Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2026. Т. 24, № 3. С. 36–53
Lomonosov Pedagogical Education Journal. 2026. Vol. 24, № 3. P. 36–53

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ /
THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.55959/LPEJ-26-15
УДК/UDC 378.147, 81.243

Диалог смыслов как инструмент мотивации и смыслообразования в обучении английскому языку будущих психологов

А.В. Яроцкая ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

✉ Alevtina-Y@yandex.ru

Резюме

Актуальность. В условиях современного высшего образования особую значимость приобретает проблема мотивации студентов неязыковых направлений подготовки к изучению иностранного языка. Будущие психологи часто воспринимают английский язык как непрофильную дисциплину, что приводит к снижению учебной мотивации и формальному отношению к ее освоению. В этой связи актуальным является поиск методологических и дидактических подходов, позволяющих активизировать внутренние, профессионально значимые источники мотивации.

Цель. Целью работы является теоретическое обоснование и анализ возможностей использования подхода, основанного на диалоге смыслов как инструменте мотивации и смыслообразования в обучении английскому языку студентов-психологов.

Методы. Исследование основано на теоретических положениях диалогической педагогики, философской герменевтики и контекстного образования. В работе использованы методы опытного обучения, наблюдения, экспертной оценки и устных бесед со студентами.

Результаты. Показано, что организация обучения английскому языку на основе диалога смыслов и профессионально релевантного содержания способствует повышению познавательной и профессиональной мотивации студентов, росту их активности и вовлеченности в учебный процесс, а также улучшению качества иноязычной профессиональной коммуникации.

© Яроцкая, А.В., 2026

Выводы. Диалог смыслов может рассматриваться как эффективный инструмент интеграции языкового и профессионального обучения будущих психологов. Ориентация на смыслообразование и профессионально-личностный компонент обучения позволяет превратить изучение иностранного языка из формальной дисциплины в значимый ресурс профессионального развития.

Ключевые слова: диалог смыслов, учебная мотивация, профессиональное обучение, межкультурная компетентность, английский язык, психологический дискурс, смыслообразование, диалогизация обучения

Для цитирования: Яроцкая, А.В. (2026). Диалог смыслов как инструмент мотивации и смыслообразования в обучении английскому языку будущих психологов. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование, 24*(3), 36–53. https://doi.org/10.55959/LPEJ-26-15

Dialogue of Meanings as a Tool for Motivation and Meaning-Making in Teaching English to Future Psychologists

Alevtina V. Yarotskaya ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ Alevtina-Y@yandex.ru

Abstract

Background. In modern higher education, the problem of motivating students of non-linguistic majors to learn a foreign language has become increasingly acute. For future psychologists, English is often perceived as a non-core subject, which results in decreased learning motivation and a formal approach to language acquisition. Therefore, there is a need to identify methodological and didactic approaches that activate internal, professionally meaningful sources of motivation.

Objectives. The aim of this study is to theoretically substantiate and analyze the potential of the "dialogue of meanings" approach as a tool for motivation and meaning-making in teaching English to psychology students.

Methods. The study is based on the analysis of theoretical frameworks of dialogical pedagogy, philosophical hermeneutics, and contextual education, as well as on the data obtained from experimental teaching. The methods included experimental instruction, covert observation, expert assessment, and oral interviews with students.

Results. The findings demonstrate that organizing English language instruction around the dialogue of meanings and professionally relevant content enhances students' cognitive and professional motivation, increases their learning engagement and activity, and improves the quality of professional communication in a foreign language.
Conclusions. The dialogue of meanings can be regarded as an effective tool for integrating language and professional training of future psychologists. Focusing on meaning-making and the professional and personal dimension of learning transforms foreign language study from a formal subject into a valuable resource for professional development.

Keywords: dialogue of meanings, learning motivation, professional education, intercultural competence, English language, psychological discourse, meaning-making, dialogic approach

For citation: Yarotskaya, A.V. (2026). Dialogue of meanings as a tool for motivation and meaning-making in teaching English to future psychologists. *Lomonosov Pedagogical Education Journal, 24*(3), 36–53. https://doi.org/10.55959/LPEJ-26-15

Введение

В современных условиях особое значение в высшем образовании приобретает проблема мотивации студентов неязыковых направлений к изучению иностранных языков. Для будущих психологов английский язык, как правило, не является профильной дисциплиной и часто воспринимается как вспомогательная учебная дисциплина, что снижает учебную мотивацию и приводит к формальному освоению материала. Дополнительно на этот процесс влияет происходящее в современных геополитических условиях сокращение международных академических контактов и ограничение участия в профессиональных мероприятиях на иностранном языке, что приводит к ограничению возможностей практического применения иноязычных компетенций.

В связи с этим возникает необходимость разработки педагогических стратегий, способных стимулировать внутреннюю профессиональную мотивацию студентов. Одним из перспективных подходов является обучение, основанное на диалоге смыслов, которое

© Yarotskaya, A.V., 2026

позволяет интегрировать когнитивные и профессиональные мотивы, обеспечивая их взаимное усиление, и ориентировано на освоение профессионально релевантного содержания.

Теоретическое обоснование

Теоретико-методологические основания диалога смыслов

Современные исследования в психологии, философии образования и лингводидактике рассматривают обучение как процесс смыслообразования, а не простого усвоения знаний. В культурно-исторической психологии Л.С. Выготский показал различие между значением и смыслом: значение закреплено в языке как общественное содержание слова, тогда как смысл формируется в интерпретации знания субъектом и является личностно опосредованным (Выготский, 1982). В теории деятельности А.Н. Леонтьева и психологии смысла Д.А. Леонтьева смысл понимается как динамическое образование, формирующееся в системе мотивов, целей и деятельности личности (Леонтьев, 1975; Леонтьев, 2003).

Диалогическая природа смыслообразования обоснована М.М. Бахтиным, для которого смысл возникает в пространстве взаимодействия различных позиций и сознаний (Бахтин, 1979). В философской герменевтике Х.-Г. Гадамера понимание также трактуется как интерпретационный процесс «слияния горизонтов» культурных и исторических смыслов (Гадамер, 1988). В педагогике эти идеи развивает В.С. Библер, рассматривающий образование как диалог культур и смысловых позиций (Библер, 1975). Исходя из этого, под *смыслом* в исследовании понимается личностно интерпретированное содержание знания, формируемое в системе деятельности, мотивов и профессионального опыта обучающегося. Подобное понимание согласуется с психологической антропологией В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, рассматривающих образование как процесс становления субъекта и развития его субъективности (Слободчиков, Исаев, 1995).

Под *диалогом смыслов* понимается интерпретационный процесс, при котором одновременно актуализируются несколько смысловых перспектив (национально-культурных, социокультурных, социолингвистических, профессиональных / специально-предметных, личностных), активно взаимодействующих и приводящих к появлению новых личностно значимых смыслов у субъекта учения и, шире, коммуниканта. В дидактическом контексте диалог смыслов рассматривается как психологический механизм смыслообразования,

реализуемый в образовательном процессе и выступающий методологическим принципом организации обучения.

Функционирование диалога смыслов в учебной ситуации проявляется как:

— диалог обучающегося с учебным текстом и научным знанием;
— диалог с культурной традицией, представленной в языке и профессиональном дискурсе;
— диалог с другими участниками образовательного процесса (преподавателем и студентами);
— внутренний диалог личности при сопоставлении нового знания с жизненным и профессиональным опытом.

Таким образом, диалог смыслов представляет собой многоуровневый интерпретационный процесс, включающий как межличностное, так и внутреннее смысловое взаимодействие.

Необходимость обращения к категории смысла особенно очевидна в подготовке будущих психологов, поскольку психологические понятия обладают высокой культурной и интерпретационной вариативностью. Исследования, проведенные в рамках кросс-культурной психологии, показывают, что представления о личности, эмоциях и межличностных отношениях различаются в индивидуалистических и коллективистских культурах (Markus, Kitayama, 1991), а медицинская антропология и психиатрия демонстрируют влияние культурных представлений на интерпретацию психических состояний и моделей психотерапии (Kleinman, 1977). В профессионально ориентированном обучении иностранному языку это требует не только усвоения терминологии, но и интерпретации культурных и профессиональных смыслов, что и формирует пространство для диалога смыслов.

Концепция диалога смыслов в современной лингводидактике

В современной лингводидактике идеи смыслоцентрированного обучения развиваются в исследованиях, посвященных интерпретационному и культурно-ориентированному обучению иностранным языкам.

Наиболее последовательно концепция обучения как пространства смыслового взаимодействия представлена в работах Л.В. Яроцкой. Она рассматривает обучение как формирование смысловых структур профессионального сознания обучающегося, где язык выступает медиатором культурного и профессионального опыта. Учебник иностранного языка трактуется как пространство смыслового диалога, где происходит сопоставление культурных интерпретаций,

анализ профессиональных концептов и развитие рефлексивных навыков (Яроцкая, 2021a, 2021b, 2025).

Сходные идеи отражены в социокультурном подходе В.В. Сафоновой, согласно которому освоение языка — это процесс вхождения в иную культуру через осознание различий картин мира, что требует развития межкультурной рефлексии и способности интерпретировать культурные значения (Сафонова, 1996, 2001).

Современные исследования в области полилингвальности, транскультурных практик и интерпретационного обучения подчеркивают необходимость перехода от репродуктивной модели к интерпретационным и рефлексивным формам учебной деятельности, включающим проблемное обучение, дискуссии, анализ кейсов и интерпретацию текстов (Владимирова, 2022; Баженова, 2017).

Таким образом, диалог смыслов может рассматриваться как методологический принцип организации образовательного процесса, направленный на формирование личностно и профессионально значимых интерпретаций учебного содержания.

Содержание и объем понятия «смысл» в контексте диалога смыслов

Как было показано выше, в культурно-исторической психологии смысл определяется как индивидуализированное, личностно опосредованное содержание знания, формирующееся в процессе деятельности и интерпретации. В педагогическом контексте знание приобретает личностную значимость только тогда, когда оно включается в систему мотивов и практической деятельности субъекта.

В теории контекстного обучения А.А. Вербицкого подчеркивается, что учебное содержание становится личностно и профессионально значимым при освоении в моделируемой профессиональной деятельности, когда знания начинают использоваться для решения профессиональных задач. Таким образом формируется специфическое смысловое пространство обучения, связывающее учебный материал с будущей профессиональной практикой (Вербицкий, 2018).

Исходя из вышеуказанных теоретических положений, представляется возможным аналитически выделить несколько взаимосвязанных уровней смыслообразования, проявляющихся в процессе обучения иностранному языку будущих психологов:

1. **Личностный смысл** — связан с индивидуальным опытом, ценностными ориентациями, мотивацией, эмоциональными

переживаниями и профессиональными ожиданиями обучающегося.

2. **Профессиональный смысл** — отражает систему научных понятий, категорий, интерпретационных схем и дискурсивных практик профессионального сообщества (Hyland, 2004).
3. **Межкультурный смысл** — обусловлен культурными моделями интерпретации психических явлений, национальными научными школами и различиями в концептуализации психологического опыта (Kramsch, 1993; Markus, Kitayama, 1991).
4. **Контекстуальный смысл** — формируется в конкретной учебной или профессиональной ситуации и зависит от задач коммуникации, условий взаимодействия и ролей участников; он соотносится с принципами контекстного обучения, согласно которым значение содержания определяется ситуацией профессиональной деятельности (Вербицкий, 2018).

Эта классификация подчеркивает полиперспективную природу смыслообразования и рассматривает образовательный процесс как многоуровневое взаимодействие личностных, профессиональных и межкультурных смыслов. Совмещение этих уровней формирует единое смысловое пространство деятельности, усиливает внутреннюю мотивацию студентов и обеспечивает более глубокое усвоение учебного содержания (Вербицкий, 2018).

Этапы смыслообразования и роль диалога смыслов

Процесс смыслообразования в обучении английскому языку будущих психологов может быть представлен как последовательность взаимосвязанных этапов, каждый из которых включает элементы диалога смыслов и реализуется через взаимодействие обучающегося с языковым, профессиональным и культурным содержанием. В данной модели, выстроенной на основе теоретического синтеза деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, психологии смысла Д.А. Леонтьева, диалогической философии М.М. Бахтина и социокультурной концепции В.В. Сафоновой (Леонтьев, 1975; Леонтьев, 2003; Бахтин, 1979; Сафонова, 2001), прослеживается постепенный переход от понимания языкового материала к его культурной и профессиональной интерпретации и к включению новых смыслов в личностный и профессиональный опыт.

Можно выделить следующие этапы смыслообразования:

1. **Актуализация личностного опыта** — включение обучающегося в учебную ситуацию через сопоставление с

индивидуальным опытом, ценностями и профессиональными ожиданиями.

2. **Интерпретация иноязычного текста** — осмысление профессионально значимого материала и сопоставление различных интерпретационных рамок.
3. **Соотнесение и переосмысление** — соотнесение новой информации с уже имеющимися знаниями и личным опытом.
4. **Смысловая интеграция и профессиональная проекция** — включение новых смыслов в профессиональную картину мира будущего специалиста.

Реализация принципа диалога смыслов в обучении предполагает организацию педагогического взаимодействия, направленного на активизацию интерпретационной деятельности и включение личностно значимых смыслов в процесс освоения содержания. Практическая реализация включает: проблемные задания, интерпретацию учебных и научных текстов, анализ профессионально ориентированных кейсов, дискуссии и аргументативное обсуждение, а также рефлексивный анализ и фиксацию индивидуальных смыслов (Бахтин, 1979; Сафонова, 2001; Яроцкая, 2025).

Процесс смыслообразования носит циклический характер: каждый последующий этап опирается на уже сформированные смысловые структуры, одновременно расширяя и углубляя их, что способствует устойчивому развитию профессиональной мотивации и познавательной активности студентов.

Выборка

Для проверки эффективности предлагаемого подхода в обучении студентов-психологов было проведено опытное обучение, длившееся в течение полутора лет. В исследовании приняли участие студенты 1–5-х курсов направления «Психология» (220 человек).

Объектом наблюдения являлись студенты, а основными характеристиками — их активность, вовлеченность в дискуссию, инициативность, частота инициирования высказываний, развернутость ответов на вопросы преподавателя, готовность к подготовке сообщений и презентаций.

Экспертной оценке подвергались следующие показатели:

а) активность, инициативность и включенность студентов в учебный процесс, выраженные в частоте инициирования высказываний, количестве вопросов преподавателю, готовности к самостоятельной подготовке сообщений и презентаций;

б) содержательная наполненность высказываний (качество аргументации, логика изложения, привлечение междисциплинарных аспектов психологии, лингвистики и культурологии);
в) формальный показатель — посещаемость занятий.

Методы исследования

В рамках исследования были использованы следующие методы: опытное обучение студентов, наблюдение за учебной деятельностью студентов, метод экспертной оценки, устные беседы со студентами. Организация учебного процесса осуществлялась на основе принципа диалога смыслов.

Результаты исследования и их обсуждение

Динамика учебной активности, инициативности и включенности студентов в учебный процесс

Результаты наблюдения и экспертной оценки свидетельствуют о выраженной положительной динамике учебной активности студентов при использовании диалога смыслов как методологического принципа организации обучения. Полученные данные позволяют зафиксировать существенные изменения в характере учебного взаимодействия, степени вовлеченности студентов в обсуждение учебного материала и типе их речевой активности.

Так, на этапе, предшествующем опытному обучению (до 2024 г.), распределение тем устных сообщений осуществлялось преимущественно преподавателем. Познавательная активность обучающихся характеризовалась относительно низкой степенью инициативности: в среднем фиксировалось 1–2 вопроса по каждой новой теме, при этом большинство из них носило уточняющий характер. Устные ответы студентов преимущественно имели репродуктивный характер и сводились главным образом к воспроизведению усвоенного лексико-грамматического и содержательного материала.

В ходе опытного обучения (к концу 2025 г.) была зафиксирована иная структура учебного взаимодействия. Большинство студентов учебной группы (около 20 человек, что составляет более 70% состава группы) самостоятельно выбирали темы для сообщений, ориентируясь на собственные профессиональные интересы и научно-познавательные запросы. Это свидетельствует о росте учебной автономии и о формировании внутренней мотивации к изучению иностранного языка.

Одновременно увеличилась интенсивность познавательного взаимодействия: среднее количество вопросов, задаваемых студентами по каждой новой теме, возросло до 3–5. Качественный анализ показал изменение характера вопросов: наряду с уточняющими все чаще появлялись проблемные и интерпретативные вопросы, направленные на обсуждение содержания психологических понятий, их теоретических интерпретаций и культурных особенностей их понимания.

Существенные изменения выявлены и в характере устных ответов студентов. Если до начала опытного обучения преобладали формализованные ответы репродуктивного типа, то в процессе опытного обучения у большинства обучающихся наблюдалось преобладание аналитических и рассуждающих высказываний, включающих элементы аргументации, сопоставление различных научных и культурных интерпретаций психологических понятий, использование контраргументов, а также активное реагирование на высказывания других участников обсуждения. Наблюдаемое повышение активности, инициативности и вовлеченности студентов сопровождалось более глубоким усвоением ключевых психологических понятий и их интерпретацией на иностранном языке, что подтверждает эффективность диалога смыслов как инструмента профессионально-личностного смыслообразования. Подобная динамика речевого поведения указывает на постепенный переход от преимущественно монологической модели учебного общения к диалогической форме взаимодействия, в рамках которой студенты не только воспроизводят учебную информацию, но и участвуют в ее интерпретации и совместном смыслообразовании. Это подтверждает, что организация обучения на основе принципа диалога смыслов способствует активизации интерпретационной деятельности обучающихся и формированию более высокой степени их познавательной и профессиональной вовлеченности в учебный процесс.

Расширение междисциплинарных и профессиональных связей

В ходе опытного обучения было зафиксировано также расширение междисциплинарных связей в учебной коммуникации студентов. В иноязычных высказываниях обучающихся все чаще привлекались знания из различных областей гуманитарного и психологического знания, прежде всего из общей и клинической психологии, философии, культурологии и смежных дисциплин. Это свидетельствует о том, что обсуждение профессионально значимых понятий и ситуаций

на иностранном языке стимулировало интеграцию ранее усвоенных знаний и их применение в новом коммуникативном контексте.

Одновременно наблюдалось развитие межкультурной чувствительности студентов. В процессе обсуждения профессиональных понятий и кейсов обучающиеся все более осознанно обращались к культурным различиям в интерпретации психологических явлений, демонстрировали способность корректно интерпретировать опыт представителей других культур и сопоставлять его с собственным профессиональным и культурным контекстом.

Под межкультурной чувствительностью в рамках настоящего исследования понимается способность обучающихся осознавать культурную обусловленность психологических представлений, интерпретировать различия в профессиональных и культурных моделях объяснения психологических явлений и учитывать их в процессе иноязычного профессионального общения. Подобное понимание соответствует представлениям М. Дж. Беннета о развитии межкультурной чувствительности как постепенном переходе от этноцентрических способов восприятия культуры к этнорелятивистским (Bennett, 1986). Развитие данной способности проявлялось, в частности, в более точной интерпретации психологических понятий, в понимании различий в подходах к психотерапевтической практике в разных культурных традициях, а также в умении учитывать ценностные и культурные нюансы при обсуждении профессиональных кейсов.

Наряду с этим отмечен рост учебной инициативности студентов. Возросла активность обучающихся при подготовке сообщений и презентаций, увеличилось количество самостоятельно выбранных тем, связанных с профессиональными интересами студентов. Положительная динамика проявилась и в устойчивости посещаемости занятий, что может рассматриваться как косвенный показатель усиления внутренней мотивации к изучению иностранного языка.

Таким образом, результаты опытного обучения позволяют сделать вывод о том, что ориентация учебного процесса на профессионально-личностно значимое содержание и организация учебного взаимодействия на основе принципа диалога смыслов создают условия для взаимного усиления познавательных и профессиональных мотивов обучения. Такой подход способствует не только активизации учебной деятельности студентов, но и формированию межкультурной чувствительности будущих специалистов, необходимой для профессионального общения в международном психологическом дискурсе.

Обсуждение результатов

Методические подходы к реализации диалога смыслов

Преподавание английского языка будущим психологам целесообразно строить на принципах *контекстного образования,* которые предполагают моделирование профессиональных ситуаций и интеграцию учебной, профессиональной и личностной мотивации (Вербицкий, 2018). Центральным механизмом здесь выступает *диалог смыслов*, в котором студенты сопоставляют личный опыт, профессиональные знания и культурные интерпретации, формируя новые личностно и профессионально значимые смыслы.

Так, в задании на *сравнение* психологических понятий, широко распространенных в англоязычном дискурсе (self-compassion, mindfulness, resilience), студенты сопоставляют их в англоязычном и родном контексте с профессиональным опытом, культурными нормами и интерпретациями современных психологических и психотерапевтических исследований (Kabat-Zinn, 1990; Neff, 2003). Здесь реализуется диалог смыслов: студенты анализируют культурные и профессиональные интерпретации, выявляют различия в ценностных ориентациях, культурных установках и прагматических оттенках, а также осмысливают ограничения дословного перевода. Такое задание стимулирует формирование личностного, профессионального и межкультурного смысла, развивая способность интерпретировать психологические термины в контексте иноязычного профессионального общения.

Ролевые игры и моделирование межкультурных психологических консультаций демонстрируют диалог смыслов через сопоставление позиций участников с разными социокультурными контекстами, анализ влияния культурных норм на психотерапевтическое взаимодействие и адаптацию коммуникативных стратегий. *Академические дебаты* типа «Эмоции в разных культурах» формируют многоперспективное понимание понятий, интегрируя личностный, профессиональный и межкультурный смысл.

Мини-проекты, например Translating the Unconscious, развивают диалог смыслов через перевод ключевых терминов и моделирование консультаций между участниками из разных культур. Дискуссии, такие как *Is the Id Universal?*, позволяют сопоставлять культурные, профессиональные и личные интерпретации, вырабатывая новые осмысленные значения.

Все задания способствуют развитию *метаязыковой и метакультурной компетенции* и актуализируют ключевые принципы контекстного образования: включение личностного смысла, междисциплинарный подход и продуктивный диалог смыслов как основу качественного овладения профессиональными знаниями, формируя многоперспективное понимание психологических понятий в профессиональном и межкультурном контексте (Бахтин, 1979; Сафонова, 2001; Яроцкая, 2025).

Развертывание диалога смыслов через кейс-метод

Традиционные формы обучения английскому языку, ориентированные преимущественно на репродуктивное усвоение лексико-грамматического материала, не всегда обеспечивают устойчивую мотивацию и связь с будущей профессиональной деятельностью студентов. Для усиления познавательного интереса и профессионально-личностной вовлеченности решено систематически привлекать профессионально релевантный материал и организовывать работу студентов через обсуждение значимых понятий и ситуаций, в том числе путем анализа *кейсов* (*case studies*).

Согласно концепции контекстного обучения А.А. Вербицкого, проблемные задания и анализ профессиональных ситуаций позволяют моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности и придавать учебному знанию личностный и профессиональный смысл (Вербицкий, 2018). В этой связи кейс-метод (*case studies*) создает профессионально релевантный контекст учебной деятельности, в рамках которого разворачивается интерпретационная работа обучающихся. В предлагаемом исследовании эта деятельность рассматривается через призму диалога смыслов, позволяющего описать процесс соотнесения личностных, профессиональных и культурных интерпретаций учебного содержания. В таком понимании кейс задает организационную форму учебной деятельности, моделируя реальные профессионально значимые ситуации, а диалог смыслов определяет содержательно-смысловое наполнение учебной деятельности, обеспечивает осмысленную интерпретацию знаний в профессиональном контексте, а также конструирование собственных объяснений на основе анализа, рефлексии и профессионального опыта.

Примером такого задания является кейс Panic Disorder and Chest Pain. Студенты анализируют ситуацию, в которой панические атаки сопровождаются соматическими симптомами,

воспринимаемыми пациенткой как признаки сердечного приступа. Работа с кейсом активизирует все уровни смыслообразования, выделенные в теоретической модели диалога смыслов: *профессиональный смысл* — освоение логики клинического анализа и интерпретации симптомов; *межкультурный смысл* — учет различий в интерпретации психосоматических симптомов и стратегий обращения за помощью; *личностный смысл* — интерпретация собственных эмоций и опыта; *контекстуальный смысл* — принятие решений в смоделированной профессиональной ситуации.

Важным аспектом является то, что все обсуждения и анализ кейсов ведутся на иностранном языке, что стимулирует активное использование профессиональной лексики, развитие навыков аргументированной речи и интерпретации текстов в реальном коммуникативном контексте, параллельно формируя языковые компетенции студентов.

Ценность таких заданий заключается в том, что они одновременно развивают несколько ключевых компонентов профессиональной подготовки: языковую компетенцию, клиническое мышление, межкультурную чувствительность и рефлексивную позицию будущего специалиста. Работа с кейсами позволяет студентам активно соотносить содержание ситуации с профессиональной теорией, межкультурными моделями интерпретации психологических явлений, личным опытом и языковыми средствами выражения, формируя многоперспективное и динамическое смыслообразование.

Таким образом, кейс-метод переводит студентов от воспроизведения знаний к их интерпретации и профессиональному осмыслению, реализует диалог смыслов как ключевой механизм образовательного процесса, усиливает внутреннюю мотивацию и способствует развитию языковой, метаязыковой и метакультурной компетенции.

Выводы

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и проанализировать возможности организации обучения на основе диалога смыслов как инструмента мотивации и смыслообразования в обучении английскому языку будущих психологов. Анализ философских, психолого-педагогических и лингводидактических оснований диалога смыслов в сочетании с данными опытного обучения показал, что данный подход обеспечивает интеграцию языковой, профессиональной и личностной составляющих учебного процесса.

Результаты опытного обучения свидетельствуют о том, что организация учебной деятельности на основе диалога смыслов и профессионально релевантного содержания способствует формированию устойчивой внутренней мотивации студентов, повышению их познавательной активности и вовлеченности в учебный процесс, а также развитию профессионального мышления, рефлексивной позиции и способности к межкультурной интерпретации психологических понятий.

Установлено, что включение студентов в диалог смыслов переводит их учебную деятельность от репродуктивных форм усвоения материала к аналитическим, интерпретативным и дискуссионным моделям взаимодействия, расширяет междисциплинарные и профессиональные связи, способствует развитию межкультурной чувствительности и метаязыковой компетенции. Тем самым диалог смыслов выступает методологическим принципом организации обучения и механизмом смыслообразования, обеспечивающим осмысленное овладение иноязычным профессиональным дискурсом.

Полученные результаты подтверждают целесообразность внедрения данного подхода в практику профессионально ориентированного иноязычного образования.

Список литературы

Баженова, Е.А. (2017). Диалоговый подход в обучении иностранному языку и русскому языку как иностранному. *Филологический аспект: международный научнопрактический журнал,* (4), 124–130.

Бахтин, М.М. (1979). Эстетика словесного творчества. Москва: Изд-во «Искусство».

Библер, В.С. (1975). Мышление как творчество. Москва: Политиздат.

Вербицкий, А.А. (ред.). (2018). Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография. Москва: Изд-во Психологического института РАО.

Владимирова, Т.Е. (2022). Актуальные проблемы современной лингводидактики. *Полилингвальность и транскультурные практики, 19*(3), 553–561. https://doi.org/10.22363/2618-897X-2022-19-3-553-561

Выготский, Л.С. (1982). Психология развития человека. Москва: Изд-во «Прогресс».

Гадамер, Х.-Г. (1988). Истина и метод. Основы философской герменевтики. Под ред. Б.Н. Бессонова. Москва: Изд-во «Прогресс».

Леонтьев, А.Н. (1975). Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат.

Леонтьев, Д.А. (2003). Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности (2е изд., испр.). Москва: Изд-во «Смысл».

Сафонова, В.В. (1996). Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. Москва: Изд-во «Высшая школа».

Сафонова, В.В. (2001). Культуроведческий подход в обучении иностранному языку: формирование социокультурной компетенции. Москва: Изд-во «Высшая школа».

Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. (1995). Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Москва: Изд-во «Школа-Пресс».

Яроцкая, Л.В. (2021a). Лингводидактические основы подготовки специалистов в области научно-технической дипломатии: обучение как полилог смыслов. *Вестник МГПУ. Филология. Теория языка. Языковое образование, 1*(57), 180–193.

Яроцкая, Л.В. (2021b). Учебник иностранного языка как инструмент смыслообразования в профессиональной сфере: неязыковой вуз, уровень магистратуры. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки,* (2), 36–50.

Яроцкая, Л.В. (2025). Психолого-педагогические аспекты обучения в сфере научно-технической дипломатии: опытное обучение как форма полилога. *Вестник МГПУ. Филология. Теория языка. Языковое образование, 2*(57), 45–60.

Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, 10*(2), 179–196.

Hyland, K. (2004). Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Kabat-Zinn, J. (1990). Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness. New York: Delacorte Publ.

Kleinman, A. (1977). Depression, somatization and the "new cross-cultural psychiatry". *Social Science & Medicine, 11*(1), 3–9. https://doi.org/10.1016/0037-7856(77)90138-X

Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Markus, H.R., Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224–253. https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224

Neff, K.D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85–101.

References

Bakhtin, M.M. (1979). Aesthetics of Verbal Creativity. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Bazhenova, E.A. (2017). Dialogue Approach in Teaching Foreign Languages and Russian as a Foreign Language. *Filologicheskii aspekt: mezhdunarodnyi nauchno*

prakticheskii zhurnal = Philological Aspect: International Scientific and Practical Journal, (4), 124–130. (In Russ.)

Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, 10*(2), 179–196.

Bibler, V.S. (1975). Thinking as Creativity. Moscow: Politizdat. (In Russ.)

Gadamer, H.-G. (1988). Truth and Method. Fundamentals of Philosophical Hermeneutics. In: B.N. Bessonov, (ed.). Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Hyland, K. (2004). Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Kabat-Zinn, J. (1990). Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness. New York: Delacorte Publ.

Kleinman, A. (1977). Depression, somatization and the "new cross-cultural psychiatry". *Social Science & Medicine, 11*(1), 3–9. https://doi.org/10.1016/0037-7856(77)90138-X

Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Leontiev, A.N. (1975). Activity. Conscience. Personality. Moscow: Politizdat. (In Russ.)

Leontiev, D.A. (2003). Psychology of Meaning: Nature, Structure, and Dynamics of Meaningful Reality (2nd ed., rev.). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Markus, H.R., Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224–253. https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224

Neff, K.D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85–101.

Safonova, V.V. (1996). Sociocultural Approach to Teaching Foreign Languages. Moscow: Vysshaya Shkola Publ. (In Russ.)

Safonova, V.V. (2001). Cultural Studies Approach in Teaching a Foreign Language: Formation of Sociocultural Competence. Moscow: Higher School Publ. (In Russ.)

Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. (1995). Fundamentals of Psychological Anthropology. Psychology of Man. Introduction to the Psychology of Subjectivity. Moscow: Shkola-Press Publ. (In Russ.)

Verbitsky, A.A. (ed.). (2018). Psychology and Pedagogy of Contextual Education: A Collective Monograph. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ. (In Russ.)

Vladimirova, T.E. (2022). Actual Problems of Modern *Linguodidactics. Polilingval'nost' i transkul'turnye praktiki = Polylinguality and Transcultural Practices, 19*(3), 553–561. (In Russ.). https://doi.org/10.22363/2618-897X-2022-19-3-553-561

Vygotsky, L.S. (1982). Psychology of Human Development. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Yarotskaya, L.V. (2021a). Linguodidactic Foundations of Training Specialists in the Field of Scientific and Technical Diplomacy: Learning as a Polylogue of Meanings. *Vestnik MGPU. Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie = Bulletin of the*

Moscow State Pedagogical University. Philology. Theory of Language. Language Education, 1(57), 180–193. (In Russ.)

Yarotskaya, L.V. (2021b). A Foreign Language Textbook as a Tool for Meaning Formation in the Professional Field: Non-Language University, Master's Level. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, (2), 36–50. (In Russ.)

Yarotskaya, L.V. (2025). Psychological and Pedagogical Aspects of Teaching in the Field of Scientific and Technical Diplomacy: Experiential Learning as a Form of Polylogue. *Vestnik MGPU. Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie = Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Philology. Language Theory. Language Education, 2*(57), 45–60. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Алевтина Владимировна Яроцкая, кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии языка и преподавания иностранных языков факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, Alevtina-Y@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0003-3903-9877

ABOUT THE AUTHOR

Alevtina V. Yarotskaya, Cand. Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Language Psychology and Foreign Language Teaching, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, Alevtina-Y@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0003-3903-9877

Поступила 21.01.2026. Получена после доработки 23.03.2026. Принята в печать 17.06.2026.

Received 21.01.2026. Revised 23.03.2026. Accepted 17.06.2026.