

Научная статья
УДК 378.4
doi: 10.17223/15617793/481/24

Индивидуальный образовательный маршрут при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей

Александра Владимировна Соболева¹, Татьяна Владимировна Мацалак²

^{1, 2} *Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*

¹ *alex.art.tom@gmail.com*

² *tatianamatsalak@gmail.com*

Аннотация. Конкретизирован термин «индивидуальный образовательный маршрут». Предложено авторское определение индивидуальной образовательной стратегии, выделены внутренние и внешние факторы ее формирования. Доказано, что нелинейное построение учебного процесса и вариативность практических заданий способствуют повышению мотивации студентов и созданию положительной эмоциональной атмосферы на занятии. Делается вывод о том, что построение индивидуальных образовательных маршрутов студентов возможно за счет применения проблемно-ориентированной модели обучения.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория (ИОТ), индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), общий образовательный маршрут, индивидуальная образовательная стратегия, субъективность, self-skills, осознанная цель, выбор

Для цитирования: Соболева А.В., Мацалак Т.В. Индивидуальный образовательный маршрут при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 481. С. 215–229. doi: 10.17223/15617793/481/24

Original article
doi: 10.17223/15617793/481/24

Individual educational track when teaching a foreign language to non-linguistic students

Aleksandra V. Soboleva¹, Tatiana V. Matsalak²

¹ *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation*

¹ *alex.art.tom@gmail.com*

² *tatianamatsalak@gmail.com*

Abstract. The article considers the problem of building an individual educational trajectory of a non-linguistic student. The study reveals some students' characteristics that can and should be taken into account when creating the conditions for the implementation of student-centered development of foreign language competence in students with different levels of training and ability to communicate in a foreign language. The authors define the individual education track as a consciously developed flexible curriculum that serves to achieve prioritized personal goals, that aims at implementing a flexible approach to EFL teaching and learning with regard to students' characteristics and abilities, and that depends on students' needs and desired results. The track also allows adjustments and improvements. The core of the student's individual educational track is an individual educational strategy as a system of educational strategies accepted by the student, interconnected with the student's goals, objectives and learning activities, provided with appropriate resources and opportunities to achieve the goals. The development of the student's individual educational strategy occurs under the influence of internal (formulation and comprehension of the goal, cultivation of self-care and, based on it, development of self-skills, subjectness, and ability to reflection) and external processes. Based on the degree of autonomy and independence in the educational process, there are three main ways that express the student's willingness to build an individual educational trajectory, track, or strategy under the influence of these factors. The article presents the results of a pedagogical experiment in teaching students of the Faculty of Chemistry at the National Research Tomsk State University. The study shows that the non-linear construction of the educational process and the variability of practical tasks contribute to a positive emotional classroom atmosphere, motivation for active and interactive learning, and the achievement of educational goals. It is necessary to take into account cognitive strategies in the learning process for a teacher to understand individual qualities in a group, intensify and individualize foreign language teaching, and expand the repertoire of student's cognitive strategies. To sum up, an individual educational trajectory supported by a problem-based lesson design contributes to effective learning of a foreign language. The results expand opportunities for teaching foreign language speaking at the university based on individual educational trajectories.

Keywords: individual educational trajectory, individual educational track, general educational track, individual educational strategy, subjectivity, self-skills, conscious goal, choice

For citation: Soboleva, A.V. & Matsalak, T.V. (2022) Individual educational track when teaching a foreign language to non-linguistic students. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 481. pp. 215–229. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/481/24

Введение

Актуальным направлением сегодня является индивидуализация иноязычного образования, учитывающая субъективный опыт обучающихся, их индивидуальные особенности, предоставляющая свободу выбора и позволяющая интегрировать обязательный компонент иноязычной подготовки с индивидуальным образовательным маршрутом внутри дисциплины. Индивидуализация отвечает требованиям различных современных подходов к обучению. С точки зрения осуществления коммуникативного подхода индивидуализация процесса иноязычного образования понимается как соотнесение приемов обучения с личными, субъективными и индивидуальными свойствами обучающегося [1. С. 73]. Другие авторы указывают на необходимость сохранения учебной автономии обучающихся с предоставлением выбора содержания и способа изучения материала и дифференциации обучающего материала с учетом личных особенностей и когнитивных стилей обучающихся [2. С. 106]. С позиции когнитивного подхода успешное освоение иностранного языка обеспечивается комплексом когнитивных процессов и включает в себя учет когнитивных стилей, стратегий обучающихся и индивидуально специфические особенности [3. С. 27–28; 4. С. 71]. Компетентностный подход указывает на индивидуальность процесса освоения компетенции, поскольку в результате личностно-обусловленного присвоения информации возникают знания, субъектные по своей природе, так как для каждого обучающегося знание будет обладать индивидуальными ассоциациями и эмоциональным аспектом [5].

Построением индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) исследователи занимаются на протяжении более 20 лет. Современные исследования ИОТ делают акцент: на развитие личности на базе ИОТ, достигаемое через *рефлексию обучающегося*, чьи результаты становятся основой для оценивания и корректировки индивидуальной образовательной деятельности [6. С. 34]; *формирование общих и профессиональных компетенций* средствами «навигатора профессионального становления» в образовательном процессе [7. С. 83–85], развитие self-компетенций [8]; *формирование билингвальной составляющей* в профессиональной компетенции, отражающей когнитивные, нарративные и конативные характеристики личности [9. С. 21]; *развитие внутренней мотивации* изучения иностранного языка на модели – с применением «индивидуальных диагностических карт» – ведения «дневника индивидуального развития» в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» и разработки критериев «сформированности профессионально-личной значимости иностранного языка», «мотивационного» критерия и «сформированности иноязычной речевой деятельности» [10. С. 12–13];

акмеологическую технологию прогнозирования индивидуальной профессионально-ориентированной траектории как основу *формирования стратегий профессионального и личного роста*, создания индивидуальной системы целеполагания, активации субъектной позиции студента и гармонизации временной транспективы развития [11]; осмысление проблемы индивидуального обучения и *связи с коллективным воспитанием* в формировании индивида как личности, где профессионально-личностное развитие зависит от индивидуально-психологических способностей индивидуума и созданных условий для реализации потенциала; выстраивание ИОТ базируется на осмыслении «индивидуального вхождения в профессию» и включения в социальную активность, развивающих личностные и профессионально значимые качества [12. С. 8], а траектория развития личности совершается в непрерывной зависимости «природного потенциала индивида» и его связи с обществом посредством продуктивной профессиональной коммуникации [13].

Ряд исследований, посвященных индивидуализации процесса обучения, направлен на определение факторов индивидуализации иноязычного образования посредством латентных *характеристик подготовленности* обучающихся и трудности задания [14], выявление связи между *типом мышления и способом восприятия* информации обучающимися [15], обеспечение *психологического сопровождения* ИОТ обучающихся, позволяющее на основе целенаправленного анализа корректировать и совершенствовать образовательную деятельность [16], учет когнитивных стилей и стилей обучения [17–19], создание информационно-образовательной среды, в которой обеспечивается раскрытие индивидуальности обучающегося, формируется система ценностей и обеспечивается самореализацию индивидуума [20], создание адаптивной образовательной среды, соответствующей уровню подготовки, индивидуальным особенностям, потребностям и интересам обучающихся, обеспечивающей вариативность методов, приемов и средств обучения иностранному языку [21. С. 13–18], создание инновационной образовательной среды на основе анализа цифрового следа образовательной деятельности обучающихся [22], построение индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов в системе непрерывного многоуровневого образования на основе синхронно-асинхронной образовательной деятельности [23], изучение соотношения стадии профессионального становления личности, освоения новой социальной роли и профессионального поведения и выбора формы непрерывного образования [24. С. 78, 81].

Несмотря на широкое рассмотрение понятия и содержания ИОТ и изучение вопросов ее формирования, ряд вопросов остается нерешенным, в частности то, какие индивидуальные особенности обучающихся

могут и должны быть учтены при создании условий реализации личностно-ориентированного развития иноязычной компетенции группы студентов с разным уровнем подготовки и способности осуществлять иноязычное общение.

В данной статье анализируются понятия «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ), выделяется индивидуальная образовательная стратегия как основа, способствующая формированию образовательного маршрута обучающегося, а также приводятся результаты педагогического эксперимента на основе выделенных нами принципов при обучении студентов химического факультета Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ).

Понятие и сущность индивидуальной образовательной траектории

Хотя понятие индивидуальной образовательной траектории часто встречается в современных публикациях, его трактовка требует уточнения и разграничения с понятием «индивидуальный образовательный маршрут», который часто отождествляют с ИОТ. Наряду с этими понятиями также используются «обобщенный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная программа» и «индивидуальный учебный план», поэтому представляется необходимым определить различие между данными понятиями.

В антропологическом контексте чья-либо траектория рассматривается как след, образовавшийся от уже пройденного человеческого пути [25]. Однако образовательная программа есть видение и определение версий собственного образовательного будущего. Отсюда, с точки зрения тьюторской деятельности, ИОТ – это осмысление прошлого опыта обучающегося, анализ и переосмысление образовательного опыта в контексте настоящего состояния, планов и намерений, в то время как ИОМ – это работа с вектором будущего и осознание целей и замыслов на основе образов и тенденций будущего, способность выстраивать собственные образовательные шаги [25]. Таким образом, траекторию мы рассматриваем не только как ретроспективу движения, уже пройденный путь в личном образовании, но и как настоящее, в котором находит свое отражение сложившийся опыт. В траектории есть перспектива движения, отталкиваясь от которой можно выстраивать дальнейшие планы.

Обобщенный образовательный маршрут определяется как совокупность общих для всех студентов «этапов, периодов, линий, характеризующих их продвижение при получении образования и отражающих взаимодействие с образовательной средой». Понятие раскрывает сущность ИОМ как одного из вариантов ООМ [26. С. 84]. В нашей работе мы оперируем понятием **общий образовательный маршрут (ООМ)**, понимая под ним маршрут, установленный для всех, доступный каждому студенту согласно существующей программе профессиональной подготовки, вы-

строенный университетом без учета индивидуальных целей и задач образования. В отличие от обобщенного маршрута, общий маршрут не представляет собой множество индивидуальных маршрутов, а является маршрутом, который может существовать параллельно с индивидуальными маршрутами.

В понятии «индивидуальная образовательная программа» (ИОП), «программа» выступает как план деятельности или работы, связанный с алгоритмом, заданной последовательностью действий. В словаре педагогических терминов понятие «образовательная программа» определяется как «комплект документов, определяющих содержание и технологию образования определенного образовательного уровня и направленности» [27. С. 137], а построение программы – «конкретный план действий по реализации модели в определенных условиях и в установленные сроки» [27. С. 168].

«План» (от лат. *planum*) как ключевая лексическая единица понятия «индивидуальный учебный план» (ИУП) толкуется как «то, что должно быть достигнуто, добыто, осуществлено в результате заранее намеченных мероприятий, работ» [28]. «Учебный план», согласно словарю методических терминов, есть документ, определяющий состав учебных предметов, изучаемых в данном учебном заведении, их распределение по годам обучения, количество времени, отводимое на каждый учебный предмет [29. С. 336]. Из наших рассуждений следует, что ИОП есть расписание контрольных точек ИОМ, а контрольные точки ИОМ могут быть установлены в ИУП.

Анализ определений [26. С. 82; 30; 31. С. 108; 32; 33. С. 82; 34. С. 13; 35. С. 2] подтверждает, что понятие ИОТ носит более комплексный характер, чем ИОП и ИУП. Мы присоединяемся к исследователям (С.А. Вдовина, П.В. Сысоев, М.А. Шеманьева и др.), которые видят понятие ИОТ как более широкое в сравнении с ИОМ и рассматривают в структуре ИОТ несколько образовательных маршрутов (как общих, так и индивидуальных). Соответственно, каждый ИОМ обладает своим содержанием, требует специфичных технологий организации образовательного процесса в соответствии с особенностями дисциплины. В определениях ИОТ и ИОМ мы находим такие общие акценты, как индивидуальные особенности, возможности, способности и интересы личности, но также и разделяем эти два понятия, выделяя в ИОТ акценты на опыт и его переосмысление в контексте настоящего, в то же время ИОМ – осознанный вектор будущего с учетом накопленного опыта.

Важно отметить, что ИОМ может не совпадать с ИОТ, если в ИОТ недостаточно детализируется весь путь прохождения маршрута, а в содержании маршрута могут быть только контрольные точки. В результате совмещения результатов контрольных точек и цели маршрута может корректироваться содержание маршрута.

Итак, под **индивидуальной образовательной траекторией** мы будем понимать индивидуальный путь развития обучающегося, в котором прослеживается непрерывное движение от прошлого к моменту настоящего с учетом индивидуальных образовательных потребностей и целей; в ретроспективе движения

возможно оценить формирование и развитие индивидуальных способностей, накопленный опыт и достижения индивидуума, отразить развитие общих и профессиональных компетенций на текущий момент и актуализировать цели и задачи дальнейшего образовательного пути индивидуума.

Под **индивидуальным образовательным маршрутом** студента мы понимаем сознательно разработанную гибкую учебную программу с целью достижения приоритетных персональных целей обучающегося, в которой реализуется гибкий подход к особенностям и способностям обучающегося и – в зависимости от нужд и желаемого результата обучающегося – корректировка и совершенствование образовательного маршрута обучающегося. В свою очередь, **иноязычный индивидуальный образовательный маршрут** (ИИОМ) объединен предпочтениями и целями студента в иноязычной подготовке и технологией по реализации ИОМ на основе индивидуализации иноязычного образования, взаимодействия студента и преподавателя иностранного языка; целью ИИОМ являются предоставление обучающемуся условий освоения знаний, навыков и умений в соответствии с его индивидуальными особенностями и достижение личностно-значимого результата обучения.

Технология построения индивидуального образовательного маршрута в обучении иностранному языку

При рассмотрении ИОТ и ИОМ в контексте модели общедоступного образования, где присутствует коллективная форма обучения, «индивидуальное», являясь ключевым в обоих понятиях, вступает в противоречие с «коллективным», «массовым». В понятие «индивидуальное» мы вкладываем посыл «это Я делаю что-то для себя». В условиях массового образования в какой-то степени адекватно оперировать понятием «индивидуализированное» с посылом «кто-то делает что-то для меня». Нередко на начальном этапе получения высшего образования студенты не готовы быть автономными и брать на себя ответственность, и здесь мы допускаем построение ИОМ на основе инициативы со стороны преподавателя. В этом случае мы говорим об «индивидуализированном образовании», так как мы не видим здесь личных устремлений обучающегося. Однако мы не утверждаем, что это неверный путь, так как для многих такой образовательный путь будет приемлемым, пока не появится личная активность в определении своего образовательного пути. Личность обучающегося постоянно развивается и переосмысливает свой опыт и будущие устремления, поэтому возможны смена ориентира на инициативность в вопросе собственного образования и переосмотр своего отношения к самостоятельному управлению процессом своего обучения. Из вышесказанного мы делаем вывод, что для формирования ИОТ нам необходимо определить аспекты, способствующие возвращению ИОМ как части «индивидуального образования» обучающегося, а также обозначить путь,

который обучающийся проходит на пути к «индивидуальному образованию».

Мы выделяем индивидуальную образовательную стратегию как ядро ИОМ обучающегося. В нашем понимании **индивидуальная образовательная стратегия** (ИОС) – это система принятых обучающимся образовательных тактик, взаимосвязанных с целями и задачами обучающегося и программой его действий, обеспеченных соответствующими ресурсами и возможностями по достижению поставленной цели. Развитие ИОС обучающегося происходит под влиянием внутренних и внешних процессов. К **внутренним процессам** мы относим такие, которые являются сферой активности обучающегося из-за сугубо личной природы этих процессов: *формулирование и осознание цели*, возвращение концепта «*забота о себе*» и на его базе *формирование self-skills* и своей субъектности, *способности к рефлексии*.

Мы считаем, что сформулированная и осознанная цель является триггером, запускающим процесс построения ИОС, который лежит в основе выстраивания ИОМ при активном участии обучающегося (в данном случае мы рассматриваем иноязычный индивидуальный образовательный маршрут – ИИОМ). При этом ИОС может объединять несколько ИОМ. Например, обучающийся поставил цель попасть на стажировку в международную компанию; продумывая, как именно реализовать эту цель, надо разделить задачу на этапы, выделить ориентиры ее достижения, проанализировать имеющиеся и недостающие навыки и умения – т.е. выстроить ИОС. Параллельно с этим этапом обучающийся может начать выстраивать ИОМ, который может включать как иноязычный ИОМ, так и маршрут иного содержания.

Под self-skills мы понимаем группу особых компетенций, включающих в себя самоопределение, самоорганизацию, самостоятельную инициативную деятельность человека и, соответственно, способность выстраивания ИОМ [25]. В свете этой концепции задачами современного педагога становятся оказание помощи в высвобождении потенциала воспитанника, научение его делать выбор и направить собственное развитие в нужное русло. «Образовывать себя», по Мишелю Фуко, означает «заботиться о себе» [36]. Развивая этот концепт, Т.М. Ковалева, Г.И. Петрова, В.М. Розин указывают, что процесс образования человека применим к сфере антропопрактики, и поднимают вопрос соотношении субъектности и субъективности в развитии человека, о взаимосвязи этих характеристик относительно развития индивидуума [37, 38]. Процесс складывания субъектности, по М. Фуко, происходит через социальные процессы, влияющие на индивида и конструирующие его становление «через заботу о себе». Волевые, интеллектуальные, физические, моральные усилия индивида как неотъемлемая часть «заботы о себе» помогают привести внутренние желания и интересы в соответствие с ситуацией его существования, позволяют ему стать субъектом своих целей и через практики «самости» складывать свою субъектность [36. С. 23–32].

Уровень сформированности субъектности обучающегося – это не только совокупность качеств «самости», но и способность к рефлексии – способность человека видеть себя со стороны и постоянно, непрерывно себя образовывать. Следует обратить внимание на экспериментальные данные И.Н. Семенова, указывающие на неоднородность рефлексии, которая определяется не только интеллектуальной рефлексией, но и тем, как она взаимодействует с личностной рефлексией. Автор подчеркивает, что рефлексия есть «взгляд назад, осознание существенных моментов путем размышления и для понимания происходящего» и связывает ее с целеполаганием и смыслообразованием личности и предвидением будущих перспектив [39].

Внешние процессы, оказывающие влияние на формирование ИОС, – это процессы, инициированные извне с целью создания условий для развития ИОС и дальнейшего выстраивания образовательного маршрута. Сюда мы можем отнести выделенные в результате диагностики индивидуальные особенности обучающихся, оказывающие влияние на эффективность учебного процесса и успеваемость обучающихся при изучении дисциплины «иностранный язык». В нашей работе мы хотим привлечь внимание к проблеме выбора, которая является подтверждением «самости» обучающегося. С. Кьеркегор указывает на выбор эстетический, основанный на предпочтениях и вкусах, который вместе с тем ситуативен и легко сменяем другим выбором, и этический выбор, где качество акта выбора является важнее того, что выбирается, именно здесь происходят трансформация личности и

осознание себя как «человека выбирающего» в условиях выхода из зоны комфорта или преодоления трудностей [40. С. 20]. Выбор – это та категория, которая позволяет современному человеку раскрыть свой потенциал по преобразованию самого себя и мира вокруг себя, при этом взяв на себя ответственность за совершенный выбор в условиях ограниченности ресурсов.

Из опыта внедрения ИОТ на площадках университетов России [41] мы выделяем в выборе следующие факторы:

- ответственность за свои поступки, решения и действия, персональная ответственность;

- ограничение, которое приводит к ситуации невозможности предоставить всем доступ к уникальным ресурсам;

- неопределенность и непредсказуемость (невозможно предсказать поступки индивида, не понимая и не осознавая полной картины: что его побуждает к действию, ради чего он это делает, какие усилия он готов приложить, каковы его мысли и рассуждения и т.д. [40. С. 23–24]);

- ценность, осознаваемая в качестве возможности влиять на свое будущее и позволяющая найти подходящее решение в различных жизненных ситуациях.

Под влиянием указанных факторов обучающийся проходит определенный путь к готовности выстраивать ИОМ и развивать ИОС (табл. 1). Мы выделяем три основных пути, основанных на степени самостоятельности и независимости в образовательном процессе, выражаемой в готовности студента выстраивать ООМ, ИОМ или ИОС.

Таблица 1

Путь обучающегося к ИОМ и ИОС

Готовность к ООМ	Готовность к ИОМ	Готовность к ИОС
Обучение контролируемое и ведомое преподавателем	Обучение на основе самоуправления	Обучение на основе самоопределения приоритетных областей
<i>Степень независимости обучающегося в процессе обучения от контроля преподавателя</i>		
Высокая степень зависимости; преподаватель определяет, что, где и когда что-либо следует изучать	Обучающийся независим; стремление к самостоятельности в достижении результата, установленного другим лицом; обучающийся берет инициативу в части решения проблем в своем образовании, но нуждается в помощи, чтобы определить проблемные места	Обучающийся знает, к чему он стремится; взаимозависимость между обучающимся и тем, кто может помочь ему в определении способов достижения цели; обучающийся идентифицирует проблемные места, анализирует их и предпринимает активные действия для изменения ситуации
<i>Характеристика обучающегося</i>		
Обучающийся полностью полагается на преподавателя во всех вопросах обучения; обучающийся не готов взять инициативу в отношении своего образования	Обучающийся нуждается в ком-то, кто будет направлять и инструктировать его в процессе обучения; обучающийся нуждается в наставнических отношениях и при этом готов взять инициативу в определении направления своего обучения	Обучение необязательно носит линейный характер, готовность к поиску недостающего конструкта в знании из других учений и направлений – междисциплинарный подход; обучающийся в поиске дальнейших перспектив развития своего уровня познания, он готов к задачам-вызовам; потребность в знаниях, навыках и умениях носит осознанный (обучающимся) характер; образование рассматривает в категориях – обучение длиною в жизнь
<i>Мотивация</i>		
Доминирует внешняя мотивация	Доминирует внутренняя мотивация: обучающийся получает удовлетворение от успешного выполнения сложных задач	Основа мотивации лежит в знании стратегий познания, вовлеченности и концентрированности на изучаемом явлении: – неизвестное привлекает; – на трудную задачу смотрит позитивно, как вызов для саморазвития

Готовность к ООМ	Готовность к ИОМ	Готовность к ИОС
<i>Роль преподавателя</i>		
Организатор учебного процесса – предлагает задачу, побуждающую иноязычную познавательно-коммуникативную деятельность, обеспечивает материалами, которые преподаватель определил как эффективные и интересные по содержанию	Фасилитатор – предоставляет задачу, но при этом подталкивает обучающихся к поиску путей решения, развивает метакогницию обучающихся	Наставник – открывает возможности, взаимосвязи и многогранности ситуации, поощряет культуру коллаборативной работы и пытливости ума
<i>Наличие лично-значимой цели иноязычного обучения</i>		
Личная цель не выражена, обучающийся следует задаче, поставленной преподавателем	Личная значимость цели формируется на основе совершения выбора из предлагаемых задач	Обучающийся самостоятельно формулирует свою цель в рамках ИОМ
<i>Результат иноязычного обучения</i>		
Продиктован требованиями программы подготовки	Акцент на индивидуальные достижения в рамках требований программы	Результат обучения индивидуализирован

Готовность обучающегося к выстраиванию индивидуального маршрута была проанализирована с позиции роли обучающегося и преподавателя в познавательном процессе, его готовности к самостоятельному развитию навыков и компетенции. Мы полагаем, что готовность к выстраиванию ИОМ характеризует достаточно высокий потенциал к образовательной самостоятельности. На основе дифференциации преподавателем задач обучения и выбора со стороны обучающегося из предлагаемого списка задач возможно создание лично-значимой цели обучения на основе компромисса между требованиями программы подготовки и интересами и потребностями обучающегося. Чем ближе обучающийся к готовности развивать ИОС, тем больше он готов сам определять приоритетные для себя области развития, природа мотивов становится более субъективной, а результат обучения – индивидуальным.

Под проектированием ИИОМ мы понимаем совместную деятельность студента и преподавателя дисциплины «иностранный язык» при поддержке со стороны служб образовательной среды университета по определению психолого-педагогических особенностей студента, определению будущего результата и выделению целей личностного развития студента, а также совмещение требований рынка труда, образовательных целей и результатов диагностики индивидуальных особенностей студента, его целей, мотивов, текущего и желаемого результата. Анализ, проведенный выше, позволяет нам сформулировать принципы, на которых мы будем основываться при построении ИИОМ:

- 1) студент является субъектом проектирования своих образовательных маршрутов;
- 2) индивидуализация строится на основе внутренних аспектов формирования ИОС и выделенных индивидуальных особенностей обучающихся;
- 3) роль преподавателя смещается в сторону оказания педагогической поддержки в формировании ИИОМ и предоставлении выбора в соответствии с уровнем подготовки и потребностями обучающегося;
- 4) учет субъективного опыта, индивидуальных особенностей обучающегося, его мотивов, потребностей и склонностей;
- 5) организация взаимодействия «студент–преподаватель» на основе диалога, сотрудничества и взаимопонимания.

Организация и проведение педагогического эксперимента

В качестве гипотезы эксперимента было выдвинуто предположение о том, что процесс обучения иноязычному говорению студентов будет эффективным, если при методической разработке занятия по иностранному языку мы будем учитывать индивидуальные когнитивные аспекты, связанные с индивидуальным профилем функциональной межполушарной асимметрии, и его связи с когнитивным стилем обучающегося. Были поставлены следующие задачи:

- установить влияние выделенных индивидуальных когнитивных аспектов на иноязычный учебный процесс в условиях групповой работы и на основе анализа полученных данных определить, какие параметры учитывать при дальнейшей разработке алгоритма для проектирования ИИОМ;
- определить степень влияния предлагаемой вариативности практических заданий на эффективность процесса обучения иностранному языку, где вариативность задания согласуется с модальностями восприятия – аудиальной, визуальной, кинестетической, или с уровнем сложности задания.

Характеристика участников педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент проводился на базе химического факультета НИ ТГУ. В эксперименте приняли участие 27 студентов первого курса бакалавриата с уровнем владения английским языком A2–B1 по шкале CEFR [42]. Как представителям поколения Z участникам эксперимента свойственны следующие черты, нашедшие свое отражение в предпочтительном стиле общения, познавательных, поведенческих и психологических особенностях [43. С. 220–222]:

- склонность к альтероцентрической направленности в общении (ориентация на партнера общения, понимание потребностей и чувств другого, оказание помощи и поддержки); на втором и третьем местах по выбору стиля общения проявились конформная и манипуляторная направленность в общении;
- влияние цифрового образа жизни на переработку информации – тенденция к многозадачности, работа с потоковой информацией с быстрым переключением внимания, но со сниженной концентрацией внимания; закрепление в памяти алгоритма получения информации, но не его содержания; совместное использование информации членами группы с полаганием на воспо-

минания друг друга («трансактивная» память (Betsy Sparrow)) [44];

– направленность на личное развитие, самостоятельность, саморазвитие и индивидуализацию;

– психологические характеристики поколения в концептах «согласие, сознательность и открытость опыту», «вера в заговоры», «сознательная приверженность к катастрофизации» [45].

Анализ обратной связи студентов, проведенный Тьюторской службой НИ ТГУ в сентябре–октябре 2021 г., позволил дополнить портрет студентов первого курса химического факультета. Почти 60% поступивших сделали осознанный выбор направления подготовки. По их мнению, в университете они могут улучшить коммуникативные качества, развить в себе дополнительные навыки (soft-skills / self-skills), приобрести жизненный опыт и научиться решать проблемы самостоятельно. Студенты естественного направления заинтересованы в изучении иностранного языка и, согласно опросу, отводят ему второе место после спортивной деятельности. Чтобы реализовать свой интерес в университете, студенты естественного направления определили следующие три шага: адаптироваться к учебе, работать над собой (решить проблему расписаний и

посещаемости, развить личные качества) и поставить цель (понять свои стремления).

Опрос показывает, что участники эксперимента вне классной деятельности мало общаются устно на иностранном языке, например по видеоконференции со сверстниками, или принимают участие в мероприятиях (рис. 1). Большинство участников высказали предпочтение в пользу прослушивания аудиоконтента или просмотра видео на иностранном языке.

Анализ ожиданий от занятий иностранным языком указывает на желание восполнить недостающий объем речевой практики на иностранном языке в условиях взаимодействия с друг с другом (рис. 2). 51% опрошенных хотели бы дополнить обязательный компонент иноязычной подготовки вариативным компонентом, где будут учитываться их область интересов, особенности в восприятии нового знания, стиля мышления и обучения (рис. 3). В этом же опросе мы выявили, что 44,8% респондентов хотели бы дополнить обязательный компонент ИЯ подготовки адаптивным компонентом, так как они осознают свои трудности в освоении ИЯ и нуждаются в компоненте, который поможет откорректировать слабые навыки и умения, улучшить их в соответствии с их нуждами.

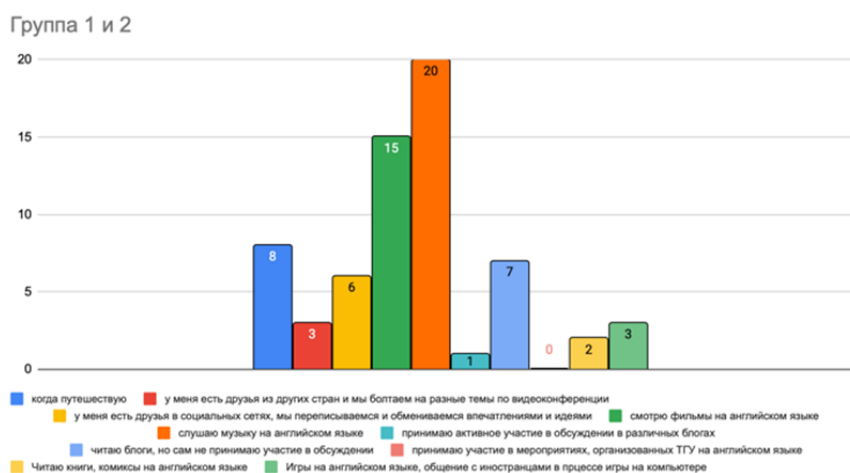


Рис. 1. Применение иностранного языка вне класса



Рис. 2. Ожидания от занятий ИЯ

Группа 1 и 2

- обязательный компонент программы подготовки
- вариативный компонент программы подготовки
- адаптивный компонент программы подготовки

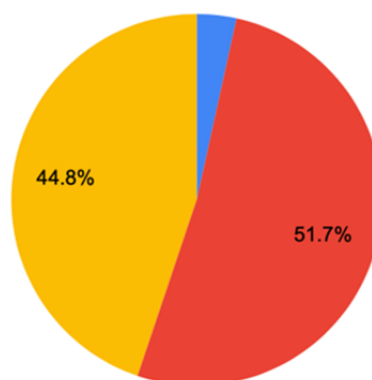


Рис. 3. Выбор студентов при условии согласования с ними программы их индивидуальной иноязычной подготовки

Процедура педагогического эксперимента заключалась в осуществлении диагностики, составлении группового профиля групп, организации и проведении четырех занятий с каждой группой по теме “Education” с применением проблемно-ориентированной (исследовательской) модели обучения, анализе и интерпретации полученных результатов педагогического эксперимента.

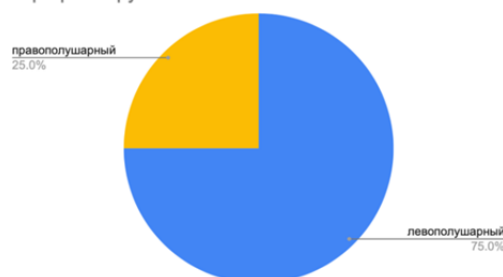
На этапе диагностики были опрошены 27 студентов химического факультета НИ ТГУ с целью выявления параметров, которые мы можем учитывать при выстраивании ИИОМ и дальнейшего формирования плана занятий и практик с учетом выделенных модальностей в группах. Были использованы: тест на определение индивидуального профиля асимметрии по результатам моторных проб по методике Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброходовой [46]; опрос на определение доминирующей модальности восприятия и предпочтительного стиля обучения [47]; формы обратной связи на выявление ожидания обучающихся от занятий, выбора обучающимися программы индивидуальной иноязычной подготовки; значение выбора в формате выполнения самостоятельной работы студента. Данные диагностики были дополнены характеристиками групп в процессе наблюдений и данными исследований Тьюторской службы НИ ТГУ, также были учтены выделенные психолого-педагогические особенности поколения Z.

В результате проведенного теста и опроса было выявлено, что групповой профиль по результатам моторных проб и предпочтительному стилю в обучении в целом совпадает по двум группам, хотя есть небольшие различия (рис. 4). Ниже дадим краткую характеристику по группам.

Группу 1 можно охарактеризовать как группу, в которой царит творческая атмосфера. В группе есть те, кто готов брать инициативу в различных практиках, а также те, кого сложно вовлечь в процесс обучения. Мы отметили, что работоспособность группы на занятии зависит от разнообразных внешних факторов, например таких, как раннее утро, которые значительно снижают скорость включения в деятельность. На основе проведенного анализа определено, что данная

группа на 75% состоит из студентов, обладающих доминантностью левого полушария (рис. 4), и это в целом совпадает с их результатами освоения ИЯ. Оставшиеся 25% составили студенты с правополушарным доминированием, сюда же вошли и те, у кого слабая заинтересованность в изучении ИЯ, однако мы не можем говорить с уверенностью, что данные физиологические характеристики являются причиной более слабых результатов освоения дисциплины. Мы полагаем, для выяснения истинных причин необходимо более детальное изучение индивидуального профиля каждого обучающегося.

Профиль группы 1



Профиль группы 2

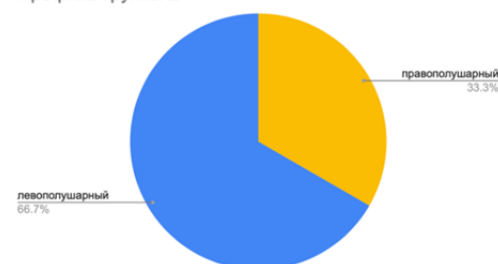


Рис. 4. Профиль асимметрии в группах

Группу 2 можно описать как дисциплинированную, хорошо организованную, способную к согласованной самостоятельной работе и характеризующуюся активностью работы в классе; группа быстро включается в деятельность, умеет «учиться» и настроена на получение знаний. В группе 66,7% студентов с левополушарной доминантностью (рис. 4), однако

замечено, что у тех, кто вошел в группу с правополушарной доминантностью, присутствуют хорошие иноязычные навыки и умения, что порождает уверенность в необходимости более детального изучения индивидуального профиля. Это, в свою очередь, дает нам понимание, что для преподавателя исследование данной доминантности будет трудоемко и результаты будут сложно интерпретировать.

В ходе опроса на установление предпочтительного стиля в обучении выяснено, что обе группы предпочитают кинестетический канал в качестве доминирующего канала восприятия. Стоит отметить, что для группы 1 кинестетический (39%) и визуальный каналы (34,8%) являются более предпочтительными; студенты группы 2 предпочитают кинестетический канал как основной (30%), и важным дополнением для них выступают визуальный канал и восприятие через письмо и чтение (по 25%) (рис. 5).

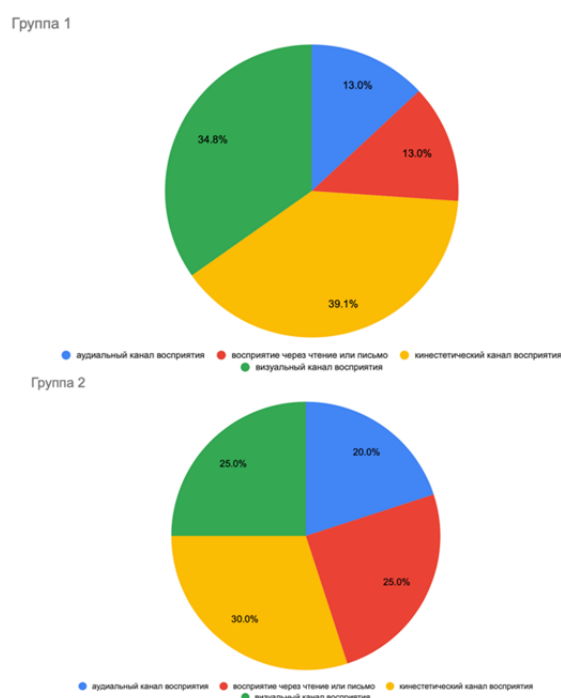


Рис. 5. Предпочтительный стиль обучения

В обеих группах на эксперимент было отведено одинаковое количество часов, с одинаковой темой обучения, коммуникативными заданиями, упражнениями и предлагаемой самостоятельной работой на основе выбора. С целью учета выявленных профилей группы, дополненных данными о предпочитаемых стилях обучения, было принято решение выбора модели организации урока, в которой возможно ориентироваться на всех студентов и подготовку самостоятельной работы студента на основе индивидуального выбора предпочитаемого стиля в обучении. Мы пришли к выводу, что проблемно-ориентированная технология построения занятий будет оптимальным вариантом, где мы можем учесть выявленные индивидуальные особенности группы [48, 49], поскольку именно такая технология предполагает позицию обучающегося как активного деятеля обучения, где на

основе выбора создаются собственные значения и смыслы. Это движение от пассивного наблюдателя к активному познавательному и конструктивному процессу. Основополагающими факторами являются то, что обучающийся *знает*, как он *размышляет* о том, что он знает, как он *приращивает* свои знания. Стадии модели урока могут быть реализованы в рамках одного занятия длительностью 2 академических часа или в течение серии уроков.

С целью установления влияния индивидуальных когнитивных аспектов на иноязычный учебный процесс в условиях групповой работы были разработаны задания с учетом группового профиля асимметрии и дополнены методическими решениями, которые будут способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентами как с лево-, так и с правополушарным профилем, а именно:

1. Учет доминирующего типа мышления в группе при инструктировании и объяснении, внесение в задание элементов, позволяющих учесть особенности мышления с правополушарным доминированием.

2. Диверсификация стратегий семантизации слова при работе с новой лексикой. Стратегия «словообобщения» характерна для обучающихся с доминированием левого полушария (связь от знаковой системы родного языка к изучаемому по принципу «слово–слово»). Представители с доминантностью правого полушария применяют стратегию «словопредставления», т.е. «слово–образ», с опорой на эмоциональную сферу.

3. Формирование навыков говорения и развитие умений иноязычного говорения. Для представителей с доминированием левого полушария построение высказывания на иностранном языке происходит без труда при наличии алгоритмов действий. В познавательную и коммуникативную деятельность они включаются медленнее, чем с доминирующим правым полушарием, поэтому следует включать предварительные упражнения и активности, позволяющие студентам включиться в коммуникацию на иностранном языке.

4. При работе над ошибками необходимо также учитывать склонность обучающихся с правополушарной доминантностью к аграмматизму вследствие трудности сосредоточиться на деталях и быстрому переходу на уровень произвольной речи. Поэтому им свойственна неосознанность ошибки в речи, и это требует от преподавателя применения яркого образа для привлечения внимания к ошибке. Для левополушарного доминирования самоконтроль грамотности речи на родном языке помогает им легче добиваться правильности употребления иностранного языка, однако здесь возможна проблема боязни совершить ошибку.

Участникам эксперимента было предложено задание на основе аутентичного текста “The worst learning experience”. В ходе работы в парах испытуемые заполняли таблицу, совместно организуя правило применения герундия и инфинитива. Логика работы с заданием соответствовала логике левополушарного доминирования – восприятие информации последовательно, концентрируясь на деталях. Для вовлечения

в работу студентов с правополушарным доминированием за основу был взят аутентичный текст с возможностью достигнуть понимания введенных лексических единиц с опорой на догадку и нахождение решения по типу озарения.

В формах обратной связи студентам было предложено оценить задание (от 1 до 3 баллов) в соответствии с легендой (табл. 2). Полученные результаты и наши наблюдения подтверждают высокую вовлеченность студентов в познавательный процесс. Мы заметили, что в группе 2 значительно больше студентов оценили задание в 3 балла по сравнению с группой 1. Это обстоятельство может указывать на личные качества членов группы, указанные нами выше, их высокую организованность и самостоятельность.

Таблица 2

Анализ обратной связи (1)

	3 Задание было интересным, я все понял(а), многое запомнил(а) и уверен(а) что смогу применить	2 Задание было интересным, остались вопросы, нужно время, чтобы я мог(ла) уверенно применить	1 Неинтересное задание, непонятное	Отсутствие
Группа 1	4 (27%) (3 ЛПД* / 1 ППД**)	9 (60%) (6 ЛПД / 3 ППД)	1 (ЛПД)	1
Группа 2	5 (42%) (3 ЛПД / 2 ППД)	7 (58%) (5 ЛПД / 2 ППД)	0	0

* ЛПД – левополушарная доминантность; ** ППД – правополушарная доминантность.

Мы пришли к выводу, что учет обоих типов асимметрии позволяет, с одной стороны, индивидуализировать процесс обучения, а с другой – создать условия для обучающихся, в которых через обсуждение и конструирование знания они могут расширить ассортимент стратегий работы с иноязычным материалом. Непривычный формат задания вносит новизну, что положительно сказывается на внимании и восприятии материала.

В период эксперимента мы оценивали влияние категории «выбора» на процесс обучения и реакцию обучающихся на предоставление выбора в выполнении коммуникативного задания на уроке и самостоятельной работы. Студентам было предложено два варианта выполнения коммуникативного задания: первый вариант – для тех, кому нужно больше практики с конструкциями “Gerund and Infinitive”, второй вариант – для тех, кто хочет практиковаться с заданием более высокой сложности. Так как в группах присутствовали обучающиеся с неодинаковым уровнем подготовки, то через сознательный выбор студента мы хотели создать условия преодоления посильной трудности, а для других студентов дать возможность преодоления неуверенности или боязни ошибок. Те, кто выбрал вариант 1, выполняли задание в группах по 4 человека, исправляя услышанную в вопросе ошибку с опорой на ответы задающего вопрос. После успешного вы-

полнения всего цикла задания группе было предложено выполнить вариант 2. Участники группы охотно соглашались и выполняли второй вариант задания в парах.

Пример варианта 1

Student A:

What is something that you have recently avoided to do? (wrong – avoid doing)

What didn't your parents allow you to do? (correct)

Для тех, кто выбрал второй вариант, задание заключалось в том, что при услышанной в вопросе ошибке (уже без опоры на правильный ответ) студенту нужно было переспросить об услышанной информации с исправлениями.

Пример варианта 2

A: *Do you enjoy to go to concerts?*

B: *I'm sorry. Did you ask me if I enjoyed going to concerts?*

A: *Yes.*

B: *Oh. Yes... I saw Justin Bieber last year and...*

Наблюдая за работой групп, мы отметили следующее:

– в группе 1 чуть больше половины студентов выбрали второй вариант выполнения задания; уровень задания для части студентов был выше ожидаемого, это вызвало трудности на начальном этапе работы, которые смогли преодолеть внутри рабочей группы на основе взаимоподдержки;

– в группе 2 более 80% студентов выбрали первый вариант задания, с которым справились быстро, но, преодолев неуверенность, перешли ко второму варианту.

Результаты обратной связи показали, что более 60% студентов оценили коммуникативное задание на 3 балла, треть студентов дали оценку 2 балла (табл. 3). Было несколько интересных комментариев по второму варианту задания: студенты оценили его как интенсивную, требующую концентрации внимания практику, одновременно на восприятие на слух высказывания, оценивание правильности и организации своего высказывания. Некоторые чувствовали легкую усталость, как после интенсивной умственной работы; у некоторых студентов было впечатление, что они приняли участие в реальной ситуации иноязычного общения.

Таблица 3

Анализ обратной связи (2)

	3 Задание было интересным, я все понял(а), я многое запомнил(а) и уверен(а) что смогу применить	2 Задание было интересным, остались вопросы, нужно время, что бы я мог(ла) уверенно применить	1 Неинтересное задание, непонятное
Группа 1	10 (67%)	5 (33%)	0
Группа 2	8 (66%)	4 (34%)	0

Самостоятельная работа студентов строилась на предоставлении выбора выполнения задания на основе предпочитаемого стиля обучения. В рамках эксперимента мы выясняли: совпадает ли выбор, сделанный студентом, с предпочитаемым стилем, который был определен на этапе диагностики; какое значение придадут студенты выбору в формате выполнения

самостоятельной работы. Процесс был разделен на два этапа. На первом этапе студентам была дана возможность выбрать формат домашнего задания согласно предпочитаемому стилю обучения.

В инструкции мы не ограничивали количество выбираемых опций, поэтому часть студентов выбрали больше одной опции. В основном их выбор в пользу дополнительной опции был продиктован личным желанием в дополнительной практике или желанием улучшить определенный навык. На первом этапе студенты сделали выбор, совпадающий с определенной доминирующей модальностью восприятия и предпочитаемым стилем обучения на 67% (группа 1) и 58% (группа 2) (табл. 4).

На втором этапе студентам было предложено выполнить формат задания, который они выбрали бы в самую последнюю очередь. Затем мы попросили

студентов оценить свой второй выбор. В результате треть студентов были удивлены, что формат задания, не соответствующий их предпочитаемому стилю обучения, оказался более интересным в исполнении (табл. 5); половина участников сделали вывод, что выбор второго варианта позволит улучшить навыки, которым они уделяли меньше внимания в силу своих когнитивных предпочтений. Последняя группа была выделена отдельно, так как студенты оценили в выбранном формате выполнения задания (OPTION1) возможность самостоятельно оценить свой результат.

Студенты обеих групп определяют возможность выбора как важную для себя категорию (табл. 6), так как они могут на основе собственной индивидуальности организовывать свою самостоятельную работу и отмечают в комментариях причину, по которой выбор для них важен.

Таблица 4

Анализ совпадения выбора выполнения задания на основе предпочитаемого стиля обучения и определенного доминирующей модальностью восприятия и предпочитаемого стиля обучения

	Есть совпадение с выбором	Нет совпадения с выбором
Группа 1	10 (67%)	5 (33%)
Группа 2	7 (58%)	5 (42%)

Таблица 5

Оценка выбора на втором этапе

	Я удивлен (а), но такой формат оказался лучше моего первого выбора	Да, это не самый подходящий для меня формат задания, но мне нужно подтянуть слабые места	Обычно я не испытываю энтузиазма от таких заданий, но это задание мне понравилось
Группа 1	5 (33%)	8 (53%)	2 (13%)
Группа 2	5 (42%)	6 (50%)	1 (8%)

Таблица 6

Оценка значения «выбора» в самостоятельной работе студента

	Выбор важен для меня						Наличие выбора не имеет значения для меня
	Понимаю, для чего учу	Мотивирует выполнять более сложное / пробовать что-то непривычное	Совпадает с моими потребностями / уровнем / предпочтениями	Свобода творчества	Без комментариев	Итого	
Группа 1	2	2	4	1	2	11 (73%)	4 (27%)
Группа 2	1	1	6	1	1	10 (83%)	2 (17%)

Заключение

В ходе педагогического эксперимента мы пришли к выводу, что учет когнитивных стратегий в процессе обучения необходим преподавателю для понимания индивидуальных качеств группы с целью интенсификации и индивидуализации процесса иноязычного обучения и расширения когнитивных стратегий обучающегося. Однако разработка и применение методики преподавания ИЯ, в которой будут учтены когнитивные потребности лево- и правополушарных студентов, требуют от преподавателя довольно большой нагрузки и возможности проведения качественной диагностики группы еще до начала работы с ней.

Мы видим перспективы в совместной работе со специалистами Тьюторской службы по сопровождению группы в соответствии с их индивидуальными потребностями. В случае индивидуальной работы со

студентами совместная работа с Тьюторской службой позволит интегрировать ИИОМ в ИОТ студента, обозначить пути его индивидуального развития.

Полагаем, что необходимо дальнейшее изучение факторов и условий, способствующих рождению собственного пути образования обучающегося. Мы сделали заключение, что готовность студентов к выстраиванию индивидуальной образовательной стратегии требует дополнительной совместной работы преподавателя и обучающегося. Студенты первого курса нуждаются в наставниках, которые создадут условия, формирующие осознание личностно-значимых целей, принятие ответственности за совершенный выбор, рефлексию прошлого опыта и своего развития. На этапе самооценки участники эксперимента демонстрируют свою готовность к выстраиванию собственного ИОМ, однако слабо представляют цель своего иноязычного ИОМ.

Мы отметили, что одним из ключевых факторов формирования ИОТ являются личное осознание обу-

чающимся своей образовательной цели и, соответственно, сформированная мотивационная система по ее достижению. Именно поэтому мы наблюдали у части обучающихся только готовность выполнить необходимые требования для реализации обязательной части программы иноязычного образования и

низкую заинтересованность в прикладывании больших усилий при изучении иностранного языка. Мы пришли к выводу, что в рамках ИОТ есть место желанию как просто закончить вуз без готовности к саморазвитию, так и получить образование для реализации личных целей и своего потенциала.

Список источников

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
2. Richards J.C., Rodgers Th.S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge University Press, 2014. 419 p.
3. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 48 с.
4. Обдалова О.А. Иноязычное образование в 21 веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
5. Бим И.Л., Хуторской А.В. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетентность в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М. : ИНЭК, 2007. С.156–163.
6. Кузнецова А.Я. Фундаментализация и технологичность освоения идеи индивидуальной траектории в образовании // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 5. С. 31–35.
7. Зеер Э.Ф., Журлова Е.Ю. Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории. // Образование и наука. 2017. № 3. С. 77–93.
8. Ковалева Т.М. Группа Self skills как компонентный язык формирования «онтологической заботы о себе» // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» – развитие личности; становление субъектности; формирование self skills : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. (XXV Всерос. науч.-практ. конф.), 27–28 октября 2020 г. / науч. ред.: Е.А. Волошина, Т.М. Ковалева, А.А. Геров. М. : Ресурс, 2020. С. 17–23.
9. Айнутдинова И.Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2012. 40 с.
10. Кремлёва Ю.В. Повышение эффективности развития иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза на основе личностно-ориентированного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2010. 23 с.
11. Степанова Л.Н. Прогнозирование индивидуальных профессионально-ориентированных траекторий развития личности студентов (на примере студентов гуманитарных факультетов) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2022. 26 с.
12. Бережная И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 43 с.
13. Никулина А.С. Формирование коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2020. 24 с.
14. Гураль С.К., Краснопева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н. Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 179–196.
15. Абдуллина О.А., Плигин А.А. Новые технологии образования. Личностно-ориентированная технология обучения: проблемы и поиски // Наука и школа. 1998. № 4. С. 34–36.
16. Зеер Э.Ф., Попова О.С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. № 1 (4). С. 88–99.
17. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 121–131.
18. Обдалова О.А., Соболева А.В. Учет когнитивных стилей обучающихся как способ индивидуализации процесса обучения иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 110–115.
19. Соболева А.В., Обдалова О.А. Организация процесса формирования межкультурной компетенции студентов с учетом когнитивных стилей обучающихся // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 392. С. 191–198.
20. Краснопева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. 2020. № 52. С. 153–176.
21. Будникова А.С. Обучение студентов иностранному языку по индивидуальной образовательной траектории (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2021. 23 с.
22. Васильева Д.Г. Построение индивидуальной траектории обучения студентов иностранному языку в интересах устойчивого развития образовательной системы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, вып. 3. С. 939–944.
23. Шеманаева М.А. Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности // Язык и культура. 2017. № 39. С. 283–297.
24. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
25. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек. RU : гуманитарный альманах. Новосибирск : НГУЭУ, 2017. С. 85–94.
26. Лабунская Н.А. Индивидуальный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2002. № 2 (3). С. 79–90.
27. Новиков А.М. Педагогика : словарь системы основных понятий. М. : Изд. центр ИЭТ, 2013. 268 с.
28. Толковый словарь Д.Н. Ушакова. URL: <https://ushakovdictionary.ru>
29. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
30. Шеманаева М.А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № S12. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm>
31. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении // Школьные технологии. 2001. № 2. С. 108–114.
32. Киселёва И.Н., Храмова Н.Н., Родионов М.А. Технология построения индивидуальных образовательных траекторий школьников на уроках математики в условиях введения новых ФГОС // Вестник Пензенского государственного университета. 2014. № 1 (5). С. 7–13.
33. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2003. 415 с.
34. Юрловская И.А. Индивидуализация образовательного процесса как инновационная деятельность в современном педагогическом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Владикавказ, 2016. 51 с.
35. Климинская С.Л. Индивидуальная образовательная траектория как способ повышения эффективности обучения иностранным языкам // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. Вып. 4 (23). URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00951035_0.html#text

36. Фуко М. Герменевтика субъекта : курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб. : Наука, 2007. 677 с.
37. Петрова Г.И. «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2009. № 2 (6). С. 136–143.
38. Розин В.М. Концепция «заботы о себе»: философская, научная, художественная и авторская версия // Культура и искусство. 2017. № 7. С. 50–55.
39. Семенов И.Н. Рефлексивность самонаблюдений и персонология рефлексивной интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2015. № 3. С. 22–38.
40. Человек перед выбором в современном мире: проблемы, возможности, решения : материалы Всерос. науч. конф. 27–28 октября 2015 г., ИФ РАН (Москва) : в 3 т. / под общ. ред. М.С. Киселевой. М. : Научная мысль, 2015. Т. 1. 288 с.
41. Первая всероссийская ИОТ-конференция. URL: <https://leader-id.ru/events/212311>
42. The CEFR Levels // Council of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
43. Мацалак Т.В., Соболева А.В. Современные принципы организации эффективной коммуникации на уроке иностранного языка // Язык и культура : сб. ст. XXXI Междуна. науч. конф. (11–14 октября 2021 г.) / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2021. С. 216–226.
44. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips // Science. 2011. Vol. 333 (6043). P. 776–778.
45. Пищик В.И. Психологические характеристики «нового поколения»: гомогенность vs гетерогенность // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 1. С. 42–64.
46. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Медицина, 1988. 240 с.
47. Опросник VARK. URL: <https://vark-learn.com>
48. Centre for Teaching and Learning // University of Windsor. URL: <https://www.uwindsor.ca/ctl/492/active-learning-and-lesson-planning>
49. Gomez -Zwier S., Straits W., Topps J. 5E for ELL. Adaptation to the learning cycle provide an authentic context for English language development // Methods & Strategies – Ideas and techniques to enhance your science teaching. 2015. P. 80–86.

References

1. Passov, E.I. & Kuzovleva, N.E. (2010) *Urok inostrannogo yazyka* [A foreign language lesson]. Rostov-on-Don: Feniks; Moscow: Glossa-Press.
2. Richards, J.C. & Rodgers, Th.S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge University Press.
3. Shchepilova, A.V. (2003) *Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu. Teoreticheskie osnovy* [A communicative-cognitive approach to teaching French as a second foreign language. Theoretical foundations]. Abstract of Pedagogics Dr. Diss. Moscow.
4. Obdalova, O.A. (2014) *Inoyazychnoe obrazovanie v 21 veke v kontekste sotsiokul'turnykh i pedagogicheskikh innovatsiy* [Foreign Language Education in the 21st Century in the Context of Sociocultural and Pedagogical Innovations]. Tomsk: Tomsk State University.
5. Bim, I.L. & Khutorskoy, A.V. (2007) Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [Competence-based approach to education and teaching foreign languages]. In: Khutorskiy, A.V. (ed.) *Kompetentsiya v obrazovanii: opyt proektirovaniya* [Competency in education: design experience]. Moscow: INEK. pp.156–163.
6. Kuznetsova, A.Ya. (2020) Fundamentalizatsiya i tekhnologichnost' osvoeniya idei individual'noy traektorii v obrazovanii [Fundamentalization and manufacturability of mastering the idea of an individual trajectory in education]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 5. pp. 31–35.
7. Zeer, E.F. & Zhurlova, E.Yu. (2017) Navigatsionnye sredstva kak instrumenty soprovozhdeniya osvoeniya kompetentsiy v usloviyakh realizatsii individual'noy obrazovatel'noy traektorii [Navigation aids as tools to support the development of competencies in the context of the implementation of an individual educational trajectory]. *Obrazovanie i nauka*. 3. pp. 77–93.
8. Kovaleva, T.M. (2020) [Self skills group as a component language for the formation of “ontological self-care”]. *T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: yazyki opisaniya i raboty s "samost'yu" – razvitie lichnosti; stanovlenie sub"ektnosti; formirovanie self skills* [Tutoring in an open educational space: languages of description and work with the “self” – personal development; formation of subjectivity; formation of self skills]. Conference Proceedings. 27–28 October 2020. Moscow: Resurs. pp. 17–23. (In Russian).
9. Aynutdinova, I.N. (2012) *Integratsiya professional'noy i inoyazychnoy podgotovki konkurentosposobnogo spetsialista v vysshey shkole* [Integration of professional and foreign language training of a competitive specialist in higher education]. Abstract of Pedagogics Dr. Diss. Kazan.
10. Kremleva, Yu.V. (2010) *Povyshenie effektivnosti razvitiya inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti studentov tekhnicheskogo vuza na osnove lichnostno-orientirovannogo podkhoda* [Improving the effectiveness of the development of foreign language speech activity in technical university students on the basis of a personality-oriented approach]. Abstract of Pedagogics Cand. Diss. Barnaul.
11. Stepanova, L.N. (2022) *Prognozirovanie individual'nykh professional'no-orientirovannykh traektoriy razvitiya lichnosti studentov (na primere studentov gumanitarnykh fakul'tetov)* [Forecasting individual professionally-oriented trajectories of student personality development (on the example of students of humanitarian faculties)]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Kazan.
12. Berezhnaya, I.F. (2012) *Pedagogicheskoe proektirovanie individual'noy traektorii professional'nogo razvitiya budushchego spetsialista* [Pedagogical design of an individual trajectory of professional development of a future specialist]. Abstract of Pedagogics Dr. Diss. Moscow.
13. Nikulina, A.S. (2020) *Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti obuchayushchikhsya v protsesse proektirovaniya i realizatsii individual'noy obrazovatel'noy traektorii* [Formation of communicative competence of students in the designing and implementing of an individual educational trajectory]. Abstract of Pedagogics Cand. Diss. Saratov.
14. Gural', S.K. et al. (2019) Tseli, zadachi, printsipy i soderzhanie individual'nykh inoyazychnykh obrazovatel'nykh traektoriy s ucheto latentykh kharakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual foreign language educational trajectories, taking into account the latent characteristics of students]. *Yazyk i kul'tura*. 47. pp. 179–196.
15. Abdullina, O.A. & Pligin, A.A. (1998) *Novye tekhnologii obrazovaniya. Lichnostno-orientirovannaya tekhnologiya obucheniya: problemy i poiski* [New technologies of education. Student-centered learning technology: problems and searches]. *Nauka i shkola*. 4. pp. 34–36.
16. Zeer, E.F. & Popova, O.S. (2015) *Psikhologicheskoe soprovozhdenie individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy obuchayushchikhsya v professional'noy shkole* [Psychological support of individual educational trajectories of students in a professional school]. *Obrazovanie i nauka*. 1 (4). pp. 88–99.
17. Sysoev, P.V. (2013) *Obuchenie po individual'noy traektorii* [Learning at an individual trajectory]. *Yazyk i kul'tura*. 4 (24). pp. 121–131.
18. Obdalova, O.A. & Soboleva, A.V. (2013) *Uchet kognitivnykh stiley obuchayushchikhsya kak sposob individualizatsii protsessa obucheniya inostrannomu yazyku* [Account of the cognitive styles of students as a way to individualize the teaching of a foreign language]. *Yazyk i kul'tura*. 2 (22). pp. 110–115.
19. Soboleva, A.V. & Obdalova, O.A. (2015) *Organization of Students' Intercultural Competence Formation in View of Their Cognitive Styles. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 392. pp. 191–198. DOI: 10.17223/15617793/392/32
20. Krasnopeeveva, T.O., Shevchenko, A.I. & Gural', S.K. (2020) *Proektirovanie individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy v informatsionnoy obrazovatel'noy srede* [Designing individual educational trajectories in the information educational environment]. *Yazyk i kul'tura*. 52. pp. 153–176.

21. Budnikova, A.S. (2021) *Obuchenie studentov inostrannomu yazyku po individual'noy obrazovatel'noy traektorii (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz)* [Teaching students a foreign language according to an individual educational trajectory (English language, language university)]. Abstract of Pedagogics Cand. Diss. Tambov.
22. Vas'bieva, D.G. (2021) Postroenie individual'noy traektorii obucheniya studentov inostrannomu yazyku v interesakh ustoychivogo razvitiya obrazovatel'noy sistemy [Building an individual trajectory of teaching students a foreign language in the interests of sustainable development of the educational system]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 14 (3). pp. 939–944.
23. Shemanaeva, M.A. (2017) Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak forma sinkhronno-asinkhronnoy obrazovatel'noy deyatel'nosti [Individual educational trajectory as a form of synchronous-asynchronous educational activities]. *Yazyk i kul'tura*. 39. pp. 283–297.
24. Zeer, E.F. & Symanyuk, E.E. (2014) Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Individual educational trajectories in the system of continuous education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 3. pp. 74–82.
25. Kovaleva, T.M. & Yakubovskaya, T.V. (2017) T'yutorskaya deyatel'nost' kak antropopraktika: mezhdu individual'noy obrazovatel'noy traektoriey i individual'noy obrazovatel'noy programmy [Tutoring as an anthropopractice: between an individual educational trajectory and an individual educational program]. In: *Chelovek.RU: gumanitarnyy al'manakh* [Chelovek.RU: humanitarian almanac]. Novosibirsk: NGUEU. pp. 85–94.
26. Labunskaya, N.A. (2002) Individual'nyye obrazovatel'nyy marshrut studenta: podkhody k raskrytiyu ponyatiya [Individual educational route of the student: approaches to the disclosure of the concept]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. 2 (3). pp. 79–90.
27. Novikov, A.M. (2013) *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatiy* [Pedagogy: a dictionary of the system of basic concepts]. Moscow: Izd. tsentr IET.
28. Ushakov, D.N. (n.d.) *Tolkovyy slovar' D.N. Ushakova* [The Ushakov Explanatory Dictionary]. [Online] Available from: <https://ushakovdictionary.ru>
29. Azimov, E.G. & Shchukin, A.N. (2009) *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR.
30. Shemanaeva, M.A. (2017) O traktovkakh termina "individual'naya obrazovatel'naya traektoriya" [On the interpretation of the term "individual educational trajectory"]. *Kontsept*. S12. [Online] Available from: <http://e-kontsept.ru/2017/470154.htm>
31. Bukhtiyarova, I.N. (2001) Metod proektov i individual'nye programmy v produktivnom obuchenii [Project method and individual programs in productive learning]. *Shkol'nye tekhnologii*. 2. pp. 108–114.
32. Kiseleva, I.N., Khramova, N.N. & Rodionov, M.A. (2014) Tekhnologiya postroeniya individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy shkol'nikov na urokakh matematiki v usloviyakh vvedeniya novykh FGOS [Technology for constructing individual educational trajectories of schoolchildren in mathematics lessons in the context of the introduction of new federal state educational standards]. *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1 (5). pp. 7–13.
33. Khutorskoy, A.V. (2003) *Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya* [Didactic heuristics. Theory and technology of creative teaching]. Moscow: Moscow State University.
34. Yurlovskaya, I.A. (2016) *Individualizatsiya obrazovatel'nogo protsessa kak innovatsionnaya deyatel'nost' v sovremennom pedagogicheskom vuze* [Individualization of the educational process as an innovative activity in a modern pedagogical university]. Abstract of Pedagogics Dr. Diss. Vladikavkaz.
35. Kliminskaya, S.L. (2014) Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak sposob povysheniya effektivnosti obucheniya inostrannym yazykam [Individual educational trajectory as a way to improve the effectiveness of teaching foreign languages]. *Naukovedenie*. 4 (23). [Online] Available from: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00951035_0.html#text
36. Foucault, M. (2007) *Germenevtika sub'ekta: kurs lektsiy, prochitannykh v Kollezhe de Frans v 1981–1982 uchebnom godu* [The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the College de France, 1981–1982]. Translated from French by A.G. Pogonyaylo. Saint Petersburg: Nauka.
37. Petrova, G.I. (2009) "Zabota o sebe": tekhnologiya ili antropologiya? [Self-Care: Technology or Anthropology?]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology, Political Science*. 2 (6). pp. 136–143.
38. Rozin, V.M. (2017) Kontseptsiya "zaboty o sebe": filosofskaya, nauchnaya, khudozhestvennaya i avtorskaya versiya [The concept of self-care: philosophical, scientific, artistic and author's versions]. *Kul'tura i iskustvo*. 7. pp. 50–55.
39. Semenov, I.N. (2015) Refleksivnost' samonablyudeniy i personologiya refleksivnoy introspektii: k ontologii i metodologii refleksivnoy psikhologii individual'nosti [Reflexivity of self-observations and personology of reflexive introspection: ontology and methodology of reflexive psychology of individuality]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*. 3. pp. 22–38.
40. Kiseleva, M.S. (ed.) (2015) *Chelovek pered vyborom v sovremennom mire: problemy, vozmozhnosti, resheniya* [A person before a choice in the modern world: problems, opportunities, solutions]. Conference Proceedings. 27–28 October 2015. In 3 vols. Vol. 1. Moscow: Nauchnaya mysl'.
41. Leader-id.ru. (n.d.) *Pervaya vserossiyskaya IOT-konferentsiya* [First All-Russian IOT Conference]. [Online] Available from: <https://leader-id.ru/events/212311>
42. Council of Europe. (n.d.) *The CEFR Levels*. [Online] Available from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
43. Matsalak, T.V. & Soboleva, A.V. (2021) [Modern principles of organizing effective communication in a foreign language lesson]. *Yazyk i kul'tura* [Language and culture]. Proceedings of the XXXI International Conference. 11–14 October 2021. Tomsk: Tomsk State University. pp. 216–226. (In Russian).
44. Sparrow, B., Liu, J. & Wegner, D.M. (2011) Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*. 333 (6043). pp. 776–778.
45. Pishchik, V.I. (2021) Psikhologicheskie kharakteristiki "novogo pokoleniya": gomogenost' vs geterogenost' [Psychological characteristics of the "new generation": homogeneity vs heterogeneity]. *Vestnik RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika*. 18 (1). pp. 42–64.
46. Bragina, N.N. & Dobrokhotova, T.A. (1988) *Funktsional'nye asimmetrii cheloveka* [Functional asymmetries of a person]. 2nd ed. Moscow: Meditsina.
47. VARK. (n.d.) *Oprosnik VARK* [VARK Questionnaire]. [Online] Available from: <https://vark-learn.com>
48. University of Windsor. (n.d.) *Centre for Teaching and Learning* [Online] Available from: <https://www.uwindsor.ca/ctl/492/active-learning-and-lesson-planning>
49. Gomez-Zwiep, S., Straits, W. & Topps, J. (2015) Methods & Strategies: SE for ELL. *Science & Children*. 053 (2). pp. 80–86.

Информация об авторах:

Соболева А.В. – канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: alex.art.tom@gmail.com

Мацалак Т.В. – магистрант кафедры английской филологии Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: tatanamatsalak@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

A.V. Soboleva, Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: alex.art.tom@gmail.com

T.V. Matsalak, master's student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: tatianamatsalak@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 25.04.2022;
одобрена после рецензирования 25.07.2022; принята к публикации 30.08.2022.*

*The article was submitted 25.04.2022;
approved after reviewing 25.07.2022; accepted for publication 30.08.2022.*