

RU

## Ценностно-смысловые приоритеты студентов неязыковых специальностей на начальном этапе изучения иностранного языка

Анисимова А. Т., Карипиди А. Г.

**Аннотация.** Цель исследования – выявить ценностно-смысловые приоритеты студентов-нелингвистов на начальном этапе изучения иностранного языка в вузе. Лингвистический анализ высказываний студентов, их реакций на мотивационные вопросы позволил выявить прагматиконы мотивационных профилей респондентов, систематизировать их по степени автономии в соответствии с теорией самодетерминации (Э. Дэси, Р. Райан) и определить ценностно-смысловые приоритеты. Научная новизна работы заключается в рассмотрении мотивации как континуума самодетерминации, что способствовало более глубокому и динамичному представлению мотивационных процессов. В результате проведенного исследования установлено, что на начальном этапе обучения иностранному языку в вузе обучающиеся демонстрируют высокий мотивационный потенциал, который при соблюдении лингводидактических принципов иноязычного образования позволяет добиться необходимых достижений в формировании иноязычной компетенции.

EN

## Value-semantic priorities of non-linguistic students at the initial stage of foreign language learning

A. T. Anisimova, A. G. Karipidi

**Abstract.** The aim of this research is to identify the value-semantic priorities of non-linguistic students at the initial stage of foreign language learning at the university. A linguistic analysis of students' statements and their reactions to motivational questions made it possible to identify the pragmatics of the respondents' motivational profiles, systematize them according to the degree of autonomy in accordance with the self-determination theory (E. Deci, R. Ryan), and determine value-semantic priorities. The scientific novelty of the work lies in considering motivation as a continuum of self-determination, which contributed to a deeper and more dynamic representation of motivational processes. The research established that at the initial stage of foreign language learning at the university, students demonstrate high motivational potential, which, when linguistic and didactic principles of foreign language education are observed, allows for achieving the necessary achievements in the formation of foreign language competence.

### Введение

Актуальность темы данного исследования обусловлена тем, что проблема эффективности иноязычного образования в нелингвистических вузах остается открытой на сегодняшний день. В данной статье мы обращаемся к проблеме выявления мотивации студентов нелингвистических специальностей к изучению иностранного языка (ИЯ), наблюдая снижение качества в этой области высшего образования, несоответствие реального положения дел требованиям, заложенным в государственных стандартах. На слабую мотивационную составляющую иноязычного образования в настоящее время указывают многие авторы, занимающиеся этой проблемой (Абрамова, Шишмолина, 2023; Антропянская, 2021; Борщева, 2019; Донскова, 2019; Ермолова, 2020; Морозова, Гливенкова, 2018; Терехина, 2018; Хамедова, 2012).

Изучение ИЯ вне естественной языковой среды объективно представляет собой проблему с точки зрения включенности обучающихся в международное общение, а владение ИЯ не является практической необходимостью для российских студентов на момент его освоения. Таким образом, перед преподавателем ИЯ стоит комплексная лингводидактическая задача разработки наиболее эффективных методов преподавания, подбора

содержания учебных материалов на основании анализа ценностно-мотивационных ориентиров студентов. В связи с этим мы ставили перед собой задачи:

- определить мотивационные профили изучающих ИЯ студентов нелингвистических специальностей на начальном этапе обучения и установить корреляции с мотивационными конструктами теории самодетерминации;
- проанализировать факторы, способствующие интернализации мотивации, как условие эффективности иноязычного образования.

Для решения указанных задач в статье применяются следующие методы исследования: анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы по проблеме мотивации студентов к изучению иностранного языка для систематизации теоретических и эмпирических данных по теме исследования; эмпирический метод педагогического наблюдения для получения актуальных данных об учебном процессе, его соответствии образовательным стандартам; метод сравнения – для выявления и анализа отличий в мотивации обучающихся; метод систематизации и классификации – для организации типов мотивации, их категорий и интерпретации полученных данных.

Теоретическую базу исследования составляет теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Self-Determination Theory – SDT) (Ryan, Deci, 2020) и одно из её основных положений – концепция организмической мотивации личности, которая проявляется в её стремлении к познанию, саморазвитию.

Материалом исследования послужили открытые ответы студентов-первокурсников на вопросы анкеты о причинах заинтересованности в изучении английского языка или отсутствии таковой.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная методика составления мотивационных профилей обучающихся на начальном этапе обучения, их локализации на континууме автономии позволяет оценить соответствие ценностно-смысловых приоритетов студентов их базовым психологическим потребностям, что необходимо для корректировки учебной программы и учебных материалов с целью достижения положительного академического результата.

## Обсуждение и результаты

Проблема мотивации учебной деятельности вообще, в изучении иностранного языка в частности, является одной из наиболее актуальных на сегодняшний день, о чем свидетельствует внушительный корпус научных и научно-методических публикаций отечественных и зарубежных исследователей. Однако разнообразие концепций, в рамках которых проводятся исследования мотивации изучения ИЯ, объясняет отсутствие как определенных методических инструментов диагностики мотивации, так и невозможность аккумулировать результаты трудов (Гордеева, Сычев, 2017, с. 64).

Традиционное противопоставление мотивов деятельности по принципу «извне» и «изнутри» продолжает оставаться базовым конструктом многочисленных теорий мотивации, рассматривающих различные аспекты функционирования мотивов, побуждающих и регулирующих человеческую деятельность. Среди современных поведенческих теорий особым авторитетом и популярностью пользуется теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Self-Determination Theory – SDT) (Ryan, Deci, 2020), которая предлагает свой оригинальный подход к объяснению человеческой мотивации в разных культурных и социальных контекстах. Данная парадигма представляется релевантной и обладающей необходимой объяснительной силой в отношении учебной деятельности. Предлагаемая авторами классификация типов мотивационных ориентиров по их происхождению и влиянию на содержание и динамику поведения составляет основу для разработки методических инструментов диагностики мотивации.

Изначально авторы выделяют типы сознательной мотивации, которая отражает личностные интересы и соответствует системе ценностей индивида, и внешней мотивации, когда деятельность стимулируется вознаграждением или каким-либо иным внешним аргументом. Данное положение перекликается с концепцией А. Н. Леонтьева (2016), разводящего понятия мотива и интереса. Первые относятся к мотивам-стимулам, только пробуждающим интерес, но не имеющим к нему отношения, вторые – к смыслообразующим мотивам, обладающим личностным смыслом для субъекта и придающим действию определенный смысл (Леонтьев, 2016). В дальнейшем А. Н. Леонтьев приходит к выводу «о неразрывности побудительной и смыслообразующей функций мотива и о том, что побуждение обеспечивается исключительно благодаря механизму смыслообразования» (2016, с. 9). Невозможность бинарного противопоставления внешней и внутренней мотиваций преодолевается теорией самодетерминации. Э. Деси и Р. Райан (Deci, Ryan, 2008) обращают внимание на неоднородность, многомерность внешней мотивации и вводят понятие мотивационного континуума, описывающего различные формы мотивации от внутренней, основанной на личностном интересе, до внешней, контролируемой мотивации и далее амотивации как наименее самодетерминированной мотивации.

Одно из основных положений теории самодетерминации – концепция организмической мотивации личности, которая проявляется в её стремлении к познанию, самосовершенствованию, саморазвитию. Удовлетворение глубинных психологических потребностей является необходимым условием самоактуализации личности и её позитивного психоэмоционального состояния. Э. Деси и Р. Райан (Ryan, Deci, 2020) назвали три базовых потребности, а именно *автономию* (autonomy), *компетентность* (competence) и *связанность* (relatedness), которые определяют, по их мнению, основу внутренней мотивации.

Потребность в *автономии* проявляется в необходимости ощущать себя инициатором своих действий в отличие от деятельности, контролируемой «извне» поощрениями, наказаниями, обстоятельствами. Внутренняя

потребность в деятельности взаимосвязана с заинтересованностью в её предмете, что в контексте учебной деятельности позитивно отражается на её эффективности. Потребность в *компетентности* выражается в стремлении чувствовать себя способным выполнять любые задачи в интересующей предметной области, ощущать свой личный рост и результативность своей деятельности. *Связанность* является третьей базовой потребностью, которая проявляется в необходимости ощущения причастности, вовлеченности в межличностное взаимодействие, внимания, уважения со стороны других людей. Как утверждают Э. Деси и Р. Райан (Ryan, Deci, 2020), игнорирование любой из этих психологических потребностей отрицательно сказывается на мотивации личности и её психоэмоциональном состоянии. Таким образом, анализ образовательной деятельности, в нашем случае процесса обучения иностранному языку, должен учитывать, насколько учебный контекст соответствует базовым психологическим потребностям обучающихся.

Известно, что мотивы, побуждающие и регулирующие поведение, различаются по происхождению, содержанию, интенсивности. В основание мотивационного континуума Э. Деси и Р. Райан (Ryan, Deci, 2020) заложили идею поддержки базовой потребности в автономии. Таким образом, на одном конце данного континуума находится *внутренняя (intrinsic) мотивация*, которая является проявлением полностью автономного самодетерминированного поведения и интегративного характера человеческой природы, – одна из основных концепций организмической теории. Атрибутами данной мотивации авторы теории самодетерминации называют интерес индивида к предмету деятельности, удовольствие и внутреннее удовлетворение от самой деятельности. Внутренняя мотивация является необходимым условием эффективности любой учебной деятельности, а в контексте обучения ИЯ обладает достаточным потенциалом для того, чтобы вывести обучающегося на уровень свободного владения ИЯ.

На другом конце мотивационного континуума Э. Деси и Р. Райан (Ryan, Deci, 2020) отвели место *экстернальной регуляции (external regulation)*, которая является крайним проявлением внешней мотивации (*extrinsic motivation*). Экстернальная регуляция – это контролируемая форма мотивации, при которой поведение регулируется исключительно внешними стимулами – вознаграждениями или наказаниями. Побуждение к деятельности, обусловленное чувством долга, вины, представляет собой следующую позицию на мотивационном континууме и определяется как *интроецированная регуляция (introjected regulation)*. В данном случае мы наблюдаем поведение, которое подвергается внутренней самооценке, что свидетельствует о вовлеченности *ego* субъекта и его стремлении осуществлять деятельность, а значит, мы можем говорить здесь о начальной степени интернализации мотива. По наблюдениям К. Ноэлз (Noels, 2013), авторитетного исследователя мотивации изучающих ИЯ в парадигме самодетерминации, обе формы регуляции – экстернальная и интроецированная – могут позитивно отражаться на учебном процессе, но только до тех пор, пока присутствует внешний стимул в виде вознаграждения, при его устранении вовлеченность студента тотчас сводится на нет. Обе формы внешней регуляции могут быть достаточными для получения положительных результатов в формальном обучении, когда ИЯ является компонентом образовательной программы, но оказываются непродуктивными для достижения уровня свободного владения ИЯ. Дальнейшая интернализация внешних требований обозначается на мотивационной прямой понятием *идентифицированной регуляции (identified regulation)*, которая характеризуется большей автономностью поведения, осознанием значимости иноязычной компетенции для своего профессионального и личностного развития. Наиболее самодетерминированную форму поведения связывают с *интегративной регуляцией (integrative regulation)* внешней мотивации, которая по уровню автономии и интернализации соотносится с *внутренней (intrinsic) мотивацией*. В целях нашего исследования и в связи со «сложностью вербализации данного феномена» (Гордеева, Сычев, 2017, с. 13) мы не будем разводить данные понятия (интегративную регуляцию внешней мотивации и внутреннюю мотивацию) для определения мотивационных профилей изучающих ИЯ.

Следует отметить ещё один мотивационный конструкт в парадигме самодетерминации – *амотивацию*, которую обучающийся переживает как отсутствие смысла учебной деятельности, испытывает свою некомпетентность, отсутствие интереса, безразличие к результату (Ryan, Deci, 2020). К. Ноэлз (Noels, 2013) связывает проявление амотивации с низким уровнем владения иностранным языком. Такие студенты не ценят знание ИЯ и не видят смысла в его освоении, хотя подчиняются требованиям образовательной программы, куда ИЯ входит как дисциплина, обязательная к изучению.

Активность, вовлеченность в учебную деятельность, как правило, проявляют студенты, которые совершают эту деятельность по своему сознательному выбору, желанию. Обязательность предмета, навязанная студенту программой, необходимостью избегать академических задолженностей часто имеет обратный эффект и демотивирует обучающегося. Студенты-нелингвисты проявляют большую заинтересованность в профессиональных предметах, особенно если сами осознанно выбирали образовательную программу. ИЯ при этом воспринимается как дополнительный обязательный предмет, интеллектуальный, образовательный потенциал которого нередко не учитывается при составлении учебных планов – трудоемкость данного предмета не соответствует методическим рекомендациям для его качественной реализации, что отмечают все авторы многочисленных научно-методических публикаций, освещающих данную проблему (Абрамова, Шишмолина, 2023; Анисимова, 2023а; Сидоренко, Замятина, Кудряшова, 2021).

Поставив перед собой задачу выявления мотивации к изучению английского языка на начальном этапе обучения в вузе, мы провели в сентябре текущего учебного года письменный анонимный опрос студентов первого курса Кубанского государственного аграрного университета им. И. Т. Трубилина, в котором приняли участие 100 студентов (47 юношей и 53 девушки). Мы попросили первокурсников дать открытые ответы

на вопросы о причинах заинтересованности в освоении английского языка или отсутствии таковой, рассказать об имеющемся опыте изучения ИЯ, самим оценить свой уровень владения ИЯ. Отдавая себе отчет в том, что суждения о собственной мотивации могут носить искаженный характер, мы включили вопросы о количестве времени, которое студент готов выделить на изучение ИЯ, а также о том, выбрал бы студент предмет «Иностранный язык», если бы он не был обязательным. Поскольку вопросы анкеты предполагали открытые ответы, мы имели возможность проанализировать смысловые оттенки оценочных суждений, семантику таких состояний как желание, неуверенность, долженствование, отказ или согласие изучать дисциплину, пусть даже гипотетически. В нашем исследовании особое внимание уделялось модусу высказывания, а именно его субъективно-оценочной компоненте.

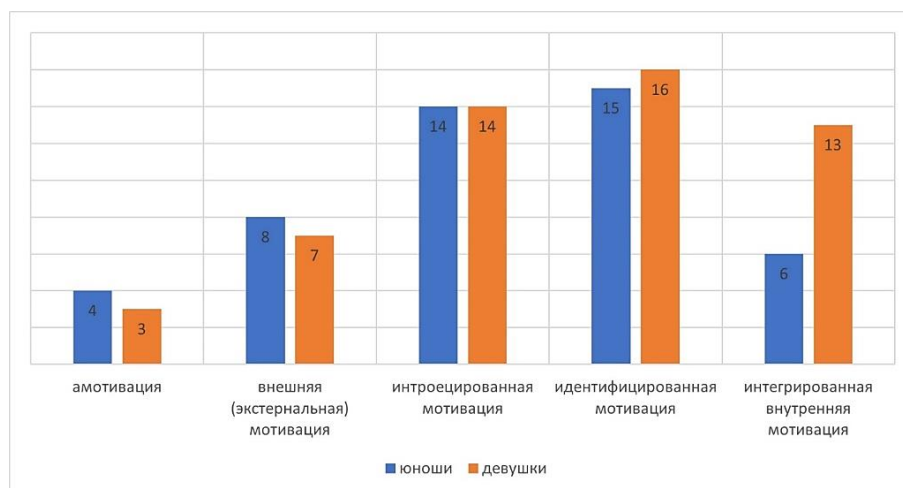
Лингвистический анализ самостоятельно составленных высказываний студентов, а также их реакций на мотивационные вопросы позволил выявить прагматиконы мотивационных профилей респондентов (Таблица 1), под которыми мы понимаем совокупность внутренних мотивов и внешних ориентиров и установок, определяющих готовность студентов к изучению ИЯ, вовлеченность в процесс обучения. Прагматикон мотивационного профиля включает **факторы личностного характера**: цели изучения ИЯ (для путешествий, будущей профессиональной карьеры, общего развития); *интересы*, проявляемые к языку и культуре; *потребности*, как осознаваемые (необходимость для будущей карьеры), так и базовые психологические потребности (автономия, компетентность, связанность); и **внешние факторы**: влияние социально-культурной среды (престиж владения ИЯ); влияние образовательной среды (обязательный компонент образовательной программы, методы обучения); субъективно-оценочная компонента высказываний (модус желания, долженствования, неуверенности, отказа или согласия изучать дисциплину). Безусловно, мы отдаем себе отчет в том, что границы мотивационных профилей достаточно условны в силу отсутствия четких критериев типов мотивации. Несмотря на то, что описание профилей и определение локуса каузальности на континууме автономии (т. е. насколько учебная деятельность является автономной, самодетерминированной или контролируемой) основывается на детерминантах Р. Райана и Э. Деци, необходимо признать элемент субъективности в оценке исследователя.

Таблица 1. Мотивационные профили респондентов в соответствии с SDT типами мотивации

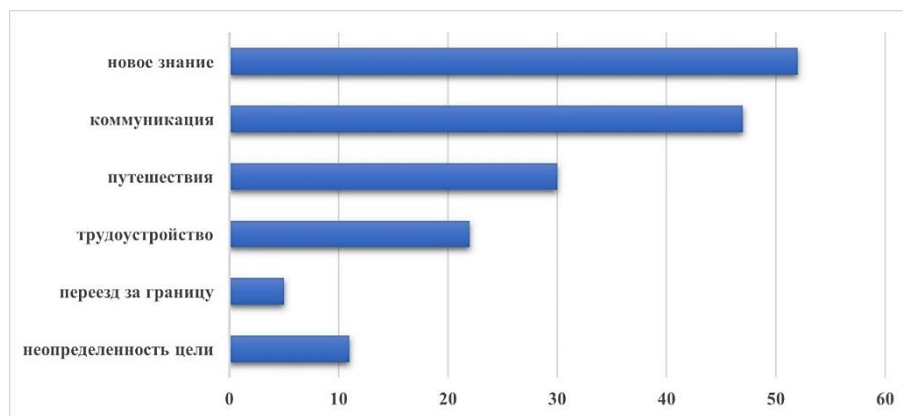
Типы мотивации	Характерные признаки мотивационных профилей	Примеры высказываний
Внутренняя мотивация	хочу изучать английский язык (АЯ); АЯ интересен как новое знание; получаю удовольствие от изучения АЯ; готов выделить столько времени на изучение АЯ, сколько потребуется (6 ч. в неделю и больше)	«нравится английский язык, интересно его изучать; занималась с репетитором, участвовала в олимпиадах», «хочу овладеть английским в совершенстве; готова заниматься столько времени, сколько потребуется»; «обогащает мировоззрение, позволяет больше узнать об окружающем мире, странах, народах, культурах»
Идентифицированная мотивация	осознаю цель изучения АЯ лично для себя; АЯ – комфортность путешествий; международное общение; готов выделить определенное время на изучение АЯ (менее 6 ч. в неделю)	«хочется путешествовать, заводить новые знакомства в разных странах; заниматься английским готова каждый день»; «хотелось бы смотреть фильмы и сериалы в оригинальной озвучке»
Интроецированная мотивация	осознаю необходимость изучения АЯ как международного языка; владение АЯ – гарантия высокооплачиваемой работы в будущем; готов выделить минимальное время на изучение АЯ	«знание иностранного языка дает дополнительные возможности при трудоустройстве»; «АЯ важен, так как является международным языком»; «не хотелось бы испытывать языковой барьер, путешествуя за границу»
Экстернальная мотивация	изучаю АЯ как компонент образовательной программы; знание АЯ может помочь в будущем; не выбрал бы этот предмет, если бы имел такую возможность	«отказался бы от изучения иностранного языка, так как не верю в свои силы»; «знание АЯ необходимо»; «АЯ дает дополнительные возможности в будущем»
Амотивация	не хочу изучать АЯ, неинтересно, ненужно; не могу сформулировать цель изучения АЯ; не готов тратить время на изучение АЯ	«не заинтересована, не учила, не понимаю; отказалась бы, потому что неинтересно»; «заниматься готов только на парах»; «не вижу необходимости, выучу в будущем, если понадобится»

Выявленные мотивационные профили, которые мы систематизировали по степени самодетерминации в соответствии с критериями теории самодетерминации, противоречат утверждению о низкой мотивации студентов к изучению ИЯ, что подтверждается количественными показателями, представленными на Рисунке 1. Описательная статистика позволяет оценить степень доминирования интегративных форм мотивационной регуляции (внутренней мотивации, идентифицированной и интроецированной форм внешней регуляции – 78 профилей из 100), в то время как внешняя (экстернальная) мотивация имеет значительно меньшую выраженность – 15 профилей из 100, и только 7 профилей свидетельствуют о нулевой мотивации у респондентов – амотивации в терминосистеме самодетерминации. Необходимо отметить и отсутствие в нашей выборке каких-либо значимых гендерных различий.

Анализ высказываний студентов о причинах заинтересованности в изучении английского языка, во многих случаях полимотивированных, позволил выявить ценностно-смысловые приоритеты, что показано на Рисунке 2.



**Рисунок 1.** Типы мотивации студентов неязыкового вуза на начальном этапе изучения английского языка (47 юношей и 53 девушки)



**Рисунок 2.** Ценностно-смысловые приоритеты студентов неязыкового вуза, изучающих английский язык (100 человек)

Интерес студентов к ИЯ как к новому знанию, способному повлиять на мировоззрение, расширить кругозор, а также желание большинства студентов изучать другие иностранные языки являются предикторами эффективности учебной деятельности, которые наряду с преобладающими интегративными формами мотивации выступают показателями качественной мотивации. Для поддержания внутренней мотивации и дальнейшей интернализации внешних стимулов необходимо удовлетворение базовых психологических потребностей – автономии, компетенции, связанности, – что, в свою очередь, является условием гармоничного психоэмоционального состояния и самоактуализации личности (Noels, Vargas Lascano, Saumure, 2019).

Таким образом, на начальном этапе обучения иностранному языку в вузе мы имеем достаточно высокий мотивационный потенциал обучающихся, который, при соблюдении лингводидактических принципов иноязычного образования, позволил бы добиться положительных результатов в формировании у студентов иноязычной компетенции. Однако, как показывают сложившиеся на сегодняшний день образовательные практики в вузе, существует ряд объективных, не зависящих от преподавателя обстоятельств, препятствующих полноценному иноязычному образованию.

Овладение ИЯ – достаточно трудоемкий и времязатратный процесс. Так, согласно исследованиям, для формирования одного уровня владения ИЯ требуется временной ресурс от 70 до 200 часов и более регулярных систематических занятий (Сидоренко, Замятина, Кудряшова, 2021). В качестве контрпримера приведем трудоемкость дисциплины «Иностранный язык» в рамках образовательных программ, на которых обучаются участники нашего опроса. Так, бакалавры направления «Государственно-муниципальное управление» изучают иностранный язык 180 академических часов (5 зачетных единиц) в течение первых двух семестров, из которых 66 часов – контактная работа с преподавателем. Студенты бакалавриата направления «Юриспруденция» изучают дисциплину «Иностранный язык» в первом семестре в объеме 108 академических часов (3 зачетные единицы), из которых на контактную работу выделено 22 часа, и в третьем семестре – дисциплину «Иностранный язык в сфере юриспруденции» такой же трудоемкости.

При организации учебного процесса программа обучения строится на ожидаемом входном уровне владения ИЯ B1-B2 по шкале CEFR (Common European Framework of Reference), что соответствует государственным стандартам основного общего образования, в то время как реальный входной уровень, как показывает практика,

едва соответствует уровню А1-А2 (Абрамова, Шишмолина, 2023; Анисимова, 2023а). Проблема особенно актуальна для регионального вуза, реализующего неязыковые профессиональные образовательные программы. Такая ситуация демотивирует как студентов, так и преподавателей, что отрицательно сказывается на результатах образовательного процесса.

Тем не менее, несмотря на объективные сложности организации обучения ИЯ, у преподавателя есть возможность поддержать существующую внутреннюю мотивацию (личностный интерес) большинства обучающихся к изучению ИЯ, способствовать интернализации интегрированных форм внешней мотивации (условие долгосрочного эффекта достижения результата), обратившись к теоретическим конструктам теории самодетерминации. Поддержка фундаментальных психологических потребностей – автономии, компетентности, связанности – должна учитываться при формировании учебного контекста. В связи с вышесказанным актуальным остается разработка лингводидактических материалов, образовательных технологий, методов и приемов, направленных на поддержание у студентов интереса к предмету, стремления к познанию, самопознанию, личностному и профессиональному развитию, что соответствует глубинным психологическим потребностям организмической личности обучающегося.

Так, одним из наиболее актуальных, эффективных и возможных для осуществления приемов мы считаем формирование социально-коммуникативной иноязычной среды через организацию внеаудиторных мероприятий – дискуссионных клубов, круглых столов, олимпиад, конференций, лингводидактический потенциал которых трудно переоценить. Опыт реализации таких мероприятий существует много лет на кафедре иностранных языков Кубанского государственного аграрного университета им. И. Т. Трубилина, и студенты всегда с удовольствием в них участвуют, проявляя творческую отдачу, исследовательский интерес. Созданию «поликультурной мультилингвальной учебной микросреды», её дидактическому потенциалу посвящено исследование О. К. Бакловской, Н. Ю. Милютинской (2020). Необходимо также отметить возможности виртуальной образовательной среды, которые в настоящее время широко используются в образовательных практиках (Терехина, 2018; Хамедова, 2012), в частности, организация коммуникативного взаимодействия в группе, размещение учебных материалов, ссылок на аудио и видеоролики.

Новая цифровая реальность предлагает преподавателю разнообразные современные инструменты – информационно-коммуникационные, компьютерные и другие технологии – для поиска интересных решений учебных задач как в аудитории, так и при организации самостоятельной работы студентов. Образовательный потенциал интернет-ресурсов и возможности их интеграции в процесс обучения ИЯ в вузе исследует О. В. Борщева (2019), особо отмечается их роль в повышении мотивации изучающих ИЯ (Донскова, 2019; Бочарова, 2024).

Не менее актуальна в данном контексте проблема учебно-методического обеспечения предмета «Иностранный язык», качества учебных материалов. К вопросу о принципах формирования учебного контента мы обращались в своем исследовании профессионально-ориентированного иноязычного образования (Анисимова, 2023а). Считаем уместным также обратить особое внимание на мотивационный и дидактический потенциал аутентичных текстовых, аудио- и аудиовизуальных материалов (Анисимова, 2023b; Белявцева, Кукшинова, 2022).

Иноязычные образовательные практики, проверенные временем и инновационные, играют важную роль в достижении положительного академического результата, но действительно качественное иноязычное образование невозможно без соответствующей языковой политики вуза.

## Заключение

Подводя итоги, необходимо отметить эффективность использования модели самодетерминации Э. Деси и Р. Райана для анализа мотивации и ценностно-смысловых приоритетов студентов вуза, изучающих ИЯ на начальном этапе. В результате проведенного исследования с использованием данной модели были выявлены мотивационные профили студентов-нелингвистов, изучающих английский язык в рамках профессиональной образовательной программы, установлены корреляции между ориентациями обучающихся и мотивационными конструктами теории самодетерминации. Доминирование внутренней мотивации и интегративных форм внешней мотивации свидетельствует о высокой степени автономии, что является предиктором продуктивной учебной деятельности. Анализ ценностных ориентиров обучающихся позволил сделать вывод о стремлении большинства первокурсников к овладению ИЯ, готовности к приобретению новых знаний, стремлению к расширению кругозора, личностному и профессиональному саморазвитию.

Эффективность и результативность обучения ИЯ в вузе во многом зависит от организаторов учебного процесса, которые должны учитывать лингводидактические принципы иноязычного образования при формировании программ профессионального образования, а именно: обеспечить системность и регулярность практических занятий ИЯ; выявлять реальный входной уровень владения ИЯ обучающихся и вносить необходимые корректировки в программу обучения и планируемую трудоемкость курса ИЯ в рамках образовательной программы; обеспечить соответствие учебного контекста базовым психологическим потребностям обучающихся (разработка учебных материалов с учетом ценностно-мотивационных приоритетов студентов, использование эффективных методов преподавания, формирование социально-коммуникативной иноязычной среды через организацию внеаудиторных мероприятий, использование возможностей виртуальной образовательной среды, современных информационно-коммуникационных и компьютерных технологий, аутентичных текстовых, аудио- и аудиовизуальных материалов). Личностные качества и профессионализм

преподавателя ИЯ также способны в значительной степени повлиять на формирование позитивного отношения обучающихся к предмету.

Предложенная методика диагностики мотивации может быть внедрена в практику иноязычного образования в вузе для корректировки учебной программы и разработки учебных материалов для достижения положительного академического результата. Перспективы дальнейшего исследования лежат в плоскости теоретического и практического рассмотрения возможностей использования модели самодетерминации в контексте учебной деятельности.

#### Источники | References

1. Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П. Обучение студентов-нелингвистов иноязычной коммуникации в профессиональном дискурсе: мотивационный аспект // *Язык и культура*. 2023. № 62.
2. Анисимова А. Т. К вопросу о содержании и условиях реализации профессионально-ориентированного иноязычного образования // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2023а. Т. 42. № 1.
3. Анисимова А. Т. Роль аутентичных текстов в обучении иностранному языку на начальном этапе подготовки // *Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник научных трудов VIII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной Году педагога и наставника в России и Году русского языка в странах СНГ*. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2023b.
4. Антропянская Л. Н. Мотивационные аспекты преподавания иностранных языков в высшей школе // *Язык и культура*. 2021. № 54.
5. Бакловская О. К., Милютинская Н. Ю. Создание поликультурной мультилингвальной учебной микросреды при формировании лексических навыков у студентов-мультилингвов (на примере немецкого языка как второго иностранного) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020. Т. 13. Вып. 6.
6. Белявцева И. В., Кукшинова Е. Н. Профориентированный видеofilm как средство формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в железнодорожном вузе // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2022. Т. 41. № 1.
7. Борщева О. В. Повышение мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе при помощи современных интернет-ресурсов // *Преподаватель XXI век*. 2019. № 3-1.
8. Бочарова М. Н. Формирование новой языковой личности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе в условиях цифровизации: смена мотивационных триггеров // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024. Т. 17. Вып. 2.
9. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2017. № 1.
10. Донскова Л. А. Современные технологии в изучении иностранных языков как шаг к улучшению образования // *Язык. Общество. Культура: сб. по мат. всероссийской научно-практической конф. / отв. за выпуск А. С. Усенко*. Краснодар: ООО «Эпомен», 2019.
11. Ермолова Т. В. Условия формирования положительной мотивации у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку // *Современное педагогическое образование*. 2020. № 1.
12. Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2016. № 2.
13. Морозова О. Н., Гливенкова О. А. Проблема выявления мотивации студентов бакалавриата неязыковых вузов к изучению иностранного языка // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018. № 4.
14. Сидоренко Т. В., Замятина О. М., Кудряшова А. В. Анализ эффективности интегрированного предметно-языкового подхода (CLIL) в российском университете // *Язык и культура*. 2021. № 54.
15. Терехина О. В. Специфика мотивации овладения иностранным языком студентами неязыковых вузов в современном образовательном контексте // *Современное педагогическое образование*. 2018. № 5.
16. Хамедова Г. Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2012. № 2 (138).
17. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49.
18. Noels K. A. Learning Japanese; Learning English: Promoting Motivation Through Autonomy, Competence and Relatedness // *Language Learning Motivation in Japan / ed. by M. T. Apple, D. Da Silva, T. Fellner*. Bristol: Blue Ridge Summit; Multilingual Matters, 2013.
19. Noels K. A., Vargas Lascano D. I., Saumure K. The development of self-determination across the language course: Trajectories of motivational change and the dynamic interplay of psychological needs, orientations, and engagement // *Studies in Second Language Acquisition*. 2019. Vol. 41 (4).
20. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61.

**Информация об авторах | Author information****RU****Анисимова Анна Тихоновна**<sup>1</sup>, к. филол. н., доц.**Карипиди Алла Геннадиевна**<sup>2</sup>, к. филол. н.<sup>1,2</sup> Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина, г. Краснодар**EN****Anna Tikhonovna Anisimova**<sup>1</sup>, PhD**Alla Gennadievna Karipidi**<sup>2</sup>, PhD<sup>1,2</sup> Kuban State Agrarian University, Krasnodar<sup>1</sup> [anna\\_smv@mail.ru](mailto:anna_smv@mail.ru), <sup>2</sup> [a021nn@mail.ru](mailto:a021nn@mail.ru)**Информация о статье | About this article**

Дата поступления рукописи (received): 20.03.2025; опубликовано online (published online): 29.04.2025.

**Ключевые слова (keywords):** теория самодетерминации; изучение иностранного языка; мотивационный профиль; внутренняя мотивация; внешняя мотивация; ценностно-смысловые приоритеты; self-determination theory; foreign language learning; motivational profile; intrinsic motivation; extrinsic motivation; value-semantic priorities.