

только в духовной сфере» (митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл).

### **Литература**

1. Большой толковый словарь русского языка: А–Я / под ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
2. Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь / Ф.А. Брокгауз, И.А. Эфрон. – М.: Эксмо-Пресс, 2022. – С. 409.
3. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка / А.Д. Дейкина. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 7.
4. Каган М.С. Избранные труды: в 7 т. / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 2007. – Т. 3: Труды по проблемам теории культуры. – 756 с.
5. Колесов В.В. Душа и личность / В.В. Колесов // Русская словесность. – 1994. – № 3. – С. 85.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – С. 7.
7. Оганов А.А. Теории культуры: учебное пособие / А.А. Оганов, И.Г. Хангельдиева. – М.: Фаир-Пресс, 2001. – 24 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Мир и образование, 2008. – 180 с.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1995. – 474 с.
10. Постовалова В.И. Язык и духовный мир человека. Религиозные концепты в «антропологическом» представлении / В.И. Постовалова // Живодействующая связь языка и культуры: материалы Международной научной конференции: в 2 т. – М.: Тула: Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, 2010. – Т. 1. – С. 13–27.
12. Радбиль Т.Б. Когнитивистика: учебное пособие / Т.Б. Радбиль. – Н. Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета, 2018. – С. 215–276.

**УДК 37.02**

**Н.С. Маслова, магистрант,  
Г.В. Данилова, кандидат педагогических наук, доцент,  
Санкт-Петербургский государственный университет,  
г. Санкт-Петербург, Россия**

### **ЯЗЫКОВОЕ МЫШЛЕНИЕ РОСТА У РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ: КОНСТАТИРУЮЩЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

**Аннотация. Проблема исследования:** изучение иностранного языка зачастую представляет собой продолжительный процесс, ассоциируемый со значительным количеством сложностей, возникающими не только в учебной аудитории, но и порой за ее пределами. Результаты зарубежных исследований свидетельствуют в пользу того, что то, каким образом человек смотрит на свои способности, влияет на его поведение при столкновении с подобными сложностями и, как следствие, эффективность процесса обучения. Утверждается, что языковое мышление роста – убежденность в том, что языковые способности могут быть развиты при должном усердии – способно помочь преодолеть эти сложности. Однако вопросы, связанные с мышлением роста в контексте изучения иностранного языка, недостаточно полно освещены в российском исследовательском поле. Их изучение может определить наиболее эффективные стратегии при работе с подростками. **Целью нашего исследования** стала проверка гипотезы о существовании взаимосвязи типа языкового мышления российских подростков с характером постановки целей, реакцией на неудачи, успеваемостью и самооценкой знаний учащихся. В качестве **методов исследования** выступал ано-

нимный онлайн-опрос. Применялись адаптированные и переведенные на русский язык опросники «Языковое мышление роста», «Реакции на неудачи», «Ориентация целей». Кроме того, анализировалась самооценка уровня знаний по иностранному языку. В исследовании приняли участие 110 учащихся российских школ в возрасте от 14 до 17 лет. **Выводы и рекомендации.** Обнаружена положительная корреляция между выраженностью языкового мышления роста, самооценкой уровня знаний, склонностью ставить цели, направленные на совершенствование и обучение – цели мастерства, склонностью более продуктивно реагировать на неудачи, а также отрицательная корреляция с избеганием как реакцией на неудачи. Полученные результаты позволяют говорить о том, что российская школа в целом вписывается в международный контекст. Однако можно говорить и о некоторых особенностях: выявлена положительная противоречащая гипотезе корреляция со склонностью ставить демонстрационные цели – цели, направленные исключительно на демонстрацию собственных способностей. **Результаты исследования могут быть использованы** при разработке образовательных курсов, связанных с изучением иностранных языков. Включение в них инструментов, направленных на развитие мышления роста, будет способствовать облегчению процесса обучения.

**Ключевые слова:** мышление роста, фиксированное мышление, подростковый возраст, постановка целей, реакции на неудачи, констатирующее исследование.

*N.S. Maslova, Master's Student,  
G.V. Danilova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russia*

## GROWTH LANGUAGE MINDSET DEVELOPMENT IN ADOLESCENT STUDENTS: AN ASCERTAINING STUDY

**Abstract. Research problem:** foreign language learning is often a long-term process associated with a significant number of difficulties that arise not only in the classroom but also outside of it. The results of foreign studies show that the way learners view their abilities affects their behavior when faced with these difficulties and in turn the effectiveness of the learning process. It is claimed that a growth language mindset, the belief that language-learning ability can be developed through effort, can help one overcome these difficulties. However, growth mindsets in language learning have not been sufficiently studied in Russia. Studying them can determine the most effective strategies when working with adolescents. **The purpose of the study** is to test the hypothesis about the existence of a relationship between language mindsets of Russian adolescents and their goal orientations, responses to failures, academic performance and perceived foreign language competence. **Research methods.** We used Language Mindsets Inventory, Responses to Failure Situations Scale and Goal orientations Scale which were adapted and translated into Russian. Participants were additionally asked about their next term anticipated grade to measure their perceived foreign language competence. 110 school students, aged 14–17, took part in this study. **Conclusions and recommendations.** Growth language mindset was positively associated with perceived foreign language competence, mastery goals, mastery responses and negatively associated with helpless responses. The present results disclose no cultural differences apart from the positive correlation between growth language mindset and performance-approach goals which contradicts our hypothesis. **The results of the study can be used** when designing language learning courses. Inclusion of the activities aimed at cultivating a growth mindset could serve as a learning facilitator.

**Keywords:** growth mindset, fixed mindset, adolescence, goals orientations, responses to failures, ascertaining study.

Освоение иностранного языка зачастую признается нелегким делом. Трудности могут возникать у обучающихся на самых разных этапах. Можно говорить о критике со стороны преподавателей, страхе ошибок, потенциальном неприятии носителями языка и многом другом. Но почему, пока одни с большей легкостью преодолевают эти сложности и успешно продолжают обучение, другие сталкиваются с замедлением прогресса, а порой отказываются от изучения выбранного языка вовсе? Результаты зарубежных исследований говорят о том, что решающую роль играет то, каким образом человек смотрит на свои способности [7]. Утверждается, что первым может помогать *языковое мышление роста* – убежденность в том, что языковые способности могут быть развиты при должном усердии, в то время как вторым может мешать *фиксированное языковое мышление* – убежденность в том, что языковые способности неизменны и не могут быть развиты, несмотря на предпринимаемые попытки [7].

Участниками нашего исследования стали учащиеся 9–11 классов. Подростковый возраст нередко рассматривается как период, связанный с большим количеством трудностей и стремительных изменений. То, каким образом человек проходит этот период, оказывает значимое влияние на его последующую жизнь и, в частности, на его образовательный путь [3]. Опыт зарубежных исследователей позволяет говорить о том, что интервенции, направленные на развитие мышления роста, оказывают наиболее эффективное воздействие на учащихся, находящихся на трудных, в том числе так называемых «переходных» образовательных этапах [1]. Перечисленные факты обосновывают необходимость сосредоточения нашего внимания на данной возрастной категории. Изучение языкового мышления роста в контексте российского образования может способствовать определению наиболее эффективных стратегий при работе с подростками. Дополнительно отметим, что культурные различия могут влиять на взаимосвязь мышления роста и образовательных результатов учащихся [2, 5]. В связи с этим представляется возможным выяснить, вписывается ли российская школа в международный контекст результатов исследования на данную тему.

Таким образом, **целью исследования** стало выявление взаимосвязи *типа языкового мышления* российских подростков с *характером постановки образовательных целей, типом реакции на неудачи*, возникающих в процессе обучения, *успеваемостью и самооценкой знаний* по иностранному языку.

Были сформулированы следующие **гипотезы**:

1. *Языковое мышление роста* имеет положительную корреляцию со склонностью ставить цели, направленные на совершенствование и обучение, – так называемые *цели мастерства*, со склонностью более *продуктивно реагировать* на неудачи (т. е. склонностью сохранять позитивный настрой, несмотря на возникающие сложности, стремиться справляться с ними и продолжать обучение), с более высокой *успеваемостью* и более высокой *самооценкой знаний* по иностранному языку.

2. *Фиксированное языковое мышление* имеет положительную корреляцию со склонностью ставить цели, направленные на избегание неудач и ситуаций, в которых учащиеся могли бы показаться некомпетентными, – так называемые

*цели избегания*, а также со склонностью ставить цели, направленные исключительно на демонстрацию собственных способностей, – так называемые *демонстрационные цели*, с *избеганием* и *тревогой* как реакциями на неудачи, с более низкой *успеваемостью* и более низкой *самооценкой* знаний.

3. *Языковое мышление роста* имеет отрицательную корреляцию со склонностью ставить *цели избегания*, а также со склонностью ставить *демонстрационные цели*, с *избеганием* и *тревогой* как реакциями на неудачи, с более низкой *успеваемостью* и более низкой *самооценкой* знаний.

4. *Фиксированное языковое мышление* имеет отрицательную корреляцию со склонностью ставить *цели мастерства*, со склонностью более *продуктивно реагировать* на неудачи, с более *высокой успеваемостью* и более *высокой самооценкой* знаний.

**Характеристика выборки.** В исследовании приняли участие 110 учащихся российских школ в возрасте от 14 до 17 лет, средний возраст – 15 лет (68 девушек, 42 юноши).

**Методы исследования.** В рамках исследования был проведен анонимный онлайн-опрос. Участникам предлагалось познакомиться с тремя разделами, соответствующими трем адаптированным и переведенным на русский язык опросникам («Реакции на неудачи» [6], «Языковое мышление роста» [6] и «Ориентация целей» [4]), а также заключительным разделом, направленным на получение информации об успеваемости (их годовой отметки по иностранному языку за прошлый учебный год), самооценке уровня знаний (ожидаемой отметки по иностранному языку в этой четверти или этом семестре), а также сведений о возрасте и поле. Для проверки сформулированных гипотез был проведен корреляционный анализ.

**Результаты исследования.** Полученные результаты в целом вписываются в международный контекст результатов исследования на данную тему: часть выдвинутых нами эмпирических гипотез оказалась подтверждена (рис. 1). Так, *языковое мышление роста* в действительности оказалось связано со склонностью ставить *цели мастерства*, более *продуктивной реакцией* на неудачи и более *высокой самооценкой* знаний по иностранному языку. Обнаружена отрицательная взаимосвязь *языкового мышления роста* и *избегания* как реакцией на неудачи. В то же время *фиксированное языковое мышление* оказалось связано с одним из менее продуктивных способов реагирования на неудачи – *избеганием*, а также склонностью ставить такого же рода цели. *Фиксированное языковое мышление* также оказалось отрицательным образом связано с более *высокой самооценкой* знаний, склонностью ставить *цели мастерства* и более *продуктивно реагировать* на неудачи. Иными словами, учащиеся, убежденные в том, что они могут достичь успеха в изучении иностранного языка, выше оценивают собственный уровень знаний, чаще стремятся преодолевать возникающие трудности, а их главная цель – развитие собственных навыков. При этом учащиеся, убежденные в том, что они не способны успешно изучать язык, несмотря на предпринимаемые попытки, ниже оценивают собственный уровень знаний, чаще игнорируют возникающие неудачи, стремятся выйти из сложных ситуаций,

так и не справившись с ними, и ставить цели, направленные в большей степени не на развитие навыков, а на избегание трудностей.

Нельзя не упомянуть и о некоторых расхождениях с заявленными гипотезами. Неожиданным стало то, что учащиеся, убежденные в том, что они могут достичь успеха в изучении иностранного языка, ставят цели, связанные не только с непосредственным развитием навыков, но и с демонстрацией своих способностей, – так называемые *демонстрационные цели*. То есть повышение уровня владения языком для них важно, но оценки и признание для них важны в том числе. При этом ожидаемая взаимосвязь между *фиксированным языковым мышлением* и *демонстрационными целями* не была обнаружена.

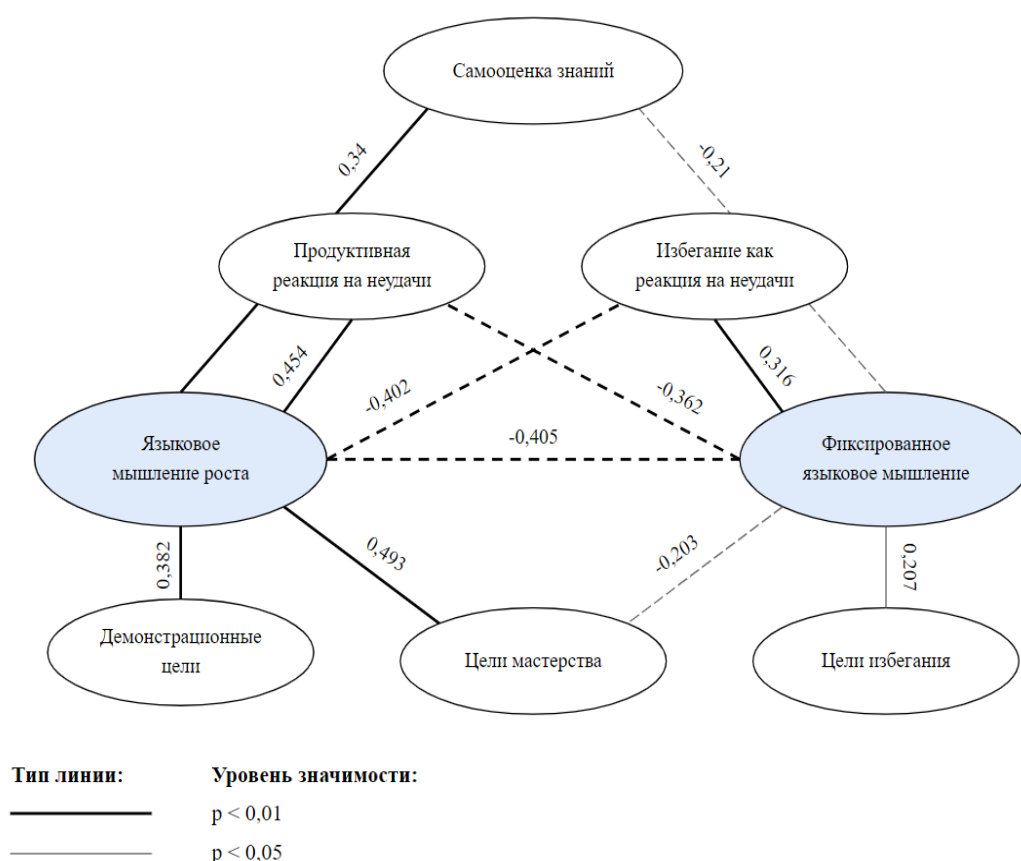


Рис. 1. Взаимосвязь типа языкового мышления, успеваемости, самооценки знаний, типов реакций на неудачи и характера постановки целей

Считается, что постановка демонстрационных целей связана с рядом проблем и в целом, скорее, негативно влияет на процесс обучения. Ставя перед собой такие цели, учащиеся рискуют начать придерживаться неэффективных стратегий поведения при столкновении со сложностями: а именно, всячески избегать их (например, путем проявления активности на занятиях только в случае убежденности в правильности своих высказываний и действий). Избегание сложностей, очевидно, замедляет процесс обучения, ведь учащиеся теряют возможность получить обратную связь, не всегда имеют представление о своих «точках роста» и т. д. Однако результаты проведенного нами корреляционного анализа противоречат этому представлению о последствиях постановки демон-

страционных целей (рис. 2). Было выяснено, что *демонстрационные цели* имеют положительную связь с *более продуктивными реакциями* на неудачи, более высокой *успеваемостью* и более высокой *самооценкой* знаний, а также отрицательную связь с *избеганием как реакцией* на неудачи. Другими словами, учащиеся со стремлением к признанию и хорошим оценкам готовы преодолевать трудности, выше оценивают собственные знания и лучше учатся. По всей видимости, мы можем говорить о том, что демонстрационные цели не мешают российским подросткам с языковым мышлением роста эффективно ставить цели мастерства, в действительности направленные на обучение и развитие, продуктивно реагировать на неудачи и хорошо учиться в целом.

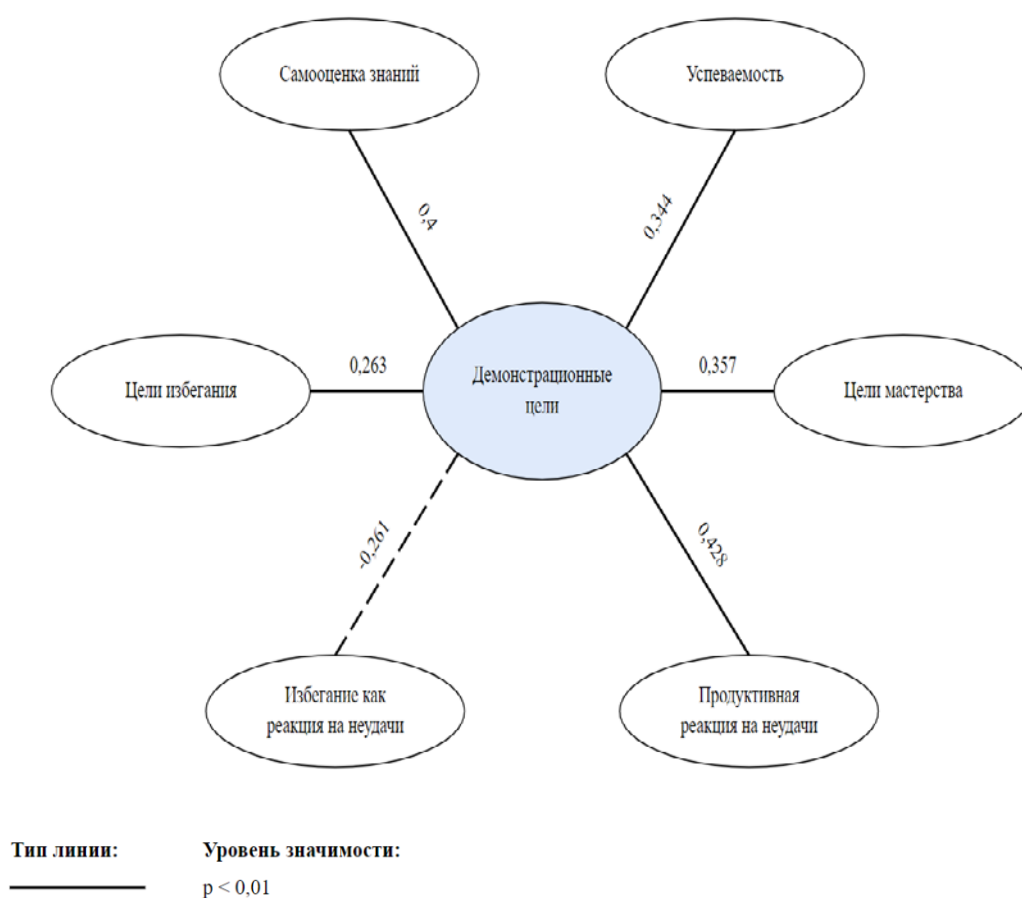


Рис. 2. Связь склонности ставить демонстрационные цели со склонностью ставить цели мастерства, успеваемостью, самооценкой, более продуктивными реакциями на неудачи и избеганием как реакцией на неудачи

Полученные результаты могут быть связаны с культурными особенностями или же с особенностями школ, включенных в анализируемую выборку. Для того чтобы определить, что именно послужило причиной, необходимым представляется расширение объема этой выборки путем включения в нее учеников случайных школ, в том числе из других городов. Так или иначе, результаты позволяют нам говорить о том, что участники, хотя и ориентированы на развитие собственных навыков и получение знаний, склонны помнить и о демонстрации результатов, достигаемых ими в ходе обучения. Возможно, в представленных в выборке школах поощряется такого рода демонстрация (например, через участие в олимпиадах и конкурсах, получение высоких баллов на эк-

заменах и т. д.). Кроме того, можно предположить, что стратегии, применяемые участниками со склонностью ставить демонстрационные цели, позволяли им получать хорошие оценки. Ведь, как показывают результаты корреляционного анализа, такие учащиеся к тому же порой склонны ставить цели, направленные на избегание неудач и ситуаций, в которых они могли бы показаться некомпетентными, т. е. склонны ставить перед собой *цели избегания*. Возможно, им удавалось избегать такого рода ситуаций вполне успешно, что и приводило к сохранению удовлетворительной, хорошей или отличной успеваемости по иностранному языку. При этом, как уже было отмечено, результаты свидетельствуют в пользу того, что эти учащиеся не склонны к избеганию при уже случившемся столкновении с неудачами. Они, напротив, готовы реагировать более продуктивно. Это, по всей видимости, защищает участников со склонностью ставить демонстрационные цели от описанных ранее и связанных с этой склонностью рисков.

Как упоминалось выше, неожиданным оказалось и отсутствие статистически значимой связи между более выраженным *фиксированным языковым мышлением* и склонностью ставить все те же *демонстрационные цели*. Предполагается, что и здесь мы можем иметь дело с культурными особенностями или особенностями школ, учащиеся которых приняли участие в исследовании. Не исключено, что учащиеся с фиксированным мышлением ощущают, что им необязательно демонстрировать свои способности, потому как они, по их мнению, не могут быть изменены: такие учащиеся либо уверены в том, что эти способности у них есть и их талант не обязательно «иллюстрировать» достижениями, либо они убеждены в том, что такой талант у них отсутствует и пытаются доказать обратное – бессмысленная затея.

С гипотезой не согласуется и отсутствие значимой взаимосвязи *типа языкового мышления* и *успеваемости*. Это может быть объяснено отсутствием или недостаточным количеством учащихся из так называемых *групп риска* в нашей выборке. Результаты зарубежных исследований говорят о том, что мышление роста оказывает особо значимое положительное влияние именно на таких учащихся [1]. Подростковый возраст, к которому относятся участники исследования, как таковой, хотя и признается этапом, связанным с большим количеством сложностей, по всей видимости, не может быть отнесен к данной категории. Все участники исследования прошли переход в среднюю школу как минимум два года назад. Вместе с тем, неизвестен их социально-экономический статус, а учащиеся с удовлетворительной успеваемостью в нашей выборке – в меньшинстве (20 %). Наконец, причина отсутствия связи может крыться в культурных особенностях.

При этом в соответствии с гипотезой тип мышления был связан с тем, какую оценку в следующей четверти или семестре ожидали получать учащиеся, т. е. с *самооценкой знаний*. Возможно, в некоторых случаях данный вид оценки можно охарактеризовать как более объективный в сравнении с «внешними» оценками – оценками, выставленными учителями. Интерес представляет проведение сопоставления результатов наблюдения учителей за стратегиями работы в классе их учеников и типов мышления этих учащихся.

Не была обнаружена и значимая взаимосвязь типа языкового мышления и тревоги как реакции на неудачи. Надо полагать, что и здесь можно говорить о культурных различиях или особенностях школ. Так или иначе, интерес представляет проведение дополнительного опроса или интервью для получения более подробных сведений о том, какого рода эмоции учащиеся испытывают при возникновении сложностей в процессе обучения.

**Заключение.** То, каким образом подростки, изучающие иностранные языки, воспринимают свои способности, по всей вероятности, действительно связано с тем, как может выглядеть их образовательный процесс. Полученные результаты позволяют говорить о том, что российская школа в целом вписывается в международный контекст в отношении взаимосвязи мышления роста и образовательных результатов в области изучения иностранного языка. Это, в свою очередь, свидетельствует в пользу целесообразности разработки образовательных курсов, направленных на развитие языкового мышления роста у российских подростков, а также разработки образовательных курсов, связанных с изучением иностранных языков. Включение в них инструментов, направленных на развитие мышления роста, по всей видимости, может способствовать оптимизации процесса обучения.

#### *Литература*

1. Blackwell L.S. *Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention* / L.S. Blackwell, K.H. Trzesniewski, C.S. Dweck // *Child Development*. – 2007. – Vol. 78, No. 1. – P. 246–263.
2. Costa A. *Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review* / A. Costa, L. Faria // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – P. 829.
3. Dahl R.E. *Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective* / R.E. Dahl et al. // *Nature*. – 2018. – Vol. 554, No. 7693. – P. 441–450.
4. Elliot A.J. *A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation* / A.J. Elliot, M.A. Church // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1997. – Vol. 72, No. 1. – P. 218.
5. Gouëdard P. *Can a growth mindset help disadvantaged students close the gap?* / P. Gouëdard // *PISA in Focus*. – 2021. – No. 112.
6. Lou N.M. *Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom* / N.M. Lou, K.A. Noels // *Contemporary Educational Psychology*. – 2016. – Vol. 46. – P. 22–33.
7. Lou N.M. *Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching* / N.M. Lou, K.A. Noels // *System*. – 2019. – Vol. 86. – P. 102126.