

Бувевич А.А.,

кандидат филологических наук, доцент,

englishvrb@gmail.com,

УО «Витебский государственный

технологический университет»,

г. Витебск, Республика Беларусь

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ОТ ВЫЗОВОВ К ИНТЕГРАЛЬНОЙ МОДЕЛИ

В статье обосновывается необходимость перехода от фрагментарного использования цифровых инструментов к созданию целостной дидактической системы иноязычного образования в неязыковых вузах. Актуальность исследования обусловлена задачами Национальной стратегии устойчивого развития Беларуси до 2035 г. в части цифровизации образования и выявленным дефицитом цифровых компетенций у педагогических кадров. Методы исследования включают анализ теоретических и исследовательских работ отечественного и зарубежного педагогического опыта, результатов специализированных исследований и мониторинга. Основные результаты: выявлены ключевые проблемы цифровизации языковой подготовки; предложена концепция системы, основанная на четырёх принципах (аутентичный цифровой контекст, гибридная дидактика, персонализация на основе цифрового следа, встроенное оценивание) и трёхэтапной модели её внедрения.

Ключевые слова: *цифровая дидактика, иноязычное образование, гибридное обучение, цифровая трансформация, профессиональная коммуникация, персонализация, цифровой след, неязыковой вуз*

Введение

В качестве приоритетных направлений Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года определены: подготовка участников образовательного процесса к жизни в цифровом обще-

стве, обеспечение доступности образования на протяжении всей жизни, а также развитие дистанционных и сетевых форм обучения в высшем и дополнительном образовании взрослых [1].

В соответствии со Стратегией особое внимание специалистов уделяется созданию инфраструктуры, поддерживающей онлайн-обучение и сетевое взаимодействие учреждений образования в условиях цифровой трансформации. Ключевой задачей второго этапа (2026–2035 гг.) является адаптация системы образования к потребностям цифровой экономики и повышение качества образовательных услуг до международных стандартов. Для этого планируется сосредоточить основные усилия на внедрении современных методик и инструментов, включая цифровые образовательные средства и форматы удалённого образования. В этой связи Министерством образования Республики Беларусь предусмотрено обновление программ профессионального образования и повышения квалификации кадров, направленное на ликвидацию дефицита навыков, востребованных цифровой экономикой.

Содержательные части статьи

Наличие данного профессионального дефицита подтверждается многолетним практическим опытом, а также результатами специализированных исследований в Республике Беларусь. В частности, анкетирование 107 преподавателей и сотрудников библиотек учреждений профессионального и дополнительного образования взрослых, проведённое Республиканским институтом профессионального образования (РИПО) (2021 года), наряду с постоянным мониторингом обратной связи от слушателей программ РИПО, выявило устойчивую потребность в повышении цифровой компетентности педагогических кадров для эффективной работы в цифровой образовательной среде.

Аналогичные вызовы, связанные с необходимостью адаптации традиционных педагогических подходов к новым реалиям, характерны и для современного этапа иноязычной подготовки в неязыковых вузах. Как отмечает исследователь Е.Н. Соловова, традиционный подход зачастую де-

монстрирует отрыв от реальной коммуникации, фокусируясь на усвоении грамматики и лексики в искусственных контекстах: «Нередко на уроке предложения не имеют практически никакой речевой ценности. Часто говорится о неизвестном Пете, который почему-то придет поздно, или Маше, к которой мы не пойдем, потому что будет дождь» [2, с. 43]. При этом занятия остаются привязанными к аудитории, а самостоятельная работа студентов нередко сводится к механическому заучиванию материала. По мнению профессора И.И. Халеевой, совершенствование иноязычного образования неразрывно связано с формированием вторичной языковой личности, способной к полноценной межкультурной коммуникации. Ключевым аспектом этого процесса является изучение национальной специфики носителей целевого языка, их ментальности и стратегий осмысления мира [2].

На современном этапе внедрение цифровых инструментов в эти устоявшиеся практики носит преимущественно инструментальный, а не парадигмальный характер. Как справедливо указывает Н.В. Баграмова, технологии часто используются для дублирования или автоматизации традиционных форм работы (электронные варианты учебников, тесты с выбором ответа), а не для создания принципиально новых образовательных ситуаций. Появляются МООС (Massive open online course/Массовые открытые онлайн курсы), языковые мобильные приложения, используются платформы вроде Moodle или Teams, однако их включение редко сопровождается перестройкой целей, содержания и методов обучения. Классический пример: преподаватель ведет занятие очно, по старым конспектам, но теперь просит студентов домашнее задание прислать не в тетради, а в чат Telegram. Форма изменилась – суть (изолированное упражнение) осталась прежней. Проще говоря, технологии не перестраивают процесс, а добавляются к нему. В результате, как показывает исследование Г.В. Валеевой, проведенное на базе Тульского государственного педагогического университета, цифровые ресурсы часто существуют параллельно с основным курсом, не образуя единой дидактической системы [4].

Оценка эффективности этих фрагментированных практик дает противоречивую картину. С одной стороны, наблюдается рост вовлеченности студентов в изучение языка благодаря игровым элементам, мультимедийности, использованию приложений вроде Duolingo или Quizlet. С другой стороны, возникают новые проблемы. Исследования, проведенные в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники (БГУИР), фиксируют ряд проблем: поверхностность взаимодействия с контентом, невнятные интерфейсы образовательных платформ, отсутствие единого стандарта для интеграции различных сервисов (LMS, словарей, корпусов, симуляторов), дефицит живого профессионально-ориентированного общения, отсутствие системной работы по формированию цифровой культуры и этикета в иноязычной коммуникации [5].

Например, студент может бегло писать сообщения в чате, но не знает, как правильно структурировать профессиональное деловое письмо на английском, как вести себя на международной видеоконференции (когда включить камеру, как использовать функцию «поднять руку»). В ряде случаев студенты сопротивляются требованию включать камеру на онлайн-занятиях, что напрямую влияет на качество групповой коммуникации и формирование невербальных навыков. Следует также указать на проблему «разрозненности цифровых инструментов и ресурсов, не объединенных единой методической концепцией» [6]. Представьте, что студенту для одного задания нужно зайти в Moodle, для просмотра видео – на YouTube, для совместной работы – в Google Docs, для обсуждения – в Yandex конференцию, а для теста – в отдельный сервис. Каждая платформа имеет свой логин, интерфейс, правила. Это приводит к когнитивной перегрузке: значительные умственные ресурсы тратятся не на усвоение языка, а на навигацию между сервисами [7].

На сегодняшний день не существует единой устоявшейся цифровой дидактики иностранного языка для неязыковых специальностей. Один из ведущих российских методистов П. В. Сысоев подчеркивает: «Основная проблема заключается не в недостатке технологий, а в отсутствии научно обоснованной цифровой дидактики иностранных языков, которая опреде-

ляла бы принципы отбора и интеграции цифровых инструментов в учебный процесс с учетом специфики предмета» [8, с. 4]. Он также отмечает барьер в виде «преобладания пассивных форм работы с цифровым контентом (просмотр, чтение) над интерактивными и продуктивными». Преподаватели, часто блестяще владеющие иностранным языком, оказываются в позиции цифровых самоучек. Они осваивают отдельные инструменты (например, интерактивные доски, видеочаты), но не владеют методологией проектирования целостного гибридного курса, где онлайн- и офлайн-активности не дублируют, а дополняют и усиливают друг друга. Современному преподавателю нужны не разовые курсы по «основам компьютерной грамотности», а постоянная методическая «инкубация» в формате лабораторий, где он вместе с коллегами, методистами и IT-специалистами мог бы проектировать и тестировать элементы будущей цифровой системы. Создание таких междисциплинарных проектных групп видится перспективным в рамках программ цифровой переподготовки педагогических кадров.

В качестве альтернативы фрагментации мы предлагаем концепцию целостной дидактической цифровой системы иноязычного образования. Это не просто платформа или набор инструментов, а педагогическая среда, где все компоненты взаимосвязаны и нацелены на достижение общего результата. Ее основу формируют четыре ключевых принципа.

Принцип аутентичного цифрового контекста. Язык изучается не для абстрактного общения, а для решения конкретных задач из профессиональной цифровой реальности. Например, студент-программист не просто учит слова по теме «software development». В рамках курса он должен найти и проанализировать проблему в проекте на GitHub (веб-сервис для хостинга IT-проектов), сформулировать вопрос или предложить решение на английском языке на форуме Stack Overflow или CodeBy, а затем представить краткий отчет о своих выводах в виде записи экрана (screencast). В таком формате заданий язык станет естественным инструментом для реального профессионального действия.

Принцип гибридной дидактики. Онлайн- и офлайн-форматы не существуют изолированно – они выстраиваются в единую, логически связанную цепь этапов обучения. В качестве эффективной организационной модели здесь выступает схема «перевернутого класса» (flipped classroom): студенты самостоятельно знакомятся с теоретическим материалом в цифровой среде (например, смотрят видеолекции или работают с симуляторами), а аудиторное время посвящается углублённой практике, анализу и совместной проектной работе. Так, предварительно просмотренное онлайн-интервью с зарубежным специалистом может стать основой для ролевого собеседования на занятии или для создания совместного глоссария терминов на интерактивной доске Padlet. Именно такая содержательная интеграция превращает разрозненные модули в целостную образовательную среду.

Принцип персонализации на основе цифрового следа. Цифровые следы пользователей в системе – это информация о пользователях, отдельные файлы, записи в базах данных о деятельности, о сообщениях, об оценках и т. п. [9].

Эти данные (анализируемые не вручную, а с помощью встроенной в LMS аналитики) позволяют системе или преподавателю выстраивать персональные образовательные траектории. Студенту, который быстро справляется с грамматическими тестами, но испытывает сложности в написании эссе, система может предложить дополнительный кейс по публикациям на профессиональных форумах. Подобные подходы уже апробируются: так, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (БГУИР) с 2022 года проводит эксперименты по сбору и анализу данных с платформы Moodle для прогнозирования академических рисков и создания систем раннего оповещения [5]. Вот пример практической реализации данного принципа:

Студентка 2 курса факультета биоинженерии Анна С. изучает модуль «Английский язык для написания научной аннотации». Система фиксирует её цифровой след: Анна просматривает видеолекцию, при этом анализ данных показывает, что она дважды возвращалась к фрагменту,

объясняющему структуру аннотации. При выполнении интерактивного упражнения на сборку аннотации из частей система регистрирует две ошибки в логической последовательности разделов. Встроенный аналитический модуль интерпретирует эти данные и формирует заключение: «Студентка демонстрирует понимание общей структуры, но испытывает трудности с логической связью между разделами «Methods» и «Results». Выявлен риск некорректного написания собственной аннотации». На основании этого анализа система обработки результатов автоматически адаптирует образовательную модель для Анны: она получает доступ к дополнительному микро-модулю «Логические связки между методами и результатами: клише и примеры из статей по биоинженерии», а также к соответствующему диагностическому тесту. Параллельно преподаватель в своём интерфейсе видит сформированную системой аналитическую карточку: «Тема «Логика аннотации». Группа БИ-202. У 5 студентов выявлена типовая ошибка [M-R link]. Рекомендация: организовать на следующем очном семинаре 10-минутную групповую работу по анализу примеров логических связок. Готовый учебный материал прилагается». Таким образом, Анна получает целенаправленную поддержку именно в зоне актуальной трудности, что позволяет предотвратить закрепление ошибки. Преподаватель же, освобождённый от задачи диагностики проблем, может сосредоточиться на их решении, используя подготовленные системой релевантные материалы. Этот сценарий наглядно демонстрирует, как образовательный процесс становится превентивным и адресным.

Принцип встроенного оценивания. Оценка перестает быть изолированным, стрессовым событием и становится естественной частью учебной деятельности. Каждое действие в системе может оцениваться. Например, качество комментария в профессиональном сообществе Reddit (с точки зрения языковой корректности, аргументированности и следования сетевому этикету), успешность выполнения этапа в симуляторе деловых переговоров, вклад в совместную онлайн-доску Miro. Такой подход формирует профессиональную цифровую коммуникативную компетенцию – способность эффективно использовать язык для решения задач в цифровой среде.

Построение такой системы – эволюционный, а не революционный процесс. Ключом к практической реализации этих принципов мы считаем построение образовательного процесса, последовательно развертывающегося в три этапа.

Первый этап (1–2 учебных года) мы предлагаем посвятить созданию пилотной лаборатории, объединяющей преподавателей иностранного языка, предметников (например, инженеров), методистов и цифровых дизайнеров. На этом этапе мы видим перспективным проектирование и запуск одного гибридного модуля, например, «Английский для подготовки научно-технического блога». Здесь мы считаем необходимым отработать полный учебный цикл: начиная с подбора аутентичных материалов (например, статей с arXiv.org или докладов с конференций на YouTube) и заканчивая организацией встроенного оценивания, например, через создание студентами собственного научного блога с использованием хештегов актуальных конференций. Подобный подход, на наш взгляд, находит успешное подтверждение в практике ведущих университетов, таких как MIT (Массачусетский технологический институт), где можно увидеть реализацию гибридных курсов, сочетающих инженерное проектирование с развитием коммуникативных навыков на английском языке.

Второй этап (2–3 года) мы предлагаем направить на масштабирование и интеграцию успешного опыта. На основе результатов пилотного проекта мы рекомендуем разработать универсальный методический набор, включающий шаблоны, инструкции и описание лучших практик, который должен стать основой для вовлечения других кафедр. Ключевой задачей этого периода станет глубокая интеграция языковой подготовки с профессиональными дисциплинами. Мы предлагаем разработать курс «Английский для теплоэнергетиков» совместно с профильной кафедрой, а языковые задания органично включить в курсовые проекты по специальности. Параллельно мы считаем целесообразным развитие внутренней системы управления обучением (LMS) до статуса центрального интегрированного портала, который обеспечит единый доступ к внешним профессиональным

ресурсам, что соответствует опыту организаций, подобных Boston University Institute for Excellence in Teaching & Learning.

Третий этап мы рассматриваем как фазу системной интеграции и культурной трансформации. Здесь возможен переход от экспериментального внедрения к нормативному закреплению цифровых инструментов в образовательных стандартах вуза. Для устойчивой поддержки этой системы мы видим необходимым создать стабильную инфраструктуру, например, в виде центра цифровой дидактики, который возьмет на себя развитие компетенций преподавателей и платформы. Основным результатом этого этапа, по нашему мнению, должна стать смена парадигмы: использование иностранного языка в профессиональных коммуникациях должно превратиться из формального требования в естественную часть профессиональной идентичности. Это, в свою очередь, создаст условия для формирования устойчивых международных сетевых проектов, где студенты смогут совместно работать над решением реальных задач с зарубежными партнерами. Данный подход уже находит свое практическое воплощение в глобальной образовательной практике, например, через такие платформы, как UNICollaboration. Эта инициатива, известная под названием «Устойчивые сетевые проекты», специализируется на организации международных онлайн-коллабораций (COIL) между вузами.

Заключение

Цифровая трансформация иноязычного образования – это долгий и сложный путь от точечного использования технологий к созданию целостной дидактической цифровой системы, в которой язык перестает быть изолированным предметом, а становится ключевой системой профессиональной деятельности в ее современном, цифровом измерении. Предложенная концепция требует, однако, смещения фокуса с закупки оборудования на инвестиции в человеческий капитал – в переподготовку преподавателей как дизайнеров образовательных сред, в создание междисциплинарных команд, в поддержку педагогического экспериментирования. Результатом станет выпускник, который не просто знает английский язык, а готов про-

фессионально существовать и сотрудничать в глобальной цифровой среде своей отрасли. Это и есть конечная цель трансформации, ради которой стоит преодолевать фрагментацию сегодняшнего дня.

Список литературы

1. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года [Электронный ресурс]: утв. заседанием Президиума Совета Министров Респ. Беларусь 04 февр. 2020 г. № 3 / М-во экономики Респ. Беларусь. – Минск, 2018. – 82 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
3. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С. 277–286.
4. Валеева Г.В. Цифровой этикет в виртуальном образовательном пространстве университета // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2022. – № 3 (43). – С. 104–115.
5. Шнейдеров, Е. Н. Система мониторинга показателей образовательного процесса для образовательных платформ на базе Moodle LMS / Е. Н. Шнейдеров [и др.] // BIG DATA и анализ высокого уровня: сб. науч. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 мая 2023 г.: в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники. – Минск, 2023. – Ч. 2. – С. 188–194.
6. Авилкина И.Н. Цифровая грамотность преподавателя иностранного языка в онлайн-эпоху: формирование и развитие // Вестник СИБИТа. – 2021. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka-v-onlayn-epohu-formirovanie-i-razvitie> (дата обращения: 09.01.2026).
7. Дёмко О. В. Цифровая грамотность и её составляющие // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ. – 2019. – Вып. 9. – Минск: БГУ. – С. 17–19.

8. Сысоев П. В. Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании. – М.: КД Либроком, 2015. – 264 с.

9. Пунчик, В. Н. Менеджмент цифровых следов как фактор управления качеством педагогического образования // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19 нояб. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т. – Минск: БГУ, 2022. – С. 213–219.

Buyevich A.A.

DIGITAL TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: FROM CHALLENGES TO AN INTEGRAL MODEL

The article substantiates the necessity of transitioning from the fragmented use of digital tools to creating a holistic didactic system of foreign language education in non-linguistic universities. The relevance of the study is determined by the objectives of the National Sustainable Development Strategy of Belarus until 2035 regarding the digitalization of education and the identified deficit of digital competencies among teaching staff. Research methods include the analysis of theoretical and research works, local and foreign pedagogical experience, results of specialized studies and monitoring. The main results are as follows: key problems of the digitalization of language training are identified; a system concept based on four principles (authentic digital context, hybrid didactics, personalization based on a digital footprint, embedded assessment) and a three-stage model for its implementation is proposed.

Keywords: *digital didactics, foreign language education, hybrid learning, digital transformation, professional communication, personalization, digital footprint, non-linguistic university*