

Научная статья
УДК 378.4
doi: 10.17223/15617793/475/14

Дифференцированное обучение иностранному языку на основе осознанности: вопросы подготовки учителя

Константин Эдуардович Безукладников¹, Наталья Сергеевна Попова^{2, 3}, Борис Андреевич Жигалев⁴

^{1, 2} Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

³ Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

⁴ Нижегородский государственный лингвистический университет, Нижний Новгород, Россия

¹ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

^{2, 3} natasharubina@yandex.ru

⁴ zhigalev@lunn.ru

Аннотация. Описана методика организации дифференцированного обучения на основе формирования осознанности на примере работы с учителями иностранного языка г. Чернушка (Пермский край) в рамках одной из программ повышения квалификации. Полученные по итогам проведенных контрольно-диагностических мероприятий данные позволили сделать вывод о том, что грамотно организованная дифференциация обучения на основе осознанности способствовала совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, повысила их мотивацию к саморазвитию и собственной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, урок иностранного языка, осознанность, ценностно-смысловые ориентации, смысловая динамика, смысловое чтение, подготовка учителя иностранного языка

Для цитирования: Безукладников К.Э., Попова Н.С., Жигалев Б.А. Дифференцированное обучение иностранному языку на основе осознанности: вопросы подготовки учителя // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 475. С. 106–117. doi: 10.17223/15617793/475/14

Original article
doi: 10.17223/15617793/475/14

Mindfulness-based differentiation in foreign language instruction: Teacher training aspects

Konstantin E. Bezukladnikov¹, Natalya S. Popova^{2, 3}, Boris A. Zhigalev⁴

^{1, 2} Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russian Federation

³ Perm State National Research University, Perm, Russian Federation

⁴ Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

¹ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

^{2, 3} natasharubina@yandex.ru

⁴ zhigalev@lunn.ru

Abstract. In the modern world the quickly changing political and socioeconomic conditions lead to significant changes in the sphere of foreign language teaching. As a result, more attention is paid to innovative and efficient technologies, which address the needs and necessities of every learner. This article aims to substantiate the effectiveness of mindfulness-based differentiated learning technology in foreign language instruction. Nowadays differentiated learning is one of the leading educational technologies. This article regards differentiation as a technology, which has inclusive nature, i.e. it addresses every learner with no exception. The final aim of differentiation is the ability of every learner to follow their individual learning route. The effectiveness of an educational technology is directly connected with the ensuring of psychological security of the educational process. In the context of differentiated learning the threat to psychological security may lie in the choice of the wrong basic principle for differentiation. The authors of the article see the solution to the problem in organizing differentiation on the basis of mindfulness, namely with the consideration of learners' value-sense orientations. In the framework of this research value-sense orientation is a constituent part of the construct "mindfulness" along with attention, empathy, self-reflection, self-regulation, openness to novelty. The work on the basis of value-sense orientations in foreign language instruction can be effectively organized during reading comprehension classes. Text analysis helps learners initiate the processes of value-sense formation (first with the assistance of a teacher, later independently). Learners' language skills are developed in the process of meaning-making (deciphering the author's meanings and generating one's own meanings). The processes of value-sense dynamics promote the differentiation and individualization of the educational process. For differentiation in language learning to be successful a teacher should be the first to acquire this experience and reflect on it. The

article describes the methodology of differentiated instruction on the basis of mindfulness (via stimulation of the learners' processes of value-sense dynamics) by the example of continuous professional development courses for foreign language teachers in Chernushka (Perm Krai). The effectiveness of the suggested methodology was assessed with the help of control and diagnostic tools, which included two questionnaires as well as formative assessment tools for foreign language learning. The results of control and diagnostic activities proved the effectiveness of mindfulness-based differentiation since the conducted course promoted the development of communicative competence in foreign language teachers, enhanced their motivation for self-development and professional achievement.

Keywords: differentiation, foreign language instruction, mindfulness, value-sense orientation, meaning-making, reading for meaning, teacher training

For citation: Bezukladnikov, K.E., Popova, N.S. & Zhigalev, B.A. (2022) Mindfulness-based differentiation in foreign language instruction: Teacher training aspects. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 475. pp. 106–117. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/475/14

Введение

В настоящее время быстро меняющиеся политические и социально-экономические условия жизни в глобальном сообществе диктуют свои предпосылки для изменения иноязычного образования. В нашей стране государство видит необходимость в обеспечении возможностей непрерывного образования для всех граждан, вне зависимости от возраста и местоположения обучающегося [1]. Российская Федерация, как и многие другие страны, отдает приоритет такому обучению, которое реализует личностный потенциал каждого обучающегося, что требует использования широкого спектра технологий и грамотного распоряжения ими для достижения наибольшей результативности [2–4]. Одной из ведущих технологий в организации образовательного процесса, в частности при обучении иностранному языку, становится дифференцированное обучение. Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования отмечают необходимость дифференциации содержания обучения с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся. Психолого-педагогические условия реализации основных образовательных программ должны способствовать, в частности, развитию экологической культуры дифференциации и индивидуализации обучения [5].

Среди всего многообразия подходов к определению дифференциации мы принимаем трактовку дифференциации как формы организации учебной деятельности, учитывающей склонности, интересы, способности учащихся [6. С. 74]. Такое видение дифференциации делает акцент на ее конечной цели – выстраивании индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося. В этом смысле нам кажется неслучайным тот факт, что авторы федеральных государственных образовательных стандартов используют понятия дифференциации и индивидуализации в сочетании, вероятно, подчеркивая единство их целей.

Ряд зарубежных исследователей разделяют взгляд на дифференциацию как на ведущий способ реализации потребностей каждого участника образовательных отношений. Т. О'Брайан и Д. Гини (Tim O'Brien and Dennis Guiney) утверждают, что дифференциация не должна быть использована как дополнительная мера для решения проблем в процессе обучения, она

должна быть интегрирована в образовательный процесс. Авторы подчеркивают инклюзивный характер дифференциации, т.е. ее распространение на всех без исключения обучающихся [7]. Одной из центральных идей подхода Т. О'Брайана и Д. Гини выступает утверждение о том, что дифференциация является естественным процессом для человека с момента его рождения. С самого раннего возраста мы проявляем больший интерес к людям, чем к неодушевленным объектам, а значит, дифференцируем их. Далее мы осуществляем дифференциацию между близкими людьми и незнакомцами и т.д. Исследователи подчеркивают, что дифференциация имеет смысл, только если она реализуется с учетом интересов, склонностей и способностей каждого. Это значит, что учителю необходимо удостовериться, что инструменты, приемы и средства дифференцированного обучения доступны всем обучающимся.

Самым проблемным аспектом дифференцированного обучения, на наш взгляд, является выбор принципа, который будет положен в основу дифференциации. В рамках традиционного понимания дифференциации выбор любого принципа предполагает деление обучающихся на группы. Это могут быть принципы академической успешности (успешный, средний, неуспешный), ведущего канала восприятия (аудиалы, визуалы, кинестетики), типа темперамента (флегматик, сангвиник, холерик, меланхолик) и т.д.

При выборе принципа академической успешности часто встает вопрос обеспечения психологической безопасности образовательного процесса. Осознание себя как «успешного», «среднего» или «неуспешного» может привести обучающихся к внутренним и внешним конфликтам и создать неблагоприятные условия для обучения. Очевидно, что психологическая безопасность – важнейшее условие полноценного развития личности, сохранения и укрепления психологического здоровья. И.А. Баева дает определение психологической безопасности в следующих аспектах: 1) как система межличностных отношений, вызывающих у участников ощущение принадлежности (референтной значимости среды); 2) как состояние образовательной среды, в котором отсутствует психологическое насилие во взаимодействии, которое способствует удовлетворению потребностей в общении личностно-доверительного плана и создает референтную значимость среды, а также обеспечивает психическое здоровье всех участников; 3) как системы мер, которые

направлены на предотвращение угроз для устойчивого развития личности [8].

Основной угрозой психологической безопасности образовательного процесса является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, нарушается базовое удовлетворение основных потребностей [9]. Источником психотравмы является психологическое насилие в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса. В контексте дифференциации процесса обучения психологическое насилие может заключаться в «навешивании ярлыка». В этом, на наш взгляд, заключается главная проблема традиционного подхода к дифференциации – по какому бы принципу не производилось разделение на группы, это, как правило, ведет к «навешиванию ярлыка». В подобных условиях обучающиеся непроизвольно фокусируют свое внимание на своих недостатках, а уникальность каждого из них игнорируется.

Решение обозначенной выше проблемы мы видим в том, чтобы положить в основу дифференциации в иноязычном образовании учет ценностно-смысловых ориентаций обучающихся. В этом случае учитель будет «наводить мосты» между образовательной программой (единой для всех) и личностью конкретного обучающегося. При этом дифференциация будет производиться на самом глубоком из возможных уровней, так как ценностно-смысловое пространство наиболее близко к психическому центру личности (self). Такой способ организации дифференцированного обучения позволит обучающемуся осознанно двигаться по индивидуальному маршруту и понимать смысл каждого события образовательного процесса. Таким образом, дифференциация позволяет повысить эффективность обучения за счет установления соответствия между образовательной программой и интересами и потребностями отдельного обучающегося. Каковы пути выявления и учета ценностно-смысловых ориентаций обучающихся в ходе реализации программ общего образования? Одним из возможных путей является обучение, основанное на принципах формирования осознанности.

Методология

В рамках нашего исследования организация дифференцированного обучения иностранному языку реализуется на основе формирования осознанности. Ценности и смыслы, позволяющие провести дифференциацию на самом глубоком доступном уровне психического устройства человека, включаются в конструкт «осознанность» наряду с другими составляющими (вниманием, эмпатией, саморефлексией, саморегуляцией, открытостью новизне).

А.Н. Леонтьев полагал, что роль общей цели деятельности выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в мотив – цель [10. С. 137]. Когда человек понимает, что побуждает его к деятельности и что является содержанием его потребностей, мотив становится осознанным. Таким образом, справедливо заключить, что осознанность

является неотъемлемой составляющей любой деятельности. Исследуемая в сферах психологии, нейропсихологии и психиатрии, осознанность становится сегодня все более актуальной в педагогических науках. Являясь емким и многоплановым понятием, осознанность понимается как черта, как состояние и способ бытия, которые позволяют субъекту быть включенным в текущий момент деятельности и осуществлять сонастройку с самим собой и окружающими. Осознанность, представленная как интегративное операционализированное понятие, объединяет в себе независимые составляющие ценностных ориентаций, смысловой динамики, саморефлексии, саморегуляции, эмпатии, внимания и открытости новизне как качества личности [11].

Инструменты и практики осознанности включают разные виды медитативных практик, применяемых для улучшения работы головного мозга и снижения стресса, практики на развитие разных типов внимания, телесные практики (йога, танцы, центрирование и др.), а также выстраивание работы с учебным материалом и организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса с учетом принципов осознанного обучения.

Ценностно-смысловое пространство составляет стержневую часть конструкта осознанности. В нашем исследовании мы рассматриваем понятие смысла с позиций подхода Д.А. Леонтьева. Вслед за автором мы понимаем смысл объектов и явлений действительности как системное качество, которое они приобретают в контексте жизненного мира субъекта. Особенностью подхода Д.А. Леонтьева является тот факт, что автор определяет и описывает три отдельных процесса – смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство, показывая тем самым, что субъект может как находить смыслы, уже существующие в окружающей действительности, так и порождать принципиально новые смыслы благодаря осознанности жизнедеятельности [12].

Ценности наиболее тесно связаны со смыслами и являются своего рода кристаллизовавшимися смысловыми универсалиями. Интересен вариант соотношения смыслов и ценностей, который В. Франкл обозначил в своем учении. Автор предлагает содержательную характеристику возможных позитивных смыслов. Для этого он вводит представление о ценностях – смысловых универсалиях, кристаллизовавшихся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось столкнуться. Такой подход позволяет обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: «Во-первых, с помощью того, что мы даем жизни (в смысле нашей творческой работы); во-вторых, с помощью того, что мы берем от мира (в смысле переживания ценностей) и, в-третьих, посредством позиции, которую мы занимаем по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить» [13]. Д.А. Леонтьев выделяет три формы существования ценностей: 1) ценность как общественный идеал; 2) ценность, представленная в объективированной форме в виде произведений материаль-

ной и духовной культуры либо человеческих поступков; 3) социальные ценности, представленные в психологической структуре личности в форме личностных ценностей, являющихся одним из источников мотивации ее поведения [14].

Д.А. Леонтьев подчеркивает смысловую природу ценностей, рассматривая личностные ценности как один из шести видов смысловых структур в системе смысловой регуляции жизнедеятельности субъекта. К другим видам смысловых структур автор относит личностный смысл (в широком и узком значении термина), понимаемый как составляющая сознания, а также смысловой конструкт, смысловую установку, смысловую диспозицию и мотив личности. При этом личностные ценности находятся на высшем уровне системы смысловой регуляции, они выступают смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам [14]. В нашем исследовании мы разделяем позицию Д.А. Леонтьева относительно сущности ценностей и их места в системе смысловой регуляции жизнедеятельности субъекта.

Работа с ценностными ориентациями субъектов образовательного процесса в рамках урока иностранного языка предполагает их выявление и формирование в ходе реализации образовательных программ, а также их непрерывное соотнесение с событиями учебной, исследовательской и воспитательной деятельности обучающихся и педагогов. Учет закономерностей внутриличностной динамики смысловых процессов выступает необходимым условием эффективного обучения любой деятельности, в частности общения на иностранном языке. Учителя иностранного языка сегодня все больше участвуют в международных проектах, форумах и семинарах, международных конференциях. Одним из важнейших умений, необходимых для современного учителя иностранного языка, является умение «формировать и формулировать мысли» [15–17] согласно поставленной коммуникативной задаче, что является следствием протекания смысловых процессов. Роль современного учителя состоит в том, чтобы выступать фасилитатором, содействуя протеканию процессов смыслообразования, смыслоосознания, смыслостроительства у каждого отдельного обучающегося. Делая акцент на ценностях и смыслах, учитель максимально вовлекает обучающихся в учебный процесс, повышает мотивацию и степень усвоения материала, стимулирует мышление и другие познавательные психические процессы.

Осуществление дифференциации в иноязычном образовании на уровне ценностей и смыслов предполагает превращение нейтральных безличных фактов (содержащихся в учебном материале) в личностно значимые для обучающихся идеи. Какими способами можно реализовать данное превращение на практике? Э. Лангер утверждает, что для учителя есть два пути стимулирования процессов смысловой динамики обучающихся. Первый путь состоит в том, чтобы преподносить обучающимся факты так, чтобы их связь с жизнью, интересами большинства из них была легко ясна [18]. Это наиболее распространенный способ повышения мотивации обучающихся, которым наме-

ренно или неосознанно пользуются многие педагоги. Однако его применение не всегда обеспечивает максимальное вовлечение аудитории. Следует учитывать тот факт, что учителя и обучающиеся принадлежат к разным поколениям.

В настоящее время разрыв коммуникации между представителями разных поколений беспрецедентно значителен. Учителя школ сегодня, как правило, являются представителями двух поколений: прошедшего период взросления в СССР и поколения «миллениалов». Эти два поколения сильно разобщены на уровне ценностно-смысловых ориентаций. Старшее поколение более консервативно, придерживается выбранного карьерного пути, с упорством преодолевает препятствия, тяготеет к авторитарным установкам и жестким принципам. Поколение «миллениалов» характеризуется отсутствием линейности, обостренным чувством личностного суверенитета, большей личностной свободой, легким и стремительным переключением с одной карьерной возможности на другую, более высокими требованиями к работе, большей фрустрацией и депрессивностью [19].

Еще более значительный разрыв коммуникации может иметь место в общении с обучающимися, которые принадлежат к так называемому поколению Z. Для представителей поколения Z цифровые сервисы и технологии – это неотъемлемая часть повседневной жизни. Наиболее характерными чертами поколения Z считаются следующие: не видят разницы между реальным и виртуальным миром; заняты персонализацией личного бренда и сообщением о нем миру; имеют более здоровый взгляд на карьеру и лидерство (чем у миллениалов); имеют потребность быть всегда на связи (через социальные сети и т.д.); верят в свои силы и придерживаются принципа «сделай сам» (могут обучиться чему угодно, просматривая ролики в социальных сетях). Из отрицательных черт можно отметить болезненную зависимость от онлайн-общения, отчужденность, одиночество, склонность к депрессии и суициду.

Помимо того, что диалог учителя и обучающегося на уровне ценностно-смысловых ориентаций осложняется тем фактом, что они являются представителями разных поколений, сомнение вызывает возможность учителя охватить вниманием те значимые ценности и смыслы, которые соответствуют конкретным обучающимся. Безусловно, учителю стоит ориентироваться на общие тенденции ценностно-смысловой динамики, присущей поколению обучающихся, однако потребовалось бы длительное наблюдение за каждым обучающимся, для того чтобы выявить те нехарактерные (для поколения Z) ценности, которые он разделяет.

Принимая во внимание приведенные выше аргументы, отметим, что более перспективный вариант работы с ценностно-смысловыми ориентациями обучающихся на уроке иностранного языка состоит в том, чтобы изменить их отношение к материалу, т.е. научить инициировать процессы смысловой динамики самостоятельно. Процессы смысловой динамики запускаются на уроке иностранного языка при работе с текстом. Текст является формальной единицей куль-

туры и принадлежностью языка; в тексте обнаруживаются все единицы языка, их структура, функции и значение [20]. Согласно теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса «процесс онтогенетической эволюции языковой личности выражается в формировании способности homo loquens в порождении и понимании текстов» [21]. Таким образом, методика организации дифференцированного обучения иностранному языку должна быть основана именно на работе с текстом.

В качестве иллюстрации ситуации, когда обучающиеся самостоятельно инициируют процессы смыслообразования, Э. Лангер приводит пример работы актера со сценарием. «Сначала актеры читают пьесу для общего понимания сюжета и основной идеи. Прежде чем они приступят к заучиванию своих реплик они пытаются понять их смысл относительно канвы всего произведения и позиций (точек зрения) других героев. Они узнают что мотивирует того или иного героя произнести определенную фразу» [18].

Идеи Э. Лангер об осмыслении учебного материала во многом перекликаются с тем, как Л.С. Выготский в труде «Мышление и речь» описывает процесс понимания чужой мысли (акта словесного мышления): «...действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действительную, аффективно-волевою подоплеку». Л.С. Выготский показывает сущность данного процесса на примере раскрытия подтекста при сценической интерпретации какой-либо роли. «За каждой репликой героя драмы стоит хотение, как учит Станиславский, направленное к выполнению определенных волевых задач. То, что в данном случае приходится воссоздавать методом сценической интерпретации, в живой речи всегда является начальным моментом всякого акта словесного мышления. За каждым высказыванием стоит волевая задача. Поэтому параллельно тексту пьесы Станиславский намечал соответствующее каждой реплике хотение, приводящее в движение мысль и речь героя драмы» [22]. В рамках урока иностранного языка в школе учителю несложно продемонстрировать такой подход к чтению текста на примере того или иного художественного произведения. Однако данная стратегия может быть адаптирована для текстов разных жанров и любой тематики.

Представленные выше примеры работы с текстом, по сути, могут быть отнесены к стратегиям смыслового чтения (reading for meaning). Данный вид чтения особенно актуален в условиях избыточности информации, поскольку он учит обучающихся получать и обрабатывать информацию для решения учебных, профессиональных и личных задач. Осознанное, являющееся универсальным учебным действием, смысловое чтение апеллирует к ценностно-смысловым ориентациям обучающихся. Работа с текстом (в широком смысле слова), лежащая в основе развития всех языковых умений, предполагает извлечение авторских смыслов и порождение собственных. Процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства способствуют формированию осознанности

у обучающихся, что, в свою очередь, позволяет дифференцировать и индивидуализировать образовательный процесс со стороны самого обучающегося. Это значит, что использование практик и инструментов осознанности на регулярной основе создает условия, в которых обучающийся сам инициирует свой интерес и запускает процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства, избавляя учителя от необходимости вновь и вновь расставлять акценты, интерпретировать материал, адаптируя его согласно интересам и нуждам каждого.

Очевидно, что учитель, прежде чем будет способен организовать дифференциацию учебного процесса с учетом ценностей и смыслов обучающихся, сам должен получить опыт подобного обучения. Далее мы опишем методику организации дифференцированного обучения на основе формирования осознанности (посредством стимулирования процессов ценностно-смысловой динамики обучающихся) на примере работы с учителями иностранного языка г. Чернушка (Пермский край) в рамках курсов повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования». Данные курсы были организованы в сентябре 2019 г. Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом.

Цели обучения по программе «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования»: совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учителей иностранного языка; повышение их мотивации к профессиональной деятельности за счет выявления и формирования ценностных ориентаций и активизации процессов смыслообразования.

Для достижения целей были сформулированы задачи: 1) изучить подходы к дифференцированному обучению и принципы дифференциации обучения на уроке иностранного языка; 2) отобрать методы, приемы и средства для эффективной дифференциации обучения иностранному языку; 3) разработать и апробировать учебно-методическое пособие «Практический курс первого иностранного языка (английский). Mindfulness-Based Skills Development», содержащее широкий спектр заданий и упражнений по работе с художественным текстом, нацеленных на активизацию процессов ценностно-смысловой динамики обучающихся; 4) провести диагностику ценностно-смысловых ориентаций у слушателей курса повышения квалификации (начальный и финальный срезы); 5) организовать рефлексию по итогам курса «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования».

Для реализации сформулированной выше структуры целей и задач обучения по курсу «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повыше-

ния качества иноязычного образования», были обозначены ряд принципов: 1) целостности лингвистической и методической составляющих непрерывной подготовки учителя иностранного языка как поликультурной полилингвальной личности; 2) единства процесса развития и саморазвития учителя иностранного языка в процессе непрерывной подготовки (в системе повышения квалификации) [23]; 3) дифференцированные основы обучения в рамках курса «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования» (диагностические срезы ценностно-смысловых ориентаций слушателей курса); 4) принципы открытости (незамкнутости) образовательной системы, а также нелинейности и диалогичности образовательного процесса [24].

Представленные выше принципы находят свое отражение в процессе обучения в рамках курса повышения квалификации «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования».

Представляя содержательный аспект обучения по программе повышения квалификации «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования», отметим, что слушатель должен: 1) знать понятие дифференцированного обучения, его признаки, основные принципы, методы и приемы организации дифференциации на уроке иностранного языка; стратегии организации дифференцированного обучения, в том числе на основе учета ценностно-смысловых ориентаций обучающихся; принципы отбора текстов для организации дифференциации обучения на основе учета ценностно-смысловых ориентаций обучающихся; 2) уметь целенаправленно применять полученные знания об эффективных стратегиях дифференцированного обучения на уроке иностранного языка; принципах отбора текстов для дифференциации обучения на основе учета ценностно-смысловых ориентаций обучающихся; использовать полученные знания на междисциплинарном уровне, интегрируя их со знаниями из смежных курсов лингвистической и методической направленности; прогнозировать лингвистические и содержательные трудности со стороны обучающихся и выбирать пути преодоления этих трудностей; производить оценку и рефлексию деятельности обучающихся, а также самооценку и саморефлексию; 3) владеть практическими навыками и умениями использования полученных в ходе курса знаний при обучении иностранному языку; стратегиями эффективной и безопасной дифференциации обучения иностранному языку.

Технологический аспект обучения по курсу «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования» включает технологии, приемы и средства обучения иностранному языку, разработанные на основе компонентов осознанности (в том числе ценностей и

смыслов). Сюда относятся приемы технологии развития критического мышления (толстые и тонкие вопросы, мозговой штурм, инсерт и др.), приемы на развитие волевых, эмоциональных и познавательных психических процессов (Word Search, storytelling, игра в ассоциации и др.), элементы проектной технологии и веб-квеста (групповые и индивидуальные мини-проекты по изучаемым проблемам) и т.д.

Данные приемы и средства были включены в учебно-методическое пособие «Практический курс первого иностранного языка (английский). Mindfulness-Based Skills Development». Данное пособие дает учителю возможность дифференциации обучения иностранному языку на уровне ценностно-смысловых ориентаций. Многообразие заданий пособия позволяет учителю непрерывно варьировать содержательную, процессуальную и результативную составляющие обучения для максимального учета интересов, потребностей и склонностей обучающихся. Пособие предусматривает как формирующее, так и итоговое оценивание результатов обучения. Соответствующий раздел пособия содержит материалы для критериального оценивания успешности обучающихся по мере прохождения и по итогам курса. Критерии снабжены дескрипторами и шкалой перевода баллов в отметки.

Результативный аспект обучения по курсу «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования» предусматривает как формирующее, так и итоговое оценивание результатов обучения. Однако следует отметить, что больший акцент ставится на формирующем оценивании. Многие исследователи в сфере образования сегодня полагают, что формирующее оценивание является неотъемлемой частью эффективного обучения. В отличие от итогового оценивания, которое намеренно отделено от учебного процесса, формирующее оценивание интегрировано в преподавание и обучение. Формирующее оценивание дает преподавателю возможность своевременного и непрерывного корректирования учебного процесса. Для обучающегося формирующее оценивание – это возможность двигаться по собственной образовательной траектории с осознанием своих сильных и слабых сторон, что ведет к большей ответственности за результаты своего обучения и более высоким результатам учебной деятельности.

Так, работая с учителями иностранного языка, преподаватель наблюдает за учебным процессом, дает обратную связь обучающимся, вносит необходимые изменения в свою работу и в работу слушателей. Важно отметить, что подобные действия осуществляются преподавателем при дифференциации обучения иностранному языку. Необходимо наблюдать и подмечать широкий спектр личностных характеристик обучающихся для фасилитации и сопровождения их продвижения по собственным образовательным траекториям.

Далее мы представим результаты диагностических процедур, проведенных в рамках курса обучения по дополнительной профессиональной программе «Дифференцированное обучение как средство

повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования».

Исследование и результаты

Для решения задач исследования использовались следующие методы научного исследования: изучение и анализ философской, психологической, педагогической, лингвистической и методической литературы по проблеме исследования; анализ нормативных документов, федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного, среднего общего и высшего профессионального образования, учебных программ, отечественных и зарубежных учебно-методических комплексов; анализ педагогической деятельности преподавателей иностранных языков г. Перми и Пермского края; методы математико-статистической обработки экспериментальных данных, которые были получены в ходе данного исследования; эмпирические: письменные и устные формы опроса (анкетирование, беседы, диагностические опросники); педагогическое наблюдение; опытное обучение в группах учителей иностранного языка г. Перми и Пермского края; педагогический эксперимент, включающий диагностический, информационный этапы, опытное обучение и проверку эффективности предложенной методики, рефлексию и коррекцию; интерпретационные методы исследования (анализ, сравнение, шкалирование, обобщение теоретических исследований, практического опыта).

Дифференциация на основе ценностно-смысловых ориентаций обучающихся предполагает первоначальную работу по выявлению и осознанию данных ориентаций у самих учителей иностранного языка. Для реализации данной цели нами был проведен ряд контрольно-диагностических мероприятий.

Одним из пилотных исследований проверочно-поискового эксперимента стала диагностика ценностно-смыслового рельефа личности учителей иностранного языка г. Чернушка Пермского края. Размер выборки: 38 испытуемых (36 женщин, 2 мужчины). Первым этапом диагностики стало анкетирование для учителей иностранного языка «Актуализация проблемы осознанности в обучении». Данный диагностический инструмент позволяет оценить уровень сформированности осознанности у испытуемых. Кроме того, работа с анкетой ориентирует учителей на более глубокое понимание проблемы осознанности и ее составляющих (в том числе ценностей и смыслов) для повышения эффективности обучения иностранным языкам. Респонденты отвечали на вопросы анкеты, состоящей из вводной части (вопросы закрытого и открытого типа, выявляющие стадии сформированности той или иной составляющей конструкта «осознанность» в повседневной жизни слушателей) и основной части (вопросы закрытого типа, ориентированные на выявление у слушателей сложившихся установок и паттернов, касающихся тех или иных составляющих конструкта «осознанность» в учебном процессе). Результаты проведенного анкетирования

выявили ряд проблем, оказывающих негативное воздействие на профессиональную деятельность педагогов. Среди наиболее важных можно отметить такие аспекты, как высокий уровень негативного автоматизма в деятельности; чрезмерная учебная нагрузка и стресс; излишняя категоричность и/или некорректность оценивания собственной деятельности и деятельности других участников образовательного процесса; недостаточная и/или некорректная работа с вниманием в рамках образовательного процесса; недостаточность или отсутствие факторов, повышающих стрессоустойчивость и минимизирующих риск профессионального «выгорания». После проведения анкетирования была организована рефлексия результатов и обсуждение выявленных положительных и отрицательных аспектов со слушателями. В ходе мозгового штурма были предложены варианты минимизации негативных аспектов, сформулированы пути решения обозначенных проблем.

Второй этап диагностических процедур включал оценивание ценностно-смыслового рельефа личности испытуемых. Для диагностики была использована методика «Уровни соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой.

В основу методики «Уровни соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой была положена гипотеза о том, что одной из существенных детерминант мотивационно-личностной сферы является подвижное, постепенно меняющееся в процессе деятельности в зависимости от жизненных обстоятельств соотношение между двумя плоскостями сознания, а именно между плоскостью, вмещающей в себя осознание ведущих жизненных ценностей, личностных смыслов, дальних жизненных целей, и плоскостью всего, что является непосредственно доступным, связанным с осуществлением конкретных, легкодостижимых целей, находящихся в «обозримом психологическом поле», в зоне «легкой досягаемости». Психометрической характеристикой методики является показатель «ценность–доступность», отражающий степень расогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Последняя, в свою очередь, свидетельствует о степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокады основных потребностей, с одной стороны, а также, об уровне самореализации, внутренней идентичности, интегрированности, гармонии – с другой. Для анализа результатов проведенной процедуры исследования важно прежде всего распознавание характера и степени диссоциации (расхождения) между «ценным» и «доступным» в основных жизненных сферах, а не просто выяснение той или иной ценности в сознании человека. Индекс «ценность–доступность» является, в свою очередь, индикатором внутренних конфликтов в мотивационно-личностной сфере человека, поскольку его величина всегда будет указывать на расхождение между тем, что есть, и тем, что должно быть, между хочу и имею, а также между хочу и могу [25].

Опросник «Уровни соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой состоит из шкал «ценности» и «доступность». Каждая из шкал содержит 12 общечеловеческих ценностей. Испытуемым необходимо сравнить все ценности попарно между собой по критериям «ценность» данных сфер и их «доступность». В результате проведенной диагностики были обнаружены следующие важные закономерности. Анализ средних значений показателей по шкале «ценности» показал, что наиболее значимыми для испытуемых ценностями стали здоровье, любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, свобода как независимость в поступках и действиях и счастливая семейная жизнь. При этом на первые позиции вышли показатели «здоровье» и «счастливая семейная жизнь». Среди наименее важных ценностей были отмечены красота природы и искусства и творчество (возможность творческой деятельности) (рис. 1).



Рис. 1. График средних значений показателей по шкале «ценности» (1-й срез): А – ценность «Активная и деятельная жизнь»; В – ценность «Здоровье»; С – ценность «Интересная работа»; D – ценность «Красота природы и искусства»; E – ценность «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); F – ценность «Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)»; G – ценность «Наличие хороших и верных друзей»; H – ценность «Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)»; I – ценность «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие)»; J – ценность «Свобода как независимость в поступках и действиях»; K – ценность «Счастливая семейная жизнь»; L – ценность «Творчество (возможность творческой деятельности)»

Важно отметить, что большинство испытуемых были женщинами в возрасте от 25 до 60 лет. Этот факт необходимо учитывать при интерпретации результатов диагностики ценностно-смыслового рельефа личности учителей иностранного языка.

Анализ средних значений показателей по шкале «доступность» обнаружил, что самыми доступными ценностями для испытуемых были активная и деятельная жизнь, любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), наличие добрых и верных друзей, познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также

интеллектуальное развитие) и счастливая семейная жизнь. Среди наиболее недоступных ценностей были указаны «Материально обеспеченная жизнь» и «Уверенность в себе» (рис. 2). На наш взгляд, помимо гендерных и возрастных факторов, влияющих на результаты диагностики, необходимо учитывать и специфику профессиональной деятельности испытуемых. Так, к сожалению, профессия учителя в России не является высокооплачиваемой. В связи с этим большинство учителей испытывают материальные трудности. Этим может быть также обусловлен тот факт, что учителям не хватает уверенности в себе. Более того, современная социально-политическая ситуация в стране и мире усугубляет ощущение нестабильности, незащищенности перед лицом опасности.



Рис. 2. График средних значений показателей по шкале «доступность» (1-й срез): А – ценность «Активная и деятельная жизнь»; В – ценность «Здоровье»; С – ценность «Интересная работа»; D – ценность «Красота природы и искусства»; E – ценность «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); F – ценность «Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)»; G – ценность «Наличие хороших и верных друзей»; H – ценность «Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)»; I – ценность «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие)»; J – ценность «Свобода как независимость в поступках и действиях»; K – ценность «Счастливая семейная жизнь»; L – ценность «Творчество (возможность творческой деятельности)»

Итоги первого среза диагностики «Уровни соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» были получены при сопоставлении двух шкал (рис. 3).

Наибольший разрыв между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности, ведущий к возникновению «внутреннего конфликта» и, как следствие, к психологической неудовлетворенности, имел место по следующим ценностям: здоровье (физическое и психическое), материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений). Для учителя иностранного языка подобный результат вызывает тревогу, так как недоступность или малодоступность обозначенных выше ценностей ведет к ускоренному профессиональному выгоранию. Проблемы со здоровьем не позволяют учителям трудиться в полную силу, а недостаток финансов препятствует достижению необходимого качества жизни.



Рис. 3. График средних значений показателей при сопоставлении шкал «ценности» и «доступности» (1 срез): А – ценность «Активная и деятельная жизнь»; В – ценность «Здоровье»; С – ценность «Интересная работа»; D – ценность «Красота природы и искусства»; E – ценность «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); F – ценность «Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)»; G – ценность «Наличие хороших и верных друзей»; H – ценность «Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)»; I – ценность «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие)»; J – ценность «Свобода как независимость в поступках и действиях»; K – ценность «Счастливая семейная жизнь»; L – ценность «Творчество (возможность творческой деятельности)»

Ситуация, в которой доступность ценности существенно превышает ее значимость для испытуемого и которая ведет к образованию «внутреннего вакуума», наблюдалась по следующим ценностям: красота природы и искусства, творчество (как возможность творческой деятельности). Состояние «внутреннего вакуума» свидетельствует о внутренней опустошенности и снижении побуждений. Для учителя иностранного языка полученные результаты свидетельствуют о неблагоприятном климате для осуществления профессиональной деятельности, так как, на наш взгляд, для преподавания иностранных языков крайне важно ценить красоту и иметь творческий подход.

Второй срез диагностики «Уровни соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах» был произведен в конце обучения по программе повышения квалификации «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования». Ввиду того что временной промежуток между срезами был небольшой, а ценностно-смысловые образования характеризуются относительной устойчивостью, расхождения в результатах диагностики были незначительными. Однако представляется возможным отметить ряд релевантных аспектов, полученных по шкале «ценности». Анализ средних значений показателей по шкале «ценности» обнаружил небольшое повышение показателей по ценностям «Красота природы и искусства», «Познание» и «Творчество» (рис. 4).



Рис. 4. График средних значений показателей по шкале «ценности» (2 срез): А – ценность «Активная и деятельная жизнь»; В – ценность «Здоровье»; С – ценность «Интересная работа»; D – ценность «Красота природы и искусства»; E – ценность «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); F – ценность «Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)»; G – ценность «Наличие хороших и верных друзей»; H – ценность «Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)»; I – ценность «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие)»; J – ценность «Свобода как независимость в поступках и действиях»; K – ценность «Счастливая семейная жизнь»; L – ценность «Творчество (возможность творческой деятельности)»

Полученные данные позволяют предположить, что процесс обучения по курсу «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования» благоприятно повлиял на ценностно-смысловую динамику испытуемых, сместив фокус их внимания на те ценности, которые первостепенно важны при изучении и преподавании иностранного языка.

Эффективность обучения по программе курса повышения квалификации в отношении совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции была диагностирована с помощью ряда инструментов формирующего и итогового оценивания, предусмотренных в учебно-методическом пособии «Практический курс первого иностранного языка (английский). Mindfulness-Based Skills Development». Диагностические срезы производились на основе следующего типа заданий, предполагающих критериальное оценивание: 1) лексико-грамматические задания; 2) задания на понимание прочитанного текста (истинные и ложные утверждения, завершение фраз, ответы на вопросы и т.д.); 3) задания на говорение (описание персонажей, комментирование ситуаций, составление диалогов и т.д.); 4) письменные задания (эссе, меморандумы и т.д.). Каждый из перечисленных выше видов заданий оценивался из расчета 20 баллов, по четырем критериям (5 баллов по каждому критерию) – introduction (вводная часть), technical accuracy (грамотность фонетической, лексической, грамматической стороны речи), content (содержание), personal response (рефлексия). Средние показатели диагностики по каждой из четырех шкал в трех срезах представлены на рис. 5.

По результатам трех срезов можно наблюдать небольшой, но устойчивый рост средних значений показателей по каждой из четырех шкал.

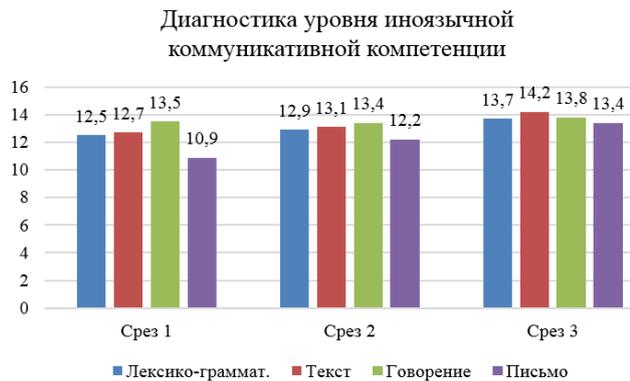


Рис. 5. График средних значений показателей уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (1–3-й срезы)

На основе полученных данных справедливо заключить, что в процессе обучения по курсу «Дифференцированное обучение как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и повышения качества иноязычного образования» учителя иностранного языка смогли повысить уровень иноязычной коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности за счет грамотно организованной дифференциации обучения, роста мотивации к саморазвитию и собственной профессиональной деятельности, благоприятному психологическому климату на занятиях.

Заключение

Наблюдение за педагогическим процессом показывает, что преподавание иностранного языка без учета индивидуального психологического развития обучающихся препятствует их стремлению к знаниям, становится причиной потери интереса к учебной деятельности. Дифференциация обеспечивает необходимую гибкость образовательного процесса, содействует выстраиванию обучающимися индивидуальных образовательных траекторий. Дифференциация, организованная на глубинном уровне личности обучающегося – на уровне ценностно-смысловой динамики – позволяет достичь максимальной эффективности обучения при наименьших затратах со стороны учителя.

Для того чтобы правильно организовать дифференцированное обучение иностранному языку, необходимо определить цели дифференциации.

С психолого-педагогической точки зрения целью дифференциации является создание оптимальных условий для раскрытия способностей, интересов, склонностей, мотивов, побуждающих обучающихся к познавательной деятельности.

С социальной точки зрения целью дифференциации является активизация творческого и интеллектуального потенциала обучающихся для последующей успешной профессиональной деятельности.

С точки зрения теории и практики преподавания иностранного языка целью дифференциации является решение проблем мотивации к познавательной деятельности, обеспечения психологической безопасности образовательного процесса, реализация гуманистического подхода к обучению.

Список источников

- Гураль С.К., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С. Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе // *Язык и культура*. 2020. № 49. С. 138–147.
- 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. 176–196.
- Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Шелякин А.В. Обучение иностранному языку в школах ФРГ // *Язык и культура*. 2020. № 50. С. 170–195.
- Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Мелехина Е.С. Учебное исследование как средство формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся младшего подросткового возраста на уроках английского языка // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 259–276.
- Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 22.07.2021).
- Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002.
- О’Брайан Т., Гини Д. Дифференциация в преподавании и обучении. Принципы и практика. London : Continuum, 2001. 192 с.
- Баева И.А., Лактионова Е.Б. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда», типология и структура образовательной среды // *Педагогическая психология* / под ред. Л. Ратуш, А. Орловой. СПб. : Питер, 2010. 416 с.
- Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А. и др. Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 134–151.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. М. : Смысл ; Академия, 2004. 352 с.
- Попова Н.С. Организация непрерывной подготовки учителя иностранного языка на основе формирования осознанности // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 1. С. 17–23.
- Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. изд. М. : Смысл, 2003. 487 с.
- Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм. Нью Йорк : Simon and Schuster, 1967. X. 246 с.
- Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 1996. № 4. С. 35–44.
- Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 279–305.
- Обдалова О.А., Харापудченко О.В. Экскурсионный научно-академический дискурс и его жанровые особенности // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 88–113.
- Обдалова О.А., Харапудченко О.В. Когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса // *Язык и культура*. 2019. № 46. С. 102–125.
- Лангер Э. Сила осознанного обучения. А Merloyd Lawrence Book, 1989.
- Невзрослые взрослые: какой мир строят миллионы (интервью с Вадимом Радаевым, первым проректором ВШЭ). URL: <https://youtu.be/w3tHVV2PcmQ> (дата обращения: 09.07.2021).
- Ходякова Л.А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры : теория и практика. М. : МПГУ, 2018. 188 с.

21. Хорошева Н.В., Костыря А.В., Мамонова Н.В., Лысова О.В., Попова Н.С. Сиквел как вид метатекстовой практики: философский аспект // *Própositos y Representaciones* (Журнал педагогической психологии). 2021. № 9. SPE (2), el 1105.
22. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
23. Безукладников К.Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011. 207 с.
24. Гураль С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз): дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 282 с.
25. Фанталова Е.Б. Диагностика ценностей и внутренних конфликтов в общей и клинической психологии // *Клиническая и специальная психология*. 2013. № 1. URL: http://psyjournals.ru/files/58926/psyclin_2013_1_Fantalova.pdf (дата обращения: 09.07.2021).

References

1. Gural', S.K. et al. (2020) The theoretical context of integrated subject and language teaching at the university. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 49. pp. 138–147. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/49/8
2. Gural', S.K. et al. (2019) Goals, tasks, principles and content of individual foreign language educational trajectories based on the latent characteristics of the students. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture* 47. pp. 176–196. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/47/10
3. Bezukladnikov, K.E. et al. (2020) Teaching a foreign language at FRG schools. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 50. pp. 170–195. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/50/12
4. Bezukladnikov, K.E., Kruze, B.A. & Melekhina, E.S. (2019) Educational research as a means of formation of educational and cognitive competence of students. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 48. pp. 259–276. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/48/17
5. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Federal state educational standards]. (n.d.) [Online] Available from: <https://fgos.ru/> (Accessed: 22.07.2021).
6. Bim-Bad, B.M. (2002) *Pedagogicheskiiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya.
7. O'Brien, T. & Guiney, D. (2001) *Differentiation in Teaching and Learning*. London: Continuum.
8. Baeva, I.A. & Laktionova, E.B. (2010) *Osnovnye podkhody k raskrytiyu ponyatiya "obrazovatel'naya sreda", tipologiya i struktura obrazovatel'noy sredy* [Basic approaches to the disclosure of the concept of "educational environment", typology and structure of the educational environment]. In: Regush, L. & Orlova, A. (eds) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Saint Petersburg: Piter.
9. Bezukladnikov, K.E. et al. (2018) Psychological safety in the school and university linguistic education. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 134–151. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/44/9
10. Leont'ev, A.N. (2004) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl: Akademiya.
11. Popova, N.S. (2020) Organizatsiya nepreryvnoy podgotovki uchatelya inostrannogo yazyka na osnove formirovaniya osoznannosti [Organization of continuous training of a foreign language teacher based on the formation of awareness]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*. 1. pp. 17–23.
12. Leont'ev, D.A. (2003) *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of Meaning: Nature, structure and dynamics of meaning reality]. 2nd ed. Moscow: Smysl.
13. Frankl, V. (1967) *Psychotherapy and Existentialism: Selected Papers on Logotherapy*. New York: Simon and Schuster.
14. Leont'ev, D.A. (1996) Ot sotsial'nykh tsennostey k lichnostnym: sotsiogenez i fenomenologiya tsennostnoy regulyatsii deyatel'nosti [From social values to personal ones: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya*. 4. pp. 35–44.
15. Obdalova, O.A. (2018) Cognitive-discursive technology in teaching foreign language intercultural communication. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 279–305. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/44/18
16. Obdalova, O.A. & Kharapudchenko, O.V. (2018) Excursion scientific academic discourse and its genre characteristics. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 43. pp. 88–113. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/43/6
17. Obdalova, O.A. & Kharapudchenko, O.V. (2019) Cognitive pragmatic and linguistic characteristics of English scientific academic discourse. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 46. pp. 102–125. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/46/6
18. Langer, E. (1989) *Sila osoznannogo obucheniya* [The Power of Mindful Learning]. A Merloyd Lawrence Book.
19. RT. (2020) *Ne vzroslye vzroslye: kakoy mir stroyat millenialy (interv'yu s Vadimom Radaevym, pervym prorektorom VShE)* [Non-Adult Adults: What kind of world are millennials building (interview with Vadim Radaev, HSE First Vice-Rector)]. [Online Video] Available from: <https://youtu.be/w3tHV2PcmQ> (Accessed: 09.07.2021).
20. Khodyakova, L.A. (2018) *Metodika rechevogo razvitiya tvorcheskoy lichnosti shkol'nika v kontekste kul'tury: teoriya i praktika* [Methods of speech development of a schoolchild's creative personality in the context of culture]. Moscow: Moscow State Pedagogical University.
21. Khorosheva, N.V. et al. (2021) Sikvel kak vid metatekstovoy praktiki: filosofskiy aspekt [Sequel as a type of metatextual practice: a philosophical aspect]. *Própositos y Representaciones*. 9. SPE (2). el 1105.
22. Vygot'skiy, L.S. (1999) *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. 5th ed. Moscow: Labirint.
23. Bezukladnikov, K.E. (2011) *Lingvodidakticheskie kompetentsii: kontseptsiya formirovaniya* [Linguodidactic competencies: the concept of formation]. Perm: Perm State Pedagogical University.
24. Gural', S.K. (2009) *Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverkslozhnoy samorazvivayushchey sistema (yazykovoy vuz)* [Teaching foreign language discourse as a super-complex self-developing system (language university)]. Pedagogy Dr. Diss. Tomsk.
25. Fantalova, E.B. (2013) Diagnostics of values and internal conflicts in the general and clinical psychology. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical Psychology and Special Education*. 1. [Online] Available from: http://psyjournals.ru/files/58926/psyclin_2013_1_Fantalova.pdf (Accessed: 09.07.2021). (In Russian).

Информация об авторах:

Безукладников Константин Эдуардович – д-р пед. наук, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Попова Наталья Сергеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия); доцент кафедры лингвистики и перевода Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь, Россия). E-mail: natasharubina@yandex.ru

Жигалев Борис Андреевич – д-р пед. наук, президент Нижегородского государственного лингвистического университета (Нижний Новгород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

K.E. Bezukladnikov, Dr. Sci. (Pedagogy), head of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russian Federation), E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

N.S. Popova, Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russian Federation), Perm State National Research University (Perm, Russian Federation). E-mail: natasharubina@yandex.ru

B.A. Zhigalev, Dr. Sci. (Pedagogy), president of the Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russian Federation). E-mail: zhigalev@lunn.ru

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 16.11.2021;
одобрена после рецензирования 12.12.2021; принята к публикации 28.02.2022.*

*The article was submitted 16.11.2021;
approved after reviewing 12.12.2021; accepted for publication 28.02.2022.*