

**Бируля Олеся Валерьевна**

магистр, учитель

МБОУ «СОШ №9»

г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

## **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования и трансформации учебной мотивации школьников при обучении иностранному языку в условиях реализации ФГОС. Характеризуются интерактивные и личностно ориентированные методы обучения. Описываются результаты экспериментального исследования, проведённого на базе общеобразовательной школы с участием 37 учащихся 6–7 классов. Приводятся результаты контрольного этапа: рост доли учащихся с высоким уровнем внутренней мотивации с 18% до 42%, улучшение академических результатов на 14%. Делается вывод об эффективности сочетания геймификации и проектной деятельности в построении гибкой личностно ориентированной траектории обучения, снижении психологической нагрузки и создании ситуации успеха.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, обучение иностранному языку, ФГОС, универсальные учебные действия.

В условиях реализации ФГОС одним из важнейших приоритетов становится формирование универсальных учебных навыков и метапредметных компетенций, что в процессе обучения иностранному языку предполагает развитие готовности к межкультурному общению, что в процессе обучения иностранному языку предполагает развитие готовности к межкультурному общению.

В современном образовательном пространстве наблюдается тенденция к трансформации традиционных подходов к обучению. Традиционные методы обучения нередко оказываются неэффективными и могут привести к потере внутренней мотивации учащихся [3, с. 189]. Возникает необходимость внедрения

интерактивных и личностно-ориентированных методов, способных трансформировать внешнюю мотивацию (оценка, требование родителей) во внутреннюю (познавательный интерес, потребность в самовыражении) [3, с. 189–190]. Стремительная цифровизация образовательной среды и появление новых технологий требуют от современного учителя переосмысления методических и психолого-педагогических подходов [2, с. 46].

В исследовательской литературе учебная мотивация определяется как многоуровневая система побудителей – потребностей, мотивов, целей, идеалов и интересов. Формирование мотивации – сложный психологический процесс, требующий системного подхода. Исключительно внешняя мотивация, такая как оценка или требование родителей, может оказаться недостаточной. Формирование внутренней мотивации, ориентированной на сам процесс познания, является фундаментом долгосрочного академического успеха [3, с. 190]. Изучение иностранного языка связано с когнитивным дискомфортом и преодолением коммуникативных барьеров, отсутствие успешного опыта выполнения практических задач ведёт к деструкции познавательного интереса [3, с. 190].

С точки зрения отечественной психологии [1, с. 127–135] учебная деятельность становится продуктивной, когда происходит смещение мотива с результата на сам процесс. Психологические механизмы формирования мотивации требуют детального изучения. В процессе изучения иностранного языка данный процесс приобретает особую значимость, поскольку учащийся должен воспринимать речевую практику не как формальное выполнение задания, а как средство достижения личностно значимой цели. В этом случае формируется устойчивая внутренняя мотивация, которая сохраняется даже при снижении внешнего контроля.

Ключевым условием здесь выступает переживание успешного опыта. Дифференцированный подход играет важную роль в формировании мотивации. Для учащихся с разным уровнем подготовки успех должен быть достижим с учетом того факта, что слишком лёгкие задания не вызывают интереса, чересчур сложные могут привести к порождению фрустрации и отказу от предлагаемой

педагогом деятельности, поэтому необходимо применять систему дифференцированного подхода и предлагать варианты разноуровневых заданий.

Смещение мотива на процесс напрямую поддерживает достижение метапредметных результатов по ФГОС. Развитие универсальных учебных действий тесно связано с формированием мотивации. Регулятивные универсальные учебные действия заключаются в том, что учащиеся учатся ставить цель, планировать шаги и оценивать конечный результат. Примером коммуникативных учебных действий является работа с адресатом и формулирование мыслей с учётом контекста. Познавательные универсальные действия представлены в виде поиска и отбора информации, структурирования текста и рефлексии.

Мотивация здесь становится механизмом реализации стандарта: чем более значимой и осмысленной становится учебная деятельность, тем лучше формируются универсальные учебные действия.

Под геймификацией понимается перенос игровых механик, правил и динамики в неигровую среду образования для повышения уровня вовлечённости [2, с. 46]. Игровые элементы выполняют не только стимулирующую, но и структурирующую функцию, потому что они помогают учащимся визуализировать прогресс и осознавать собственные достижения. Система уровней может быть привязана к конкретным предметным результатам, например, освоение лексического блока или подготовка презентации. При этом баллы и награды целесообразно начислять не только за правильность, но и за усилия и креативность, поскольку это поддерживает развитие внутренней мотивации и снижает связанную с ошибками тревожность.

Проектное обучение, в отличие от стандартных традиционных упражнений, фокусируется на содержании высказывания, превращая английский язык из объекта изучения в средство решения реальных задач. По данным работы Е. А. Линевой и соавторов, интеграция проектного метода обеспечивает устойчивый рост внутренней мотивации за счёт персонализации обучения и использования индивидуального подхода [3, с. 189–190].

Проектное обучение особенно эффективно в формировании регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. На этапе постановки задачи учащиеся учатся формулировать цели и критерии успеха, при поиске информации – отбирать релевантные источники и проверять достоверность данных.

Интеграция геймификации и проектного обучения в уроки английского языка позволяет одновременно решать несколько задач: формировать предметные навыки (лексика, грамматика, говорение, аудирование), развивать метапредметные компетенции (планирование, работа с информацией, сотрудничество) и поддерживать мотивационный ресурс учащихся. При этом учитель выполняет роль фасилитатора: он задаёт рамки, помогает ставить реалистичные цели, подбирает ресурсы и организует рефлекссию. Важным элементом становится обсуждение промежуточных результатов. Такая рефлексия помогает учащимся осознавать свой прогресс и переносить учебные стратегии в другие контексты.

В своей работе учителем английского языка стараюсь активно применять современные подходы в соответствии с календарно-тематическим планированием и используемыми УМК с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся. Данная деятельность включает в себя четкое объяснение целей, постановку задач текущего задания, обозначение временных рамок, ознакомление с критериями оценивания работы и обязательной саморефлексии после выполнения задания.

Такой алгоритм обеспечивает прозрачность учебного процесса и поддерживает формирование регулятивных универсальных учебных действий: учащиеся учатся соотносить свои действия с планом, оценивать промежуточные результаты и корректировать стратегию выполнения задачи. В процессе реализации образовательной деятельности особое внимание уделяется систематизации учебного материала, поэтапному освоению языковых навыков, формированию навыков самостоятельной работы, развитию критического мышления и созданию комфортной психологической атмосферы. Кроме того, заранее известные критерии снижают тревожность и помогают воспринимать оценку как объективный ориентир для дальнейшего развития. Развитие метапредметных навыков происходит

через освоение различных стратегий обучения: формирование навыков планирования, развитие умения работать с информацией, совершенствование коммуникативных компетенций и формирование навыков самоконтроля.

Подобный комплексный подход позволяет не только достигать предметных результатов, но и формировать устойчивую мотивацию к изучению английского языка, развивать ключевые компетенции учащихся и готовить их к успешной социализации в современном мире.

Экспериментальное исследование, направленное на выявление и последующую трансформацию структуры учебной мотивации, проводилось на базе общеобразовательной школы. В нашем исследовании принимали участие 37 учащихся 6–7 классов, находящихся в возрастном периоде, который традиционно характеризуется кризисом мотивации и перестройкой ведущей деятельности. Диагностический этап исследования носил комплексный характер. Уровень мотивации оценивали с помощью адаптированной методики диагностики структуры учебной мотивации, а также по качественным показателям успеваемости и вовлечённости учащихся в образовательный процесс на уроках иностранного языка. В качестве качественных критериев вовлеченности выступали такие параметры, как добровольная активность на уроке, частота инициативных речевых высказываний, глубина погружения в групповые проекты и готовность к выполнению домашних заданий повышенной сложности. Первичный срез данных (констатирующий этап эксперимента) выявил диспропорцию в структуре мотивов школьников. Согласно полученным результатам, у 62% учащихся преобладала внешняя мотивация, что соответствует выводам Т. А. Бочкарёвой о доминировании прагматических и внешних стимулов в современной школьной среде [1, с. 44]. Для данной категории учеников ведущими факторами посещения уроков и выполнения заданий являлись стремление избежать наказания со стороны родителей, желание получить одобрение учителя или ориентация на узкопрагматические цели (например, получение высокой оценки ради итогового балла в четверти). Внутренний интерес к самому процессу познания и освоения иноязычной культуры у этих детей оставался на периферии сознания.

Особое беспокойство вызывала группа учащихся, продемонстрировавшая выраженную деструктивную динамику: 20% учеников показали низкий уровень мотивации, обусловленной языковым барьером и пассивностью на занятиях. Данные подростки практически не принимали участия во фронтальной работе, демонстрировали явное избегание речевой деятельности и отчуждение от образовательного процесса.

Необходимо отметить, что низкий уровень мотивации закономерно связан с возрастными особенностями подростков. В этот период происходит падение авторитета взрослых и смещение фокуса внимания на межличностное общение со сверстниками. Учеба теряет свою былую безусловную ценность, а интеллектуальные усилия часто воспринимаются подростками как избыточные, если они не находят немедленного практического или социального применения в микрогруппе. В контексте уроков иностранного языка этот возрастной кризис приобретает специфическую окраску. Языковой барьер дополнительно усиливает тревожность: страх ошибки блокирует речевую активность и снижает готовность к экспериментам с языком. Подросток, крайне чувствительный к мнению окружающих и панически боящийся выглядеть смешным или некомпетентным перед сверстниками, выбирает стратегию демонстративного отказа от деятельности («я не знаю», «я не хочу отвечать»). Таким образом, формируется порочный круг: страх совершить грамматическую или фонетическую ошибку порождает психологическое напряжение, напряжение парализует речевую инициативу, а отсутствие языковой практики ведет к фиксации пассивности и дальнейшему падению успеваемости.

Понимая деструктивный характер выявленных тенденций, на формирующем этапе эксперимента мы разработали и внедрили комплексную программу педагогического воздействия. Именно поэтому в экспериментальной группе особое внимание уделялось снижению психологического напряжения за счёт персонализации заданий и включения игровых и проектных механик. Переход от традиционной репродуктивной модели обучения к интерактивной позволил сместить фокус контроля с личности ученика на саму игровую или

исследовательскую задачу. Персонализация образовательного контента реализовывалась через предоставление учащимся выбора тем для обсуждения и форматов выполнения домашних заданий. Вместо стандартных текстов из учебника подросткам предлагались кейсы, связанные с их реальными увлечениями: музыкальными трендами, компьютерными играми, популярными блогами и актуальной молодежной культурой. Игровые механики (ролевые симуляции, квесты, лингвистические настольные игры) помогли легитимизировать ошибку: в игре промах воспринимается не как личная неудача или повод для плохой оценки, а как естественный элемент игрового процесса, требующий изменения стратегии. Проектная деятельность, организованная в малых группах сотрудничества, позволила распределить роли внутри команд таким образом, чтобы каждый ученик мог проявить свои сильные стороны (например, визуальное оформление презентации, поиск информации или техническая сборка материала).

Такой подход позволял каждому ученику выбрать наиболее комфортную форму самовыражения и тем самым преодолеть барьер пассивности. Подростки получили возможность говорить о том, что им действительно интересно, используя иностранный язык как реальный инструмент коммуникации, а не как абстрактный объект заучивания правил. Задания творческого характера и отсутствие жесткого директивного контроля со стороны педагога снизили уровень ситуативной тревожности на уроках, создав безопасную психологическую среду.

Итоговый срез данных (контрольный этап эксперимента) зафиксировал статистически значимые изменения во всей структуре учебной мотивации школьников. В экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем внутренней мотивации выросла более чем в два раза – с 18% до 42%. Этот сдвиг сопровождался качественным изменением отношения к предмету: ученики начали проявлять познавательный интерес, задавать вопросы, выходящие за рамки школьной программы, и самостоятельно искать дополнительный иноязычный материал. Синхронно с ростом мотивационных показателей улучшились и академические результаты: доля оценок «4» и «5» – на 14%. Данный факт наглядно доказывает, что внутреннее побуждение к деятельности и академическая успешность

находятся в прямой причинно-следственной зависимости. Полученные эмпирические данные служат весомым теоретическим и практическим подтверждением ранее выдвинутых в педагогике тезисов. Наш эксперимент подтверждает гипотезу Е. А. Линевой о том, что персонализация и интерактивность напрямую снижают психологическое напряжение на уроках иностранного языка [3, с. 200].

Рост доли учащихся с высоким уровнем внутренней мотивации свидетельствует о смещении мотивационного фокуса: язык перестаёт восприниматься исключительно как предмет оценки и начинает ассоциироваться с возможностью самореализации и достижения личностно значимых целей. Ученик переходит из позиции пассивного объекта педагогического воздействия в позицию активного субъекта собственного образования. Трансформация мотивов из внешних (навязанных извне) во внутренние (лично присвоенные) гарантирует долгосрочный характер устойчивости знаний и формирует навык непрерывного самообразования. Особого внимания заслуживает тот факт, что положительная динамика наблюдалась даже у тех учеников, которые изначально демонстрировали низкий уровень мотивации. Работа с этой «проблемной» группой требовала наибольшей деликатности. Как показало наше исследование, для них ключевыми факторами стали возможность выбора, понятные критерии успеха и регулярная рефлексия, позволяющая увидеть собственный прогресс. Вместо размытых оценочных суждений («хорошо», «плохо») школьникам предлагались четкие дескрипторы для самооценки, где каждый шаг вперед фиксировался индивидуально относительно его собственных прошлых результатов, а не результатов более успешных одноклассников. Рефлексия помогла подросткам осознать свои дефициты и, главное, увидеть пути их преодоления, что окончательно разрушило барьер выученной беспомощности и вернуло им веру в собственные академические силы.

Таким образом, сочетание геймификации и проектной деятельности позволяет выстроить гибкую, личностно-ориентированную траекторию обучения. Наибольшим мотивирующим потенциалом обладают интерактивные методы: они создают ситуацию успеха, обеспечивают оперативную обратную связь и интегрируют язык с личными интересами школьников [2, с. 47–48]. Необходимо

отметить, что современные подходы снижают психологическую нагрузку на учащихся, показывая, что ошибки не являются критичными, и создают благоприятную атмосферу на уроках, поскольку основной упор делается на сильные стороны учеников с одновременной адаптацией учебного материала в соответствии с возможностями обучающихся. На наш взгляд, данные подходы не только развивают коммуникативные навыки и умение работать в команде, но и являются эффективным инструментом поддержания интереса к изучаемому иностранному языку. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой инструментария для интеграции элементов искусственного интеллекта и виртуальной реальности в систему мотивации на уроках иностранного языка.

### *Список литературы*

1. Бочкарёва, Т. А. Система мотивации на уроках английского языка / Т. А. Бочкарёва // Вестник науки и образования. – 2024. – № 2 (145). – С. 44–46.
2. Лактионова, Д. А. Геймификация как средство формирования учебной мотивации на уроках английского языка / Д. А. Лактионова // Наука и реальность. – 2026. – № 2 (26). – С. 46–50.
3. Влияние проектной деятельности на повышение учебной мотивации на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе / Е. А. Линева, Е. Г. Котова, Е. Б. Савельева, А. В. Леонтьева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 5 (41). – С. 189–202.