реализуемое посредством участия в международных образовательных и научных программах.

*Интернационализация образовательного процесса вуза* является целенаправленным процессом интеграции международных, межкультурных, глобальных аспектов в процесс обучения для повышения качества научных исследований, образовательных результатов обучающихся, квалификации профессорско-преподавательского состава и, как следствие, гуманитарного развития общества. Она основана на динамичной комбинации политических, экономических, социокультурных и академических детерминант, имеющих переменный характер и принимающих разнообразные формы и масштабы в зависимости от региона, образовательного учреждения и реализующихся в нем учебных программ. Неотъемлемым условием реализации мероприятий по интернационализации вуза является также наличие современных технологий, готовность профессорско-преподавательского состава к долгосрочной и гармоничной совместной работе, ориентация на качественные показатели, стимулирование государственно-частных инициатив, интеграция науки и образования и др.

*Применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур* становится неотъемлемым качеством современного педагога, который должен обладать умением ориентироваться и выбирать цифровые средства и формы обучения в соответствии с образовательными целями, уровнем группы и своим педагогическим стилем. Особую важность приобретает также способность структурировать, создавать, адаптировать, дополнять и модернизировать цифровые учебные материалы, средства и формы.

*Цифровая активность педагогов высшей школы* включает в себя умение коммуницировать в цифровой среде с обучающимися, их представителями и другими заинтересованными лицами; умение выстраивать онлайн-сотрудничество с коллегами для обмена знаниями, опытом и актуализации имеющихся знаний; готовность к критической самооценке собственной педагогической деятельности с

последующей коррекцией и повышением цифровой квалификации. Реализацию всех вышеперечисленных компетенций обуславливают цифровые средства и технологии обучения.

6. Следующая глава будет посвящена организации экспериментальной работы по реализации и верификации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте.

## **ГЛАВА 4. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

### **4.1. Содержательно-логические характеристики опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы**

Организация опытно-экспериментальной работы по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представляет собой технологическую или эмпирическую фазу исследования и направлена на проверку гипотезы исследования при помощи разработанного комплекса методов математической статистики и апробацию результатов исследования как одно из условий подтверждения состоятельности и достоверности полученных результатов, а также как способ осмысления и учета проблем, сложностей, возражений и рекомендаций.

Формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы осуществлялось в три этапа:

1. эмпирический (анализ и обобщение основных положений, социально-культурных и исторических достижений в определенном направлении, выделение этапов развития педагогической проблемы);
2. метафизический (выбор и обоснование научно-методологических подходов, закономерностей и принципов функционирования педагогического процесса, разработка понятийно-категориального аппарата научного исследования);
3. прикладной (содержательно-смысловое наполнение концепции и обоснование комплекса организационно-педагогических условий для ее реализации).



Отметим, что первый и второй уровни не требуют специальной проверки и подтверждения эффективности, выступают «отправной точкой» исследования, а также раскрывают структуру научного знания и позволяют осуществить теоретическое обоснование результатов исследования. Прикладной уровень верификации педагогической концепции предполагает рассмотрение и оценку практических аспектов формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы и составляет основной этап в процессе подтверждения его эффективности.

В силу гибкости, многоаспектности и подвижности образовательного процесса подтверждение его эффективности, достоверности, преимуществ и недостатков требует проведения комплексного педагогического эксперимента как способа решения научно-методических задач. Традиционно в науке под экспериментом понимается процесс обновления или реализации педагогического явления в благоприятных контролируемых условиях. Согласимся с А. М. Новиковым [210] в том, что эксперимент характеризуется возможностью запланированного и многократного вступления ученого в ход изучаемого процесса с обеспечением модифицируемых параметров и условий (определение репрезентативной выборки, методов проведения и верификации исследуемого процесса, критериев и показателей эффективности, продолжительности и принципов проведения эксперимента, способов интерпретации полученных результатов и т. д.).

Теоретико-методологическую базу организации педагогического эксперимента составляют труды Ю. К. Бабанского [21], В. И. Загвязинского [99], Н. В. Кузьминой [162], А. М. Новикова [210], М. Н. Скаткина [269], Е. В. Яковлева [333], В. А. Федорова, Л. А. Рапопорта, Т. М. Резер, Н. В. Третьяковой [218; 298], М. И. Дроня [88], Е. А. Михайлычева [188] и др.

Эксперимент в области педагогики предполагает поиск инновационных способов решения педагогической задачи, выявление взаимосвязей между педагогическими явлениями и моделирование их разнообразных вариаций.

Эксперимент отличается управляемостью, многократной воспроизводимостью и верифицируемостью.

Специфика опытно-экспериментальной работы по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы заключается в определении целей, задач, репрезентативной выборки испытуемых; разработке программы эксперимента, выборе комплекса методов математической статистики; интерпретации полученных результатов, их статистическом анализе и обработке.

**Цель** опытно-экспериментальной работы – проверка результативности авторской концепции, подтверждение эффективности концептуальной модели и комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

В соответствии с целью опытно-экспериментальной работы считаем необходимым решить следующие блоки **задач**, определяющие ключевые направления исследовательской деятельности:

1. Организационный блок (обозначить основные этапы проведения опытно-экспериментальной работы; определить уровни, критерии и показатели сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы; проанализировать и обосновать комплекс методов диагностирования и проверки полученных результатов; установить периодичность и сроки диагностических мероприятий; назначить репрезентативную выборку испытуемых).

2. Практико-ориентированный блок (проверить результативность модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, реализация которой обеспечивается выделенным комплексом организационно-педагогических условий).

3. Диагностический блок (проанализировать полученные эмпирические данные на начальном и итоговом этапах опытно-экспериментальной работы и оценить их с привлечением методов математической статистики).

Заявленные задачи опытно-экспериментальной работы обусловили применение следующего комплекса **методов**:

- 1) анализ, систематизация и генерализация российского и зарубежного опыта в области формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы;
- 2) наблюдение, опрос, анкетирование, психолого-педагогическое обследование испытуемых;
- 3) экспертная оценка, статистическая математическая оценка результатов эксперимента.

Цели и задачи опытно-экспериментальной работы по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы определили ее программу:

1. Оценка начального уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, а именно – выявление наличия и степени выраженности критериев сформированности исследуемого феномена.
2. Реализация модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, а именно – реализация нормативно-целевого, эмоционально-мотивационного, когнитивно-прагматического, процессуально-деятельностного и коррекционно-оценочного компонентов.
3. Определение результативности опытно-экспериментальной работы после реализации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы (итоговый этап) методами математической статистики.
4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы и подведение итогов.

Организация опытно-экспериментальной работы осуществлялась на базе Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург); Тюменского государственного университета (г. Тюмень); Челябинского государственного университета (г. Челябинск) в период с 2015 по 2024 год, не нарушая хода образовательного процесса. В общей сложности в исследовании приняли участие 332 человека.

Сформулированная цель и блоки задач потребовали проведения трех этапов опытно-экспериментальной работы: диагностического, организационного и оценочного.

Диагностический этап (2015–2017 годы) был направлен на: а) проведение историко-педагогического анализа проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, анализ потребностей государства и общества относительно наличия у педагогов высшей школы сформированной цифровой межкультурной компетентности; б) разработку совокупности показателей, критериев и уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности; в) выбор и обоснование комплекса валидных методов диагностики; г) создание экспериментальных групп для проведения опытно-экспериментальной работы, выявление начального уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности у испытуемых.

Организационный этап (2017–2021 годы) включал: а) разработку и апробацию модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы посредством соответствующей технологии; б) выделение и реализацию комплекса организационно-педагогических условий эффективного функционирования модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы; в) проведение диагностических мероприятий.

Оценочный этап (2021–2024 годы) имел целью: а) оценку эффективности модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы и комплекса организационно-педагогических условий при помощи средств математической статистики; б) обоснование выводов относительно результативности модели и опытно-экспериментальной работы по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Характеристика и анализ полученных результатов опытно-экспериментальной работы осуществлялись в соответствии с логикой проведения эксперимента.

Любое научное исследование и эксперимент должны обладать характеристиками верифицируемости и валидности, исходя из чего считаем целесообразным определить и описать *критериально-уровневую шкалу* сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Квалиметрия по критериальному принципу ориентирована в первую очередь на цель процесса обучения, заданный конечный результат, который определен степенью выраженности / сформированности / развития. В педагогической науке критерий рассматривается в качестве ожидаемого эффекта от образовательного процесса, который систематизирует всю педагогическую деятельность [278].

Словарь профессионально-педагогических понятий рассматривает критерий (гр. *kriterion* – средство для суждения) в качестве доминанты, обуславливающей осуществление процесса систематизации и оценки какого-либо педагогического феномена<sup>41, 42</sup>. Критерий служит мерилom теоретических рассуждений и умозаключений и должен соответствовать требованию независимости, достоверности и междисциплинарности. При этом определение критериев оценки педагогических явлений характеризуется рядом сложностей ввиду их многоаспектности и поливариативности и предполагает комплексный характер, раскрывая все особенности изучаемого феномена.

В. А. Караковский, рассуждая на тему организации воспитательной работы в образовательном учреждении, предлагает при оценке его качества применять критерии факта и критерии качества [127]. Критерий факта предполагает упорядоченную системность и разумную скоординированность всех компонентов образовательного процесса, тогда как критерий качества предусматривает наличие психологического комфорта и адекватности учебного и воспитательного процесса для всех его участников. Критерии оценивания могут быть качественными и количественными, общими и частными, непосредственными и опосредованными,

---

<sup>41</sup> Критерий // Профессионально-педагогические понятия : словарь / сост. Г. М. Романцев, [и др.] ; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. С. 224.

<sup>42</sup> Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь .... С. 43.

прямыми и косвенными. Кроме того, в науке выделяют образовательный, социологический, воспитательный, психологический, физиологический и др. типы критериев [99].

Мера сформированности критерия определяется показателями, которые позволяют раскрыть его индивидуальные особенности и характеристики и должны обладать такими ключевыми функциями, как верифицируемость и точность. Показатель демонстрирует степень сформированности или развития заявленного критерия [195; 339].

Обоснование критериальной шкалы сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы производилось с учетом содержательных и компонентных характеристик разработанной нами педагогической модели на основе квалитологического принципа оценивания результатов образовательного процесса, предложенного А. И. Суббето [58; 279]. Выявленные критерии получают свое описание и обоснование через соответствующие показатели. В свою очередь, показатели будут раскрыты посредством уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Совокупность критериально-уровневых показателей сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы имеет решающее значение для осуществления диагностики и выявления степени сформированности исследуемого педагогического феномена. Характеристика компонентов, критериев и показателей сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, а также диагностического инструментария представлена в таблице 9.

## Критерии и показатели сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Компоненты цифровой межкультурной компетентности	Критерии	Показатели	Методы диагностики
Эмоционально-мотивационный	Эмоционально-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- принятие традиционных духовно-нравственных ценностей;</li> <li>- готовность к онлайн-коммуникации в соответствии с духовно-нравственными ценностями.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- проблемные ситуации, проекты;</li> <li>- тестовая методика М. Рокича;</li> <li>- тест коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений (Л. Михельсон);</li> <li>- методика изучения мотивации (М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина).</li> </ul>
	Мотивационно-коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ответственное обращение с цифровыми средствами обучения и коммуникации;</li> <li>- готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой коммуникативной среде</li> </ul>	
Когнитивно-прагматический	Информационно-лингвистический	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умение адекватно применять в речи и интерпретировать речевые конструкции по правилам и нормам языка;</li> <li>- информационно-медийная грамотность.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- лексико-грамматические тесты, проблемные ситуации, проекты;</li> <li>- анкетирование, беседы.</li> </ul>
Процессуально-поведенческий	Операционно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность к созданию цифрового контента;</li> <li>- способность к разрешению проблемных ситуаций межкультурного характера в цифровом контексте.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- лексико-грамматические тесты, проблемные ситуации, проекты, тренинги;</li> <li>- анкетирование, наблюдение;</li> <li>- опросник К. Томаса, Р. Килманна «Стиль поведения в конфликте».</li> </ul>

Отметим, что принцип обоснования критериев сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы базируется на трактовке понятия «цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы», специфике авторской модели, соответствующей технологии и комплексе организационно-педагогических условий.

Итак, в настоящем исследовании мы выделяем следующий комплекс критериев:

1) эмоционально-ценностный критерий, предполагающий принятие традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также готовность к онлайн-коммуникации в соответствии с духовно-нравственными ценностями;

2) мотивационно-коммуникативный критерий, определяющий навыки ответственного обращения с цифровыми средствами обучения и коммуникации, а также готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой образовательной среде;

3) информационно-лингвистический критерий предусматривает умение адекватно применять и интерпретировать речевые конструкции по правилам и нормам языка, информационно-медийную грамотность;

4) операционно-деятельностный критерий предполагает способность к созданию цифрового контента и к разрешению проблемных ситуаций межкультурного характера в цифровой образовательной среде.

Для каждого критерия предусмотрен соответствующий комплекс диагностических мероприятий, перечисленных в таблице 9.

Логика исследования диктует описание каждого критерия, определяемого соответствующими показателями с позиций уровневого подхода, предполагающего корреляцию высших и низших уровней в составе объектов или процессов.

Чаще всего учеными выделяются высокий, средний, низкий уровни сформированности умений (Ю. К. Бабанский [21], А. В. Усова [296], Н. М. Яковлева [335] и др.), базирующиеся на понятии этапности осуществления познавательной деятельности обучающихся. В. А. Сластениным, в свою очередь [272], выделены



интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный, творческий уровни.

Выделенные нами критерии и показатели сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы позволили обозначить следующие уровневые признаки:

*Минимальный уровень* сформированности характеризуется осведомленностью о потенциале цифровых средств обучения и коммуникации, редким использованием (на уровне начинающего) цифровых технологий в педагогической практике, потребностью в постоянной поддержке и ободрении со стороны опытных коллег. При этом отмечается неосознанность факта важности эффективного межкультурного взаимодействия в цифровом контексте, абсолютное непонимание необходимости навыков цифрового межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере, отсутствие выраженных мотивов подготовки к межкультурному взаимодействию. Традиционные мировые духовно-нравственные ценности как гарант поддержания и продвижения культуры межнационального общения, идей интернационализма и взаимопомощи народов мира в семантическом поле будущих педагогов отсутствуют.

*Оптимальный уровень* определяется способностью к креативному и критическому использованию цифровых средств в разнообразных ситуациях, интеграции их во многие сферы профессиональной деятельности. Однако на оптимальном уровне педагоги высшей школы зачастую сталкиваются с трудностями при выборе того или иного цифрового средства обучения и коммуникации в конкретных ситуациях, а также при адаптации цифровых медиа под определенные педагогические методы и приемы. Отмечается недостаточный уровень осознанности важности навыков цифрового межкультурного взаимодействия, однако присутствует положительное отношение к процессу его формирования. Имеется общее представление о традиционных духовно-нравственных ценностях, об основных правилах и нормах поведения в ситуациях делового общения, но реакция на полученную информацию в

провокационных или конфликтных ситуациях не всегда адекватная, присутствует частичное затруднение при общении с иностранными коллегами и студентами.

*Флагманский уровень* сформированности цифровой межкультурной компетентности предполагает перманентный и всеобъемлющий характер применения цифровых медиа для оптимизации образовательной и воспитательной деятельности. Педагоги владеют большим комплексом цифровых педагогических тактик и приемов, умело применяя их в конкретных ситуациях и для решения определенных целей, экспериментируя и оптимизируя их, активно делятся своим опытом с коллегами. На этом уровне педагоги высшей школы полностью осознают важность цифровой межкультурной компетентности в профессиональном общении, глубоко убеждены в необходимости развития цифровых коммуникативных навыков и умений, стабильно проявляют мотивационно-ценностные качества личности, осознанно стремятся к их развитию, демонстрируют отличные знания в области культуры межнационального общения в цифровой среде, низкую конфликтность и адекватное поведение в ситуациях онлайн-коммуникации.

Определение уровня сформированности каждого критерия осуществлялось при помощи метода экспертных оценок (метод Делфи). Из числа профессорско-преподавательского и административно-управленческого состава была сформирована экспертная группа, обладающая теоретическими и практическими компетенциями в области формирования цифровых и межкультурных компетенций педагогов высшей школы. Задачи экспертной группы заключались в обосновании диагностического инструментария; оценивании уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности и анализе полученных эмпирических данных; формулировке выводов о результативности модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Степень сформированности выделенных нами критериев осуществлялась по 6-балльной шкале (1 – высший балл). Критерии на оценочном листе экспертной группы располагались в следующем порядке:

1 – эмоционально-ценностный;

- 2 – мотивационно-коммуникативный;
- 3 – информационно-лингвистический;
- 4 – рефлексивно-поведенческий;
- 5 – когнитивно-деятельностный;
- 6 – операционно-деятельностный.

Полученные от экспертной группы эмпирические данные легли в основу матрицы рангов, представленной в таблице 10.

Таблица 10

Матрица рангов

Критерии <i>i</i> / Эксперты <i>j</i>	1	2	3	4	5	6	Сумма по строкам <i>Q<sub>i</sub></i>
1	2	4	3	5	6	1	21
2	3	2	4	5	6	1	21
3	2	4	3	5	6	1	21
4	2	3	5	4	6	1	21
5	1	4	3	5	6	2	21
Сумма по строкам <i>Q<sub>j</sub></i>	10	17	18	24	30	6	105

Проверка правильности составления матрицы осуществлялась вычислением суммы рангов по каждой строке ( $Q_j$ ) и контрольной суммы ( $Q_n$ ) по формулам:

$$Q_j = \sum_{i=1}^n x_{ij}; Q_n = \sum_{i=1}^n x_i = \frac{n(n+1)}{2}, \text{ где}$$

$i$  – номер фактора;

$x_i$  – ранг фактора;

$x_{ij}$  – ранг  $i$ -го фактора, присвоенный  $j$ -экспертом;

$n$  – число факторов.

В нашем случае  $Q_n = 10$ .

Таким образом, поскольку суммы рангов по строкам ( $Q_i$ ) равны между собой (10) и равны контрольной сумме ( $Q_n$ ), матрица составлена верно.

Результирующий ранг для каждого фактора вычислялся сначала по каждому столбцу ( $Q_i$ ):

$$Q_i = \sum_{j=1}^m x_{ij}$$

Далее происходило выявление общей суммы рангов по всем столбцам ( $Q\dots$ ). Предполагалось, что общая сумма рангов по всем столбцам равна общей сумме рангов по всем строкам:

$$Q\dots = \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n x_{ji} = \sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ji} = \sum_{j=1}^n Q_j = \frac{mn(n+1)}{2}, \text{ где}$$

$m$  – число экспертов;

$n$  – число факторов.

$$Q_i = 10 + 17 + 18 + 24 + 30 + 6 = 21 + 21 + 21 + 21 + 21 = \frac{5 * 6(6 + 1)}{2} = 105$$

По результатам экспертного оценивания факторы были расположены в порядке убывания их значимости в соответствии с возрастанием ранговых сумм:

1 место – фактор 4 (операционно-деятельностный критерий) – сумма рангов 6;

2 место – фактор 1 (эмоционально-ценностный критерий) – сумма рангов 10;

3 место – фактор 2 (мотивационно-коммуникативный критерий) – сумма рангов 17;

4 место – фактор 3 (информационно-лингвистический критерий) – сумма рангов 18;

5 место – фактор 4 (рефлексивно-поведенческий критерий) – сумма рангов 24;

6 место – фактор 5 (когнитивно-деятельностный критерий) – сумма рангов 30.

Таким образом, самым значимым критерием сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, по мнению приглашенных экспертов, является операционно-деятельностный, который описывает способность к созданию цифрового контента и к разрешению проблемных ситуаций межкультурного характера в цифровом контексте. Второе место занимает эмоционально-ценностный критерий, предполагающий

принятие традиционных духовно-нравственных ценностей, а также готовность к онлайн-коммуникации в соответствии с духовно-нравственными ценностями. Далее по значимости следует мотивационно-коммуникативный критерий, определяющий навыки ответственного обращения с цифровыми средствами обучения и коммуникации, а также готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой коммуникативной среде. На четвертой позиции находится информационно-лингвистический критерий, определяющий умение адекватно применять и интерпретировать речевые конструкции по правилам и нормам языка, информационно-медийную грамотность. Наименее значимыми, по мнению экспертов, оказались рефлексивно-поведенческий и когнитивно-деятельностный критерии.

Обоснование корректности полученных результатов осуществлялось при помощи коэффициента конкордации  $W$ , представляющего собой общий коэффициент ранговой корреляции, демонстрирующий единство и сходство экспертных оценок: при  $W < 0,3$  степень конкордации слабая, при  $W = 0,3-0,7$  – средняя, а при  $W > 0,7$  – на высоком уровне. В нашем случае коэффициент конкордации ( $W = 0,848$ ), что свидетельствует о высокой согласованности мнений экспертов.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что экспертные оценки подтвердили научно-теоретическую достоверность и обоснованность комплекса показателей и критериев сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы – эмоционально-ценностного, мотивационно-коммуникативного, информационно-лингвистического, операционно-деятельностного.

Итак, критериально-уровневая шкала по эмоционально-ценностному критерию представлена в таблице 11.

Сформированность цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы по эмоционально-ценностному критерию

Уровень	Показатель	Характеристика
Минимальный	Принятие традиционных духовно-нравственных ценностей	Недостаточный уровень осознания традиционных духовно-нравственных ценностей. Отсутствует способность осуществлять образовательную и воспитательную деятельность согласно принятым в мировом обществе духовно-нравственным ориентирам. Организационно-педагогические решения принимаются стихийно, без учета духовно-нравственного компонента. Ориентации на гуманные, духовно-нравственные нормы поведения выражены слабо.
	Готовность онлайн-коммуникации в соответствии с духовно-нравственными ценностями	Практически отсутствует осознание возможности онлайн-среды для осуществления коммуникации на основе имеющихся сформированной системы духовно-нравственных ценностей. Цифровые средства коммуникации представляются неподходящим средством обучения и передачи обучающимся духовно-нравственных ориентиров.
Оптимальный	Принятие традиционных духовно-нравственных ценностей	Частичное осознание принятых в обществе духовно-нравственных ценностей. Действия не всегда соответствуют традиционным духовно-нравственным ориентирам, отсутствует стремление к этому. Решение воспитательных и образовательных задач межкультурно-нравственного характера сопровождается сомнениями.
	Готовность онлайн-коммуникации в соответствии с духовно-нравственными ценностями	Применение в воспитательной и образовательной деятельности цифровых средств коммуникации, знакомство обучающихся с правилами поведения и коммуникативными стратегиями, фокус внимания направлен на обсуждение проблем культурного и социального многообразия в цифровом образовательном пространстве.
Флагманский	Принятие традиционных духовно-нравственных ценностей	Сознательная приверженность и активное применение в профессиональной и бытовой деятельности традиционных духовно-нравственных ценностей, в любых ситуациях поведение соответствует принятым в обществе ориентирам. Точное и аккуратное планирование процессов развития и совершенствования духовно-нравственного компонента среди учеников, коллег и соратников. Воспитательные и образовательные решения принимаются уверенно. Ориентации на духовно-нравственные нормы поведения уверенные.
	Готовность онлайн-коммуникации в	Активное применение в педагогической практике таких учебных форм и методов, которые требуют от обучающихся навыков активного и ответственного

	соответствии с духовно-нравственными ценностями	обращения с цифровыми медиа для коммуникации, сотрудничества, получения знаний, общественной деятельности. Духовно-нравственные ценности составляют основную линию воспитательного контента.
--	---	--

Эмоционально-ценностный критерий составляет основу оценивания сформированности цифровой межкультурной компетентности, определяя эмоциональную мотивацию и ценностное отношение к цифровой межкультурной коммуникации. При определении данного критерия мы руководствовались предложенным А. В. Кирьяковой ценностным механизмом ориентации личности [133; 135; 136], который заключается в «поиске – оценке – выборе – проекции» ценностных ориентиров. Данная цепочка ценностных механизмов обеспечивает весь цикл ориентации от побуждающей поиск потребности, которая при встрече с объектом поиска дополняется необходимостью оценки и выбора данного объекта как значимого, и последующей проекции его конструктивной жизненной перспективы.

Специфика мотивационно-коммуникативного критерия определяется сформированными эмоционально-ценностными потребностями и реализуется в эффективных стратегиях цифрового общения с сохранением собственной идентичности и уважения к чужой.

Таблица 12

Сформированность цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы по мотивационно-коммуникативному критерию

Уровень	Показатель	Характеристика
Минимальный	Ответственное обращение с цифровыми средствами обучения и коммуникации	Осознание позитивного и негативного влияния цифровых средств коммуникации и обучения на благополучие и здоровье обучающихся, знакомство обучающихся с преимуществами и опасностями открытости интернета и всеобщего доступа к любого рода информации.
	Готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой	Знания о видах и особенностях невербальной коммуникации присутствуют, но только на теоретическом уровне. Умение интерпретировать проявления невербальных аспектов речи практически не сформировано. При общении с обучающимися в

	коммуникативной среде	цифровой среде использование эмодзи и смайликов не поддерживается.
Оптимальный	Ответственное обращение с цифровыми средствами обучения и коммуникации	Поддержка обучающихся практическими советами по защите личного пространства и персональных данных в социальных сетях и мессенджерах, на образовательных и развлекательных платформах. Присутствует стремление к сохранению цифровой идентичности и формированию собственного цифрового следа, а также обучающихся и коллег. В образовательном процессе применяются эффективные меры по защите и противодействию агрессивного поведения.
	Готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой коммуникативной среде	Теоретическая осведомленность о видах и функциях невербальных аспектов межкультурной коммуникации, осознание важности и необходимости умений интерпретировать невербальные межкультурные символы и проявления. В цифровом общении смайлики и эмодзи применяются редко и в скудном объеме.
Флагманский	Ответственное обращение с цифровыми средствами обучения и коммуникации	Педагоги обучают своих студентов и коллег адекватно идентифицировать и соответствующим образом реагировать на риски и опасности цифрового образовательного пространства (кражи, мошенничество, stalking, фишинг и т. д.). Цифровая образовательная деятельность сопровождается непрерывной критической рефлексией на предмет соответствия дидактических приемов по формированию и сохранению цифрового благополучия обучающихся. Педагоги обсуждают свой цифровой педагогический опыт, передают его коллегам, модернизируют и обновляют.
	Готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой коммуникативной среде	Теоретическая и практическая осведомленность о формах и функциях невербальных языковых средств цифровой коммуникации. Адекватная интерпретация невербальных языковых средств представителей других культур для эффективной межкультурной коммуникации в случаях, когда визуального контакта недостаточно. Осознание и принятие научно доказанного факта неконтролируемости невербальных аспектов языка человеческим мозгом. Активное и адекватное применение смайликов и эмодзи в цифровой образовательной среде. Передача обучающимся знаний о невербальных способах проявления межкультурных различий.

Сущность цифровой межкультурной компетентности определяется, в частности, знаниями в области лингвистики в парадигме цифровизации. Информационно-лингвистическая грамотность составляет в данном контексте одну



из обязательных предпосылок эффективного течения межкультурного взаимодействия, основанного на адекватном использовании в речи лингвистических единиц и соблюдении правил цифровой безопасности.

Таблица 13

Сформированность цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы по информационно-лингвистическому критерию

Уровень	Показатель	Характеристика
Минимальный	Умение адекватно применять в речи и интерпретировать речевые конструкции по правилам и нормам языка	В речи присутствуют стилистические и лексические неточности. Грамматические, орфографические, фонетические аспекты языка соблюдаются. Профессиональные образовательно-воспитательные термины на иностранном языке встречаются в речи крайне редко.
	Информационно-медийная грамотность	Слабая осведомленность о специфике информационных процессов (производство, сбор, анализ, хранение, распространение и т. д.). Осознание факта активно формирующегося информационного общества и его влияния на все социально-экономические процессы отсутствует. Критическое оценивание информации и медиаконтента характеризуется стихийностью, бессистемностью.
Оптимальный	Умение адекватно применять в речи и интерпретировать речевые конструкции по правилам и нормам языка	Грамматическая, орфографическая, фонетическая правильность, лексическая точность, стилистическая адекватность присутствуют на удовлетворительном уровне. Точность и правильность употребления профессиональных образовательно-воспитательных терминов на иностранном языке сформирована на достаточном уровне.
	Информационно-медийная грамотность	Понимание специфики информационных процессов, стремление к критическому оцениванию поступающей информации и медиаконтента. Понимание роли информационного общества для системы образования, идентификация всех участников образовательного процесса как структурного компонента этого общества. Меры по стимулированию обучающихся применять цифровые медиа для получения информации применяются периодически.
Флагманский	Умение адекватно применять в речи и интерпретировать речевые конструкции по	Речь грамматически, лексически, фонетически правильна. Стилистика соблюдена. Употребление лексики полностью соответствует нормам и правилам изучаемого языка. Речь имеет ярко выраженную коммуникативно-толерантную направленность, способствует достижению понимания и

	правилам и нормам языка	взаимодействия, сохранению и передаче культурного наследия.
	Информационно-медийная грамотность	Способность к рефлексии и критической оценке любого рода информации и медиаконтента. Отношение к информационному процессу как к нелинейному, комплексному теоретико-когнитивному явлению как средству совершенствования процессов познания и осознания. Информационное общество выступает сферой получения знаний и опыта. Присутствие в учебном процессе большого разнообразия цифровых образовательных стратегий для формирования у обучающихся навыков критической оценки и комбинирования разного рода информации.

Операционно-деятельностный критерий связан непосредственно с практической деятельностью, в которой реализуется цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы, а именно: методическая и воспитательная составляющая образовательной деятельности.

Таблица 14

Сформированность цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы по операционно-деятельностному критерию

Уровень	Показатель	Характеристика
Минимальный	Способность к созданию цифрового контента	Авторский цифровой контент в учебном процессе отсутствует. Педагог имеет отдаленное понимание концептов «плагиат» и «авторское право». Вебсайты, блоги и каналы используются только с целью получения необходимой информации, без публикации собственного контента.
	Способность к разрешению проблемных ситуаций межкультурного характера в цифровом контексте	Оценка коммуникативной ситуации зачастую ошибочна и не соответствует действительности. Ход межкультурного диалога не структурирован и не продуман. Стратегии разрешения межкультурных конфликтов не находят практической реализации. Отсутствует креативный и критический подход к оценке цифровых медиа и их возможностей.
Оптимальный	Способность к созданию цифрового контента	В учебный процесс внедряются преимущественно заимствованные цифровые образовательные разработки (тексты, картинки, видео и т. д.). Негативное отношение к проявлениям плагиата и незаконного заимствования. Педагог избегает открытого обсуждения с коллегами методов создания цифрового контента, не стремится к совершенствованию цифровых методических навыков.

	Способность разрешению проблемных ситуаций межкультурного характера цифровом контексте	к в	Стремление к адекватной оценке и структурированию коммуникативной ситуации, достижению цели коммуникации. Избегание межкультурных конфликтов, умение критически оценивать возможности цифровых средств коммуникации для организации межкультурного диалога.
Флагманский	Способность созданию цифрового контента	к	Повсеместное применение разнообразных дидактических стратегий, мотивирующих обучающихся выразить свою точку зрения посредством ведения блогов и каналов, разработки вебсайтов, игр, обучающих приложений, электронных портфолио и т. д. Учебный процесс постоянно дополняется авторским цифровым контентом в формате текстов, фотографий, картинок, видеосюжетов и т. д. Педагог знакомит студентов с понятиями «плагиат» и «авторское право» для адекватного использования цифрового контента в профессиональной деятельности. Педагогические стратегии по созданию цифрового контента постоянно перерабатываются и обновляются, идет непрерывный обмен и передача опыта коллегам.
	Способность разрешению проблемных ситуаций межкультурного характера цифровом контексте	к в	Адекватная оценка коммуникативной ситуации, ее положительных и отрицательных моментов, ошибок и правильных действий всех участников коммуникации. Стремление к конструктивному межкультурному общению в цифровом формате на основе четкого структурирования и планирования. Осведомленность о социальных, этнических, культурных стереотипах обуславливает применение стратегий разрешения межкультурных конфликтов (соперничество, кооперация, избегание конфликтов, компромисс и т. д.). Критический анализ и оценка преимуществ цифровых медиа способствуют эффективному и креативному их использованию в учебном процессе.

Квалиметрическая оценка каждого критерия производилась на основе диагностических методик М. Рокича [375], М. И. Лукьяновой, Н. В. Гендиной [175], Томаса-Килманна [128], адаптированных под реалии и особенности нашего исследования. Диагностика была направлена на оценку эффективности и коррекцию содержательно-смыслового наполнения разработанной модели, соблюдение и реализацию ведущих принципов концепции.

Результаты итогового этапа педагогического эксперимента по оценке сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в соответствии с выделенными критериями представлены ниже.

По *эмоционально-ценностному критерию*, критериально-уровневая шкала которого представлена в таблице 15, преподаватели из испытуемых групп оценивались с точки зрения принятия ими традиционных мировых духовно-нравственных ценностей и готовности к осуществлению онлайн-коммуникации в соответствии с обозначенными ценностями. Для оценки данных показателей применялся метод наблюдения за процессом работы при решении проблемных ситуаций и реализации проектов, производился анализ успеваемости и качества учебных продуктов. Тестовая методика М. Рокича позволила раскрыть содержательные характеристики направленности личности и ее отношения к окружающей действительности через призму «философии жизни» [233].

Таблица 15

Проявления эмоционально-ценностного критерия  
(констатирующий этап)

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности		
		Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень
ЭГ-1	56	26 (46,4 %)	20 (35,7 %)	10 (17,9 %)
ЭГ-2	52	23 (44,2 %)	20 (38,5 %)	9 (17,3 %)
ЭГ-3	48	16 (33,3 %)	26 (54,2 %)	6 (12,5 %)
ЭГ-4	60	31 (51,7 %)	21 (35 %)	8 (13,3 %)
ЭГ-5	63	31 (49,2 %)	25 (39,7 %)	7 (11,1 %)
КГ	53	26 (49,1 %)	15 (28,3 %)	12 (22,6 %)
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>153 (46,1 %)</b>	<b>127 (38,3 %)</b>	<b>52 (15,6 %)</b>

Результаты диагностики позволили сделать вывод о том, что преобладающее количество респондентов имеют минимальный уровень сформированности цифровой межкультурной компетентности по эмоционально-ценностному критерию. Констатирующий этап эксперимента выявил преобладание у респондентов недостаточного уровня духовно-нравственной культуры: отсутствует способность осуществлять образовательную и воспитательную деятельность

согласно принятым в обществе духовно-нравственным ориентирам. Организационно-педагогические решения принимаются стихийно, без учета духовно-нравственного компонента. Ориентации на гуманные, духовно-нравственные нормы поведения выражены слабо. Практически отсутствует осознание возможностей онлайн-среды для осуществления коммуникации на основе имеющихся сформированной системы духовно-нравственных ценностей. Цифровые средства коммуникации представляются неподходящим и некомфортным средством обучения и передачи обучающимся духовно-нравственных ориентиров.

Оценка уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности по *мотивационно-коммуникативному критерию*, предполагающему ответственное обращение с цифровыми средствами обучения и коммуникации, а также готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой коммуникативной среде, производилась по методике исследования мотивации к процессу обучения М. И. Лукьяновой и Н. И. Калининой [175], а также посредством теста коммуникативной компетентности и коммуникативных умений Л. Михельсон [190].

Таблица 16

Проявления мотивационно-коммуникативного критерия  
(констатирующий этап)

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности		
		Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень
ЭГ-1	56	20 (35,7 %)	28 (50 %)	8 (14,3 %)
ЭГ-2	52	27 (52 %)	15 (28,8 %)	10 (19,2 %)
ЭГ-3	48	30 (62,5 %)	10 (20,8 %)	8 (16,7 %)
ЭГ-4	60	31 (51,7 %)	18 (30 %)	11 (18,3 %)
ЭГ-5	63	38 (60,3 %)	15 (23,8 %)	10 (15,9 %)
КГ	53	29 (54,7 %)	18 (34 %)	6 (11,3 %)
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>175 (52,7 %)</b>	<b>104 (31,3 %)</b>	<b>53 (16 %)</b>

Диагностические мероприятия по оценке уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности по мотивационно-коммуникативному

критерию демонстрируют наличие довольно низкого уровня во всех испытуемых группах, в общей сложности это 175 человек (52,7 %).

*Информационно-лингвистический критерий* представляет собой условие эффективного осуществления межкультурного взаимодействия на основе адекватного использования в речи лингвистических единиц и соблюдения правил цифровой безопасности и свидетельствует о сформированных умениях адекватно применять в речи языковые конструкции. Неотъемлемым его индикатором выступает также информационно-медийная грамотность. Диагностика данного критерия осуществлялась нами в ходе анкетирования, организации проблемных ситуаций, проектов, выполнения лексико-грамматических тестов.

Таблица 17

Проявления информационно-лингвистического критерия  
(констатирующий этап)

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности		
		Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень
ЭГ-1	56	27 (48,2 %)	21 (37,5 %)	8 (14,3 %)
ЭГ-2	52	32 (61,5 %)	12 (23,1 %)	8 (15,4 %)
ЭГ-3	48	34 (70,8 %)	9 (18,8 %)	5 (10,4 %)
ЭГ-4	60	34 (56,7 %)	17 (28,3 %)	9 (15 %)
ЭГ-5	63	40 (63,5 %)	13 (20,6 %)	10 (15,9 %)
КГ	53	31 (58,5 %)	12 (22,6 %)	10 (18,9 %)
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>198 (59,6 %)</b>	<b>84 (25,3 %)</b>	<b>50 (15,1 %)</b>

Итак, констатирующий этап педагогического эксперимента продемонстрировал преобладание во всех испытуемых группах минимального необходимого уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности по информационно-лингвистическому критерию (59,6 % испытуемых). Оказалось, что в речи преподавателей присутствуют стилистические и лексические неточности, профессионально-педагогические термины на иностранном языке встречаются крайне редко. Кроме того, педагоги демонстрируют слабую осведомленность о специфике информационных процессов и практически не осознают факт активно формирующегося информационного

общества и его влияния на все социально-экономические процессы отсутствует. Критическое оценивание информации и медиаконтента характеризуется стихийностью, бессистемностью.

Характеристика испытуемых по *операционно-деятельностному критерию* напрямую связана с практической деятельностью, в которой реализуется цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы, а именно: создание цифрового контента и способность к разрешению проблемных ситуаций межкультурного характера в цифровом контексте. Определение уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности по операционно-деятельностному критерию осуществлялось с помощью опросника К. Томаса «Стиль поведения в конфликте», авторской методики анкетирования на предмет кросс-культурной компетентности, реализуемой в цифровом пространстве. Диагностические мероприятия подкреплялись результатами лексико-грамматических тестов, проектов, проблемных ситуаций.

Таблица 18

Проявления операционно-деятельностного критерия  
(констатирующий этап)

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности		
		Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень
ЭГ-1	56	33 (59 %)	18 (32,1 %)	5 (8,9 %)
ЭГ-2	52	32 (61,5 %)	16 (30,8 %)	4 (7,7 %)
ЭГ-3	48	33 (68,7 %)	12 (25 %)	3 (6,3 %)
ЭГ-4	60	36 (60 %)	19 (31,7 %)	5 (8,3 %)
ЭГ-5	63	41 (65,1 %)	14 (22,2 %)	8 (12,7 %)
КГ	53	33 (62,3 %)	14 (26,4 %)	6 (11,3 %)
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>208 (62,7 %)</b>	<b>93 (28 %)</b>	<b>31 (9,3 %)</b>

Респонденты всех испытуемых групп имеют примерно идентичные показатели, в которых доминирует минимальный и оптимальный уровень сформированности цифровой межкультурной компетентности по операционно-деятельностному критерию, определяющему практический компонент профессионально-педагогической деятельности по реализации формируемой нами

цифровой межкультурной компетентности. Следовательно, необходимо усилить методическую базу формирования исследуемого феномена, которая основывается на инновационных формах и условиях реализации заявленных навыков.

Подведем итоги констатирующего этапа эксперимента, представленного в параграфе:

1. Основная цель педагогического эксперимента заключается в проверке результативности авторской концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, содержательно-смысловое наполнение которой составляет соответствующая модель и комплекс организационно-педагогических условий.

2. Совокупность критериев и показателей сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы обусловили обоснование ее уровневых характеристик.

3. Организация педагогического эксперимента осуществлялась на базе Уральского федерального университета (г. Екатеринбург); Тюменского государственного университета (г. Тюмень); Челябинского государственного университета (г. Челябинск). Выборочная совокупность составила 332 респондента, из числа которых были сформированы пять экспериментальных группы – ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4, ЭГ-5 и одна контрольная группа – КГ.

4. Принцип обоснования критериев сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы основан на трактовке понятия «цифровая межкультурная компетентность», специфике авторской модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, технологии и организационно-педагогических условий ее эффективной реализации. Эмоционально-ценностный критерий предполагает принятие традиционных духовно-нравственных ценностей, а также готовность к онлайн-коммуникации в соответствии с духовно-нравственными ценностями; мотивационно-коммуникативный критерий определяет навыки ответственного обращения с цифровыми средствами обучения и коммуникации, а также готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой коммуникативной



среде; информационно-лингвистический критерий предусматривает умение адекватно применять в речи и интерпретировать речевые конструкции по правилам и нормам языка, информационно-медийную грамотность; операционно-деятельностный критерий предполагает способность создавать цифровой контент и разрешать проблемные ситуации межкультурного характера в цифровом контексте.

5. Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента продемонстрировали среди испытуемых преобладающее количество минимального и оптимального уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности, что обуславливает необходимость наполнения разработанной педагогической модели формами, приемами и средствами формирования характеристик и показателей, определяющих выделенные нами критерии. Сущность, специфика и результаты формирующего и итогового этапов педагогического эксперимента будут представлены в следующих параграфах.

#### **4.2. Апробация модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы**

Научно-методологические основы исследования и предъявляемые в современной науке требования к организации педагогического эксперимента обусловили формулировку генеральной цели, которая заключается в апробации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, проверке эффективности комплекса организационно-педагогических условий.

Непосредственно формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы осуществляется в рамках процессуально-

деятельностного компонента модели, реализуемого посредством практико-ориентированной технологии, и происходит в формате межкультурных тренингов, межкультурной медиации, цифровых или частично цифровых учебных мероприятий в ходе освоения лингвистических дисциплин, имеющих непосредственную связь с осуществлением межкультурного диалога. Технология формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы состоит из двух концептуальных блоков:

- 1) когнитивного, представляющего процесс освоения лингвистических дисциплин;
- 2) духовно-нравственного, характеризующего воспитательный аспект формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

В свою очередь, каждый блок технологии реализуется через подготовительный, основной и заключительный этапы и предполагает параллельную реализацию когнитивного и духовно-нравственного блока на каждом этапе.

Апробация модели происходит в рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы при обеспечении комплекса организационно-педагогических условий, предусматривающих:

- 1) вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового обмена, 2) интернационализацию образовательного процесса вуза (*социально-экономические условия*);
- 3) применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур, 4) цифровую активность педагогов высшей школы (*организационно-методические условия*).

Для организации эксперимента были сформированы пять экспериментальных групп и одна контрольная, характеризующиеся сходными параметрами. Выборочная совокупность участников педагогического эксперимента составила 332 человека. Распределение педагогов по группам

осуществлялось с точки зрения возможности проверки результативности не только модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, но и выделенных организационно-педагогических условий в комплексе. Экспериментальная работа была организована следующим образом: педагогическая модель в ЭГ-1 и ЭГ-2 реализовывалась с первой группы организационно-педагогических условий, в ЭГ-3 и ЭГ-4 – с учетом второй группы организационно-педагогических условий, в ЭГ-5 был внедрен весь комплекс организационно-педагогических условий.

Отметим, что главная цель разработанной нами модели заключается в формировании цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, которая определяется социальным заказом государства и общества, популяризацией и востребованностью компетентностно-цифровой модели подготовки педагогов. Главная цель содержит в своей структуре комплекс подцелей: аффективная подцель «формирование эмоционально-волевого аспекта цифровой межкультурной компетентности», связанная с духовно-нравственными ценностями и установками, интересами, взглядами, чувствами (цифровая социальная компетенция, цифровая стратегическая компетенция); когнитивная подцель «формирование когнитивно-прагматического аспекта цифровой межкультурной компетентности», детерминированная определенным набором знаний, процессами восприятия, запоминания, а также мыслительными процессами (цифровая лингвистическая компетенция, цифровая речевая компетенция); психомоторная подцель «формирование процессуально-поведенческого аспекта цифровой межкультурной компетентности», предусматривающая формирование невербальных навыков и умений (цифровая социолингвистическая компетенция, цифровая социокультурная компетенция).

Поскольку язык и культура взаимообусловлены и детерминированы, знание языка, толерантное отношение к культурным различиям в цифровом взаимодействии имеет важное значение с социальной и педагогической точек зрения. Ключевой компетентностью с культурной точки зрения выступает в этой связи цифровая межкультурная терпимость. Психологический аспект выражается в

цифровой эмпатии, способности к ролевой дистанции в цифровой среде, а также к цифровой метакоммуникации.

Структурно-содержательные характеристики когнитивно-прагматического компонента разработанной нами модели определяются цифровыми межкультурными знаниями, цифровыми межкультурными умениями и цифровой межкультурной сенсильностью, наличие которых в ситуации цифрового межкультурного диалога, участниками которых могут быть представители разных культурных кругов, будет способствовать эффективному межкультурному диалогу в цифровом пространстве и формированию цифрового межкультурного опыта. Цифровые межкультурные знания, предполагающие присвоение полученных знаний как основной цели любого учебного процесса, трансформируются в специфические цифровые межкультурные умения, на основе которых, в свою очередь, формируются соответствующие способности, позволяющие личности адекватно ориентироваться в ситуации цифрового межкультурного общения. Аффективные учебные цели находят свое отражение в третьем аспекте когнитивно-прагматического компонента, определяемого в виде цифровой межкультурной сенсильности по отношению к ситуациям межкультурного характера в цифровой среде.

Содержание программы элективного курса «Цифровая межкультурная коммуникация педагогов высшей школы», выступающей когнитивным ядром разработанной технологии, представлено в таблице 19.

## Программа элективного курса «Цифровая межкультурная коммуникация педагогов высшей школы»

Модуль	Раздел	Тематическое содержание раздела	Формы, методы, средства реализации
<p><b>1. Нормативно-теоретический</b> (формирование эмоционально-мотивационного компонента цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы)</p>	<p>1. Социально-экономические детерминанты необходимости формирования цифровой межкультурной компетентности</p>	<p>Понятие «цифровая межкультурная компетентность» как одна из важнейших составляющих успешной профессиональной деятельности в цифровой среде и как компонент профессиональной подготовки педагогов высшей школы в современных геополитических условиях.</p> <p>Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, основанная на системе традиционных духовно-нравственных ценностей (человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством).</p> <p>Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», предусматривающий в рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов» создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.</p> <p>Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», определяющий понятие «ключевые цифровые</p>	<p>“InvertedClassroom; дискуссии и общение на форумах, опросы и викторины, проектная деятельность; облачные средства аудио- и видеозаписи (VoiceThread, iMovie, Dropcam и др.).</p> <p>Доклады, дискуссии, групповая работа в рамках воркшопов.</p>

		компетенции» как обязательные характеристики для решения поставленной профессиональной задачи в условиях повсеместной цифровизации.	
	2. Профессиограмма педагога высшей школы (требования к педагогу, отраженные в Профессиональном стандарте «Педагог высшего и дополнительного профессионального образования» (проект от 19.08.2021 г.), Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) и др.)	Основные характеристики профессиональной деятельности педагога (область функциональных, квалификационных, организационных требований, универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции). Профессиональные качества педагогов, определяющие готовность к цифровому межкультурному взаимодействию.	
	3. Культура и коммуникация. Виды культур	Концепт «культура». Скрытые культурные стандарты. Культурное самовосприятие. Связь между культурой и коммуникацией. Энкультурация. Социализация. Аккультурация. Маскулинность и феминность в культурах. Контекстуальность коммуникации.	
<b>2. Содержательно-концептуальный</b> (формирование когнитивно-прагматического компонента)	4. Глобальная цифровизация	Знание и информация как обязательные компоненты жизнедеятельности людей, основа формирования личности, центральный фактор технического и социального развития. Информационное общество / общество знаний (доступность достоверной информации – не всегда центральное требование / производство и распространение достоверной информации, соответствующей национальным интересам, в том числе и в	Социальные сети, мессенджеры, интерактивные онлайн-сервисы (Wiki, GoogleDocs, пинборды, мемо-борды, подкасты, блоги, чаты и пр.); решение

цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы)		области гуманитарного развития личности, – приоритетные задачи). Цифровая культура как проявление информационного общества. Цифровая компетентность граждан как неотъемлемая характеристика.	ситуационных задач (кейс-метод), решение проблемных вопросов внутри группы и взаимное консультирование и поддержка (Peer-to-PeerLearning).
	5. Цифровая межкультурная коммуникация	Методы и формы межкультурного обучения. Стратегии поведения в конфликтах и ситуациях раздражения, фрустрации. Вербальные и невербальные каналы цифровой коммуникации. Проксемика. Кинесика. Паралингвистика. Мультикультурность, идентичность, толерантность в цифровой среде (взаимопроникновение культур как неотъемлемая часть человеческой истории, различия между чуждостью и инакостью и их значение для сохранения культурной идентичности, опасность отрицания и неприемлемости культурных различий). Стереотипы и предрассудки в цифровой межкультурной коммуникации. Межкультурный конфликт в цифровой среде. Культурный шок в цифровом пространстве. Цифровые компетенции в структуре цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы: цифровая стратегическая и цифровая социальная компетенции; цифровая лингвистическая и цифровая коммуникативная компетенции; цифровая социолингвистическая и цифровая социокультурная компетенции.	доклады, дискуссии, воркшопы, техника культурного ассимилятора (техника повышения межкультурной сензитивности).
	6. Психологические аспекты цифрового межкультурного взаимодействия	Теория цифровой вежливости. Стратегии цифровой вежливости.	
<b>3. Интегративно-процессуальный</b> (формирование процессуально-поведенческого компонента)	7. Языковая и речевая подготовка	Вариативность креативных образовательных методов, способствующих развитию проявлений критической оценки явлений окружающей действительности. Анализ систем и уровней языка (фонетического, лексического, грамматического). Совершенствование коммуникативных компетенций.	Мобильные телефоны, планшеты и ноутбуки как часть внеучебной цифровой деятельности. Обучающие тесты в рамках

цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы)	8. Речевой «нэтикет»	Совокупность правил поведения в цифровой среде, касающихся отношения к людям. Формулы обращения, приветствий и прощания, деловые встречи и приемы, «нэтикет» и дресс-код. Особенности делового общения в цифровой образовательной среде.	симуляционных упражнений.  Мастер-классы, дискуссии, тренинги.
	9. Литературная норма и требование правильности речи	Культурно-языковое состояние современного общества. Литературная норма и корректность речи.	
	10. Особенности цифрового общения через переводчика	Ключевая роль переводчика в переговорных онлайн-процессах. Правила онлайн-общения через переводчика.	



Отметим, что специфика элективного курса детерминирована содержанием когнитивного и духовно-нравственного блоков технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Основное содержание когнитивного блока базируется на принципах интеграции традиционного и онлайн-обучения; интерактивности и коллаборативности; персонализации и самообучения с получением обратной связи.

Опишем особенности выделенных принципов реализации технологии, их преимущества и недостатки, выявленные в ходе проведения эксперимента.

Итак, интеграция традиционного и онлайн-обучения представляет собой генерическую форму смешанного или гибридного обучения, основанного на сочетании и взаимном дополнении оффлайн и онлайн-элементов (табл. 20). В ходе эксперимента смешанный формат обучения позволил дополнить или разнообразить отдельные аспекты традиционного формата, как, например, подготовка учебных проектов, участие в дискуссионных онлайн-форумах, опросах и викторинах, а также в организации учебного процесса (ведение списка обучающихся, персональных данных, архивировании информации и т. д.). Кроме того, смешанный формат обучения повлиял на выработку у преподавателей способности к эффективному распределению времени и самодисциплине. С методической точки зрения относительно гибридного процесса обучения следует отметить возможность интегрировать традиционные формы и методы взаимодействия и обычной межличностной коммуникации в цифровой формат с параллельным улучшением контакта с обучающимися. С этой целью в ходе педагогического эксперимента были использованы «облачные» средства создания аудио- (VoiceThread) и видео-контента (iMovie, Dropcam), которые позволяют записывать жесты и мимику всех участников образовательного процесса.

**Организация смешанного формата обучения в рамках технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы**

<b>Показатель</b>	<b>Характеристика</b>
Участники образовательного процесса	Функции преподавателя существенно отличаются от традиционных, трансформируясь из роли инструктора в роль модератора между учебным материалом и студентами; онлайн-тьютора, сопровождающего студентов на разных цифровых учебных этапах. У обучающихся формируется высокий уровень самостоятельности и самоорганизации.
Цифровая образовательная среда	Содержательная сторона учебного процесса приобретает цифровой формат, преобразуясь в электронные учебные материалы (видео, аудио-подкасты и пр.) на базе социальных сетей или другого коммуникационного или коллаборационного программного обеспечения.
Цифровая гибкость	Все участники образовательного процесса получают полную свободу выбора места, времени и частоты занятий.
Цифровые преимущества	Соответствие интересам современной молодежи относительно повсеместного использования цифровых средств коммуникации; Персонализация учебного процесса благодаря временной и пространственной неограниченности; Повышение учебной мотивации, готовности к непрерывному самообразованию, самостоятельному и сознательному получению знаний; Повышение результативности контрольных мероприятий и экзаменов благодаря наличию «банка» онлайн-заданий, способствующему экономии времени и ресурсов студентов при подготовке аттестации; Эффективное закрепление материала, подробно изученного во внеурочное время, в ходе дискуссий в очном формате.
Цифровые «вызовы»	Необходимость приведения традиционных методов обучения в соответствие цифровым, повышенная временная и энергозатратность; Обязательный высокий уровень готовности участников эксперимента к самообучению в цифровом формате (не всегда имеется); Не рекомендуется на начальном этапе обучения, в особенности относительно изучения иностранных языков.

Принцип интерактивности и коллаборативности (табл. 21) также предполагал комбинацию традиционного и цифрового форматов обучения с привлечением ресурсов социальных сетей и онлайн-сервисов для обработки и структурирования

документов, подкастов, блогов, чатов, мессенджеров. Интерактивные элементы проявили себя в качестве естественного компонента любого цифрового метода обучения, поскольку в повседневной жизни люди пользуются и общаются посредством социальных сетей, создавая и активно развивая разного рода цифровые проектные коллаборации. В контексте дополнительного образования использование социальных сетей происходило в формате поддержки обучающихся (тьюторства) в случае необходимости. В рамках проектных заданий обучающиеся отработывали навыки хранения, распространения, комментирования и обсуждения визуального контента на платформах фото- и видео сообществ, онлайн пинн- и мемобордов. При этом средства аудио-комментирования предполагают также возможность устного обсуждения загруженных медиа-объектов с последующим сохранением и самого объекта, и соответствующих комментариев. Применение коллаборативного программного обеспечения позволило нескольким участникам синхронно обрабатывать тексты, таблицы, слайды на иностранном языке. Технологии пирингового (PeerAssessment) и крауд-обучения (CrowdLearning), применявшиеся преимущественно на платформе MOODLE, открыли новые возможности для совместного и проблемного обучения, повысив степень масштабируемости учебного процесса. Значительно повысили эффективность формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы пиринговые ресурсы Telegram, предполагающие свободный обмен информацией или самостоятельный выбор учебного материала по предложенным темам в рамках семинарских занятий.

Организация интерактивного и коллаборативного обучения в рамках технологии  
формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей  
ШКОЛЫ

Показатель	Характеристика
Участники образовательного процесса	Роль преподавателя трансформируется от транслятора знаний в инструкциональном смысле к модератору учебного процесса, задачи которого заключаются в подготовке учебного материала, стороннем наблюдении и необходимой поддержке обучающихся.
Цифровая образовательная среда	Высокая степень интерактивности и коллаборативности предполагает постановку и решение более комплексных когнитивных учебных целей с применением методов трансфера имеющихся знаний (практическая реализация полученных умений, анализ информации) и решения проблемных ситуаций (синтез, анализ и оценка информации).
Цифровая гибкость	Участники эксперимента получают неограниченные возможности взаимодействия с учебным материалом и сокурсниками.
Цифровые преимущества	<p>Учебный процесс приобретает более эффективные характеристики, повсеместное распространение мобильных средств обучения интегрирует ресурсы социальных сетей в процесс обучения.</p> <p>Центром образовательного процесса становится обучающийся, способный влиять на процесс непрерывного получения знаний, в том числе и посредством пиринговых методов обучения.</p> <p>Групповые методы обучения позволяют организовывать взаимное обучение участников эксперимента в процессе обсуждения непонятных моментов из пройденного учебного материала, а также коррекции ошибочных оценок.</p>
Цифровые «вызовы»	<p>Зачастую использование социальных сетей строго регламентируется или даже ограничивается внутренними документами университета, что может создать определенные трудности для образовательного процесса в цифровом пространстве.</p> <p>От обучающихся коллаборативное и интерактивное обучение требует высокого уровня самодисциплины, поскольку очень часто на обработку небольшого количества учебного материала может понадобиться значительное количество времени.</p> <p>Пиринговые методы проверки основаны на конструктивной обратной связи и постоянной поддержке со стороны преподавателя.</p>

Принцип персонализации и самообучения с получением обратной связи направлен на выбор обучающего контента и учебных заданий с учетом индивидуальных интересов и потребностей обучающихся, которые получают возможность ранжировать учебный контент по степени значимости и привлекательности (табл. 22). В этой связи важное значение приобретают процессы диагностики, сбора и анализа результатов обучения с целью выявления учебных успехов обучающихся, более комплексного понимания их сильных и слабых сторон, определения перспектив и идентификации учебных барьеров. Адаптивность цифровых учебных материалов для нашего исследования выступает в качестве долгосрочной перспективы, обеспечивающей индивидуальный подход к рассмотрению результатов обучения в рамках «адаптивного» обучения (персонализации) и онлайн-поддержки (E-Assessment). Диагностика и интерпретация полученных эмпирических данных процесса обучения способствовали предупреждению бесцельного получения знаний обучающимися и объяснению причин прерывания процесса обучения. В процессе выбора адаптивного учебного материала решающими становятся понятность и прозрачность диагностического аппарата, а также осведомленность обучающихся об исследуемых параметрах и их влиянии на результаты обучения.

Процесс самообучения организован преимущественно посредством мобильных средств коммуникации (смартфоны, планшеты, нетбуки) вне учебного процесса (например, в общественном транспорте на пути в/из университета) и заключался прежде всего в онлайн-поддержке познавательного процесса в виде обучающих тестов в рамках симуляционных упражнений, способствующих диагностике учебных достижений и более эффективному управлению образовательным процессом. Электронные портфолио, представляющие собой банк учебных материалов, документов и полученных результатов, позволили сделать процесс обучения прозрачным, диагностируемым и прогнозируемым.

Организация персонализированного обучения и самообучения в рамках  
технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов  
высшей школы

Показатель	Характеристика
Участники образовательного процесса	<p>Обучающиеся имеют возможность самостоятельного выбора параметров учебного процесса, частично определяя его контент, который может быть индивидуально подобранным и адаптированным под личные потребности каждого участника. Допускается также решение учебных задач в групповом формате, самостоятельная фиксация хода учебного процесса и его результатов.</p> <p>Преподаватели принимают роль фасилитатора, формулирующего для каждого обучающегося индивидуальные рекомендации по дальнейшему обучению и выбору учебного материала в соответствии с полученными эмпирическими данными.</p>
Цифровая образовательная среда	<p>Цифровая образовательная среда носит адаптивный характер, приспособливаясь к индивидуальным потребностям обучающихся независимо от количества человек в группе.</p> <p>Сбор и анализ эмпирических (персональных) данных требует обязательного соблюдения законодательных актов в сфере защиты персональных данных.</p> <p>Возможность самостоятельного управления процессом обучения (частота, продолжительность, смена теоретических и практических этапов и т. д.) при помощи мобильных средств коммуникации определяет временную и пространственную адаптируемость, доступность и эффективность асинхронного формата обучения.</p>
Цифровая гибкость	<p>Учебный процесс в цифровой среде может быть адаптирован под индивидуальные потребности обучающихся в соответствии с уровнем и глубиной их знаний.</p> <p>Обучающиеся, исходя из соображений необходимости, самостоятельно назначают себе учебные задания.</p>
Цифровые преимущества	<p>Персонализированное обучение способствует снижению энергозатрат на подготовку к занятиям, улучшению учебных показателей, предотвращению снижения мотивации и заинтересованности в обучении со стороны студентов.</p> <p>Диагностические мероприятия позволяют осуществлять бенчмаркинг статистических учебных данных по сравнению с другими подразделениями вуза / другими вузами.</p> <p>Мобильные средства обучения способствуют формированию и развитию информационной и медийной</p>

	грамотности, виртуально «сближают» обучающихся и обучающихся, формируя традиционную учебную иерархию посредством включения в интенсивные учебные процессы.
Цифровые «вызовы»	Важность адекватной интерпретации эмпирических данных, соблюдения законодательства в области защиты и этичного использования персональных данных. Необходимость постоянного обновления пула учебных заданий в рамках E-Assessment. Неограниченный доступ в сеть Интернет влечет за собой риск отвлечения от учебного контента, снижения способности к выявлению и анализу комплексных предметных связей и поиску новых способов решения проблемы.

Поскольку базисом духовно-нравственного блока разработанной нами технологии выступали общекультурные и специфические культурные тренинги, считаем необходимым описать особенности их организации.

Традиционно межкультурные тренинги призваны помочь исследователю в решении следующих вопросов:

- 1) осуществление взаимодействия с представителями других культур (внутри родной страны или за ее пределами), что зачастую может быть проблематичным и несет в себе риски возникновения конфликтов;
- 2) определение набора необходимых компетенций для адекватного понимания представителей других культур;
- 3) обоснование дидактико-методического инструментария, направленного на формирование необходимых межкультурных компетенций, и его гармоничная интеграция в образовательный процесс вуза.

Отметим, что тренинги в целом предполагают выработку ограниченного комплекса навыков в отличие от общеобразовательных и профессиональных методов обучения, направленных на общее развитие личности и формирование универсальных комплексных компетенций. В свою очередь, межкультурные тренинги в цифровой среде предусматривают более практико-ориентированную, поливариантную и интерактивную форму обучения, положительно отличающуюся от традиционного академического образовательного процесса. В нашем исследовании тренинги рассматриваются в качестве всесторонне адаптированного

под требования и сложности межкультурных учебных мероприятий в цифровой среде метода формирования цифровой межкультурной компетентности, способствующего не только приспособлению типа поведения к соответствующим межкультурным особенностям, но и интеграции разнообразных учебных форм. Таким образом, в рамках педагогического эксперимента по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы мы пришли к выводу об эффективности межкультурных тренингов относительно развития компетенций когнитивной, аффективной и поведенческой сферы личности, обуславливающих эффективное и взаимовыгодное социальное взаимодействие с представителями других культур. При этом генерализованная цель цифровой межкультурной подготовки заключалась в формировании общего представления о культурных различиях, обуславливающих развитие разного рода динамики при культурном взаимодействии. Формирование осведомленности о культурных несоответствиях, расширение поведенческих образцов и, как следствие, репертуара межкультурных стратегий в общении с культурными различиями рассматриваются в качестве подцелей духовно-нравственного блока технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Содержательные характеристики межкультурных тренингов представлены:

1) базовыми концептами межкультурного обучения (разъяснение феномена «культура» и процессов инкультурации и аккультурации, культурно специфическое восприятие и стереотипизация, проблемы межкультурного знакомства и дальнейшего общения, предпосылки межкультурного обучения и формирования межкультурной компетентности и т. д.);

2) профессионально-ориентированными ситуациями (критические ситуации и аспекты межкультурного взаимодействия, а также стереотипы, которые могут произойти в учебном заведении);

3) специфическими культурными особенностями, которые могут быть непонятными или незнакомыми (определенные образцы и индикаторы поведения, сценарии и ритуалы);

4) специфическими методами межкультурного обучения.



Относительно методов межкультурного обучения отметим, что в их структуре мы выделяем *общие*, предполагающие преодоление барьеров в обучении, конфронтацию с собственной культурной идентичностью и дальнейшее применение сформированных навыков в учебном процессе, и *специфические* методы, предусматривающие организацию ролевых игр, симуляционных упражнений, выполнение заданий на самооценивание, восприятие и взаимодействие, привлечение средств визуального и видеосопровождения, биографической саморефлексии, анализ экспериментальных данных и критических событий (CriticalIncidents) и др. Предполагается, что процесс получения знаний основан не просто на получении студентами готовой информации, но и на постановке вопросов, обнаружении проблем и пробелов, постижении смыслов, выявлении трендов, формулировке правил. В свою очередь преподаватель призван организовать этот процесс в творческой форме, комбинируя элементы проблемного обучения, подготовки и оформления информационного контента, обеспечивая участников эксперимента цифровыми медиа и консультированием.

Среди общих тренинговых методов выделим следующие:

*«Познакомь себя с другим»*

Основная цель данного тренинга заключается в оптимизации невербального общения, формировании гибкости и позитивного отношения к некомфортным ситуациям. Участникам предлагается представить себя в ситуации полной потери голоса и необходимости дать о себе минимальную информацию (имя, возраст, место проживания, род деятельности, увлечения). Каждый участник поочередно презентует себя, остальные – сообщают то, что смогли идентифицировать, комментируя свои эмоции и сложности, а также делая выводы относительно непривычного способа взаимодействия.

*«Ромашка»*

Задание способствует осознанию собственной культурной идентичности. Участникам предлагается изобразить на листе бумаги ромашку, состоящую из шести лепестков. На лепестках указывается: любимое имя, любимое блюдо, любимый праздник, любимая книга / кинофильм / музыкальный стиль, любимый

город мира. По готовности ромашки в группах по два-три человека обучающиеся обсуждают результаты своей деятельности на предмет принадлежности к определенной культурной общности, отражения взглядов на жизнь и окружающую реальность. Примечательно, что выполнение задания на формулировку предпочтений способствует формированию положительного климата на занятии, результативности учебного процесса, улучшению настроения каждого участника и рекомендуется перед началом энергозатратной и сложной работы.

*«Ценности русской культуры»*

В рамках занятий, посвященных культурной идентичности, целесообразно проведение тренинга, ориентированного на выделение российских ценностей на материале пословиц. Преподаватель заранее готовит список пословиц и выдает его каждому участнику тренинга. Акцентируя внимание обучающихся на отражении в пословицах и поговорках народного опыта и мысли, преподаватель предлагает определить мораль каждой пословицы, ценность, которую она описывает. Происходит обсуждение культурных ценностей. Завершающее задание в рамках данного тренинга предполагает ранжирование пословиц с выделенной в них моралью по степени их значимости для каждого обучающегося.

Остановимся подробнее на специфических тренинговых методах формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы (симуляция, самооценивание, критические ситуации, анализ статистических данных и т. д.), которые применялись в рамках нашего эксперимента.

Одним из основных условий успешного осуществления *симуляционных упражнений* (в отличие от игровых методов) мы считаем серьезное и сознательное отношение к происходящему всех его участников, избегание дистанцированной или игровой интерпретации проблемного ядра. Симуляция как компонент духовно-нравственного блока технологии представляет собой модель комплексного динамического педагогического процесса, применяемая в ходе тренинга для формирования учебного опыта относительно разного рода ситуаций межкультурного характера. Содержательные характеристики симуляционных упражнений, предусмотренные технологией формирования цифровой

межкультурной компетентности педагогов высшей школы, определяются прежде всего социально обусловленными аспектами, в первую очередь, ситуациями эмпатичного содержания. Подобные ситуации моделируют участникам тренинга такие обстоятельства, при которых ставятся под сомнение или разрушаются привычные представления о нормах и стандартах, появляются определенные ограничения в действиях и типах поведения, поступки партнеров по коммуникации не соответствуют ожиданиям и т. д. Все описанные явления относятся к возможным межкультурным трудностям. Вероятность возникновения цепной реакции в таких ситуациях заключается в том, что интенсивность собственных аффективных реакций (злость или страх, например) может приводить в удивление, а имеющееся представление о самом себе – не соответствовать вновь обнаруживаемым личностным характеристикам (к примеру, человек считает себя уравновешенным и уверенным в себе, а в некоторых ситуациях реагирует неожиданно для себя панически и нетерпимо). Таким образом, учебный процесс детерминируется определенным когнитивным неравновесием, обуславливающим появление двух конфликтующих автопортретов, которые следует изучить, обсудить и трансформировать. Прежде всего, по нашему мнению, симуляционные упражнения стимулируют внутреннюю личностную мотивацию, обеспечивают повышение уровня внимательности и заинтересованности обучающихся, формируют положительный учебный климат.

В качестве основного примера симуляционных упражнений можно описать тренинг «БАРНГА», не требующий особой подготовки и организации, позволяющий в режиме реального времени провести наблюдение спонтанных аффективных, когнитивных и поведенческих реакций на нереализованные ожидания. Поскольку моменты раздражения от несоответствия реальности ожиданиям повторяются в течение нескольких раундов настольной карточной игры, то участники, выбирая роль игроков или наблюдателей, получают возможность следить за разнообразными адаптационными процессами и делать соответствующие заметки и выводы. Фактически «БАРНГА» представляет собой симуляционное упражнение, в котором задействован только невербальный тип

коммуникации, присущий в большинстве случаев межкультурному общению в цифровой среде. Участникам в ходе игры запрещено использовать язык и письмо в качестве средств взаимодействия. Основным условием эффективного проведения «БАРНГА» является серьезное отношение участников к происходящему, что деликатно объясняется в процессе брифинга непосредственно перед мероприятием. Результаты педагогического эксперимента показали, что в каждой команде в ходе игры возникали коммуникативные проблемы, которые необходимо было разрешить и, как следствие, выиграть турнир. Симуляции подвергались «скрытые» типы и способы возникновения раздражения от межкультурного несоответствия. Участникам предлагалось подумать на тему визита иностранца на банкет в Китае, например, когда ожидание получить блюда родной кухни (а не китайской) бессмысленно. Ожидания от культурного взаимодействия сопровождаются шокирующим разочарованием в тех случаях, когда человек уверенно планирует исходить из фактов сходства и общности в межкультурном общении. В подобных ситуациях зачастую обусловленное родной культурой восприятие культурных различий остается за рамками внимания, а известные и знакомые культурные сходства дополняются, обуславливая выделение в когнитивном поле личности преждевременных, не соответствующих действительности структурных сходств в культурах. Возникающее у участников в ходе игры удивление от нескольких выявленных культурных различий стимулирует появление реакции, усугубляющейся запретом на речевую вербальную коммуникацию, что становится заметным и понятным всем игрокам. Завершается симуляционное упражнение дебрифингом, состоящим из четырех этапов:

- 1) выход из игры / напряжения / раздражения, смена вида деятельности;
- 2) обсуждение в группах возникших проблем и сложностей, формулировка общих выводов;
- 3) систематизация важнейших видов реакций на эмоциональном (злость, ярость, разочарование), когнитивном (дезориентация, сомнение в собственной компетентности, подозрение в обмане) и поведенческом (выход из игры, разбрасывание или уничтожение карт) уровнях;

4) установление трансфера между предшествующим межкультурным опытом участников с фактами культурного раздражения, возникшими в ходе игры, с последующими совместными умозаключениями относительно стратегий межкультурного поведения (избегание конфликтных ситуаций, протест и спор, молчаливая адаптация, получение межкультурного опыта).

К специфическим тренинговым методам формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы мы относим также метод *самооценивания*, представляющий собой способ сбора и анализа информации и эмпирических данных посредством опроса, анкетирования, структурного наблюдения или психологического тестирования (табл. 23). Однако логика исследования предполагала проведение самооценивания не в сугубо тестовом режиме, а преимущественно в виде предоставления обратной связи обучающимся по определенным личностным характеристикам (ценностные ориентиры, разного рода способности, типы поведения и т. д.). Итак, участникам эксперимента было предложено оценить свои навыки межкультурного взаимодействия в цифровом формате путем выбора определенной графы с формулировкой «никогда», «иногда / редко», «довольно часто» или «всегда» напротив каждого высказывания. Поскольку фактически при проведении самооценивания подразумевалось выявление определенных тенденций в личностной направленности и возможных прогнозов относительно типа поведения в разного рода ситуациях, мы не принимали во внимание такие организационно-методические проблемы, как, например, точность или объективность результатов.

### Чек-лист самооценки готовности к межкультурной коммуникации

(Адаптировано на основе материалов Центрального Ванкуверского Мультикультурного Сообщества  
«Cultural competence self-assessment checklist»)

	«никогда»	«иногда»	«довольно часто»	«всегда»
Я положительно отношусь к тому, что все люди разные, и рассматриваю это как благо				
Я четко осознаю свою этническую, культурную и расовую принадлежность и понимаю, как меня воспринимают другие люди				
Я осознаю, что для того, чтобы получить знания о культуре других народов, я должен понимать свою культурную идентичность и быть готовым рассказать о своей собственной культуре представителям других культур				
Я четко осознаю стереотипы, которые у меня сформированы, и владею стратегиями снижения вреда от сформированных во мне стереотипов				
Я признаю ограниченность моих знаний об определенных культурных сообществах, характеристики которых отличаются от моей культуры. Я открыт к получению знаний о них.				
Я понимаю, что расовые, культурные, этнические различия являются важными и ценностными составляющими каждого индивида				
Я осведомлен об исторических фактах, связанных с проявлением расизма и геноцида, которые происходили в прошлом и происходят в настоящем				

Я понимаю, что все культуры постоянно меняются, проявляя разные характеристики у разных индивидов, принадлежащих к этой культуре				
Я признаю, что стереотипное отношение и проявления дискриминации могут способствовать разрушению человеческих отношений, стимулируя совершение преступлений по отношению к отдельным лицам или группам лиц, принадлежащих к другим культурным сообществам				
Я развиваю в себе способность уважительно и эффективно взаимодействовать с представителями других культур и национальностей				
Я продумываю свой стиль общения с представителями других культур и национальностей для достижения поставленных целей				
Я прилагаю усилия для понимания ожиданий представителей других культур и обсуждаю возможные и эффективные пути взаимодействия с коллегами, изучаю теоретический научный опыт в этой области				
Я владею и активно применяю навыки формирования отношений с людьми, культурно отличающимися от меня				

### Анкета «Цифровая грамотность»

(по материалам профессиональной платформы «Цифровой гражданин», <https://it-gramota.ru/>)

#### 1. Имя папки от имени файла отличается:

- Тем, что оно более короткое;
- ничем не отличается;
- отсутствием расширения;

- тем, что пишется заглавными буквами.

2. Чтобы убедиться в достоверности информации, опубликованной в интернете, следует в первую очередь:

- Сравнить ее с другими источниками: если в нескольких источниках пишут одно и то же – информация достоверная.
- Узнать происхождение информации, например, найти страницу-первоисточник или автора и принять решение о достоверности, исходя из репутации этого источника.
- Не тратить время на какие-либо действия: в интернете не публикуется недостоверная информация, она всегда проходит модерацию и проверку.
- Найти все источники этой информации, посмотреть на дату публикации. Первая по времени публикация – самая достоверная, в остальных – случайно или намеренно искаженная информация.

3. Какие программы используют для уменьшения объема файлов?

- Программы резервного копирования файлов.
- Программы-трансляторы.
- Программы-интерпретаторы.
- Программы-архиваторы.

4. Ваш знакомый находится за границей. Какой из указанных способов связи между вами будет наименее финансово затратным?

- Если Вы оба созваниваетесь через Skype.
- Если Вы звоните со Skype на его номер мобильного телефона.
- По мобильной связи (с мобильного на мобильный телефон), если у вашего знакомого подключен роуминг.
- Если вы звоните со стационарного (городского) телефона на мобильный телефон вашего знакомого.

5. Как владелец вы можете предоставить другим пользователям полное право владения файлом или доступ к просмотру и редактированию определенного уровня. Какой возможности вы предоставить не можете?



- Возможность редактирования.
- Возможность заменить владельца файла.
- Возможность просмотра.
- Возможность комментирования.

6. Что из нижеперечисленного лучше всего описывает термин tag при использовании на сайтах социальных сетей?

- Ключевые слова, по которым можно найти нужный материал.
- Это ссылки на материалы на других страницах.
- Способ выразить согласие с постом, изображением или видео.
- Краткое описание веб-страницы, содержащейся в коде HTML.

7. Что такое почтовый спам?

- Навязчивые баннеры на сайтах.
- Сообщения от мошенников.
- Письма от людей, которых я не знаю.
- Рекламное сообщение, присланное без согласия получателя.

8. Какое мнение вам ближе?

- Если у человека есть кто-то из близких, кто может разобраться в цифровых технологиях, осваивать эти технологии самому нет нужды.
- За цифровыми технологиями не угнаться: надо или работать в этой сфере, или не пытаться учиться с ними работать вообще.
- Цифровые технологии – это веяние моды, завтра будет что-то новое.
- Без саморазвития в области цифровых технологий человек рискует остаться за бортом социальной и экономической жизни.

В рамках педагогического эксперимента по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы мы применяли также тренинговый метод работы с *критическими ситуациями*, представляющими собой краткое описание ситуаций межкультурного взаимодействия коммуникантов с разным мировоззрением и образом поведения. Как правило, описываемые ситуации имеют негативный исход, оставляя коммуникантов в состоянии недоумения,

озлобленности, раздражения. Цель данного метода заключалась в разьяснении факта культурной детерминированности способов интерпретации и толкования образа поведения партнера, выявлении и сравнительном анализе разнообразных типов восприятия представителей других культур, выработке стратегий адекватного и успешного поведения в описываемых ситуациях, подтверждении факта взаимовлияния культурных и социальных факторов в осуществлении межкультурного диалога и др.

В качестве примера критической ситуации представим «Этнический блок». Обучающимся предлагаются следующие вводные данные: «В одной из академических групп нашего университета семь студенток-мусульманок (две из Афганистана, пять из Турции) проявляют низкий уровень заинтересованности в учебном процессе, часто отсутствуя на занятиях преимущественно по неуважительным причинам, не проявляя никакой активности на уроках (хихикают, обсуждают фото на смартфонах, шепчутся на родном языке). Контакты с российскими студентами практически отсутствуют».

В рамках данного мероприятия обучающиеся делятся на две группы. Первая группа получает задание определить способы вовлечения упомянутых студенток в учебный процесс и преодоления их склонности к отделению от всей группы. Деятельность второй группы направлена на выявление способов еще большего обособления студенток мусульманок от группы и учебного процесса в целом. Выполнение задания основано на собственном культурном и жизненном опыте участников тренинга, поскольку информационное обеспечение описанной ситуации крайне скудно и не содержит дополнительных данных и конкретизации. В качестве вспомогательного средства обучающимся было предложено систематизировать персональные данные по факторному типу, акцентируя их внимание на взаимовлияние этих факторов: а) индивидуальные особенности и обстоятельства (наличие комплексов, безответная любовь, насилие в семье и т. д.); б) социально-структурные или социально-ситуативные факторы (статус национального меньшинства, общий язык, культурные сходства и др.); в) культурные факторы (отношение к образованию, групповая /

индивидуалистическая направленность личности, роль женщины в родной культуре). На выполнение заданий дается 30 минут, по истечении которых происходит представление результатов групповой работы в виде двусоставной схемы (левая часть – для результатов первой группы, правая – для второй), демонстрирующей все проблемные точки и возможные способы их преодоления. На завершающем этапе данного задания обучающимся было предложено подискутировать на тему «Нужно ли устранять подобный этнический блок?» и «Можно ли использовать этот блок в положительных целях? Если да, то как?»

Отметим, что контент духовно-нравственного компонента разработанной нами технологии, а именно – специфика тренинговых методов, – в значительной степени определялась методологическими основами и принципами теории межкультурного обучения. Содержание каждого задания и упражнения, ограниченного определенными временными рамками, имело специфический характер в силу своей направленности на кругозор участников тренинга, их интересы и возможности, предстоящую профессиональную деятельность. При этом максимальная эффективность достигалась посредством участия обучающихся в формулировке целей мероприятия и корректировке его содержания в соответствии с возникающими в ходе тренинга межкультурными сложностями. Тренинговые методы формирования цифровой межкультурной компетентности должны применяться систематически, в течение продолжительного времени, поскольку изменения в стиле поведения, в ценностных установках, принятие и усвоение знаний и ориентиров не происходит в процессе кратковременных, бессистемных учебно-воспитательных мероприятий.

Эффективность выделенного комплекса организационно-педагогических условий заключается в следующем:

1. Реализация социально-экономических условий (вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового обмена; интернационализация образовательного процесса вуза) осуществлялась в экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2. Вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные

процессы путем реализации программ цифрового обмена происходило на каждом этапе формирования цифровой межкультурной компетентности. Реализация данного условия способствовала приобретению межкультурных знаний и умений; увеличению ценности свободного владения иностранными языками; укреплению личных и профессиональных международных контактов, стимуляции интереса со стороны педагогов к изучению особенностей другой страны, ее культуры, традиций и т. д. При этом активное участие вуза в процессах международного сотрудничества (международные образовательные и научные программы) выступало средством повышения качества учебной и научной работы в вузе. Интернационализация процесса обучения способствовала повышению качества научных исследований, образовательных результатов обучающихся, квалификации профессорско-преподавательского состава. Она основана на динамичной комбинации политических, экономических, социокультурных и академических детерминант региона, образовательного учреждения и реализуемых в нем учебных программ. Реализация данного педагогического условия обеспечивалась наличием современных технологий, готовностью профессорско-преподавательского состава к долгосрочной и гармоничной совместной работе, ориентацией на качественные показатели, стимулированием государственно-частных инициатив, интеграцией науки и образования.

2. Организационно-методические условия (применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур; цифровая активность педагогов высшей школы) применялись также на каждом технологическом этапе в экспериментальных группах ЭГ-3 и ЭГ-4. Применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур позволило разнообразить процесс обучения и повысить его эффективность в соответствии с образовательными целями, уровнем группы и своего педагогического стиля. В нашем распоряжении был широкий спектр возможностей от частичной цифровой модернизации очного формата обучения до повсеместной цифровизации и организации образовательного процесса исключительно в форме онлайн-семинаров, курсов, учебных программ. Активно применялись такие

учебные формы, как «перевернутый класс», коллаборационные формы обучения («Peer-to-Peer» – взаимное обучение), новые концепты и форматы, предназначенные для расширения возможностей учебных средств (адаптивные учебные среды, обучающие ресурсы свободного доступа, мобильные обучающие платформы и др.), а также методы рефлексии учебного процесса (электронные портфолио) и цифровой визуализации восприятия (дополненная реальность). Цифровая активность педагогов высшей школы выступала в первую очередь в качестве умения коммуницировать в цифровой среде с обучающимися, их представителями и другими заинтересованными лицами; умения осуществлять онлайн-сотрудничество с коллегами для обмена знаниями, опытом и актуализации имеющихся знаний; готовности к критической самооценке собственной педагогической деятельности с последующей коррекцией и повышением цифровой квалификации. В рамках онлайн-сотрудничества цифровые технологии играли роль эффективного средства для совместной деятельности по организации определенных проектов, мероприятий, разработки обучающих материалов; обмена опытом и педагогическими ресурсами; поиска, обсуждения и рефлексии новых цифровых средств обучения и, как следствие, профессионального «цифрового» развития педагогов высшей школы.

3. В контрольной группе ни одно из организационно-педагогических условий не внедрялось, учебный процесс осуществлялся в обычном режиме.

Подведем итоги формирующего этапа педагогического эксперимента.

1. Реализация технологии осуществлялась с обеспечением организационно-педагогических условий, способствующих эффективному формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Социально-экономические условия: вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового обмена; интернационализация образовательного процесса вуза; организационно-методические условия: применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалогу культур; цифровая активность педагогов высшей школы. Образовательный процесс в первой и второй

экспериментальной группе (ЭГ-1, ЭГ-2) осуществлялся с учетом социально-экономических условий, в третьей и четвертой группе (ЭГ-3, ЭГ-4) выполнялись организационно-методические условия, а пятая группа (ЭГ-5) проходила процесс дополнительного образования на фоне всех организационно-педагогических условий. В контрольной группе обучение педагогов высшей школы проходило в условиях естественного образовательного пространства с интеграцией отдельных аспектов разработанной модели формирования цифровой межкультурной компетентности и организационно-педагогических условий.

2. Когнитивным ядром технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы выступает соответствующая программа, детерминированная содержанием когнитивного и духовно-нравственного блоков технологии. Основное содержание когнитивного блока базируется на принципах интеграции традиционного и онлайн-обучения; интерактивности и коллаборативности; персонализации и самообучения с получением обратной связи. Контент духовно-нравственного компонента технологии, а именно – специфика тренинговых методов, – в значительной степени определяется методологическими основами и принципами теории межкультурного обучения. Содержание каждого задания и упражнения, ограниченного определенными временными рамками, имеет специфический характер в силу своей направленности на кругозор участников тренинга, их интересы и возможности, профессиональную деятельность. При этом максимальная эффективность достигается посредством участия обучающихся в формулировке целей мероприятия и корректировке его содержания в соответствии с возникающими в ходе тренинга межкультурными сложностями. Тренинговые методы формирования цифровой межкультурной компетентности применяются систематически в течение продолжительного времени, поскольку изменения в стиле поведения и ценностных установках, принятие и усвоение знаний и ориентиров не происходит в процессе кратковременных, бессистемных учебно-воспитательных мероприятий.

### **4.3. Результаты апробации модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы**

Программа опытно-экспериментальной работы, помимо проверки исходного уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы на основе выделенных критериев с последующей реализацией разработанной нами педагогической модели, предусматривала также проведение итоговых диагностических и статистических мероприятий. По окончании формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был повторен весь комплекс диагностических мероприятий констатирующего этапа для объективной оценки и интерпретации эмпирических данных, полученных в начале и конце всего цикла исследовательской деятельности по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Напомним, что реализация модели осуществлялась с апробацией выявленных организационно-педагогических условий, среди которых были выделены следующие социально-экономические условия: вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового обмена; интернационализация образовательного процесса вуза; организационно-методические условия: применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур; цифровая активность педагогов высшей школы. При этом образовательный процесс в первой и второй экспериментальной группе (ЭГ-1, ЭГ-2) осуществлялся с учетом социально-экономических условий, в третьей и четвертой группе (ЭГ-3, ЭГ-4) выполнялись организационно-методические условия, а пятая группа (ЭГ-5) проходила процесс дополнительного образования на фоне всех организационно-педагогических условий. В контрольной группе обучение педагогов высшей школы проходило в условиях естественного образовательного пространства университета

с интеграцией отдельных аспектов разработанной модели формирования цифровой межкультурной компетентности и организационно-педагогических условий.

Основные результаты диагностических мероприятий итогового этапа опытно-экспериментальной работы представлены ниже.

Первый этап оценочных мероприятий был направлен на оценку сформированности цифровой межкультурной компетентности по *эмоционально-ценностному критерию* (табл. 24, 25). Обучающиеся испытуемых групп оценивались с точки зрения принятия ими традиционных духовно-нравственных ценностей и готовности к осуществлению онлайн-коммуникации в соответствии с обозначенными ценностями. Для оценки данных показателей применялся метод наблюдения за процессом работы при решении проблемных ситуаций и реализации проектов, производился анализ успеваемости и качества учебных продуктов студентов. Тестовая методика М. Рокича позволила раскрыть содержательные характеристики направленности личности и ее отношения к окружающей действительности через призму «философии жизни» [375].

Таблица 24

## Проявления эмоционально-ценностного критерия

(итоговый этап)

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности		
		Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень
ЭГ-1	56	15 (26,8 %)	26 (46,4 %)	15 (26,8 %)
ЭГ-2	52	10 (19,2 %)	28 (53,8 %)	14 (27 %)
ЭГ-3	48	10 (20,8 %)	26 (54,2 %)	12 (25 %)
ЭГ-4	60	13 (21,7 %)	33 (55 %)	14 (23,3 %)
ЭГ-5	63	8 (12,7 %)	37 (58,7 %)	18 (28,6 %)
КГ	53	21 (39,6 %)	20 (37,7 %)	12 (22,6 %)
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>71 (21,4 %)</b>	<b>176 (53 %)</b>	<b>85 (25,6 %)</b>



**Сформированность эмоционально-ценностного критерия  
на начальном и итоговом этапе**

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности								
		Минимальный уровень			Оптимальный уровень			Флагманский уровень		
		НЭ	ИЭ	Динамика	НЭ	ИЭ	Динамика	НЭ	ИЭ	Динамика
<b>ЭГ-1</b>	56	26 (46,4%)	15 (26,8%)	-11 (19,8%)	20 (35,7%)	26 (46,4%)	+5 (10,7%)	10 (17,9%)	15 (26,8%)	+5 (10,7%)
<b>ЭГ-2</b>	52	23 (44,2%)	10 (19,2%)	-13 (25%)	20 (38,5%)	28 (53,8%)	+8 (15,3%)	9 (17,3%)	14 (27%)	+5 (9,7%)
<b>ЭГ-3</b>	48	16 (33,3%)	10 (20,8%)	-6 (12,5%)	26 (54,2%)	26 (54,2%)	0	6 (12,5%)	12 (25%)	+6 (12,5%)
<b>ЭГ-4</b>	60	31 (51,7%)	20 (33,3%)	-11 (15,9%)	21 (35%)	26 (43,3%)	+5 (8,3%)	8 (13,3%)	14 (23,3%)	+6 (10%)
<b>ЭГ-5</b>	63	31 (49,2%)	8 (12,7%)	<b>-23</b> <b>(36,5%)</b>	25 (39,7%)	37 (58,7%)	<b>+12</b> <b>(19%)</b>	7 (11,1%)	18 (28,6%)	<b>+11</b> <b>(17,5%)</b>
<b>КГ</b>	53	26 (49,1%)	21 (39,6%)	-5 (9,5%)	15 (28,3%)	20 (37,7%)	+5 (9,4%)	12 (22,6%)	12 (22,6%)	0
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>153</b> <b>(46,1%)</b>	<b>71</b> <b>(21,4%)</b>		<b>127</b> <b>(38,3%)</b>	<b>176</b> <b>(53%)</b>		<b>52</b> <b>(15,6%)</b>	<b>85</b> <b>(25,6%)</b>	

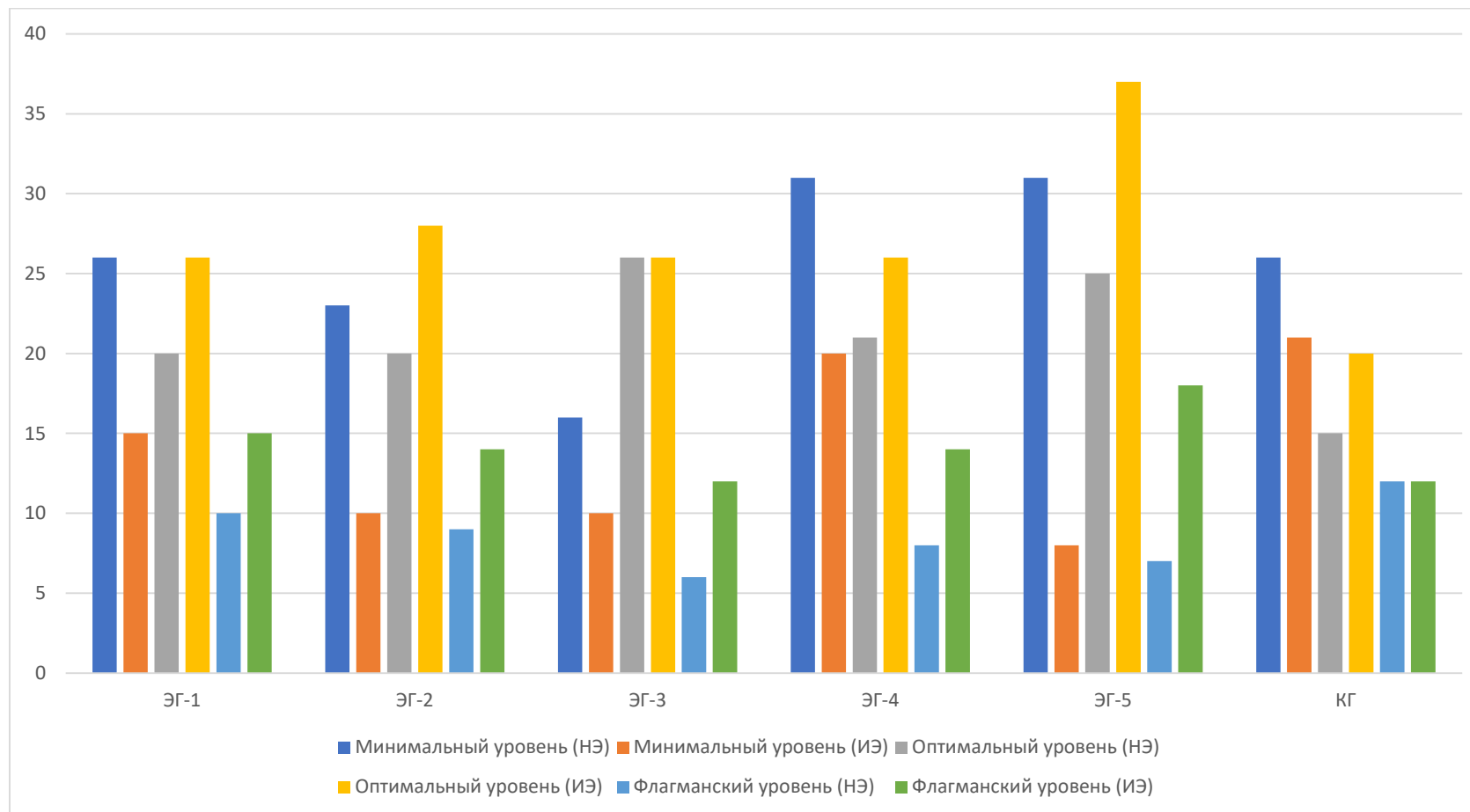


Рисунок 11. Распределение по уровням сформированности эмоционально-ценностного критерия на начальном и итоговом этапе

Диагностические данные по эмоционально-ценностному критерию демонстрируют положительную динамику во всех экспериментальных группах на начальном и итоговом этапах опытно-экспериментальной работы. Вместе с тем отметим, что показатели сформированности по первому критерию имеют определенные различия, определяющиеся обеспечением тех или иных организационно-педагогических условий. Образовательный процесс в первой и второй экспериментальной группе (ЭГ-1, ЭГ-2) осуществлялся на основе авторской модели с учетом социально-экономических условий (вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового обмена; интернационализация образовательного процесса вуза). Третья и четвертая экспериментальные группы (ЭГ-3, ЭГ-4) обучались в соответствии с содержанием модели и организационно-методических условий (применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур; цифровая активность педагогов высшей школы). В пятой группе (ЭГ-5) реализовывалась педагогическая модель формирования цифровой межкультурной компетентности и весь комплекс организационно-педагогических условий. Данные из таблицы и диаграммы свидетельствуют о наиболее существенной динамике в ЭГ-5 – 17,5 % по высокому (флагманскому) уровню и 36,5 % по минимальному уровню. На итоговом этапе педагогического эксперимента респонденты ЭГ-5 продемонстрировали уверенную способность осуществлять образовательную и воспитательную деятельность согласно принятым в современном обществе духовно-нравственным ориентирам. Организационно-педагогические решения в проблемных ситуациях принимаются обдуманно, с учетом гуманных, духовно-нравственных норм поведения. Возможности современной образовательной онлайн-среды для коммуникации и образовательных целей используются активно и грамотно.

Статистические данные по эмоционально-ценностному критерию обучающихся контрольной группы (КГ) также подтверждают динамику, но она имеет незначительные параметры в начале и конце эксперимента, поскольку образовательный процесс в КГ осуществлялся в естественных условиях вуза.

Вторым индикатором эффективности процесса формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в исследовании выступает *мотивационно-коммуникативный критерий*, предполагающий ответственное обращение с цифровыми средствами обучения и коммуникации, а также готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой коммуникативной среде. Диагностика второго критерия производилась по методике исследования мотивации к процессу обучения М. И. Лукьяновой и Н. И. Калининой, а также посредством теста коммуникативной компетентности и коммуникативных умений Л. Михельсон. Положительная динамика по мотивационно-коммуникативному критерию отражена в таблице 26.

Таблица 26

Проявления мотивационно-коммуникативного критерия  
(итоговый этап)

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности		
		Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень
ЭГ-1	56	9 (16 %)	35 (62,5 %)	12 (21,4 %)
ЭГ-2	52	10 (19,2 %)	30 (57,7 %)	12 (23,1 %)
ЭГ-3	48	13 (27,1 %)	23 (47,9 %)	12 (25 %)
ЭГ-4	60	22 (36,6 %)	25 (41,6 %)	13 (21,6 %)
ЭГ-5	63	8 (12,6 %)	40 (63,4 %)	15 (23,8 %)
КГ	53	27 (51 %)	18 (33,9 %)	8 (15,1 %)
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>89 (26,8 %)</b>	<b>171 (51,5 %)</b>	<b>72 (21,7 %)</b>

Статистические данные, представленные в таблице 27, отражают существенные изменения в показателях сформированности цифровой межкультурной компетентности по мотивационно-коммуникативному критерию у обучающихся пятой экспериментальной группы (ЭГ-5), что обусловлено, на наш взгляд, внедрением в процесс обучения технологии формирования цифровой межкультурной компетентности и комплекса организационно-педагогических условий. У испытуемых остальных экспериментальных групп (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4) были замечены не столь значительные изменения, однако в сравнении с КГ они выглядят существеннее.

Изменения, происходящие в ходе опытно-экспериментальной работы, отражены в таблице 27 и рисунке 12.

**Сформированность мотивационно-коммуникативного критерия  
на начальном и итоговом этапе**

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности								
		Минимальный уровень			Оптимальный уровень			Флагманский уровень		
		НЭ	ИЭ	Динамика	НЭ	ИЭ	Динамика	НЭ	ИЭ	Динамика
<b>ЭГ-1</b>	56	20 (35,7%)	9 (16%)	-19,7%	28 (50%)	35 (62,5%)	+12,5%	8 (14,3%)	12 (21,4%)	+7,1%
<b>ЭГ-2</b>	52	27 (52%)	10 (19,2%)	-32,8%	15 (28,8%)	30 (57,7%)	+28,9%	10 (19,2%)	12 (23,1%)	+3,9%
<b>ЭГ-3</b>	48	30 (62,5%)	13 (27,1%)	-35,4%	10 (20,8%)	23 (47,9%)	+27,1%	8 (16,7%)	12 (25%)	+8,3%
<b>ЭГ-4</b>	60	31 (51,7%)	22 (36,6%)	-15,1%	18 (30%)	25 (41,6%)	+11,6%	11 (18,3%)	13 (21,6%)	+3,3%
<b>ЭГ-5</b>	63	38 (60,3%)	8 (12,6%)	<b>-47,7%</b>	15 (23,8%)	40 (63,4%)	<b>+39,6%</b>	10 (15,9%)	15 (23,8%)	<b>+7,9%</b>
<b>КГ</b>	53	29 (54,7%)	27 (51%)	-3,7%	18 (34%)	18 (33,9%)	0	6 (11,3%)	8 (15,1%)	+3,8%
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>175 (52,7%)</b>	<b>89 (26,8%)</b>		<b>104 (31,3%)</b>	<b>171 (51,5%)</b>		<b>53 (16%)</b>	<b>72 (21,7%)</b>	

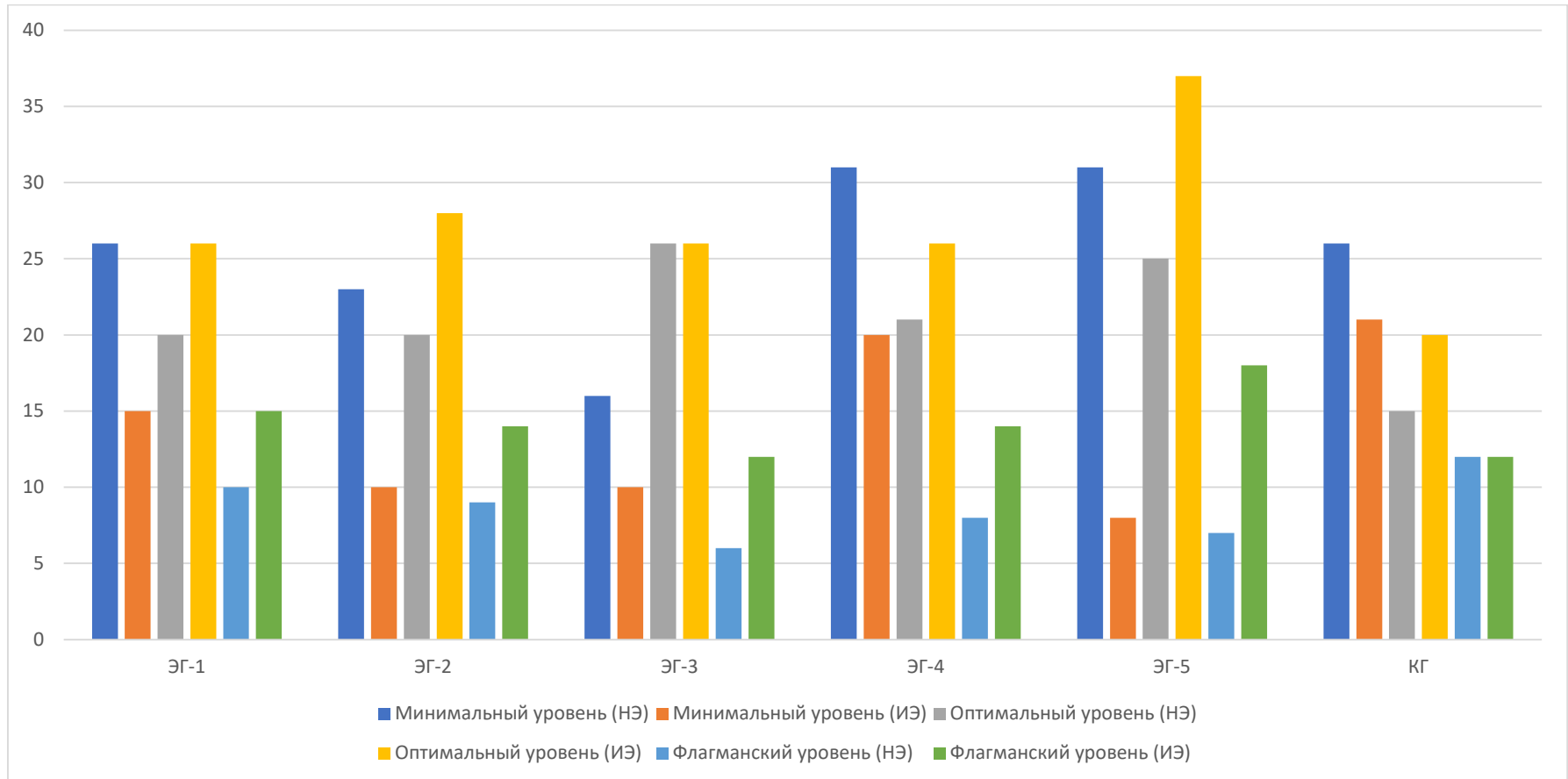


Рисунок 12. Распределение по уровням сформированности мотивационно-коммуникативного критерия на начальном и итоговом этапе

Распределение участников эксперимента по уровням сформированности *информационно-лингвистического критерия*, а также динамика их выраженности представлена в таблицах 28 и 29.

Таблица 28

Проявления информационно-лингвистического критерия  
(итоговый этап)

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности		
		Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень
ЭГ-1	56	11 (19,6 %)	33 (58,9 %)	12 (21,4 %)
ЭГ-2	52	15 (28,8 %)	23 (44,2 %)	14 (27 %)
ЭГ-3	48	20 (41,7 %)	20 (41,7 %)	8 (16,6 %)
ЭГ-4	60	19 (31,7 %)	29 (48,3 %)	12 (20 %)
ЭГ-5	63	10 (15,8 %)	35 (55,5 %)	18 (28,6 %)
КГ	53	24 (45,3 %)	15 (28,3 %)	14 (26,4 %)
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>99 (29,8 %)</b>	<b>155 (46,7 %)</b>	<b>78 (23,5 %)</b>

Напомним, что информационно-лингвистический критерий представляет собой условие эффективного осуществления межкультурного взаимодействия на основе адекватного использования в речи лингвистических единиц и соблюдения правил цифровой безопасности, и свидетельствует о сформированных умениях адекватно применять в речи языковые конструкции. Неотъемлемым индикатором данного критерия выступает также информационно-медийная грамотность. Диагностика данного критерия осуществлялась нами в ходе анкетирования, организации проблемных ситуаций, проектов, выполнения лексико-грамматических тестов. Фиксируемая по этому критерию динамика подтверждает наиболее высокую эффективность внедренной технологии и комплекса организационно-педагогических условий в ЭГ-5, особенно в рамках минимального и оптимального уровней. При этом число испытуемых с низким уровнем уменьшилось более чем на 25 % во всех экспериментальных группах. Результаты педагогического эксперимента доказывают эффективность осуществляемого нами процесса, что выражается в стилистически и лексически грамотной речи обучающихся. Профессионально-педагогические термины на иностранном языке



используются активно и уместно, специфика информационных процессов и факт активно формирующегося информационного общества и его влияния на все социально-экономические процессы осознаются на высоком уровне. Оценивание информации и медиаконтента характеризуется критичностью.

**Сформированность информационно-лингвистического критерия  
на начальном и итоговом этапе**

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности								
		Минимальный уровень			Оптимальный уровень			Флагманский уровень		
		НЭ	ИЭ	Динамика	НЭ	ИЭ	Динамика	НЭ	ИЭ	Динамика
<b>ЭГ-1</b>	56	27 (48,2%)	11 (19,6%)	-28,6%	21 (37,5%)	33 (58,9%)	+21,4%	8 (14,3%)	12 (21,4%)	+7,1%
<b>ЭГ-2</b>	52	32 (61,5%)	15 (28,8%)	-32,7%	12 (23,1%)	23 (44,2%)	+21,1%	8 (15,4%)	14 (27%)	+11,6%
<b>ЭГ-3</b>	48	34 (70,8%)	20 (41,7%)	-29,1%	9 (18,8%)	20 (41,7%)	+23%	5 (10,4%)	8 (16,6%)	+6,2%
<b>ЭГ-4</b>	60	34 (56,7%)	19 (31,7%)	-25%	17 (28,3%)	29 (48,3%)	+20%	9 (15%)	12 (20%)	+5%
<b>ЭГ-5</b>	63	40 (63,5%)	10 (15,8%)	<b>-47,6%</b>	13 (20,6%)	35 (55,5%)	<b>+34,9%</b>	10 (15,9%)	18 (28,6%)	<b>+12,8%</b>
<b>КГ</b>	53	31 (58,5%)	24 (45,3%)	-13,1%	12 (22,6%)	15 (28,3%)	+6%	10 (18,9%)	14 (26,4%)	+7,6%
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>198 (59,6%)</b>	<b>99 (29,8%)</b>		<b>84 (25,3%)</b>	<b>155 (46,7%)</b>		<b>50 (15,1%)</b>	<b>78 (23,5%)</b>	

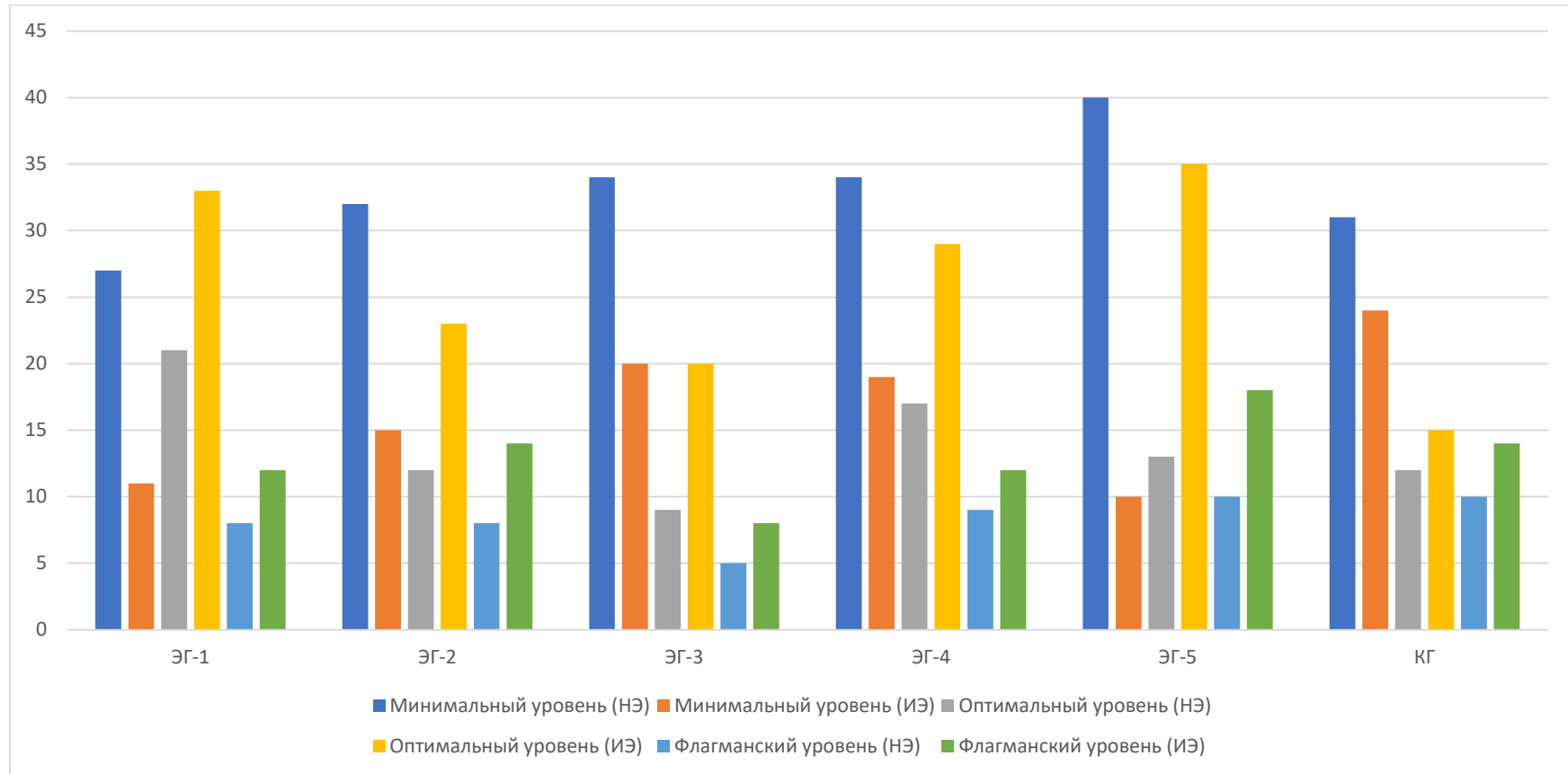


Рисунок 13. Распределение по уровням сформированности информационно-лингвистического критерия на начальном и итоговом этапе

Характеристика испытуемых по *операционно-деятельностному критерию* напрямую связана с практической деятельностью, в которой реализуется цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы, а именно: создание цифрового контента и способность к разрешению проблемных ситуаций межкультурного характера в цифровом контексте. Определение уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности по операционно-деятельностному критерию осуществлялось с помощью опросника К. Томаса «Стиль поведения в конфликте», авторской методики анкетирования на предмет сформированности кросс-культурной компетентности, реализуемой в цифровом пространстве. Диагностические мероприятия подкреплялись результатами лексико-грамматических тестов, проектов, проблемных ситуаций.

Таблица 30

Проявления операционно-деятельностного критерия  
(итоговый этап)

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности		
		Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень
ЭГ-1	56	9 (16 %)	32 (57,1 %)	15 (26,8 %)
ЭГ-2	52	11 (21,1 %)	31 (59,6 %)	10 (19,2 %)
ЭГ-3	48	13 (27,1 %)	26 (54,1 %)	9 (18,7 %)
ЭГ-4	60	18 (30 %)	30 (50 %)	12 (20 %)
ЭГ-5	63	9 (14,3 %)	36 (57,1 %)	18 (28,6 %)
КГ	53	31 (58,4 %)	16 (30,2 %)	6 (11,3 %)
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>91 (27,4 %)</b>	<b>171 (51,5 %)</b>	<b>70 (21,1 %)</b>

**Сформированность операционно-деятельностного критерия  
на начальном и итоговом этапе**

№ группы	Количество респондентов	Сформированность цифровой межкультурной компетентности								
		Минимальный уровень			Оптимальный уровень			Флагманский уровень		
		НЭ	ИЭ	Динамика	НЭ	ИЭ	Динамика	НЭ	ИЭ	Динамика
<b>ЭГ-1</b>	56	33 (59%)	9 (16%)	-42,9%	18 (32,1%)	32 (57,1%)	+25%	5 (8,9%)	15 (26,8%)	+17,9%
<b>ЭГ-2</b>	52	32 (61,5%)	11 (21,1%)	-40,4%	16 (30,8%)	31 (59,6%)	+28,3%	4 (7,7%)	10 (19,2%)	+11,5%
<b>ЭГ-3</b>	48	33 (68,7%)	13 (27,1%)	-41,6%	12 (25%)	26 (54,1%)	+29,1%	3 (6,3%)	9 (18,7%)	+12,5%
<b>ЭГ-4</b>	60	36 (60%)	18 (30%)	-30%	19 (31,7%)	30 (50%)	+18,4%	5 (8,3%)	12 (20%)	+11,7%
<b>ЭГ-5</b>	63	41 (65,1%)	9 (14,3%)	<b>-50,8%</b>	14 (22,2%)	36 (57,1%)	<b>+34,9%</b>	8 (12,7%)	18 (28,6%)	<b>+16%</b>
<b>КГ</b>	53	33 (62,3%)	31 (58,4%)	-3,8%	14 (26,4%)	16 (30,2%)	+3,8%	6 (11,3%)	6 (11,3%)	0
<b>Итого</b>	<b>332</b>	<b>208 (62,7%)</b>	<b>91 (27,4%)</b>		<b>93 (28%)</b>	<b>171 (51,5%)</b>		<b>31 (9,3%)</b>	<b>70 (21,1%)</b>	

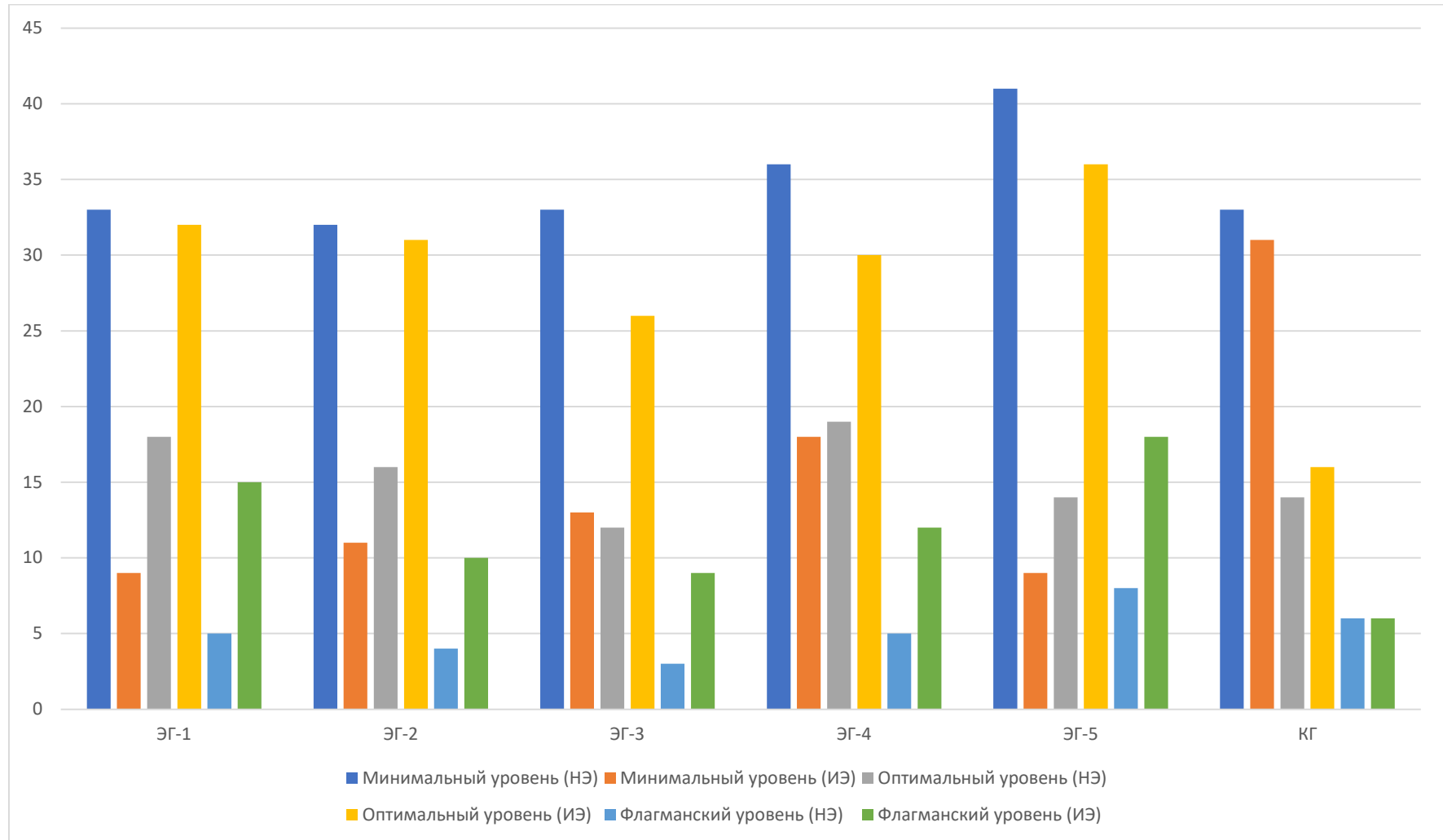


Рисунок 14. Распределение по уровням сформированности операционно-деятельностного критерия на начальном и итоговом этапе

По операционно-деятельностному критерию мы наблюдаем статистически значимые отличия в распределениях начального и итогового количества респондентов в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и ЭГ-5. Статистически значимые отличия для ЭГ-2 и ЭГ-3 при альфа-уровне 0,01. Статистически значимые отличия для ЭГ-2 и ЭГ-5 наблюдается при альфа-уровне 0,001. Для ЭГ-2 наблюдается снижение количества испытуемых с минимальным уровнем развития критерия на 21 человек, увеличением оптимального уровня на 15 человек и увеличением флагманского уровня на 6 человек. Для ЭГ-3 наблюдается снижение количества респондентов с минимальным уровнем развития критерия на 20 человек, увеличением оптимального уровня на 14 человек и увеличением флагманского уровня на 6 человек. Для ЭГ-1 наблюдается снижение количества испытуемых с минимальным уровнем развития критерия на 24 человека, увеличением оптимального уровня на 14 человек и увеличением флагманского уровня на 10 человек. Для ЭГ-5 наблюдается снижение количества респондентов с минимальным уровнем развития критерия на 32 человек, увеличением оптимального уровня на 22 человек и увеличением флагманского уровня на 8 человек.

Для подтверждения статистической значимости полученных в ходе эксперимента эффектов в испытуемых группах нами использовался один из непараметрических методов исследования – критерий  $\chi^2$ -Пирсона. В качестве поправки на множественную проверку гипотез был использован тест Бонферрони-Холма. Данные диагностические методы выбраны по причине независимости и большого количества участников эксперимента – более 50 человек. Статистический анализ был проведён в программной среде RStudio. Для подготовки данных использованы пакеты `tidyt`, `dplyr`, для анализа данных – пакет `base`, для визуализации данных – пакет `ggplot2`.

В нижеследующих таблицах представлены результаты анализа различных групп критериев сформированности цифровой межкультурной компетентности с помощью критерия  $\chi^2$ -Пирсона. Отражены результаты групп ЭГ1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4 (частичное воздействие) и ЭГ-5 (находилась под воздействием всех экспериментальных переменных).

Сравнительная характеристика уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности по эмоционально-ценностному критерию

Группа	Время измерения	Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень	Эмоционально-ценностный критерий
					<i>Chi-квадрат (df=2)</i>
ЭГ-1	Начальное значение	26	20	10	4,734 (1,000)
	Итоговое значение	15	26	15	
ЭГ-2	Начальное значение	23	20	9	7,542 (0,345)
	Итоговое значение	10	28	14	
ЭГ-3	Начальное значение	16	26	6	3,385 (1,000)
	Итоговое значение	10	26	12	
ЭГ-4	Начальное значение	31	21	8	4,541 (1,000)
	Итоговое значение	20	26	14	
ЭГ-5	Начальное значение	31	25	7	20,727*** (0,000)
	Итоговое значение	8	37	18	
КГ	Начальное значение	26	15	12	1,246 (1,000)
	Итоговое значение	21	20	12	

\*\*\* р-уровень значимости меньше 0,001

По эмоционально-ценностному критерию мы наблюдаем отличия в распределениях до и после проведения опытно-экспериментальной работы только в ЭГ-5 на альфа-уровне 0,001. Для ЭГ-5 наблюдается снижение количества респондентов с минимальным уровнем развития критерия на 23 человека, увеличением оптимального уровня на 12 человек и увеличением флагманского уровня на 11 человек. Графически данные представлены на рисунке 15.



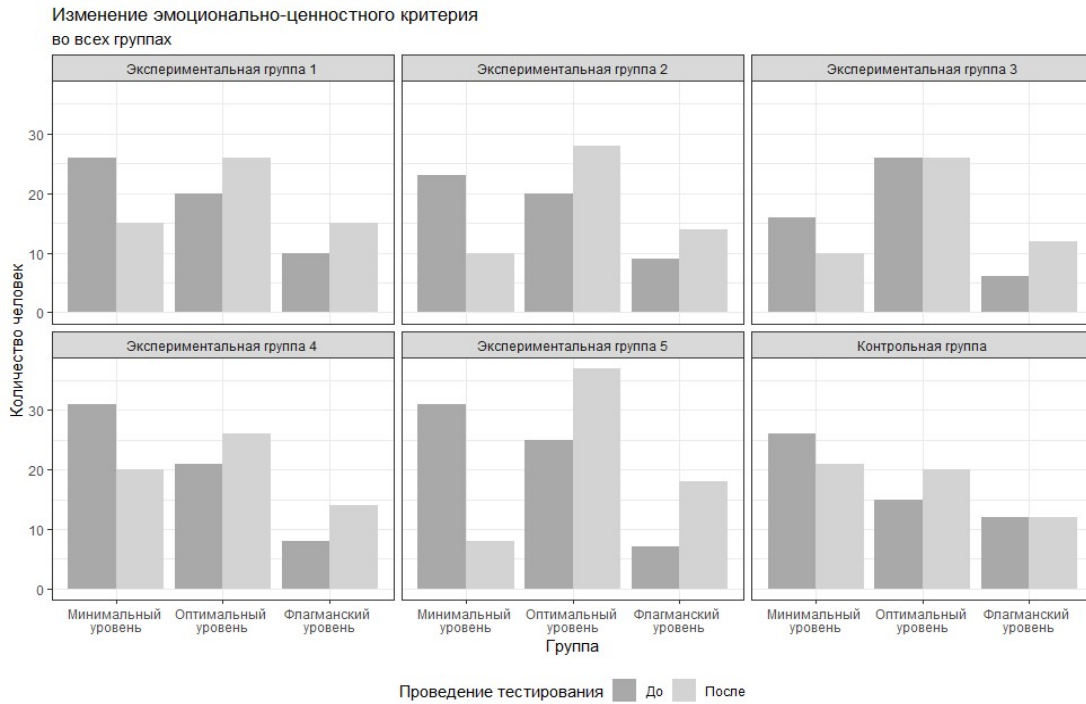


Рисунок 15. Динамика уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности по эмоционально-ценностному критерию в начале и конце опытно-экспериментальной работы

По мотивационно-коммуникативному критерию мы наблюдаем отличия в распределениях у ЭГ-2, ЭГ-3 и ЭГ-5 (табл. 33). Отличия между начальным измерением и итоговым измерением у ЭГ-2 и ЭГ-3 имеют достоверное отличие на альфа-уровне в 0,05. Отличия между начальным и итоговым измерением ЭГ-5 статистически значимы на альфа-уровне 0,001.

Для ЭГ-2 наблюдается снижение количества респондентов с минимальным уровнем развития критерия на 17 человек, увеличением оптимального уровня на 15 человек и увеличением флагманского уровня на 2 человека. Для ЭГ-3 наблюдается снижение количества участников эксперимента с минимальным уровнем на 17 человек, увеличение оптимального уровня на 13 человек и увеличение флагманского уровня на 4 человека.

У ЭГ-5 наблюдается снижение количества респондентов с минимальным уровнем развития критерия на 30 человек, увеличение оптимального уровня на 25 человек и флагманского уровня на 5 человек.

В целом, можно признать изменения в распределении ЭГ-2, ЭГ-3 и ЭГ-5 статистически значимыми, при этом эффект изменения в ЭГ-5 является более выраженным. Графические данные представлены на рисунке 16.

Таблица 33

Сравнительная характеристика уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности по мотивационно-коммуникативному критерию

Группа	Время измерения	Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень	Мотивационно-коммуникативный критерий
					<i>Chi-квадрат (df=2)</i>
ЭГ-1	Начальное значение	20	28	8	5,750 (0,846)
	Итоговое значение	9	35	12	
ЭГ-2	Начальное значение	27	15	10	12,993* (0,026)
	Итоговое значение	10	30	12	
ЭГ-3	Начальное значение	30	10	8	12,642* (0,029)
	Итоговое значение	13	23	12	
ЭГ-4	Начальное значение	31	18	11	2,835 (1,000)
	Итоговое значение	22	25	13	
ЭГ-5	Начальное значение	38	15	10	31,929*** (0,000)
	Итоговое значение	8	40	15	
КГ	Начальное значение	29	18	6	1,891 (1,000)
	Итоговое значение	27	18	8	

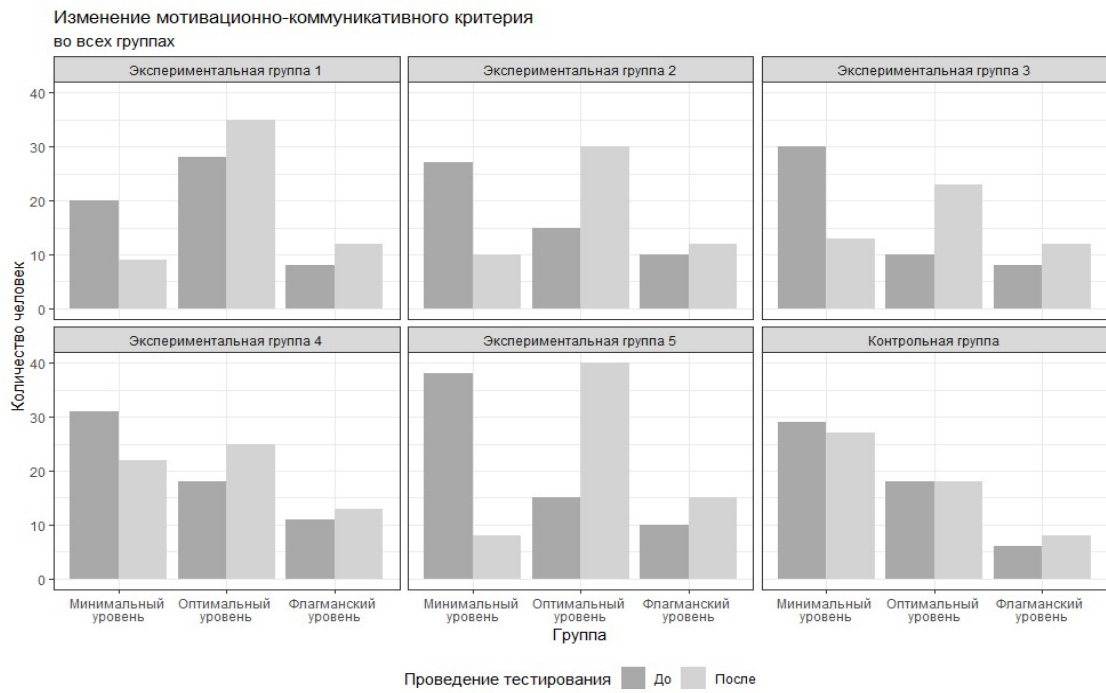


Рисунок 16. Динамика уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности по мотивационно-коммуникативному критерию в начале и конце опытно-экспериментальной работы

Сравнительная характеристика уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности по информационно-лингвистическому критерию

Группа	Время измерения	Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень	Информационно-лингвистический критерий
					<i>Chi-квадрат (df=2)</i>
ЭГ-1	Начальное значение	27	21	8	10,204 (0,091)
	Итоговое значение	11	33	12	
ЭГ-2	Начальное значение	32	12	8	11,242 (0,054)
	Итоговое значение	15	23	14	
ЭГ-3	Начальное значение	34	9	5	8,494 (0,215)
	Итоговое значение	20	20	8	
ЭГ-4	Начальное значение	34	17	9	7,804 (0,303)
	Итоговое значение	19	29	12	
ЭГ-5	Начальное значение	40	13	10	30,369*** (0,000)
	Итоговое значение	10	35	18	
КГ	Начальное значение	31	12	10	1,891 (1,000)
	Итоговое значение	24	15	14	

\*\*\* р-уровень значимости меньше 0,001

По информационно-лингвистическому критерию мы наблюдаем отличия в распределениях до и после экспериментального вмешательства только у респондентов ЭГ-5 на альфа-уровне 0,001. Для ЭГ-5 наблюдается снижение количества участников эксперимента с минимальным уровнем развития критерия на 30 человек, увеличением оптимального уровня на 22 человека и увеличением флагманского уровня на 8 человек. Графически данные представлены на рисунке 17.

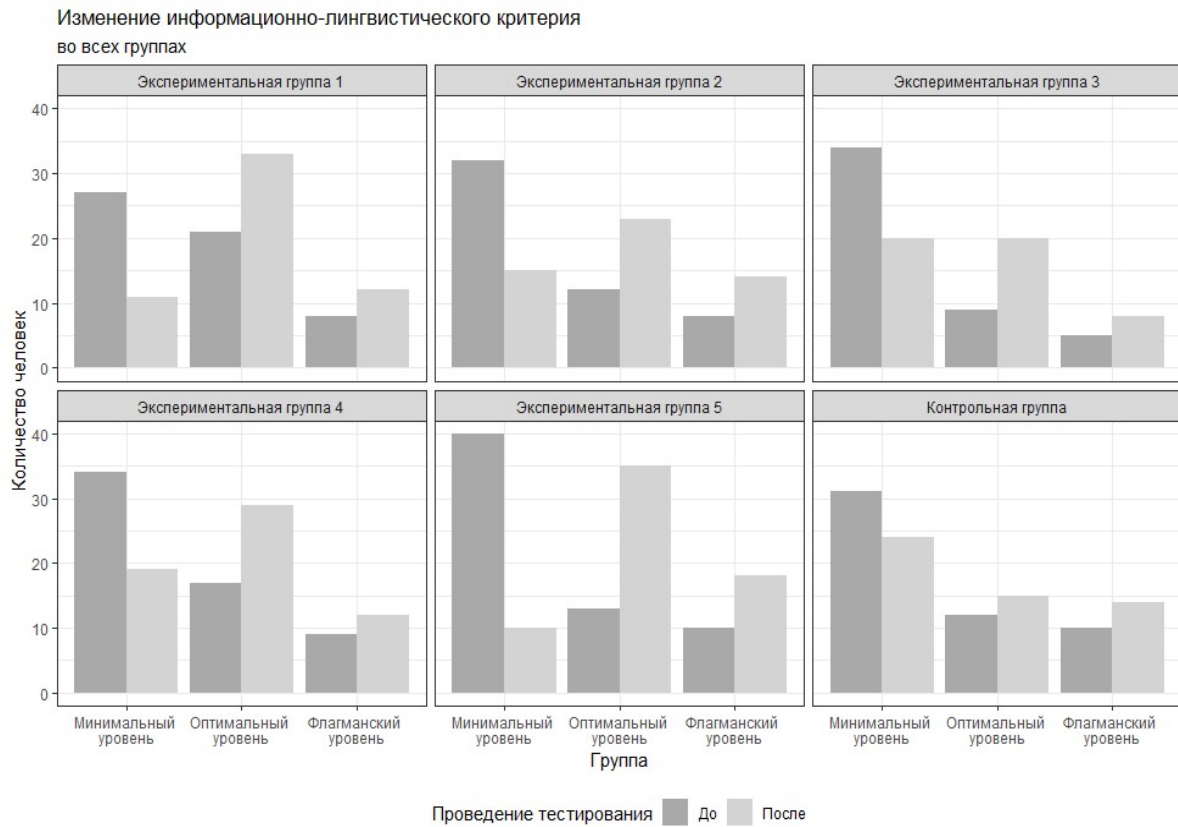


Рисунок 17. Динамика уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности по информационно-лингвистическому критерию в начале и конце опытно-экспериментальной работы

Сравнительная характеристика уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности по операционно-деятельностному критерию

Группа	Время измерения	Минимальный уровень	Оптимальный уровень	Флагманский уровень	Операционно-деятельностный критерий
					<i>Chi-квадрат (df=2)</i>
ЭГ-1	Начальное значение	33	18	5	22,634*** (0,000)
	Итоговое значение	9	32	15	
ЭГ-2	Начальное значение	32	16	4	17,614** (0,003)
	Итоговое значение	11	31	10	
ЭГ-3	Начальное значение	33	12	3	16,854** (0,004)
	Итоговое значение	13	26	9	
ЭГ-4	Начальное значение	36	19	5	11,352 (0,051)
	Итоговое значение	18	30	12	
ЭГ-5	Начальное значение	41	14	8	34,006*** (0,000)
	Итоговое значение	9	36	18	
КГ	Начальное значение	33	14	6	0,196 (1,000)
	Итоговое значение	31	16	6	

\*\* p-уровень значимости меньше 0,01

\*\*\* p-уровень значимости меньше 0,001

По операционно-деятельностному критерию мы наблюдаем статистически значимые отличия в распределениях участников начального и итогового этапов опытно-экспериментальной работы в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и ЭГ-5. Статистически значимые отличия для ЭГ-2 и ЭГ-3 наблюдаются при альфа-уровне 0,01. Статистически значимые отличия для ЭГ-1 и ЭГ-5 наблюдаются при альфа-уровне 0,001.

В ЭГ-2 наблюдается снижение количества респондентов с минимальным уровнем развития критерия на 21 человек, увеличением оптимального уровня на 15

человек и увеличением флагманского уровня на 6 человек. В ЭГ-3 наблюдается снижение количества участников опытно-экспериментальной работы с минимальным уровнем развития критерия на 20 человек, увеличением оптимального уровня на 14 человек и увеличением флагманского уровня на 6 человек. В ЭГ-1 наблюдается снижение количества респондентов с минимальным уровнем развития критерия на 24 человека, увеличением оптимального уровня на 14 человек и увеличением флагманского уровня на 10 человек. В ЭГ-5 наблюдается снижение количества испытуемых с минимальным уровнем развития критерия на 32 человека, увеличением оптимального уровня на 22 человека и увеличением флагманского уровня на 8 человек.

Исходя из полученных статистических расчетов, можно сделать вывод о статистически значимых отличиях для ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и ЭГ-5, при этом в ЭГ-1 и ЭГ-5 отличия более выражены. Графически данные представлены на рисунке 18.

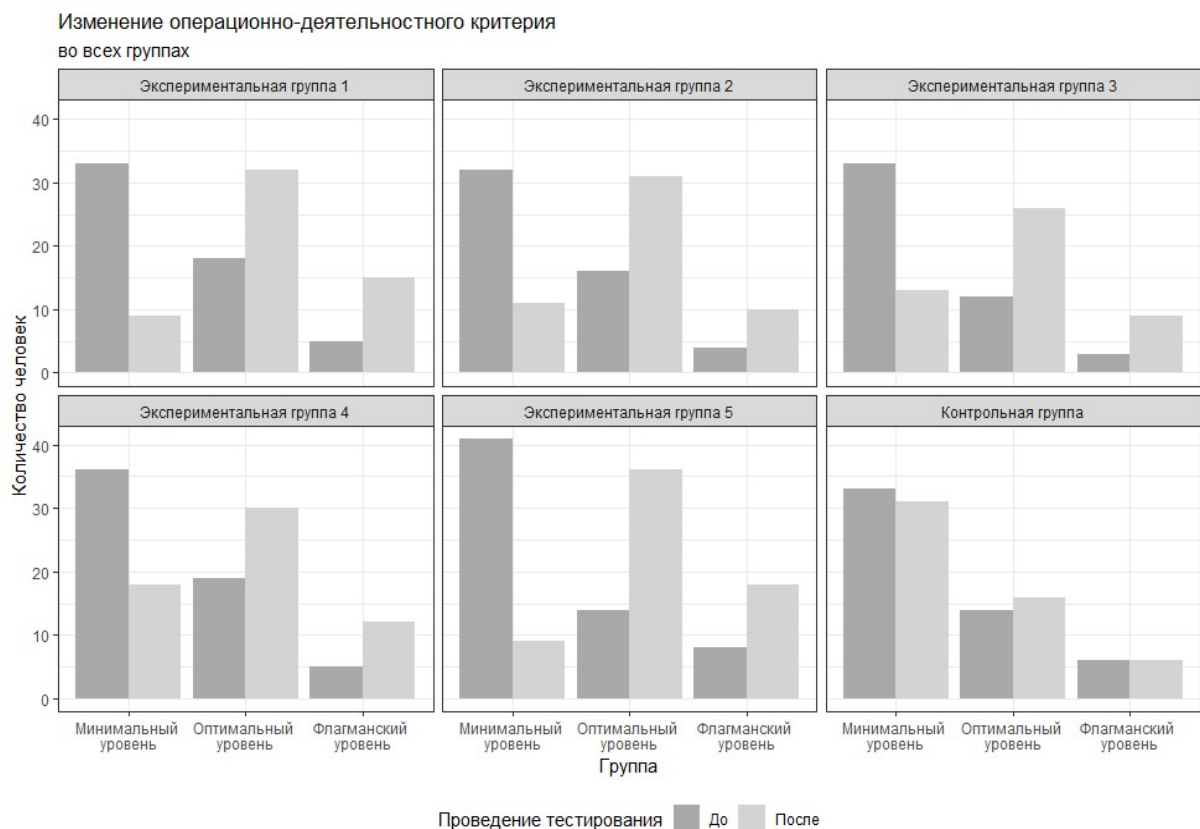


Рисунок 18. Динамика уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности по операционно-деятельностному критерию в начале и конце опытно-экспериментальной работы

Согласно данным, полученным в ходе статистического анализа, мы можем констатировать отсутствие эффекта изменения уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности по всем критериям в контрольной группе, что подтверждает валидность данных измерения и отсутствия естественной динамики развития признаков.

В ЭГ-1 наблюдается максимально значимое изменение количества испытуемых по операционно-деятельностному критерию. В ЭГ-2 наблюдается среднезначимое изменение количества респондентов по операционно-деятельностному критерию и минимально значимое изменение по мотивационно-коммуникативному критерию. В ЭГ-3 наблюдается среднезначимое изменение количества человек в уровнях сформированности цифровой межкультурной компетентности по операционно-деятельностному критерию и минимально значимое изменение количества участников опытно-экспериментальной работы по мотивационно-коммуникативному критерию. В ЭГ-4 не наблюдается значимых изменений количества человек по всем критериям.

В ЭГ-5 наблюдаются максимально значимые изменения количества респондентов по каждому из критериев. Таким образом, наибольшее влияние на изменение количества испытуемых оказано в ЭГ-5.

Подводя итог и анализируя количественные результаты всего исследования, резюмируем следующее:

1. Педагогическая модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, реализация которой осуществлялась при помощи соответствующей технологии, доказала свою эффективность в процессе подготовки педагога с высоким уровнем цифровой межкультурной компетентности, способного на созидательную и результативную педагогическую деятельность в условиях информационного социума.

2. Данные, полученные в ходе диагностических мероприятий во всех экспериментальных группах на начальном и итоговом этапах, зафиксировали повышение уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности по всем критериям: уровень сформированности цифровой межкультурной



компетентности повысился по всем группам критериев (эмоционально-ценностному, мотивационно-коммуникативному, информационно-лингвистическому и операционно-деятельностному). Кроме того, результаты, полученные нами в группе ЭГ-5, свидетельствуют об эффективности применения совокупности выделенных организационно-педагогических условий.

3. Все выявленные организационно-педагогические условия – социально-экономические и организационно-методические – обеспечивают эффективность реализации представленной педагогической модели, обеспечивающей осуществление процесса формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

#### **Выводы по главе 4**

1. Четвертая глава «Апробация модели формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы» представляет собой технологическую или эмпирическую фазу исследования и направлена на проверку гипотезы исследования при помощи разработанного комплекса методов математической статистики и апробацию результатов исследования как одно из условий подтверждения состоятельности и достоверности полученных результатов и способ осмысления и учета проблем, сложностей, возражений и рекомендаций.

2. Принцип обоснования критериев сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы основан на трактовке понятия «цифровая межкультурная компетентность», специфике авторской модели формирования цифровой межкультурной компетентности, соответствующей технологии и организационно-педагогических условий ее эффективного функционирования. Эмоционально-ценностный критерий предполагает принятие

традиционных духовно-нравственных ценностей, а также готовность к онлайн-коммуникации в соответствии с духовно-нравственными ценностями; мотивационно-коммуникативный критерий определяет навыки ответственного обращения с цифровыми средствами обучения и коммуникации, а также готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой коммуникативной среде; информационно-лингвистический критерий предусматривает умение адекватно применять в речи и интерпретировать речевые конструкции по правилам и нормам языка, информационно-медийную грамотность; операционно-деятельностный критерий предполагает способность создавать цифровой контент и разрешать проблемные ситуации межкультурного характера в цифровом контексте.

3. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург); Тюменского государственного университета (г. Тюмень); Челябинского государственного университета (г. Челябинск) период с 2015 по 2023 год, не нарушая хода образовательного процесса. Выборочная совокупность составила 332 человека, которые вошли в пять экспериментальных (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4, ЭГ-5) и одну контрольную (КГ) группы. Результаты констатирующего этапа опытнo-экспериментальной работы продемонстрировали среди испытуемых преобладающее количество минимального и оптимального уровней сформированности цифровой межкультурной компетентности, что обуславливает необходимость наполнения разработанной педагогической модели формами, приемами и средствами формирования характеристик и показателей, определяющих выделенные нами критерии.

4. Реализация технологии осуществлялась с апробацией выявленных организационно-педагогических условий, способствующих эффективному формированию цифровой межкультурной компетентности будущих педагогов. При этом в первой и второй экспериментальной группе (ЭГ-1, ЭГ-2) технология реализовывалась с учетом социально-экономических условий, в третьей и четвертой (ЭГ-3, ЭГ-4) – с учетом организационно-методических условий, а в пятой

группе (ЭГ-5) реализовывался весь комплекс условий. В контрольной группе обучение педагогов высшей школы проходило в условиях естественного образовательного пространства университета с интеграцией отдельных аспектов разработанной модели формирования цифровой межкультурной компетентности и организационно-педагогических условий.

5. Педагогическая модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте доказала свою эффективность в подготовке педагогов, способных к созидательной и результативной педагогической деятельности в условиях информационного социума. Данные, полученные в ходе диагностических мероприятий во всех экспериментальных группах на начальном и итоговом этапах, зафиксировали повышение уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности по всем критериям: эмоционально-ценностному, мотивационно-коммуникативному, информационно-лингвистическому и операционно-деятельностному. Кроме того, результаты, полученные в группе ЭГ-5, свидетельствуют об эффективности применения совокупности выделенных организационно-педагогических условий. В результате опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу о том, что все выявленные организационно-педагогические условия – социально-экономические и организационно-методические – обеспечивают эффективность реализации представленной педагогической модели и обеспечивают осуществление формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цифровизацию можно рассматривать в качестве идеальной возможности и одновременно величайшего вызова, с которым столкнулось современное поколение. Цифровизационные процессы охватили все сферы современной жизни человека: профессиональную, бытовую, экономическую, научно-исследовательскую, образовательную, медицинскую, духовно-нравственную, ценностную и многие другие. Пандемия Covid-19 выступает напоминанием факта тесной и неотъемлемой взаимосвязи цифровых технологий и разного рода отраслей экономики: от медицины до сферы торговли, от производства до системы образования. Проведенное диссертационное исследование подтвердило факт обязательного наличия цифровых компетенций для выполнения различных когнитивных процессов в разных отраслях экономики, в особенности, в системе высшего и послевузовского образования. Педагоги высшей школы должны быть в состоянии передать цифровые компетенции и потребность в получении образования своим студентам. При этом немаловажным фактором становится необходимость адаптации педагогов высшей школы под реалии постоянно изменяющегося цифрового общества, детерминирующего востребованность тех или иных цифровых компетенций граждан. Меняется и облик востребованного педагога, круг его обязанностей, а также требования к соответствующей времени системе высшего образования, определяющей будущее подрастающего поколения и позитивные изменения в обществе.

Обобщая основные итоги диссертационного исследования, можно констатировать, что результаты теоретического и технологического осмысления феномена цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы подтверждают положения выдвинутой гипотезы и позволяют сформулировать выводы, обусловленные решением поставленных в исследовании задач.

В рамках решения первой задачи было обосновано применение системно-деятельностного, аксиологического, поликультурного и информационно-компетентностного подходов и основанных на них принципов, особенностей и способов концептуализации формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы

Поскольку цифровая межкультурная компетентность педагогов высшей школы – это комплексная характеристика личности, осмысление которой должно происходить с использованием разнообразных современных научно-методологических правил, в качестве философского уровня методологии нашего исследования выбран *антропологический подход* и *теория экзистенциальной аксиологии*; в качестве общенаучной основы использован *системно-деятельностный подход*, теоретико-методологическая стратегия представлена *аксиологическим и поликультурным подходами*, *информационно-компетентностный подход*, в свою очередь, выступает практико-ориентированной тактикой исследования как принцип организации образовательного процесса.

В рамках антропологического подхода при организации образовательной деятельности по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы рассматривается нормативно-гносеологическая и регулятивно-праксеологическая ориентация на личность обучающегося как основную цель и ценность. Данный подход позволяет выявить антропологические закономерности и принципы осуществления межличностного взаимодействия в процессе обучения и воспитания; определить механизмы становления личности через призму научного целеполагания; разработать категориальный аппарат исследования и критерии антропологической педагогической модели по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Теория экзистенциальной аксиологии позволит определить природу ценностей и их степень влияния на биологическую и социальную сущность человека, обуславливая изменения субъективного предсказуемого характера. В этом отношении ценности выступают неким вектором, определяющим цели

саморазвития, нравственного и разумного становления, интерпретации и практического преобразования реального мира в человеческом сознании.

Системно-деятельностный подход выполняет в нашем исследовании роль общенаучной основы и обуславливает преобразование генерализованной модели профессиональной подготовки педагогов высшей школы, которая находит отражение в определении одной из основных целей формирования цифровой межкультурной компетентности, подразумевающей освоение востребованного государством и обществом комплекса цифровых компетенций; отказе от изолированного освоения системы знаний в сфере профессиональной деятельности в пользу интеграции процесса обучения в контекст реальной жизни и профессиональных ситуаций проблемного характера; обеспечении систематической и целенаправленной деятельности по формированию цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы; переходе от индивидуальных опосредованных способов получения и освоения информации к взаимовыгодному процессу обучения на условиях партнерства и уважения.

Аксиологический и поликультурный подходы как теоретико-методическая стратегия организации процесса формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы позволяет сформировать направленность личности на духовно-нравственные ценности как составляющие любого вида культуры; определить ценность межкультурных знаний для удовлетворения духовно-нравственных потребностей; сформировать у педагогов высшей школы коммуникативную способность своевременно оценить и передать информацию межкультурного характера; сформировать иерархическую систему духовно-нравственных ценностей и ее неразрывную связь с процессом межкультурного взаимодействия; сформировать личность, адекватную современным требованиям российского общества.

Информационно-компетентностный подход, представляющий собой результативно-целевую тактику исследования, позволяет рассматривать цифровую межкультурную компетентность педагогов высшей школы в качестве способности преодолевать трудности в мультикультурной цифровой образовательной среде на

основе знаний, умений и опыта грамотного обращения с разнообразной информацией лингвистического и межкультурного характера. Информационно-компетентностный подход провозглашает в качестве основного компонента успешного цифрового взаимодействия с представителями других культур не информацию и владение ею, а адекватное ее применение в профессиональных целях.

Вторая задача исследования предполагала теоретическое обоснование и разработку концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы с обоснованием системообразующей совокупности общих оснований, закономерностей и принципов – ядра концепции.

Под педагогической концепцией в настоящем исследовании понимается многоаспектная, адресная, гибкая совокупность взглядов и суждений о педагогическом феномене, глобально характеризующая его структуру и специфику, а также принципы работы с ним в условиях современной образовательной системы. Границы применимости разработанной концепции представлены объектами предусмотренной педагогической деятельности, особенностями участников образовательного процесса. Цель концепции заключается в теоретико-методологическом сопровождении формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы как совокупности взаимосвязанных компонентов, направленных на становление компетентной в особенностях различных культур личности, способной на эффективный межкультурный диалог с использованием цифровых образовательных технологий.

Ядро педагогической концепции представлено совокупностью собственных педагогических и общенаучных категорий и основных понятий научной теории, которая в обязательном порядке должна содержать закономерности и принципы функционирования исследуемого педагогического феномена. Закономерности и принципы научной теории способствуют раскрытию его практической сущности, определяют границы и условия эффективного функционирования, выбор методов и средств, а также описывают желаемый результат.

Ядро авторской концепции формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы составляют две группы закономерностей: закономерности, связанные с ее духовно-нравственным аспектом, и закономерности, обусловленные информационно-коммуникативным аспектом. Внутри каждой группы закономерностей присутствует закономерность атрибутивная, обусловленности и эффективности с выделением соответствующих теоретических принципов (общих и специфических). При этом общие принципы универсальны для всех закономерностей, поскольку имеют основополагающую особенность.

Духовно-нравственный аспект определяется следующими закономерностями:

- **атрибутивная закономерность в духовно-нравственном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность связана с общим уровнем культуры личности и системой ценностных ориентаций (принцип культуросообразности и принцип ценностно-ориентационной направленности).
- **закономерность обусловленности в духовно-нравственном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность обусловлена принятием традиционных российских духовно-нравственных ценностей (принцип глобализации образовательного процесса).
- **закономерность эффективности в духовно-нравственном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность определяется социокультурной активностью личности (принцип сопоставительного анализа культурных и лингвистических особенностей).

Информационно-коммуникативный аспект детерминирован иной группой закономерностей и соответствующих им принципов:

- **атрибутивная закономерность в информационно-коммуникативном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность проявляется в речевом и социальном общении в цифровой образовательной среде (принцип цифровизации образовательного процесса).



- **закономерность обусловленности в информационно-коммуникативном аспекте:** цифровая межкультурная компетентность детерминирована готовностью к онлайн-коммуникации в соответствии с мотивационными установками и ценностными ориентациями (принцип коммуникативной направленности формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы).

- **закономерность эффективности в информационно-коммуникативном аспекте:** формирование цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы осуществляется в рамках цифровых межкультурных тренингов (принцип прогностической перспективности образовательной деятельности).

Общими для всех выделенных нами закономерностей выступают принципы системности, социальной обусловленности, открытости, интегративности, динамичности, комплексности и целостности, верифицируемости, трактуемые в классическом научном понимании без дополнительных преобразований.

При решении третьей и четвертой задачи была разработана и апробирована многоуровневая структурно-функциональная модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, эффективную реализацию которой обеспечивает комплекс организационно-педагогических условий.

Педагогическая модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы представляет собой единство нормативно-целевого, эмоционально-мотивационного, процессуально-деятельностного и коррекционно-оценочного компонентов и отличается сложностью, многоаспектностью и управляемостью, что позволяет получить новые знания об изучаемом феномене и спрогнозировать перспективные пути развития. Основу модели составляют выявленные в структуре ядра концепции закономерности и принципы.

Под организационно-педагогическими условиями в настоящем исследовании понимается сочетание декларативных и имманентных факторов, обеспечивающих

успешную реализацию поставленных педагогических задач; совокупность организационно-содержательных и социально-экономических детерминант, повышающих эффективность процесса формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы. Разработанный комплекс включает социально-экономические условия: 1) вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового обмена; 2) интернационализация образовательного процесса вуза; и организационно-методические условия: 1) применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалогу культур; 2) цифровая активность педагогов высшей школы.

*Вовлечение педагогов высшей школы в международные культурные и научные процессы путем реализации программ цифрового обмена* способствует приобретению межкультурных знаний и умений; увеличению ценности свободного владения иностранными языками; укреплению личных и профессиональных международных контактов, стимуляции интереса к изучению особенностей другой страны, ее культуры, традиций и т. д. При этом активное участие вуза в процессах международного сотрудничества выступает как средство повышения качества учебной и научной работы в вузе.

*Интернационализация образовательного процесса вуза* является целенаправленным процессом интеграции международных, межкультурных, глобальных аспектов в процесс обучения для повышения качества научных исследований, образовательных результатов обучающихся, квалификации профессорско-преподавательского состава и, как следствие, гуманитарного развития общества. Она основана на динамичной комбинации политических, экономических, социокультурных и академических детерминант, имеющих переменный характер и принимающих разнообразные формы и масштабы в зависимости от региона, образовательного учреждения и реализующихся в нем учебных программ. Неотъемлемым условием реализации мероприятий по интернационализации вуза является также наличие современных технологий, готовность профессорско-преподавательского состава к долгосрочной и

гармоничной совместной работе, ориентация на качественные показатели, стимулирование государственно-частных инициатив, интеграция науки и образования и др.

*Применение в образовательном процессе цифровых средств для содействия интеграции и диалога культур* становится неотъемлемым качеством современного педагога, который должен обладать умением ориентироваться и выбирать цифровые средства и формы обучения в соответствии с образовательными целями, уровнем группы и своим педагогическим стилем. Особую важность приобретает также способность структурировать, создавать, адаптировать, дополнять и модернизировать цифровые учебные материалы, средства и формы.

*Цифровая активность педагогов высшей школы* включает в себя умение коммуницировать в цифровой среде с обучающимися, их представителями и другими заинтересованными лицами; умение выстраивать онлайн-сотрудничество с коллегами для обмена знаниями, опытом и актуализации имеющихся знаний; готовность к критической самооценке собственной педагогической деятельности с последующей коррекцией и повышением цифровой квалификации. Реализацию всех вышеперечисленных компетенций обеспечивают цифровые средства обучения.

В процессе решения пятой задачи осуществлялась реализация авторской модели в системе дополнительного образования научно-педагогических кадров посредством специально разработанной технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы, которая состоит из двух концептуальных блоков: когнитивного, представляющего процесс освоения лингвистических дисциплин, и духовно-нравственного, характеризующего воспитательный аспект процесса формирования цифровой межкультурной компетентности. Каждый блок технологии предусматривает подготовительный, основной и заключительный этапы и предполагает параллельную реализацию когнитивного и духовно-нравственного блока на каждом этапе. Отличительной особенностью технологии формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы является гибридный формат ее

реализации, основанный на принципах интерактивности, коллаборации, персонализации и самообучения. Духовно-нравственное воспитание в рамках технологии осуществляется посредством общекультурных и специфических культурных тренингов, а также межкультурной медиации.

Для решения шестой задачи был сформирован и теоретически обоснован критериально-диагностический инструментарий измерения уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы.

Принцип обоснования критериев сформированности цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы основан на трактовке понятия «цифровая межкультурная компетентность», специфике авторской модели формирования цифровой межкультурной компетентности, соответствующей технологии и организационно-педагогических условий ее эффективного функционирования. Эмоционально-ценностный критерий предполагает принятие традиционных духовно-нравственных ценностей, а также готовность к онлайн-коммуникации в соответствии с духовно-нравственными ценностями; мотивационно-коммуникативный критерий определяет навыки ответственного обращения с цифровыми средствами обучения и коммуникации, а также готовность использовать невербальные языковые средства в цифровой коммуникативной среде; информационно-лингвистический критерий предусматривает умение адекватно применять в речи и интерпретировать речевые конструкции по правилам и нормам языка, информационно-медийную грамотность; операционно-деятельностный критерий предполагает способность создавать цифровой контент и разрешать проблемные ситуации межкультурного характера в цифровом контексте.

Для подтверждения статистической значимости полученных в ходе эксперимента эффектов в испытуемых группах нами использовался один из непараметрических методов исследования – критерий  $\chi^2$ -Пирсона. В качестве поправки на множественную проверку гипотез был использован тест Бонферрони-Холма. Данные диагностические методы выбраны по причине независимости и

большого количества участников эксперимента – более 50 человек. Статистический анализ был проведён в программной среде RStudio. Для подготовки данных использованы пакеты `tidyt`, `dplyr`, для анализа данных – пакет `base`, для визуализации данных – пакет `ggplot2`.

Педагогическая модель формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте доказала свою эффективность в процессе подготовки педагогов высшей школы, способных на созидательную и результативную педагогическую деятельность в условиях информационного социума. Данные, полученные в ходе диагностических мероприятий во всех экспериментальных группах на начальном и итоговом этапах, зафиксировали повышение уровня сформированности цифровой межкультурной компетентности по всем критериям: эмоционально-ценностному, мотивационно-коммуникативному, информационно-лингвистическому и операционно-деятельностному. В результате опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу о том, что все выявленные организационно-педагогические условия – социально-экономические и организационно-методические – обеспечивают эффективность реализации представленной педагогической модели и обеспечивают осуществление процесса формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы в духовно-нравственном аспекте.

Таким образом, настоящее исследование носит теоретически завершённый характер и открывает перспективы дальнейших исследований в области формирования цифровой межкультурной компетентности педагогов высшей школы: обоснование инновационных теоретико-методологических оснований, а также выделение новых характеристик и структурного наполнения с учетом меняющейся геополитической ситуации в мире.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абрамова И. Е. Модель иноязычного обучения студентов в контексте цифровизации профессиональной среды: теоретические и практические аспекты / И. Е. Абрамова, А. В. Ананьина, А. М. Есенгалиева. – DOI 10.17223/15617793/489/16 // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 489. – С. 162–172. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-inoyazychnogo-obucheniya-studentov-v-kontekste-tsifrovizatsii-professionalnoy-sredy-teoreticheskie-i-prakticheskie-aspekty> (дата обращения: 13.02.2024).
2. Абрамовских Н. В. Концепция адаптивной системы подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Абрамовских Наталья Викторовна ; Юж.-Урал. гос. ун-т. – Челябинск, 2010. – 431 с.
3. Авакова Э. Б. Формирование цифровых компетенций при подготовке управленческих кадров / Э. Б. Авакова, А. Н. Асадов, А. А. Кузнецов // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2021. – № 2 (128). – С. 116–121. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovyyh-kompetentsiy-pri-podgotovke-upravlencheskih-kadrov> (дата обращения: 13.02.2024).
4. Алдошина М. И. Развитие профессиональной готовности педагога к трансляции семейных ценностей в проектной деятельности в университете / М. И. Алдошина // Актуальные проблемы педагогики и образования : Сборник научных статей XXV международной научно-практической конференции, Брянск, 18–19 апреля 2024 года. – Брянск: Редакционно-издательский совет Белорусского государственного университета, ООО "Аверс", 2024. – С. 175-179. – EDN EOAYSF. (дата обращения: 10.09.2024).

5. Алдошина М. И. Экспериментальное исследование формирования ценностей профессиональной ответственности у будущих педагогов в университете / М. И. Алдошина // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы : Сборник научных статей международного форума профессионального образования, Воронеж, 09–10 апреля 2024 года. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2024. – С. 3-6. – EDN ZCTZSA.

6. Анализ уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов / М. Н. Раздобарова, Э. Б. Калиниченко, С. А. Захарова [и др.]. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2020.3.p362-368 // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – № 3 (181). – С. 362–367. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-urovnya-sformirovannosti-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-neyazykovyh-vvuzov> (дата обращения: 13.02.2024).

7. Ангелина Э. А. Духовно-нравственные ценности в контексте глобально-интеграционных процессов / Э. А. Ангелина // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество : ежегодник. – Москва, 2021. – Т. 4, ч. 1. – С. 297–299. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-v-kontekste-globalno-integratsionnyh-protssessov> (дата обращения: 13.02.2024).

8. Андреев И. Д. Теория как форма организации научного знания / И. Д. Андреев ; Акад. наук СССР. – Москва : Наука, 1978. – 303 с.

9. Андреева А. А. Место цифровой компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков / А. А. Андреева. – DOI 10.24923/2222-243X.2022-43.36 // Kant. – 2022. – № 2 (43). – С. 204–211. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-tsifrovoy-kompetentsii-v-strukture-professionalnoy-kompetentsii-prepodavatelya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 13.02.2024).

10. Антипина И. О. Направления организации развития цифровых компетенций преподавателя вуза / И. О. Антипина. – DOI 10.24412/2500-1000-2022-11-1-108-111 // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. –

2022. – Т. 11, № 1 (74). – С. 108–111. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-organizatsii-razvitiya-tsifrovyyh-kompetentsiy-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 13.02.2024).

11. Антонова Ю. В. Генезис феномена информационной культуры / Ю. В. Антонова. – DOI 10.25629/НС.2019.01.01 // Человеческий капитал. – 2019. – № 1 (121). – С. 9–19.

12. Апостолова Н. Н. Духовно-нравственные ценности – основа российского государства и права / Н. Н. Апостолова. – DOI 10.22394/2074-7306-2023-1-1-7-13 // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2023. – № 1. – С. 7–13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-osnova-rossiyskogo-gosudarstva-i-prava> (дата обращения: 13.02.2024).

13. Арстангалеева Г. Ф. Оценка сформированности цифровых компетенций педагогических работников в Республике Татарстан / Г. Ф. Арстангалеева, М. Н. Тезина, С. М. Слободчикова. – DOI 10.51379/КРЖ.2022.156.6.003 // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 5 (154). – С. 27–35. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sformirovannosti-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-respublike-tatarstan> (дата обращения: 05.01.2024).

14. Асадуллин Р. М. Диагностика цифровых компетенций педагога / Р. М. Асадуллин, А. В. Дорофеев, И. Р. Левина. – DOI 10.7256/2454-0676.2022.1.37153 // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 1. – С. 1–17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagoga> (дата обращения: 13.02.2024).

15. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

16. Афанасьев В. Г. Общество: системность, эволюция и управление / В. Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1981. – 432 с.

17. Ахаян А. А. Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся : науч.-метод. материалы /



А. А. Ахаян. – Санкт-Петербург : Книжный дом, 2008. – 144 с. – ISBN 978-5-94777-180-0.

18. Ахмадова З. М. Особенности деятельности педагога высшей школы в условиях дистанционной работы / З. М. Ахмадова, О. М. Зияудинова, М. В. Мархиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73, ч. 2. – С. 21–24. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-deyatelnosti-pedagoga-vysshey-shkoly-v-usloviyah-distantcionnoy-raboty> (дата обращения: 14.02.2024).

19. Ахмедова А. М. Психолого-педагогическая компетентность современного преподавателя высшей школы / А. М. Ахмедова, М. С. Джамиева, Ф. А. Махмудова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79, ч. 4. – С. 15–18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-kompetentnost-sovremennogo-prepodavatelya-vysshey-shkoly> (дата обращения: 14.02.2024).

20. Ачкасова О. Г. Формирование сквозных цифровых компетенций у студентов в экосистеме ДПО вуза / О. Г. Ачкасова. – DOI 10.54884/S181570410020205-0 // Человек и образование. – 2022. – № 1 (70). – С. 187–197. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-skvoznyh-tsifrovyyh-kompetentsiy-u-studentov-v-ekosisteme-dpo-vuza> (дата обращения: 13.02.2024).

21. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с. – ISBN 5-7155-0174-1.

22. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко ; Моск. гос. ин-т стали и сплавов. – Изд. 2-е. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с. – ISBN 5-7563-0279-4.

23. Балакирева Е. И. Формирование готовности аспирантов к педагогической деятельности в классическом университете в рамках изучения

курса «Педагогика высшей школы» / Е. И. Балакирева, А. С. Большакова. – DOI 10.18500/1819-7671-2023-23-4-458-463 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2023. – Т. 23, № 4. – С. 458–463. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-aspirantov-k-pedagogicheskoj-deyatelnosti-v-klassicheskom-universitete-v-ramkah-izucheniya-kursa-pedagogika> (дата обращения: 14.02.2024).

24. Балуюн С. Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале английского языка) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения иностр. яз.» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Балуюн Светлана Размиковна ; Таганрог. гос. радиотехн. ун-т. – Таганрог, 1999. – 22 с.

25. Батакова Е. Л. Дидактические возможности мобильных приложений в формировании межкультурной компетенции обучающихся / Е. Л. Батакова, Е. А. Михлякова, Г. Ян. – DOI 10.24412/2304-120X-2021-11032 // Концепт. – 2021. – № 5. – С. 70–83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-mobilnyh-prilozheniy-v-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentsii-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 13.02.2024).

26. Безукладников К. Э. Исследование лингвоцифровой компетенции в контексте общей функциональной грамотности / К. Э. Безукладников, В. К. Безукладников, А. А. Прохорова. – DOI 10.15593/2224-9389/2022.2.9 // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – № 2. – С. 105–121. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-lingvotsifrovoy-kompetentsii-v-kontekste-obschey-funktsionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 13.02.2024).

27. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с. – ISBN 5-7688-0880-9.

28. Белкина А. П. Формирование цифровой грамотности студентов факультета искусств и арт-педагогики в условиях предметно-языкового обучения / А. П. Белкина // Ученые записки : электрон. науч. журн. Курского гос. ун-та. – 2022. – № 2 (62). – С. 185–191. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-](https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie)

tsifrovoy-gramotnosti-studentov-fakulteta-iskusstv-i-art-pedagogiki-v-usloviyah-predmetno-yazykovogo-obucheniya (дата обращения: 13.02.2024).

29. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Academia, 2004. – 788 с. – ISBN 5-87444-203-0.

30. Белл Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе : сборник / Ин-т философии Акад. наук СССР ; отв. ред. П. С. Гуревича. – Москва, 1988. – С. 330–342.

31. Березина Т. Н. Воспитание добра в компетенции высшей школы / Т. Н. Березина // Образовательные технологии. – 2020. – № 1. – С. 65–75. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-dobra-v-kompetentsii-vysshey-shkoly> (дата обращения: 14.02.2024).

32. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1991. – 412 с. – ISBN 5-250-00739-2.

33. Бидова Б. Б. Межкультурный тренинг как эффективная технология поликультурного образования / Б. Б. Бидова // Молодой ученый. – 2015. – № 17 (97). – С. 527–529. – URL: <https://moluch.ru/archive/97/21731/> (дата обращения: 08.07.2021).

34. Бизунков А. Б. Анализ возможностей повышения качества образования путем использования игровых методов обучения / А. Б. Бизунков, М. А. Криштопова. – DOI 10.22263/2312-4156.2021.4.81 // Вестник ВГМУ. – 2021. – Т. 20, № 4. – С. 81–88. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vozmozhnostey-povysheniya-kachestva-obrazovaniya-putem-ispolzovaniya-igrovyh-metodov-obucheniya> (дата обращения: 14.02.2024).

35. Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад ; Ун-т Рос. акад. образования. – Москва : Изд-во УРАО, 2003. – 272 с. – ISBN 5-204-00389-4.

36. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учебник и практикум для вузов / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Юрайт, 2024. – 223 с. – URL:

<https://urait.ru/bcode/536488> (дата обращения: 15.02.2024). – Режим доступа: по подписке. – ISBN 978-5-534-01587-4.

37. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 271 с.

38. Блюменау Д. И. Информация и информационный сервис / Д. И. Блюменау ; Акад. наук СССР. – Ленинград : Наука, Ленингр. отд-ние, 1989. – 190 с. – ISBN 5-02-026598-5.

39. Богачев К. Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике : специальность 13.00.01 «Общ. педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук / Богачев Константин Юрьевич ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – 214 с.

40. Бондарева Я. В. Духовно-нравственные ценности как вектор развития социальных систем / Я. В. Бондарева, Э. М. Молчан. – DOI 10.18384/2310-7227-2019-1-43-51 // Современные философские исследования. – 2019. – № 1. – С. 43–51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennyye-tsennosti-kak-vektor-razvitiya-sotsialnyh-sistem> (дата обращения: 13.02.2024).

41. Бороненко Т. А. Концепция и вариативные модели формирования цифровой компетентности учителя информатики / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова. – DOI 10.30853/ped20220063 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 4. – С. 439–448. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-i-variativnyye-modeli-formirovaniya-tsifrovoy-kompetentnosti-uchitelya-informatiki> (дата обращения: 13.02.2024).

42. Бояк Т. Н. Содержание понятия «духовно-нравственные ценности» / Т. Н. Бояк // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 14А. – С. 42–45.

43. Бударина А. О. Основные принципы развития межкультурной компетенции школьников на основе мобильных технологий / А. О. Бударина, М. В. Дрыгина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 1–13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-printsipy-razvitiya>

mezhkulturnoy-kompetentsii-shkolnikov-na-osnove-mobilnyh-tehnologiy (дата обращения: 13.02.2024).

44. Бурганова Л. А. Цифровая компетентность университетских преподавателей: теоретико-методологические подходы к исследованию / Л. А. Бурганова, О. В. Юрьева // ВЭПС. – 2022. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-universitetskih-prepodavateley-teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-issledovaniyu> (дата обращения: 26.08.2023).

45. Бурханов Р. А. Человек и культура в философии Иммануила Канта / Р. А. Бурханов, В. В. Трусова // Общество: философия, история, культура. – 2017. – № 2. – С. [1–4]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-i-kultura-v-filosofii-immanuila-kanta> (дата обращения: 11.02.2023).

46. Буч О. В. Процессный подход к управлению системой инновационной деятельности промышленного предприятия : специальность 08.00.05 «Экономика и упр. нар. хоз-вом: упр. инновациями и инвестиц. деятельностью» : дис. ... д-ра экон. наук / Буч Ольга Вадимовна ; Мурман. гос. гос. техн. ун-т. – Мурманск, 2006. – 345 с.

47. Быкова О. П. О формировании педагогической компетенции у учащихся высшей школы в условиях новой социально-культурной реальности (на материале нового учебного пособия по педагогике высшей школы) / О. П. Быкова, М. А. Мартынова, В. Г. Сиромеха. – DOI 10.37492/ETNO.2022.67.1.013 // Этнодиалоги. – 2022. – № 1 (67). – С. 177–187. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-pedagogicheskoy-kompetentsii-u-uchaschihsya-vysshey-shkoly-v-usloviyah-novoy-sotsialnokulturnoy-realnosti-na> (дата обращения: 14.02.2024).

48. Ваганова О. И. Электронные ресурсы в межкультурной коммуникации в неязыковом вузе / О. И. Ваганова, М. Р. Желтухина, М. В. Мишаткина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75, вып. 4. – С. 73–75. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-resursy-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 13.02.2024).

49. Варакин Л. Е. Глобальное информационное общество: Критерии развития и социально-экономические аспекты / Л. Е. Варакин. – Москва : Междунар. акад. связи, 2001. – 43 с.

50. Вдовенко В. Г. Методология профессионального образования : учеб. пособие / В. Г. Вдовенко ; Сиб. ин-т бизнеса, упр. и психологии [и др.]. – Красноярск : СИБУП, 2005. – 244 с. – ISBN 5-94969-018-4.

51. Венцель В. А. Цифровые компетенции педагога высшей школы: новая реальность / В. А. Венцель, Ю. В. Макаренко, О. Ю. Зеленская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77, вып. 1. – С. 106–108. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-kompetentsii-pedagoga-vysshey-shkoly-novaya-realnost> (дата обращения: 13.02.2024).

52. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

53. Вертьянова А. А. Методика оценивания эффективности программ дополнительного профессионального образования педагогов / А. А. Вертьянова, К. Э. Безукладников, Н. А. Красноборова. – DOI 10.15593/2224-9389/2021.2.6 // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2021. – № 2. – С. 65–79. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenivaniya-effektivnosti-programm-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov> (дата обращения: 16.02.2024).

54. Вершкова Е. М. К вопросу о модели цифровых компетенций преподавателя / Е. М. Вершкова, Г. В. Можяева. – DOI 10.17223/23046082/16/1 // Гуманитарная информатика. – 2019. – № 16. – С. 6–12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-modeli-tsifrovyyh-kompetentsiy-prepodavatelya> (дата обращения: 13.02.2024).

55. Весна Е. Б. Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы / Е. Б. Весна, В. В. Сериков. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77 // Высшее образование в России. – 2023. – № 7. – С. 67–77. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/dissertatsionnye-issledovaniya-po-pedagogike-sostoyanie-problemy-resursy> (дата обращения: 14.02.2024).

56. Вовк Е. В. Персональный бренд педагога высшей школы: механизм формирования / Е. В. Вовк // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79, вып. 1. – С. 102–105. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalnuy-brend-pedagoga-vysshey-shkoly-mehanizm-formirovaniya> (дата обращения: 14.02.2024).

57. Волкова И. А. Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании / И. А. Волкова, В. С. Петрова // Вестник НВГУ. – 2019. – № 1. – С. 17–24. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovyyh-kompetentsiy-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 13.02.2024).

58. Воронцов А. В. Алексей Иванович Субетто – ученый энциклопедического масштаба, создатель ноосферизма как научно-мировоззренческой системы XXI века / А. В. Воронцов // Общество. Среда. Развитие. – 2017. – № 1 (42). – С. 122–128.

59. Выжлецов Г. П. Ценность и экзистенция в современной аксиологии / Г. П. Выжлецов // Вестник СПбГУ. Серия 17, Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. – 2013. – № 4. – С. 78–82. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennost-i-ekzistentsiya-v-sovremennoy-aksiologii> (дата обращения: 18.01.2022).

60. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Гайсина Гузель Иншаровна ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2002. – 366 с.

61. Галиев Р. Р. Формирование духовно-нравственных ценностей и патриотизма в современной России / Р. Р. Галиев // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 5. – С. 141–144. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-i-patriotizma-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 13.02.2024).

62. Галкин Д. В. Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей / Д. В. Галкин // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 3 (8). – С. 11–16.

63. Галкина Л. Н. Формирование духовно-нравственных и социокультурных ценностей у детей дошкольного возраста / Л. Н. Галкина, Н. Е. Пермякова. – DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.015 // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 2 (162). – С. 276–290. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-i-sotsiokulturnyh-tsennostey-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 13.02.2024).

64. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд. перераб. и доп. – Москва : АРКТИ, 2003. – 192 с. – ISBN 5-89415-290-9.

65. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 336 с. – ISBN 978-5-7695-5023-2.

66. Гамидов Л. Ш. Теоретические аспекты изучения профессионального потенциала педагога высшей школы в условиях дистанционной работы / Л. Ш. Гамидов, А. У. Умаев, З. А. Борлакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73, вып. 2. – С. 64–66. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-izucheniya-professionalnogo-potentsiala-pedagoga-vysshey-shkoly-v-usloviyah-distantsionnoy-raboty> (дата обращения: 14.02.2024).

67. Гасанова Р. Р. Проблемы организации и совершенствования дополнительного образования педагогов / Р. Р. Гасанова, Н. М. Владимиров, М. Р. Арпентьева [и др.]. – DOI 10.54509/22203036\_2022\_1\_72 // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1 (45). – С. 72–82. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-i-sovershenstvovaniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-pedagogov> (дата обращения: 16.02.2024).



68. Гелястанова Э. Х. Формирование духовно-нравственных ценностей бакалавров в поликультурной образовательной парадигме / Э. Х. Гелястанова // Известия Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета им. В. М. Кокова. – 2020. – № 4 (30). – С. 159–164. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-bakalavrov-v-polikulturnoy-obrazovatelnoy-paradigme> (дата обращения: 13.02.2024).

69. Гендина Н. И. Информационная культура личности или информационная грамотность. Российский и международный форматы обсуждения проблемы : докл. на междунар. конф. «Крым–2004» / Н. И. Гендина, Е. Л. Кудрина ; ГПНТБ России, Ассоц. ЭБНИТ // Library.ru : информ.-справ. портал. – Разд. сайта «Страница социолога». – URL: [http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a\\_uid=158](http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=158) (дата обращения: 18.07.2021).

70. Генезис и роль информации в современном мире / Н. Х. Савельева, А. В. Вострецова, Т. А. Пыркова [и др.]. – DOI 10.26140/bgz3-2021-1003-0007 // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 3 (36). – С. 39–42.

71. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский ; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – Москва : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с. – ISBN 5-89520-001-X.

72. Гладилина И. П. Цифровая грамотность и цифровые компетенции как фактор профессионального успеха / И. П. Гладилина, Н. Н. Кадыров, Е. В. Строганова // Инновации и инвестиции. – 2019. – № 5. – С. 62–64. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-i-tsifrovye-kompetentsii-kak-faktor-professionalnogo-uspeha> (дата обращения: 13.02.2024).

73. Гнатышина Е. В. Ценностно-смысловые ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Гнатышина Екатерина Викторовна ; Чечен. гос. ун-т. – Грозный, 2020. – 355 с.

74. Гончарова В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя иностранного языка: соответствуют ли цели ожиданиям? / В. А. Гончарова. – DOI 10.31862/2500-2953-2023-3-65-79 // Rhema. Рема. – 2023. – № 3. – С. 65–79. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-pedagogicheskaya-podgotovka-sovremennogo-uchitelya-inostrannogo-yazyka-sootvetstvuyut-li-tseli-ozhidaniyam> (дата обращения: 13.02.2024).

75. Горбунова Н. В. Особенности цифрового имиджа педагога высшей школы / Н. В. Горбунова, Е. В. Вовк // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 302–305. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsifrovogo-imidzha-pedagoga-vysshey-shkoly> (дата обращения: 14.02.2024).

76. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с. – ISBN 5-238-00359-5.

77. Гухман В. Б. Философская сущность информационного подхода : специальность 09.00.08 «Философия науки и техники» : дис. ... д-ра филос. наук / Гухман Владимир Борисович ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2001. – 402 с.

78. Давыдов В. В. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования : науч.-метод. пособие / В. В. Давыдов. – Москва : Академия ФСБ, 1997. – 321 с.

79. Давыдова Е. М. Формирование межкультурной компетентности обучающихся в онлайн и офлайн-пространстве / Е. М. Давыдова. – DOI 10.24158/spp.2023.8.19 // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 8 (112). – С. 144–149. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya-v-onlayni-oflayn-prostranstve> (дата обращения: 13.02.2024).

80. Данилова В. С. Философские основания курса «методология научных исследований» / В. С. Данилова, Н. Н. Кожевников. – DOI 10.25688/2078-9238.2022.42.2.04 // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». – 2022. – № 2

(42). – С. 41–56. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovaniya-kursa-metodologiya-nauchnyh-issledovaniy> (дата обращения: 14.02.2024).

81. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков ; Рос. акад. образования. – Москва : Просвещение, 2009. – 29 с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-022138-2.

82. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Модек, 2004. – 751 с. – ISBN 5-89502-498-X.

83. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – Москва [и др.] : Питер, 2003. – 256 с. – ISBN 5-314-00082-2.

84. Джабраилова Л. Х. Анализ теории и практики формирования цифровых компетенций педагога / Л. Х. Джабраилова, Н. У. Уруджева, Л. Р. Эльбиева. – DOI 10.47576/2712-7559\_2022\_2\_1\_23 // Индустриальная экономика. – 2022. – Т. 1, № 2. – С. 23–27. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-teorii-i-praktiki-formirovaniya-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagoga> (дата обращения: 13.02.2024).

85. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом / А. Н. Джурицкий. – Москва : Сфера, 2007. – 224 с. – ISBN 978-5-89144-824-7.

86. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова – Москва : Издательство «Перо», 2019. – 98 с.

87. Дроздова А. А. Анализ требований рынка труда к цифровым компетенциям выпускников педагогических направлений / А. А. Дроздова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2023. – Т. 4, № 5. – С. 28–33. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-trebovaniy-rynka-truda-k-tsifrovym-kompetentsiyam-vypusknikov-pedagogicheskikh-napravleniy> (дата обращения: 13.02.2024).

88. Дронь М. И. Концептуальные основы становления, функционирования и развития информационной педагогики / М. И. Дронь // Высшая школа. – 2019. – № 1. – С. 55–58.

89. Дудова М. А. Особенности цифровых компетенций кадровой политики в государственном управлении / М. А. Дудова, Е. С. Куликова // Столыпинский вестник. – 2023. – Т. 5, № 6. – С. 3164–3174. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsifrovyyh-kompetentsiy-kadrovoy-politiki-v-gosudarstvennom-upravlenii> (дата обращения: 13.02.2024).

90. Егорова П. А. Применение мультилингвального подхода при инклюзивном обучении в высшей школе / П. А. Егорова, А. А. Прохорова, С. Н. Сорокоумова. – DOI 10.17223/19996195/54/9 // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 152–166. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-multilingvalnogo-podhoda-pri-inklyuzivnom-obuchenii-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 17.12.2023).

91. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам : учеб. пособие / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : Каро, 2005. – 352 с. – ISBN 5-89815-597-X.

92. Ергунова О. Т. Трансформация профессиональных компетенций для нужд цифровой экономики / О. Т. Ергунова, А. В. Лебедев, И. И. Рахмеева. – DOI 10.38197/2072-2060-2021-230-4-502-507 // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2021. – Т. 230, № 4. – С. 502–507. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-professionalnyh-kompetentsiy-dlya-nuzhd-tsifrovoy-ekonomiki> (дата обращения: 13.02.2024).

93. Ермашкевич Н. С. Развитие профессиональных компетенций в условиях цифровой экономики / Н. С. Ермашкевич, М. Л. Панявина, З. В. Родионова. – DOI 10.18334/lm.8.4.113874 // Лидерство и менеджмент. – 2021. – Т. 8, № 4. – С. 483–502. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnyh-kompetentsiy-v-usloviyah-tsifrovoy-ekonomiki> (дата обращения: 13.02.2024).

94. Ермолаева Е. В. Цифровой образовательный контент как ресурс формирования социокультурной компетенции в современном школьном обучении

иностранным языкам / Е. В. Ермолаева, Т. А. Полуянова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 12. – С. 161–163. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-obrazovatelnyy-kontent-kak-resurs-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-sovremennom-shkolnom-obuchenii-inostrannym> (дата обращения: 13.02.2024).

95. Ершова Т. В. Ключевые компетенции для цифровой экономики / Т. В. Ершова, С. В. Зива // Информационное общество. – 2018. – № 3. – С. 4–20.

96. Ефимова Г. З. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции / Г. З. Ефимова, А. Н. Сорокин, М. В. Грибовский. – DOI 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230 // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 1. – С. 202–230. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idealnyy-pedagog-vysshey-shkoly-lichnostnye-kachestva-i-sotsialno-professionalnye-kompetentsii> (дата обращения: 14.02.2024).

97. Жунусова К. С. Ориентация студенческой молодежи на духовно-нравственные ценности / К. С. Жунусова, К. С. Ахметова. – DOI 10.25198/1814-6457-226-12 // Вестник ОГУ. – 2020. – № 3 (226). – С. 12–18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/orientatsiya-studencheskoy-molodezhi-na-duhovno-nravstvennyye-tsennosti> (дата обращения: 03.02.2024).

98. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Просвещение, 1982. – 160 с.

99. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – 208 с. – ISBN 5-7695-2146-5.

100. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – Москва : Политиздат, 1986. – 221 с.

101. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк ; Рос. акад. образования, Моск. псих.-соц. ин-т. – Москва : Изд-во МПСИ, 2005. – 216 с. – ISBN 5-89502-723-7.

102. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. гос. ун-та, 1988. – 118 с.
103. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 234 с. – ISBN 978-5-534-14387-4.
104. Зеер Э. Ф. Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы / Э. Ф. Зеер, Т. М. Резер, Н. В. Сыманюк. – DOI 10.17853/1994-5639-2023-5-12-48 // Образование и наука. – 2023. – № 25 (5). – С. 12–48.
105. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исслед. центр. проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
106. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 11.02.2023).
107. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя ; Рос. акад. образования, Моск. псих.-соц. ин-т. – Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с. – ISBN 5-89502-253-7. – ISBN 5-89395-330-4.
108. Зудина А. И. Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции через использование технологии смешанного обучения (Blended Learning) / А. И. Зудина. – DOI 10.12731/2658-4034-2022-13-3-7-21 // Russian Journal of Education and Psychology. – 2022. – Т. 13, № 3. – С. 7–21. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-orientirovannoy-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-cherez-ispolzovanie-tehnologii-smeshannogo> (дата обращения: 13.02.2024).
109. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

110. Игнатъев В. П. Терминологическая матрица цифровой образовательной среды / В. П. Игнатъев, М. Д. Иванова, А. С. Иванова. – DOI 10.24412/2076-1503-2021-3-301-308 // Образование и право. – 2021. – № 3. – С. 301–308. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terminologicheskaya-matritsa-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 13.02.2024).

111. Игнатъева Г. А. Концепция персонализированного опережающего дополнительного профессионального образования педагогов / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79, вып. 2. – С. 85–89. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-personalizirovannogo-operezhayuschego-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov> (дата обращения: 16.02.2024).

112. Игнатъева Г. А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г. А. Игнатъева, В. В. Сдобняков. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-7 // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3 (40). – С. [1–26]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-personalizirovannogo-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov-sobytiyno-pozitsionnaya-metodologiya> (дата обращения: 16.02.2024).

113. Ильясов Д. Ф. Проектирование педагогических теорий / Д. Ф. Ильясов // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 13–21.

114. Информатизация образования : толковый словарь понятийного аппарата / Сост. И. В. Роберт, В. А. Касторнова. – Москва : Изд-во АЭО, 2023. – 182 с.

115. К вопросу о цифровой компетенции преподавателя / Д. А. Мезенцева, Е. С. Джавлах, О. В. Елисеева, А. Ш. Багаутдинова. – DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-11-88-97 // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 11. – С. 88–97. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsifrovoy-kompetentsii-prepodavatelya> (дата обращения: 13.02.2024).

116. К вопросу об организации межкультурного коучинга / Н. Х. Савельева, Р. И. Кусарбаев, Н. В. Алехина [и др.]. – DOI 10.26140/anip-2021-1004-0046 //

Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 4 (37). – С. 193–196.

117. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган ; С.-Петербург. гос. ун-т, Акад. гуманитар. наук. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. – 205 с. – ISBN 5-86708-101-X.

118. Кагосян А.С. Развитие педагогики высшей школы в условиях современного информационного общества / А. С. Кагосян, О. В. Попова. – DOI 10.24412/2076-1503-2021-7-199-204 // Образование и право. – 2021. – № 7. – С. 199–204. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-pedagogiki-vysshey-shkoly-v-usloviyah-sovremennogo-informatsionnogo-obschestva> (дата обращения: 14.02.2024).

119. Казаева Е. А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Казаева Евгения Анатольевна ; Юж.-Урал. гос. ун-т. – Челябинск, 2010. – 461 с.

120. Казакевич В. М. Информационное моделирование процесса и методов обучения / В. М. Казакевич // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 459–468. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-modelirovanie-protssessa-i-metodov-obucheniya> (дата обращения: 11.02.2024).

121. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе : учеб. пособие к спецкурсу / М. Г. Казакина ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград : Изд-во ЛГПИ, 1989. – 85 с.

122. Казачанская Е. А. Духовно-нравственные ценности в западноевропейском правовом консерватизме / Е. А. Казачанская. – DOI 10.18522/2313-6138-2023-10-1-5 // Вестник юридического факультета Южного федерального университета. – 2023. – Т. 10, № 1. – С. 46–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-v-zapadnoevropeyskom-pravovom-konservatizme> (дата обращения: 13.02.2024).

123. Калинина Е. В. Традиционные духовно-нравственные ценности в письменной Торе (Пятикнижие) / Е. В. Калинина. – DOI 10.47643/1815-1337\_2023\_10\_6 // Право и государство: теория и практика. – 2023. – № 10 (226). –



С. 6–9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-duhovno-nravstvennyye-tsennosti-v-pismennoy-tore-pyatiknizhie> (дата обращения: 13.02.2024).

124. Каменкова Н. В. Формирование цифровых компетенций преподавателей и студентов педагогического колледжа / Н. В. Каменкова, М. В. Бугаевская // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 4 (36). – С. 69–76. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovyyh-kompetentsiy-prepodavateley-i-studentov-pedagogicheskogo-kolledzha> (дата обращения: 13.02.2024).

125. Камка С. В. Андрагогические подходы к формированию программ дополнительного профессионального образования педагогов / С. В. Камка, О. И. Николенко. – DOI 10.26170/2079-8717\_2021\_03\_15 // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 136–143. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-podhody-k-formirovaniyu-programm-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov> (дата обращения: 16.02.2024).

126. Караваева С. А. Формирование духовно-нравственных ценностей у студентов вуза / С. А. Караваева. – DOI 10.47475/2409-4102-2023-22-2-15-19 // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2023. – № 2 (22). – С. 15–19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-u-studentov-vuza> (дата обращения: 13.02.2024).

127. Караковский В. А. Школа будущего – это школа воспитания / В. А. Караковский // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 2. – С. 31–49.

128. Кардашина С. В. Психометрические характеристики русскоязычной версии опросника К. Томаса – Р. Килманна («Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument – ТКІ-R») / С. В. Кардашина, Н. В. Шаньгина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 216–228. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/4927/1/povr-2016-11-36.pdf> (дата обращения: 19.09.2023).

129. Каримова А. Р. Роль телевидения в формировании духовно-нравственных ценностей у подростков / А. Р. Каримова, А. Р. Рахманова // Цифровая наука. – 2022. – № 5. – С. 31–44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-televideniya-v-formirovanii-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-u-podrostkov> (дата обращения: 13.02.2024).

130. Карнышев А. Д. Личность и межкультурная компетентность / А. Д. Карнышев // Психология в экономике и управлении. – 2009. – № 2. – С. 99–106.

131. Карнышев А. Д. Межэтническое взаимодействие и межкультурная компетентность / А. Д. Карнышев, М. А. Винокуров, Е. Л. Трофимова ; Байкал. гос. ун-т экономики и права. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2009. – 323 с. – ISBN 978-5-7253-1969-9.

132. Кашук С. М. Организация иноязычного образования в контексте появления новой версии «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» (2018) / С. М. Кашук. – DOI 10.31862/1819-463X-2021-1-39-47 // Наука и школа. – 2021. – № 1. – С. 39–47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-inoazychnogo-obrazovaniya-v-kontekste-poyavleniya-novoy-versii-obshcheevropeyskih-kompetentsiy-vladeniya-inostrannym> (дата обращения: 13.02.2024).

133. Кирьякова А. В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования / А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 1999. – № 1. – С. 13–19.

134. Кирьякова А. В. Аксиологические основания компетентностно-ориентированных образовательных технологий / А. В. Кирьякова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (Оренбург, 29–31 янв. 2014 г.) / Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2014. – С. 2599–2604.

135. Кирьякова А. В. Механизмы ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 7. – С. 4–11.

136. Кирьякова А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении : учеб. пособие / А. В. Кирьякова ; Оренбург. гос. ун-т [и др.]. – Москва : Компания Спутник +, 2004. – 103 с. – ISBN 5-93406-631-5.

137. Кирьякова А. В. Развитие познавательной самостоятельности студентов на основе коммуникативно-ценностных технологий в обучении иностранному языку / А. В. Кирьякова, Ю. В. Старкова // Вестник ОГУ. – 2005. – № 12. – С. 4–11.

138. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова ; Оренбург. гос. пед. ин-т. – Оренбург : Южный Урал, 1996. – 188 с. – ISBN 5-85859-025-X.

139. Кирьякова А. В. Ценностные ориентиры университетского образования / А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 27–33. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientiry-universitetskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 05.06.2021).

140. Китикарь О. В. Концептуальные основы развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды : специальность 5.8.7. «Технология и методология профессионального образования»: автореферат дис. ... д-ра пед. наук / Китикарь Оксана Васильевна; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». – Москва, 2023. – 49 с.

141. Ключко К. А. Приемы развития межкультурной компетенции на занятии по иностранному языку в вузе (на примере группы направления «Международные отношения») / К. А. Ключко. – DOI 10.24412/2308-717X-2022-2-5-14 // Вестник ПГГПУ. Серия 1, Психологические и педагогические науки. – 2022. – № 2. – С. 5–14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-razvitiya-mezhkulturnoy-kompetentsii-na-zanyatii-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze-na-primere-gruppy-napravleniya-mezhdunarodnye> (дата обращения: 13.02.2024).

142. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Гардарики, 2005. – 287 с. – ISBN 5-8297-0232-0.

143. Коковихин А. Ю. Стратегия развития цифровых компетенций традиционно-промышленного региона / А. Ю. Коковихин. – DOI 10.38197/2072-2060-2022-237-5-222-232 // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2022. – Т. 237, № 5. – С. 222–232. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-razvitiya-tsifrovyyh-kompetentsiy-traditsionno-promyshlennogo-regiona> (дата обращения: 13.02.2024).

144. Колин К. К. Информационная культурология: структура и содержание предметной области новой научной дисциплины / К. К. Колин // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2011. – № 1 (25). – С. 7–13.

145. Колин К. К. Информация в структуре реальности, научная картина мира и основной вопрос философии / К. К. Колин // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2013. – № 4 (36). – С. 185–187.

146. Колин К. К. Информация и культура. Введение в информационную культурологию / К. К. Колин, А. Д. Урсул // Партнёрство цивилизаций. – 2015. – № 1/2. – С. 555–572.

147. Колобова Л. В. Проектное обучение в контексте межкультурного взаимодействия / Л. В. Колобова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67, вып. 3. – С. 65–68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-v-kontekste-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 13.02.2024).

148. Комментирование как прием формирования эмоциональной компетенции при обучении иностранному языку в цифровой среде / Е. Н. Баранова, Е. Н. Панкратова, Л. Н. Голованова, Н. Ю. Фоминых // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 11. – С. 186–190. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommentirovanie-kak-priem-formirovaniya-emotsionalnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-tsifrovoy-srede> (дата обращения: 13.02.2024).

149. Кондаков А. М. Разработка базовой модели компетенций цифровой экономики : презентация / А. М. Кондаков // Профессиональные стандарты

Министерства труда и социальной защиты : офиц. интернет-ресурс. – 18 слайдов.  
– URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/upload/medialibrary/908/O%20разработке%20базовой%20модели.pdf> (дата обращения: 12.01.2024).

150. Кондукторова Н. В. Педагогические идеи К. Д. Ушинского в современной системе образования / Н. В. Кондукторова // Образование и воспитание. – 2016. – № 5 (10). – С. 3–6. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1621/> (дата обращения: 09.07.2023).

151. Константинова Д. С. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования / Д. С. Константинова, М. М. Кудаева. – DOI 10.18334/et.7.11.111073 // Экономика труда. – 2020. – Т. 7, № 11. – С. 1055–1072. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-kompetentsii-kak-osnova-transformatsii-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.02.2024).

152. Костюшина Е. В. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального становления будущих педагогов / Е. В. Костюшина // Наука и образование. – 2022. – Т. 5, № 4. – С. 77–84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skaya-deyatelnost-kak-faktor-professionalnogo-stanovleniya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 14.02.2024).

153. Косыгина Е. А. Система духовно-нравственных ценностей будущих педагогов / Е. А. Косыгина, Н. Г. Отт // Известия ВГПУ. – 2021. – № 2 (155). – С. 38–42. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 13.02.2024).

154. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамПГПИ, 1994. – 169 с. – ISBN 5-8428-0038-1.

155. Кросс-культурный менеджмент в сложившейся культуре коммуникаций / Е. В. Каштанова, М. В. Ионцева, В. Н. Воронин, Д. А. Носова. – DOI 10.37816/2073-9567-2022-64-121-133 // Вестник славянских культур. – 2022. – № 64. – С. 121–133. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kross-kulturnyy-menedzhment-v-slozhivsheysya-kulture-kommunikatsiy> (дата обращения: 16.01.2024).

156. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. В 10 т. Т. 3. Обучение и воспитание в школе / Н. К. Крупская ; под ред. Н. К. Гончарова [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогов. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 798 с.

157. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с. – ISBN 5-87953-146-5.

158. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – Москва : Высшая школа, 1990. – 142 с. – ISBN 5-06-001046-5.

159. Кузнецов И. Н. Научное исследование: методика проведения и оформление / И. Н. Кузнецов. – Москва : Дашков и К°, 2004. – 432 с. – ISBN 5-94798-374-5.

160. Кузнецова А. Г. К вопросу о единстве пространства дополнительного образования педагогов в Российской Федерации / А. Г. Кузнецова, Е. Б. Яровая // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 11. – С. 101–105. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-edinstve-prostranstva-dopolnitelnogo-obrazovaniya-pedagogov-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 16.02.2024).

161. Кузьмина Н. В. Акмеологическая концепция развития продуктивной компетентности специалиста / Н. В. Кузьмина ; С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2008. – 62 с.

162. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Ленинград, 1980. – С. 23–34.

163. Кулеш Е. В. Межкультурная коммуникация как ресурс сохранения языкового многообразия в цифровой образовательной среде высшей школы / Е. В. Кулеш, М. И. Азаренкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78, вып. 3. – С. 267–270. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-resurs-sohraneniya-yazykovogo-mnogoobraziya-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede-vysshey-shkoly> (дата обращения: 13.02.2024).

164. Культурологический подход в образовании : сборник / Моск. гос. техн. ун-т им. Н. Э. Баумана, Калуж. фил. ; под ред. Г. И. Ловецкого. – Калуга : Н. Бочкарева, 1998. – 153 с. – ISBN 5-89552-030-08.

165. Кулюткин Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская ; С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2002. – 48 с. – ISBN 5-7434-0255-8.

166. Курашинова А. Х. Духовно-нравственные ценности в эпоху потребления / А. Х. Курашинова, Е. Р. Макоева. – DOI 10.24412/2224-9133-2023-3-15-17 // Право и управление. – 2023. – № 3. – С. 15–17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennyye-tsennosti-v-rossii-v-epohu-potrebleniya> (дата обращения: 13.02.2024).

167. Леонтович О. А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 2003. – 399 с. – ISBN 5-88234-618-5.

168. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1992. – 17 с. – ISBN 5-85494-005-1.

169. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.

170. Лешкевич Т. Г. Философия науки: традиции и новации : учеб. пособие для вузов / Т. Г. Лешкевич. – Москва : Приор, 2001. – 413 с. – ISBN 5-7990-0477-9.

171. Лобунова А. В. Межкультурная коммуникация в условиях цифровизации и медиатизации / А. В. Лобунова // Коммуникология. – 2020. – Т. 5, № 2. – С. 33–39. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-v-usloviyah-tsifrovizatsii-i-mediatizatsii> (дата обращения: 13.02.2024).

172. Логина М. В. Особенности преподавания иностранного языка с учетом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики / М. В. Логина. – DOI 10.24411/2076-1503-2020-10238 // Образование и право. – 2020. – № 2. – С. 217–219. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-inostrannogo>

yazyka-s-uchetom-vyzovov-sistemy-obrazovaniya-v-epohu-tsifrovoy-ekonomiki (дата обращения: 13.02.2024).

173. Логинов А. В. Две концепции социокультурного кризиса: Зигмунт Бауман и Ульрих Бек / А. В. Логинов // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2009. – № 12. – С. 83–95. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dve-kontseptsii-sotsiokulturnogo-krizisa-zigmunt-bauman-i-ulrih-bek-1> (дата обращения: 11.02.2023).

174. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – Москва : Гнозис : Прогресс, 1992. – 272 с. – ISBN 5-01-003843-9.

175. Лукьянова М. И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. – Москва : Творческий центр Сфера, 2004. – 208 с. – ISBN 5-89144-490-9.

176. Любезнова Ю. В. Формирование духовно-нравственных ценностей старшеклассников в процессе изучения художественной литературы / Ю. В. Любезнова, Ф. В. Повshedная, Е. Ю. Илалтдинова // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 5. – С. 148–150. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-starsheklassnikov-v-protssesse-izucheniya-hudozhestvennoy-literatury-1> (дата обращения: 13.02.2024).

177. Магомедова Л. И. Профессиональная компетентность современного преподавателя высшей школы / Л. И. Магомедова, Л. Х. Азизова, Д. И. Арслангереева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79, вып. 4. – С. 84–88. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-sovremennogo-prepodavatelya-vysshey-shkoly> (дата обращения: 14.02.2024).

178. Майкова В. П. Духовно-нравственные ценности как феномены социальных систем / В. П. Майкова, Э. М. Молчан, Т. П. Покровская. – DOI 10.23683/2070-1403-2019-73-2-40-48 // Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 2. – С. 40–48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennyye-tsennosti-kak-fenomeny-sotsialnyh-sistem> (дата обращения: 13.02.2024).



179. Максимова В. Н. Акмеология последипломного образования педагога : монография / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева ; Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых. – Санкт-Петербург : Рос. акад. образования, 2004. – 225 с. – ISBN 5-258-00060-5.

180. Мамонтова Н. Ю. Педагогические условия формирования универсальной компетенции студентов нелингвистических вузов при обучении иностранным языкам по ФГОС 3++ / Н. Ю. Мамонтова. – DOI 10.31773/2078-1768-2020-51-221-231 // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 51. – С. 221–231. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-universalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-nelingvisticheskikh-vuzov-pri-obuchenii> (дата обращения: 13.02.2024).

181. Матвиевская Е. Г. Управление развитием профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования / Е. Г. Матвиевская, Э. Р. Сайтбаева, Ю. А. Абдраимова. – DOI 10.25198/1814-6457-228-114 // Вестник ОГУ. – 2020. – № 5 (228). – С. 114–121. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-razvitiem-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 16.02.2024).

182. Мацефук Е. А. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания патриотизма / Е. А. Мацефук, П. В. Разбегаев. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00729 // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 199–201. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-kak-osnova-vospitaniya-patriotizma> (дата обращения: 13.02.2024).

183. Мацкевич Е. Э. Межкультурная сенситивность как компонент межкультурной компетенции в мультикультурных учебных группах / Е. Э. Мацкевич, В. В. Голубкова. – DOI 10.26140/anip-2021-1004-0081 // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 4 (37). – С. 352–355. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-sensitivnost-kak>

komponent-mezhkulturnoy-kompetentsii-v-multikulturnyh-uchebnyh-gruppah (дата обращения: 13.02.2024).

184. Методология и методы педагогического исследования : учеб.-метод. пособие / И. В. Гладкая, В. Н. Глубокова, И. Ю. Гутник [и др.] ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. – 74 с. – ISBN 978-5-4386-1017-5.

185. Мещерякова Е. В. Формирование социокультурной компетенции в процессе внеурочной деятельности / Е. В. Мещерякова, Ю. В. Мещерякова, Е. В. Спиридонова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С. 52–53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-protseesse-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 13.02.2024).

186. Милькевич О. А. Формирование традиционных духовно-нравственных ценностей личности: проблемный анализ / О. А. Милькевич, А. В. Рябцев // Гуманитарные науки. – 2023. – № 2 (62). – С. 31–36. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-traditsionnyh-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-lichnosti-problemnyy-analiz> (дата обращения: 18.01.2024).

187. Миронов А. С. О традиционных духовно-нравственных ценностях / А. С. Миронов. – DOI 10.34685/NI.2021.70.34.012 // Культурологический журнал. – 2021. – № 2 (44). – С. 26–30. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-traditsionnyh-duhovno-nravstvennyye-tsennostyah> (дата обращения: 13.02.2024).

188. Михайлычев Е. А. Проблемы методологии современных научно-педагогических исследований / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2020. – № 1. – С. 8–18.

189. Михалева О. В. Формирование межкультурной компетентности будущих бакалавров в условиях цифровизации образования / О. В. Михалева, Д. А. Зыков, Я. Б. Комарова. – DOI 10.23672/SAE.2020.2020.61534 // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – № 4. – С. 65–68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kompetentnosti-buduschih-bakalavrov-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 13.02.2024).

190. Михельсон Л. Тест коммуникативных умений Михельсона / Л. Михельсон // Областной центр реабилитации инвалидов : [сайт]. – URL: <https://www.ocri.ru/upload/userfile/metodiki/7/143.pdf> (дата обращения: 18.10.2023).

191. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин. – Москва : Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.

192. Молчан Э. М. Духовно-нравственные ценности в культурно-образовательном пространстве социума / Э. М. Молчан. – DOI 10.24151/2409-1073-2019-1-93-100 // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2019. – № 1 (21). – С. 93–100. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-v-kulturno-obrazovatelnom-prostranstve-sotsiuma> (дата обращения: 13.02.2024).

193. Молчанова Н. В. Роль медиации в коррекции духовно-нравственных ценностей человека / Н. В. Молчанова. – DOI 10.24147/2410-6364.2020.3.21-25 // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2020. – № 3. – С. 21–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-mediatsii-v-korreksii-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-cheloveka> (дата обращения: 13.02.2024).

194. Морозов А. В. Правовые основы обеспечения формирования у студентов компетентности в области межкультурной коммуникации в условиях цифровой образовательной среды / А. В. Морозов, О. В. Михалева // Образование и право. – 2019. – № 2. – С. 292–296. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-osnovy-obespecheniya-formirovaniya-u-studentov-kompetentnosti-v-oblasti-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-usloviyah-tsifrovoy> (дата обращения: 13.02.2024).

195. Москвин С. Н. Диагностика сформированности управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций в процессе подготовки в вузе / С. Н. Москвин. – DOI 10.26170/po19-06-05 // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 46–51.

196. Мошняга Е. В. Человек трансформирующийся): вызовы педагогического дискурса в цифровом поликультурном классе / Е. В. Мошняга. – DOI 10.31249/chel/2022.02.02 // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные

аспекты. – 2022. – № 2 (50). – С. 24–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-transformiruyuschiy-sya-vyzovy-pedagogicheskogo-diskursa-v-tsifrovom-multikulturnom-klasse> (дата обращения: 13.02.2024).

197. Муратшина К. Г. Гуманитарное сотрудничество как направление внешней политики России / К. Г. Муратшина // Власть. – 2022. – Т. 30, № 3. – С. 115–121. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnoe-sotrudnichestvo-kak-napravlenie-vneshney-politiki-rossii> (дата обращения: 14.02.2024).

198. Назаров В. Л. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса / В. Л. Назаров, Д. В. Жердев, Н. В. Авербух. – DOI 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201 // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 1. – С. 156–201.

199. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.

200. Найт Д. Интернационализация образования приносит не только пользу / Д. Найт // Экономика образования. – 2008. – № 2. – С. 64–65.

201. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста / В. И. Наролина // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 2, № 2. – С. 1–13. – URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010\\_n2/27817](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n2/27817) (дата обращения: 13.02.2024).

202. Нарыкова О. Н. Основные особенности языкового образования студентов с учетом формирования их культурной идентичности в эпоху цифровизации системы профессионального образования / О. Н. Нарыкова. – DOI 10.23670/IRJ.2022.115.1.086 // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 1, ч. 3 (115). – С. 80–83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-osobennosti-yazykovogo-obrazovaniya-studentov-s-uchyotom-formirovaniya-ih-kulturnoy-identichnosti-v-epohu-tsifrovizatsii> (дата обращения: 13.02.2024).

203. Натальсон А. В. Методологические аспекты формирования цифровых компетенций выпускников вузов / А. В. Натальсон, Ю. В. Торкунова // Вестник

РМАТ. – 2023. – № 2. – С. 59–66. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-aspekty-formirovaniya-tsifrovyyh-kompetentsiy-vypusknikov-vuzov> (дата обращения: 13.02.2024).

204. Непарко М. В. Особенности применения инновационных методик при обучении менеджеров межкультурным компетенциям / М. В. Непарко. – DOI 10.23670/IRJ.2021.110.8.091 // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 8, ч. 3 (110). – С. 87–90. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-innovatsionnyh-metodik-pri-obuchanii-menedzherov-mezhkulturnym-kompetentsiyam> (дата обращения: 13.02.2024).

205. Никитина Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Никитина Елена Юрьевна ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2001. – 427 с.

206. Никитина Е. Ю. Целеполагательные ориентиры подготовки будущих учителей иностранного языка в педагогическом вузе / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова. – DOI 10.25588/CSPU.2022.167.1.010 // Вестник ЮУрГГПУ. – 2022. – № 1 (167). – С. 150–162. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselepolagatelnye-orientiry-podgotovki-buduschih-uchiteley-inostrannogo-yazyka-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения: 13.02.2024).

207. Николаенко И. С. Генезис цифровых технологий в обучении студентов иностранному языку в условиях смешанного обучения / И. С. Николаенко, А. А. Прибыткова, Т. А. Пустовалова. – DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-59-68 // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2021. – Т. 16, № 194. – С. 59–68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obuchanii-studentov-inostrannomu-yazyku-v-usloviyah-smeshannogo-obucheniya> (дата обращения: 13.02.2024).

208. Новашина М. С. Педагогика высшей школы в современных цифровых реалиях / М. С. Новашина. – DOI 10.24412/1997-0803-2022-6110-57-62 // Вестник

МГУКИ. – 2022. – № 6 (110). – С. 57–62. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-vysshey-shkoly-v-sovremennyh-tsifrovyyh-realiyah> (дата обращения: 14.02.2024).

209. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков ; Рос. акад. наук [и др.]. – Москва : Синтег, 2007. – 668 с. – ISBN 978-5-89638-100-6.

210. Новиков А. М. Методология научного исследования : учеб.-метод. пособие / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Изд. 3-е. – Москва : Либроком. – 280 с. – ISBN 978-5-397-04812-5.

211. Новикова Л. А. Подготовка студентов вуза к межкультурному взаимодействию в цифровой среде в ситуациях не-диалога культур / Л. А. Новикова. – DOI 10.30853/ped20220150 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 9. – С. 966–973. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-studentov-vuza-k-mezhkulturnomu-vzaimodeystviyu-v-tsifrovoy-srede-v-situatsiyah-ne-dialoga-kultur> (дата обращения: 13.02.2024).

212. Новикова Л. А. Развитие межкультурной компетентности студентов бакалавриата при смешанной форме обучения деловой коммуникации на иностранном языке / Л. А. Новикова, И. С. Акатьева, Ю. В. Торхова. – DOI 10.30853/pedagogy.2019.4.33 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4, № 4. – С. 181–186. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mezhkulturnoy-kompetentnosti-studentov-bakalavriata-pri-smeshannoy-forme-obucheniya-delovoy-kommunikatsii-na-inostrannom> (дата обращения: 13.02.2024).

213. Носкова Н. А. Исторические предпосылки формирования духовно-нравственных ценностей в российском обществе / Н. А. Носкова // Миссия конфессий. – 2023. – Т. 12, ч. 5, № 70. – С. 89–94. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-predposylki-formirovaniya-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-v-rossiyskom-obschestve> (дата обращения: 13.02.2024).

214. Образцов П. И. Технология формирования межкультурной толерантности будущих учителей на занятиях по иностранному языку в организациях СПО / П. И. Образцов, Е. Ю. Марченко // Ученые записки Орловского

государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2021. – № 1 (90). – С. 223–229. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-mezhkulturnoy-tolerantnosti-buduschih-uchiteley-na-zanyatiyah-inostrannomu-yazyku-v-organizatsiyah-spo> (дата обращения: 13.02.2024).

215. Онлайн-обучение с позиций стратегии и культуры деятельности вуза / Н. Х. Савельева, Е. В. Гришина, Е. М. Божко [и др.]. – DOI 10.26140/anip-2021-1003-0058 // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 3 (36). – С. 232–235.

216. Основы информационных технологий: Информация : курс лекций / С. Белоусова, И. Бессонова, Р. Гиляревский [и др.] ; Высш. шк. экономики // ИНТУИТ : офиц. сайт. – URL: <https://intuit.ru/studies/courses/3481/723/info> (дата обращения: 13.02.21).

217. Основы подготовки, оформления и процедуры защиты диссертационного исследования : учеб. пособие / В. А. Федоров, Л. А. Рапопорт, Т. М. Резер Н. В. Тетьякова ; Рос. гос проф.-пед. ун-т [и др.]. – Екатеринбург : РГГПУ, 2022. – 141 стр. – ISBN 978-5-7186-2021-4.

218. Павленко Е. А. Процесс формирования цифровой компетенции бакалавров педагогического образования / Е. А. Павленко. – DOI 10.36809/2309-9380-2022-37-205-209 // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 4 (37). – С. 205–209. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-tsifrovoy-kompetentsii-bakalavrov-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.02.2024).

219. Патронова И. А. Зарубежный опыт дополнительного образования педагогов / И. А. Патронова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2021. – № 1 (90). – С. 240–244. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-dopolnitelnogo-obrazovaniya-pedagogov> (дата обращения: 16.02.2024).

220. Петренко А. А. Развитие компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования / А. А. Петренко // Человек и образование. – 2021. – № 4 (69). – С. 212–220. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kompetentnosti-pedagoga-v-usloviyah-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 16.02.2024).

221. Плужник И. Л. Основные компоненты моделирования процесса формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции в вузовском гуманитарном образовании / И. Л. Плужник // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 225–230. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-komponenty-modelirovaniya-protssessa-formirovaniya-inoazychnoy-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-v-vuzovskom> (дата обращения: 25.02.2019).

222. Поршнева Е. Р. Формирование личностного капитала как основы обучения диалогу культур в цифровой среде / Е. Р. Поршнева, М. А. Краснова, М. В. Лебедева. – DOI 10.17223/19996195/59/5 // Язык и культура. – 2022. – № 59. – С. 75–93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lichnostnogo-kapitala-kak-osnovy-obucheniya-dialogu-kultur-v-tsifrovoy-srede> (дата обращения: 13.02.2024).

223. Потемкина Т. В. Развитие цифровых компетенций учителей: анализ международного опыта / Т. В. Потемкина, Е. Н. Щавелева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 2 (55). – С. 29–38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tsifrovyyh-kompetentsiy-uchiteley-analiz-mezhdunarodnogo-opyta> (дата обращения: 13.02.2024).

224. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Ю. Б. Алиев, В. Г. Богин, И. К. Журавлев [и др.] ; под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева ; Рос. акад. образования [и др.]. – Москва : Изд-во ИТПИМИО, 1994. – 131 с.

225. Программа подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в условиях предметно-языковой интегрированной среды / Н. Ю. Невраева, А. М. Кабанов, Н. Х. Савельева, Е. М. Божко // Современный ученый. – 2019. – № 6. – С. 40–45.

226. Прорешная О. В. Культура как метафизическая система в теории О. Шпенглера / О. В. Прорешная // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика



и межкультурная коммуникация». – 2008. – № 2. – С. 133–138. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-kak-metafizicheskaya-sistema-v-teorii-oshpenglera> (дата обращения: 11.02.2023).

227. Пророкова Е. А. К вопросу о модели цифровых компетенций преподавателя / Е. А. Пророкова, С. В. Прутцова // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2021. – № 3 (32). – С. 25–28. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-modeli-tsifrovyyh-kompetentsiy-prepodavatelya-1> (дата обращения: 13.02.2024).

228. Прохорова А. А. Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента / А. А. Прохорова, В. К. Безукладников, Л. Р. Лизунова. – DOI 10.17223/19996195/58/14 // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 236–260. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-ponyatiya-i-struktury-lingvotsifrovoy-kompetentsii-studenta> (дата обращения: 13.02.2024).

229. Прохорова А. А. Обучение медиации студентов технического вуза с использованием мультязычных цифровых ресурсов / А. А. Прохорова, О. В. Сергеева, И. А. Ямкина. – DOI 0.15593/2224-9389/2023.2.7 // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 2. – С. 72–86. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-mediatsii-studentov-tehnicheskogo-vuza-s-ispolzovaniem-multiyazychnyh-tsifrovyyh-resursov> (дата обращения: 13.02.2024).

230. Прохорова М. П. Моделирование системы развития цифровых компетенций педагогов высшей школы / М. П. Прохорова // Нижегородское образование. – 2022. – № 4. – С. 67–74. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-sistemy-razvitiya-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogov-vysshey-shkoly> (дата обращения: 13.02.2024).

231. Процесс цифровизации российской системы высшего образования. Проблемы и сложности / Н. Х. Савельева, О. Ю. Павлова, Л. Ф. Велиева, Л. Б. Довгополова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 6 (72). – С. 30–37.

232. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н. Ф. Гребень. – Минск : Современная школа, 2007. – 496 с. – URL:

[https://letterfolder.moy.su/news/psikhologicheskie\\_testy\\_dlja\\_professionalov\\_natalja\\_g\\_reben/2017-09-02-137](https://letterfolder.moy.su/news/psikhologicheskie_testy_dlja_professionalov_natalja_g_reben/2017-09-02-137) (дата обращения: 18.10.2023). – ISBN 978-985-513-262-3.

233. Птицына И. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов (на материале изучения японского языка и культуры) : специальность 13.00.01 «Общ. педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Птицына Ирина Федоровна ; Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова. – Якутск, 2008. – 25 с.

234. Равкин З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры. (Концепция исследования: аксиологический аспект) / З. И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87–90.

235. Развитие цифровых компетенций в системе образования / Н. Б. Фатеева, С. В. Петрякова, Н. Н. Симачкова [и др.] – DOI 10.24412/2076-1503-2022-1-112-114 // Образование и право. – 2022. – № 1. – С. 112–114. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tsifrovyyh-kompetentsiy-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 13.02.2024).

236. Раймерс Д. Н. Этапы воспитания нравственности у младших школьников на уроках немецкого языка / Д. Н. Раймерс, Р. Х. Шаймарданов. – DOI 10.24411/2304-120X-2019-11015 // Концепт. – 2019. – № 2. – С. 78–89. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-vospitaniya-nravstvennosti-u-mladshih-shkolnikov-na-urokah-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 13.02.2024).

237. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции / А. И. Ракитов. – Москва : ДиректМедиа, 2013. – 290 с. – ISBN 978-5-4458-3198-3.

238. Резер Т. М. Государственное управление качеством образования: учеб. пособие / Т. М. Резер, Т. Ю. Ольшевская ; Урал. федер. ун-т им. первого президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 115 с. – ISBN 978-5-7996-2669-3.

239. Резер Т. М. Развитие личности преподавателя высшей школы в условиях неопределенности цифрового образовательного пространства: антропологический аспект / Т. М. Резер, М. Г. Синякова – DOI

10.51944/20722516\_2023\_1\_222 // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2023. – № 1 (68). – С. 222–233.

240. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н. С. Розов ; Новосиб. гос. ун-т. – Новосибирск : НГУ, 1998. – 292 с. – ISBN 5-7615-0455-3.

241. Роль аксиологического воспитания в профессиональном становлении будущих специалистов / Н. Х. Савельева, Р. И. Кусарбаев, И. М. Фоминых [и др.] // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4, № 4. – С. 150–153.

242. Роль культуры в процессе коммуникации / Н. Х. Савельева, Н. Е. Почиталкина, С. В. Санникова [и др.] // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4, № 3. – С. 187–191.

243. Романенко Н. М. Понятийный аппарат исследования: акценты и подходы / Н. М. Романенко // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 94–96. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynyyu-apparat-issledovaniya-aktsenty-i-podhody> (дата обращения: 14.02.2024).

244. Романова Г. А. Непрерывное профессиональное дополнительное образование педагогов в новых условиях / Г. А. Романова, И В. Штанько // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67, вып. 4. – С. 335–338. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepriyvnoe-professionalnoe-dopolnitelnoe-obrazovanie-pedagogov-v-novyh-usloviyah> (дата обращения: 16.02.2024).

245. Романова М. В. Обучение этикету видеоконференции студентов неязыковых специальностей, изучающих испанский язык как второй иностранный, в рамках формирования социокультурной компетенции в области цифровой межкультурной коммуникации / М. В. Романова, С. А. Багирова. – DOI 10.30853/ped20230160 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 10. – С. 1098–1106. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-etiketu-videokonferentsii-studentov-neyazykovykh-spetsialnostey-izuchayuschih-ispanskiy-yazyk-kak-vtoroy-inostrannyyu-v> (дата обращения: 13.02.2024).

246. Рузавин Г. И. Методология научного исследования : учеб. пособие / Г. И. Рузавин. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с. – ISBN 5-238-00085-5.

247. Русакова С. С. Системный подход как направление методологии научного познания и социальной практики в педагогических исследованиях / С. С. Русакова, Н. В. Шувалова, Д. Е. Гайнуллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71, вып. 2. – С. 315–319. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyu-podhod-kak-napravlenie-metodologii-nauchnogo-poznaniya-i-sotsialnoy-praktiki-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 14.02.2024).

248. Ручка А. А. Ценностный подход в системе социологического знания / А. А. Ручка ; Акад. наук УССР, Ин-т философии. – Киев : Наукова думка, 1987. – 156 с.

249. Рыспаева С. Ж. Проблемы формирования духовно-нравственных ценностей личности / С. Ж. Рыспаева // Проблемы науки. – 2019. – № 5 (41). – С. 94–98. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-formirovaniya-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-lichnosti> (дата обращения: 13.02.2024).

250. Савельева Н. Х. Генезис понятия «электронное дистанционное обучение» в педагогической теории и практике / Н. Х. Савельева, Н. В. Уварина, Е. А. Гнатышина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 1 (65). – С. 74–83.

251. Савельева Н. Х. Генезис проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности в период с 1970-х до начала 2000-х гг. / Н. Х. Савельева. – DOI 10.18500/1819-7671-2022-22-1-95-99 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2022. – Т. 22, № 1. – С. 95–99.

252. Савельева Н. Х. К вопросу о ценностно-ориентированном воспитании / Н. Х. Савельева, О. А. Брагина, Е. В. Гришина // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4, № 2. – С. 104–108.

253. Савельева Н. Х. Первый этап развития проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности / Н. Х. Савельева, Е. А. Гнатышина. –

DOI 10.25588/CSPU.2022.167.1.012 // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 1 (167). – С. 178–196.

254. Савельева Н. Х. Понятийно-терминологическое пространство проблемы межкультурных коммуникаций / Н. Х. Савельева // Инновационное развитие науки: фундаментальные и прикладные проблемы : монография / Е. С. Алехина, Л. П. Андрианова, Д. Т. Атнагулов [и др.] ; под общ. ред. И. И. Ивановской. – Петрозаводск, 2020. – С. 22–35.

255. Савельева Н. Х. Проблема формирования цифровых компетенций в современной педагогической науке / Н. Х. Савельева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76, вып. 4. – С. 296–300.

256. Савельева Н. Х. Состояние проблемы подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в начала 90-х гг. XX в. по настоящее время / Н. Х. Савельева, Н. Ю. Невраева, Е. М. Божко // Современный ученый. – 2019. – № 3. – С. 144–149.

257. Савельева Н. Х. Цифровизация российской системы высшего образования: преимущества и сложности / Н. Х. Савельева, Е. М. Божко, Г. А. Демакова [и др.]. – DOI 10.26140/anip-2021-1003-0023 // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 3 (36). – С. 98–101.

258. Сагатовский В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В. Н. Сагатовский // Деятельность: теория, методология, проблемы : сборник / сост. И. Т. Касавин. – Москва, 1990. – С. 70–82.

259. Сагатовский В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В. Н. Сагатовский // Системные исследования : ежегодник / Ин-т систем. анализа Рос. акад. наук, Моск. ин-т экономики, политики и права. – Москва, 1981. – С. 52–68.

260. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – Москва : Высшая школа, 2005. – 310 с. – ISBN 5-06-005293-1.

261. Садохин А. П. Межкультурная компетентность и компетенция в современной коммуникации / А. П. Садохин // *Общественные науки и современность*. – 2008. – № 3. – С. 156–166.

262. Санникова С. В. Формирование социокультурной компетенции будущих учителей : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. ... канд. пед. наук / Санникова Светлана Владимировна ; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2006. – 221 с.

263. Сасим А. В. Аспекты межкультурной IT-коммуникации в образовательном процессе студентов-журналистов / А. В. Сасим. – DOI 10.24412/2304-120X-2021-11026 // *Концепт*. – 2021. – № 4. – С. 113–123. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-mezhkulturnoy-it-kommunikatsii-v-obrazovatelnom-protsesse-studentov-zhurnalistov> (дата обращения: 13.02.2024).

264. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В. В. Сафонова // *Язык и культура*. – 2014. – № 1 (25). – С. 123–141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.02.2019).

265. Сергеева Н. Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов-юристов на основе составления поликультурного текста / Н. Н. Сергеева, С. Н. Таюрская // *Педагогическое образование в России*. – 2023. – № 5. – С. 146-156.

266. Сериков Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация / Г. Н. Сериков. – Челябинск : Факел, 1998. – 664 с. – ISBN 5-85716-170-3.

267. Серяпина Л. В. Возможности использования цифровых технологий в процессе формирования у студентов межкультурной коммуникативной компетентности / Л. В. Серяпина. – DOI 10.37313/2413-9645-2020-22-75-92-98 // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. – 2020. – Т. 22, № 75. – С. 92–98. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-tsifrovyyh->

tehnologiy-v-protssesse-formirovaniya-u-studentov-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentnosti (дата обращения: 13.02.2024).

268. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. В помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1986. – 152 с.

269. Скрынников Н. П. Духовно-нравственные ценности военнослужащих в современных условиях / Н. П. Скрынников // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 2. – С. 173–176. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-voennosluzhaschih-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 13.02.2024).

270. Слостенин В. А. Аксиологические основания образования / В. А. Слостенин // Избранные труды : сб. ст. / В. А. Слостенин. – Москва, 2000. – С. 187–194.

271. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В. А. Слостенин. – Москва : Академия, 2003. – 185 с. – ISBN 5-7695-0965-1.

272. Смирнова Ю. В. Формирование духовно-нравственных ценностей курсантов посредством внеучебной деятельности / Ю. В. Смирнова, Т. А. Маркова. – DOI 10.51522/2307-0382-2023-253-6-47-55 // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2023. – № 6. – С. 47–55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-kursantov-posredstvom-vneuchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 13.02.2024).

273. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. – Москва : Смысл, 2017. – 375 с.

274. Спартакян Н. С. Психолого-педагогические характеристики цифрового образовательного пространства / Н. С. Спартакян, М. Г. Синякова. – DOI 10.26170/2079-8717\_2022\_01\_17 // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 145–156.

275. Способы развития коммуникативной компетенции обучающихся в образовательном процессе / Н. Х. Савельева, Е. В. Гришина, И. М. Фоминых [и др.] // Обзор педагогических исследований. – 2023. – Т. 5, № 5. – С. 135–139.

276. Структура и особенности обучающих онлайн платформ / Н. Х. Савельева, И. М. Салимова, Н. Е. Почиталкина, Л. Б. Довгополова. – DOI 10.26140/anip-2020-0904-0043 // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4 (33). – С. 201–204.

277. Ступницкая М. Критериальное оценивание / М. Ступницкая // Педагогические измерения. – 2015. – № 1. – С. 52–74. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialnoe-otsenivanie> (дата обращения: 07.08.2023).

278. Субетто А. И. Информация, знания и информационные технологии в образовании: проблема качества как проблема сжатия информации : лекция-докл. / А. И. Субетто. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 42 с.

279. Субочева О. Н. Цифровые технологии как фактор формирования компетенций современного работника / О. Н. Субочева, Е. А. Яковлева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 12. – С. 36–39. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyye-tehnologii-kak-faktor-formirovaniya-kompetentsiy-sovremennogo-rabotnika> (дата обращения: 13.02.2024).

280. Суворова С. Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. ...д-ра пед. наук / Суворова Светлана Леонидовна ; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2005. – 380 с.

281. Суханов А. П. Информация и прогресс / А. П. Суханов ; отв. ред. А. Л. Симанов ; Акад. наук СССР, Сиб. отд-ние. – Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1988. – 192 с. – ISBN 5-02-029094-7.

282. Суханов А. П. Мир информации: (История и перспективы) / А. П. Суханов. – Москва : Мысль, 1986. – 204 с.

283. Сушенцова Н. В. Цифровой контент – новые компетенции – качество образования / Н. В. Сушенцова, Т. В. Тумандеева // Образование. Карьера.



Общество. – 2022. – № 3 (74). – С. 24–28. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-kontent-novye-kompetentsii-kachestvo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.02.2024).

284. Сушкова Н. А. Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру изучаемого языка (английский язык, языковой вуз) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностр. яз.)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сушкова Наталья Алексеевна ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2009. – 21 с.

285. Татаринов К. А. Развитие цифровых компетенций у преподавателей и студентов / К. А. Татаринов, С. М. Музыка – DOI 10.26140/bgz3-2020-0904-0043 // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 4 (33). – С. 171–174. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tsifrovyyh-kompetentsiy-u-prepodavateley-i-studentov> (дата обращения: 13.02.2024).

286. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

287. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово/Slovo, 2000. – 262 с. – ISBN 5-85050-240-8.

288. Токтарова В. И. Сравнительно-сопоставительный анализ моделей цифровых компетенций педагогов в условиях цифровой трансформации образования / В. И. Токтарова, О. В. Ребко, Д. А. Семенова. – DOI 10.15293/2658-6762.2305.04 // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 5. – С. 79–104. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-sopostavitelnyy-analiz-modeley-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogov-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 13.02.2024).

289. Төрехан Е. Основные факторы развития цифровой компетентности будущих учителей английского языка / Е. Төрехан, Г. О. Сейдалиева. – DOI 10.56525/JOBO4719 // Yessenov Science Journal. – 2023. – № 2 (45). – С. 42–50. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-factory-razvitiya-tsifrovoy->

kompetentnosti-buduschih-uchiteley-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 13.02.2024).

290. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 156 с.

291. Управление развитием цифровых компетенций педагогов / А. В. Ильина, А. В. Коптелов, А. В. Машуков, А. Г. Обоскалов // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 4. – С. 114–120. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-razvitiem-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogov> (дата обращения: 13.02.2024).

292. Управление развитием школы : пособие для рук. образоват. учреждений / Рос. акад. образования, Ин-т упр. образованием ; под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – Москва : Новая школа, 1995. – 464 с. – ISBN 5-7301-0097-3.

293. Урсул А. Д. Информатизация общества (Введение в социальную информатику) : учеб. пособие / А. Д. Урсул. – Москва : Акад. обществ. наук при ЦК КПСС, 1990. – 192 с.

294. Урсул А. Д. Модель устойчивого развития цивилизации: информационные аспекты / А. Д. Урсул // Научно-техническая информация. Серия 2, Информационные процессы и системы. – 1994. – № 12. – С. 1–8.

295. Усова А. В. Методология научных исследований : курс лекций / А. В. Усова ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск : ЧГПУ, 2004. – 130 с.

296. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения : монография / А. В. Усова. – 2-е изд., испр. – Москва : Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2007. – 310 с. – ISBN 5-204-00491-2.

297. Федоров В. А. Основы научного поиска : практико-ориентир. учеб. пособие / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ, 2022. – 123 с. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0730-0.pdf> (дата обращения: 13.02.2024). – ISBN 978-5-8050-0730-0.

298. Фирсова А. Е. Сущностные характеристики антропологического подхода в педагогике / А. Е. Фирсова // Известия ВГПУ. – 2012. – № 7 (71). – С. 15–

18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-antropologicheskogo-podhoda-v-pedagogike> (дата обращения: 18.01.2022).

299. Фирсова С. П. Поликультурность как фактор развития образовательной среды технического университета / С. П. Фирсова, Ф. З. Гарифуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67, вып. 1. – С. 248–251. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnost-kak-faktor-razvitiya-obrazovatelnoy-sredy-tehnicheskogo-universiteta> (дата обращения: 13.02.2023).

300. Фишман Л. И. Обратные связи в управлении педагогическими системами : специальность 13.00.01 «Общ. педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Фишман Лев Исаакович ; Рос. акад. образования. – Санкт-Петербург, 1994. – 441 с.

301. Формирование аксиологической и медиакомпетентности у современной молодежи возможностями соцсетей / Н. Х. Савельева, Н. В. Шнайдер, А. В. Шнайдер [и др.] // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3, № 2. – С. 223–226.

302. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учеб.-метод. пособие / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова. – 2-е изд., перераб. – Москва : Школьная библиотека, 2003. – 296 с. – ISBN 5-902300-03-7.

303. Формирование ключевых компетенций цифровой экономики у магистрантов-будущих педагогов / Л. Г. Шестакова, М. В. Лапенюк, И. Б. Шмигирилова [и др.]. – DOI 10.32744/pse.2022.6.7 // Проблемы науки и образования. – 2022. – № 6 (60). – С. 116–137. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-klyuchevyh-kompetentsiy-tsifrovoy-ekonomiki-u-magistrantov-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 13.06.2023).

304. Формирование цифровых компетенций педагогов в процессе повышения квалификации в условиях цифровой трансформации образования / А. Г. Широколобова, Ю. С. Ларионова, О. Г. Ачкасова, Г. В. Широколов. – DOI 10.21603/2542-1840-2022-6-3-189-197 // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия «Гуманитарные и общественные науки». – 2022. – Т. 6, № 3

(23). – С. 189–197. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogov-v-protssesse-povysheniya-kvalifikatsii-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (дата обращения: 13.02.2024).

305. Фролова Т. Н. Методологическая рефлексия как принцип философского мышления / Т. Н. Фролова, Г. В. Шашурина. – DOI 10.24412/2658-638X-2022-2-185-189 // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2022. – № 2. – С. 185–189. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-refleksiya-kak-printsip-filosofskogo-myshleniya> (дата обращения: 14.02.2024).

306. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – Москва : Гардарики, 2000. – 519 с.

307. Харланова Е. М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Харланова Елена Михайловна ; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2015. – 43 с.

308. Хиль Мартинес М. А. Влияние межкультурных коммуникаций на повышение доходности бизнеса в условиях использования цифровых технологий / М. А. Хиль Мартинес, Ю. В. Воронцова. – DOI 10.26425/2658-3445-2020-1-27-35 // E-Management. – 2020. – Т. 3, № 1. – С. 27–35. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mezhkulturnyh-kommunikatsiy-na-povyshenie-dohodnosti-biznesa-v-usloviyah-ispolzovaniya-tsifrovyyh-tehnologiy> (дата обращения: 11.01.2024).

309. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – Москва : Прогресс, 1972. – 278 с.

310. Хуснуллина Н. Х. Формирование профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. ... канд. пед. наук / Хуснуллина Нэлли Хисматуллаевна ; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2010. – 192 с.

311. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2 (1325). – С. 58–64.

312. Цветкова Е. А. Оценка цифровых компетенций преподавателей и студентов в медицинском вузе / Е. А. Цветкова, Н. Б. Найговзина. – DOI 10.24412/2312-2935-2023-2-1007-1026 // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. – 2023. – № 2. – С. 1007–1026. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-tsifrovyyh-kompetentsiy-prepodavateley-i-studentov-v-meditsinskom-vuze> (дата обращения: 06.02.2024).

313. Цветкова С. Е. Формирование компетентностно-ориентированной среды на занятиях по иностранному языку в вузе / С. Е. Цветкова, Н. Н. Безденежных, А. В. Ерофеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78, вып. 4. – С. 264–267. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentnostno-orientirovannoy-sredy-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 23.02.2024).

314. Цифровая образовательная среда как условие развития цифровой компетенции будущего специалиста / М. И. Винокурова, В. П. Игнатьев, Р. Е. Герасимова, И. С. Алексеева // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2020. – № 4 (20). – С. 18–21. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-tsifrovoy-kompetentsii-buduschego-spetsialista> (дата обращения: 13.02.2024).

315. Цифровая трансформация российских вузов: первый опыт / Н. Х. Савельева, Е. А. Гнатышина, Н. В. Уварина [и др.]. – DOI 10.26140/anip-2021-1001-0058 // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 1 (34). – С. 226–229.

316. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева [и др.]; Аналит. центр Нац. агентства финансовых исслед. – Москва : НАФИ, 2019. – 88 с. – ISBN 978-5-9909956-5-9.

317. Цифровые компетенции преподавателей учебных заведений / С. В. Петрякова, Н. Б. Фатеева, Л. Н. Петрова [и др.]. – DOI 10.24412/2076-1503-2021-3-343-346 // Образование и право. – 2021. – № 3. – С. 343–346. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-kompetentsii-prepodavateley-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 13.02.2024).

318. Черняева И. В. Педагогическая модель реализации межкультурного компонента иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции бакалавра на основе цифровых технологий / И. В. Черняева – DOI 10.30853/ped200115 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 4. – С. 513–519. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-realizatsii-mezhkulturnogo-komponenta-inoyazychnoy-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-bakalavra-na> (дата обращения: 13.02.2024).

319. Чибисгулева Т. И. Развитие цифровой образовательной среды как элемента международного онлайн-сотрудничества вузов / Т. И. Чибисгулева. – DOI 10.24412/1997-0803-2022-5109-150-158 // Вестник МГУКИ. – 2022. – № 5 (109). – С. 150–158. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-kak-elementa-mezhdunarodnogo-onlayn-sotrudnichestva-vuzov> (дата обращения: 10.02.2024).

320. Чунаева А. А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение: (Цель и деятельность) / А. А. Чунаева ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1979. – 147 с.

321. Чухачева Е. В. Оценка уровня сформированности коммуникативных способностей будущих педагогов / Е. В. Чухачева // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. (Коломна, 27–28 мая 2019 г.). – Коломна, 2019. – С. 355–359.

322. Шаврина О. Г. Диалог как средство создания образовательного пространства урока / О. Г. Шаврина // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 марта 2019 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары, 2019. – С. 90–93.

323. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – Москва : Наука, 1982. – 185 с.

324. Шамшатова Г. К. Влияние цифровой грамотности на формирование цифровой компетенции будущих учителей / Г. К. Шамшатова // Проблемы педагогики. – 2022. – № 1 (59). – С. 77–79. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-gramotnosti-na-formirovanie-tsifrovoy-kompetentsii-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 15.01.2024).

325. Шелер М. Избранные произведения : пер. с нем. / М. Шелер. – Москва : Гнозис, 1994. – 394 с. – ISBN 5-7333-0447-2.

326. Школа диалога культур: Идеи, опыт, перспективы : сб. ст. / В. С. Библер, С. Ю. Курганов, Р. Р. Кондратов [и др.] ; под общ. ред. В. С. Библера. – Кемерово : Алеф, 1993. – 415 с. – ISBN 5-85119-004-3.

327. Школа диалога культур: основы программы / В. С. Библер, М. С. Глазман, А. В. Ахутин [и др.] ; ред. В. С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1992. – 93 с. – ISBN 5-85119-001-9.

328. Шулина А. И. Основные сложности в преподавании китайского языка и методы их преодоления при формировании межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся высших учебных заведений / А. И. Шулина // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 242–256. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-slozhnosti-v-prepodavanii-kitayskogo-yazyka-i-metody-ih-preodoleniya-pri-formirovanii-mezhkulturnoy-kommunikativnoy> (дата обращения: 07.02.2024).

329. Щербаков И. Е. Цифровая компетентность магистров в российском и зарубежном образовании / И. Е. Щербаков, О. В. Карасева, Д. А. Горбачева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 216–218. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-magistrov-v-rossiyskom-i-zarubezhnom-obrazovanii> (дата обращения: 13.02.2024).

330. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с. – ISBN 5-93134-263-X.

331. Эльмурзаева Р. А. Педагогическая стратегия развития научно-методической культуры преподавателя учреждений дополнительного профессионального образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Эльмурзаева Румиса Абуязидовна ; Чечен. гос. ун-т . – Грозный, 2020. – 29 с.

332. Язык как средство эффективной межкультурной коммуникации / Н. Х. Савельева, О. Ю. Павлова, Г. А. Демакова [и др.] // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4, № 5. – С. 29–32.

333. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения : монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Владос, 2006. – 239 с. – ISBN 5-691-01523-0.

334. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с. – ISBN 978-5-91394-039-1.

335. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : специальность 13.00.01 «Общ. педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Яковлева Надежда Максимовна ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 1992. – 403 с.

336. Яковлева Н. О. Диссертационное исследование по педагогике: требования к основным теоретическим результатам / Н. О. Яковлева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – С. 270–279. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8762> (дата обращения: 17.02.2019).

337. Яковлева Н. О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты : монография / Н. О. Яковлева ; Акад. труда и соц. отношений. – Москва : АТиСО, 2002. – 194 с. – ISBN 5-93441-051-2.

338. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 203 с. – ISBN 5-202-01717-0.



339. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Янкина Наталья Владиславовна ; Оренб. гос. ун-т – Оренбург, 2006. – 360 с.
340. Alhija F. N.-A. Mentoring of new teachers: Correlates of activities and mentors' attitudes / F. N.-A. Alhija, B. Freskob. – DOI 10.1016/j.sbspro.2010.03.360 // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 2, Iss. 2. – P. 2497–2500.
341. Auernheimer G. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik / G. Auernheimer. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003. – 179 p. – ISBN 978-3-534-16924-5.
342. Bates A.W. Teaching in a digital age : Guidelines for designing teaching and learning / A.W. Bates. // GLOKALde. – 2015. – Vol. 1, Iss. 3. – 573 p.
343. Bridging the Digital Divide: Measuring Digital Literacy / K. Chetty, L. Qigui, N. Gcora [et al.]. – DOI 10.5018/economics-ejournal.ja.2018-23 // Economics E-Journal. – 2018. – Vol. 12. – P. 1–21. – URL: <http://www.economics-ejournal.org/economics/journalarticles/2018-23/> (date of access: 01.09.2018).
344. Broszinsky-Schwabe E. Interkulturelle Kommunikation / E. Broszinsky-Schwabe. – Wiesbaden : Springer, 2011. – 251 p. – ISBN 978-3-531-92764-0. – DOI 10.1007/978-3-531-92764-0.
345. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p. – ISBN 978-1-85359-378-9.
346. Cain T. Mentoring trainee teachers: how can mentors use research? / T. Cain. – DOI 10.1080/13611260802233498 // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. – 2009. – Vol. 17, Iss. 1. – P. 53–66.
347. Campbell D. E. Choosing democracy: a practical guide to multicultural education / D. E. Campbell. – 4th ed. – Boston : Allyn & Bacon, 2010. – 480 p. – ISBN 978-0-13-503481-1.
348. Carretero S. The Digital Competence Framework for Citizens: with eight proficiency levels and examples of use / S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. –

Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. – 49 p. – ISBN 978-92-79-68005-2.

349. Christensen C. M. *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns* / C. M. Christensen, M. B. Horn, C. W. Johnson. – New York : McGraw-Hill, 2008. – 272 p. – ISBN 978-0-07-159206-2.

350. Cope B. «Multiliteracies»: New Literacies, New Learning / B. Cope, M. Kalantzis. – DOI 10.1080/15544800903076044 // *Pedagogies*. – 2009. – Vol. 4, Iss. 3. – P. 164–195.

351. *Correlates and Predictors of Psychological Well-Being of an Individual in a Situation of Pandemic Risk of COVID 19* / E. Titova, E. A. Rylskaya, O. Shumakova, T. Nalivayko, D. Dubrovina, N. Savelyeva, E. Yashchenko, E. Zhakupova. – DOI 10.14744/alrj.2021.92408 // *Applied Linguistics Research Journal*. – 2021. – Vol. 5, Iss. 8. – P. 1–10.

352. *Cultural Conditionality of the Process of Foreign-Language Perception, Cogitation and Activity* / N. Savelyeva, O. Pavlova, N. Pochitalkina [et al.]. – DOI 10.14744/alrj.2021.40221 // *Applied Linguistics Research Journal*. – 2021. – Vol. 5, Iss. 10. – P. 30–33.

353. Deuze M. *Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture* / M. Deuze. – DOI 10.1080/01972240600567170 // *The Information Society*. – 2006. – Vol. 22, Iss. 2. – P. 63–75. – URL: <http://www.slideshare.net/RemingInSydney/what-is-digital-culture> (date of access: 12.01.2024).

354. Dikow J. *Grundwerte in der Schule* / J. Dikow // *Grundwerte in der Schule. Auf der Suche nach neuer Verbindlichkeit* / Hrsg. F. Pöggeler. – Freiburg, 1980. – S. 13–21.

355. Drucker P. F. *Die Zukunft der Industrie-Gesellschaft* / P. F. Drucker. – Düsseldorf, 1967. – S. 9.

356. Dvoryatkina S. *Intellectual Support of the Students' Research Activities in Mathematics: Experimental Verification of Effectiveness A Hybrid Learning System* / S.

N. Dvoryatkina, L. V. Zhuk. – DOI 10.13187/ejced.2023.4.1212 // *European Journal of Contemporary Education*. – 2023. – Vol. 12, Iss. 4. – P. 1212–1222.

357. Educational achievement and traits emotional stability and agreeableness as predictors of the occurrence of backache in adulthood / H. Cheng, A. Green, L. Treglown [et al.]. – DOI 10.1016/j.paid.2017.06.008 // *Personality and Individual Differences*. – 2017. – Vol. 117. – P. 205–209.

358. Ek J. A. van. Objectives for foreign language learning. Vol. 1. Scope. Modern languages / J. A. van Ek. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1986. – 89 p.

359. Frolova E. V. Blended Learning in the Context of Digitalization: New Opportunities and Possible Limitations / E. V. Frolova, O. V. Rogach, R. V. Faizullin. – DOI 10.13187/ejced.2023.3.838 // *European Journal of Contemporary Education*. – 2023. – Vol. 12, Iss. 3. – P. 838–848.

360. Gendron B. Emotional capital: the set of emotional competencies as professional and vocational skills in emotional works and jobs / B. Gendron. – DOI 10.5944/reec.29.2017.17433 // *Revista Espanola de Educacion Comparada*. – 2017. – Vol. 29. – P. 44–61.

361. Heckhausen H. Motivationsmodelle: Fortschreitende Entfaltung und unbehobene Mängel / H. Heckhausen // *Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung* / Hrsg. W. Hacker [et al.]. – Bern, 1983. – S. 9–17.

362. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // *Sociolinguistics* / Eds. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth, 1972. – P. 269–293.

363. Improvement of the Learning Process: The Experience of Introducing a Cumulative System in Assessing Student Learning Success in Distance Learning / F. Gabidullina, N. Nikiforova, I. Afanasyeva, A. Zharov. – DOI 10.13187/ejced.2023.4.1223 // *European Journal of Contemporary Education*. – 2023. – Vol. 12, Iss. 4. – P. 1223–1230.

364. Influence of the Content of the Ethnic Component in Pedagogical Education on the Development of Ethnopedagogical Competence in Future Teachers / A. Aipova, N. Pfeifer, Y. Burdina, Zh. Usina. – DOI 10.13187/ejced.2023.4.1113 // *European Journal of Contemporary Education*. – 2023. – Vol. 12, Iss. 4. – P. 1113–1129.

365. Information education in Russia / S. A. Beshenkov, E. V. Mindzaeva, E. V. Beshenkova [et al.]. – DOI 10.1007/978-3-319-39690-3\_50 // Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2016. – Vol. 59. – P. 563–571.

366. Inoovations in university education in the context of modern global challenges / I. S. Krutko, A. R. Masalimova, A. V. Ponomarev [et al.] // 5th International Conference on Advances in Education and Social Science (ADVED 2019) : proc. (Istanbul, 21–23 Oct. 2019). – Istanbul, 2019. – P. 199–207.

367. Kaiser G. Realitätsbezüge im Mathematikunterricht – Ein Überblick über die aktuelle und historische Diskussion / G. Kaiser // Materialien für einen realitätsbezogenen Mathematikunterricht. / Hrsg. G. Graumann [et al.]. – Hildesheim, 1995. – Bd. 2 : Bad Salzdetfurth. – S. 66–84.

368. Knowledge Sharing, Social Relationships, and Contextual Performance: The Moderating Influence of Information Technology Competence / J. Peng, J. Quan, G. Zhang, A. J. Dubinsky. – DOI 10.4018/joeuc.2015040103 // Journal of Organizational and End User Computing. – 2015. – Vol. 27, Iss. 2. – P. 58–73.

369. Lane R. E. The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society / R. E. Lane. – DOI 10.2307/2091856 // American Sociological Review. – 1966. – Vol. 31, Iss. 5. – P. 649–662.

370. Lillge D. Sticking points: Sites for developing capacity to enact socially just instruction / D. Lillge, A. Knowles. – DOI 10.1016/j.tate.2020.103098 // Teaching and Teacher Education. – 2020. – Vol. 94. – P. 54–66.

371. Mironova L. I. Improving Educational Management in Russia Based on Information and Communication Technologies / L. I. Mironova, O. V. Ruzakova // Education Excellence and Innovation Management: A 2025 Vision to Sustain Economic Development During Global Challenges : proc. 35th Intern. Business Inform. Management Assoc. Conf. (IBIMA) (Seville, 01–02 Apr. 2020). – Seville, 2020. – P. 5598–5606.

372. Osipchukova E. Social and Psychological Features of Professional Crisis Perception by Higher School Teachers / E. Osipchukova, A. Ponomarev, I. Krutko // Revista Inclusiones. – 2020. – Vol. 7. – P. 439–461.

373. Pluzhnik I. L. Modelling a High Quality Education for International Students / I. L. Pluzhnik, F. H. Guiral. – DOI 10.17853/1994-5639-2020-6-49-73 // The Education and Science Journal. – 2020. – Vol. 22, Iss. 6. – P. 49–73.
374. Preparing Teachers for Deeper Learning / L. Darling-Hammond, J. Oakes, S. Wojcikiewicz [et al.]. – Cambridge : Harvard Education Press, 2019. – 416 p. – URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-brief> (date of access: 10.09.2021). – ISBN 978-1-6825-3292-8.
375. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change / M. Rokeach. – San Francisco : Jossey-Bass, 1972. – 214 p.
376. Savelyeva N. Kh. Value-based education in modern universities / N. Kh. Savelyeva // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 4 (60). – С. 31–36.
377. Schöffthaler T. Multikulturelle und transkulturelle Erziehung – zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten / T. Schöffthaler // International Review of Education. – 1984. – Vol. 30. – P. 11–24.
378. Shuklina E. Educational risks in the assessments of higher educational teachers / E. Shuklina, M. Pevnaya. – DOI 10.21125/inted.2020.1360 // 14th International Technology, Education and Development Conference (INTED2020) (Valencia, 2–4 Mar. 2020) / Intern. Acad. of Technology, Education and Development. – Valencia, 2020. – P. 4966–4971.
379. Stiksrud H.-A. Diagnose und Bedeutung individueller Werthierarchien / H.-A. Stiksrud. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 1976. – 274 S.
380. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handb. 1. The Cognitive Domain / A Comm. of College and Univ. Examiners ; Ed. by B. S. Bloom. – New York : David McKay, 1956. – 222 p.
381. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research / M. Lee, R. Pekrun, J. Taxer [et al.]. – DOI 10.1007/s11218-016-9359-5 // Social Psychology of Education. – 2016. – Vol. 19, Iss. 4. – P. 843–863.

382. The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: A Meta-Analysis / A. Iancu, A. Rusu, C. Maroiu [et al.]. – DOI 10.1007/s10648-017-9420-8 // Educational Psychology Review. – 2018. – Vol. 30, Iss. 2. – P. 373–396.
383. Trager G. Culture as Communication: A Model and Analysis / G. Trager, E. Hall. – New York, 1954. – 320 p.
384. Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion / Hrsg. A. Datta. – Frankfurt am Main : Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2005. – 226 p. – ISBN 3-88939-776-X.
385. Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz / Hrsg. M. Göhlich [et al.]. – Weinheim ; München : Juventa, 2006. – 729 S. – ISBN 3-7799-1265-1.
386. Walford G. Private Education: Tradition and Diversity / G. Walford. – London ; New York : Continuum, 2006. – 258 p. – ISBN 978-0-8264-8599-1.
387. Weinert F. E. Concept of Competence / F. E. Weinert // Contribution within the OCED-Projekt Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). – Neuchatel, 1999. – P. 3–34.
388. Xiong Zh. The influence of digital educational games on preschool Children's creative thinking / Zh. Xiong, Qi Liu, X. Huang. – DOI 10.1016/j.compedu.2022.104578 // Computers & Education. – 2022. – Vol. 189. – 104578.