

Осознанное обучение: принципы и возможности применения в высшем образовании

Бордунос А.К.

Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (ВШМ СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-3180>, e-mail: a.bordunos@gsom.spbu.ru

Милетич М.П.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация;
Университет Восточного Лондона, г. Лондон, Великобритания
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-5130>, e-mail: miletich.maina@gmail.com

Волкова Н.В.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-4393>, e-mail: nv.volkova@hse.ru

Представлен обзор принципов осознанного обучения в контексте высшего образования — подхода, при котором студенты и преподаватели уделяют внимание ценности происходящего в окружающем контексте, собственному опыту и размышлениям о нем. Обращается внимание на то, что актуальность исследования обусловлена эффектами, которые связывают с осознанным обучением: положительным воздействием на психологическое благополучие, развитием социально-эмоциональных навыков, а также повышением внутренней мотивации, внимательности и концентрации в процессе обучения. Рассмотрены исследования, свидетельствующие об эффективности данного подхода как для результатов обучения, так и для психологического благополучия студентов и преподавателей в образовательном процессе. По мнению авторов, теоретический вклад данного исследования заключается в обобщении исследовательской повестки в области осознанного обучения: определение концепций осознанного обучения, выявление основных принципов этого подхода. Описанные наблюдения представляют собой основу для дальнейших исследований осознанного обучения в контексте высшего образования. Отмечается, что практический вклад исследования заключается в представлении методологической базы для интеграции осознанного обучения в университетские дисциплины. Материалы статьи могут представлять интерес не только для преподавателей и методологов, но и для студентов и их родителей в связи с повышением интереса к выявленным эффектам осознанного обучения.

Ключевые слова: осознанность; осознанное обучение; лангерманская осознанность; социально-когнитивный подход.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 24-28-00209, <https://rscf.ru/project/24-28-00209>.

Для цитаты: Бордунос А.К., Милетич М.П., Волкова Н.В. Осознанное обучение: принципы и возможности применения в высшем образовании // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 16—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290402>

Mindful Learning: Principles and Prospect of Use in Higher Education

Aleksandra K. Bordunos

Graduate School of Management St. Petersburg University, Saint-Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-3180>, e-mail: a.bordunos@gsom.spbu.ru

Maina P. Miletich

High School of Economics, Moscow, Russia; University of East London, London, UK
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-5130>, e-mail: miletich.maina@gmail.com

Natalia V. Volkova

High School of Economics, Saint-Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-4393>, e-mail: nv.volkova@hse.ru

The article provides an overview of the principles of mindful learning in the context of higher education. Mindful learning is an approach in which students and teachers tune their attention to increasing value and awareness of what is happening in the surrounding context, to their experience and reflection about. The relevance of the research is related to the interest in the effects associated with mindful learning: positive impact on psychological well-being, development of socio-emotional skills, as well as increasing intrinsic motivation, improving attentiveness and concentration of students. The article reviews research indicating the effectiveness of this approach for both learning outcomes and the psychological well-being of students and teachers in the educational process. The theoretical contribution of this research lies in highlighting the research agenda in the field of mindful learning: defining concepts of mindful learning and mindful teaching, identifying the main principles of mindful learning. These results provide a basis for further research of mindful learning in higher education. The practical contribution of the research lies in presenting a methodological basis for introducing mindful learning into university disciplines. The research may be of interest not only to teachers and methodologists but also to students and their parents due to the increased interest in the effects of mindful learning.

Keywords: mindfulness; mindful learning; mindfulness in higher education; langerian mindfulness; socio-cognitive approach.

Funding. The study was funded by a grant from the Russian Science Foundation № 24-28-00209, <https://rscf.ru/en/project/24-28-00209/>.

For citation: Bordunos A.K., Miletich M.P., Volkova N.V. Mindful Learning: Principles and Prospect of Use in Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 16—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290402>

Введение

Осознанное обучение (mindful learning) в контексте высшего образования — относительно новый малоизученный отечественными исследователями подход, под которым понимается осознанная включенность человека в процесс обучения. В психологической литературе под *осознанностью* понимают состояние целенаправленного безоценочного уделения внимания тому, что происходит в настоящий момент [25], с интересом и принятием [9]. В отличие от программ *обучения осознанности (mindfulness training)*, которые включают в себя специализированные курсы, тренинги и практики, осознанное обучение предполагает использование отдельных принципов и инструментов по развитию осознанности в дисциплинах учебного плана [31].

Опираясь на приведенное выше определение осознанности [9; 25], под осознанным обучением понимается такой подход, при котором студенты и преподаватели находятся в состоянии целенаправленного безоценочного уделения внимания тому, что происходит в настоящий момент, с любопытством и принятием. Студенты замечают контекстуальную специфику, применяют критическое мышление и креативный подход [35]. Задача преподавателя заключается в поддержке осознания студентом ценности и актуальности собственных размышлений, наблюдений, запросов в отношении изучаемого предмета [22].

Использование практик развития осознанности в образовательной среде является предметом академических и прикладных исследований на протяжении нескольких десятилетий, в том числе и в контексте высшего образования [28]. Выделяют три основные причины запуска подобных курсов в рамках учебных заведений: снижение стресса и повышение стрессоустойчивости, улучшение академической успеваемости и комплексное личностное развитие [41]. Так, метаанализ 24 исследований, посвященных практикам снижения стресса для студентов университетов, показал эффективность практик осознанности для снижения стресса в про-

цессе обучения [36]. Акцент на осознанности в обучении делает полученные студентами навыки и знания более надежными, универсальными, пригодными для нового контекста, кроме того, данный подход повышает удовольствие студентов от учебного процесса [29]. Осознанное обучение повышает чувствительность к разнообразию, развивает понимание, что нет однозначных ответов, а есть ситуативно-пригодные решения, снижает необходимость чрезмерного усердия за счет повышения внутреннего интереса к процессу обучения [33]. При этом низкий уровень осознанности в обучении проявляется в заучивании студентами однозначных «правильных ответов», решении задач с использованием предложенных преподавателем схем и реактивных действиях «в режиме автопилота», например, ведение конспекта без рефлексии относительно полученного материала [32].

Цель исследования — определить возможности применения осознанного обучения в контексте высшего образования и сформулировать принципы реализации такой возможности. Статья иллюстрирует способы адаптации принципов развития осознанности в рамках дисциплин учебного плана. Кроме того, представлена критика использования осознанного обучения в высшем образовании. Приведенные здесь материалы нацелены на широкий круг заинтересованных лиц: преподавателей, студентов, методологов, руководителей образовательных программ, родителей и др.

1. Основные исследовательские вопросы:
2. Какие принципы осознанного обучения применяются в образовательной среде?

Каким образом принципы осознанного обучения можно интегрировать в дисциплины учебного плана в высшем образовании?

Наш обзор структурирован следующим образом:

— рассматриваем концепцию осознанного обучения и ее связь с инновационными тенденциями в образовании;

— сопоставляем два подхода — обучение осознанности и осознанное обучение — и приводим принципы осознанного обучения;

— рассматриваем возможности их интеграции в процесс преподавания дисциплин учебного плана через процесс обратной связи и рефлексии. Завершается статья анализом критики осознанного обучения, выводами и дискуссией относительно возможных направлений для дальнейших исследований.

Осознанное обучение — это не обучение осознанности

В литературе можно выделить два подхода к развитию осознанности в образовательном контексте: 1) *обучение осознанности (mindfulness training)* — специализированные курсы (тренинги, практики) осознанности, которые предлагаются студентам либо в качестве обязательных элементов учебного плана, либо в качестве факультативных занятий [38], и 2) *осознанное обучение (mindful learning)* — интеграция инструментов и принципов осознанности в дисциплины учебного плана [31].

Обучение осознанности базируется на широко известных сертифицированных программах по развитию осознанности, например, программе снижения стресса на основе осознанности, Mindfulness-based stress reduction — MBSR [25]. Такие программы зачастую обращаются к традиционным духовным практикам, например, медитациям, адаптируя их для условий светского контекста [25], в связи с чем данный подход также называют *медитативным* [47]. Исследования эффективности таких курсов отмечают повышение субъективного благополучия преподавателей, их самооффективности, навыков по установлению доверительных отношений со студентами, улучшение общей атмосферы на занятиях [42]. Учащиеся замечают рост самосознания, осведомленности о других, саморегуляции, готовности заявлять о потребностях, а также легкость использования изученных практик в жизни и за рамками занятий [20].

Эффективность таких программ вдохновила исследователей на создание специализированных курсов обучения осознанности для образовательной среды, в первую очередь в сфере среднего образования. Многие

высшие учебные заведения предлагают специализированные курсы и программы осознанности для студентов, преподавателей и сотрудников. Так, почти 80% медицинских университетов в США предлагают своим студентам обучение осознанности в той или иной форме [11], а в ведущих бизнес-школах обучение осознанности включено в программу MBA, например, INSEAD. Кроме очных занятий многие университеты предлагают онлайн-ресурсы по теме осознанности с описаниями, инструкциями, видео- и аудиоматериалами для самостоятельных занятий. В качестве наиболее известных можно отметить сайты *Mindfulness & Meditation* Гарвардского Университета, *Mindfulness* медицинской школы Университета Массачусетса и *Mindfulness Defined* Центра изучения благополучия Университета Калифорнии Беркли.

Современные российские исследования по теме осознанности по большей части посвящены адаптации, анализу психометрических свойств и особенностей применения русскоязычных версий наиболее широко используемых инструментов оценки осознанности [1; 2; 5]. Исследователи в России обращаются также к анализу эффективности интервенций, основанных на повышении осознанности [6; 7].

Вдохновляющие результаты программ обучения осознанности привели к тому, что их отдельные инструменты и принципы начали включать в дисциплины учебного плана [21], что способствует проблеме различения между данным подходом и осознанным обучением.

Осознанное обучение предполагает осознанное поведение студентов и преподавателей в процессе освоения дисциплин учебного плана. Для этого все участники учебного процесса уделяют повышенное внимание ценности происходящего в окружающем контексте, собственного опыта и размышлений о нем с любопытством и открытостью [37]. В контексте обучения такое понимание осознанности отличается акцентом на поведении, проявляемом, например, поиском и созданием нового, вовлеченностью, гибкостью; а не на соответствующих навыках, чертах характера и способностях

(«dispositional mindfulness», «learned» или «cultivated mindfulness») [35]. Это означает, что задача преподавателя заключается не столько в развитии соответствующих навыков, сколько в создании условий для осознанного процесса обучения (например, путем применения заданий для рефлексии, командной работы и т.п.).

В литературе осознанное обучение называют *социально-когнитивным подходом* [35]. Концепции осознанного обучения и социально-когнитивной осознанности связывают с работами гарвардского психолога Эллен Лангер [33], называя такой подход «лангериянским» («langerian mindfulness»). Противопоставляя осознанное обучение медитативному подходу, его также называют *немедитативным* [43]. В исследованиях отмечают эффективность такого подхода для повышения ряда компетенций, в особенности креативности, а также для снижения уровня выгорания у студентов и преподавателей [31].

В рамках осознанного обучения большинство инструментов и принципов используются преподавателем и студентами фоновно, в процессе освоения дисциплины концепция осознанности как таковая может

даже не обсуждаться [39]. Соответственно, здесь мы рассматриваем принципы, способствующие осознанному поведению, которые могут быть интегрированы в процессе преподавания дисциплин учебного плана.

Концепция осознанного обучения и ее связь с инновационными тенденциями в образовании

Сравнивая осознанное обучение с традиционным образованием, Лангер [31] перечисляет основные заблуждения, широко распространенные в обучающей среде, и формулирует тем самым принципы осознанного обучения. Например, традиционно в образовании делается акцент на запоминание и интеллект, сводя их к способности быстро выбрать правильное решение из нескольких предложенных вариантов. Осознанное обучение же, согласно Лангер, больше обращается к проявлению внимательности и открытости новому, к готовности рассмотреть ситуацию с разных точек зрения, предложив собственное, наиболее подходящее для конкретной ситуации решение. В табл. 1 представлен сравнительный анализ основных принципов традиционного и осознанного обучения на основе работ Лангер [30, с. 199].

Таблица 1

Сравнительный анализ принципов традиционного и осознанного обучения

Принципы	Убеждения	
	... в традиционном образовании	... в осознанном обучении
1. Открытость новому	Неоспоримость базовых фактов	Контекстуальный подход к пониманию материала, т.к. факты опровергаются даже в точных науках
2. Внимательность в отношении различий	Внимательность удерживается благодаря концентрации на одном предмете	Внимательность удерживается за счет поиска и выявления различий
3. Присутствие в моменте; чувствительность к контексту	Механическое заучивание и конспект материала	Автопилот мешает, студенты тренируют чувствительность к контексту и различиям мнений,ощущается критический анализ получаемых знаний, рефлексия, выражение сомнений и толерантность к неопределенности, бдительность в отношении новых трендов
4. Сознательная саморегуляция и управление эмоциями	Отложенный эффект обучения	Существует много способов повысить уровень удовольствия и полезности обучения уже здесь и сейчас, усилить внутреннюю мотивацию учащихся, создать комфортную для обучения атмосферу в группе

Принципы	Убеждения	
	... в традиционном образовании	... в осознанном обучении
5. Сознательный выбор и действие	Интеллект позволяет объективно оценить происходящие события	Каждый человек конструирует свое субъективное видение происходящего
6. Осознание наличия более чем одной перспективы	Существуют правильные и неправильные ответы	Существуют разные субъективные взгляды
7. Гибкое мышление	Забывание — это проблема	Рассмотрение проблемы и задачи с разных точек зрения и нахождение нестандартных творческих решений без оглядки на прошлый опыт

Примечание. Источник: адаптировано [30; 31; 39].

Отдельно важно отметить инновационные тенденции в образовании, которые частично пересекаются с осознанным обучением. Так, в исследованиях [18; 34] отмечают схожесть задач осознанного и социально-эмоционального обучения, Social-Emotional Learning, SEL [24]. Для повышения устойчивости обучающихся к стрессовым ситуациям и улучшению их ментального здоровья SEL предполагает развитие таких пяти базовых компетенций, как самосознание, самоуправление, социальная осведомленность, навыки взаимоотношений и ответственность за принятие решения [18]. Эти же компетенции успешно развиваются и в результате программ обучения осознанности в образовательной среде [18]. Также упоминается [15] роль осознанного обучения для развития инновационной компе-

тентности, получившей название 4К (4C's): креативность, критическое мышление, кооперация и коммуникация. Была отмечена польза осознанного обучения с точки зрения экспериментальной теории обучения [47] и саморегулируемого обучения [12]. Есть сходство между осознанным обучением и созерцательными практиками [48]. В табл. 2 представлены наиболее известные инновационные подходы в обучении и их связь с осознанным обучением. На наш взгляд, развитие целенаправленного безоценочного уделения внимания тому, что происходит в настоящий момент, на котором основано осознанное обучение, дает практикам возможность формирования широкого пула компетенций обучающихся, которые лишь частично достигаются посредством других образовательных технологий.

Таблица 2

Взаимосвязь осознанного обучения с наиболее популярными инновационными подходами в обучении

Подход	Области пересечения с концепцией осознанного обучения	Источник
Социально-эмоциональное обучение (SEL)	Развитие компетенций: 1) самосознание, 2) самоуправление, 3) социальная осведомленность, 4) навыки взаимоотношений, 5) ответственность за принятие решения	[8; 18]
Модель 4К (4C's)	Развитие навыков: 1) креативность, 2) критическое мышление, 3) кооперация, 4) коммуникация	[19]

Подход	Области пересечения с концепцией осознанного обучения	Источник
Экспериментальная теория обучения	Предложение упражнений для каждого этапа цикла Колба: 1) накопление личного опыта, 2) осознание и мыслительные наблюдения, 3) теоретическое обобщение, 4) эксперимент-практика	[47]
Саморегулируемое обучение	Повышение навыков обучения: 1) организация учебной деятельности, 2) усвоение учебных материалов, 3) самоконтроль в процессе обучения, 4) самооценка успеваемости	[12]

Обратная связь и рефлексия в осознанном обучении

Задача преподавателя при осознанном обучении заключается в поддержке студента в осознании ценности и актуальности собственных размышлений, наблюдений, запросов в отношении изучаемого предмета [22]. Таким образом, особое внимание здесь уделяется обратной связи и рефлексии.

Традиционно обратная связь в процессе обучения представляет собой оценивание преподавателем студентов. При этом оценивание основано на стандарте или наборе правильных ответов, с которыми соотносятся ответы учащихся. Эмпирический анализ указывает на то, что в результате оценочной обратной связи производительность студентов может не увеличиться и даже ухудшиться; вопреки ожиданиям, более значимый эффект возникает на уровне когнитивных и физических улучшений, нежели на уровне мотивации или поведения студентов [27].

В осознанном обучении обратная связь — двусторонний процесс, в ходе которого участники безоценочно делятся мнением, тем самым участвуя всей группой в конструировании знаний [16; 46], в том числе и того стандарта, с которым сопоставляются ответы студентов. Для этого в программы учебных дисциплин могут быть включены специальные инструменты, нацеленные на стимулирование обратной связи. Verpoorten и др. [44] называют их «триггерами для рефлексии», так как обратная связь призвана

стимулировать рефлексия — мыслительный процесс, позволяющий «произвольно направлять внимание на самого себя» [3, с. 114]. Verpoorten и др. [44] выделяют 35 инструментов, нацеленных на стимулирование обратной связи в форме: 1) рефлексии относительно получаемой информации (например, графическая иллюстрация материала в форме интеллект-карт); 2) оценки своих ответов и решений, в т.ч. поведения и ощущений в процессе выполнения задач (например, оценка удовлетворенности своими ответами и аргументация такой оценки); 3) вербализации информации (например, эссе или доклад о полученном опыте) [44]. В табл. 3 представлены отдельные инструменты, которые могут быть использованы в качестве таких «триггеров для рефлексии».

Структурированный процесс рефлексии важен не только для студентов, но и для преподавателей. Преподаватели могут использовать обратную связь от студентов и собственные наблюдения для сопоставления желаемого и наблюдаемого уровня педагогического мастерства, а впоследствии обсуждать расхождения в сообществе коллег (peer reflection groups) или при работе с ментором, наставником [16]. Уровень осознанности преподавания также может стать объектом рефлексии. Преподаватели могут соотнести уровень своего мастерства с критериями, разработанными для самооценки проведения интервенций в области осознанности Mindfulness-Based Interventions:

Таблица 3

Примеры триггеров для рефлексии

Название	Пояснение
<i>Рефлексия относительно получаемой информации</i>	
1. Визуализация текста, например, в формате интеллект-карт (mind-maps)	Студенты визуализируют изучаемый материал или дополняют его новыми сведениями в виде графических схем
2. Обмен аннотациями	Комментарии и выводы студентов относительно изучаемого материала становятся доступными всей группе курса
3. Индивидуальная система индикаторов успешности освоения курса для каждого студента	Студенты регулярно отслеживают результативность курса, отмечая свои успехи по выбранным ими индикаторам
4. Сопоставление результатов освоения знаний с внешним образцом	В качестве образца могут выступать результаты другой группы, показатели преподавателя или одногруппников
<i>Оценка своих ответов и решений</i>	
1. Заданные индикаторы освоения информации	Можно использовать неформальные индикаторы для самооценки понимания: все ясно, туманно, потерялся в информации
2. Оценивание по запросу	Студенты сами определяют, в какой момент они готовы пройти процедуру оценивания
3. Оценка удовлетворенности своими ответами и аргументация такой оценки	Преподаватель предоставляет возможность оценить самому собственное поведение или результаты решения
4. Выбор сложности вопросов	Студенты могут попросить более легкие или более трудные вопросы
<i>Вербализация информации</i>	
1. Подготовка вопросов для теста	Студенты сами конструируют вопросы для финального теста
2. Что и почему ошибочно?	Студентам дается информация и предлагается выявить, какие в ней есть ошибки, и объяснить свое мнение
3. Ведение дневника	Студенты описывают полученный опыт в дневнике наблюдений
4. Комментарии о комментариях	Студенты комментируют замечания, полученные от преподавателя

Примечание. Источник: сокращенная версия Verpoorten и др. [44], перевод авторов.

Teaching Assessment Criteria (МВІ:ТАС) [13]. При этом осознанное обучение предлагает воспринимать эти критерии не как инструмент оценки, а как опору для профессионального роста [16].

Однако предлагаемое в рамках этого подхода предпочтение безоценочной обратной связи и конструирование знаний в процессе обучения также провоцируют дискуссию о том, как сохранить требуемое критериальное оценивание без угрозы инфляции оценок. Повысить эффективность обратной связи можно, если стандарт, с которым сопоставляются полученные результаты, связан с целями студентов так, что студенты видят разрыв и стремятся его устранить, чтоб повысить эффективность достижения поставленных ими целей [26].

Таким образом, в рамках осознанного обучения студенты могут участвовать в: 1) рефлексии о своем поведении/ответах и о поведении/ответах коллег; 2) конструировании внешнего стандарта, с которым будет сравниваться поведение/ответ студентов; 3) рефлексии о выявленной дистанции между нормой и фактом. Такой подход называют продуктивной (системной) рефлексией в противовес 1) *самокопанию*, когда нет сопоставления с желаемой нормой, внимание уделяется только себе; 2) *арефлексии*, когда нет рефлексии о своем поведении/ответах, внимание направлено только на внешний стандарт, или 3) *квазирефлексии*, когда нет ни одного, ни другого, вместо этого студент увлекается отвлеченными от контекста рассуждениями [3].

Критика практик развития осознанности в контексте образования

Адаптация принципов осознанного обучения в рамках дисциплин общего расписания существенно расширяет методологический инструментарий преподавателя. Однако критический взгляд на проведенный обзор позволил заметить отсутствие дискуссии относительно отрицательных отзывов и эффектов таких практик [45]. Тем не менее такие свидетельства — хоть и достаточно немногочисленные — существуют. По большей части они адресованы практикам медитативного подхода к развитию осознанности, однако это может быть связано с тем, что именно методики данного подхода наиболее часто используются в исследованиях.

Распространенным поводом для опасения становятся различия в индивидуальных реакциях на предлагаемые упражнения и особенно наличие негативных реакций [17]. Такие реакции объясняются тем, что с повышением осознанности становятся более заметными все группы эмоций, включая и тяжелые для переживания [17]. Кроме того, в исследованиях отмечается, что показателями эффективности интервенций, основанных на практиках осознанности, в основном являются показатели воспринимаемого стресса, а объективные данные используются редко. Включение в анализ объективных данных делает интерпретацию результатов более сложной. Так, в исследовании Creswell и др. [14] экспериментальная группа прошла краткосрочный тренинг осознанности (3 дня по 25 минут), а участники контрольной группы — тренинг по развитию аналитических способностей такой же длительности. После этого участники обеих групп прошли трирский социальный стресс-тест (Trier Social Stress Test, TSST), по итогам которого были замерены уровень кортизола в слюне, уровень артериального давления, а также уровень воспринимаемого стресса. Участники экспериментальной группы, прошедшие тренинг осознанности, продемонстрировали более низкий уровень воспринимаемого стресса по итогам стресс-теста, однако уровень кортизола у них ока-

зался выше, чем у участников контрольной группы [14]. При этом у участников, которые имели более низкий уровень осознанности до начала эксперимента и прошли обучение осознанности, уровень кортизола по прохождении стресс-теста оказался наивысшим. Возможное объяснение изменения уровня кортизола может быть связано с включением более интенсивных копинговых реакций в результате медитативных практик осознанности у слушателей с низким уровнем ее развития [14]. Данных об изменении биологических маркеров стресса в процессе либо по итогам осознанного обучения обнаружить не удалось.

Метаанализ медитативных программ развития осознанности также отмечает наличие интервенций, которые, вопреки ожиданиям, не вели к повышению внимательности, улучшению сна или позитивному настроению участников [19]. В связи с этим отмечается важность более глубокого изучения теоретических обоснований механизма ожидаемых улучшений [40], особенно с учетом культурных особенностей контекста. Помимо этого, исследователи предполагают, что эффект интервенций в рамках медитативного подхода может быть нелинейным и следовать перевернутой U-образной траектории [10], что следует учитывать при выборе интенсивности и длительности проведения интервенций.

Отмечается, что положительный эффект практик осознанности наиболее выражен для участников, имеющих на момент начала занятий более высокий уровень осознанности и внутренней мотивации к занятиям; при этом участники с менее развитыми навыками саморегуляции чаще находят занятия сложными и скучными, а также более склонны бросать занятия [6]. Индивидуальная невосприимчивость к практикам осознанности может отрицательно влиять на общую групповую динамику, в связи с чем при использовании инструментов осознанности в дисциплинах основного учебного плана следует предусмотреть альтернативные задания для отдельных студентов.

Важно отметить, что элементы осознанности в медитативном подходе могут вос-

приниматься как эзотерические практики, неуместные в контексте светского высшего образования [4], что в большей степени связано с использованием термина «осознанность». Первый вариант выхода из данной ситуации — использование других терминов для перевода данной концепции на русский язык, о чем упоминалось во введении. Второй вариант — фоновое использование принципов осознанного обучения, без акцента на теме осознанности в проведении занятия [39]. Третий вариант — совмещение принципов осознанного обучения с другими популярными инновационными подходами в обучении, как SEL, 4C и др. (см. табл. 2).

Заключение

Представленный здесь обзор обобщает исследования принципов осознанного обучения, пригодных для нового контекста, в котором высшее образование оказалось в связи с пандемией, экономическими и политическими вызовами. В процессе анализа получены ответы на вопросы, какие принципы осознанного обучения существуют, и каким образом их можно интегрировать в дисциплины учебного плана.

Теоретический вклад данного материала заключается в освещении относительно новых для российских академических исследований понятий «осознанное обучение» и «лангерианская осознанность», определении ключевой повестки для исследования: какие существуют дискуссии, направления исследований, результаты эмпирической апробации.

Второе направление дискуссии связано с подходами к оцениванию освоения инструментов студентами — стоит ли оставлять эти инструменты на добровольное освоение или важно вводить внешние стимулы, например, оценки за их применение?

В работе также упомянуты исследования, которые изучают пересечения между обучением осознанности и экспериментальной теорией обучения Колба [47], SEL [34], саморегулируемым обучением [12].

Отдельное внимание уделено критике медитативного подхода, в связи с чем инструменты данного подхода стоит исполь-

зовать с особой осторожностью; а также подчеркивается важность критического анализа проводимых интервенций с учетом возможных побочных эффектов. Также выявлен пробел в критическом подходе к социально-когнитивному подходу и в целом к осознанному обучению.

Практический вклад нашего исследования заключается в представлении методологической базы для адаптации осознанного обучения к задачам университетских дисциплин и наоборот: адаптации университетских дисциплин к задачам осознанного обучения. Рассмотренные принципы осознанного обучения отличаются универсальностью и могут быть интегрированы в существующее расписание, давая ответ на многие вызовы, с которым встретилось современное высшее образование.

Полученные сведения стоит рассматривать с точки зрения имеющихся ограничений. Во-первых, представленный здесь результат носит теоретический характер, и пригодность представленных инструментов для российского контекста должна быть проверена при помощи методов эмпирической апробации. Есть вероятность, что низкая осведомленность общественности о возможностях осознанного обучения приведет к нежелательным для светского образования ассоциациям у участников с эзотерическими или религиозными практиками, в том числе в связи с распространением подобных практик в исполнении энтузиастов без соответствующей академической и методической подготовки. Дополнение результатов количественных исследований эмпирической апробации качественными привнесло бы дополнительную ценность, например, за счет включения мнения родителей, студентов, методологов и руководителей образовательных программ, поскольку помимо определенного ролевого статуса в высшем учебном заведении они принадлежат к различным поколенческим группам, социализация которых проходила в конкретных социально-экономических условиях, что также может оказывать влияние на адаптацию практик осознанного обучения и их восприятие. Полуструктурированные интервью, дневники наблюдений, эссе сту-

дентов могут помочь выявить новые грани исследуемого процесса, а также его связь с другими значимыми конструктами для социализации личности в обществе, например, формирование различных компонентов социального капитала. Помимо этого, сравнительный анализ разработок преподавателей различного профиля образования позволит получить более объективный взгляд на осознанное обучение и, возможно, дополнит перечень принципов адаптации инструментов к условиям российского образования.

Литература

1. Губанов А.В., Зотова Л.Э., Сидячева Н.В. Сокращенная версия русскоязычной шкалы диспозиционной осознанности (самм) для подростков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 1. С. 6—19. DOI:10.18384/2310-7235-2021-1-6-19
2. Зотова Л., Губанов А., Сидячева Н. Особенности применения русскоязычной версии шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для подростков // Психолого-педагогические исследования. 2020. № 2(12). С. 72—90. DOI:10.17759/psyedu.2020120205
3. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. № 4(11). С. 110—135.
4. Мингазов С. Рост спроса на эзотерические знания опередил другие курсы онлайн-обучения в России. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.ru/tekhnologii/484739-rost-sprosa-na-ezotericheskie-znania-operedil-drugie-kursy-onlajn-obuceniya-v-rossii> (дата обращения: 31.03.2024).
5. Митина О. [и др.]. Осознанность в структуре саморегуляции: структура и психодиагностические возможности методики оценки осознанного присутствия (МООП) // Психологические исследования. 2021. № 76(14). С. 1—44. DOI:10.54359/ps.v14i76.140
6. Осин Е.Н., Турилина И.И. Краткосрочные эффекты от онлайн-практики медитации осознанности // Экспериментальная психология. 2020. № 1(13). С. 51—62. DOI:10.17759/exppsy.2020130104
7. Халутина Ю.А. Восьминедельная практика медитации осознанности в контексте развития саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. № 4(19). С. 847—854. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-847-854

Во-вторых, формат публикации не позволяет описать используемые инструменты и предоставить подробные инструкции к ним. Создание других форматов методологических материалов с большей детализацией и специального курса повышения квалификации поможет масштабировать полученные результаты, вовлечь большее количество преподавателей, желающих опробовать предложенные методы и повысить качество проводимых интервенций.

8. *Armstrong T.* Mindfulness in the classroom: Strategies for promoting concentration, compassion, and calm / T. Armstrong, ASCD, 2019. 160 p.
9. *Bishop S.R.* [и др.]. Mindfulness: A proposed operational definition // *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2004. № 3(11). P. 230—241. DOI:10.1093/clipsy/bph077
10. *Britton W.B.* Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way // *Current Opinion in Psychology*. 2019. № 28. P. 159—165. DOI:10.1016/j.copsyc.2018.12.011
11. *Buchholz L.* Exploring the Promise of Mindfulness as Medicine // *JAMA*. 2015. № 13(314). P. 1327—1329. DOI:10.1001/jama.2015.7023
12. *Corti L., Gelati C.* Mindfulness and Coaching to Improve Learning Abilities in University Students: A Pilot Study // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. № 6(17). P. 1—20. DOI:10.3390/ijerph17061935
13. *Crane S.R. et al.* Mindfulness-based Interventions Teaching Assessment Criteria. *BAMBA* // 2016. № 28. P. 6—10.
14. *Creswell J.D.* [и др.]. Brief mindfulness meditation training alters psychological and neuroendocrine responses to social evaluative stress // *Psychoneuroendocrinology*. 2014. № 44. P. 1—12. DOI:10.1016/j.psyneuen.2014.02.007
15. *Davenport C., Pagnini F.* Mindful Learning: A Case Study of Langerian Mindfulness in Schools // *Front. Psychol.* 2016. P. 1—5. DOI:10.3389/fpsyg.2016.01372
16. *Evans A.* [и др.]. Using the Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) in Supervision // *Global Advances in Health and Medicine*. 2021. № 10. P. 1—6. DOI:10.1177/2164956121989949
17. *Farias M., Wikholm C.* Has the science of mindfulness lost its mind? // *BjPsych Bulletin*. 2016. № 6(40). P. 329—332. DOI:10.1192/pb.bp.116.053686
18. *Feuerborn L.L., Guedner B.* Mindfulness and social-emotional competencies: Proposing connections through a review of the research // *Mindfulness*. 2019.

- № 10. P. 1707—1720. DOI:10.1007/s12671-019-01101-1
19. *Goyal M.* [и др.]. Meditation Programs for Psychological Stress and Well-being: A Systematic Review and Meta-analysis // *Deutsche Zeitschrift für Akupunktur*. 2014. № 3(57). P. 26—27. DOI:10.1016/j.dza.2014.07.007
20. *Haines S.* [и др.]. “Let’s Just Stop and Take a Breath”: A Community-Driven Approach to Mindfulness Practice in a High Poverty Elementary School // *LEARNING Landscapes*. 2017. № 2(10). P. 189—205. DOI:10.36510/learnland.v10i2.810
21. *Hall M.P.* [и др.]. The power of deep reading and mindful literacy: An innovative approach in contemporary education // *Innovación educativa* (México, DF). 2015. № 67(15). P. 49—60.
22. *Hassed C., Chambers R.* *Mindful Learning: Reduce stress and improve brain performance for effective learning* / C. Hassed, R. Chambers, Exisle Publishing Limited, 2014. 252 P.
23. *Jefferson M., Anderson M.* *Transforming schools: Creativity, critical reflection, communication, collaboration* / M. Jefferson, M. Anderson, Bloomsbury Publishing, 2017. 224 P.
24. *Jennings P.A., Greenberg M.T.* The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes // *Review of Educational Research*. 2009. № 1(79). P. 491—525. DOI:10.3102/0034654308325693
25. *Kabat-Zinn J.* Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. 2003. № 10(2). P. 144—156. DOI:10.1093/clipsy/bpg016
26. *Karlin B., Zinger J.F., Ford R.* The effects of feedback on energy conservation: A meta-analysis. // *Psychological Bulletin*. 2015. № 6(141). P. 1205—1227. DOI:10.1037/a0039650
27. *Kluger A.N., DeNisi A.* The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory // *Psychological Bulletin*. 1996. № 2(119). P. 254—284. DOI:10.1037/0033-2909.119.2.254
28. *Langer E.* [et al.]. Conditional teaching and mindful learning: The role of uncertainty in education. 1989. № 2(3). P. 139—150. DOI:10.1080/10400418909534311
29. *Langer E.* A Mindful Education // *Educational Psychologist*. 1993. № 1(28). P. 43—50. DOI:10.1207/s15326985ep2801_4
30. *Langer E.* The power of mindful learning (pp. xii, 167). 1997.
31. *Langer E.* Mindful learning // *Current directions in psychological science*. 2000. № 6(9). P. 220—223. DOI:10.1111/1467-8721.00099
32. *Langer E.* Mindfulness isn’t much harder than mindlessness // *Harvard Business Review*. 2016. № 4 [Электронный ресурс]. URL <https://hbr.org/2016/01/mindfulness-isnt-much-harder-than-mindlessness> (дата обращения: 31.03.2024).
33. *Langer E.J.* *The Power of Mindful Learning*, 2016. Hachette UK, 2016. 192 p.
34. *Lawlor M.S.* Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework Mindfulness in Behavioral Health / K.A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser. New York: Springer New York, 2016. P. 65—80. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_5
35. *Pirson M.* [и др.]. The development and validation of the Langer mindfulness scale-enabling a socio-cognitive perspective of mindfulness in organizational contexts // *Fordham University Schools of Business Research Paper*. 2012. DOI:10.2139/ssrn.2158921
36. *Regehr C., Glancy D., Pitts A.* Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis // *Journal of Affective Disorders*. 2013. № 1(148). P. 1—11. DOI:10.1016/j.jad.2012.11.026
37. *Ritchie T.D., Bryant F.* Positive state mindfulness: A multidimensional model of mindfulness in relation to positive experience. 2012. DOI:10.5502/ijw.v2.i3.1
38. *Roeser R.W.* [и др.]. Mindfulness Training and Teachers’ Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice // *Child Development Perspectives*. 2012. № 2(6). P. 167—173. DOI:10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
39. *Schoeberlein D.R., Sheth S., Viola S.* Mindful teaching and teaching mindfulness: A guide for anyone who teaches anything. 2009. 224 P.
40. *Sedlmeier P.* [и др.]. The psychological effects of meditation: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2012. № 6(138). P. 1139—1171. DOI:10.1037/a0028168
41. *Shapiro S.L.* [и др.]. The moderation of Mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: Results from a randomized controlled trial // *Journal of Clinical Psychology*. 2011. № 3(67). P. 267—277. DOI:10.1002/jclp.20761
42. *Soloway G.B.* Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education // *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. 2016. P. 191—205. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_12
43. *Trent N.L.* [и др.]. Trait Socio-Cognitive Mindfulness is Related to Affective and Cognitive Empathy // *Journal of Adult Development*. 2016. № 23. P. 62—67. DOI:10.1007/s10804-015-9225-2
44. *Verpoorten D., Westera W., Specht M.* Reflection amplifiers in online courses: a classification framework // *Journal of Interactive Learning Research*. 2011. № 2(22). P. 167—190.
45. *Wang Y., Liu C.* Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom // *IAFOR Journal of Education*. 2016. № 2(4). DOI:10.22492/ije.4.2.08
46. *Xu L., Teng L.S., Cai J.* Feedback engagement of Chinese international doctoral students // *Studies in Continuing Education*. 2021. № 1(43). P. 119—135. DOI:10.1080/0158037X.2020.1718634

47. Yeganeh B., Kolb D. Mindfulness and experiential learning // In OD Network, J. Vogelsange et al., (Eds.). Handbook for Strategic HR. 2013. New York: AMACOM. P. 152—161.

References

1. Gubanov A.V., Zotova L.E., Sidyacheva N.V. Sokrashchennaya versiya russkoyazychnoi shkaly dispozitsionnoi osoznannosti (CAMM) dlya podrostkov [Reduced version of dispositional mindfulness scale (CAMM) for teenagers in Russia]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 1, pp. 6—19. DOI:10.18384/2310-7235-2021-1-6-19 (In Russ.).

2. Zotova L., Gubanov A., Sidyacheva N. Osobennosti primeneniya russkoyazychnoi versii shkaly dispozitsionnoi osoznannosti (CAMM) dlya podrostkov [Peculiarities of using the Russian version of the dispositional awareness scale (CAMM) for adolescents]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = The Psychological and Pedagogical Search*, 2020, no. 2(12), pp. 72—90. DOI:10.17759/psyedu.2020120205 (In Russ.).

3. Leont'ev D.A., Osin E.N. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot ob'yasnitel'noi modeli k differentsial'noi diagnostike [“Good” and “Bad” Reflection: From an Explanatory Model to Differential Assessment]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, no. 4(11), pp. 110—135. (In Russ.).

4. Mingazov S. Rost sprosna na ezotericheskie znaniya operedil drugie kursy onlain-obucheniya v Rossii [The growth in demand for esoteric knowledge has outpaced other online training courses in Russia]. *Forbes*. 2023. URL <https://www.forbes.ru/tekhnologii/484739-rost-sprosna-na-ezotericeskie-znaniya-operedil-drugie-kursy-onlain-obucheniya-v-rossii> (Accessed 31.03.2024). (In Russ.).

5. Mitina O. et al. Osoznannost' v strukture samoregulyatsii: struktura i psikhodiagnosticheskie vozmozhnosti metodiki otsenki osoznannogo prisutsviya (MOOP) [Mindfulness in the context of self-regulation: structure and psychometric properties of Russian version of Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)]. *Psikhologicheskie issledovaniya = The Psychological Search*, 2021, no. 76(14), pp. 1—44. DOI:10.54359/ps.v14i76.140 (In Russ.).

6. Osin E.N., Turilina I.I. Kratkosrochnye efekty ot onlain-praktiki meditatsii osoznannosti [Short-term effects of an online mindfulness meditation intervention]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental psychology (Russia)*, 2020, no. 1(13), pp. 51—62. DOI:10.17759/exppsy.2020130104 (In Russ.).

48. Zajonc A. Contemplation in education // Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice. 2016. P. 17—28. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_2

7. Khalutina Yu.A. Vos'minedel'naya praktika meditatsii osoznannosti v kontekste razvitiya samoregulyatsii [Eight-Week Mindful Meditation Practice Effects on Self-Regulation]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2022, no. 4(19), pp. 847—854. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-847-854 (In Russ.).

8. Armstrong T. Mindfulness in the classroom: Strategies for promoting concentration, compassion, and calm / T. Armstrong, ASCD, 2019. 160 p.

9. Bishop S.R. [et al.]. Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2004, no. 3(11), pp. 230—241. DOI:10.1093/clipsy/bph077

10. Britton W.B. Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way. *Current Opinion in Psychology*, 2019, no. 28, pp. 159—165. DOI:10.1016/j.copsyc.2018.12.011

11. Buchholz L. Exploring the Promise of Mindfulness as Medicine. *JAMA*, 2015, no. 313(14), pp. 1327—1329. DOI:10.1001/jama.2015.7023

12. Corti L., Gelati C. Mindfulness and Coaching to Improve Learning Abilities in University Students: A Pilot Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, no. 6(17), pp. 1—20. DOI:10.3390/ijerph17061935

13. Crane S.R. et al. Mindfulness-based Interventions Teaching Assessment Criteria. *BAMBA*, 2016, no. 28, pp. 6—10.

14. Creswell J.D. et al. Brief mindfulness meditation training alters psychological and neuroendocrine responses to social evaluative stress. *Psychoneuroendocrinology*, 2014, no. 44, pp. 1—12. DOI:10.1016/j.psyneuen.2014.02.007

15. Davenport C., Pagnini F. Mindful Learning: A Case Study of Langerian Mindfulness in Schools. *Front. Psychol.*, 2016, pp. 1—5. DOI:10.3389/fpsyg.2016.01372

16. Evans A. et al. Using the Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) in Supervision. *Global Advances in Health and Medicine*, 2021, no. 10, pp. 1—6. DOI:10.1177/2164956121989949

17. Farias M., Wikholm C. Has the science of mindfulness lost its mind? *BJPsych Bulletin*, 2016, no. 6(40), pp. 329—332. DOI:10.1192/pb.bp.116.053686

18. Feuerborn L.L., Gueldner B. Mindfulness and social-emotional competencies: Proposing connections through a review of the research. *Mindfulness*, 2019,

- no. 10, pp. 1707—1720. DOI:10.1007/s12671-019-01101-1
19. Goyal M. et al. Meditation Programs for Psychological Stress and Well-being: A Systematic Review and Meta-analysis. *Deutsche Zeitschrift für Akupunktur*, 2014, no. 3(57), pp. 26—27. DOI:10.1016/j.dza.2014.07.007
20. Haines S. et al. "Let's Just Stop and Take a Breath": A Community-Driven Approach to Mindfulness Practice in a High Poverty Elementary School. *LEARNING Landscapes*, 2017, no. 2(10), pp. 189—205. DOI:10.36510/learnland.v10i2.810
21. Hall M.P. et al. The power of deep reading and mindful literacy: An innovative approach in contemporary education. *Innovación educativa (México, DF)*, 2015, no. 67(15), pp. 49—60.
22. Hassed C., Chambers R. Mindful Learning: Reduce stress and improve brain performance for effective learning / C. Hassed, R. Chambers, Exisle Publishing Limited, 2014. 252 p.
23. Jefferson M., Anderson M. Transforming schools: Creativity, critical reflection, communication, collaboration / M. Jefferson, M. Anderson, Bloomsbury Publishing, 2017. 224 p.
24. Jennings P.A., Greenberg M.T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 2009, no. 1(79), pp. 491—525. DOI:10.3102/0034654308325693
25. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future, 2003, no. 10(2), pp. 144—156. DOI:10.1093/clipsy/bpg016
26. Karlin B., Zinger J.F., Ford R. The effects of feedback on energy conservation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2015, no. 6(141), pp. 1205—1227. DOI:10.1037/a0039650
27. Kluger A.N., DeNisi A. The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 1996, no. 2(119), pp. 254—284. DOI:10.1037/0033-2909.119.2.254
28. Langer E. et al. Conditional teaching and mindful learning: The role of uncertainty in education, 1989, no. 2(3), pp. 139—150. DOI:10.1080/10400418909534311
29. Langer E. A Mindful Education. *Educational Psychologist*, 1993, no. 1(28), pp. 43—50. DOI:10.1207/s15326985ep2801_4
30. Langer E. The power of mindful learning. 1997. 167 p.
31. Langer E. Mindful learning. *Current directions in psychological science*, 2000, no. 6(9), pp. 220—223. DOI:10.1111/1467-8721.00099
32. Langer E. Mindfulness isn't much harder than mindlessness. Harvard Business Review. 2016. (4) [Elektronnyi resurs]. URL: <https://hbr.org/2016/01/mindfulness-isnt-much-harder-than-mindlessness> (Accessed 31.03.2024).
33. Langer E.J. The Power of Mindful Learning. Hachette UK, 2016. 192 p.
34. Lawlor M.S. Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework Mindfulness in Behavioral Health / eds. K.A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser. New York: Springer New York, 2016, pp. 65—80. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_5
35. Pirson M. et al. The development and validation of the Langer mindfulness scale-enabling a socio-cognitive perspective of mindfulness in organizational contexts. Fordham University Schools of Business Research Paper, 2012. DOI:10.2139/ssrn.2158921
36. Regehr C., Glancy D., Pitts A. Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 2013, no. 1(148), pp. 1—11. DOI:10.1016/j.jad.2012.11.026
37. Ritchie T.D., Bryant F. Positive state mindfulness: A multidimensional model of mindfulness in relation to positive experience, 2012, no. 2(3), pp. 150—181. DOI:10.5502/ijw.v2.i3.1
38. Roeser R.W. et al. Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 2012, no. 2(6), pp. 167—173. DOI:10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
39. Schoeberlein D.R., Sheth S., Viola S. Mindful teaching and teaching mindfulness: A guide for anyone who teaches anything. 2009. 224 p.
40. Sedlmeier P. et al. The psychological effects of meditation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2012, no. 6(138), pp. 1139—1171. DOI:10.1037/a0028168
41. Shapiro S.L. et al. The moderation of Mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: Results from a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 2011, no. 3(67), pp. 267—277. DOI:10.1002/jclp.20761
42. Soloway G.B. Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education. *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, 2016, pp. 191—205. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_12
43. Trent N.L. et al. Trait Socio-Cognitive Mindfulness is Related to Affective and Cognitive Empathy. *Journal of Adult Development*, 2016, no. 23, pp. 62—67. DOI:10.1007/s10804-015-9225-2
44. Verpoorten D., Westera W., Specht M. Reflection amplifiers in online courses: a classification framework. *Journal of Interactive Learning Research*, 2011, no. 2(22), pp. 167—190.
45. Wang Y., Liu C. Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom. *IAFOR Journal of Education*, 2016, no. 2(4). DOI:10.22492/ije.4.2.08

46. Xu L., Teng L.S., Cai J. Feedback engagement of Chinese international doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 2021, no. 1(43), pp. 119—135. DOI:10.1080/0158037X.2020.1718634
47. Yeganeh B., Kolb D. Mindfulness and experiential learning. In *OD Network*, J. Vogelsange et al. (Eds.). *Handbook for Strategic HR*, 2013. New York: AMACOM, pp. 152—161.
48. Zajonc A. Contemplation in education. *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, 2016, pp. 17—28. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_2

Информация об авторах

Бордунос Александра Константиновна, ассистент кафедры организационного поведения и управления персоналом, Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (ВШМ СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-3180>, e-mail: a.bordunos@gsom.spbu.ru

Милетич Маина Павловна, аспирант департамента психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация; преподаватель факультета психологии Университета Восточного Лондона, г. Лондон, Великобритания, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-5130>, e-mail: miletich.maina@gmail.com

Волкова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-4393>, e-mail: nv.volkova@hse.ru

Information about the authors

Aleksandra K. Bordunos, Assistant at the Department of organizational behavior and human resources in Graduate School of Management St. Petersburg University, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-3180>, e-mail: a.bordunos@gsom.spbu.ru

Maina P. Miletich, Doctoral Student in Doctoral School of Psychology, High School of Economics, Moscow, Russia; Lecturer, School of Psychology, University of East London, London, UK, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-5130>, e-mail: miletich.maina@gmail.com

Natalia V. Volkova, PhD in Social psychology, Associate Professor, High School of Economics, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-4393>, e-mail: nv.volkova@hse.ru

Получена 30.12.2023

Received 30.12.2023

Принята в печать 30.08.2024

Accepted 30.08.2024