

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТРУКТУРА, МЕТОДИЧЕСКИЕ
РЕШЕНИЯ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ**

Мухаммаджонова Р. И.

магистрант

Шин А. В.

научный руководитель, ректор

Университет Пучон в городе Ташкент

Аннотация

В условиях ускоряющейся интернационализации образования и роста спроса на прикладные языковые компетенции система дополнительного образования Республики Узбекистан становится важной площадкой для гибкого и практикоориентированного обучения иностранным языкам. Корейский язык, поддерживаемый устойчивыми экономическими и культурными связями Узбекистана с Республикой Корея, демонстрирует растущую востребованность у школьников, студентов и молодых специалистов, ориентированных на академическую мобильность, занятость в международных компаниях и участие в образовательных программах. В статье обосновывается и описывается модель проектирования и реализации модульной языковой образовательной программы по корейскому языку для организаций дополнительного образования, раскрываются структурные компоненты программы, методические решения и подходы к оценке результатов обучения.

Introduction

Предлагаемая программа строится по принципу модульности, что обеспечивает адаптивность к уровню стартовой подготовки обучающихся, возможность индивидуальных образовательных траекторий и сокращение барьеров входа. В статье рассматривается структура программы: целевой блок (компетентностные результаты, планируемые достижения по уровням), содержательный блок (лексико-грамматические и социокультурные темы), процессуальный блок (форматы занятий, цифровые ресурсы, проектно-коммуникативные практики) и оценочный блок (критерии, инструменты, формы контроля). Особое внимание уделено методическим решениям, релевантным контексту Узбекистана: сочетанию коммуникативного и задачного подходов, использованию ситуативных сценариев (учебная/деловая коммуникация), интеграции медиаконтента (корейские новости, видеофрагменты, учебные подкасты), а также внедрению смешанного обучения с опорой на доступные платформы и мобильные приложения. Отдельно анализируются условия реализации: требования к квалификации преподавателя, расписанию, учебно-методическому обеспечению, а также

организационные механизмы сопровождения обучающихся (трекинг прогресса, консультации, мини-группы).

Для сопоставления рассматриваются зарубежные практики модульного обучения и оценки языковых результатов в дополнительном и неформальном образовании (Республика Корея, страны ЕС), где широко применяются уровневые рамки, портфолио достижений и комбинированная оценка (тесты, продуктивные задания, наблюдение). В качестве результата предлагается комплексная модель оценки эффективности: диагностика входного уровня, текущий мониторинг по модулю, итоговая аттестация с проверкой продуктивных видов речевой деятельности и анализ удовлетворенности обучающихся. Делается вывод, что модульная программа по корейскому языку, ориентированная на реальные коммуникативные задачи и прозрачные критерии оценивания, способна повысить удержание обучающихся, обеспечить измеримые образовательные результаты и усилить практическую ценность дополнительного образования в Узбекистане.

Ключевые слова: дополнительное образование; корейский язык; модульная образовательная программа; проектирование программы; методические решения; смешанное обучение; коммуникативный подход; оценка результатов; компетентностный подход; Республика Узбекистан.

Введение

Актуальность проектирования модульных языковых программ в системе дополнительного образования в Республике Узбекистан определяется сразу несколькими устойчивыми тенденциями. Во-первых, меняется запрос обучающихся: растет потребность не просто «изучать язык», а получать измеримый и прикладной результат – способность решать конкретные коммуникативные задачи в учебной, профессиональной и повседневной среде. Во-вторых, усиливается конкуренция форматов: частные курсы, онлайн-платформы, университетские центры и корпоративное обучение предлагают быстрые траектории, и дополнительному образованию важно отвечать на ожидания гибкости и прозрачности результатов. В-третьих, для корейского языка в Узбекистане формируется особая социально-экономическая мотивация: образовательные маршруты (академическая мобильность, подготовка к обучению за рубежом), занятость в компаниях с международным участием, культурные индустрии и межкультурная коммуникация. Это делает корейский язык одним из направлений, где особенно заметны требования к практикоориентированности, модульности и качественному оцениванию.

В данной логике модульная программа выступает как конструкция, которая позволяет «упаковать» учебный процесс в логически завершенные блоки (модули) с четко заданными результатами, критериями оценивания и возможностью комбинировать траектории под разные цели обучающихся. В отличие от традиционного «линейного» курса, модульный подход позволяет быстрее выходить на ощутимые результаты (например, базовая коммуникация, навыки чтения и аудирования для учебной среды,

речевые модели для сервиса и делового общения), а также снижает риск потери мотивации, поскольку каждый модуль завершается понятным достижением и фиксируемой обратной связью. Для дополнительного образования это критически важно: контингент обычно неоднороден по возрасту и стартовому уровню, а посещаемость и темп часто зависят от внешних обстоятельств.

Цель статьи – обосновать подход к проектированию и реализации модульной языковой образовательной программы по корейскому языку в системе дополнительного образования, выделить оптимальную структуру программы, описать методические решения и предложить комплексную оценку результатов обучения. Задачи исследования включают: (1) определение требований к структуре модульной программы и ее результатам; (2) подбор методических решений, обеспечивающих развитие коммуникативной компетенции; (3) описание модели оценивания, позволяющей фиксировать динамику и эффективность; (4) сопоставление с зарубежными практиками модульного обучения и измерения результатов для уточнения критериев качества и воспроизводимости.

Практическая значимость работы состоит в том, что предложенная модель может быть применена в организациях дополнительного образования Узбекистана как проектный шаблон: с адаптацией под возраст, уровень, интенсивность обучения и конечные цели (учебные, профессиональные, культурно-коммуникативные). Научная значимость связана с уточнением связки «модуль – компетентностный результат – метод – оценивание» применительно к корейскому языку, где специфика письменности (хангыль), фонетики, речевого этикета и культурных норм требует особых методических решений и корректной системы проверки продуктивных навыков.

Методологическая основа исследования

Методологическая рамка статьи опирается на комплекс педагогических и лингводидактических подходов, позволяющих рассматривать модульную программу как управляемую систему с измеримыми результатами.

В качестве базовой принята компетентностная логика, в которой результат выражается через способность обучающегося выполнять типовые коммуникативные действия: понимать и порождать высказывания в заданных ситуациях, использовать лексико-грамматические средства адекватно задаче и нормам речевого поведения, взаимодействовать в диалоге и понимать культурные контексты. Компетентностное понимание результата удобно для модульности: каждый модуль завершает «функциональный кусок» компетенции, а не просто «тему» из учебника.

Второй опорой выступают коммуникативно-деятельностный и задачный (task-based) подходы. Они задают принцип: обучение строится вокруг речевых действий и задач (запрос информации, знакомство, запись на курс, обсуждение планов, деловые базовые коммуникации), а языковые средства осваиваются как инструмент решения этих задач. Это особенно продуктивно в дополнительном образовании, где обучающиеся чаще оценивают курс по тому, «насколько стало легче говорить/понимать», а не по объему пройденных правил.

Третьим компонентом выступает модульный и системно-проектный подходы. Программа рассматривается как проект, который имеет входные параметры (контингент, цели, ресурсы), механизм реализации (содержание, методы, организационные условия) и выходы (результаты, показатели эффективности). Соответственно, проектирование предполагает: анализ потребностей, формулирование результатов, подбор содержания, выбор методов и средств, конструирование оценочных материалов и регламентов сопровождения.

В части оценивания применяются принципы критериально-ориентированного оценивания и педагогической диагностики: (1) прозрачные критерии, понятные обучающимся; (2) баланс формирующего и итогового оценивания; (3) проверка не только знаний, но и умений в продуктивных видах речевой деятельности (говорение, письмо) через задания-продукты. Для повышения валидности оценивания целесообразно сочетать тестовые инструменты (лексика/грамматика, аудирование/чтение) с практическими (диалог по сценарию, мини-презентация, письменное сообщение по шаблону/ситуации).

Для достижения целей статьи использован набор методов: анализ научно-методической литературы по модульному проектированию и обучению иностранным языкам; сравнительно-сопоставительный анализ практик дополнительного и неформального языкового образования (в том числе зарубежных); педагогическое моделирование структуры программы (целевой, содержательный, процессуальный и оценочный блоки); экспертная интерпретация методических решений и оценочных инструментов с точки зрения применимости в условиях Узбекистана (ресурсные ограничения, неоднородность групп, необходимость смешанного формата). Логика исследования строится как последовательность «потребности – проектирование – реализация – оценка результатов – выводы о эффективности и переносимости модели».

Степень разработанности темы

Вопросы проектирования языковых образовательных программ в целом относятся к хорошо разработанным направлениям педагогики и методики обучения иностранным языкам, однако модульность в связке с дополнительным образованием и спецификой корейского языка требует отдельного анализа. В научной традиции можно выделить несколько линий исследований, которые создают теоретическую основу для рассматриваемой темы.

Первая линия – теория и методика обучения иностранным языкам, где центральное место занимает развитие коммуникативной компетенции, взаимосвязь видов речевой деятельности и принцип функциональности языкового материала. В рамках этого направления значимы идеи коммуникативного обучения: язык осваивается через речевую практику, а грамматика и лексика «встраиваются» в коммуникативные задачи. Отдельно сформирована традиция обучения через речевые ситуации и тексты, где внимание уделяется аутентичности материала и постепенному усложнению задач. Для модульной программы эти положения важны тем, что позволяют не дробить курс на

«разрозненные темы», а группировать содержание вокруг типовых ситуаций общения и функциональных умений, создавая логически завершенные модули.

Вторая линия – модульное обучение и педагогический дизайн программ. В работах по модульной технологии акцентируется идея завершенности и автономности учебного блока: у модуля есть цель, содержание, средства, задания и контроль результата. Исследователи подчеркивают преимущества модульности для гибких траекторий, индивидуализации темпа, сокращения «обязательного ядра» и расширения вариативной части. Эти подходы хорошо сочетаются с дополнительным образованием, поскольку позволяют конструировать программы разной интенсивности (например, базовый трек, интенсив, разговорный трек, подготовка к экзаменационным форматам). Одновременно в научных дискуссиях отмечаются риски «мозаичности» модулей и потери целостности курса, если не задана общая рамка результатов и единые критерии оценивания. Поэтому современное понимание модульности стремится к системной интеграции модулей в уровневую структуру, где каждый следующий блок развивает предыдущий и повышает автономность речевого действия.

Третья линия – компетентностный подход и уровневые модели описания владения языком. В исследовательских и практических разработках широко закрепились идеи описывать результаты через уровни и дескрипторы умений (что обучающийся «может сделать» на языке), а также использовать форматы портфолио и накопительной оценки. Это направление важно тем, что модульность нуждается в четких дескрипторах: только при наличии описанного результата модуль становится сопоставимым, оцениваемым и переносимым между организациями и форматами. Зарубежный опыт (в частности, европейские рамки уровней и практика *outcome-based education*) показывает эффективность перехода от «содержательных планов» к «планам результатов», когда содержание подбирается под заявленный результат, а не наоборот. Для Узбекистана этот подход продуктивен, потому что позволяет унифицировать ожидания качества в разных центрах дополнительного образования и облегчает мониторинг.

Четвертая линия – исследования по смешанному обучению и цифровой дидактике. В последние годы в методике обучения языкам усиливается внимание к интеграции онлайн-инструментов: платформы для тренировки лексики и грамматики, системы управления обучением, цифровые тренажеры аудирования, мобильные приложения. Важная мысль этой группы работ заключается в том, что цифровые средства эффективны не сами по себе, а как часть продуманного сценария, где онлайн-этапы готовят практику в аудитории (*flipped learning*) или поддерживают самостоятельность обучающихся. Для модульной программы по корейскому языку это особенно актуально: освоение хангыля, отработка произношения и автоматизация базовых речевых моделей требуют регулярной тренировки, которую удобнее организовать в микрофрагментах вне класса.

Пятая линия – специфика преподавания корейского языка как иностранного. В методических исследованиях по корейскому языку уделяется внимание нескольким узловым трудностям: фонетическим и артикуляционным особенностям, формированию навыков чтения и письма на хангыли, грамматике с развитыми категориями вежливости и речевого этикета, а также культурным нормам общения. Из работ по межкультурной

коммуникации вытекает, что корректное владение формами вежливости и речевыми моделями не является «дополнительной опцией», а прямо влияет на успешность общения. Следовательно, в модульной программе социокультурный компонент и речевой этикет должны быть встроены в задачи каждого модуля, а не вынесены в отдельную «культурологическую» часть.

Шестая линия – исследования дополнительного, неформального и непрерывного образования. В них подчеркиваются особенности контингента: неоднородность целей, ограниченность времени, высокая зависимость результата от мотивации и качества сопровождения. Научные работы в этой области показывают, что для взрослых и старших подростков особенно важны: (1) быстрое ощущение прогресса; (2) понятные критерии успеха; (3) прикладная ценность заданий; (4) уважение к автономности обучающегося. Эти положения напрямую поддерживают модульную структуру: «короткие циклы успеха» повышают удержание и формируют устойчивую мотивацию. Таким образом, теоретическая база темы в целом достаточно развита: имеются прочные основания в коммуникативной методике, модульной технологии, компетентностных моделях результатов и цифровой дидактике. В то же время остаются методические «зазоры», которые и закрывает предлагаемая в статье модель: согласование модульной структуры с особенностями корейского языка; адаптация к условиям дополнительного образования Узбекистана (смешанные группы, ограниченные ресурсы, вариативные цели); построение оценки результатов так, чтобы она отражала именно коммуникативную эффективность (умение действовать на языке), а не только знание правил. Именно в этой точке возникает необходимость целостного проектного описания программы – от структуры и методических решений до системы оценивания и интерпретации результатов.

Основная часть и аналитический блок

Проектирование модульной языковой программы в системе дополнительного образования целесообразно начинать не с перечня тем учебника, а с «карты результатов»: какие речевые действия обучающийся должен уметь выполнять по завершении каждого модуля и всего курса. В узбекском контексте это особенно важно по двум причинам. Во-первых, группы часто неоднородны по возрасту, мотивации и исходной подготовке; модульность позволяет не «подгонять» всех под единый темп, а организовать уровневые входы/выходы. Во-вторых, у значительной части обучающихся мотивация прагматическая (учёба, работа, миграционные/экзаменационные траектории), поэтому результаты должны быть прозрачными, измеримыми и напрямую связанными с практикой.

В качестве архитектуры программы предлагается 4-блочная модель: целевой блок (результаты и профили выпускника по траекториям), содержательный блок (темы и языковой материал в логике задач), процессуальный блок (методы, формы занятий, цифровая поддержка), оценочный блок (критерии, инструменты, мониторинг). Такая структура обеспечивает управляемость программы и делает её воспроизводимой: любой

центр дополнительного образования может использовать один и тот же «каркас», меняя интенсивность, примеры, локальные кейсы и цифровые платформы.

Нормативно-организационный фон в Узбекистане усиливает актуальность проектного подхода к языковым программам: государственная политика по расширению изучения иностранных языков предполагает рост предложения курсов и повышение требований к качеству преподавания, включая сертификационные механизмы и стимулирование преподавателей за подтверждённый уровень владения языком.

Для корейского языка в дополнительном образовании рационально задавать программу как уровневую линейку (например, «вводный → базовый → базовый+ → предпороговый»), а внутри каждого уровня выделять короткие модули по 12–18 академических часов (или эквивалент в смешанном формате). Каждый модуль должен завершаться конкретным «продуктом» (выполненным коммуникативным действием), иначе модульность превращается в формальное деление часов.

Ниже приведён пример карты модулей (вариант для стартового уровня), где результаты формулируются как действия, а не как «изученные темы».

Таблица 1. Пример модульной карты стартового уровня (Beginner / A0–A1) для дополнительного образования

№ модуля	Название модуля (функция)	Результат модуля (что обучающийся умеет делать)	Языковое ядро	Итоговый продукт (контроль)
1	«Старт: хангыль и базовая коммуникация»	читать/писать хангыль на базовом уровне; представляться; задавать простые вопросы	алфавит, базовая фонетика, формы приветствия, частотная лексика	короткий диалог-знакомство + чтение короткого текста
2	«Быт и расписание»	говорить о времени, дате, повседневных действиях; понимать простые аудиосообщения	числительные, время, части дня, глагольные основы	аудирование + монолог «мой день» (60–90 сек.)
3	«Навигация и сервис»	спрашивать/объяснять дорогу, пользоваться сервисными формулами вежливости	послелогои места, просьбы, речевой этикет	ролевой сценарий «в городе/в сервисе»
4	«Учёба и коммуникация в классе»	понимать инструкции, задавать уточняющие вопросы, работать в паре/группе	классные клише, вопросительные конструкции	мини-проект: «учебная ситуация» + чек-лист участия
5	«Покупки и простые переговоры»	обсуждать цену/количество, формулировать предпочтения, уточнять условия	меры/количество, модальности, вежливые формы	диалог «покупка/заказ» + письменное сообщение (5–7 фраз)

Источник: авторская разработка на основе типовых практик модульного обучения; материалы онлайн-куррикулума King Sejong Institute (структура базовых курсов и тематические линии).

Ключевой методический момент для корейского языка – равновесие между «техническими» компонентами (хангыль, фонетика, базовые грамматические конструкции) и коммуникативной практикой. Если на старте перегрузить курс

формальными правилами, возрастает риск выгорания и отсева; если же игнорировать систему письма и фонетику, формируется неустойчивая база, затрудняющая дальнейшее продвижение. Поэтому в модульной модели первые 2–3 модуля должны обязательно содержать микроциклы «ввод → тренировка → коммуникативная задача → обратная связь», где технические навыки сразу встраиваются в реальную речевую ситуацию.

Оптимальное решение для дополнительного образования – организация занятия вокруг задачи (task) и сценария, а языковые средства – как ресурс для выполнения задачи. Например, в модуле «Навигация и сервис» ядром становятся не «последологи места», а сценарий: «объяснить маршрут», «уточнить нужную остановку», «попросить повторить», «вежливо поблагодарить». Это повышает переносимость навыка: обучающийся начинает воспринимать язык как инструмент действия, что напрямую поддерживает мотивацию.

Для корейского языка принципиально важно не отделять культуру от языка: формы вежливости и речевой этикет – часть функционального владения. Поэтому в каждом модуле вводятся минимально необходимые модели вежливости, а оценка устной речи включает критерий «соответствие ситуации общения». В узбекских группах это обычно воспринимается позитивно, потому что культурно-нормативное общение близко по значимости и в местной традиции, однако требуется аккуратное объяснение различий (статус, дистанция, выбор речевой формы).

Смешанный формат (часть занятий очно + часть онлайн) особенно полезен именно для модульных программ: онлайн-этапы поддерживают регулярную тренировку (хангыль, произношение, лексика), а очные встречи используются для коммуникации и обратной связи. Доказательная база по эффективности смешанного обучения в сравнении с чисто очным форматом в среднем показывает преимущество blended-подходов по учебным результатам при грамотном дизайне курса (умеренные/средние эффекты по метаанализам).

Практический вывод для программы: обязательный минимум «цифрового следа» по каждому модулю (короткие задания 10–15 минут 3–4 раза в неделю) повышает устойчивость прогресса, а также снижает нагрузку на преподавателя в части механической проверки.

Модульность не работает без регулярной быстрой обратной связи. Вместо редких «больших» контрольных целесообразны микрооценивания: 3–5 минут чтения/аудирования, мини-диалог по карточке, короткое письменное сообщение, чек-лист самооценки. Это помогает обучающемуся видеть динамику, а преподавателю – управлять темпом группы и вовремя возвращаться к «узким местам» (фонетика, чтение, типовые грамматические ошибки).

Оценивание в модульной программе должно решать две задачи одновременно: (1) измерять языковой прогресс; (2) управлять мотивацией и удержанием обучающихся. Поэтому предлагается комбинированная модель: входная диагностика → текущий мониторинг по модулю → итоговая аттестация по уровню → итоговая оценка эффективности программы (KPI).

Таблица 2. Матрица оценивания в модульной программе по корейскому языку

Компонент результата	Что проверяем	Инструмент	Частота	Критерии (укрупненно)
Чтение (хангыль/тексты)	точность, темп, понимание	чтение вслух + задания на понимание	в каждом модуле	точность \geq заданного порога; понимание ключевой информации
Аудирование	понимание инструкций/диалогов	короткие аудио + вопросы	1–2 раза/модуль	извлечение фактов; понимание намерения
Говорение	диалог/монолог в ситуации	ролевой сценарий, мини-презентация	1 раз/модуль	соответствие ситуации; связность; фонетическая разборчивость
Письмо	функциональные сообщения	короткое сообщение/анкета	1 раз/модуль	понятность; базовая корректность; соблюдение формулы вежливости
Социокультурная адекватность	речевой этикет, нормы	наблюдение + чек-лист	сквозное	выбор форм вежливости; уместность клише
Учебная самостоятельность	регулярность практики	цифровой трекинг, дневник	еженедельно	выполнение минимума практики; динамика ошибок

Источник: авторская модель критериально-ориентированного оценивания; обобщение доказательных обзоров по онлайн/смешанному обучению (принцип частой обратной связи и накопительной оценки).

В качестве внешнего ориентира мотивации и «видимого результата» в корейском языке часто используется ТОPIK. Для Узбекистана принципиально важно не подменять цели дополнительного образования подготовкой только к экзамену, но аккуратно встроить элементы экзаменационной грамотности в более широкий коммуникативный курс. Регулярность проведения ТОPIK в Узбекистане подтверждает наличие устойчивого спроса на формализованную оценку уровня. При этом глобальная статистика по ТОPIK демонстрирует рост числа сдающих в мире и высокую конкуренцию, что усиливает значимость качественной подготовки именно к практическому владению языком, а не к «натаскиванию».

Поскольку в дополнительном образовании ключевой риск – отток обучающихся, оценка эффективности программы должна включать не только языковой прогресс, но и показатели удержания, посещаемости, регулярности самостоятельной практики и удовлетворенности. Ниже приведён пример аналитической панели KPI. Важно: это модельный расчёт, пригодный для внедрения в центрах дополнительного образования как шаблон мониторинга (значения заполняются по факту конкретного центра).

Таблица 3. Панель КРІ эффективности модульной программы (шаблон мониторинга для центра ДО)

Показатель	Как измеряется	Базовый ориентир (типично для курсов ДО)	Целевое значение при модульном дизайне	Управленческое решение при отклонении
Удержание в модуле	% дошедших до финального контроля	70–80%	85–90%	усилить микрооценивание, добавить консультации, сократить перегруз теорией
Посещаемость	средний % посещённых занятий	75–85%	85–92%	гибридные «догоняющие» занятия, записи, мини-группы
Регулярность практики	% недель с выполнением минимума онлайн-практики	45–60%	70–80%	трекинг, геймификация, короткие задания 10–12 минут
Прирост по тестам чтения/аудирования	разница вход/выход по шкале уровня	+10–15 п.п.	+18–25 п.п.	точечная работа с ошибками; адаптация материалов
Прогресс говорения	рубрика (1–5) по критериям	+0,6–0,8	+1,0–1,2	больше парной практики, сценарии, обратная связь по фонетике
Удовлетворенность	анкета (1–5)	4,0–4,3	4,4–4,7	корректировка темпа, больше практики, яснее критерии
Доля повторного набора	% продолжающих на следующий уровень	35–50%	55–70%	чёткая траектория, сертификат «выхода» после модуля, консультация по маршруту

Источник: шаблон управленческого мониторинга программы (авторская разработка) с опорой на доказательные выводы о преимуществах смешанных моделей при корректном дизайне и регулярной обратной связи.

Для узбекских центров дополнительного образования методически оправдано выделять как минимум три траектории внутри одной модульной линейки: (1) «универсальная коммуникативная» (для широкого круга обучающихся), (2) «учебно-академическая» (для планирующих обучение/стажировки), (3) «прикладная профессиональная» (сервис, офисная коммуникация, базовые переговоры). В каждой траектории ядро модулей совпадает, но набор ситуаций, лексика и итоговые продукты различаются. Это снижает риск «обесценивания» курса для тех, кому нужен конкретный результат, и повышает удовлетворенность без увеличения суммарной нагрузки.

С точки зрения инфраструктуры корейского языка показателен опыт King Sejong Institute: используется стандартизированный подход к курсам, уровневые траектории и развитая цифровая поддержка (включая онлайн-обучение), что облегчает масштабирование и контроль качества. Для Узбекистана важен не буквальный перенос, а принцип: единый каркас результатов и оценки + локальная адаптация сценариев.

Локальная адаптация означает включение ситуаций, знакомых обучающимся (учёба, сервис, городская инфраструктура, общение в многоязычной среде), а также учет языков-посредников (русский/узбекский) на этапе объяснения грамматики и фонетики. При этом зарубежный опыт также показывает риски «технического» цифрового обучения без достаточной коммуникации: метааналитические данные в среднем подтверждают эффективность blended-подходов, но при условии, что онлайн-часть не заменяет общение, а усиливает практику и обеспечивает регулярность. Следовательно, для узбекских центров оптимальна модель, где онлайн-среда отвечает за автоматизацию (хангиль, лексика, тренажёры), а очный/синхронный формат – за говорение, аудирование в диалоге и культурно-ситуативную адекватность.

Модульная программа в дополнительном образовании должна быть описана так, чтобы её можно было воспроизвести в разных центрах: одинаковый каркас результатов и оценивания при возможности адаптации темпа, кейсов и цифровых платформ. Для Узбекистана это особенно актуально на фоне государственной линии на повышение качества и масштабирование изучения иностранных языков, включая институциональные меры и требования к результативности обучения.

Таблица 4. Паспорт программы (вариант для статьи)

Параметр	Содержание
Название	«Проектирование и реализация модульной языковой образовательной программы по корейскому языку в системе дополнительного образования»
Целевая аудитория	Школьники 13–17 лет; студенты; взрослые 18+ (траектории различаются по кейсам и темпу)
Входной уровень	A0–A1 (возможен “entry test” и распределение в подгруппы)
Цель	Сформировать базовую коммуникативную компетентность по корейскому языку + основы социокультурной адекватности общения
Формат	Смешанный: очно/синхронно 60–70% + онлайн-практика 30–40% (микрозадания 10–15 мин)
Общий объём	72 академических часа на уровень (пример): 5 модулей × 12–14 ч + итоговая аттестация
Модульная структура	M1 Хангиль и стартовая коммуникация; M2 Быт и расписание; M3 Сервис и навигация; M4 Учебная коммуникация; M5 Покупки и простые переговоры
Ключевые методики	Коммуникативный и задачный подход; сценарно-ролевая практика; «перевёрнутые» микро-этапы; формирующее оценивание
Учебные ресурсы	Учебная серия и тематические линии, согласуемые с международными куррикулумами; цифровые тренажёры чтения/лексики/аудирования
Результаты	“Can-do” дескрипторы по говорению/аудированию/чтению/письму + базовая социокультурная адекватность
Итоговая аттестация	Пакет: аудирование+чтение (тест) + говорение (диалог по сценарию) + письмо (функциональное сообщение)
Продукт модуля	Мини-диалог/мини-монолог/письменное сообщение по ситуации; цифровой след прогресса

Источник: авторская разработка; ориентиры по структуре уровней и тематическим линиям сопоставлены с практиками King Sejong Institute (онлайн-куррикулум и стандартизация курсов).

Выбираю Модуль 1, потому что именно он определяет «порог входа»: если здесь перегрузить теорией или не дать осязаемого результата, в ДО резко растёт риск отсева. В зарубежных программах KSI стартовый этап обычно закрепляет хангыль вместе с практикой базовых форм общения (приветствие, знакомство, простые вопросы), что подтверждается содержанием типовых силлабусов.

Таблица 5. Сценарий Модуля 1 “Хангыль и базовая коммуникация” (12–14 акад. часов)

Этап	Цель	Аудиторная работа	Онлайн-практика (10–15 мин)	Контроль/обратная связь
Занятие 1	Войти в хангыль без “страха”	логика письма; чтение слогов; мини-диалог приветствия	тренажёр: слоги/слова; 3 аудио-повтора произношения	быстрая проверка чтения (30–40 сек на ученика)
Занятие 2	Приветствие + знакомство	речевые клише; структура “я/вы/кто?”; роль-карточки	карточки слов (частотная лексика) + запись голоса (30–45 сек)	мини-рубрика произносит./разборчивости
Занятие 3	Вопрос-ответ в ситуации	вопросительные конструкции; этикет (нейтр./вежлив.)	микродиалог (чат/аудио) по сценарию “в центре ДО”	комментарий преподавателя по 2 критериям
Занятие 4	Сборка навыков	интеграция: чтение → слушание → говорение	“микротест” на чтение+аудирование	формирующее оценивание (без “штрафов”)
Итог модуля	Зафиксировать “выход”	диалог-сценарий “знакомство + 2 вопроса”	повтор слабых мест по индивидуальному плану	оценка по рубрике + рекомендации

Источник: авторская модель; тематическая логика и цели соотносятся с куррикулумом Online King Sejong Institute и примерами силлабусов по Sejong Korean (уровни 1–2).

Ключевая методическая деталь: онлайн-часть в модуле 1 не “заменяет урок”, а снимает техническую нагрузку (автоматизация чтения/слогов/лексики), освобождая аудиторное время для коммуникации и коррекции произношения. На уровне доказательности это соответствует выводам мета-анализов: blended/hybrid модели показывают преимущество по учебным достижениям при корректном дизайне (особенно когда онлайн-этапы встроены как подготовка/закрепление, а не “самообучение вместо общения”).

Здесь важно избегать типичной ошибки курсов: проверяют только “знание правил”, а заявляют “коммуникативный результат”. В модульной программе контроль должен быть продуктивным: есть действие, есть критерии, есть минимальный стандарт.

Таблица 6. Входной диагностический пакет (30–40 минут)

Блок	Что измеряет	Формат	Зачем нужен управленчески
Хангыль (если был опыт)	узнавание/чтение	чтение слогов/слов (2–3 мин)	разделить на подгруппы, не тормозить “новичков”
Лексика А0	частотные слова	мини-карточки (5–7 мин)	понять “нулевой” уровень
Аудирование	слуховой канал	5 коротких аудио + выбор ответа	выявить базовые трудности восприятия
Говорение	стартовая смелость	30 сек “представиться”	оценить барьер речи и произношение
Мотивация/цель	тип траектории	анкета 6–8 вопросов	распределить по трекам (коммуник./академ./проф.)

Источник: авторская разработка (педагогическая диагностика в ДО); ориентир на практики уровневого размещения в стандартизированных курсовых моделях KSI.

Каждый модуль включает 2–3 «коротких точки»: чтение/аудирование (быстро), говорение/письмо (продукт). Формирующий контроль нужен, чтобы управлять обучением: если в модуле 2 массово “проваливается” аудирование, значит корректируется темп и добавляются micro-listening задания, а не просто ставится низкая оценка.

Таблица 7. Спецификация итоговой аттестации уровня (пример)

Компонент	Доля	Формат	Почему так
Аудирование	25%	10–12 заданий	отражает реальную потребность “понимать” в ситуации
Чтение	20%	8–10 заданий	проверяет устойчивость хангыля и понимание
Говорение	35%	диалог по сценарию + мини-монолог	ключевой “коммуникативный выход” для ДО
Письмо	20%	функциональное сообщение 6–8 фраз	практическая письменная коммуникация

Источник: авторская модель; соотнесено с практикой смешанных форм оценивания и ориентацией на коммуникативный результат в языковом обучении.

Таблица 8. Рубрика оценивания говорения (диалог/мини-монолог)

Критерий	0	1	2	3
Выполнение задачи	не выполняет	частично	выполняет, но с подсказками	выполняет уверенно
Разборчивость/произношение	трудно понять	понятны отдельные фразы	в целом понятно, есть ошибки	ясно и стабильно понятно
Лексика/грамматика	мешает пониманию	ограничено, часто ломает фразу	достаточно для задачи	разнообразно для уровня
Социокультурная уместность	неуместно	иногда неуместно	в основном уместно	уместно и устойчиво

Источник: авторская рубрика; согласуется с подходом outcome-based/hybrid language instruction (выход в действие + критерии).

Таблица 9. Рубрика оценивания письма (сообщение/анкета/запрос)

Критерий	0	1	2	3
Понятность текста	непонятно	частично	понятно	понятно и связно
Соответствие формату	нет структуры	частично	формат соблюден	формат соблюден уверенно
Языковая корректность	мешает	заметно мешает	не критично	соответствует уровню
Вежливость/клише	отсутствует/ошибочно	нестабильно	в целом верно	уместно и точно

Источник: авторская рубрика; соотнесено с практиками функционального письма в начальных уровнях курсов Sejong (целевые действия, а не “правила ради правил”).

Чтобы “оценка результатов” была убедительной, в статье важно показать не только педагогическое описание, но и понятную аналитику: динамика по навыкам + удержание + регулярность практики.

Ниже – пример структуры аналитики для пилотирования в центре ДО. Числа приведены как модельные (иллюстративные), а метод расчёта и показатели – воспроизводимые; их можно заменить фактическими данными твоего учреждения.

Группа А: традиционный линейный курс (72 часа, преимущественно очно).

Группа В: модульный курс (72 часа), смешанный формат + микрооценивания.

Показатели: (1) pre/post по аудированию и чтению; (2) рубрика говорения и письма; (3) удержание в модулях; (4) регулярность онлайн-практики; (5) удовлетворенность.

Смысл такого дизайна в том, что мета-аналитические данные по blended/hybrid обучению в целом указывают на преимущество по достижениям при корректной организации, но на уровне конкретной программы важно подтвердить эффект локально (именно на корейском, именно в ДО, именно в Узбекистане).

Таблица 10. Пример динамики результатов (иллюстративная модель, N=60: по 30 в группе)

Показатель	Группа А (линейная) pre → post	Прирост	Группа В (модульная) pre → post	Прирост
Чтение (% , тест)	42 → 58	+16	41 → 66	+25
Аудирование (% , тест)	38 → 54	+16	37 → 63	+26
Говорение (0–3, рубрика)	0,9 → 1,6	+0,7	0,8 → 2,0	+1,2
Письмо (0–3, рубрика)	1,0 → 1,7	+0,7	1,0 → 2,1	+1,1
Удержание до конца уровня	76%	–	88%	–
Регулярность практики (недель с минимумом)	52%	–	74%	–

Источник: модель для оформления результатов в статье (значения заменить на реальные); логика показателей согласуется с выводами мета-анализов о том, что blended/hybrid при хорошем дизайне повышает достижения и часто улучшает отношение/удовлетворенность.

Модульная группа показывает более высокий прирост по чтению и аудированию за счёт регулярной микропрактики и раннего снятия технических трудностей хангыля: обучающиеся получают больше повторений без увеличения аудиторных часов. Более выраженный прирост по говорению объясняется организацией каждого модуля вокруг коммуникативного продукта и системной обратной связи по 2–3 критериям (вместо редких “контрольных” без сопровождения). Рост удержания интерпретируется как эффект «коротких циклов успеха»: завершённый модуль даёт ощущение результата, что в дополнительном образовании является критически важным фактором продолжения обучения.

В узбекской практике корейского языка устойчивым мотиватором выступает ТОРІК, и это организационно подтверждается публикациями расписаний и объявлений о проведении экзамена на локальных площадках. В модульной программе корректнее использовать ТОРІК как “маяк” и элемент диагностики, но не как единственную цель: в каждый модуль можно добавить 1–2 задания экзаменационного типа (короткое аудирование/чтение), сохраняя ядро курса коммуникативным. Тогда экзаменационная грамотность повышается, но курс не теряет практическую ценность для тех, кому ТОРІК не нужен.

Выводы

Проектирование и реализация модульной языковой образовательной программы по корейскому языку в системе дополнительного образования Республики Узбекистан целесообразны как ответ на три устойчивых вызова: неоднородность контингента, необходимость быстрых и измеримых результатов, конкуренция форматов (очно, онлайн, гибрид). Модульность в данной модели выступает не «техническим делением часов», а способом управляемого конструирования результата: каждый модуль фиксирует конкретные коммуникативные действия обучающегося, имеет понятные критерии достижения и завершается продуктом (диалог/мини-монолог/функциональное письмо/комплексное задание).

Предложенный каркас программы (целевой, содержательный, процессуальный и оценочный блоки) обеспечивает воспроизводимость курса в различных организациях дополнительного образования, сохраняя при этом вариативность под разные траектории (универсальная коммуникативная, учебно-академическая, прикладная профессиональная). Принципиально важным является согласование «результат – содержание – метод – оценивание»: языковой материал отбирается не по логике учебника, а по логике речевых ситуаций, а контроль ориентируется на способность действовать на языке, включая социокультурную уместность (речевой этикет и выбор форм вежливости), что критично именно для корейского языка.

Методические решения, показавшие наибольшую устойчивость в модульном дизайне, связаны с сочетанием коммуникативного и задачного подходов, сценарием урока как «цикл практики» (ввод → тренировка → коммуникативная задача → обратная связь), а также с системной организацией формирующего оценивания. Для условий Узбекистана смешанный формат целесообразен не как «замена урока онлайн-частью», а как распределение функций: онлайн-практика обеспечивает регулярную автоматизацию (хангыль, фонетика, лексика, микротесты аудирования/чтения), а очные/синхронные занятия концентрируются на говорении, интеракции и корректирующей обратной связи. Оценка результатов в модульной программе должна опираться на комбинированную модель: входная диагностика (размещение и выявление целей), текущий мониторинг по модулям (частые короткие точки контроля) и итоговая аттестация уровня (аудирование, чтение, говорение, письмо). Такой дизайн позволяет одновременно подтверждать академическую результативность и управлять ключевыми показателями дополнительного образования (удержание, посещаемость, регулярность практики, удовлетворённость). Аналитическая панель KPI (прогресс по навыкам, доля дошедших до конца уровня, доля продолжающих на следующий уровень) делает качество программы измеримым и помогает управленчески корректировать перегруз теорией, темп, состав заданий и поддержку обучающихся.

Сопоставление с зарубежными практиками показывает, что для повышения качества важнее всего не прямое копирование курсовых материалов, а перенос принципов: стандартизированная рамка результатов и критериев, уровневые траектории, прозрачное оценивание, цифровая поддержка самостоятельной практики и обязательный «коммуникативный выход» каждого модуля. Для узбекского контекста это дополняется необходимостью локализации сценариев общения (учёба, сервис, городская среда, офисная коммуникация) и учёта многолингвальной аудитории при объяснении трудных зон (фонетика, чтение на хангыли, вежливость).

Перспективы дальнейшей разработки связаны с расширением эмпирической базы: проведение пилотирования на нескольких площадках (разные регионы и разные целевые группы), накопление сопоставимых данных по динамике навыков и удержанию, апробация специализированных треков (например, «корейский для сервиса», «корейский для академической мобильности», «корейский для начинающих подростков»), а также уточнение рубрик оценивания говорения и письма под национальные особенности обучения в системе дополнительного образования Узбекистана.

Список использованной литературы

1. Абатов А. Современные подходы к повышению качества обучения иностранным языкам в высшей школе. Материалы научных конференций и сборников, 2023–2024.
2. Бабаниязова Н. Организация и стимулирование изучения иностранных языков в Узбекистане: нормативно-методический аспект. Научные статьи и сборники, 2022.

3. Материалы и методические рекомендации Агентства по популяризации изучения иностранных языков при Кабинете Министров Республики Узбекистан (официальные публикации и методические документы).
4. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан № 312 от 19 мая 2021 г. «О мерах по эффективной организации популяризации изучения иностранных языков».
5. Постановление Президента Республики Узбекистан № ПП-5117 от 19 мая 2021 г. «О мерах по выводу на качественно новый уровень деятельности по популяризации изучения иностранных языков в Республике Узбекистан».
6. Alderson J. C. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
7. Bachman L. F., Palmer A. S. *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
8. Bernard R. M., Borokhovski E., Schmid R. F., Tamim R. M., Abrami P. C. *A Meta-Analysis of Blended Learning and Technology Use in Higher Education*. Journal/Conference proceedings, 2014.
9. Brown H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education, 2007.
10. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
11. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
12. Dörnyei Z. *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
13. Dörnyei Z., Ushioda E. *Teaching and Researching Motivation*. London: Routledge, 2011.
14. Ellis R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
15. Field J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
16. Garrison D. R., Kanuka H. *Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. The Internet and Higher Education*, 2004.
17. Goh C. C. M., Burns A. *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
18. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education, 2007.
19. Hyland K. *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
20. King Sejong Institute Foundation. *King Sejong Institute Korean 1 (Beginner)*. Seoul: King Sejong Institute Foundation, 2020.
21. King Sejong Institute Foundation. *Online King Sejong Institute: Basic Curriculum (Korean Language/Culture) and Course Structure*. Official curriculum materials, updated periodically.
22. Korean Institute for Curriculum and Evaluation (KICE). *Test of Proficiency in Korean (TOPIK): General information and test framework*. Official materials.

-
23. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
 24. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2011.
 25. Littlewood W. Communicative Language Teaching: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
 26. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. Teachers College Record, 2013.
 27. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2010.
 28. Nation I. S. P., Macalister J. Language Curriculum Design. New York: Routledge, 2010.
 29. Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
 30. Richards J. C. Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
 31. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 1998.
 32. Swain M. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. New York: Routledge, 2005.
 33. Willis J., Willis D. Doing Task-Based Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2007.