

DOI 10.31483/r-105826

Виноградова Ирина Анатольевна

Кармишина Анастасия Вячеславовна

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ

Аннотация: современное образование претерпевает серьёзные изменения и направлено на развитие у учащихся компетенций, позволяющих им быть успешными в обществе: критическое мышление, коммуникативные навыки, навыки кооперации и позитивного взаимодействия, социальная и культурная осведомленность, функциональная грамотность и т. п. Соответственно этому меняются формы и методы обучения и развития учащихся разных возрастных групп. К наиболее эффективным стратегиям работы с детьми относятся те, которые помогают обучающимся понять то, что им преподносят на уроке, предоставление содержательной обратной связи, подходы, улучшающие метапознание, способность учащихся планировать и оценивать свое собственное обучение. В настоящем исследовании предпринята попытка разработать программу развития лингвистических способностей подростков, базирующуюся на основных принципах субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе. Разработанная программа обусловила ряд изменений в мотивационной, когнитивной сфере обучающихся, положительную динамику в усвоении лингвистического материала. Полученные данные свидетельствуют об эффективности созданных психолого-педагогических условий на занятиях и положительном влиянии субъект-субъектного взаимодействия на уроке для развития лингвистических способностей подростков исследованной группы.

Ключевые слова: подросток, лингвистические способности, субъект-субъектное взаимодействие.

Abstract: modern education is undergoing serious changes and is aimed at developing competencies for students to be successful in society: critical thinking,

communication skills, cooperation and positive interaction skills, social and cultural awareness, functional literacy, etc. Accordingly, the forms and methods of teaching and development of students of different age groups change accordingly. The most effective strategies for working with children include those that help students understand what is being presented to them in class, providing meaningful feedback, approaches that improve metacognition, and students' ability to plan and evaluate their own learning. In the present study, we have made an attempt to develop a program to develop the linguistic abilities of teenagers that is based on the basic principles of subject-subject interaction in the educational process. The developed program caused a number of changes in the motivational and cognitive spheres of the students, and positive changes in the mastering of linguistic material. The received data testifies to the efficiency of the created psychological and pedagogical conditions at the lessons and the positive influence of the subject-subject interaction at the lesson to the development of the teenagers' linguistic abilities of the studied group.

Keywords: *teenager, linguistic abilities, subject-subjective interaction.*

Современное образование призвано не столько дать человеку набор готовых знаний, социальных сценариев и базиса для освоения определенной профессии, сколько обеспечить фундамент для обучения через всю жизнь (life-long Learning), сформировать у учащихся «мягкие» («гибкие») навыки (soft skills): коммуникация (установление контакта, умение доносить свою точку зрения, общение), креативность (комплексная оценка ситуации или проблемы и ее эффективное решение), кооперация (умение работать в команде ради достижения цели), критическое мышление (оценка информации и ее отбор для принятия правильного решения). Данная тенденция обуславливает необходимость обновления содержания образования, а именно: усиление внимания к формированию функциональной грамотности при сохранении систематического изучения основных учебных предметов, отражение в содержании образования и учебных планах межпредметного взаимодействия, выстраивание системы эффективного взаимодействия в образовательном процессе с целью «обеспечения развития

способностей каждого ученика массовой школы» [20]. Это определяет актуальность исследований и внедрения образовательных практик, направленных на создание «условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей» [18; 19]. В качестве такого условия можно рассматривать характер взаимодействия педагога с учащимися, который будет раскрыт в данной работе в контексте развития лингвистических способностей подростка в процессе субъект-субъектного взаимодействия на уроках английского языка.

Основные подходы к определению сущности субъект-субъектного взаимодействия, его признаки и влияние, оказываемое на процесс обучения, рассматривался следующими учеными: А.В. Брушлинским, И.В. Вачковым, Л.С. Выготским, А.Л. Журавлевым, В.В. Знаковым, А.В. Мудрик, В.А. Петровским, В.И. Слободчиковым и др.

Несмотря на значительное количество работ в изучаемом нами направлении, в современной науке недостаточно раскрыты вопросы развития лингвистических способностей у подростков, уровень мотивации которых представлен негативно экстернальными мотивами. Обсуждение вопросов работы с мотивационной сферой подростков с превалирующими негативно экстернальными мотивами мы находим в работах Т.О. Гордеевой [2–4]. При этом в данной возрастной группе ярко проявляется мотив аффилиации, стремление к познанию нового, в том числе к изучению иностранного языка.

Несмотря на многообразие подходов, эффективных технологий и педагогических разработок, в школах зачастую преобладает субъект-объектное взаимодействие между участниками образовательных отношений, которое становится сдерживающим фактором развития лингвистических способностей учащихся и проявляется в:

- превалировании развития языковых навыков и речевых умений над коммуникативными способностями;
- построении уроков в рамках грамматико-переводного подхода обучения иностранному языку (выполнение предтекстовых, текстовых, заданий, упражнений на аудирование, отработка грамматических правил и т. п.);

– оценивании учащихся по его способности быстро и точно воспроизводить материал;

– преимущественном использовании фронтальных форм работы;

– недостаточной ориентированности материала лингвистических тем на личный опыт обучающихся, их интересы и потребности.

Отмеченные факты определили проблему исследования, которая заключается в поиске эффективных, возрастосообразных форм и методов развития лингвистических способностей учащихся на уроках английского языка.

Проблема развития лингвистических способностей широко представлена в теоретических и эмпирических исследованиях. Анализ отечественных (Т.А. Алыбина, И.Л. Бим, П. Я. Гальперин, И.А. Зимняя, М.К. Кабардов, А.Ф. Карпова, Т.К. Решетникова и др.) и зарубежных (J.B. Carroll, G.G. Neufeld, P. Pimsleur, P. Robinson и др.) работ в области изучения лингвистических способностей позволил выделить структуру в совокупности когнитивного, личностно-коммуникативного компонентов, лингвистического опыта и общей осведомленности, индивидуально-типологических особенностей, связанных с усвоением языка и переработкой лингвистического материала.

В настоящей работе лингвистические способности рассматриваются как «сложный многокомпонентный конструкт, включающий когнитивные компоненты и компоненты, имеющие основополагающее значение на разных этапах усвоения языка: когнитивные особенности; индивидуально-типологические особенности, связанные с усвоением и переработкой лингвистического материала; коммуникативные и личностные особенности обучающегося.

Успешность овладения иностранными языками, зависит не только от внутренних предикторов, но и от внешних условий и характера взаимодействия в процессе его усвоения, конкретных ситуаций общения.

Проблематика субъект-субъектного взаимодействия занимает особое место в психологической науке и педагогической практике. Важную роль в раскрытии активной, творческо-преобразующей роли обучающегося в процессе обучения сыграли работы авторов и разработчиков теории учебной деятельности

(Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.), где «субъектная позиция школьника», «субъект-субъектное взаимодействие» рассматривались наряду с понятием «субъект учебной деятельности».

Опираясь на работы В.Т. Кудрявцева, под «субъектом» мы будем понимать того, кто готов вступить не только в отношения с другим субъектом, но и с самим собой. Субъекту в данном понимании будут присущи самосознание, самостоятельность, развитие само обучаемости, открытость к самосовершенствованию и саморазвитию и т.д. [9]. Иными словами, субъект представляется не просто «активным началом», «носителем» или «распорядителем деятельности». Субъект – это тот, кто способен авторизовать деятельность, включиться в её со-проектирование, задавать свое собственное видение её образа и образца.

В учебной деятельности взрослый зачастую задает модель и организует деятельность по спланированному заранее заданному образцу, который учащийся должен выполнять, пусть даже иногда применяя «творческий подход» (например, более сложные или нетиповые задания), но именно выполняет, а не регулирует эту деятельность. Именно здесь, наиболее явно раскрывается ситуативная форма включения ученика в готовую и запланированную деятельность, которая исключает проявление субъектного взаимодействия. Нереализованная субъектность учащихся приводит к различным формам психологического сопротивления (например, потеря интереса к учебе) уже на начальном этапе обучения, а при переходе в более старшие классы – к потере смыслов собственной образовательной деятельности, углубления, интенсификации и дальнейшего самообразования [1].

Однако, основная проблема заключается не в том, что ученик теряет интерес к учебному предмету, а в том, что у него пропадает интерес к себе как к личности в школе, так как в каждодневных учебных успехах он зауряден.

Обобщая исследовательские работы А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской, выделим основные характеристики субъектности учащегося в образовательном процессе: переход с пассивной на активную позицию в обучении; сформированность собственного

(позитивного) отношения к учебной деятельности; открытость познавательной позиции учащегося на основании положительной мотивации; сформированность индивидуального стиля осуществления учебной деятельности; готовность к мобилизации волевых и интеллектуальных усилий для достижения самостоятельно поставленных учебных целей; способность к прогнозированию, планированию, проектированию в учебной деятельности; сформированность установки на преобразовательную творческую деятельность в учебе; готовность составлять собственную стратегию деятельности, на основании имеющихся целей, определять и формулировать задачи, подбирать и находить адекватные способы решения; самодетерминация, саморегуляция, готовность к саморазвитию.

Возникновение творческих проявлений обучающихся в парадигме субъект-субъектных взаимоотношений на уроках иностранного языка рассматривались Г.В. Ожигановой. В ходе эксперимента для школьников были разработаны дополнительные уроки французского языка, на которых реализовывалась специальная программа. Характерными особенностями данной программы стала реализация принципов субъект-субъектного взаимодействия: создание ситуации выбора для обучающихся; стимулирование к постановке проблем, значимых для ребенка; создание мотивирующей, поддерживающей среды; установление эмоционального контакта с педагогом. Немаловажной в данном исследовании была роль педагога как образца творческой и креативной деятельности. В данном исследовании было отмечено проявление активности обучающихся на занятиях, превалирование внутренней мотивации к учебной деятельности, способствующих творческому самовыражению и динамике в показателях креативности [10].

При построении субъект-субъектного взаимодействия на занятиях необходимы такие формы работы, которые предоставляют учащимся возможность практики активного участия в выработке решения проблемы, преодоления трудностей, опыт коллаборации, выбора и принятия ответственности за собственные решения. При таком подходе знание не дается в готовом виде, а создаются ситуации, стимулирующие учащихся к постоянной активной мыслительной деятельности, в рамках которой происходит тесная работа с информацией, на основании

которой происходят анализ, синтез, обобщения, сравнения, формулирование выводов, создание собственного продукта деятельности.

Для обоснования влияния субъект-субъектного взаимодействия на развитие способностей обучающихся нами проведено исследование, направленное на выявление особенностей развития лингвистических способностей подростков в процессе субъект-субъектного взаимодействия на уроках английского языка.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что субъект-субъектное взаимодействие с подростками на уроках английского языка обуславливает положительную динамику в развитии их лингвистических способностей.

К педагогическому эксперименту были привлечены учащиеся 7-х классов (N = 53, 33 девочки и 20 мальчиков). Возрастная категория учащихся – 13–14 лет.

Данный эксперимент состоял в переходе от устоявшейся модели субъект-объектного взаимодействия на уроке к субъект-субъектному посредством реализации технологий и использования упражнений и вариативных форматов работы, способствующих этому процессу. Тематическое планирование на учебный год строилось в соответствии с принятым в образовательной организации УМК «Starlight 7» и дополнялось смежными темами.

Для выявления особенностей лингвистических способностей учащихся в исследованной группе на констатирующем этапе и определения динамики после реализации программы субъект-субъектного взаимодействия на уроках английского языка мы использовали комплекс диагностических методик, соответствующих представленной выше структуре:

1) методика исследования когнитивного компонента лингвистических способностей (субтесты теста Р. Амтхауэра – «Исключение лишнего»; «Поиск аналогий»; методика исследования познавательной позиции (методика М.А. Холодной «Идеальный компьютер»);

2) методики исследования мотивационного компонента лингвистических способностей (Шкалы академической мотивации школьников (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, В.В. Гижицкий, Т.К. Гавриченко));

3) диагностический тест на исследование лингвистического опыта и уровня переработки лингвистического.

Результаты, полученные с использованием представленных выше методик, образуют интегральный показатель развития лингвистических способностей подростков.

Анализ данных на констатирующем этапе исследования позволил выявить следующие особенности развития лингвистических способностей подростков:

– ведущим типом мотивации в исследованной группе подростков является негативная экстернальная мотивация, что обуславливает необходимость перехода от неэффективных форм регуляции деятельности семиклассников к более продуктивным, поддерживающим их личностное развитие, ощущение автономии, психологическое благополучие;

– уровень амотивации в исследованной группе достаточно высок, но не превышает ни один из показателей внутренних мотивов (самоуважения, достижения, саморазвития).

– результаты диагностики когнитивного компонента лингвистических способностей по субтестам теста Амтхауэра указывают на тенденцию к превалированию вербального интеллекта, что свидетельствует о потенциальных лингвистических возможностях обучающихся. Иными словами, уровень развития вербального мышления учащихся может способствовать изучению иностранного языка в школе.

– диагностика открытости познавательной позиции, позволила выявить сосредоточенность познавательного интереса учащихся в границах лично значимых ситуаций, стремление понять больше о собственном Я, что соответствует возрастным-психологическим особенностям подросткового возраста;

– среднее значение показателей, характеризующих способности обучающихся, связанные с усвоением языка и переработкой лингвистического материала – 56,43 баллов. Максимальный балл по данной диагностике – 112 баллов, а следовательно средний результат выполнения заданий по выборке равен 50,38%;

– значение интегрального показателя лингвистических способностей до проведения формирующего эксперимента – 122,21 балла.

Развитие лингвистических способностей подростков в процессе субъект-субъектного взаимодействия на уроках английского языка

Развитие лингвистических способностей подростков в процессе субъект-субъектного взаимодействия на уроках английского языка предполагает системную работу и учитывает основные принципы субъект-субъектного взаимодействия: принцип диалогизации педагогического взаимодействия, принцип проблематизации, принцип персонализации, принцип индивидуализации.

Система субъект-субъектного взаимодействия для развития способностей обучающихся представлена на рисунке 1.

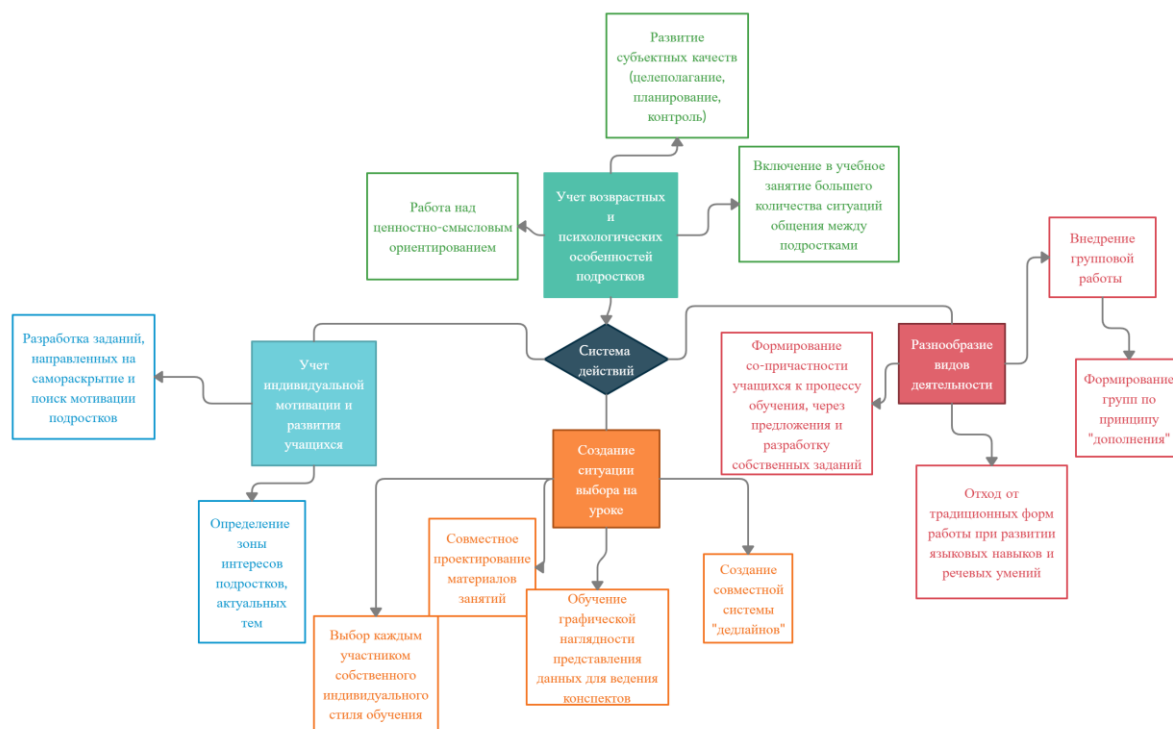


Рис. 1. Система субъект-субъектного взаимодействия с обучающимися

На основании данной системы нами разработаны формы работы, направленные на развитие языковых навыков и речевых умений, коммуникацию между учащимися, между учащимися и педагогом.

Рассмотрим некоторые педагогические приемы, которые применялись нами для развития лингвистических способностей подростков в рамках субъект-субъектного взаимодействия на уроке в соответствии с элементами блочно-

модульного конструктора, представленного в работах А.Н. Иоффе, Л.В. Бычковой [5; 6].

Организационный блок занятия

В начале учебного года для постановки целей на учебный год был использован прием «Колесо языкового баланса». Обучающимся была предоставлена возможность выполнять данное задание в графическом редакторе или от руки. Дополнительно, учащиеся могли выбрать собственные шкалы или воспользоваться готовыми шаблонами. Приведем пример «Колеса языкового баланса», разработанного одним из учащихся на занятиях, и рассмотрим ход дальнейшей работы с данным инструментом в рамках урока (рис. 2).



№	Сектор	Баллы
1.	Grammar	5
2.	Vocabulary	7
3.	Speaking	4
4.	Reading	9
5.	Listening	4
6.	Pronunciation	2

Рис. 2. Использование «Колеса языкового баланса»
в рамках организационного блока занятия

На основании выделенных сегментов колеса баланса нами были определены «зоны развития» учащихся в определенных сферах изучения иностранного языка. После этого состоялось обсуждение с группой, где учащимся заданы следующие вопросы «Что мы можем увидеть сейчас?»; «Что было уже сделано, чтобы достичь такого результата?»; «Какие наиболее приоритетные сферы для развития в ближайший год?»; «Что может стать нашим ресурсом для достижения этих целей?». В конце учебного года было произведено обсуждение результатов, выделены зоны, в которых на взгляд учащихся и педагога произошли изменения. Были проанализированы задействованные ресурсы и их эффективность. Данная форма работы была отмечена учащимися в качестве эффективного способа визуализации своих достижений в учебном году.

Мотивационный блок занятия

Проведение дискуссий в качестве альтернативы традиционной речевой разминки в начале урока.

Для вовлечения подростков в обсуждения мы подобрали наглядные материалы, содержащие себе противоречивые высказывания, изображения-загадки, цитаты, соответствующие тематике урока (рис. 3).



Рис. 3. Примеры визуальных материалов мотивационного блока занятия

Учащимся предлагалось с опорой на картинки определить основную тематику занятия, выделить основную мысль текста, занять определенную позицию к высказыванию, придумать заголовок к изображению, подумать в каких смежных темах можно использовать данные изображения.

Наши наблюдения за деятельностью детей в такого рода дискуссиях показали, что в активный диалог вступают только те учащиеся, которые обладают достаточно развитым умением построения монологических высказываний. Учащиеся с менее развитыми умениями предпочитают не участвовать в дискуссии. Для того, чтобы их вовлечь, приходилось задавать прямые вопросы, стимулировать их односложные ответы, чтобы они почувствовали себя участниками диалога.

Как правило, при выполнении таких заданий учащиеся обращались со своими ответами к учителю, но в одной из групп (наиболее меньшей по количеству учеников) возникла другая ситуация. С середины года учащиеся начали общаться не только через учителя, но и стали реагировать на комментарии друг друга, соглашаясь или не соглашаясь с мнением одноклассников и аргументируя свою позицию. Так же в процессе общения на уроке стали уходить такие конструкции, как «она сказала...», «он произнес», заменяя местоимения третьего лица на имена, что может свидетельствовать о формировании более глубоких межличностных отношений между подростками в данной группе.

На занятиях мы использовали упражнения, направленные на развитие креативного потенциала учащихся, возможностей использования воображения одновременно с развитием умений говорения. Данные упражнения повторялись систематически. Ребята самостоятельно выбрали формат, в котором они хотят поработать, уровни сложности. Так же обучающиеся вносили свои предложения по модификации упражнения, подбирали материалы в соответствии со своими интересами и присылали педагогу. Одним из таких упражнений стало упражнение «Угадай, что на фото».

Информационный блок занятия

Основной информацией на уроке иностранного языка является лексический и грамматический материал. Традиционно для обобщения данного материала учащимися ведется словарь, грамматическая тетрадь или используются таблицы из учебника. Это достаточно сложный для усвоения и переработки материал, что требует особой продуманности для поддержания интереса со стороны учащихся и вовлечения их в этот процесс. Рассмотрим использованные способы построения информационного блока занятия, которые нам удалось предложить учащимся в этом учебном году.

Введение нового грамматического материала с использованием приема «Модель Фрейер». В ходе работы с данной моделью учащимся необходимо было самостоятельно разрабатывать и выводить понятие Adjectives в рамках темы «Adjectives vs Adverbs».

В ходе совместной работы учащимся необходимо вывести понятие «прилагательное», определить его виды, характеристики, привести примеры с опорой на изобразительный материал и привести анти-примеры (рис. 4).

DEFINITIONS

A part of speech that describes a noun or pronoun.

CHARACTERISTICS

Types of Adjectives: color, qualities, size, shape, personality, time

Adjectives make writing more interesting. Adjectives help create a picture for the reader.

ADJECTIVES

EXAMPLES

beautiful moon, dark trees, hard, warm fire, many, small rocks

NON-EXAMPLES

moon, trees, log, fire, rocks

Рис. 4. Введение понятия «adjectives» с применением технологии
«Модель Фрейер» (онлайн-формат)

Практический блок занятия

В практической части занятий мы пытались отойти от использования классических заготовленных таблиц или записей правил под диктовку, а выстраивали обобщение на основе создания собственных ассоциативных изображений, схем, интеллект-карт в рамках конкретного правила.

Опишем содержание работы. Педагог рассказывает о возможностях обобщения информации с использованием графических схем, интеллект-карт, приводит примеры того, как можно их обрабатывать в компьютерном варианте (многие из школьников заинтересованы в программировании).

Чаще всего школьники выбирали возможность создавать свои рисунки или рисовали и обрабатывали Mind-map, впоследствии делясь своими результатами со сверстниками. Очень интересно, что при таком рутинном задании, как фиксация грамматических правил, ребята стремились работать в группах.

При проведении контрольных срезов по пройденным грамматическим темам было выявлено, что уровень усвоения грамматического материала, его понимание и переработка оказалась выше у тех учащихся, кто создавал собственные схемы или рисунки.

Приведем пример схем, составленных детьми учащихся по грамматическим темам «Past Continuous», «Глаголы состояния» (рис. 5).



Рис. 5. Пример графических изображений учащихся при усвоении грамматического материала

Использование приема «Говорящая карта» при работе с лингвистическим материалом. В методике изучения иностранного языка при работе с текстовым материалом выделяется три этапа работы: до текстовый, текстовый, после текстового. Прием «Говорящая карта» был использован нами в качестве после текстового этапа работы, для обобщения темы занятия, развития лексического навыка, развитие умений выделения связей (рис. 6).

Материал по теме «Фобии» представлен в учебнике Starlight 7 в четвертом модуле и не побуждает учащихся к обсуждению данного текста в силу несоответствия возрастным особенностям.

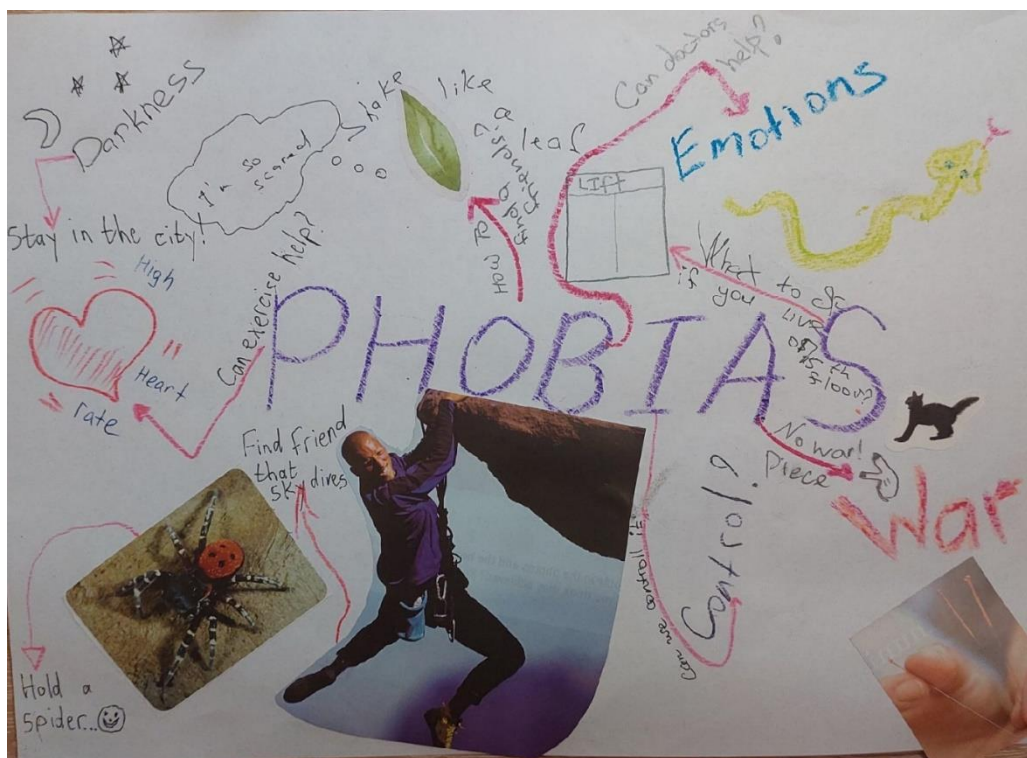


Рис. 6. Пример работы группы учащихся с использованием приема «Говорящая карта»

После прочтения текста было дано следующее задание: «В течение 7 минут изобразите все то, что ассоциируется у Вас со словом Phobias». Учащимся были даны подручные материалы: цветные карандаши, ручки, журналы, книги, наклейки и т. д. В указанное время учащиеся, совещаясь на английском языке, выделяли основные понятия, фразы, которые они могли бы связать с данной тематикой. В рамках следующего этапа учащимся было необходимо подойти к работе, представленной другой командой, и записать им вопрос или нарисовать связи между выделенными понятиями. После этого участники возвращались к своим работам и представляли ответы на вопросы. В ходе данной работы у обучающихся не было ограничений на использование источников информации: книги, собственные словари, тетради, учебник, Интернет.

Презентации и ответы на вопросы в данном задании позволяют обучающимся развивать навыки монологического высказывания и аудирования (сценки о том, как лечатся фобии с использованием домашних животных; интервью «Разговор с доктором»).

Применяемая форма работы role-play – интерактивный метод обучения, благодаря которому у учащихся появляется возможность моделировать реальные ситуации из жизни, различные ситуации в процессе урока. Такая методика практикуется для освоения нового материала и закрепления пройденного, для развития творческих способностей учащихся и их раскрепощения, развитие умений построения монологических и диалогических высказываний.

Применение видеоматериалов, как дополнительного средства для обсуждения, достаточно распространено на уроках иностранного языка. Это помогает учащимся понять тему и содержит в себе мотивационный компонент. Предлагаемые видеофрагменты могут содержать информацию о географических объектах, различные диалоги, отрывки из фильмов.

Остановимся на описании занятия, которое было предложено нашим учащимся в рамках обобщающего занятия по теме «Jobs». Оно было выстроено вокруг двух видеофрагментов, в которых два разных человека проходили интервью в одну компанию. Видеофрагменты были отобраны нами при подготовке к уроку и содержали изученную ранее лексику.

В начале урока была проведена беседа о том, что такое интервью и зачем нам нужно знать об этом сейчас. В результате обсуждения ребята пришли к выводу, что навыки самопрезентации, которые играют большую роль при собеседовании на работу, можно использовать и в повседневной жизни: для участия в конкурсах, представления проектов, при проведении собеседования в другую школу и т. д. Далее ребятам были предоставлены по очереди два видеофрагмента. После каждого видеофрагмента была проведена дискуссия, в которой ребятам нужно было проанализировать эти два видео, выделить основные ошибки и достоинства кандидатов и составить группой «Tips for a job interview», актуализируя ранее изученный грамматический материал по теме «Модальные глаголы», а также предположить, кто же получил работу.

В результате проведения данного урока было отмечено активное участие подростков в подобном формате.

Наблюдалась сложность вовлечения в данную работу учащихся со слабо-развитыми навыками аудирования. Как правило, такие учащиеся не пытаются воспринимать информацию, которую они не смогут понять. Каждому из таких учеников было дано индивидуальное посильное задание: а) записать имена и фамилии всех участников; б) по мимике, жестам рассказать об интервьюированном; в) записать конкретные данные (телефон, возраст); г) записать те слова, которые он смог разобрать и потом опираясь на них рассказать, что он услушал. Благодаря таким индивидуальным заданиям удалось включить учащихся в деятельность, в которой они до этого были не успешны или не хотели принимать участие.

Взаимодействие детей на уроках английского языка были организованы в формате групповой работы с изменением численности и состава участников групп. К концу года учащиеся начали собираться в группы не только на основании личностных склонностей, но и по принципу взаимного дополнения. Подобное объединение влияет на меру проявления собственного «Я» в условиях коллективной работы и на общее личностное развитие каждого члена группы.

Ребята много работали с внешними источниками, интернет-ресурсами, создавали свои кроссворды, высказывали свои аргументы к определенным высказываниям, составляли свои истории, фантазировали о продолжении школьных рассказов, но вся эта деятельность происходила при поддержке их основного мотива деятельности – общения, причем не только со сверстниками, но и с педагогом.

В процессе реализации перехода от субъект-объектного взаимодействия были созданы следующие условия: изменение предметно-пространственной среды, путем изменения способов рассадки в кабинете для осуществления групповой работы; изменение содержания и форм стимулирования познавательной активности подростков в учебной деятельности на уроке иностранного языка; внедрение инструментов саморефлексии и рефлексии групповой работы; разработка упражнений и заданий с возможностью смены ролей в классе; предоставление учащимся возможности модерировать материалы учебника посредством

включения дополнительных материалов по их зонам интересов, самостоятельным подбором изображений, аудио или видеофрагментов; переход от фронтальной формы работы к групповой работе, посредством групповой посадки и упражнений, направленных на групповое взаимодействие; подбор материалов, стимулирующих учащихся к участию в дискуссиях и обсуждениях; добавление упражнений на развитие языковых навыков и речевых умений, которые позволяют развивать креативность подростков.

Динамика развития лингвистических способностей подростков после формирующего эксперимента

Для определения динамики развития лингвистических способностей учащихся и эффективность влияния субъект-субъектного взаимодействия на уроках английского языка нами были выделены две группы: контрольная и экспериментальная. Критерием выделения групп стал характер взаимодействия на уроках английского языка (субъект-субъектный или субъект-объектный). Деление на группы происходило после проведения формирующего эксперимента на основе наблюдения за характером взаимодействия «учитель-ученик» на уроке по следующим параметрам:

Учащийся:

- 1) проявляет познавательную активность;
- 2) умеет осознанно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности;
- 3) готов включиться в совместную деятельность с педагогом;
- 4) вовлечен в совместную деятельность с одноклассниками;
- 5) высказывает свою точку зрения;
- 6) задает вопросы, требующие неоднозначных ответов;
- 7) преобразует задания, предложенные педагогом;
- 8) инициирует задания, вопросы, темы для обсуждений или дискуссий;
- 9) ставит перед собой цели и старается их достичь;
- 10) работает на достижение групповых целей;
- 11) эмоционально включен в совместную деятельность;

12) рефлексивует совершаемые действия;

13) осуществляет самоконтроль и самооценку результата.

Все критерии рассматривались по частоте проявления: никогда иногда часто.

Карты наблюдений заполнялись на основе многократного восприятия характера взаимодействия обучающихся с учителем на уроках английского языка.

С целью выявления динамики развития лингвистических способностей учащихся нами был проведен повторный замер с использованием методик входной диагностики. Для подтверждения достоверности различий данных экспериментальной и контрольной групп мы использовали Т-критерий Уилкоксона. Сравнение значений показателей познавательной активности в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе исследования отражено в таблице 1.

Таблица 1

Данные диагностики мотивационного компонента лингвистических способностей учащихся контрольной и экспериментальной группы и значимость их различий (контрольный этап)

<i>Шкалы академической мотивации</i>	<i>Контрольная группа (ср. значения на начало года)</i>	<i>Контрольная группа (ср. значение на конец года)</i>	<i>Величина Т-критерия Уилкоксона</i>
Познавательная	2.72	2.31	108.000
Мотивация достижения	2.38	1.91	105.500
Мотивация саморазвития	2.53	2.24	102.000
Мотивация самоуважения	2.09	2.26	46.500
Интроецированная мотивация	2.63	2.49	66.000
Позитивные экстернальные мотивы	3.07	2.35	108.000*
Негативные экстернальные мотивы	3.38	3.78	41.000
Амотивация	2.32	3.34	21.000
<i>Шкалы академической мотивации</i>	<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Экспериментальная группа (ср. значение на конец года)</i>	<i>Величина Т-критерия Уилкоксона</i>

	(ср. значения на начало года)		
Познавательная	3.10	3.50	98.000 **
Мотивация достижения	2.58	2.92	203.500
Мотивация саморазвития	3.18	3.38	127.500
Мотивация самоуважения	3.48	3.65	194.000
Интроецированная мотивация	3.51	3.69	178.000
Позитивные экстернальные мотивы	3.28	3.22	297.000
Негативные экстернальные мотивы	3.67	3.59	261.500
Амотивация	1.99	1.85	245.500

Примечания. Здесь и далее: значимость коэффициентов: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Оценивая результаты показателей шкал академической мотивации после разделения групп, мы можем отметить, что лидирующим мотивом, по-прежнему, является показатель негативных экстернальных мотивов, однако в контрольной группе выявлено увеличение данного показателя составил, в то время как при оценке данного показателя у экспериментальной группы наметилась тенденция к снижению.

Рассмотрим показатель позитивных экстернальных мотивов, по которому мы так же можем наблюдать изменения. У учащихся контрольной группы зафиксировано падение данного показателя, в то время как в экспериментальной группе отмечается незначительное изменение в сторону снижения данного показателя.

Данные результаты согласуются с результатами исследования Л.В. Цой и Н.Ю. Кулагиной, где выявлена отрицательная корреляция экстернальной мотивации с субъектной позицией, и напротив, положительную корреляцию между экстернальной мотивацией и объектной позицией учеников [12].

По показателю интроецированной мотивации также произошли изменения: в контрольной группе произошло снижение значений по сравнению с экспериментальной группой. При этом наметилась тенденция к снижению уровня

негативной экстернальной мотивации в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Регуляторные процессы, поддерживающие данные виды мотивации, различаются сущностно. Так, регуляторные процессы, лежащие в основе интроецированной мотивации – самоконтроль и внутренние награды, и наказания при отчасти внешнем локусе каузальности, экстернальной – послушание, внешние награды и наказания при внешнем локусе каузальности [8]. Это может свидетельствовать о том, что субъект-субъектное взаимодействие с применением различных способов рефлексии (индивидуальной и групповой), оценки собственных результатов стимулирует развитие внутренних механизмов регуляции поведения, способствует процессу перехода от контролируемой зависимой позиции к позиции автономии субъекта деятельности.

Обращаясь к показателю амотивации, можно отметить, что у обучающихся контрольной группы выявлено статистически значимое увеличение значений ($t = 21.000$, $p < 0,05$) в то время, как в экспериментальной группе произошло снижение данного показателя. Превалирование амотивации у учащихся контрольной группы в большей части свидетельствует об отсутствии намеренного регулирования поведения («я не знаю, почему я это делаю», «сказали, я делаю»), что характерно для тех вариантов взаимодействия детей с педагогом и сверстниками, когда подросток является пассивным, безучастным участником образовательного процесса. Снижение данного показателя в экспериментальной группе можно интерпретировать самим характером субъект-субъектного взаимодействия. В результате попытки выстраивания такого рода взаимоотношений для учащихся создавался определенный мотивационный климат, где учеба воспринималась ими не как механическая деятельность, а как система выстраивания собственных целей и ожиданий от урока. Благодаря внедрению различных форм групповых упражнений, при учете основного мотива деятельности – общения, стимулировался интерес к учебной деятельности на занятиях.

Анализируя показатель мотивации самоуважения, отметим увеличение значений в каждой из групп (от 2.09 до 2.26 в контрольной группе; 3.48 до 3.65 – в экспериментальной). Мотивация самоуважения базируется на стремлении

уважать самого себя за достигнутые результаты, настойчивость, приложенные усилия. Прирост показателя данной шкалы мотивации можно интерпретировать отказом от ролевого взаимодействия на занятиях, персонализированным подходом на уроке, включением в рефлексивный блок поддерживающей обратной связи от педагога, возможностью для каждого обучающего проявить себя в групповой работе, что благотворно повлияло на самооценку самого себя на занятиях вне зависимости от характера взаимодействия.

Обратимся к еще одному из показателей внутренней мотивации – мотивации саморазвития. Сравнивая показатели контрольной и экспериментальной группы на конец года можно отметить снижение данного показателя в контрольной группе и увеличение значений в экспериментальной группе. Данная мотивация характеризует стремление развивать свои умения и развивать свой потенциал. Можно сказать, что в процессе субъект-субъектного взаимодействия на уроках, те учащиеся, которые вступили в данное взаимодействие, были более ориентированы на учебу (учебный процесс), как на процесс познания, а не потребления информации. В процессе использования приемов «Говорящая карта», «Модель Фрейера», «See-Think-Wonder» обучающиеся анализировали понятия, рассуждали, выделяли связи, акцент с результативного или соревновательно-сравнительного оценивания педагога сместился в сторону оценки обучающимся собственной результативности, а с ней и проявилось желание подростков развивать свои результаты, путем изучения дополнительной информации.

Тесно связанный с показателем мотивации саморазвития, показатель мотивации достижения так же претерпел изменения. Данный показатель уменьшился у подростков контрольной группы (с 2.38 до 1.91), тем самым определил наибольшее падение среди шкал внутренней мотивации. В то же самое время, у подростков, вступивших с субъект-субъектное взаимодействие данный показатель наметил свою тенденцию к росту. Такой рост можно объяснить тем, что в рамках субъект-субъектного взаимодействия совместная деятельность учащихся была продуктивной при полном включении в которую они видели

результативность своих действий, продукт своей инициативной активности, обеспечивали свою общую связь как с групповым результатом, так и индивидуальным.

В значениях показателя познавательной мотивации в экспериментальной группе произошли статистически значимые изменения ($t = 98.000$, $p < 0,01$). Позитивные изменения в сфере познавательной мотивации «отражает мотивацию развития, способствуя получению удовольствия от столкновения с вызовами, усложнению интересов и достижению переживания потока» [15; 17]. При этом регуляторными процессами становятся интерес, наслаждение, удовлетворение [8]. Меняется локус каузальности: от безличного (характерный для амотивации) – через внешний (характерный для экстернальной и интроецированной мотивации) – к внутреннему (характерный для познавательной мотивации). В контрольной группе произошло снижение значений познавательной мотивации.

Внутренняя и внешняя мотивация не являются противостоящими полюсами, но задают континуум форм мотивационной регуляции. Возможен переход между этими формами регуляции, имеющие место благодаря специфике учебной деятельности. Мы видим субъект-субъектное взаимодействие с подростками на уроке английского языка в качестве предиктора, обуславливающего переход от регуляции с помощью внешних факторов к саморегуляции и познавательной мотивации.

В результате анализа можно сделать следующий вывод: обучающиеся, которые оказались более открыты к субъект-субъектным взаимоотношениям, побуждаются к учебной деятельности своим познавательным интересом, а учитывая выше представленные данные стремлением к саморазвитию, повышению своих результатов и пониманием значимости предмета «Иностранный язык» для них. Вероятно, что личностно-ориентированный подход педагога при организации деятельности, опора на личностный опыт ребят, подчеркивание значимости деятельности каждого так же способствует проявлению интереса к учебе.

В качестве обобщения, можно сказать, что учащиеся, включившиеся в систему субъект-субъектного взаимодействия на занятиях проявляют тенденцию к

росту показателей внутренней мотивации, что способствует повышению их интереса к изучению иностранного языка, в то время как, учащиеся, которые не проявили себя в рамках данного взаимодействия, обнаруживают прирост по показателям амотивации и увеличению значимости внешней оценки или внешнего принуждения к собственной учебной деятельности.

Рассмотрим изменения, произошедшие когнитивном блоке исследования лингвистических способностей подростков (таб. 2).

Таблица 2

Данные исследования когнитивного компонента лингвистических способностей учащихся контрольной и экспериментальной группы и значимость их различий (контрольный этап) (тест Р. Амтхауэра)

<i>Название субтеста</i>	<i>Контрольная группа (ср. значения на начало года) (N=17)</i>	<i>Контрольная группа (ср. значение на конец года) (N=17)</i>	<i>Величина Т-критерия Уилкоксона</i>
Субтест 2 «Исключение лишнего»	11.29	10.53	81.500
Субтест 3 «Поиск аналогий»	10.41	9.41	83.500
<i>Название субтеста</i>	<i>Экспериментальная группа (ср. значения на начало года) (N=36)</i>	<i>Экспериментальная группа (ср. значение на конец года) (N=36)</i>	<i>Величина Т-критерия Уилкоксона</i>
Субтест 2 «Исключение лишнего»	11.42	11.64	241.000
Субтест 3 «Поиск аналогий»	9.92	11.31	130.500*

Проанализируем произошедшие изменения в когнитивном компоненте лингвистических способностей. Как видно из таблицы 2, в экспериментальной группе наблюдается прирост в значениях показателей по субтесту «Исключение лишнего» и «Поиск аналогий» по сравнению с контрольной группой, где выявлено снижение в значениях показателей в данных субтестах.

Опираясь на показатели диагностики субтеста «Исключение лишнего», на начало года результат экспериментальной группы (11.42 оценочных единиц)

незначительно превалировал над результатом контрольной группы (11.29 оценочных единиц), данный результат выше среднего нормативного значения (7.6 оценочных единиц), что может свидетельствовать о развитости вербального интеллекта учеников, склонности их к гуманитарным наукам и изучению иностранного языка и их когнитивной готовности воспринимать вербальную информацию. В конце года у учащихся контрольной группы выявлено падение значений по данному показателю (10.53 оценочных единиц), а в экспериментальной группе – увеличение показателя (11.31 оценочных единиц). Данные изменения можно связать с применяемыми технологиями на уроках и их влиянием на аналитико-синтетические операции. В процессе работы на уроках иностранного языка обучающимися проводилась активная работа по анализу понятий, выделению общего и частного, поиску взаимосвязей между понятиями, сравнению признаков понятий (в частности технологии «Модель Фрейер», «Говорящая карта», «Сделай утверждение-докажи – поставь под сомнение»). Данная аналитико-синтетическая деятельность в процессе выполнения упражнений могла способствовать преодолению учащимися первого наглядного впечатления от представленных понятий и произвести операцию выделения сторонних признаков, по которым слова относятся к одной определенной категории

Анализ результатов по субтесту «Поиск аналогий» демонстрирует, что контрольной группе превосходила экспериментальную группу на этапе констатирующего эксперимента (10.41 и 9.92 оценочных единиц соответственно). На контрольном этапе эксперимента было выявлено следующее: результаты обучающихся контрольной группы по данному субтесту снизились, в то время в значениях показателей у учащихся экспериментальной группы обозначился рост (9.41 и 11.31 оценочных единиц соответственно). Изменения, произошедшие в экспериментальной группе статистически значимы ($t = 98.000$, $p < 0,01$). Данный субтест замеряет способности к индуктивному размышлению, установливанию отношений между приведенными понятиями, анализ комбинаторных способностей подростков.

Рассмотрим и проанализируем данные, полученные в результате диагностики открытости и закрытости познавательной позиции по методике Холодной М.А. «Идеальный компьютер» (табл. 3).

Таблица 3

Данные исследования открытости познавательной активности учащихся контрольной и экспериментальной группы по методике М.А. Холодной «Идеальный компьютер» (контрольный этап)

<i>Тип вопросов</i>	<i>Контрольная группа (ср. значения на начало года)</i>	<i>Контрольная группа (ср. значение на конец года)</i>	<i>Величина Т-критерия Уилкоксона</i>
Объективизированные	3.53	2.41	75.500
Субъективизированные	5.0	4.41	89.000
Фактологические	3.47	5.94	40.500
Категориальные	4.96	0.88	124.000**
<i>Тип вопросов</i>	<i>Экспериментальная группа (ср. значения на начало года)</i>	<i>Экспериментальная группа (ср. значение на конец года)</i>	<i>Величина Т-критерия Уилкоксона</i>
Объективизированные	5.08	5.25	247.000
Субъективизированные	6.06	3.78	429.000**
Фактологические	5.36	5.28	302.000
Категориальные	5.75	3.75	404.000**

Обратимся к анализу значениям показателей объективизированных и субъективизированных вопросов. На момент окончания эксперимента в контрольной группе было отмечено падение показателя «Объективизированные вопросы». В экспериментальной группе по соответствующему типу вопросов наблюдается прирост. По категории «Субъективизированные вопросы» в контрольной группе произошло изменение в сторону уменьшения, а в экспериментальной группе эти изменения статистически значимы ($t = 429.000$, $p < 0,01$). Снижение данного показателя можно объяснить тем, что в процессе субъект-субъектного взаимодействия на уроке у учащихся экспериментальной группы происходят качественные изменения в структуре познавательных интересов в сторону децентрации и

соответственно расширению кругозора (ментального и общего) и стимуляции интереса к познанию внешнего мира и его связей, с определением себя в этом мире.

При сравнении данных, полученных при анализе результатов по средним значениям фактологических и категориальных вопросов, в обеих группах выявлено преобладание фактологических над категориальными вопросами на момент окончания эксперимента. Причем, в контрольной группе отмечается прирост в значениях показателя «Фактологические вопросы» в то время, как для экспериментальной группы наметилась тенденция к незначительному снижению. Анализ значений показателя «Категориальные вопросы» свидетельствует об уменьшении в обеих группах. Результат контрольной группы на конец года составил 0.88 (изначальный результат – 4.96). Результат экспериментальной группы на конец года составил 3.75 (изначальный результат – 5.75). Высокий уровень значимости полученных результатов подтверждается статистическими данными по t-критерию Уилкоксона ($t = 124.000$, $p < 0,01$ – в контрольной группе, $t = 404.000$, $p < 0,01$ – в экспериментальной).

В связи с тем, что диагностика проводилась в конце года, можно сделать предположение, что на данное снижение повлияла общая усталость обучающихся, интенсивность обучения по другим предметам и подготовка к внутренним школьным экзаменам, сопряженная с переживаниями за свои результаты. Однако, наблюдая разницу в значениях указанных показателей, можно предположить, что мотивирующая к познанию среда, созданная на уроках, замедлила значительное снижение данного показателя.

Перейдем к рассмотрению значений показателей, характеризующих способности обучающихся, связанные с усвоением языка и переработкой лингвистического материала (рис. б).

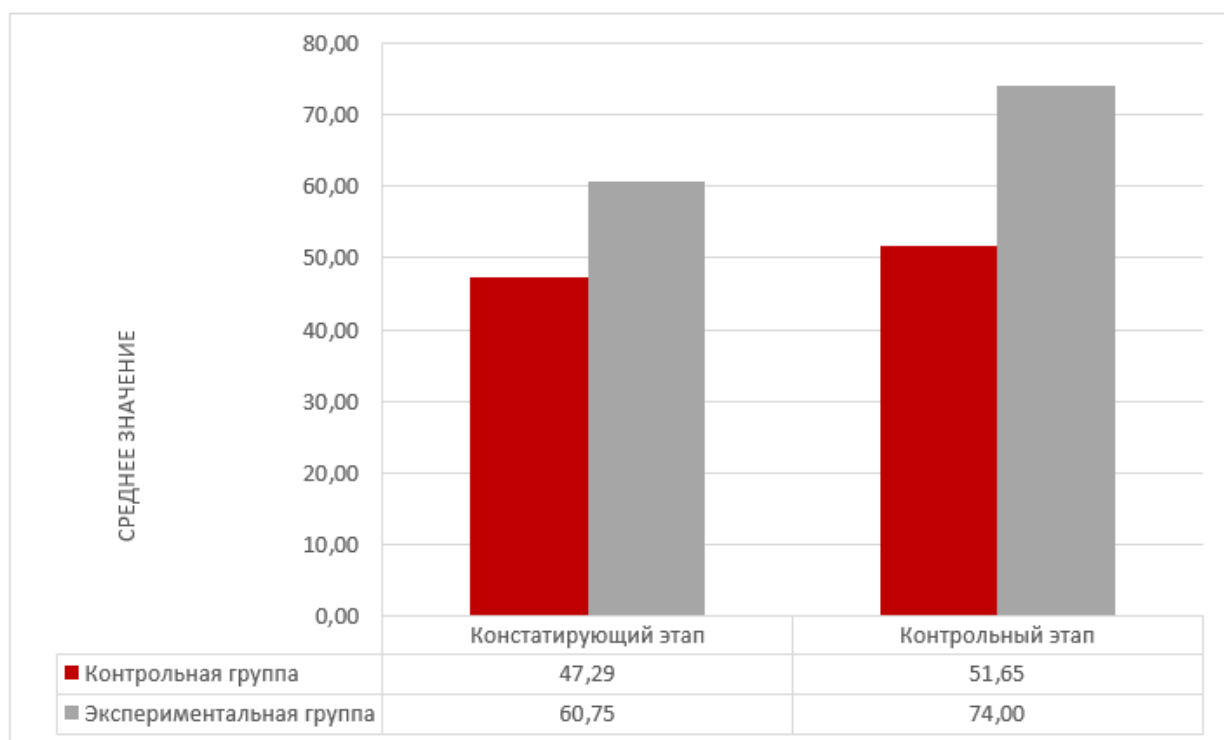


Рис. 7. Данные исследования способностей, связанных с усвоением языка и переработкой лингвистического материала контрольной и экспериментальной группы (контрольный этап)

Для каждой из групп характерен рост по данному показателю. В контрольной группе данный рост составил 9,2%, в экспериментальной группе рост составил 21,8%.

Сопоставляя данные по результатам диагностики констатирующего этапа, мы можем видеть, что произошли качественные изменения в структуре лингвистических способностей, связанных с предметным усвоением. Полученные данные подтверждаются результатами математической обработки с использованием критерия Уилкоксона (табл. 4).

Таблица 4

Среднегрупповые значения показателя «Способности, связанные с усвоением и переработкой лингвистического материала» учащихся контрольной и экспериментальной группы (контрольный этап)

<i>Показатель</i>	<i>Контрольная группа (ср. значения на начало года)</i>	<i>Контрольная группа (ср. значение на конец года)</i>	<i>Величина T-критерия Уилкоксона</i>
Способности, связанные с усвоением языка и переработкой лингвистического материала	47.3	51.6	39.500
<i>Показатель</i>	<i>Экспериментальная группа (ср. значения на начало года)</i>	<i>Экспериментальная группа (ср. значение на конец года)</i>	<i>Величина T-критерия Уилкоксона</i>
Способности, связанные с усвоением языка и переработкой лингвистического материала	60.8	74.0	6.000***

Различия в значениях показателя способностей, связанных с усвоением и переработкой лингвистического материала t-критерия Уилкоксона в контрольной группе статистически незначимы $t = 39.500$, $p = 0.084$, в экспериментальной группе статистически достоверно ($t = 6.000$ при $p < 0.001$).

При анализе данных мы наблюдаем незначительное снижение интегрального показателя, характеризующего лингвистические способности, в контрольной группе существенные изменения показателя в экспериментальной группе. Положительная динамика в развитии лингвистических способностей подростков экспериментальной группы статистически значима (табл. 5).

Таблица 5

Среднегрупповые значения интегрального показателя развития лингвистических способностей учащихся контрольной и экспериментальной группы (контрольный этап)

<i>Показатель</i>	<i>Контрольная группа (ср. значения на начало года)</i>	<i>Контрольная группа (ср. значение на конец года)</i>	<i>Величина T-критерия Уилкоксона</i>
Интегральный показатель развития лингвистических способностей	107.4	106.118	87.500

<i>Показатель</i>	<i>Экспериментальная группа (ср. значения на начало года)</i>	<i>Экспериментальная группа (ср. значение на конец года)</i>	<i>Величина T-критерия Уилкоксона</i>
Интегральный показатель развития лингвистических способностей	129.2	140.8	86.500***

Обобщая полученные данные, мы можем сделать следующие выводы:

– - выстраивание субъект-субъектного взаимодействия на уроках английского языка способствует значительным преобразованиям в мотивационной составляющей лингвистических способностей. Так, в экспериментальной группе выявлена положительная динамика во внутренней (познавательной) мотивации, что «отражает мотивацию развития, способствуя получению удовольствия от столкновения с вызовами, усложнению интересов и достижению переживания потока». При этом регуляторными процессами становятся интерес, наслаждение, удовлетворение от учебной деятельности. Меняется локус каузальности: от безличного (характерный для амотивации) – через внешний (характерный для экстернальной и интроецированной мотивации) – к внутреннему (характерный для познавательной мотивации). Противоположная картина отражена в контрольной группе, где наблюдается рост показателей амотивации и увеличение показателя негативных экстернальных мотивов.

– в когнитивном компоненте лингвистических способностей выявлена положительная динамика в экспериментальной группе и снижение показателей, характеризующих аналитико-синтетическую деятельность учащихся в контрольной группе. Длительность формирующего эксперимента не позволяет говорить о существенных изменениях данных параметров, но при этом в экспериментальной группе выявлены статистически значимые изменения по субтесту «Поиск аналогий» теста Амтхауэра. Позитивной динамике способствует активная мыслительная деятельность аналитического характера, стимулируемая рядом упражнений: «Модель Фрейер», «Говорящая карта», «Утверждай-докажи-поставь под сомнение», создание интеллект-карт, выполняя которые обучающиеся

анализировали, обрабатывали, структурировали информацию, выводя связи между понятиями;

– положительная динамика в развитии способностей, связанных с усвоением языка и переработкой лингвистического материала, наблюдается в обеих группах, но при этом статистически значимые изменения выявлены в экспериментальной группе. Это можно связать с тем, что в процессе работы в текущем году у учащихся была возможность подобрать такие образовательные приемы, которые соответствуют их особенностями запоминания, обработки информации, ведения тетрадей и т. д. Лексический материал многократно перерабатывался, актуализировался, создавая связи с другими темами. Грамматические конструкции активно использовались в дискуссионных упражнениях, постановке вопросов, традиционной грамматической тренировке. Развитие навыков построения устных монологических и диалогических высказываний происходили при поддержке упражнений на развитие творческого мышления («Угадай что на фото», «Друдл», и т. д.). Основное выведение тематики урока сопровождалось наглядно-изобразительным материалом (видео, цитатами, изображениями), соответствующим интересам подростков;

– интегральный показатель лингвистических способностей, демонстрирует тенденцию к росту в группе учащихся, включенных в субъект-субъектное взаимодействие, по сравнению с учащимися, не включившимися в него. Данный рост обеспечивается за счет изменений в мотивационном компоненте; способностей, связанных с усвоением и переработкой лингвистического материала; показателем, характеризующим когнитивный компонент, связанный с аналитико-синтетической деятельностью учащихся.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности созданных психолого-педагогических условий на занятиях и положительном влиянии включения учащихся в субъект-субъектное взаимодействие на уроке для развития лингвистических способностей подростков исследованной группы.

Положительная динамика в развитии лингвистических способностей обучающихся происходит в тесной связи с развитием их мотивационного и

когнитивного компонентов, метакогнитивного опыта учащихся. Данная динамика сопряжена с необходимостью обеспечения пространства для развития личности подростков, индивидуализации и дифференциации обучения с опорой на личный опыт обучающихся и педагога, активного взаимодействия в образовательном процессе, что присуще субъект-субъектному взаимодействию.

Список литературы

1. Герт В.А. Проблема субъектности в современном образовательном учреждении / В.А. Герт // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2011. – №1. – С. 4–13.
2. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации / Т.О. Гордеева // Сибирский психологический журнал. – 2016. – №62. – С. 38–53.
3. Гордеева Т.О. Мотивация школьников XXI века: практические советы. Методическое пособие. – М.: Вклад в будущее, 2022. – 135 с.
4. Гордеева Т.О. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, В.В. Гижицкий [и др.] // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. №2. – С. 57–68.
5. Иоффе А.Н. Мотивирующее обучение: теоретические вопросы и практические рекомендации / А.Н. Иоффе. – М.: Директ-Медиа, 2020. – 195 с.
6. Иоффе А.Н. Блочно-модульный конструктор как инструмент обучающегося сообщества педагогов для проектирования образовательных событий / А.Н. Иоффе, Л.В. Бычкова, В.К. Маркова // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – №1 (61). – С. 5–25.
7. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика / М.К. Кабардов. – М.: Смысл, 2013. – 400 с.
8. Клейн К.Г. Типы мотивационной регуляции: теоретическая значимость конструкта и проблема его измерения / К.Г. Клейн // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. №1. – С. 125–131. – DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100112>

9. Кудрявцев В.Т. Становление субъекта деятельности и возможности системы образования / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Урзалиева // Научно-методический сборник: субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – С. 5–16.
10. Ожиганова Г.В. Феномен отсроченности творческих проявлений / Г.В. Ожиганова // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – Т. 21. №3. – С. 194–205.
11. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход / В.И. Панов. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 300 с.
12. Цой Л.В. Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников / Л.В. Цой, И.Ю. Кулагина // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14. №1. – С. 3–16.
13. Carroll J. Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 824 p.
14. Ryan R., Deci E. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // The American psychologist. 2000. №55. pp. 68–78.
15. Robinson P. Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance. – Aoyama Gakuin University: John Benjamins Publishing Company, 2011. – 345 p.
16. Sheldon K.M., Prentice M. Self-determination theory as a foundation for personality researchers // Journal of Personality. 2017. Vol. 87. No 1. pp. 5–14.
17. Strayer J. The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system // Open Journal of Social Sciences. 2021. Vol. 9. No 9. – pp. 171–193.
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, приказ №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 22.03.2023).

19. План основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://static.government.ru/media/files/3WkqE4GAwQXaIGxpAipFLmqCYZ361Kj0.pdf> (дата обращения: 22.03.2023).

20. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 22.03.2023).

Виноградова Ирина Анатольевна – канд. психол. наук, доцент дирекции образовательных программ ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Россия, Москва.

Кармишина Анастасия Вячеславовна – учитель английского языка ГБОУ «Школа №1522 имени В.И. Чуркина», Россия, Москва.
