

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

РОМАНОВА АЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ
МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ К ИЗУЧЕНИЮ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Прикладная психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

18.11.2025

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

18.11.2025

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.

18.11.2025

Обучающийся
Романова А.А.

18.11.2025

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 5-ЫХ КЛАССАХ	8
1.1. Подходы и представления об учебной мотивации в зарубежной и отечественной психологии	8
1.2. Психологические исследования мотивации к изучению иностранного языка	22
1.3. Возрастные особенности мотивационной сферы пятиклассников	28
1.4. Психолого-педагогические условия, влияющие на мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка в средней школе	35
Выводы по Главе 1	43
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	45
2.1. Предпроектное исследование мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка	45
2.2. Психолого-педагогические условия повышения мотивации к изучению английского языка в 5-м классе	54
2.3. Оценка изменений мотивации к изучению иностранного языка обучающихся 5-х классов	61
Выводы по Главе 2	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	74
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	77
ПРИЛОЖЕНИЯ	83

ВВЕДЕНИЕ

В контексте внедрения обновленных образовательных стандартов и растущих требований общества к уровню языковой подготовки обучающихся, необходимой в рамках развития межкультурной коммуникации, понимания мировых контекстов, эффективного взаимодействия в многонациональном мире, важным становится создание психолого-педагогических условий, способствующих повышению мотивации к изучению иностранных языков уже на ранних этапах обучения.

Актуальность изучения мотивации к изучению иностранного языка связана со сложностью предмета, важностью иностранного языка как средства межкультурных и международных коммуникаций.

Проблема мотивации изучения иностранного языка нашла свое отражение в работах по проблеме мотивации учебной деятельности школьников (Б. Вайнер, Дж. Келлер, В.Г. Леонтьев, А.К. Маркова, В.Э. Мильман и др.), специфика обучения иностранным языкам в школе (Р. Гарднер, И.А. Зимняя, У. Ламбер, Е.И. Пассов и др.). В соответствии с психологическими исследованиями мотивации и интереса при обучении иностранному языку (Б.В. Беляев, С.М. Бондаренко, К.Н. Волков, Н.Д. Гальская, Н.И. Гез, К.М. Гуревич, Е.П. Ильин, К.А. Ноэлс, Э. Дэси и Р. Райан и др.) усилия учителя должны быть направлены на развитие внутренней мотивации учения школьников, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой.

Актуальность исследования мотивации к изучению иностранных языков обусловлена рядом противоречий между:

- широким исследованием проблемы мотивации учения и недостаточным изучением мотивации изучения иностранного языка у обучающихся 5-х классов;

– необходимостью повышения мотивации к изучению иностранного языка и недостаточным уровнем ее разработанности в психолого-педагогической практике для обучающихся 5-х классов.

В поисках путей преодоления данных противоречий была сформулирована проблема исследования – каковы психолого-педагогические условия повышения мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка.

Цель – определение и реализация психолого-педагогических условий повышения мотивации обучающихся 5-ых классов к изучению иностранного языка.

Объектом работы является мотивация к изучению иностранного языка обучающихся.

Предметом работы являются психолого-педагогические условия повышения мотивации к изучению иностранного языка обучающихся 5-х классов.

Проектная идея заключается в том, что повышение мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка будет более результативным при реализации следующих психолого-педагогических условий на уроках иностранного языка:

- предоставление возможности выбора учебных заданий и форм работы, организации контроля своей работы для поддержки потребности в автономии;
- создание ситуации успеха, снятие страха перед ошибкой и формирующее оценивание как поддержка потребности в компетентности;
- обеспечение удовлетворения потребности связанности и поддержки со стороны других через организацию совместной игровой и проектной деятельности.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть подходы и представления об учебной мотивации и мотивации к изучению иностранного языка в отечественной и зарубежной психологии.

2. Изучить возрастные особенности мотивационной сферы обучающихся 5-х классов и их влияние на формирование мотивации к изучению иностранного языка.

3. Провести предпроектное исследование мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся 5-х классов.

4. Разработать и внедрить комплекс психолого-педагогических условий, направленных на повышение мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка.

5. Оценить изменения мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка в результате реализации комплекса психолого-педагогических условий.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– общепсихологические (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) и психолого-педагогические (Л.И. Божович, Т.О. Гордеева, А.К. Маркова, Е.Н. Осин, О.А. Сычев,) представления о мотивации деятельности;

– теория самодетерминации (Self-Determination Theory) Э. Деси и Р. Райана, в частности, положения о базовых психологических потребностях (в автономии, компетентности и связанности) как фундаменте внутренней мотивации, а также ее развитие интегративная структурно-процессуальная модель мотивации учебной деятельности Т.О. Гордеевой;

– представления о самоэффективности как ключевом когнитивном механизме мотивации (А. Бандура);

– представления об аутоэлических («поточковых») переживаниях М. Чиксентмихайи, операционализированные в модели переживаний, сопровождающих деятельность, Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина, характеризующие качество мотивации учебной деятельности.

Методы и методики исследования:

– теоретический анализ и обобщение литературных источников по проблеме исследования;

– эмпирические методы: опросные методы (опросник «Шкалы академической мотивации школьников» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.В. Гижицкого, Т.К. Гавриченкова; методика «Диагностика переживаний в деятельности» (ДПД) Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина; методика «Общая самооффективность личности» Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В. Ромека);

– методы математической обработки данных – описание средних значений, определение процентных долей, для проверки оценки изменений использовался Т-критерий Вилкоксона; для анализа различий в распределении частот применялся критерий χ^2 Фридмана.

Основные этапы исследования:

1. На предпроектном этапе (2023–2024 гг.) были проработаны теоретические положения, выделены основания для разработки прикладного исследования, определена выборка исследования, подобраны методики диагностики, проведена первичная диагностика мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка.

2. На проектном этапе (январь – май 2025 г.) были реализованы психолого-педагогические условия повышения мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка.

3. На аналитическом этапе (май – ноябрь 2025 г.) была проведена повторная диагностика мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка с целью проверки изменений в результате реализации психолого-педагогических условий, направленных на повышение мотивации обучающихся, проведен анализ, обобщение результатов, сделаны выводы.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов для разработки и реализации психолого-педагогических программ, направленных на повышение мотивации к изучению иностранного языка в системе общего и дополнительного образования, создания методических рекомендаций для педагогов по повышению мотивации учения обучающихся 5-х классов.

Апробация результатов:

Результаты исследования были изложены в докладе на XI всероссийских психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование: сопровождение развития субъектов в образовательных средах» (Яблоковские чтения) 13 ноября 2025 г.

По результатам исследования опубликованы 2 статьи:

Мотивация к изучению иностранного языка пятиклассников с разной успеваемостью // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сборник статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) в рамках XXVI Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (21–30 апреля 2025 г.), Красноярск, 2025. С. 64–68.

Психолого-педагогические условия повышения внутренней мотивации пятиклассников к изучению иностранного языка // Интернаука: электронный научный журнал. 2025. № 43 (407) (23 ноября 2025 г.), 2025. С. 37–38.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, основной части, включающей в себя две главы, заключения, списка источников литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 5-ЫХ КЛАССАХ

1.1. Подходы и представления об учебной мотивации в зарубежной и отечественной психологии

Понятие «мотивация» было введено А. Шопенгауэром, после чего оно прочно вошло в научный оборот для анализа причинно-следственных связей поведения человека [43].

Мотивация рассматривается исследователями в трех подходах: философском, физиологическом и психологическом.

В философском подходе в основе мотивации находятся внешне причины, обуславливающие причины поведения человека. Еще Аристотель в «Никомаховой этике» рассматривал целенаправленность как ключевую причину человеческой активности, действия человека, все человеческие устремления неизменно обусловлены стремлением к реализации поставленной цели. Гераклит, Демокрит, Лукреций, Платон, Сократ, упоминавшие о «нужде» как первичном побудителе прослеживается в учениях досократиков и особенно ярко представлена в сократических диалогах Платона, где обсуждается связь между нуждой, познанием и добродетелью. В античной философии были заложены основы понимания мотивации как движения к благу, диктуемого внутренней или внешней необходимостью.

Концепцию умственно-телесного дуализма разработал Р. Декарт, где независимые субстанции ум (мыслящая субстанция) и тело (материальная субстанция) взаимодействуют друг с другом. Мотивация раскрывается во взаимодействии трех составляющих: разум, воля и тело.

Концепцию внешней стимуляции мотивации представил Дж. Келлер, в которой раскрывает влияние внешнего мира (окружающие объекты и ситуации) формируют опыт, знания и желания человека, то есть мотивы и потребности возникают вследствие внешнего воздействия, а не внутренними побуждениями [54].

Физиологический подход рассматривает возникновение мотивации деятельности человека с точки зрения физиологии. Так, стимуляционно-реактивный подход к мотивации (Ч. Белл, Гален, Ф. Магенд) фокусируется на взаимодействии организма с окружающей средой и внутренних состояниях, которые являются главными факторами, влияющие на мотивацию человека. Так, Ф. Магенд утверждал, что животные действуют в основном в ответ на физические стимулы, К. Гален связывал мотивацию с телесными жидкостями («гуморами»), Ч. Белл подчеркивал роль сенсорных импульсов и рефлекторных реакций в возникновении эмоций и мотивации поведения человека.

Позже была показана роль нервной системы в мотивации поведения. Нервная система выступает посредником между внешним миром и организмом, осуществляя регуляцию поведения и обеспечивая адаптацию организма к условиям внешней среды. Именно работа нервной системы обеспечивает реакцию на внешние стимулы, формируя мотивы и цели поведения (Э.Д. Бойс-Рэймонд, Гальвани, Г. Мюллер).

В психологии тема мотивации раскрывалась в психоаналитическом, бихевиористском, гуманистическом, когнитивном, социально-психологическом и других подходах.

В конце XIX века У. Джеймс и У. Макдугалл делали акцент на исследовании врожденных, инстинктивных компонентов человеческого поведения. Дж. Уотсон, наоборот, отрицал существование инстинктов, делая акцент на роли обусловливания и научения в формировании поведения. Все эти положения стали основой для разработанной в дальнейшем бихевиористской теории мотивации [18].

Бихевиористский подход к мотивации исходит из представления о том, что поведение человека всегда является реакцией на стимулы окружающей среды, динамическим условием поведения человека является реактивность организма, то есть его способность реагировать на раздражители определенным образом.

Теория оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера предполагает, что поведение инициируется под воздействием каких-то событий и сопровождается определенными последствиями. После случайного желаемого поведения предъявляется стимул, который предназначен для увеличения вероятности такого поведенческого проявления в будущем [61]. То есть, согласно этой теории, мотивация поведения основана на принципе подкрепления, когда поведение формируется и изменяется вследствие последствий действий человека.

Позже в рамках функциональной психологии Р. Вудворт и К. Холл отмечали, что появление мотивации обусловлено изменениями внутренних потребностей организма. В теории К. Холла, под мотивацией поведения понимается биологическая потребность как внутренний драйв (возбуждение), направлена на удовлетворение потребности, на конкретные реакции, которые приводят к уменьшению возбуждения, после чего происходит снижение драйва [40].

Разные типы осознанных и намеренных актов принятия решений выделял У. Джеймс, при этом под мотивами принятия решения он понимал мысленные образы объектов, способные препятствовать принятию итогового решения которые либо препятствуют принятию окончательного решения, или же способствовать ему [18].

В начале XX века Э. Толман и В. Келлер делали акцент на влиянии ожиданий на формирование мотивации, обратили внимание на то, что в основе целенаправленности мотивации находится умственная активность человека [62; 54].

В теории ожидания В. Врума утверждается, что мотивация зависит от того, насколько человек уверен, что его усилия приведут к успеху, и от значимости этого успеха для него. Мотивация представляет собой процесс, основанный на убеждении человека в том, что его усилия приведут к желаемому результату, и что этот результат ценен для него. Мотивация

усиливается, если человек видит реальную связь между своими действиями и успехом [63].

Согласно теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера, столкновение с противоречием между убеждениями, установками и поведением человека возникает состояние дискомфорта, который он стремится устранить и привести свою систему убеждений, установок и поведения в соответствие друг с другом. В теории Л. Фестингера мотивация показана как стремление человека уменьшить внутренний конфликт и достичь внутреннего равновесия, а внутренняя несогласованность является фактором мотивации для изменения своего поведения.

В концепции локус контроля Дж. Роттера раскрывается роль интернального и экстернального контроля в деятельности человека и его мотивации. При интернальном контроле человек склонен брать ответственность за свои успехи и неудачи, полагается на свои силы, знания, опыт, тем самым повышается его внутренняя мотивация и уверенность в достижении цели. При экстернальном контроле человек свои успехи и неудачи приписывает внешним факторам, игнорируя внутренние факторы, что ослабляет внутреннюю мотивацию [59].

Теория атрибуции Б. Вайнера фокусируется на том, как люди объясняют свои успехи и неудачи, что влияет на их мотивацию. Мотивация в теории – это процесс, зависящий от того, как человек интерпретирует причины своих успехов и неудач, соответственно, мотивация будет выше, если человек объясняет свои достижения внутренними и изменяемыми факторами, такими как усилия или навыки [64].

В теории мотивации достижения Дж. Аткинсона движущими силами поведения и деятельности человека выступают не только потребность, а также ожидания вероятности успешного достижения цели и значимости для человека самого успеха. Человек включается в деятельность при наличии высоких шансов на успехи цель имеет для человека высокую значимость [49].

В рамках социально-когнитивного подхода А. Бандура развивал теорию социального научения и концепцию самоэффективности. Самоэффективность – убежденность человека в своей способности успешно осуществлять деятельность и справляться с различными ситуациями. Высокий уровень самоэффективности означает наличие более высокого уровня мотивации к действиям и преодолению трудностей. А. Бандура особо отметил значение когнитивных процессов в мотивации, подчеркивая, что осуществление оценки своей компетентности определяет силу усилий и настойчивости [4].

Теория самодетерминации, разработанная Э. Деси и Р. Райаном, представляет собой одну из наиболее значимых концепций в области изучения мотивации. Данная теория трактует мотивацию как сложный процесс, обеспечивающий не только инициирование деятельности и побуждение к действиям, но и их последующее регулирование, обеспечивая успешное выполнение поставленных задач и достижение поставленных целей. В основе теории находится следующая идея: на формирование поведения оказывает влияние не только внешние стимулы, но и возможность автономно определять свои действия, что оказывает влияние на уровень эмоциональной, интеллектуальной и физической включенности человека в деятельность, длительность и конечный результат деятельности [60].

Теория самодетерминации рассматривает мотивацию как результат взаимодействия внутренних потребностей и интересов личности и внешних условий среды – как процесс, активизирующий, направляющий и поддерживающий поведение личности в зависимости от степени автономности, регуляции и личного смысла деятельности.

Основу мотивации, по Э. Деси и Р. Райан, составляют базовые психологические потребности:

- потребность в автономии – стремление к автономии в выборе способов действий и смыслов, возможность принимать решения о способах и целях деятельности, способность действовать в соответствии со своими мотивами и

убеждениями при учете социальных и культурных рамок, регуляция и контроль своей деятельности;

– потребность в компетенции – потребность в развитии способностей и умений, что чувствовать свое мастерство, умелость, успешность в достижении целей, успешно выполнять задания и решать задачи; стремление чувствовать себя уверенным в разных сферах деятельности;

– потребность в связности – потребность в установлении значимых отношений с другими людьми, ощущение своей связанности и близости со значимым окружением, ощущение принятия, доверительности и эмоциональной поддержки со стороны окружения, потребность в принадлежности к референтным группам [60].

В теории самодетерминации мотивация разграничивается на автономную и контролируемую, различия между которыми обуславливаются регуляторными процессами.

Автономная мотивация определяется самостоятельным выбором, личной заинтересованности и удовольствия от занятия деятельностью, а контролируемая мотивация обусловлена обязательностью и принуждением, воздействием внешних обстоятельств. Автономная и контролируемая мотивации являются преднамеренными и целенаправленными [66].

В социально-психологическом подходе следует отметить теорию поля К. Левина. Понятие мотивации в теории К. Левина представлено как результат взаимодействия между личностью и окружающей средой, то есть источник мотивации находится и не внутри, и не вне субъекта, а при контакте субъекта и объекта. Автор считал, что поведение человека можно разделить на волевое и полевое. В основе волевого поведения лежат внутренние потребности и мотивы, поддерживаемое саморегуляцией, планированием и контролем исполнения целей. В основе полевого, в противоположность волевому, находятся внешние объекты окружающей среды, культурных норм, ожиданий окружающих и внешних стимулов или обстоятельства, вызывающие желание их удовлетворить [25].

В рамках психоаналитического направления З. Фрейда источник активности – инстинкт как врожденный побудитель влечения, главным образом либидо и агрессивной энергии [39].

Согласно А. Адлеру, поведение человека является социально обусловленным. Вся активность человека направлена на преодоление ощущений неполноценности посредством усиления собственного чувства превосходства, которое является врожденным, неотделимым от мотивации человека. Важнейшей мотивирующей силой личности является раскрытие индивидуального творческого потенциала (творческого «Я») [1].

Мотивация по А. Адлеру – это динамичный процесс, который формируется исходя из интерпретации причин достижений, следовательно, человек будет более мотивирован при приписывании причин своих успехов внутренним и контролируемым факторам: усилия, старания, навыки и умения [1].

В рамках гуманистического подхода вклад в изучение мотивации А. Маслоу заключается в создании пирамиды потребностей, охватывающей спектр от физиологических потребностей до стремления к самоактуализации, в которой, в отличие от инстинктов, базовые потребности находятся под влиянием культурного контекста и окружающей среды. Впоследствии А. Маслоу дополнил концепцию идеей «мотивацией развития», согласно которой мотивация продолжает развиваться на протяжении всей жизни и зависит от уровня достигнутого удовлетворения основных потребностей. Важно отметить, что его исследования позволяют рассматривать мотивацию как процесс к личностному росту, самореализации, а не сводить ее к простым реакциям на внешние стимулы. А. Маслоу сменил акцент с причинного объяснения поведения человека, как «стимул–реакция» на представление о способности человека активно влиять на собственные мотивационные механизмы и управлять своими мотивационными процессами [56].

В отечественной психологии также сформировались различные подходы к пониманию мотивации. Одним из наиболее известных является

деятельностный подход, разработанный С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, источником активности являются потребности, которые ее иницируют, но не определяют содержание этой активности. Реальное поведение формируется благодаря мотивам, определяющие смысл действий и обеспечивающие целенаправленность поведения [26].

Личность как субъекта деятельности, подчеркивая ее созидательную, преобразующую роль по отношению к миру определял С.Л. Рубинштейн. Подлинно человеческая деятельность регулируется не импульсами, а осознанными мотивами и целями. Эти мотивы и цели производны от внутренних ценностей и общей жизненной позиции личности, что позволяет ей не просто реагировать на условия, а сознательно их изменять. Мотив является побуждением и стремлением достигнуть цели, отражает потребности и формирует цели деятельности. Мотивы и цели деятельности выражают общую направленность личности. Любая деятельность является полимотивированной [35].

Согласно С.Л. Рубинштейну, человек проявляет свою активность через реализацию способности преодолевать препятствия и стремиться к достижению поставленных целей. При этом важным является осуществление внутреннего контроля над поведением, с помощью развития самосознания и осуществление самоконтроля. Регуляция сознанием позволяет человеку выбирать оптимальные пути для удовлетворения потребностей [35].

Как указывает С.Л. Рубинштейн, учебная мотивация в условиях образовательной среды выражается и отличается наличием у обучающихся интереса к процессу учения, тогда как мотивация учения включает в себя более конкретные усилия и направлена на достижение определенных учебных целей [35]. А.В. Петровский подчеркивает, что мотивация учения тесно связана с личной целью и конкретными задачами, которые ставит перед собой

обучающийся, в то время как учебная мотивация больше отражает общее желание учиться и участвовать в образовательном процессе [32].

Различает эти понятия Л.И. Божович, отмечая, что учебная мотивация может быть более изменчивой и подверженной влиянию внешних факторов, таких как социальная поддержка и оценка, тогда как мотивация учения является более внутренним процессом, отражающим личные интересы и стремления [5].

Мотивация учебной деятельности представляет собой динамическую систему побуждений, включающую потребности, смысл обучения, мотивы, смыслообразующие факторы, мотивационные установки, целеполагание, эмоциональные переживания и познавательные интересы обучающихся, которые находятся в постоянном взаимодействии.

Поэтому повышение мотивации – это качественные изменения структурных составляющих мотивационной сферы личности, способствует переходу от принуждения к учению к сознательно выбранной и внутренне привлекательной деятельности, наполненную личным смыслом.

Иерархичность строения мотивации учения подчеркивает А.К. Маркова: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение к учению, интерес [29].

Как отмечает Л.И. Божович, развитие одного из ключевого компонента мотивации – познавательной потребности – носит индивидуальный характер, что подтверждается наличием разного уровня интереса и познавательного отношения обучающихся к окружающему миру [5].

Личностный смысл учения формируется в процессе осмысления учебной деятельности, который является динамическим образованием и включает в себя мотивационные, когнитивные и ценностные компоненты: мотивы, цели и ожидания, осознание значимости учебной деятельности, ценностная обусловленность учебной деятельности, уровень притязаний и самооценка обучающегося. Устойчивость смысла зависит от поддержки автономии, компетентности и принадлежности [66].

Формирование потребности в познании у обучающихся сопровождается развитием конкретных учебных мотивов.

Мотивы учения разграничиваются по разным основаниям. Рассмотрим основания для классификации мотивов учения:

- от характера участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А.Н. Леонтьеву) [26];
- от времени (протяженности) обусловливания деятельности (далекая – короткая мотивация, по Б.Ф. Ломову) [28];
- от социальной значимости (социальные – узколичные, по П.М. Якобсону) [47];
- от факта включенности в саму деятельность или находящихся вне ее (широкие социальные мотивы и узколичные мотивы, по Л.И. Божович) [5].

По определению Л.И. Божович, мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность [5]. А.К. Маркова под учебным мотивом понимает направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней [29].

В исследованиях Л.И. Божович были выделены две категории учебных мотивов:

- мотивы общения детей с другими людьми, одобрения;
- познавательные интересы детей, потребность в знаниях.

Стимулирующая роль познавательного интереса, согласно Л.И. Божович, заключается в потребности получать знания, однако не сводится лишь к любопытству, сопровождается чувством удовлетворения от самого процесса познания, которое усиливает вовлеченность, продолжительность внимания и готовность к познавательной деятельности [5].

Разделяет мотивы по уровням А.К. Маркова:

- 1) познавательные мотивы делятся на широкие познавательные мотивы (интерес к новым знаниям), учебно-познавательные мотивы (интерес к

приобретению способов добывания знаний, приемов самостоятельной работы) и мотивы самообразования (приобретение дополнительных знаний);

2) социальные мотивы включают в себя: широкие социальные мотивы (долг, ответственность, социальная значимость учения), узкие социальные мотивы (стремление занять определенную позицию среди сверстников, получить одобрение) и мотивы социального сотрудничества (взаимодействие с другими людьми) [29].

Учебные мотивы, составляющие основу мотивации, делятся на внутренние и внешние, причем существуют две точки зрения на такое разделение.

С первой точки зрения (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.В. Елфимова, П.М. Якобсон и др.) мотив является внутренним, если он обеспечивает удовлетворение познавательной потребности через усвоение знаний, тесно связан с самим предметом учения и согласуется с целями учения, внешний мотив обусловлен социальными потребностями (не связанными с познанием) и не связан непосредственно с приобретением знаний.

Со второй точки зрения (А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) утверждает, что мотив является внутренним, если он имеет ценностный смысл, способствует формированию мировоззрения и убеждений личности, внешний мотив реализуется через стремление к внешним благам, направлен на достижение внешних материальных и социальных результатов, удовлетворяющих благополучию [29; 46].

Эмоциональный компонент мотивации учения отражает переживания ученика в процессе обучения. Эмоции оказывают сильное влияние на мотивацию учения, причем их проявление зависит от специфики и организации учебного процесса.

Положительные эмоции формируются в условиях психологически безопасной и комфортной среды образовательного учреждения, в которой учитель и одноклассники переживают доверие, уважение, поддержку, выстраивают устойчивые взаимоотношения, критика является

конструктивной, отсутствуют конфликтные ситуации, справедливая педагогическая оценка, что способствует усилению внутренней мотивации и развитию эмоционально-положительного отношения к процессу учения [5; 34; 66].

В противоположность этому, отрицательные эмоции, такие как страх перед возможным провалом или плохими результатами, чувство фрустрации и неудовлетворенности, обида, досада снижает уверенность в себе, ощущение самоэффективности и препятствует формированию положительной мотивации к учению.

Что касается отношения к учению, А.К. Маркова выделяет три отношения к учению: отрицательное, безразличное, положительное:

1. Отрицательное отношение: низкая внутренняя мотивация, ориентация на внешние факторы, низкая познавательная потребность, негативное отношение к школе.

2. Безразличное отношение: минимальная вовлеченность в учебный процесс, наличие признаков отрицательного отношения к учебе; переориентации на положительное отношение к учению зависит от контекста и внешних стимулов.

3. Положительное отношение: преобладает нарастание мотивации от неустойчивой до глубоко осознанной, наличие иерархии мотивов, преобладание внутренних мотивов и их устойчивость, способность формулировать и достигать учебные цели, высокая вовлеченность и инициативность в выполнении учебных задач, использование творческого подхода к решению учебных задач [29].

Концептуализация внутренней и внешней мотивации, основанная на представлениях о базовых психологических потребностях на основе теории самодетерминации представлена в исследовании Т.О. Гордеевой. Под мотивацией учебной деятельности ученый понимает системное образование, обеспечивающее побуждение, направленность и регуляцию выполнения учебной деятельности [13].

В своей концепции Т.О. Гордеева выделяет три базовые типа мотивации – внутреннюю, автономную, внешнюю и контролируемую (внешне регулируемую).

1. Внутренняя мотивация – вовлеченность ребенка в учебную деятельность осуществляется благодаря самому процессу обучения, интересу к нему и переживаемым положительным эмоциям, связанными с процессом познания в процессе осуществления учебной деятельности. Внутренняя мотивация имеет три характерных варианта: мотивация достижения, мотивация саморазвития и мотивация познания.

2. Внешняя мотивация, внутри которой выделяются:

– автономная внешняя мотивация (интроецированная, идентифицированная) – потребность субъекта в автономии удовлетворена, человек чувствует себя источником выполняемой деятельности, сам побуждая себя к ее выполнению, проявляет настойчивость и упорство, но отсутствует интерес к выполняемой деятельности.

– внешняя контролируемая мотивация – побуждение к деятельности исходит исключительно извне (требования, ожидания, поощрения, наказания) задается отношениями человека с его ближайшим окружением, ее регуляция осуществляется посредством контроля, требований, критики, обещания наград и наказаний, фрустрирует потребности субъекта в автономии и уважении; сопровождается негативными эмоциональными переживаниями: стыд вины, гнева, переживание внутреннего протеста [13].

Важность поддержки перехода от контролируемых форм мотивации к автономным подчеркивает Т.О. Гордеева, поскольку такой переход регуляции извне вовнутрь ведет к устойчивой познавательной активности и способности преодолевать трудности, обеспечивает высокую вовлеченность в учебный процесс. Это означает создание условий, при которых внешние требования постепенно начинают восприниматься как лично значимые цели [13].

Рассматривает учебную мотивацию Т.О. Гордеева как структуру, состоящую из нескольких взаимосвязанных функциональных блоков, которые

описывают полный цикл мотивационного процесса от возникновения побуждения до его реализации в поведении и реакции:

- 1) мотивационно-регуляционный (мотивационно-смысловой) блок, включающий потребности и ценности личности как источники мотивации;
- 2) целевой блок, включающий представления о собственной эффективности и процессы постановки цели;
- 3) интенциональный (интенционально-регуляторный) блок, включающий планирование выполнения целей, самоконтроль, а также веру личности в контролируемость средств и результатов деятельности;
- 4) блок «реакция на неудачу», включающий способы реагирования на трудности и неудачи при выполнении деятельности;
- 5) блок «усилия» (мотивационно-поведенческий блок), включающий упорство и эмоциональные состояния при выполнении деятельности [13].

Несмотря на различия в подходах, как зарубежные, так и отечественные концепции признают мотивацию как важный процесс, который побуждает и регулирует деятельность. Исследователи мотивации подчеркивают, что мотивация является важной составляющей учения и играет решающую роль в достижении образовательных целей.

Таким образом, мотивация учения представляет собой сложный процесс, в котором взаимодействуют внутренние и внешние побуждения, направляя обучающегося к достижению образовательных целей.

В нашей работе мы опираемся на определение учебной мотивацией Т.О. Гордеевой, согласно которому, учебная мотивация является системой, регулируемой базовыми психологическими потребностями в автономии, компетентности и связанности с другими людьми в учебном процессе. Однако даже внешняя мотивация при поддержке базовых потребностей может стать более автономной и саморегулируемой. Таким образом, ключевым механизмом повышения мотивации является создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей учеников. Именно эта модель, опирающаяся на теорию самодетерминации, легла в

основу выделения психолого-педагогических условий в практической части работы.

1.2. Психологические исследования мотивации к изучению иностранного языка

Мотивация к изучению иностранного языка имеет ряд отличий от общей учебной мотивации, что обусловлено спецификой самого процесса освоения языка: ориентация на коммуникативную компетентность, межкультурное взаимодействие, наличием иностранной языковой тревогой, страха говорить на другом языке и совершения ошибок в общении.

Мотивация к изучению иностранного языка имеет свою специфику: включает в себя такие аспекты, как интерес к культуре, традициям и межкультурному взаимодействию, проявляется в эмоциональных переживаниях (тревожности и страхом общения), в проявлении интереса как иноязычной речи, так и к культуре и стилю общения, в большей степени направлена на эффективное владение иностранным языком и развитие коммуникации.

Кроме того, она сильно ориентирована на развитие коммуникативных навыков, поскольку целью является не только знание грамматики, но и способность эффективно общаться на иностранном языке.

Проблема мотивации изучения иностранного языка не менее широко освещается в работах зарубежных исследователей (С.Т. Григорян, Е.Н. Кузовлева, Н.Н. Касаткина, Н.А. Емельянова, Н.М. Симонова, А.А. Широких, Н.В. Квач, Р. Гарднер, З. Дерней и др.).

Так, Р. Гарднер основывается на концепции, что мотивация к изучению языка не является лишь индивидуальным процессом, а также тесно связана с социальным контекстом и культурным окружением обучающихся [53].

Разделяет мотивацию к изучению языка на два типа: интегративную и инструментальную Р. Гарднер. Интегративная мотивация характеризуется

стремлением обучающихся интегрироваться в культуру и общество носителей языка. Это желание не просто выучить язык, но и стать частью иной культуры, понимать ее ценности и традиции. Обучающиеся с интегративной мотивацией стремятся к межкультурному общению и налаживанию социальных контактов, что в свою очередь способствует лучшему овладению языком и более глубокому пониманию его носителей. Такой подход требует от обучающихся не только навыков владения языком, но и глубокого понимания культурного контекста и открытости. Например, обучающийся учит английский язык, чтобы переехать в англоязычную страну или лучше понять ее культуру, его мотивация будет интегративной [53].

Инструментальная мотивация, с другой стороны, ориентирована на использование языка как средства достижения личных целей, таких как карьерный рост, улучшение образования или получение материальных выгод. В данном случае основной целью является получение практической выгоды от знания языка, а сам процесс обучения воспринимается скорее, как средство для достижения цели, чем как способ культурной интеграции [53].

Согласно модели Р. Гарднера, У. Ламберта, мотивация изучения иностранного языка включает в себя компоненты:

- отношение к процессу изучения иностранного языка;
- желание изучать язык;
- интенсивность мотивации [53].

Подчеркивает большую значимость инструментальной мотивационной ориентации З. Дерней. Его модель предполагает наличие трех уровней:

- 1-й уровень – уровень языка, связанный с культурой, обществом (интегративная мотивационная подсистема), интеллектуальными и прагматическими ценностями (инструментальная мотивационная подсистема);
- 2-й уровень – уровень учащегося, включающий индивидуальные характеристики учащегося, которые влияют на процесс обучения, в первую очередь, речь идет об уверенности в себе;

– 3-й уровень – уровень учебной ситуации, связанный с курсом обучения (программы, учебные материалы, методики, задания, компоненты), затрагивающий личность преподавателя – его поведение, стиль и практику ведения занятий, с учетом групповой динамики учебной группы [52].

Интегративная ориентация, описанная выше, наиболее тесно связана с внутренней мотивацией. К.А. Ноэлс и его коллеги проецируют эту модель на изучение языка. Внутренняя мотивация изучения иностранного языка разделяется на три: внутренняя мотивация ради знания, для достижения цели и для стимулирования [58].

Значимость внутренней мотивации в изучении иностранных языков отмечают Н.С. Нуриева, Н.Н. Николаева [31]. Как отмечают А.Н. Яковлева, С.А. Дмитриева, высокий уровень внутренней мотивации (и ее интернализованных форм, согласно теории самодетерминации) напрямую коррелирует с проактивной позицией обучающегося, принимающего на себя ответственность за успехи в изучении иностранного языка. И ключевым фактором становится наличие интернального локус-контроля, при котором успехи и неудачи в освоении языка обучающиеся приписывают собственным усилиям, учебным стратегиям и способностям, а не внешним, неконтролируемым обстоятельствам. Таким образом, обучающийся, с высокой степенью автономной регуляции в изучении языка, по определению характеризуется наличием устойчивой и качественной мотивации [48].

Важное влияние на достижение успеха и положительной мотивации, по мнению Дж. Николлс и его последователей, оказывает мнение учащихся об их способности выполнять задание. Оценка своей самооффективности (уверенности человека в том, что он способен достичь поставленных целей благодаря личным усилиям и компетентности) – более значимый показатель достижения в школе, нежели объективное определение реальных способностей. Самооффективность связана с интенсивностью прилагаемых усилий и продолжительностью их приложения при столкновении с

препятствиями и при решении трудных заданий или после случаев провала и неудачи [57].

Обучающиеся с высоким уровнем самооффективности удваивают свои усилия, становятся более вовлеченными в учебный процесс и стремятся к достижению лучших результатов, так как успех своей деятельности они относят за счет внутренних факторов, а неудачу – за счет внешних, в отличие от обучающихся с низким уровнем самооффективности.

Основной механизм формирования самооффективности в какой-либо области – пережитый личный опыт успешного решения сложных задач. Повторяющийся успех укрепляет веру в свои силы, позволяя человеку воспринимать будущие задания менее угрожающими и преодолеваемыми и, наоборот, частые неудачи приводят к низкой самооффективности. Поэтому деятельность обучающихся должна оцениваться не столько правильностью выполнения задания, но и усилиями и качеством выполнения [63].

Осознание обучающимися значимости достижения актуальных целей обучения усиливает мотивацию к решению реальных жизненных задач, связанных с владением языковыми компетенциями и знаниями.

Рассматривает мотивацию изучения иностранного языка в контексте позитивной психологии в области овладения вторым языком П. Макинтайр. В результате проведенного им исследования были выявлены корреляционные связи между положительными и отрицательными эмоциями и переменными, связанными с мотивацией. Так, положительные эмоции тесно коррелируют с мотивационными переменными, а вот связь отрицательных эмоций с мотивационными переменными имеет меньшую силу [55].

Также были обнаружены значимые положительные корреляции между интегративностью и инструментальными ориентациями как двумя мотивационными измерениями и удовольствием от иностранного языка (как положительной эмоцией).

Эти данные были подтверждены в исследовании Дж. Дьюэле, что положительные эмоции реализуют мотивационную функцию – поддерживают

и усиливают существующую мотивацию и целенаправленное поведение, укрепляют интерес к деятельности и усилия по достижению цели. Также эмоции взаимодействуют с механизмами мотивации, выступая посредниками между уровнем мотивации и поведением [51].

Следовательно, мотивация к изучению иностранного языка коррелирует с эмоциональными переживаниями обучающегося – усиливают мотивацию к изучению иностранного языка и ее устойчивость.

Мотивацию изучения иностранного языка Ю.М. Гардфельдер рассматривает как систему направляющих побуждений, влияющих на интенсивность, продолжительность и направление активности обучающихся на желание полнее освоить иностранный язык [10].

В психологических исследованиях мотивации к изучению иностранного языка обучающихся рассматривают внутренние и внешние мотивы. Так, в работе Г.В. Роговой, Ф.М. Рабинович и Т.Е. Сахаровой раскрываются внутренние мотивы изучения иностранного языка:

- коммуникативные мотивы (интерес к общению);
- лингвопознавательные мотивы (интерес к лингвистике языка);
- инструментальные мотивы (установка на овладение коммуникативными средствами языка) [51].

В исследовании Я.Н. Казанцевой и М.Л. Ростовской рассматриваются внешние мотивы изучения иностранного языка, к которым относят:

- широкие социальные мотивы (мотивы достижения, вознаграждение, признание и т.п.);
- мотивы избегания (избегание неудач, наказания, порицания и т.п.) [22].

В работе Ю.Ю. Хлыстуновой и Т.В. Шайдуровой подтверждается преобладание у обучающихся подросткового возраста внешней мотивации к изучению иностранного языка [39].

Структуру мотивации изучения иностранного языка представила М.В. Архипова, которая выделяет следующие компоненты:

- интерес к изучаемому языку, эмоциональные переживания;

- типы мотивов при изучении иностранного языка;
- стремление к результативности и удовлетворенность полученными результатами изучения языка [3].

В понимании О.В. Горбушиной, мотивация к изучению иностранного языка – системная и динамичная совокупность целей, потребностей и мотивов, которые взаимно усиливают друг друга, направленная на формирование навыков межкультурной коммуникации и вовлечение обучающихся в коммуникативные и учебно-познавательные процессы [11].

В структуре мотивации к изучению иностранного языка О.В. Горбушина выделяет внешнюю мотивацию (игровые и социальные мотивы) и внутреннюю (коммуникативные и учебно-познавательные мотивы) [11].

Социальную и узколичную (внутреннюю) мотивации изучения иностранного языка выделяет С.Т. Григорян, где внутренняя подразделяется на: коммуникативную, лингвопознавательную, и инструментальную [15]. Дополняют данные виды мотивов Г.В. Рогова и Н.Е. Кузовлева, включая в этот перечень познавательную и операционно-инструментальную типы мотивации [33; 24].

Внутренняя мотивация имеет большое значение для успешности в изучении иностранного языка. Обучающиеся, мотивированные внутренне, проявляют более высокую степень вовлеченности и заинтересованности в процессе обучения. Они, как правило, не останавливаются на достигнутом, проявляют больше терпения и настойчивости, особенно когда сталкиваются с трудностями в процессе изучения. Это связано с тем, что внутренне мотивированные обучающиеся получают удовольствие от самого процесса, а не только от конечного результата. Таким образом, внутренняя мотивация способствует более глубокому и осознанному овладению языком, помогает в освоении сложных грамматических структур, а также в улучшении навыков аудирования, говорения и письма [12].

Исследователи рассмотрели связь внутренней мотивации изучения иностранного языка и с настойчивостью и результатами деятельности. Так,

Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, М.В. Лункина выявили положительную роль внутренней мотивации и отрицательную роль внешней мотивации [14]. В исследовании Т.К. Гавриченко, В.В. Гижицкого, Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева подтверждена связь с успешностью учебной деятельности настойчивости достижения результатов учения [13]. И.И. Вартанова выявила значимость мотивации достижения и самоутверждения в формировании устойчивого отношения к учению как личностной ценности [7].

Исследуя мотивацию изучения иностранного языка, А.А. Широких выделяет три основных мотива: инструментальный (прагматический интерес), интегративный (интерес к языку и культуре его носителей) и узкоутилитарный (интерес к сдаче контрольных работ и экзамена) [43].

В свою очередь Н.В. Имедадзе к мотивам изучения иностранного языка относит: мотив престижности знания другого языка и утилитарный мотив в достижении успеха изучения языка. Кроме того, автор подчеркивает значимость положительной мотивации и получения удовольствия от коммуникативной деятельности на иностранном языке [21].

Таким образом, мотивация к изучению иностранного языка является специфической, поскольку характеризуется эмоциональными переживаниями (тревожности и страхом общения), включает в себя не только интерес к иностранному языку как учебному предмету, но и освоение культуры и стиля общения, в большей степени направлена на эффективное владение иностранным языком и развитие коммуникации.

1.3. Возрастные особенности мотивационной сферы пятиклассников

Важно учитывать возрастные особенности мотивации, так как она тесно связана с познавательной активностью и эффективностью обучения.

Возрастные особенности мотивационной сферы связаны с закономерностями психического развития ребенка. В разные периоды жизни у обучающихся меняются ведущие мотивы, источники удовлетворения

потребностей и способы регуляции поведения. Учет этих изменений особенно важен в процессе обучения, поскольку применение одинаковых методов мотивации к младшим и старшим школьникам может оказаться неэффективным или даже демотивирующим. Например, если для младших школьников ведущими мотивами являются игровые и познавательные, то, как отмечает Л.С. Выготский, у подростков начинают преобладать социальные мотивы, такие как стремление к признанию и самореализации [9].

Пятиклассники, в возрасте 11–12 лет, находятся переходном периоде от младшего школьного к подростковому возрасту – этот возрастной этап называется младшим подростковым, так как включает в себя особенности обеих стадий психического развития.

В различных психологических исследованиях описаны разнообразные подходы к определению границ подросткового возраста. Л.И. Божович считает, что подростковый возраст состоит из двух фаз: 12–15 лет и 15–17 лет. Большинство научных исследований определяют границы подросткового возраста условно, охватывая период от 11 до 17 лет [5].

Психолог И.В. Дубровина делит подростковый возраст на три периода – младший, средний и старший подростковый возраст [19].

Как отмечает Л.И. Божович, в этот период происходят изменения в потребностях и интересах детей, что затрудняет процесс формирования учебной мотивации [5].

Согласно Л.С. Выготскому, подростковый возраст – период разрушения старых основ, норм, систем и интересов, и формирования новых, на вновь созревающей биологической основе, связан с изменением ведущей деятельности ребенка, а также перестройкой мотивационной сферы, самооценки и учебного поведения. Пятиклассники переходят из начальной школы, где главным источником знаний и авторитетом был учитель, в среднюю школу [9].

В начальной школе мотивация носит преимущественно внешний характер: младшие школьники ориентируются на похвалу, оценки, одобрение

со стороны учителя и родителей. У обучающихся подросткового возраста начинают преобладать элементы внутренней мотивации – интерес к учебной деятельности, познавательные мотивы и стремление к саморазвитию [44].

Пятиклассники начинают осознавать важность учебы не только как способ получения знаний, но и поиска своего места в коллективе. На этом этапе значительно увеличивается самостоятельность обучающихся. Также важно отметить, что, если учебная деятельность не становится личностно значимой, мотивация может ослабевать. В этот период развиваются критическое мышление и способность к самоанализу, что влияет на отношение обучающихся к учебной деятельности. Это означает, что, с одной стороны, обучающиеся начинают осознавать собственную роль в учебном процессе, с другой – формируется потребность в признании не только учителями, но и сверстниками. Как подчеркивает В.В. Давыдов, в этом возрасте повышается потребность в признании сверстниками, что также влияет на мотивацию к учебе [16].

Кроме того, подростковый возраст характеризуется изменениями в отношениях с учителями и сверстниками. Проблемы с адаптацией, а также вопросы самооценки становятся важными аспектами, влияющими на мотивацию (развитие рефлексии и изменение отношения к учебе). В 5 классе обучающиеся начинают сталкиваться с новыми требованиями учебной программы, что может вызвать трудности в освоении нового материала и снижении интереса к учебному процессу. Это также подтверждают исследования Л.С. Выготского, который отмечает, что подростковый возраст является критическим периодом для формирования способности к самостоятельному обучению и принятию образовательных требований [9].

Развитие познавательной сферы пятиклассников также характеризуется рядом изменений, которые напрямую влияют на их учебную мотивацию. На этом этапе происходит постепенное развитие абстрактного мышления, что позволяет обучающимся начать осознавать более сложные концепты и идеи. Однако, несмотря на это, их способность к саморегуляции остается еще

недостаточно развитой. Они могут понимать общие принципы учебной деятельности, но не всегда способны эффективно планировать и организовывать свое обучение без внешней поддержки. Это подтверждается как классическими работами Л.С. Выготского о переходном характере развития мышления в данном возрасте [9], так и современными исследованиями, отмечающими, что становление функций саморегуляции и произвольного внимания у пятиклассников уже начинает развиваться, но оно еще требует значительного внешнего контроля и стимуляции [49, 18, 40, 26].

Склонность к любознательности также является характерной чертой этого возраста. Пятиклассники заинтересованы в новых знаниях, особенно если эти знания кажутся им интересными или связанными с их повседневной жизнью. Однако, в отличие от стабильного интереса, познавательная активность пятиклассников отличается ситуативностью и высокой зависимостью от внешней организации учебного процесса [9]. Работы, посвященные современным младшим подросткам, подчеркивают, что в современных условиях любознательность школьников этого возраста носит клиповый, поверхностный характер и легко угасает при столкновении с рутинной, неочевидной личной значимостью задачи или отсутствием немедленной обратной связи [18; 49].

В младшем подростковом возрасте обучающиеся начинают придавать большое значение эмоциям, которые возникают в процессе обучения. В отличие от младших школьников, у которых эмоции чаще связаны с непосредственной оценкой учителя или игровой формой деятельности, у пятиклассников эмоциональный отклик тесно переплетается с формирующейся самооценкой и социальным статусом в группе сверстников. Успех или неудача начинают восприниматься не просто как результат выполнения задания, а как прямое свидетельство собственной компетентности или несостоятельности. Это приводит к обостренной реакции: радость от достижений становится более яркой, а разочарование от неудач – более

глубоким и личностно значимым, что может как мотивировать к новым усилиям, так и вызывать устойчивое избегание сложных задач [18; 49].

Как отмечает Л.С. Выготский, эмоции в этом возрасте становятся не только результатом учебной деятельности, но и активным фактором, влияющим на ее успешность [9]. Этот факт важно учитывать при формировании мотивации обучающихся, поскольку их эмоциональный отклик на процесс обучения может существенно повлиять на их желание продолжать учить иностранный язык.

Пятиклассники становятся более чувствительными к своим успехам и неудачам, что особенно ярко проявляется в процессе освоения иностранных языков. Когда ученики не могут достичь того уровня, который ожидают от себя или которого достигают другие, их уверенность может снизиться, что приводит к снижению мотивации к учебе. Это подтверждают исследования, например, работы А.В. Мудрика, который подчеркивает важность социального контекста для формирования учебной мотивации в этот период [30].

Следует учитывать влияние авторитета учителя и сверстников. Учитель на этом этапе остается важным источником внешней мотивации, но теперь обучающиеся начинают активно ориентироваться на мнение сверстников. Как указывает В.В. Давыдов, в младшем подростковом возрасте дети характеризуются стремлением к социальному признанию, и это желание признания сверстников может быть ключевым фактором для поддержания высокого уровня мотивации [35]. Позитивное отношение сверстников к учебной деятельности, создает атмосферу поддержки и взаимного признания, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации.

Исследование мотивационных предпочтений современных младших подростков в сравнении с советскими младшими подростками, обучающихся в 5 классах в возрасте 11–12 лет Е.Е. Даниловой показало специфику мотивационных предпочтений: преобладающей является мотивация личного характера, младшие подростки ориентированы преимущественно на материальные блага и самосовершенствование [17].

Анализ познавательной мотивации младших подростков в исследовании Е.В. Романовой, Н.А. Прониной свидетельствует о преобладании положительного отношения к школе, но учебно-познавательный интерес у учащихся сформирован недостаточно. Младшие подростки воодушевляются, формулируют интересные вопросы по учебной программе, подключаются к выполнению заданий, однако, не способны активно работать в течение всего урока или же проявляют интерес, задавая вопросы, включаясь в выполнение заданий, но при этом не способны его поддерживать на протяжении всего урока [34].

Сравнительный анализ учебной мотивации обучающихся 5 классов в условиях введения ФГОС осуществила Е.Н. Кузнецова. В исследовании было выявлено, что в пятом классах основной причиной учебной деятельности современных школьников является чувство долга, ответственности за учебу, а также стремление к самосовершенствованию. При этом автор отмечает, что сами познавательные мотивы выражены слабо и не входят в число приоритетных для обучающихся в этом возрасте [23].

Исследование Г.И. Веденеевой о мотивационных предпочтениях младших подростков в коллективных видах деятельности при анализе ответов пятиклассников показало преобладание социально значимых мотивов, таких как стремление к общему результату и одобрению значимой группы, что сопровождается и усиливается желанием школьников трудиться вместе, сообщая [8].

Значимость социальных мотивов учения отмечают А.А. Чермит, В.К. Игнатович, в исследовании которых показано влияние оценки окружающих на мотивацию учения – положительные оценки со стороны других мотивируют младших подростков к учебе, негативные – способствуют снижению мотивации учения. Это связано с тем, что подростковый возраст характеризуется отличается повышенной чувствительностью подростков к оценкам окружающих, усиленной потребностью в социальном одобрении,

поэтому самооценка подростков формируются на основании реакции окружения на поступки, поведение и академические достижения [42].

Также А.А. Чермит, В.К. Игнатович отмечают мотивационную гибкость младших подростков, позволяющую переключаться с познавательной деятельности на коммуникативную и использовать различные стратегии обучения [42].

В целом у обучающихся 5-х классов И.С. Алферова отмечает сниженный уровень учебной мотивации и тревожным отношением к школе. Имеющаяся положительная мотивация младших школьников к учению со временем начинает утрачиваться. Дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается. У обучающихся 5-х классов появляется особый интерес к мнению товарищей [2].

В исследовании Г.Ф. Валиевой представлены данные гендерных различий учебной мотивации младших подростков, в котором было выявлено, что высокая внутренняя мотивация и направленность на приобретение знаний более выражена у девочек, следовательно, они в большей степени имеют познавательный мотив, стремятся успешно выполнять все предъявляемые школой требования, проявляют интерес к самостоятельной работе и учебным предметам, чем у мальчиков, для которых характерна низкая активность на уроке, снижен интерес к знаниям и учебным предметам [6].

Анализ мотивации младших подростков свидетельствует, что у подростков сочетаются как внутренние мотивы учения (интерес к содержанию учебного предмета, удовольствие от обучения, чувство компетентности), так и внешние мотивы (оценки, похвала, признание учебных достижений). Однако внутренняя мотивация учения является неустойчивой и может легко изменяться под воздействием внешних факторов. Приобретает значение для обучающихся мотивация достижения и компетентности, мнение сверстников.

Ключевыми аспектами для поддержания учебной мотивации на данном этапе становятся значимость учебной деятельности, поддержка со стороны

учителей и положительные эмоции от успешного обучения и признания своих усилий.

1.4. Психолого-педагогические условия, влияющие на мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка в средней школе

В психолого-педагогической практике повышение мотивации обучающихся является важной задачей, для которой необходимо создавать определенные психолого-педагогические условия, повышающие учебную мотивацию.

Формирование устойчивой учебной мотивации требует создания определенных психолого-педагогических условий, обеспечивающих благоприятную среду для обучения. Учебная мотивация не является статичной характеристикой обучающихся, она формируется и изменяется под влиянием внутренних и внешних факторов. В данном контексте психолого-педагогические условия – это совокупность внешних обстоятельств и педагогических приемов, способствующих поддержанию и развитию интереса к учебной деятельности.

В методике обучения иностранному языку часто используется сформулированная Дж. Келлером модель ARCS: attention – внимание, relevance – значимость, confidence – уверенность, satisfaction – удовлетворение, в которую позднее был добавлен еще один компонент – волеизъявление (volition) [54]. Последовательность компонентов представляет собой последовательность необходимых действий, так называемый, мотивационный дизайн.

На первом этапе необходимо пробудить интерес, который должен быть поддержан на протяжении всего обучения. Внимание, интерес необходимый, но не достаточный компонент для сохранения мотивации. В связи с чем появляется задача создания условий для понимания значимости обучения, практической пользы получаемых знаний для решения различных жизненных

задач. Дж. Келлером были выделены три стратегии повышения значимости содержания: обращение к ценностям для значимости в настоящем и в перспективе, соответствие требованиям и ожиданиям учащихся, обращение к опыту и навыкам учащихся как ресурсу и средству для освоения нового материала [54].

При этом человек должен верить в то, что он обладает достаточными способностями для освоения материала, сможет освоить материал до конца. Поддержка уверенности может быть осуществлена через предъявление четких, понятных требований и критериев оценки, конструктивной обратной связи, созданием условий для проявления ответственности.

Обучение должно сопровождаться и удовлетворенностью результатами и процессом, который связан с поддержкой внутренней мотивации, прозрачностью, единообразием применения для всех критериев и требований.

Автор предлагает стимулировать обучающихся к принятию ответственности за свое обучение и поощрять за целенаправленную познавательную активность [55].

С точки зрения деятельностного подхода обучение должно строиться таким образом, чтобы ученик видел смысл в изучаемом материале, мог применять полученные знания на практике и имел возможность взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса. Кроме того, теория социального научения А. Бандуры подчеркивает значимость ролевых моделей, подкрепления успешного опыта и формирования позитивных ожиданий в образовательной среде [4].

Также Л.С. Выготский предложил идею о том, что обучение должно быть интересным и привлекательным для обучающихся [9]. Важно также поощрять самостоятельность и инициативу учащихся, предоставляя им возможность выбирать темы для изучения и методы работы. У младших подростков в процессе обучения присутствуют мотивационные ориентации: как внутренняя мотивация (связана с интересом к содержанию учебного материала, удовольствием от самого процесса познания), так и внешняя

(оценка учителя, родительская похвала или наказание). В более старшем подростковом возрасте внутренние мотивы приобретают большую значимость благодаря совершенствованию процессов саморегуляции и повышению уровня зрелости подростковой психики, а также с изменением их социальных потребностей и ценностей.

Процесс обучения иностранного языка направлен на формирование у обучающихся не только языковых навыков, но и общих умений коммуникации в различных контекстах. В процессе обучения обучающиеся решают личностно-значимые коммуникативные задачи, осуществляют оценку своего результата и получают удовольствие от процесса и результата познания и учебной работы. Это позволит обучающемуся почувствовать реальную пользу изучаемого языка, создать положительное восприятие уроков иностранного языка и будет способствовать стойкой положительной мотивации к изучению иностранного языка

Согласно деятельностному подходу обучающийся должен быть активным участником учебного процесса, а не пассивным объектом передачи знаний. Важным становится сотрудничество учителя и обучающегося, которые являются равноправными партнерами – то есть акцент на совместном характере деятельности «обучение–учение».

Развитие мотивации учения происходит в ходе активного взаимодействия обучающихся с объектами действительности, выполнением ими творческих и исследовательских задач, а также совместным поиском решений.

Совместная работа педагога и обучающихся в малых группах позволяет формировать устойчивую положительную мотивацию к изучению иностранного языка в условиях для проявления инициативы, творчества и свободы выражения мыслей каждым подростком. Организация совместной деятельности обучающегося и педагогов предполагает создание таких педагогических ситуаций, которые способствуют:

- активному включению всех участников образовательного процесса в обсуждение и выполнение действий при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;

- партнерскому общению, признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов особенностей, стремлений, перспективы личностного роста.

В организованном сотрудничестве совместное целеполагание, определение задач укрепляет личную значимость учебного материала для каждого обучающегося, позволяя ему видеть смысл и ценность выполняемых заданий. Несомненным достоинством сотрудничества является то обстоятельство, что в активном взаимодействии друг с другом обучающиеся учатся не только обмениваться знаниями об иностранном языке, правилах и грамматике, но и учатся общаться, совершенствуют коммуникативные умения в иноязычной среде.

Как отмечает А.П. Шумакова, процесс и результат обучения иностранному языку будут значимы для обучающихся, если будут соответствовать их потребностям, удовлетворять мотивы социально-групповой реализации при соблюдении следующих условий:

- организация учебной деятельности по иностранному языку, когда обучающийся ощущает себя в безопасности, в ситуации успеха;

- на занятиях отмечается индивидуальность и самостоятельность обучающегося, он совершает что-то полезное;

- ведение диалога с обучающимся на равных, ему дают свободу выбора и право на ошибку;

- признают компетентность подростка в определенных вопросах, подходят к нему как к личности, а не только как к ученику [45].

Обратившись к исследованиям А.В. Занкова, М.В. Зверева, можно сделать вывод, что внутренняя мотивация учения возникает при следующих условиях:

1. Личностная значимость учебного материала. Учебный материал должен отражать значимую для обучающегося практическую значимость и соответствовать его реальным интересам и потребностям.

2. Активное участие ученика в обучении. Созданные условия для самостоятельной и творческой работы обучающихся усиливают их внутреннюю мотивацию.

3. Саморазвитие и самосовершенствование. Поддержание стремление обучающихся к постоянному повышению уровня знаний и навыков [20].

Работы З. Дерней подчеркивают, что мотивация к изучению языка формируется в процессе взаимодействия между личностными особенностями и условиями обучения, где важны как эмоциональные, так и когнитивные аспекты [52].

Согласно теории З. Дерней, мотивация в контексте изучения иностранного языка обучающихся определяется их способностью формировать яркое представление о своем идеальном «Я» (образе успешного владения иностранным языком), который служит мощным внутренним ориентиром в процессе обучения. В рамках этой модели ключевым условием мотивации является мотивационный процесс, включающий динамику развития внутренней мотивации, способность к самоорганизации и видение пути к успеху в обучении. Чем конкретнее и реалистичнее обучающиеся могут представить свое идеальное «Я», тем выше их вовлеченность в учебный процесс [52].

Практическая реализация данного подхода заключается в создании психолого-педагогических условий, целенаправленно помогающих обучающимся сформировать, конкретизировать и поддерживать образ их идеального «Я». Например, применение методов самоанализа, активное вовлечение в проектную деятельность и использование интерактивных заданий позволяют обучающимся не только лучше осознавать свои достижения, но и видеть связь между усилиями, направленными на освоение иностранного языка, и реальными результатами. Это, в свою очередь,

усиливает внутреннюю мотивацию и способствует устойчивости учебной активности [52].

Таким образом, подход З. Дерней подчеркивает, что мотивация к изучению иностранного языка в средней школе зависит от способности обучающихся формировать и поддерживать воображаемый образ будущего «идеального Я», который ученик выстраивает в своем сознании, представляя себя успешным обладателем иностранного языка. Данные условия являются основополагающими для повышения вовлеченности обучающихся, что позволяет им активно и последовательно реализовывать свои образовательные цели [52].

В рамках позитивной психологии делается акцент на создании психолого-педагогических условий эмоционально-комфортного обучения. Позитивная психология акцентирует значимость эмоционального благополучия, позитивного опыта и роста уверенности для формирования устойчивой внутренней мотивации обучающихся. Положительные эмоции расширяют когнитивные ресурсы и способствуют развитию творческого мышления, что, в свою очередь, улучшает процесс обучения и повышает уверенность в собственных силах.

При положительных эмоциональных переживаниях от успешного освоения материала, связанные с чувством гордости, удовольствия и признания, возникающих вследствие успешного освоения языка, выше вероятность того, что обучающиеся станут активнее стремиться к достижению поставленных целей и будут более вовлечены в учебный процесс, воспринимать иностранный язык как средство саморазвития.

Как подчеркивает М. Селигман, что развитие позитивного мышления и фокус на собственных успехах способствуют формированию устойчивой внутренней мотивации, поскольку положительный взгляд на собственные возможности создает основу для дальнейшего саморазвития [36]. В условиях, когда обучающиеся видят результаты своих усилий и получают положительную обратную связь, у них формируется высокая степень

уверенности, что является критически важным для преодоления языкового барьера.

На основные источники развития учебной мотивации указывает Т.О. Гордеева, при этом сохраняется составляющие внутренней мотивации: познавательная мотивация, мотивация достижения и мотивация компетентности. Для этого Т.О. Гордеева выделяет следующие необходимые условия, обеспечивающие мотивацию учения:

1) формирование климата в классе – способствует поддержке потребности в принятии, формирует ощущение своей значимости в учебном процессе;

2) акцент на содержании обучения – повышению мотивации способствуют использование разнообразных приемов и средств обучения на основе эффекта новизны и увлекательности, а также использование интерактивных методов обучения, игровых технологий, медиа-контента, делают уроки интересными и содержательно насыщенными; повышению актуальности изучения иностранного языка, показу связи учебного материала с практикой и реальной жизнью.

3) использование оценки и обратной связи выступает механизмом подкрепления мотивации – повышает интерес, прикладываемые усилия, настойчивость обучающихся по достижению учебных целей, поскольку внимание, даже когда внимание выражается в критике, может выступать как эффективное подкрепление [12].

В рамках нашего исследования, основой для определения психолого-педагогических условий повышения мотивации изучения иностранного языка является теория самодетерминации, в которой в качестве значимых условий повышения внутренней мотивации рассматривается поддержка у обучающихся потребностей в автономии, компетентности и связанности:

- поддержка автономии через предоставление возможности выбора учебных заданий и форм работы, организации контроля своей работы;

- поддержка потребности в компетентности через создание ситуации успеха, снятие страха перед ошибкой и формирующее оценивание;
- обеспечение потребности связанности и поддержки со стороны других реализовалось через организацию совместной игровой и проектной деятельности.

Выводы по Главе 1

Проведенный теоретический анализ позволил сформулировать следующие основные положения, которые составляют основу данного исследования.

Мотивация рассматривается как сложный, динамический процесс, побуждающий, направляющий и поддерживающий активность личности, придающий деятельности смысл. Исторически ее изучение развивалось в философском, физиологическом и психологическом ключах. В рамках психологии сформировался широкий спектр теорий: от психодинамических и гуманистических до бихевиористских, когнитивных и социально-когнитивных. Особое значение для понимания учебного контекста имеют теория самоэффективности (А. Бандура), теория атрибуции (Б. Вайнер) и теория мотивации достижения (Дж. Аткинсон). В отечественной психологии фундаментальный вклад внесли деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), где мотив выступает смыслообразующим ядром, и концепции учебной мотивации (Л.И. Божович, А.К. Маркова).

Современное понимание мотивации, особенно в контексте обучения, развивает теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан). Данная теория предлагает рассматривать мотивацию не просто как дихотомию «внутренней» и «внешней», а как континуум от контролируемых форм (подчинение внешним требованиям) к автономным (внутренне принятые цели), развитие которых зависит от удовлетворения базовых психологических потребностей личности.

Учебная мотивация предстает как динамическая система побуждений, организующих учебную деятельность и наполняющих ее личностным смыслом. Мотивация к изучению иностранного языка обладает собственной спецификой, поскольку она носит ярко выраженную коммуникативную и межкультурную направленность, что отражается в психологических исследованиях, в частности в модели Р. Гарднера и У. Ламберта, которая разделяет мотивацию на интегративную (стремление к сближению с культурой

носителей языка) и инструментальную (ориентация на прагматические цели, такие как карьера или учеба). Процесс изучения иностранного языка часто сопровождается повышенной эмоциональной чувствительностью, включая тревогу и страх совершения ошибок.

Данное исследование фокусируется на обучающихся 5-х классов (11–12 лет), находящихся в переходном периоде от младшего школьного к подростковому возрасту. Этот период характеризуется сочетанием внутренних (увлеченность предметом, удовольствие от процесса учения, радость познания, ощущение своей успешности) и внешних мотивов (хорошие оценки, похвала учителей и родителей, общественное признание успехов). Внутренняя учебная мотивация является нестабильной и легко изменяется под влиянием окружения и внешних условий, обстоятельств окружающей среды. Значимую роль начинает играть мотивация достижения успеха и стремление повысить собственную компетентность, мнение сверстников. В связи с чем необходимо проектировать психолого-педагогические условия поддержки внутренней мотивации.

На основании теории самодетерминации были определены психолого-педагогические условия повышения мотивации к изучению иностранного языка, при которых школьники будут чувствовать свою автономию, компетентность и социальную значимость.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

2.1. Предпроектное исследование мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка

На основе поставленной цели исследования, предполагающей определение психолого-педагогических условий повышения мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка, на первом этапе был осуществлен диагностический срез мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка.

Разработка и реализация психолого-педагогических условий включала несколько этапов:

1. В рамках подготовительного этапа (декабрь 2024 г.) была сформирована выборка исследования, была проведена первичная диагностика мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка.

2. Этап реализации психолого-педагогических условий (январь – май 2025 г.) включал реализацию психолого-педагогических условий, направленных на повышение мотивации к изучению иностранного языка на базе одной из средней общеобразовательных школ г. Красноярск.

Реализация разработанного комплекса психолого-педагогических условий осуществлялась непрерывно на протяжении третьей и четвертой учебных четвертей, что обусловлено завершением основного периода адаптации пятиклассников к средней школе и возможностью целенаправленного внедрения новых методов в стабильный учебный процесс. В третьей четверти происходило систематическое внедрение и освоение новых форм работы, в четвертой четверти данные условия были полностью интегрированы в образовательный процесс и поддерживались на постоянной основе.

3. На аналитическом этапе (май – ноябрь 2025 г.) была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик. Итоговая диагностика, проведенная в конце мая, позволила оценить совокупный и эффект продолжительной (более четырех месяцев) реализации разработанных психолого-педагогических условий. Для статистической обработки данных и проверки достоверности изменений использовались методы математической статистики: Т-критерий Вилкоксона и критерий χ^2 Фридмана.

На предпроектном и аналитическом этапах для исследования мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка были использованы следующие методики:

1. Методика «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, В.В. Гижицким и Т.К. Гавриченковой [13]. Методика представляет собой опросник, предназначенный для измерения мотивации учебной деятельности учащихся средней школы (Приложение А).

Опросник состоит из восьми шкал, измеряющих различные типы учебной мотивации, обучающиеся оценивают утверждения по стандартной 5-балльной шкале: 1 – совсем не так, 2 – скорее не так, 3 – отчасти так, отчасти нет, 4 – скорее так, 5 – совершенно верно. Итоговый показатель по каждой из восьми шкал представляет собой среднее арифметическое оценок по входящим в нее пунктам (по 4 пункта на шкалу).

Таким образом, диапазон возможных значений для любой шкалы составляет от 1 до 5 баллов, которые в рамках теории самодетерминации можно отнести к внутренним, внешним и отсутствию мотивации [13]:

– познавательная мотивация – измеряет стремление узнавать новое, понимать изучаемый предмет, переживания интереса, радости и удовольствия от познания (внутренняя мотивация);

– мотивация достижения – стремление прикладывать интеллектуальные усилия и учиться как можно лучше (внутренняя мотивация);

– мотивация саморазвития – стремление к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению мастерства и компетентности (внутренняя / автономная внешняя мотивация);

– мотивация самоуважения – желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе (автономная внешняя мотивация);

– интроецированная мотивация – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда, вины и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми (контролируемая внешняя мотивация);

– позитивные экстернальные мотивы – стремление школьника добиться уважения и принятия со стороны родителей за счет старания и хорошей учебы (контролируемая внешняя мотивация);

– негативные экстернальные мотивы – переживание вынужденности учебной деятельности вследствие необходимости следовать требованиям социума, стремление избежать проблем (контролируемая внешняя мотивация);

– амотивация – отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

При проведении исследования мы в инструкцию внесли дополнение: некоторые утверждения были дополнены: вместо общего понятия «учебная деятельность» используется «изучение иностранного языка».

2. Методика «Общая самоэффективность личности» Р. Шварцера, М. Ерусалема (в адаптации В. Ромека) (Приложение В).

Одним из важных факторов, определяющих внутреннюю мотивацию, является самоэффективность, предложенная и разработанная А. Бандурой, – убежденность человека в своей способности успешно осуществлять деятельность и справляться с различными ситуациями, наличие мотивации к действиям и преодолению трудностей [4].

В контексте нашего исследования в инструкцию было внесено дополнение: некоторые утверждения были дополнены фразой: «при изучении иностранного языка», «на уроке иностранного языка».

Методика позволяет выявить низкий, средний и высокий уровни самооффективности.

3. Методика «Диагностика переживаний в деятельности» (ДПД) Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина (Приложение Б) [27].

Методика основана на модели оптимального переживания М. Чиксентмихайи, включающая в себя оценку деятельности по критериям: результативности (переживание усилия), приятности (удовольствия), включения в более широкие контексты (смысла). Переживание пустоты является показателем отсутствия совокупности критериев результативности, приятности и включения в более широкие контексты.

В методике представлены следующие шкалы:

- шкала «усилие» отражает уровень внутреннего напряжения, активности и энергетического вклада в деятельность, показывая степень мотивации и настойчивости;

- шкала «удовольствие», которая показывает эмоциональное удовлетворение и радость от деятельности;

- шкала «смысл» оценивает наличие у человека внутреннего значения, ценностных ориентиров и личностной значимости выполняемой деятельности;

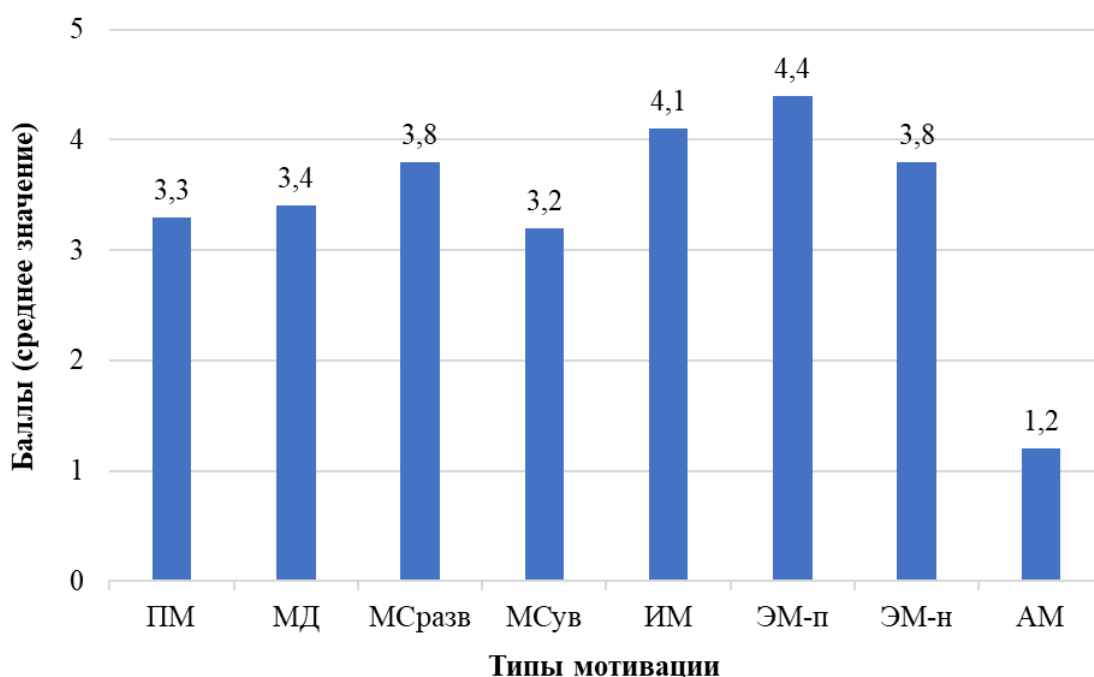
- шкала «пустота» измеряет ощущение внутренней опустошенности, безразличия или отсутствия насыщенности от процесса, указывая на эмоциональную отстраненность или апатию [27].

Нас интересовали переживания в процессе обучения иностранному языку, в связи с чем в инструкции было уточнение о необходимости оценить переживания, сопровождающие изучение иностранного языка. Использование балльной шкалы для оценивания типичности переживания в учебной деятельности позволяет применить данную методику для подросткового возраста.

Обратимся к результатам исследования мотивации учения иностранного языка обучающимися 5-х классов на предпроектном этапе.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, В.В. Гижицким и Т.К. Гавриченковой.

Среднегрупповые значения показателей шкал академической мотивации обучающихся 5-х классов представлены на рисунке 1.



Примечание: ПМ – познавательная мотивация, МД – мотивация достижения, МСразв – мотивация саморазвития, МСув – мотивация самоуважения, ИМ – интроецированная мотивация, ЭМ-п – экстернальная положительная мотивация, ЭМ-н – экстернальная негативная мотивация, АМ – амотивация. Максимальный балл по шкале – 5 баллов.

Рисунок 1. Среднегрупповые значения показателей шкал академической мотивации обучающихся 5-х классов по методике ШАМ-Ш

Согласно данным, представленным на рисунке 1, у обучающихся 5-х классов наиболее выражены следующие виды мотивации:

– «позитивная экстернальная мотивация» (показатель среднего значения $M=4,4$ балл) свидетельствует о выраженном стремлении обучающихся добиться уважения и принятия со стороны значимых взрослых и сверстников за счет старания и хорошей учебы;

– «интроецированная мотивация» (показатель среднего значения $M=4,1$ балла) свидетельствует о выраженной мотивации к изучению иностранного языка, обусловленной ощущением стыда, чувством долга перед собой и другими значимыми людьми;

– по шкале «мотивация саморазвития» получен средний балл $M=3,8$, что свидетельствует об умеренной выраженности стремления обучающихся к развитию своих языковых способностей в рамках учебной деятельности;

– по шкале «негативная экстернальная мотивация» получен средний балл $M=3,8$, что свидетельствует об изучении иностранного языка вследствие необходимости следовать требованиям социума, стремлением избежать проблем.

Менее выражен показатель среднего значения по шкалам:

– «мотивация достижения» (показатель среднего значения $M=3,4$ баллов) свидетельствует об умеренном интересе обучающихся 5-х классов к решению трудных задач, стремление прикладывать интеллектуальные усилия и учить иностранный язык как можно лучше;

– по шкале «познавательная мотивация» – показатель среднего значения $M=3,3$ балла свидетельствует о не выраженном стремлении обучающихся 5-х классов узнавать новое, понимать изучаемый предмет связанного с переживанием интереса, радости и удовольствия;

– по шкале «мотивация самоуважения» показатель среднего значения $M=3,2$ баллов свидетельствует о невыраженном желании обучающихся 5-х классов изучать иностранный язык ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в овладении иностранного языка.

Самый низкий показатель представлен по шкале «амотивация» (среднее значение $M=1,2$ балла). У обучающихся отсутствует ощущения бессмысленности учебной деятельности по изучению иностранного языка.

Таким образом, у обучающихся 5-х классов мотивация к изучению иностранного языка является внешней, вызванной необходимостью следовать

требованиям, долгу, старанием ради уважения и принятия со стороны взрослых.

Рассмотрим уровень самооффективности обучающихся 5-ых классов по методике «Общая самооффективность личности» Р. Шварцера, М. Ерусалема (в адаптации В. Ромека). Наглядно распределение обучающихся 5-х классов по уровням самооффективности изучения иностранного языка представлено на рисунке 2.

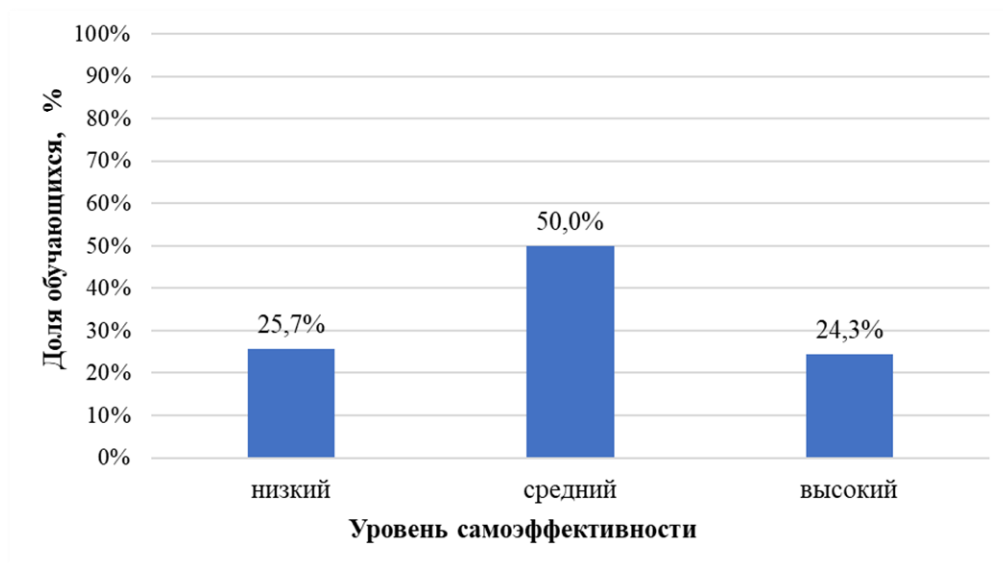


Рисунок 2. Распределение обучающихся 5-х классов по уровню самооффективности по методике «Общая самооффективность личности»

Согласно данным, представленным на рисунке 2, низкий уровень самооффективности обучающихся 5-х классов представлен у 25,7% обучающихся, которые считают себя неспособными добиться успеха в изучении иностранного языка, чаще представляют себе неудачный результат и не стараются его достигнуть, предпочитают цели низкого уровня сложности и не прикладывают усилий для достижения учебных целей.

Средний уровень представлен у половины обучающихся 5-х классов. 50% обучающихся ставят перед собой адекватные цели в изучении иностранного языка, проявляют умеренную настойчивость в их достижении, прикладывают недостаточно усилий для изучения иностранного языка.

Высокий уровень самоэффективности представлен у 25,7% обучающихся, которые предпочитают браться за более сложные задачи, они ставят перед собой более высокие цели изучения иностранного языка и упорнее их добиваются, осознанно прикладывают усилия для выполнения учебных заданий.

Рассмотрим переживания, сопровождающие изучение иностранного языка обучающихся 5-ых классов. Средние значения переживаний в деятельности изучения иностранного языка обучающихся 5-ых классов представлено на рисунке 3.

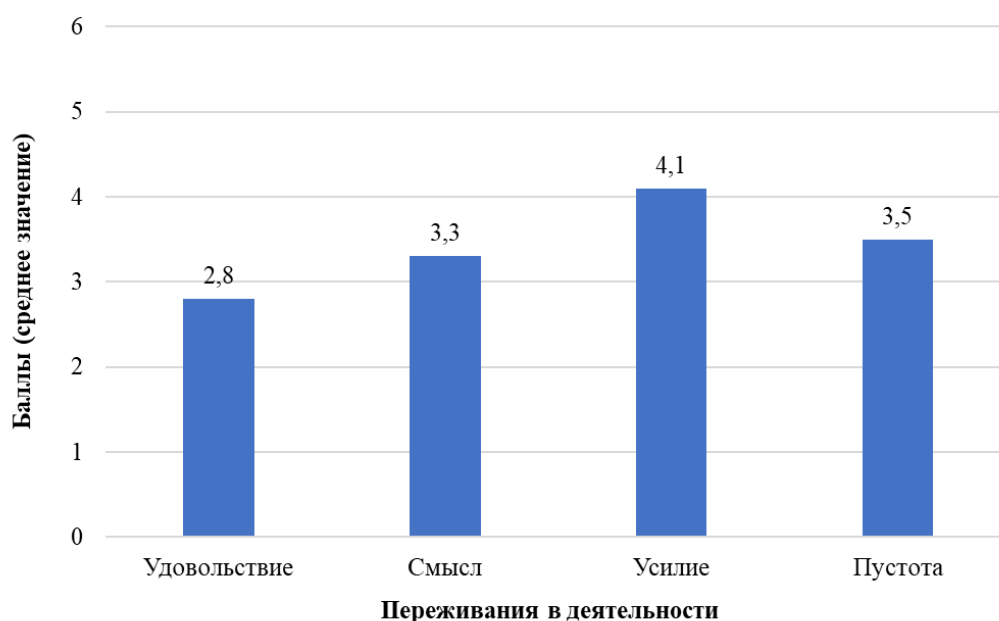


Рисунок 3. Переживания, сопровождающие изучение иностранного языка у обучающихся 5-ых классов по методике «Диагностика переживаний в деятельности»

Согласно теории аутогелических переживаний (потока) М. Чиксентмихайи, важными для оценки выраженности внутренней мотивации являются такие переживания, как удовольствие, смысл деятельности, усилие [50].

Согласно данным, представленным на рисунке 3, обучающиеся 5-х классов чаще отмечают переживание в деятельности по изучению иностранного языка «усилие» (среднее значение $M=4,1$ баллов).

Переживание «пустота» находится на втором месте – среднее значение $M=3,5$ баллов, далее в структуре переживаний в деятельности по изучению иностранного языка у обучающихся 5-х классов представлено переживание «смысл», среднее значение $M=3,3$ баллов. В меньшей степени представлено переживание «удовольствие» $M=2,8$ баллов.

Переживание усилий в сочетании со слабо выраженными переживаниями удовольствия и умеренно выраженными переживаниями пустоты неблагоприятно для учебной деятельности. Постоянные «бессмысленные» усилия в учебной деятельности могут приводить к апатии и снижению общей активности обучающихся при изучении английского языка.

Таким образом, мотивация обучающихся 5-х классов является внешней, вызванной необходимостью для обучающегося следовать требованиям, чувством долга перед другими, меньшей убежденностью в возможности достигнуть более высокие цели, что выражается в постановке целей среднего уровня сложности, сочетанием переживаний усилий и бессмысленности в изучении языка. Это в свою очередь, создает серьезные риски для успешного усвоения иностранного языка (английского языка) постоянное напряжение без внутренней заинтересованности и эмоционального подкрепления может приводить к росту апатии, снижению познавательной активности и, как следствие, к низкой эффективности обучения в долгосрочной перспективе.

Полученные данные определяют необходимость системной психолого-педагогической работы, направленной на развитие внутренней мотивации, формирование устойчивого интереса к предмету и создание поддерживающей образовательной среды. В связи с этим в рамках данного исследования был разработан и реализован комплекс психолого-педагогических условий, направленных на удовлетворение базовых психологических потребностей обучающихся (в автономии, компетентности и связанности) и тем самым

способствовать повышению внутренней мотивации к изучению иностранного языка.

2.2. Психолого-педагогические условия повышения мотивации к изучению английского языка в 5-м классе

Для повышения мотивации изучения иностранного языка обучающихся 5-х классов мы обратились к теории самодетерминации, согласно которой удовлетворение потребности в автономии, компетентности и связности способствует поддержке внутренней мотивации, что в свою очередь повышает заинтересованность в учебной деятельности.

В соответствии с данным подходом нами был разработан комплекс психолого-педагогических условий, призванных создать на уроках английского языка среду, поддерживающую эти потребности и способствующих повышению мотивации изучения иностранного языка обучающихся 5-х классов.

В таблице 1 представлены выделенные нами психолого-педагогические условия, соотнесенные с тремя базовыми потребностями по теории самодетерминации. Эти условия легли в основу формирующего этапа исследования и были реализованы в учебном процессе. Далее каждое психолого-педагогическое условие, направленное на повышение мотивации изучения иностранного языка обучающихся 5-х классов рассматривается более подробно.

Таблица 1

Психолого-педагогические условия повышения учебной мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка

Базовые психологические потребности (по теории самодетерминации)	Психолого-педагогические условия
Потребность в автономии	1. Предоставление обучающимся возможности выбора на уроках английского языка учебных заданий, тем мини-проектов, уровня сложности, формы работы.

	2. Организация контроля обучающимся своей работы.
Потребность в компетенции	1. Создание ситуации успеха на уроке. 2. Применение на каждом уроке формирующего оценивания. 3. Организация рефлексии учебной деятельности.
Потребность в связности с другими людьми	1. Организация совместной деятельности обучающихся в игровой и проектной деятельности. 2. Использование приемов аффирмации, поощрения.

Раскроем подробнее содержание психолого-педагогических условий.

Исследования Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, В.В. Гижицкого, Т.К. Гавриченко, посвященные внутренней и внешней учебной мотивации обучающихся, позволяет обозначить ряд мотивирующих факторов.

Во-первых, удовлетворение базовых психологических потребностей. Согласно теории самодетерминации, внутренняя мотивация человека к какой-либо деятельности и его благополучие связаны с удовлетворением трех базовых потребностей: в автономии, компетентности и связанности с другими людьми.

Во-вторых, ощущение обдуманного выбора. Для усиления автономии важны ощущение выбора, отсутствие принуждения и контроля [1].

Для поддержки автономии была предоставлена возможность выбора учебных заданий (например, тем мини-проектов, игр, текста для чтения) и форм работы (индивидуально, в паре, в группе).

Организационной и содержательной основой, обеспечивающей этот выбор выступила сквозная игровая метафора «Гильдия искателей приключений». Учебные задания были переформулированы в «квесты», дифференцированные по уровню сложности «квесты новичка» (базовый уровень), «квесты искателя» (средний уровень), «квест мастера» (продвинутый уровень). Это позволяло реализовать принцип поддержки автономии через предоставление осознанного выбора, а также обеспечить ситуацию успеха за счет дифференциации заданий по уровню сложности. Обучающиеся сами определяют, какое задание выполнять и в каком режиме: индивидуально, в паре или группе. Задания разных уровней учитывают подготовленность обучающихся по предмету.

Так, обучающимся предлагается по теме урока на выбор выполнение заданий:

- работа с аудиозаписями;
- просмотр коротких видео с субтитрами;
- составление кроссвордов на английском;
- создание мини-рассказа на английском;
- составление диалога по заданной ситуации;
- написание открытки другу.

Организация контроля своей работы обеспечивалась через внедрение оценочного листа – «Карты навыков искателя», где ученики отмечали свои продвижения и выставляли прогностическую и фактическую оценку.

В оценочном листе представлены графы, соответствующие основным видам речевой деятельности и аспектам языка, отражающим цели освоения темы в рамках учебного модуля или выполнения конкретного задания: Speaking, Listening, Writing, Reading, Lexis, Grammar (говорение, аудирование, письмо, чтение, лексика, грамматика).

Оценки фиксируются знаками: «-» – не владею этим умением; «+ / -» – умею, но делаю ошибки; «+» – выполняю без ошибок.

Работа с оценочным листом позволяет ученикам зафиксировать на определенном этапе освоения языка свои умения, сравнить свои умения и знания относительно разных уроков, определить уровень приращений, переопределить цели, корректировать действия, ход обучения, т.е. развивать рефлексивные способности.

Ключевыми инструментами поддержки потребности в компетентности стали создание ситуации успеха, снятие страха перед ошибкой и формирующее оценивание, направленное на предоставление качественной обратной связи для улучшения результатов. Была организована рефлексия учебной деятельности с использованием «Журнала искателя приключений» (рефлексивного дневника).

Рефлексивный дневник является письменным инструментом, который позволяет отслеживать успехи и достижения обучающихся, а также организовать формирующее оценивание.

Предварительно обучающимся объяснялась необходимость использования рефлексивного дневника – цель и преимущества использования дневника и правила заполнения дневника.

Дневник состоит из пяти ключевых разделов:

1. «Эмоция урока» – обучающиеся оценивают свое эмоциональное состояние во время урока иностранного языка.
2. «Что случилось хорошо?» – обучающиеся отмечали положительные моменты, которые стоит закрепить.
3. «Над чем работать?» – аспекты, требующие улучшения.
4. «Как оцениваешь себя?» (в том числе оценочные листы и диагностические карты) – итоговая оценка деятельности на уроке.
5. «Мои достижения» – обучающиеся отмечали свои успехи в изучении иностранного языка.

Работа в рефлексивном дневнике позволяет оценивать свои эмоциональные переживания по поводу изучения иностранного языка, отмечать успехи, трудности, что не получилось.

Одним из инструментов поддержки потребности в компетентности стало формирующее оценивание – подход, при котором учитель и обучающиеся совместно отслеживают прогресс в процессе обучения для его своевременной коррекции. Важными особенностями его проведения является его безоценочный характер (так как акцент делается не на оценках, а на рекомендациях), регулярная содержательная обратная связь, совместно с обучающимися разработка понятных критериев успеха, а также включение элементов самооценки и взаимооценки [38]. Таким образом, формирующее оценивание помогает выявить слабые места в знаниях и навыках учеников, а также определить области, требующие дополнительной работы и внимания.

Правила реализации формирующего оценивания:

– безоценочный и диагностический характер – акцент не на выставлении отметки, а на детальную содержательную обратную связь, выявляющую конкретные успехи и пробелы каждого обучающегося;

– совместная разработка и открытость критериев – разрабатываются и обсуждаются четкие критерии работы совместно с классом (для проекта, письма, устного высказывания и т.п.), что делает образовательный процесс прозрачным и понятным для всех участников;

– регулярность и непрерывность – оценивание вплетено в каждый урок (в виде коротких вопросов, мини-заданий, наблюдения и обсуждения), а не применяется лишь по завершению темы;

– активная вовлеченность обучающихся – обучающиеся систематически осуществляли самооценивание на основе оговоренных критериев.

В нашем исследовании формирующая оценка была представлена как индивидуальная «карта прогресса». Она дает обучающимся четкое, предметное понимание текущего уровня, конкретных дефицитов и ясные ориентиры и рекомендаций для следующих шагов в обучении.

Обеспечение потребности связанности и поддержки со стороны других реализовалось через организацию совместной игровой и проектной деятельности, которые стимулировали межличностное общение и укрепляли потребность в связанности.

Игровые методы побуждают к межличностному общению обучающихся, что укрепляет их потребность в связанности. Игра создает на уроке атмосферу увлеченности и азарта от процесса, что способствует обучающимся побороть свою стеснительность и неуверенность. Описание игр представлено в Приложении Д.

Использование игровых элементов на уроках английского повышает интерес обучающихся к теме. Игры могут меняться в зависимости от темы и целей урока: дидактические, орфографические, фонетические, лексические,

грамматические. В рамках нашего исследования игры выполняли несколько взаимосвязанных функций:

1. Социально-интегрирующая – совместное выполнение игровых задач (в парах, мини-группах) требовало постоянного взаимодействия, обсуждения стратегий и взаимопомощи, что естественным образом укрепляло связи между обучающимися и создавало атмосферу доверия и поддержки.

2. Мотивационно-смысловая – игровой контекст («Гильдия искателей приключений») и разнообразие игровых приемов («охоты за предложениями» создание «бестиария») повышали личную заинтересованность в процессе, переводя учебные задачи в личностно значимую плоскость.

3. Психокоррекционная – игра, особенно ролевая и командная, предоставляла безопасное пространство для экспериментирования с языком, позволяя преодолевать стеснительность, страх ошибки и языковой барьер через условность игровой ситуации.

Проектная деятельность объединяет обучающихся, так как в группе они решают общую задачу, помогая друг другу, во время выбора и обсуждения темы проекта, подбора материалов, составления плана проекта, написания проекта и презентации его результатов. Описание мини-проектов представлено в Приложении Е.

Также одним из направлений поддержки потребности в связности является вербальное поощрение обучающихся. К поддерживающим вербальным приемам обычно относятся: знак внимания, комплимент, похвала, поддержка в ситуации, когда он объективно неуспешен, сделанный в форме прямого речевого высказывания и касающийся той области, в которой у него в данный момент затруднения.

Введена система «нашивок» и «купонов» как внешнее поощрение, дающее возможность выбора. Обучающиеся могут собирать «стикеры» – специальная система поощрений. Каждый успешно выполненный квест (задание) вознаграждается одной. «Стикеры» можно получить за успешное выполнение тестов, проектов, за успешное закрытие всех заданий по модулю,

далее они вклеиваются в «журнал искателя приключений» (дневник рефлексии). Если ученик набирает нужное количество стикеров – он получает «купон». Они могут быть разными: освобождение от домашнего задания, сесть с другом, повысить оценку на 1 балл, помощь на тесте и т.п. Данный тип поощрения предполагает возможность собственного выбора для тех, кто показал хорошие результаты.

Для комплексной поддержки базовых психологических потребностей использовались два типа рефлексии. Рефлексивный дневник, как письменный инструмент, служил развитию автономии через самоанализ и отслеживание личного прогресса. Также была введена устная рефлексия в конце урока, являющаяся оперативным средством поддержки компетентности, через немедленное осознание успеха и анализ трудностей, и связанности, через открытый обмен опытом в классе. Обучающимся в конце урока предлагается ответить устно на следующие вопросы:

- довольны ли вы результатом своей работы на уроке?;
- какие ошибки ты совершил при выполнении задания?;
- какие трудности возникали во время урока?;
- что помогало вам преодолеть эти трудности?

На уроках английского языка часто имеет место повышенный уровень тревожности, неуверенности в собственных силах и возможностях обучающихся. Бывают ситуации, когда ребенок не уверен в себе, или же не знает достаточно материал, испытывает страх перед ответом или какой-либо проверочной работой. В связи с чем применялась психологическая поддержка через похвалу и использование аффирмаций («Волшебные слова») для снижения тревожности и повышения уверенности. Примеры используемых аффирмаций представлены в Приложении Ж.

Так, устная рефлексия по итогам урока стала оперативным инструментом для ситуативной поддержки компетентности и эмоциональной связанности. Краткие ответы на вопросы позволяют немедленно зафиксировать успех, проанализировать ошибки как опыт и получить

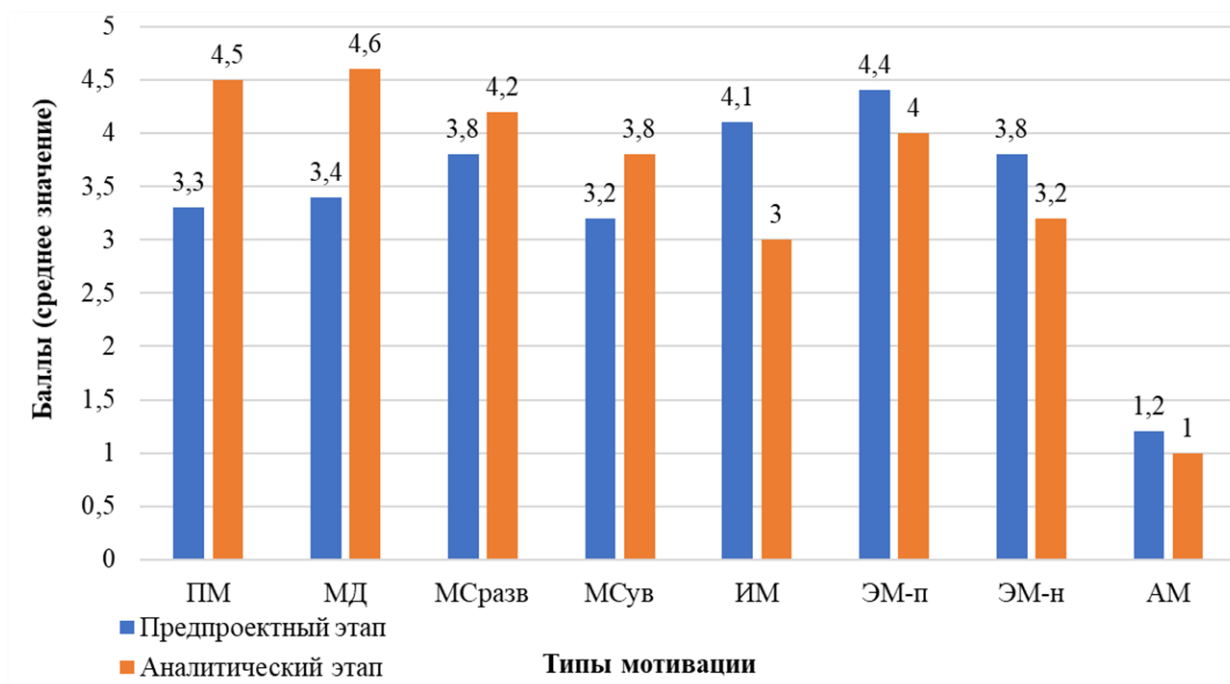
поддержку от учителя и класса, создавая ощущение общего продвижения и укрепляя веру в свои силы.

2.3. Оценка изменений мотивации к изучению иностранного языка обучающихся 5-х классов

После реализации психолого-педагогических условий повышения мотивации изучения иностранного языка обучающихся 5-х классов, на аналитическом этапе исследования – в конце четвертой четверти (май 2025 г.) была проведена вторичная диагностика. Ее целью была оценка изменений в мотивационной сфере обучающихся после реализации комплекса психолого-педагогических условий в течение третьей и четвертой учебных четвертей.

Для сопоставления с данными подготовительного этапа (декабрь 2024 г.) использовался тот же методический инструментарий. Обработка результатов проводилась с применением методов математической статистики: Т-критерия Вилкоксона для оценки достоверности сдвигов в зависимых выборках и критерия χ^2 Фридмана для анализа различий в распределении частот.

Рассмотрим результаты, выявленные с помощью с помощью методики «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, В.В. Гижицким и Т.К. Гавриченковой в сравнении с результатами до реализации проекта, представленные на рисунке 4.



Примечание: ПМ – познавательная мотивация, МД – мотивация достижения, МСразв – мотивация саморазвития, МСув – мотивация самоуважения, ИМ – интроецированная мотивация, ЭМ-п – экстернальная положительная мотивация, ЭМ-н – экстернальная негативная мотивация, АМ – амотивация. Максимальный балл по шкале – 5 баллов.

Рисунок 4. Среднегрупповые значения показателей шкал академической мотивации обучающихся 5-х классов на предпроектном и аналитическом этапах работы по методике ШАМ-Ш

Согласно данным, представленным на рисунке 4, к доминирующим типам мотивации изучения иностранного языка после реализации психолого-педагогических условий относятся мотивация достижения, познавательные мотивы и мотивы саморазвития.

Мотивация достижения (показатель среднего значения $M=4,6$ баллов) свидетельствует о выраженном интересе обучающихся 5-х классов к решению трудных задач, стремление прикладывать интеллектуальные усилия и учить иностранный язык как можно лучше.

Познавательная мотивация (среднее значение $M=4,5$ баллов) свидетельствует о выраженном стремлении обучающихся 5-х классов узнавать новое, понимать изучаемый предмет связанного с переживанием интереса, радости и удовольствия.

Мотивация саморазвития (средний балл $M=4,2$ балла) свидетельствует о высокой выраженности стремления обучающихся к развитию своих языковых способностей в рамках учебной деятельности.

Позитивная экстернальная мотивация (показатель среднего значения $M=4$ балл) свидетельствует о выраженном стремлении обучающихся добиться уважения и принятия со стороны значимых взрослых и сверстников за счет старания и хорошей учебы).

Мотивация самоуважения (среднее значение $M=3,8$ баллов) свидетельствует об умеренной выраженности желания обучающихся 5-х классов изучать иностранный язык ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в овладении иностранным языком.

По шкале «негативная экстернальная мотивация» получен средний балл $M=3,3,3$ что свидетельствует об умеренном стремлении обучающихся 5-х классов к развитию своих языковых способностей, достижению ощущения мастерства и компетентности в овладении иностранным языком. У обучающихся присутствуют переживания вынужденности осуществления учебной деятельности вследствие необходимости следовать требованиям социума, стремление избежать трудностей.

Низкий показатель по шкале «интроецированная мотивация» (среднее значение $M=2,9$ балла) свидетельствует об умеренной выраженности мотивации к изучению иностранного языка, обусловленной ощущением стыда, вины и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми.

Самый низкий показатель представлен по шкале «амотивация» ($M=1,0$ балл), следовательно, у обучающихся не представлено отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности по изучению иностранного языка. Применение критерия Вилкоксона выявило статистически значимые различия типов мотивации после реализации психолого-педагогических условий повышения мотивации изучения иностранного языка обучающихся 5-х классов, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели критерия Вилкоксона по типу мотивации изучения иностранного
языка обучающихся 5-х классов

Типы мотивации	Среднее значение		T	p
	предпроектный этап	аналитический этап		
Познавательная мотивация	3,3	4,5	0	0,001
Мотивация достижения	3,4	4,6	0	0,001
Мотивация саморазвития	3,8	4,2	8	0,001
Мотивация самоуважения	3,2	3,8	0	0,001
Интроецированная мотивация	4,1	3	0	0,001
Экстернальная позитивная мотивация	4,4	4	0	0,001
Экстернальная негативная мотивация	3,8	3,2	0	0,001
Амотивация	1,2	1	0	0,001

Согласно данным, представленным в таблице 2, выявлены статистически значимые различия для всех типов мотивации ($p < 0,001$) между проектным и аналитическим этапами исследования.

По шкале «познавательная мотивация» показатель среднего значения статистически значимо повысился на 1,2 балла, что свидетельствует о повышении интереса к самому процессу изучения языка и радости от получения новых знаний.

По шкале «мотивация достижения» зафиксирован значимый рост на 1,2 балла, следовательно у обучающихся повысился интерес к решению трудных задач, стремление прилагать интеллектуальные усилия и преодолевать учебные трудности.

По шкале «мотивация саморазвития» показатель повысился на 0,4 балла, что свидетельствует о большем стремлении обучающихся к развитию своих языковых способностей. Для мотивации саморазвития значение $T=8$ также свидетельствует о высокой, хотя и не абсолютной, согласованности роста мотивации среди обучающихся. В этом случае изменения являются статистически значимыми ($p < 0,001$), т.к. приближены к 0. Повышение

мотивации наблюдался у подавляющего большинства, и лишь у очень небольшого числа участников изменение было нулевым или обратным.

По шкале «мотивация самоуважения» показатель среднего значения статистически значимо повысился на 0,6 баллов – обучающиеся в большей степени стремятся изучать иностранный язык ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в овладении иностранным языком.

По шкале «интроецированная мотивация» произошло статистически значимое снижение показателя среднего значения на 1,1 балла – это говорит об ослаблении учебной активности, движимой чувством долга или вины. Произошло снижение выраженности «экстернальной позитивной мотивации» – показатель среднего значения после реализации психолого-педагогических условий снизился на 0,4 балла, о меньшей зависимости от внешних поощрений, таких как похвала или награда.

«Экстернальная негативная мотивация» также показала статистически значимое снижение на 0,6 балла, означающее снижение роли мотивации, основанной на страхе перед наказанием или неприятностями.

Также зафиксировано статистически значимое снижение «амотивации», характеризующее повышение общего ощущения осмысленности учебной деятельности у обучающихся.

На основании полученных результатов, можно сделать вывод о возросшей внутренней заинтересованности. Фиксируется рост типов мотивации (познавательной, достижения, саморазвития и самоуважения), составляющих автономную мотивацию, при одновременном снижении ее контролируемых форм (интроецированной и экстернальной мотивации). В связи с чем полученные результаты подтверждают ключевое положение теории самодетерминации, согласно которому смещение от мотивов, обусловленных внешним давлением или поощрением, к мотивам, основанным на личном интересе, смысле и собственном выборе способствует повышению автономной мотивации.

Распределение обучающихся 5-х классов по уровню самооффективности до и после реализации психолого-педагогических условий, полученные по методике «Общая самооффективность личности» Р. Шварцера, М. Ерусалема (в адаптации В. Ромека) представлены на рисунке 5.

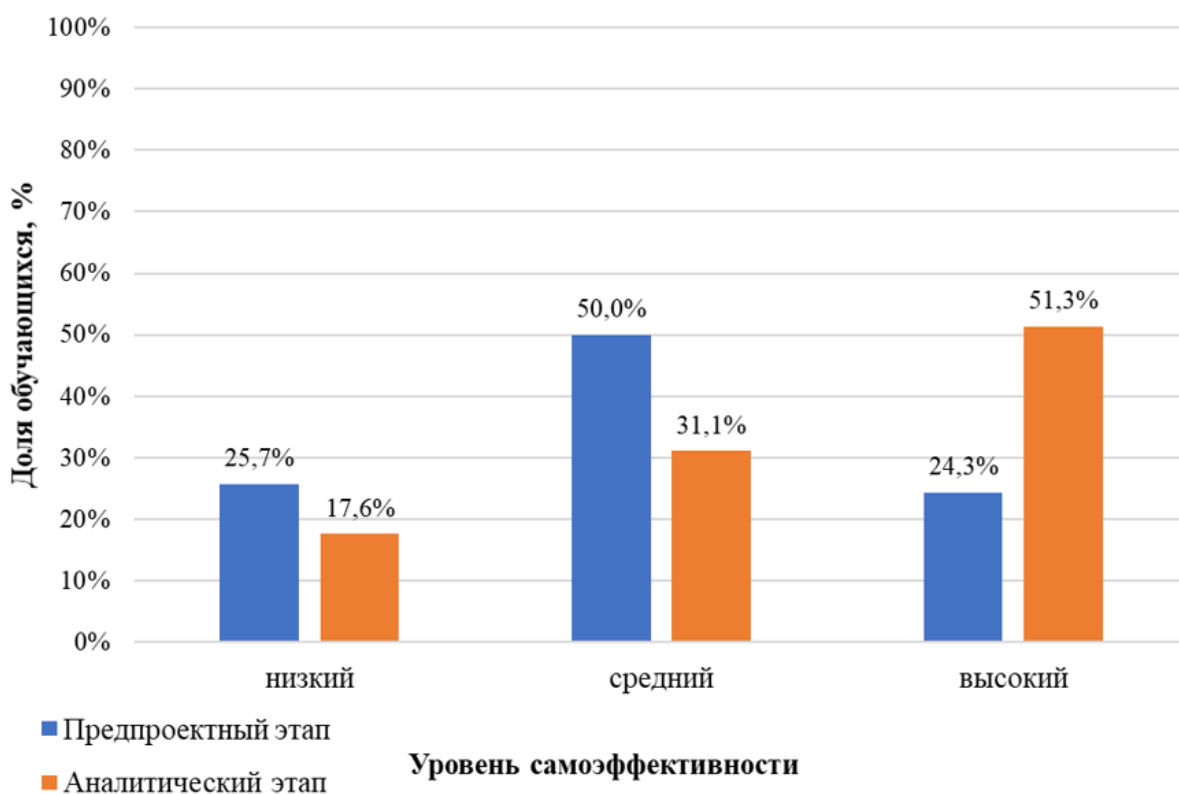


Рисунок 5. Распределение обучающихся 5-х классов по уровню на предпроектном и аналитическом этапах работы по методике «Общая самооффективность личности»

Данная методика демонстрирует уверенность человека в способности успешно преодолевать трудности и достигать целей, в нашем исследовании была применена для оценки веры обучающихся в собственные силы при овладении иностранным языком.

После реализации психолого-педагогических условий произошли существенные изменения. Согласно данным, представленным на рисунке 5, низкий уровень имеют 17,6% обучающихся, которые считают, что неспособны

успешно учебные задачи, достигать целей и справляться с трудностями в изучении иностранного языка.

Средний уровень имеют 31,1% обучающихся, которые в умеренной степени верят в успешность овладения иностранным языком.

Высокий уровень имеют 51,3% обучающихся, для которых характерна высокая уверенность в собственных силах (самоэффективность) при изучении иностранного языка, а также стремление достигнуть более высоких целей в изучении иностранного языка.

Произошло снижение количества обучающихся с низким уровнем самоэффективности на 8%. Количество обучающихся с высоким уровнем самоэффективности увеличилось на 28%, следовательно, обучающиеся предпочитают браться за более сложные задачи, они ставят перед собой более высокие цели изучения иностранного языка и упорнее их добиваются, осознанно прикладывают усилия для выполнения учебных заданий.

Статистическая проверка изменения с помощью критерия χ^2 Фридмана подтвердила достоверность этих изменений. Были выявлены статистически значимые различия распределения уровня самоэффективности обучающихся между этапами, о чем свидетельствует значение ($\chi^2=63,1$, $p<0,001$). Рост самоэффективности с высокой вероятностью обусловлен реализацией психолого-педагогических условий.

Таким образом, повышение общего уровня самоэффективности, наряду с выявленным ранее ростом внутренней мотивации, представляет собой целостную картину позитивных изменений в изучении иностранного языка. После реализации психолого-педагогических условий повышения мотивации изучения иностранного языка обучающиеся не только проявляют большую внутреннюю заинтересованность и получают больше удовольствия от процесса, но и стали в большей степени стремиться к выбору сложных заданий, достигнуть более высоких целей и результатов в изучении иностранного языка и прикладывать больше усилий для их достижений.

Рассмотрим изменения переживаний в деятельности по изучению иностранного языка обучающихся 5-ых классов после реализации психолого-педагогических условий, полученные по методике «Диагностика переживаний в деятельности» Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, которые представлены на рисунке 6.

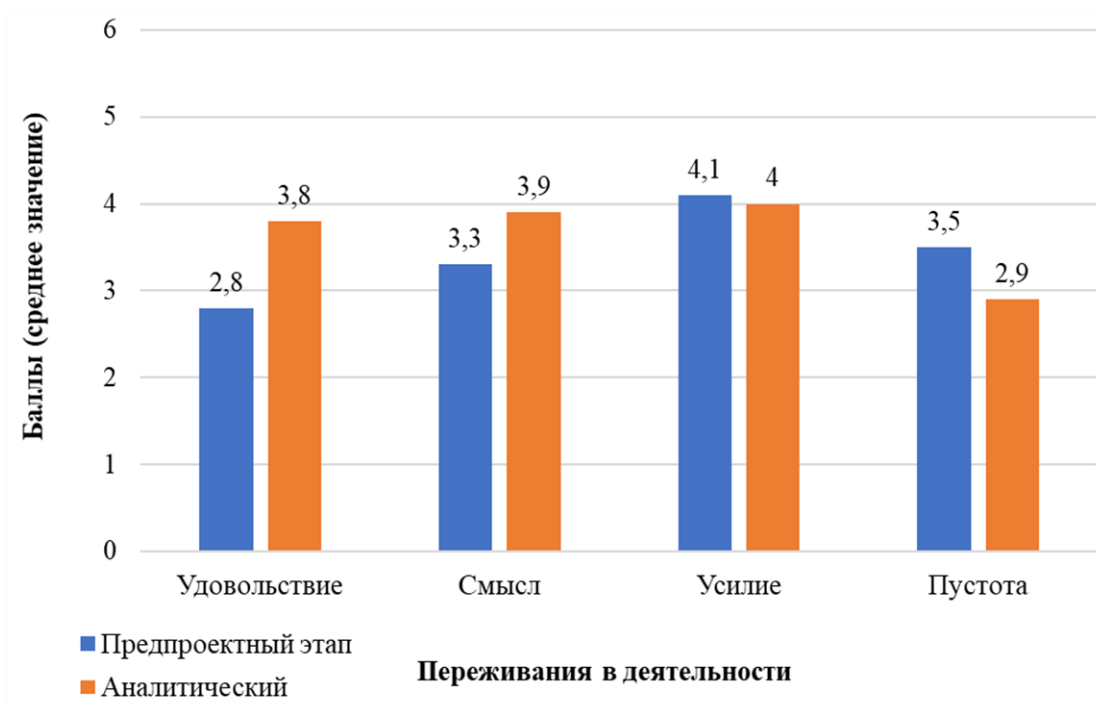


Рисунок 6. Переживания, сопровождающие изучение иностранного языка обучающихся 5-ых классов, на предпроектном и аналитическом этапах работы по методике «Диагностика переживаний в деятельности»

Согласно данным, представленным на рисунке 6, у обучающихся 5-х классов после реализации психолого-педагогических условий доминирующими переживаниями в деятельности по изучению иностранного языка являются переживание «усилие» ($M=4,0$), переживание «удовольствие» ($M=3,8$) и «смысл» ($M=3,9$).

Применение критерия Вилкоксона выявило статистически значимые различия переживаний в деятельности обучающихся 5-х классов после реализации психолого-педагогических условий повышения мотивации изучения иностранного языка, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Показатели критерия Вилкоксона по показателю переживания в деятельности обучающихся 5-х классов

Показатель переживания	Среднее значение		Т	р
	предпроектный этап	аналитический этап		
Удовольствие	2,8	3,8	0	0,001
Смысл	3,3	3,9	0	0,001
Усилие	4,1	4,0	225	0,061
Пустота	3,5	2,9	435	> 0,50

Статистически значимо усилились «переживания удовольствия» и «переживание смысла», что отражает рост эмоциональной вовлеченности и осознания ценности деятельности. В то же время показатели «усилие» и «пустота» не достигли уровня статистической значимости.

Таким образом, результаты по методике диагностики переживаний в учебной деятельности свидетельствуют о положительной динамике по переживаниям, сопровождающих изучение иностранного языка. У обучающихся возросло чувство удовольствия и осознание личностной значимости изучения иностранного языка. Это позволяет сделать вывод, что реализованные условия способствовали развитию внутренней мотивации, которая стала в большей степени подкрепляться положительными эмоциями и личностным смыслом деятельности.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о качественном повышении внутренней мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся 5-х классов после реализации психолого-педагогических условий. Полученные результаты свидетельствуют о повышении автономной мотивации обучающихся. Возросла познавательная мотивация, мотивация достижения, саморазвития и самоуважения, в то время как интроецированная и экстернальная позитивная мотивация снизились. Учебная деятельность стала в большей степени определяться внутренними интересами, стремлением к развитию и личностно значимым целям, тогда как ориентация на внешние

стимулы (оценки, награды, требования) снизилась. При этом повысился и уровень общей самооффективности, что говорит о росте уверенности обучающихся в собственные силы успешно справляться с учебными задачами. Зафиксировано усиление позитивных переживаний в деятельности, увеличились показатели переживания смысла и удовольствия от изучения иностранного языка, что характеризует увеличение эмоциональной и личностной вовлеченности в учебный процесс.

Таким образом, реализованные психолого-педагогические условия, направленные на поддержку автономии, компетентности и связанности обучающихся, способствовали развитию внутренней мотивации к изучению иностранного языка у пятиклассников. Это проявилось в интеграции познавательного интереса, уверенности в своих силах и вовлеченности в учебный процесс.

Выводы по Главе 2

Проведенное прикладное исследование было направлено на решение проблемы поддержки учебной мотивации пятиклассников в период адаптации к средней школе, ведь именно на этом этапе наблюдается снижение внутренней мотивации, а учебная деятельность начинает в большей степени регулироваться внешними требованиями. В этих условиях изучение различных предметов, в том числе иностранного языка оказывается в особо уязвимой позиции.

Диагностика мотивации обучающихся 5-х классов к изучению иностранного языка на предпроектном этапе показала, что мотивация к изучению иностранного языка в этом возрасте особенно чувствительна к внешней оценке, страху неудачи, а внутренний интерес может угасать под давлением извне. Наиболее высокие значения были получены по шкалам позитивной экстернальной мотивации и интроецированной мотивации, что свидетельствует о доминировании ориентации на одобрение, требования и чувство долга. Внутренние виды мотивации (познавательная, достижения, самоуважения) были выражены слабо. Самоэффективность находилась преимущественно на среднем и низком уровнях, что отражает недостаточную уверенность учащихся в своих силах. Переживания, сопровождающие учебную деятельность, носили следующий характер: при высоком ощущении усилия фиксировались низкие показатели удовольствия и умеренные – смысла и пустоты. Таким образом, мотивация обучающихся отличалась внешней обусловленностью, низкой эмоциональной вовлеченностью что актуализировало необходимость целенаправленного создания психолого-педагогических условий для поддержки внутренней мотивации.

В качестве теоретической основы выступила теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, постулирующая, что основой внутренней мотивации является удовлетворение базовых потребностей базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связности. Эти теоретические

положения легли в основу выбора диагностического инструментария: ШАМ-Ш (Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, В.В. Гижицкого и Т.К. Гавриченко.) для оценки структуры учебной мотивации, опросник самооффективности (Р. Шварцера и М. Ерусалема (в адаптации В.Г. Ромека) и методика ДПД (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин), оценивающая переживания в деятельности, характеризующая эмоциональную и личностную вовлеченности в учебный процесс

Результаты предпроектного этапа выявили преобладание внешней, контролируемой мотивации, умеренную самооффективность, а также специфику переживаний: учебный процесс характеризовался для учащихся высоким чувством усилия при относительно низком уровне удовольствия и недостаточной связи с личностным смыслом. Эти данные послужили основанием для разработки поддерживающих психолого-педагогических условий, направленных на повышение внутренней мотивации.

В рамках формирующего этапа исследования был разработан и внедрен комплекс психолого-педагогических условий, теоретической основой которого выступила теория самодетерминации. Данный комплекс был сфокусирован на поддержке трех базовых потребностей, лежащих в основе внутренней мотивации: в автономии – через предоставление выбора заданий и развитие самоконтроля, в компетентности – через формирующее оценивание и рефлекссию; в связности – через совместную игровую и проектную деятельность, а также систему психологической поддержки с помощью аффирмации.

Сравнительный анализ данных на предпроектном и аналитическом этапе проекта выявил статистически значимую положительную динамику. Возросли автономные формы мотивация при снижении контролируемых. Повысился общий уровень самооффективности, что отражает рост уверенности в своих силах к изучению иностранного языка. Изменения в переживаниях удовольствия и включенности иностранного языка в более широкие контексты – смысла изучения иностранного языка – показывают увеличение

эмоциональной вовлеченности и личностной значимости процесса изучения иностранного языка.

Следовательно, реализованный комплекс психолого-педагогических условий, доказал свою эффективность, который привел к формированию у обучающихся 5-х классов более автономной, внутренне регулируемой мотивации к изучению иностранного языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование была направлено на решение актуальной проблемы снижения мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся 5-х классов. В период адаптации к средней школе, эта общая тенденция приобретает особое значение в контексте изучения иностранного языка. Поиск эффективных способов поддержки и развития мотивации к изучению иностранного языка через создание психолого-педагогических условий представляется важной научно-практической задачей, решение которой и стало целью данной работы.

Теоретический анализ психологических концепций мотивации определил, что мотивация представляет собой динамичную систему побуждений, состоящую из множества компонентов, взаимодействующих друг с другом. Эта система направляет, побуждает, регулирует и поддерживает усилия человека к достижению цели.

В контексте учебной деятельности и, в частности, изучения иностранного языка, ключевым для нашего исследования стало понимание мотивации как процесса, развитие которого зависит от поддержки базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связности. Мотивация учения представляет собой динамическую систему взаимосвязанных побуждений, которые создают направляют, организуют обучающихся и наделяют учебный процесс личностным смыслом, причем доминирующей мотивацией является внутренняя мотивация. В контексте изучения иностранного языка мотивация имеет выраженный коммуникативно-деятельностный характер, и включает как интегративную ориентацию (т.е. стремление к сближению с культурой), так и инструментальную (достижение прагматических целей), что тесно связывает ее с эмоциональной сферой обучающегося.

Диагностика мотивации к изучению иностранного языка обучающихся 5-х классов показала преобладание внешние виды мотивации: обучение из

чувства долга (интроецированная мотивация) и ориентация на требования и поощрения (экстернальная мотивация). Внутренние виды мотивации были выражены слабо. Убеждение в достижении целей за счет собственной активности и усилий (самоэффективности) выражено было на низком и среднем уровне. Основными переживаниями, сопровождающими изучение иностранного языка, являлись переживание усилия и пустоты при относительно низких показателях переживаний удовольствия и смысла.

Для повышения мотивации к изучению иностранного языка на основе теории самодетерминации разработаны и реализованы психолого-педагогические условия, интегрированные в учебный процесс на уроках английского языка на протяжении второго полугодия учебного года. Условия были направлены на удовлетворение трех базовых потребностей: в автономии – через предоставление выбора заданий и развитие самоконтроля, в компетентности – через формирующее оценивание и рефлексия, в связанности – через совместную игровую и проектную деятельность, а также через систему психологической поддержки с помощью аффирмации.

После реализации психолого-педагогических условий был проведен анализ результатов повторной диагностики. Установлено, что повысилась внутренняя мотивация изучения иностранного языка. Обучающиеся стали проявлять больший интерес к самому процессу изучения английского языка (познавательная мотивация), стремиться к решению сложных задач и высоким результатам (мотивация достижения), а также ценить учебный процесс за возможность личного развития (мотивация саморазвития). При изучении иностранного языка мотивация менее связана с чувством долга, страхом наказания и получением хорошей оценки (интроецированная и внешняя негативная мотивация).

Повысился уровень уверенности обучающихся в своих силах и способности успешно осваивать иностранный язык (самоэффективность). Изменения произошли в эмоциональной стороне обучения: уроки стали приносить обучающимся больше радости и положительных эмоций

(удовольствие), а сам процесс изучения языка начал восприниматься как более осмысленный и личностно важный (смысл). Сократилось ощущение скуки, рутины и эмоциональной отстраненности от происходящего на уроке (пустота).

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что создание психолого-педагогических условий, направленных на удовлетворение базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности, привело к позитивной динамике в мотивационной сфере обучающихся. Обучающиеся стремятся к выбору сложных заданий и прикладывают усилия для достижения более высоких целей и результатов в изучении иностранного языка, получают положительные эмоции и удовлетворенность от процесса изучения иностранного языка.

Таким образом, цели и задачи прикладного исследования достигнуты. Разработанные и реализованные психолого-педагогические условия способствовали повышению внутренней мотивации к изучению иностранного языка обучающихся 5-х классов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адлер А. Индивидуальная психология и психоанализ // Зарубежный психоанализ / сост. и общ. ред. В.М. Лейбина. СПб.: Питер, 2001. С. 163–180.
2. Алферова И.С. Особенности учебной мотивации младших подростков // Новое слово в науке: перспективы развития. 2014. № 1(1). С. 107–108.
3. Архипова М.В. Развитие мотивации изучения иностранного языка у подростков средствами музыкального искусства: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2012. 28 с.
4. Бандура А. Теория социального научения. СПб: Евразия, 2000. 320 с.
5. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
6. Валиева Г.Ф. Гендерные различия в учебной мотивации подростков [Электронный ресурс] // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». №3 (78). 2023. С. 1–8. URL: <http://alley-science.ru> (дата обращения 17.11. 2025).
7. Вартанова И.И. Мотивация и временная перспектива старшеклассников // Национальный психологический журнал. 2013. № 2 (10). С. 127–133.
8. Веденеева Г.И. Мотивационные предпочтения младших школьников и младших подростков в коллективных видах деятельности // Наука и школа. 2011. № 4. С. 80–84.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 2008. 300 с.
10. Гардфельдер Ю.М. Мотивация изучения школьниками иностранного языка на разных этапах обучения // Студенческая наука и XXI век. 2018. № 16-2. С. 82–84.

11. Горбушина О.В. Формирование мотивации младших школьников к изучению иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2007. 22 с.
12. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 47–102.
13. Гордеева Т.О. Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.
14. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 32–42.
15. Григорян С.Т. Проблема мотивации учения школьников в советской психологии. М.: МГПИ, 1985. 114 с.
16. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
17. Данилова Е.Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 51–61.
18. Джеймс У. Научные основы психологии. Минск: Харвест, 2003. 528 с.
19. Дубровина И.В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития // Развитие личности. 2015. № 2. С. 67–95.
20. Индивидуальные варианты развития младшего школьника / под ред. Л.В. Занкова, М.В. Зверевой. М.: Педагогика, 1973. 176 с.
21. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси: Мецниереба, 1979. 229 с.
22. Казанцева Я.Н., Ростова М.Л. Интенсивная школа как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 136–139.

23. Кузнецова Е.Н. Особенности школьной мотивации младших подростков, обучающихся в условиях ФГОС // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №. 67-4. С. 390–393.
24. Кузовлева Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2003. №. 4. С. 20–25.
25. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000. 368 с.
26. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 38 с.
27. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 55–66.
28. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
29. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1980. Т. 46. №. 5. С. 47–59.
30. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 200 с.
31. Нуриева Н.С., Николаева Н.Н. Приоритет внутренней мотивации как предиктора эффективности освоения иностранных языков в вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2020. Т. 10. № 4. С. 27–43.
32. Петровский А.В. Общая психология. М.: Просвещение, 1976. 479 с.
33. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М: Просвещение, 1991. 287 с.
34. Романова Е.В., Пронина Н.А. Особенности развития познавательной мотивации младших подростков // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. №. 1 (35). С. 49–56.

35. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
36. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 440 с.
37. Симонова Н.М. Мотивация и ее роль в овладении иностранным языком в языковом вузе // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца .Вып.142. М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1979. С. 62–69.
38. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. Самара: Учебная лит-ра, 2007. 244 с.
39. Фрейд З. Я и Оно. М.: Издательство «Эксмо», 2015. 689 с.
40. Хлыстунова Ю.Ю., Шайдурова Т.В. Роль мотивации к изучению иностранного (немецкого) языка в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Научно-практический электронный журнал «Аллея науки». 2018. Т.6. № 11 (27). С. 837–841. URL: <http://alley-science.ru> (дата обращения 07.11.2025).
41. Холл К., Линдсей Т. Теории личности. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 719 с.
42. Чермит А.А. Теоретико-методологические основания проблемы взаимосвязи интереса и внутренней мотивации учебной деятельности младших подростков // Педагогика: история, перспективы. 2024. Т. 7. № 2. С. 65–91.
43. Широких А.А. Роль рациональной составляющей в мотивации изучения иностранного языка // Вестник Томского государственного университета. 2009. №. 323. С. 98–101.
44. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. М.: Aegitas, 2016. 306 с.
45. Шумакова А.П. Требования ФГОС третьего поколения и методы повышения мотивации к изучению иностранного языка подростками // Ноосферные исследования. 2023. Вып. 2. С. 89–95.

46. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с.
47. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 316 с.
48. Яковлева А.Н., Дмитриева С.Н. Развитие учебной автономии учащихся в процессе обучения иностранному языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 113–118.
49. Atkinson J.W., Feather N.T. A theory of achievement motivation. New York: Wiley, 1966. 392 p.
50. Csikszentmihalyi M. Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. New York, London: Springer, 2014. 500 p.
51. Dewaele J.M. Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use // Anglistik. International Journal of English Studies. 2011. Vol. 22. № 1. P. 23–42.
52. Dornyei Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom // Modern language journal. 1994. № 78. P. 273–284.
53. Gardner R.C. Attitudes and motivation in second language learning // Bilingualism, multiculturalism, and second language learning. Psychology Press, 2014. С. 43–63.
54. Keller J.M. Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach. New York: Springer, 2010. 353 p.
55. MacIntyre P.D., Mercer S. Introducing positive psychology to SLA // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2014. P. 153–172.
56. Maslow A.H. A theory of human motivation // Psychological Review. 1943. Vol. 50. № 4. P. 370–396.
57. Nicholls J.G. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance // Psychological Review. 1984. Vol. 91. № 3. P. 328–346.

58. Noels K.A., Clément R., Pelletier L.G. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory // *Language Learning*. 2000. Vol. 50. № 1. P. 57–85.

59. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychological Monographs*. 1966. Vol. 80. № 1. P. 1–28.

60. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications, 2017. 756 p.

61. Skinner B.F. *Science and human behavior*. New York, Macmillan. 1953. 460 p.

62. Tolman E.C. Physiology, psychology, and sociology // *Psychological Review*. 1938. Vol. 45. № 3. P. 228–241.

63. Vroom V.H. *Work and Motivation*. New York: Wiley, 1964. 331 p.

64. Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion // *Psychological review*. 1985. Vol. 92. № 4. 548 p.