

## ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

УДК 372.881.1  
ББК 4426.81-24

ГСНТИ 14.07.03

Код ВАК 13.00.01

И. Б. Ворожцова  
Ижевск, Россия

### О МОТИВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Аннотация.** В статье речь идет о факторе, лежащем в основе любой деятельности и, прежде всего, образовательной — мотивации обучающегося. Рассматриваются разнообразные концепции мотивации к обучению, выделяется концептуальное ядро современных представлений, анализ которых дает основание утверждать, что мотивационные источники в своем большинстве обнаруживают себя у учащегося как субъекта учебной деятельности, и никто другой его мотивами не распоряжается. Это дает основание обратиться к образовательным практикам, обращенным к субъектности обучающегося. Исходя из разделения двух деятельностей — педагогической и образовательной, автор описывает ряд практических решений в организации и управлении образовательной деятельностью, которые позволяют учащемуся в своей деятельности задействовать собственные мотивы в овладении им инопредметными практиками. Среди них обеспечение динамики обучения от «я хочу» к «я могу» и от «я могу» к «мне нужно», заключение «общественного договора» относительно целей обучения, доступ учащегося к отбору содержания обучения, использование технологий, расширяющих пространство обучения для обучающегося, в частности игровых, проектных, исследовательских, информационно-коммуникативных, технологий коммуникативности. Тот факт, что мотивацией распоряжается сам обучающийся, дает возможность в обучении иностранным языкам выйти в освоение иноязычных практик, что значительно повышает шансы на владение иноязычной речью.

**Ключевые слова:** мотивация обучения, иностранные языки, методика преподавания иностранных языков, речевые практики, речевая деятельность.

I. B. Vorozhtsova  
Izhevsk, Russia

### MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING PRACTICE

**Abstract.** The article deals with the factor underlying any activity and, above all, educational activity, particularly, motivation of students. The purposes of the study are to examine a variety of concepts of motivation to learn, to emphasize the conceptual core of modern ideas, the analysis of which gives grounds to assert that the motivational sources mostly reveal themselves in a student, as in the subject of teaching training, and no one else disposes his motives, but himself. This conclusion suggests to refer to educational practice that centers around the subjectivity of the trainee. On the basis of the separation of two activities — teaching and learning, the article describes a number of practical decisions in terms of organization and management of educational activities that allow the student to engage his own motives in mastering foreigner practices. Among them, providing the dynamics of learning from «I want» to «I can» and from «I can» to «I need», the conclusion of the «social contract» for the purposes of teaching; a student selects the content of the training himself using technologies that extend the learning space, in particular these are play, project, research, communication, information and communication technologies. Drawing on the fact that motivation is disposed by the student himself allows him to master foreign practices under the study of a foreign language, which dramatically increases the chances to acquire a foreign speech.

**Keywords:** motivation of learning, foreign languages, methods of teaching foreign languages, speech practice, speech activity.

В нашей предыдущей статье о проблемах языкового образования в связи с глобализацией в сфере языков речь шла о демотивации обучающихся как одном из последствий преподавания английского языка как обязательного и в подавляющем числе случаев единственного иностранного языка обучения. Цель данной статьи — проанализировать, учитывая ведущее место мотивации в успешном овладении той или иной деятельностью, как справляется в своей практике языковое образование с мотивированием учащихся в обучении иностранным языкам.

#### *Теоретические исследования мотивации обучения*

Серьезному изучению подверглась мотивационная сфера в середине XX века с разработкой психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), основ гуманистической психологии (А. Маслоу) и др.

Базовое положение теории деятельности, лежащее в основе понимания сути мотивации, состоит в том, что первая предпосылка всякой деятельности есть субъект, обладающий потребностями. Главная

черта потребностей — их предметность, т.е. потребность в чем-то. Предмет потребности, материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, не задан жестко. Он обнаруживается потребностью при удовлетворении оной и становится мотивом. Потребность сама по себе не способна придать деятельности определенную направленность. Направление придается пробуждением активности, что как раз присуще мотиву, ибо в этом состоит его основная функция. Мотивы несут в себе предметное содержание, которое так или иначе воспринимается и осознается субъектом. В отличие от содержания и целей, мотивы актуально им не осознаются. Они, однако, не отделены от сознания и субъективно окрашены [Леонтьев 1983: 153].

Другое свойство мотивации *состоит в том*, что она «работает» на создание личностных смыслов, а это уже предпосылка к поиску ценности, что как раз и составляет воспитательную сущность образовательного процесса [Там же: 172–173].

Среди работ, посвященных структурированию и выявлению видов мотивации в опоре на содержа-

ние этой категории, особое место занимает гуманистическая теория А. Маслоу. Так, он представил иерархию потребностей в виде пирамиды, предполагающей «по умолчанию» естественную динамику места каждой группы потребностей в становлении человека. В 80-е годы работа по изучению мотивации в обучении шла в направлении, заданном А. Маслоу: выделить разные виды мотиваций и определить их место в иерархии мотивов. В целом эта работа вполне удалась, перечень достиг около сотни мотивов, их классификация весьма разнообразна.

Таким образом, мотивация разрабатывалась как ключ к деятельности, что ощущалось педагогами как одна из наиболее актуальных проблем, и определился вектор в ее поиске: потребность — предмет потребности — мотив.

Для профессиональной деятельности учителя исследования такого рода представляли несомненный интерес, но у них возникло много вопросов. Что ему с этой массой мотивов делать? Как примерить конкретного ученика к той или иной схеме, не говоря уже о том, как запустить мотивационные механизмы применительно к классу?

Вообще, жизнь показывает, что зачастую представления учителей оказываются достаточно утопичными в отношении своих подопечных. Например, девочка-подросток 15 лет, имеющая естественно поставленный голос, которой все прочат блестящую музыкальную карьеру, упорно избегает разумных советов и выбирает совсем другую область профессиональной деятельности. Лет 15 спустя она собирает одноклассников. Все они выпускники гуманитарного класса продвинутого лица, в свое время были окружены заботой и вниманием преподавательского состава, прочившего им светлое будущее на определенном поприще. И вот по прошествии этих лет, когда у каждого это будущее четко обрисовалось, они с веселостью обсуждают, что этот прогноз не реализовался ни для кого из их группы. Мотивация вовсе не обнаруживает видимой связи со способностями и готовностями человека, и педагог сталкивается с ее вполне не предсказуемым характером. Известно, что для целого ряда известных профессионалов род деятельности, в которой они себя проявили как выдающиеся специалисты, оценивался как неподходящий и непрофильный.

Для иностранного языка в многоязычной стране, где языками ближайшего окружения человек овладевает в соответствии с конкретными условиями своей жизни, где русский язык является языком межнационального общения и существуют естественные условия для билингвизма, мотивация для языков дальнего окружения часто подается как то, что пригодится в жизни. Очевидно, что в таком утверждении не учитывается ни потребность, ни предмет этой потребности. В течение многих предыдущих лет, по нашим наблюдениям, естественной мотивацией к языкам было присущее нашим согражданам любопытство ко всему иному, куда и попадал неродной язык.

В последние 20 лет изменилась социокультурная ситуация, и изменения коснулись отношения к

неродным языкам. Мы это ощущаем в образовании. Какие виды мотивов оказываются предпочтительными в данный период?

Обращаясь к обзору, данному Хьюиттом в 2011 году [Huitt 2011], можно отметить, что есть стремление как-то сузить поле определения мотивации и ее действия. В целом, западные исследователи, исходя из понимания мотивации как исходной точки поведения, задаются вопросом, является ли активизация поведения результатом внешних условий, и их внимание обращается к поиску источников мотивационных потребностей.

К таким источникам относятся:

- поведенческие: получить желаемое, иметь приятные последствия или стремление избежать неприятных последствий;

- социальные: подражать положительным образцам, приобрести навыки уверенного владения социокультурной компетенцией, ощущать себя частью социальной группы;

- биологические: усилить или ослабить состояние активности, активизация чувств или снятие их активно-го состояния, поддержать равновесие организма;

- когнитивные: внимание к интересному или представляющему угрозу, выявление смыслов — понимание, снятие неопределенности, принятие решения, работа воображения, устранение рисков;

- эмоциональные: испытать или снять аффективный диссонанс, хорошее самочувствие, безопасность, угрозу самооценке, верить в хорошее, чувствовать себя на подъеме;

- волевые: выявить свои цели, осуществить мечту, быть уверенным, контролировать свою жизнь, устранить угрозы, уйти из-под контроля других людей;

- духовные: понять цель своей жизни, включиться в поиск неизвестного.

Если рассматривать соотношение внешних и внутренних условий мотивации, то в данном перечне больше внимания уделено внешним условиям — тем, что отражают социальные императивы западноевропейского мира: поведенческие, социальные, волевые, частично когнитивные. Так, большое место занимают установки «быть особенным». Из разговора французских родителей: «Андре не хочет учить английский. Я ему говорю, что половина людей говорит на нем, а он мне отвечает, что мол, раз половина уже говорит, этого достаточно и мне вовсе необязательно».

В зависимости от предпочтения источника мотивации предлагаются те или иные средства мотивирования учащихся. Так, поведенческая теория акцентирует поддержку и наказание [Huitt, Hummel 1997]. Когнитивные теории придают значение обработке информации [Huitt 2003], внутреннему или внешнему плану мотивации. Теория когнитивного диссонанса разрабатывает роль нестыковок в освоении знания и др. Для мотивации достижения рекомендуется использовать нацеленность на компетенции, осуществление цели (достижение результата), делать лучше других или так же хорошо, как другие [Tombs 2011]; автономию [Ryan, Deci 2000]; развитие связей, приобретение признания, обретение власти [Thompson, Grace and Cohen 2001]; приобрете-

ние знаний и опыта, выстраивание связей с другими, овладение способами защитить себя [Nohria, Lawrence, and Wilson 2001]. Большое место занимает вызов положительных эмоций, включенность в деятельность, достижение цели благополучия и результативности [Seligman 2011].

В целом из данного обзора следует, что задача мотивировать обучающегося и тем самым вывести языковое образование на новый уровень оказывается недостижимой. Однако в конце автор обзора заключает, что представляется целесообразным спросить у людей, т.е. у обучающихся, чего они хотят, как удовлетворить их потребности, а не полагаться на какую-либо теорию, уметь определить, что удерживает человека от участия в деятельности в данный момент [Huitt 2011 со ссылкой на Ferrance 2000].

*Мотивацией обучения  
располагается обучающийся*

Мысль, вообще говоря, очевидная, если исходить из того, что мотивы лежат в сфере обучающегося как субъекта образовательной деятельности. Словом то, что ясно демонстрирует материал обзора.

Следовательно, проблема не в угадывании учителем мотивов учащегося или приписывании ему оных, а в том, чтобы предоставить ему поле деятельности, не занимать эту территорию, как это происходит повсюду и рядом.

Преподаватели русского языка как иностранного, часто замороженные грамматической насыщенностью, с их точки зрения, русского языка, занимают обучением грамматике основное время. Они как бы хотят сначала научить грамматике, а потом всему остальному. Такое содержание обучения нередко вызывает протест иностранцев, мотивированных на овладение речевой деятельностью. Моя коллега, преподающая русский язык в одном из французских университетов, рассказывала, в частности, о том, что программа требует введения прилагательных при изучении существительных, однако она избегает включать эту тему, считая, что гораздо важнее для обучающегося с его точки зрения, не с позиции преподавателя, овладеть основной пропозициональной структурой высказывания: кто + что делает [+ где + когда]. А вот сказать о предмете, какой он, не является первой необходимостью в устном общении, особенно для француза. К тому же слоговое удлинение именной группы за счет прилагательного (средняя длина существительного — 5 слогов, что уже трудно для удержания в оперативной памяти говорящего) обращает учащегося не к тому, что сказать, а как, что уводит его с поля предмета его деятельности и, следовательно, мотивов.

Обратимся к практике, которая нацелена на то, чтобы дать возможность и свободу пользоваться учащемуся собственными мотивами, не обращая внимания на те, что предполагает учитель. В этой практике мы различаем педагогическую и образовательную деятельность. Образовательная деятельность — это деятельность обучающегося. Для рассматриваемого предмета обучения это деятельность по овладению видами речевой деятельности — пониманием на слух речи, говорением, понимание

письменных текстов, создание письменных текстов на изучаемом языке. Она требует также деятельности интеллектуальной, физической (телесной) и режима коммуникации. Деятельность обучающего (педагогическая) состоит в организации и управлении образовательной деятельностью учащегося. В чем состоит организация образовательной деятельности? Это отбор и организация учебного материала в соответствии с мотивами (изученными или предполагаемыми) учащегося на основе общеевропейских компетенций определенного уровня, распределение учебного материала в соответствии с естественной динамикой стабилизации в овладении речевым и языковым материалом, разработка учебных задач по работе с содержанием обучения, управление деятельностью по решению коммуникативных (речевых) задач на занятиях и вне занятий и, наконец, оценивание деятельности и контроль усвоения [Ворожцова 2013: 11–14].

*О маршруте образовательной деятельности*

В своей практике мы исходим из следующей динамики переходов мотивации учащегося в его деятельности по овладению иноязычной речью: от «я хочу» к «я могу» и от «я могу» к «мне надо». Эта динамика учитывает то, что мотивы бывают разноразличные и разновременные. Есть мотивы к изучению иностранного языка вообще, к иноречевой деятельности на определенном этапе, к деятельности, которая определена задачей в классе или возникла у обучающегося спонтанно. Они представляют собой достаточно сложное переплетение готовностей к активности, которыми располагает сам субъект — обладатель мотивов. Он их часто не осознает, но ощущает «я хочу...» и проявляет свою активность. Мотивация как начало действия связано с эмоцией, а поддержание напряжения активности (упорство) связано с волей. Желания, хотения, стремления не являются мотивами. «Я хочу» выполняет функцию избирательной активизации систем, реализующих деятельность субъекта. А далее подключается проба себя в деятельности. Здесь важным является само включение в деятельность с опорой на первичное желание, любопытство и соответствующее задание, в котором учащийся распознает свой собственный мотив. Он формируется из принятия задачи, своей роли в коммуникации. Например, на первом занятии по иностранному языку студенты знакомились на слух, затем на письме со словами и выражениями, которые легко опознаются из родного языка, что позволило включить их в слушание коротких сообщений о людях, местах, достопримечательностях. В число достопримечательностей они включили в своих первых высказываниях на ИЯ университеты. Тогда им было предложено выбрать некоторые из мест, где есть университеты, зайти на сайты этих университетов, подготовить сообщения о факультетах, имеющихся в данном университете, зайти на сайт филологического факультета и найти список изучаемых дисциплин. Об этом они и сообщили на следующем занятии. Их не смутило, что до первого занятия считалось, что они не знают этого языка.

Следующим переходным этапом является включение в деятельность, ее осуществление, достижение настроения «Я могу (справиться), я умею делать, чтобы справиться...». Оно является результатом деятельности, действующей способами, действия, взаимодействие с другими, дающей определенные продукты деятельности. Продолжим вышеприведенную ситуацию. Далее набранный студентами материал запускается в режим общения в парах, тройках и др. Он требует привлечения вопросов и их активизации в этой коммуникативной работе. Сам факт диалогического взаимодействия демонстрирует студентам, что они справляются с этими задачами. Можно наращивать успех. Когда задача решается, то в этот момент «я могу» подкрепляется работой неосознаваемых аналитических механизмов мозга, которые подсказывают говорящему, что в его распоряжении есть местоимения, фразовые структуры, наименования, людей, мест, предметов.

И последний переход связан с ощущением умонастроения «мне надо (сделать это)», когда субъект приводит себя в активное состояние, использует свои умения для достижения результата в решении задач, которые он переводит в субъектный план из возникших перед ним объективных проблем в образовательном пространстве, в жизни и волевые качества, дающие энергию для действия.

На пути от «я хочу...» к «я могу...» и от «я могу» к «мне нужно» включение собственных мотивов учащегося происходит путем организации учителем первого «перехода» — осознания себя субъектом своей учебной деятельности в том, что касается постановки целей.

*Осознание своих желаний и намерений  
и заключение «общественного договора»  
относительно целей обучения*

В самом начале определенного этапа обучения (начала курса, семестра, изучения дисциплины) учащемуся предлагается задание на завершение трех высказываний относительно иностранного языка как предмета изучения: *Я умею... Мне надо... и Я хочу...* Задание не требует групповой работы, оно индивидуально. Свои высказывания учащийся записывает в своей тетради на родном языке или языке изучения. Дается время на обдумывание и письменную фиксацию. Затем идет работа с тем, что «я умею...», при этом учитель выслушивает всех и затем резюмирует те умения, что относятся к «делать» на ИЯ — понимать на слух, говорить, понимать письменную речь, писать. Все это делается безотносительно к конкретным персонам. Для обучающегося важными являются именно речевые умения, как показывают наши многолетние исследования мотивационной сферы в области изучения ИЯ. На следующем этапе выслушиваются высказывания по поводу «мне надо». Учитель воспроизводит высказывания после выслушивания: *Как я правильно понял(а), кому-то надо..., другим... и т.п.* И затем идет работа с высказываниями «Я хочу...». Они не комментируются, идет эмпатийное слушание. Предлагается сопоставить набор высказываний в разделах «Мне надо» и «Я хочу» количественно и качественно. Обычно первый из них

представлен большим набором сообщений. Предлагается обсудить в группах свои предпочтения по тому или иному разделу, при этом обсуждении возможны вопросы, комментарии. Оно проходит без учителя в микрогруппах. Каждая микрогруппа делится резюме своего обсуждения и делает выбор между *мне нужно* и *я хочу*. На этом этапе происходит поставка целей, которые учитель соотносит с целями своей программы. Происходит заключение своего рода «общественного договора» относительно целей обучения на данный период времени.

Далеко не факт, что учащиеся заявят те цели, что желательны учителю. Но в этом и профессионализм, чтобы суметь ответить на запрос (мотивы) ученика. Здесь важно, что они озвучены и что тем самым стали известны педагогу, а дальше это уже дело его профессии — не заставлять ученика отказаться от своего и не затаскивать его на свою территорию, а прийти к нему с учетом его потребностей и ввести то содержание обучения, которое позволит на них ответить.

Наш опыт подтверждает действенность такого общественного договора еще и потому, что любой учащийся имеет возможность по окончании данного периода обучения обратиться к поставленным целям и увидеть, что он справился с ними и при этом достаточно часто превышал этот порог [Ворожцова 2015].

*Технологии подключения мотивации обучающихся:  
отбор содержания обучения иноязычному общению*

Речь в данном случае идет о том, что при разработке какого-либо курса иностранного языка отбор содержания учебного предмета опирается на изучение и моделирование мотивационных установок обучающихся. Исходной позицией при такой разработке является нацеленность обучения на владение иноречевой деятельностью, т.е. речевые компетенции.

Каким образом осуществляется отбор учебного материала? Следует иметь в виду, что содержание учебного предмета «иностранный язык» в изложенном выше понимании сосредоточено в текстах на данном языке. Следовательно, отбираются тексты.

При разработке школьного курса французского языка «В добрый путь!» автор провел массовый опрос подростков 10–15 лет относительно областей их интереса для дальнейшего ознакомления и обсуждения при изучении данного языка. Опросный лист состоял из 200 тем, из которых затем были отобраны те, на которые отреагировали положительно не менее половины опрошенных. Затем студенты, владеющие французским языком, работали с текстами заданных жанров, в том числе и с художественными, отбирая из них наиболее для себя интересные. Они и легли в основу учебного курса, помимо тех, что отобрал автор из материала живого общения подростков-носителей языка. Это увеличивало вероятность того, что тексты вызовут интерес у обучающихся, равно как и возможность для учителя попасть в их мотивационную сферу.

Разрабатывая продолжительный (трехгодичный) курс ИЯ для студентов педагогического профиля, автор задал себе вопросы относительно мотивов изучения ИЯ для данной группы молодежи, чтобы

включить, помимо профессионального интереса, возможные внутренние побуждения молодых людей 17–20 лет, опираясь на общение с ними, интервью, свой собственный жизненный опыт обучения в вузе и освоения французского языка. Собранный материал лег в основу отбора разнообразного содержания «жизнедеятельности», как это в свое время определила И. А. Зимняя. Жизнедеятельность предполагает, что содержание должно включить и жизнь, и деятельность. И все это, прежде всего, в текстах, реально интересных молодым на данный момент их жизни, деятельности и взросления. Для обучающегося тексты должны содержать тот речевой материал, что развивает и поддерживает его мотивацию, позволяет решать коммуникативные задачи в ходе обучения. Тематически они распределялись таким образом: «Повседневная жизнь сегодняшнего человека» (уровни А1 и А2, частично В1 общеевропейских компетенций), «Страноведение Франции и франкоязычный мир» (уровень В1), «Человек в современном мире: его проблемы, ценности и представления о жизни» (уровень В2), «Мир глазами французов: французы сквозь призму французской литературы» (уровень С1) [Ворожцова 2000: 292–296].

#### *Технологии обучения*

Современное образование с большим интересом относится к таким мегатехнологиям обучения как игровые, проектные, исследовательские, информационно-коммуникационные. Это неслучайно, поскольку они реально открывают путь собственной деятельности учащегося, его субъектности, благодаря автономности учащегося в выстраивании своего маршрута обучения, ролевой организации учебного материала и учебного процесса. Там нет ограничений на объемы материала, его насыщенность.

Для иностранного языка такой образовательной технологией является также коммуникативность [Ворожцова 2013].

#### *Мотивирующее значение обучения иностранному языку через иноязычные практики*

Овладение неродным языком на практике считается наиболее эффективным в социальном взаимодействии. Западная Европа давно уповает только на поездки и пребывание в странах изучаемого языка, не надеясь на лингводидактику. В России тоже широко представлены предложения по языковым курсам за рубежом. Но и обучение иноязычным речевым практикам в учебных заведениях начинает овладевать массами [Rydén 2015].

Нами разработан ряд практико-ориентированных (выстроенных как иноязычные практики) курсов: 1) по обучению чтению художественной литературы на иностранном языке, в частности, русском языке как иностранном для студентов-иностранцев; 2) по обучению ИЯ на базе поэтических текстов; 3) по теории и практике перевода. Таково содержание магистерской программы «Лингвистическое и лингводидактическое сопровождение иноязычных речевых практик в профессиональной деятельности».

Основная идея заключается в такой организации обучения, когда обучающийся использует язык для

определенной практической цели, погружается в речевую деятельность — слушание, говорение, чтение и письмо. Это не работа под контролем обучающего по накоплению словарного запаса и знаний грамматических правил, а осуществление обучающимся своей деятельности, в ходе которой оказывается необходимо обратиться к использованию иностранного языка.

Когда речь идет о чтении художественной литературы, то деятельность уже задана, и обучающийся определяет для себя предмет чтения — автора и произведение. Далее преподаватель организует работу по содержанию произведения [см.: Ворожцова, Урсегова 2015].

Место мотивации ярко проявляется в магистерской программе, специфика которой состоит в том, чтобы магистранту не «подтягивать английский», а определить для своей профессиональной деятельности или саморазвития, зачем ему нужны иностранные языки (их в учебном плане 4) и затем выстроить собственный маршрут его использования.

Поскольку на обучение по данной программе поступают чаще всего выпускники нелингвистических специальностей, с ними сначала ведется работа по содержанию и структуре дискурсивных практик. Им важно освоить, что текст представляет собой не только совокупность слов и правил, но и то, что он укоренен в ситуации, в нем проявляются речевые субъекты, а речевое сообщение определенным образом задает свой план содержания и план выражения. На следующем этапе от них требуется определить область применения ИЯ и спроектировать деятельность, где они работали бы с ресурсами на данном языке. Иначе говоря, речь идет о поиске проектной идеи. Именно здесь возникают большие трудности: у многих нет представления, зачем им нужен ИЯ. Отсюда вопрос «Зачем тогда вы учите языки?». Ответ обескураживает: «На всякий случай. Вдруг где-то пригодится».

В одной из групп, благодаря нескольким магистрантам, кто сразу же для себя определил область своего интереса, другие также постарались не мучиться очень долго. Колебались — это да, но у них возникли варианты, которые можно было в группе обсуждать. Редактор республиканской телерадиокомпании, ответственная за информационный раздел, стала работать с англоязычными СМИ для того, чтобы узнать, что они пишут об Удмуртии и о России. Ресурсов много, материал был собран огромный. Она съездила в Англию, чтобы встретиться с коллегами и задать им ряд вопросов. Получилась интересная магистерская диссертация. Работник нефтяной компании, поразмышляв, обратился в Центр международного образования университета за помощью. Так родилась программа летней школы по нефтяному делу для ближнего и дальнего зарубежья.

Зато в другой группе мотивированных не оказалось. Целый семестр они провели в метаниях «А зачем же мне нужен АЯ? Помогите определить тему!». Польза от этих метаний несомненно была. Кое-кто оказался перед дилеммой: пойти вслед за выгодой для себя или за интересом. Одна из магистранток вдруг озадачилась вопросом: «Я определила свою четырехлетнюю дочь на занятия английского языка. А зачем он ей?».

А, действительно, зачем?

## ЛИТЕРАТУРА

Ворожцова И. Б. Деятельностные технологии обучения языку: уч.-метод. пособие. — Ижевск: АОУ ДПО «ИПК и ПРО УР», 2013. — 84 с.

Ворожцова И. Б. Из опыта обучения иноязычной речевой деятельности на материале поэтических текстов // Кормановские чтения: статьи и материалы Межвузовской научной конференции (Ижевск, апрель, 2015) / ред.-сост. Д. И. Черашняная. — Ижевск: Удмуртский университет, 2015. — Вып.14. — С. 264–270.

Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. — Ижевск : Удмурт. ун-т, 2000. — 342 с.

Ворожцова И. Б., Урсегова Е. Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном: деятельностный подход, читательские и речевые практики // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. — 2015. — Вып. 3. — С. 151–157.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. 2. — М.: Педагогика, 1983.

Ferrance E. Action research. — Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory. — Brown University, 2000. — Режим доступа: [http://www.lab.brown.edu/pubs/themes\\_ed/act\\_research.pdf](http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf).

Huitt W. Motivation to learn: An overview // Educational Psychology Interactive. — Valdosta, GA: Valdosta State University, 2011. — Режим доступа: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html> (дата обращения 04.12.2016).

Huitt W. The information processing approach to cognition // Educational Psychology Interactive. — Valdosta, GA: Valdosta State University, 2003. — Режим доступа: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/infoproc.html> (дата обращения 04.12.2016).

Huitt W., Hummel J. An introduction to classical (respondent) conditioning // Educational Psychology Interactive. — Valdosta, GA: Valdosta State University, 1997. — Режим доступа: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/behavior/classcnd.html> (дата обращения 04.12.2016).

Nohria N., Lawrence P., Wilson E. Driven: How human nature shapes our choices. — San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. — 2000. — 55 (1). — P. 68–78.

Rydén S. Learning English as a Foreign Language as a Deaf Pupil in Sweden // PhD Thesis. — Stockholm University, 2015. — Режим доступа: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-118874> (дата обращения 05.12.2016).

Seligman M. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. — New York: Free Press, 2011.

Thompson M., Grace C., Cohen L. Best friends, worst enemies: Understanding the social lives of children. — New York: Ballantine Books, 2001.

Tombs M. Motivation to learn: test of a model in different training contexts // PhD Thesis. — Cardiff University, 2011. — Режим доступа: <http://orca.cf.ac.uk/55040/> (дата обращения 05.12.2016).

## Данные об авторе

Ирина Борисовна Ворожцова — доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

Адрес: 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

E-mail: [i\\_vorojtsova@inbox.ru](mailto:i_vorojtsova@inbox.ru).

## About the author

Irina Borisovna Vorozhtsova is a Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Russian Language, Theoretical and Applied Linguistics, Udmurt State University (Izhevsk).

## REFERENCES

Vorozhtsova I. B. Deyatel'nostnye tekhnologii obucheniya yazyku: uch.-metod. posobie. — Izhevsk: AOУ DPO «IPK i PRO UR», 2013. — 84 s.

Vorozhtsova I. B. Iz opyta obucheniya inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti na materiale poeticheskikh tekstov // Kormanovskie chteniya: stat'i i materialy Mezhvuzovskoy nauchnoy konferentsii (Izhevsk, aprel', 2015) / red.-sost. D. I. Cherashnyaya. — Izhevsk: Udmurtskiy universitet, 2015. — Vyp.14. — S. 264–270.

Vorozhtsova I. B. Lichnostno-deyatelnostnaya model' obucheniya inostrannomu yazyku. — Izhevsk : Udmurt. un-t, 2000. — 342 s.

Vorozhtsova I. B., Ursegova E. B. Obuchenie chteniyu khudozhestvennoy literatury na russkom yazyke kak inostrannom: deyatel'nostnyy podkhod, chitatel'skie i rechevye praktiki // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i filologiya. — 2015. — Vyp. 3. — S. 151–157.

Leont'ev A. N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya. T. 2. — M.: Pedagogika, 1983.

Ferrance E. Action research. — Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory. — Brown University, 2000. — Rezhim dostupa: [http://www.lab.brown.edu/pubs/themes\\_ed/act\\_research.pdf](http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf).

Huitt W. Motivation to learn: An overview // Educational Psychology Interactive. — Valdosta, GA: Valdosta State University, 2011. — Rezhim dostupa: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html> (data obrashcheniya 04.12.2016).

Huitt W. The information processing approach to cognition // Educational Psychology Interactive. — Valdosta, GA: Valdosta State University, 2003. — Rezhim dostupa: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/infoproc.html> (data obrashcheniya 04.12.2016).

Huitt W., Hummel J. An introduction to classical (respondent) conditioning // Educational Psychology Interactive. — Valdosta, GA: Valdosta State University, 1997. — Rezhim dostupa: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/behavior/classcnd.html> (data obrashcheniya 04.12.2016).

Nohria N., Lawrence P., Wilson E. Driven: How human nature shapes our choices. — San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. — 2000. — 55 (1). — P. 68–78.

Rydén S. Learning English as a Foreign Language as a Deaf Pupil in Sweden // PhD Thesis. — Stockholm University, 2015. — Rezhim dostupa: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-118874> (data obrashcheniya 05.12.2016).

Seligman M. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. — New York: Free Press, 2011.

Thompson M., Grace C., Cohen L. Best friends, worst enemies: Understanding the social lives of children. — New York: Ballantine Books, 2001.

Tombs M. Motivation to learn: test of a model in different training contexts // PhD Thesis. — Cardiff University, 2011. — Rezhim dostupa: <http://orca.cf.ac.uk/55040/> (data obrashcheniya 05.12.2016).