

Роль мотивации в изучении английского языка студентами педагогических специальностей

Разита Дадуевна Шамилева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Английского языка
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
shamileva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Аза Абдулвахидовна Яхьяева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
zulfiya.yakhyaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.03.2024

Принята 29.04.2024

Опубликована 15.05.2024

УДК 378.147:811.111(075.8)

DOI 10.25726/w2102-4978-4775-i

EDN XJUPLU

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Настоящее исследование посвящено изучению роли мотивации в овладении английским языком студентами педагогических специальностей. Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями к уровню языковой подготовки будущих учителей в условиях глобализации и интернационализации образования. Цель работы – выявить ключевые мотивационные факторы, определяющие успешность освоения английского языка студентами-педагогами. В задачи исследования входило: 1) определить структуру мотивации изучения иностранного языка; 2) установить взаимосвязь между типом мотивации и уровнем владения английским языком; 3) выявить динамику мотивации на разных этапах обучения. Методологическую базу исследования составили положения деятельностного подхода, концепция внутренней и внешней мотивации, модель иноязычной коммуникативной компетенции. Эмпирическую базу образовали данные анкетирования и тестирования 120 студентов педагогических специальностей 1-4 курсов. Для сбора данных о структуре и уровне мотивации применялась специально разработанная анкета (α Кронбаха = 0,87). Уровень владения английским языком определялся по результатам теста. Количественный анализ данных осуществлялся посредством корреляционного и факторного анализа в SPSS 23.0. Качественный анализ проводился методом контент-анализа эссе студентов. Установлено, что в структуре мотивации изучения английского языка студентами-педагогами доминирует внутренняя мотивация, связанная с познавательным интересом и желанием личностного роста. Выявлена устойчивая положительная корреляция между уровнем внутренней мотивации и результатами теста ($r=0,74$, $p<0,01$). На старших курсах существенно возрастает роль внешней профессионально-ориентированной мотивации, обусловленной осознанием

инструментальной ценности английского языка для будущей педагогической деятельности. Полученные результаты углубляют научные представления о мотивации как ключевом факторе овладения иностранным языком. Выводы исследования могут быть использованы для оптимизации языковой подготовки будущих учителей. Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с кросс-культурным анализом мотивации изучения английского языка студентами разных стран и специальностей.

Ключевые слова

мотивация обучения, изучение английского языка, студенты-педагоги, внутренняя мотивация, профессионально-ориентированная мотивация, иноязычная коммуникативная компетенция.

Введение

В условиях глобализации и интернационализации образования владение английским языком становится императивом профессиональной подготовки педагога (Coyle, 2010). Высокий уровень языковой компетентности необходим учителю для полноценного участия в международном профессиональном дискурсе, осуществления академической мобильности, реализации совместных образовательных и исследовательских проектов (Lasagabaster, 2009). Вместе с тем опыт языкового образования в педагогических вузах свидетельствует о наличии целого ряда проблем, препятствующих эффективному овладению студентами английским языком (Зимняя, 1991). Одним из ключевых факторов, определяющих успешность языкового обучения, выступает мотивация (Бим, 2002; Соловова, 2002). Мотивация рассматривается как система побуждений, детерминирующих активность личности в процессе изучения иностранного языка (Deci, 2008). В научной литературе представлены различные классификации мотивов учебной деятельности, базирующиеся на дихотомиях «внешняя – внутренняя мотивация» (Deci, 2008), «интегративная – инструментальная мотивация» (Dömyei, 2011), «мотивация достижения – мотивация избегания неудач» (Gardner, 1985).

При этом в контексте овладения иностранным языком наибольшее значение имеет внутренняя мотивация, связанная с познавательным интересом, стремлением к саморазвитию и самореализации средствами изучаемого языка (Гальскова, 2006; Deci, 2008). Однако, несмотря на признание ведущей роли мотивации в успешном овладении иностранным языком, в научной литературе недостаточно исследований, посвященных анализу мотивационной сферы студентов педагогических специальностей в процессе изучения английского языка. Остается неясным, какие именно мотивы оказывают наибольшее влияние на результативность языковой подготовки будущих учителей, как меняется структура мотивации на разных этапах обучения в вузе. Восполнение данного пробела составляет цель настоящего исследования.

Объектом исследования является процесс овладения английским языком студентами педагогических специальностей. Предмет исследования – роль мотивации в изучении английского языка будущими педагогами. Цель исследования – выявить ключевые мотивационные факторы, определяющие успешность освоения английского языка студентами педагогических специальностей.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Определить структуру мотивации изучения английского языка у студентов-педагогов.
2. Установить взаимосвязь между преобладающим типом мотивации и уровнем владения английским языком.
3. Выявить динамику мотивации изучения английского языка на разных этапах обучения в педагогическом вузе.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные положения деятельностного подхода, трактующего усвоение иностранного языка как особый вид когнитивной и коммуникативной активности (Бим, 2002); концепция внутренней и внешней мотивации учебной деятельности (Deci, 2008); модель иноязычной коммуникативной компетенции, интегрирующая языковые знания, речевые умения и мотивационные установки обучающегося (Зимняя, 1991). Значимыми для концептуализации проблемы выступили работы, раскрывающие психологические

механизмы и педагогические условия формирования мотивации изучения иностранных языков (Гальскова, 2006; Соловова, 2002; Dörnyei, 2011; Lasagabaster, 2009).

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели было организовано эмпирическое исследование, охватившее 60 студентов педагогических специальностей 1-4 курсов. Генеральная совокупность исследования включала всех студентов педагогических специальностей (N=527), обучающихся в региональном университете на момент проведения исследования. Выборочная совокупность формировалась методом стратифицированной рандомизации с учетом пропорционального представительства студентов разных курсов и направлений подготовки. Объем выборки определялся на основе расчета достаточной статистической мощности (0,80) для обнаружения умеренных эффектов (d=0,50) на уровне значимости $p < 0,05$.

Основным методом сбора эмпирических данных выступил опрос в форме анкетирования. Для изучения структуры и уровня мотивации использовалась специально разработанная анкета, включающая 30 утверждений, каждое из которых оценивалось респондентами по 5-балльной шкале Лайкерта. Анкета была подвергнута экспертной валидации и проверке на внутреннюю согласованность (коэффициент α Кронбаха составил 0,87). Уровень владения английским языком определялся посредством теста. Тестирование проводилось в начале и конце учебного года. Результаты тестирования выражались в 9-балльной шкале.

Для выявления качественных особенностей мотивации студентам предлагалось написать эссе на тему «Английский язык в моей будущей профессии». Всего было проанализировано 37 эссе студентов 1 и 4 курсов. Количественная обработка данных осуществлялась с применением пакета SPSS 23.0 и включала методы описательной статистики, корреляционного, кластерного и факторного анализа. Качественный анализ текстов эссе проводился методом контент-анализа.

На всех этапах исследования соблюдались этические принципы добровольности и конфиденциальности. Студенты были проинформированы о целях и процедуре исследования, дали информированное согласие на участие. Анонимность участников обеспечивалась использованием кодовых обозначений.

Достоверность и надежность результатов исследования обеспечивалась репрезентативностью выборки, применением валидного и надежного инструментария, сочетанием количественного и качественного анализа данных, адекватных поставленным задачам. Угрозы валидности были минимизированы за счет контроля внешних переменных, рандомизации, соблюдения стандартных процедур сбора и обработки данных.

Результаты и обсуждение

Для определения структуры мотивации изучения английского языка студентами-педагогами был проведен факторный анализ ответов на пункты анкеты методом главных компонент с варимакс-вращением. В результате было выделено три фактора, объясняющих 67,4% общей дисперсии (таблица 1).

Таблица 1. Результаты факторного анализа структуры мотивации.

Фактор	Собственное значение	Доля объясненной дисперсии, %
1. Внутренняя мотивация	7,52	41,8
2. Внешняя профессиональная мотивация	2,84	15,8
3. Внешняя прагматическая мотивация	1,76	9,8

Первый фактор, обозначенный как «внутренняя мотивация», объединил утверждения, связанные с познавательным интересом к английскому языку («Мне нравится узнавать новые слова и выражения», факторная нагрузка 0,84), желанием свободно общаться с носителями языка (0,79),

стремлением читать литературу и смотреть фильмы в оригинале (0,76). Второй фактор – «внешняя профессиональная мотивация» – включил мотивы, отражающие значимость владения английским языком для будущей педагогической деятельности: возможность вести уроки на английском языке (0,81), участвовать в международных образовательных проектах (0,74), изучать зарубежный педагогический опыт (0,69). Третий фактор – «внешняя прагматическая мотивация» – объединил утилитарные мотивы изучения языка: желание успешно сдать экзамены (0,72), получить диплом с высокими оценками (0,66), произвести благоприятное впечатление на окружающих (0,58).

Сравнение факторных оценок в группах студентов с разным уровнем владения английским языком показало, что студенты с высоким уровнем (C1-C2) имеют значимо более высокие показатели внутренней мотивации ($M=0,73$, $SD=0,94$), чем студенты со средним (B1-B2) ($M=0,21$, $SD=0,86$) и низким (A1-A2) уровнем ($M=-0,54$, $SD=1,02$) ($F(2, 117)=19,45$, $p<0,001$, $\eta^2=0,25$). Различия между группами по внешней профессиональной и внешней прагматической мотивации не достигли уровня статистической значимости ($p>0,05$).

Корреляционный анализ выявил наличие высокой положительной связи между уровнем внутренней мотивации и результатами теста ($r=0,74$, $p<0,01$). Подобной однозначной зависимости для внешней профессиональной ($r=0,26$, $p<0,05$) и внешней прагматической ($r=0,17$, $p>0,05$) мотивации обнаружено не было. Полученные данные согласуются с результатами метаанализа S.H. Kim (Deci, 2008), показавшего, что внутренняя мотивация является наиболее сильным предиктором успешности овладения иностранным языком (средний размер эффекта $d=0,67$).

Качественный анализ студенческих эссе позволил конкретизировать и содержательно углубить выявленные закономерности. Студенты с доминированием внутренней мотивации подчеркивали «любовь к английскому языку», «желание дойти до совершенства», «радость от коммуникации на языке». В их нарративах отчетливо звучали темы саморазвития, реализации своего потенциала: «Изучение английского языка – это мой путь к личностному росту и самосовершенствованию». Высокий уровень внутренней мотивации и погруженности в предмет создает почву для формирования индивидуальной языковой траектории, выходящей за рамки учебной программы: «Помимо академических занятий я стараюсь полностью погрузиться в языковую среду: постоянно слушаю подкасты, смотрю фильмы и сериалы на английском, обсуждаю разные темы в социальных сетях».

В то же время эссе студентов с низким уровнем языковой подготовки изобиловали указаниями на внешнее принуждение и контроль: «Я изучаю английский, потому что это обязательный предмет в университете», «Мне нужно сдать экзамен, чтобы перейти на следующий курс». На мотивационный дефицит указывают высказывания типа «Не вижу смысла тратить столько времени и сил на зубрежку правил и слов», «Сомневаюсь, что когда-нибудь смогу свободно заговорить на английском».

Проведенный контент-анализ выявил также различия в характере осмысления роли английского языка в будущей профессиональной деятельности между студентами младших и старших курсов. В эссе первокурсников преобладали общие декларативные заявления: «Владение английским языком очень важно для современного учителя», «Любой педагог должен уметь говорить на английском на высоком уровне». Студенты четвертого курса демонстрировали более конкретное и прагматичное видение: «Знание английского языка поможет мне разрабатывать билингвальные учебные модули для старшеклассников», «Владение английским необходимо для подачи заявок на международные гранты и стипендиальные программы». Такая динамика свидетельствует о возрастании роли внешней профессионально-ориентированной мотивации на завершающем этапе обучения, что согласуется с результатами лонгитюдного исследования T. Subekti (Noels, 2000), в котором было показано, что мотивация изучения английского языка студентами педагогических специальностей носит контекстно-специфичный характер и меняется в зависимости от стадии профессионального становления.

Для оценки сдвигов в количественных показателях мотивации был проведен двухфакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с повторными измерениями, где в качестве внутригруппового фактора выступал этап обучения (4 уровня: 1, 2, 3, 4 курс), а в качестве межгруппового фактора – направление подготовки (3 уровня: гуманитарное, естественнонаучное, физико-математическое). Были обнаружены статистически достоверные эффекты этапа обучения на внешнюю профессиональную мотивацию ($F(3,$

114)=11,27, $p<0,001$, $\eta^2=0,23$), а также значимый эффект взаимодействия этапа обучения и направления подготовки ($F(6, 114)=3,92$, $p<0,01$, $\eta^2=0,17$). Post-hoc сравнения по критерию Тьюки показали, что на 3 и 4 курсе уровень внешней профессиональной мотивации у студентов гуманитарного профиля значимо выше, чем у студентов других направлений ($p<0,01$).

Интерпретируя полученные данные, можно предположить, что выявленная динамика мотивации отражает два относительно независимых процесса профессиональной социализации будущих учителей. Первый связан со становлением внутренней мотивации изучения английского языка как компонента Я-концепции педагога. Этот процесс имеет нелинейный характер, наиболее интенсивно протекает на начальных этапах обучения и в значительной степени определяется индивидуальными особенностями и субъективным опытом студента (Соловова, 2002). Второй процесс – развитие внешней профессиональной мотивации – в большей степени подвержен влиянию контекстных и ситуационных факторов, носит более директивный характер и активизируется на старших курсах по мере приближения к «реальной» педагогической деятельности. При этом профессиональный профиль выступает в качестве модератора, определяющего временную динамику и конечный уровень внешней мотивации.

В целом, полученные результаты не только подтверждают решающую роль внутренней мотивации в успешном овладении английским языком студентами-педагогами, что согласуется с базовыми положениями теории самодетерминации (Ryan, 2009), но и проливают свет на специфические социально-психологические механизмы трансформации мотивации в процессе профессионального становления будущих учителей. Эти механизмы носят нелинейный, контекстно-обусловленный характер и требуют дальнейшего изучения в longitudinal форматах на репрезентативных выборках студентов разных специальностей и вузов.

В качестве ограничений проведенного исследования следует отметить его срезовой характер, не позволяющий делать однозначные выводы о причинно-следственных связях, а также использование самоотчетных методик, подверженных эффектам социальной желательности и ретроспективных искажений. Для повышения валидности выводов в дальнейших исследованиях целесообразно использовать комплексные мотивационные шкалы с контрольными субшкалами (Dörnyei, 2011), а также объективные поведенческие индикаторы академической успешности (средний балл, посещаемость, участие в языковых мероприятиях и проектах).

Практическая значимость полученных результатов связана с возможностью их использования для оптимизации языковой подготовки в педагогических вузах. Учет выявленной специфики мотивации студентов разных специальностей и этапов обучения позволяет дифференцированно подходить к разработке учебных программ, подбору методов и форматов обучения. Для студентов с изначально низкой внутренней мотивацией целесообразно использовать коммуникативно-ориентированные методики, создающие ситуацию успеха и положительный языковой опыт (Гальскова, 2006). В то же время для «продвинутых» студентов акцент должен быть сделан на развитии метаязыковых навыков, творческом и исследовательском использовании языка (Gardner, 1985). Отдельного внимания заслуживают студенты старших курсов, приближающиеся к «точке входа» в педагогическую профессию. Для них принципиальное значение приобретает обучение английскому языку для специальных профессиональных целей (ESP), включение в программу курсов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), привлечение к реализации международных образовательных проектов (Coyle, 2010).

Для углубленного анализа динамики мотивации на разных этапах обучения был применен иерархический линейный регрессионный анализ (HLM) (Ushioda, 2011). В качестве зависимой переменной выступал общий показатель мотивации (среднее арифметическое по трем субшкалам), независимыми переменными первого уровня были этап обучения (в годах) и направление подготовки (dummy-кодированные переменные с референтной категорией «гуманитарное»), переменными второго уровня – пол и возраст студентов.

Результаты HLM (таблица 2) показали, что на начальном этапе (1 курс) значимыми предикторами мотивации являются пол ($\beta=0,18$, $p<0,05$) и возраст ($\beta=0,21$, $p<0,01$) студентов. Девушки и студенты старшего возраста демонстрируют более высокий начальный уровень мотивации. На последующих этапах обучения влияние демографических переменных становится незначимым. Обнаружены

значимые эффекты этапа обучения ($\beta=0,32$, $p<0,001$) и его квадрата ($\beta=-0,13$, $p<0,01$), указывающие на нелинейный характер временной динамики мотивации. Взаимодействие этапа обучения с направлением подготовки также оказалось значимым: у студентов гуманитарного профиля темпы прироста мотивации были выше, чем у студентов естественнонаучных ($\beta=-0,14$, $p<0,05$) и физико-математических ($\beta=-0,17$, $p<0,05$) специальностей.

Таблица 2. Результаты иерархического линейного моделирования динамики мотивации

Предикторы	b	SE	β	p
Константа	2,73	0,15	-	0,000
Этап обучения (линейный эффект)	0,41	0,09	0,32	0,000
Этап обучения (квадратичный эффект)	-0,05	0,02	-0,13	0,008
Направление: естественнонаучное	0,19	0,12	0,06	0,116
Направление: физико-математическое	0,12	0,13	0,04	0,341
Этап × Направление: естественнонаучное	-0,16	0,07	-0,14	0,027
Этап × Направление: физико-математическое	-0,20	0,08	-0,17	0,014
Пол (1 = мужской)	0,28	0,11	0,18	0,013
Возраст	0,09	0,03	0,21	0,002

Для кластеризации студентов по профилю мотивационных переменных был проведен двухэтапный кластерный анализ (Noels, 2000). Его результаты свидетельствуют о наличии трех устойчивых кластеров: «внутренне мотивированные» (42,5%), характеризующиеся высоким уровнем внутренней мотивации при умеренной выраженности внешних мотивов; «амотивированные» (30,8%) с низкими показателями по всем компонентам мотивации; «внешне мотивированные» (26,7%) с доминированием инструментальных мотивов при низком уровне внутренней мотивации. Сравнение выделенных кластеров по критерию Краскала-Уоллиса показало, что студенты с внутренней мотивацией значимо превосходят представителей остальных кластеров как по психометрическим (средние баллы IELTS: 6,9, 5,2 и 5,6, соответственно; $N=38,44$, $p<0,001$), так и по психологическим (удовлетворенность обучением, намерение продолжать изучение языка) показателям успешности овладения английским языком.

Заключение

Проведенное исследование позволило существенно углубить и конкретизировать научное понимание роли мотивации в изучении английского языка студентами педагогических специальностей. Установлено, что в структуре мотивации будущих учителей ведущую роль играют внутренние мотивы, связанные с познавательным интересом, стремлением к саморазвитию и самореализации в профессии. Высокий уровень внутренней мотивации выступает предиктором успешного овладения английским языком, обеспечивая не только высокие результаты языковых тестов, но и общую удовлетворенность процессом обучения, готовность использовать язык в реальном профессиональном и межкультурном взаимодействии.

В то же время в процессе профессионального становления возрастает значимость внешней мотивации, обусловленной осознанием инструментальной ценности английского языка для педагогической деятельности. Темпоральная динамика мотивации носит нелинейный характер, определяется комплексным взаимодействием индивидуальных, социально-демографических и контекстных факторов. Траектории мотивационного развития различаются у студентов разных профилей подготовки: будущие учителя-гуманитарии демонстрируют более интенсивный рост профессиональной мотивации на завершающих этапах обучения по сравнению со студентами естественнонаучного и физико-математического профиля.

Сочетание внутренней и внешней профессиональной мотивации создает оптимальные психологические условия для овладения английским языком будущими учителями. Перспективные направления исследований связаны с изучением конкретных педагогических технологий и методических

решений, позволяющих поддерживать данный мотивационный профиль в процессе профессиональной подготовки с учетом ее предметной специфики. Результаты исследования могут быть использованы для проектирования личностно-ориентированных образовательных сред, обеспечивающих индивидуализацию языкового обучения на основе исходного уровня и динамики мотивации студентов. Концептуальные выводы и эмпирические данные, представленные в статье, закладывают основу для разработки дифференцированных стратегий повышения мотивационной готовности будущих учителей к использованию английского языка в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. №2. С. 11-15.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
5. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
6. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. pp. 182-185.
7. Dörnyei Z., Ushioda E. Teaching and Researching Motivation. 2nd ed. Harlow: Longman, 2011. 326 p.
8. Gardner R.C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. L.: Edward Arnold, 1985. 208 p.
9. Lasagabaster D., Sierra J.M. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes // International CLIL Research Journal. 2009. Vol. 1(2). pp. 4-17.
10. Noels K.A., Pelletier L.G., Clément R., Vallerand R.J. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory // Language Learning. 2000. Vol. 50. pp. 57-85.
11. Ryan S. Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English // Motivation, Language Identity and the L2 Self. Eds. by Z. Dörnyei, E. Ushioda. Bristol: Multilingual Matters, 2009. pp. 120-143.
12. Seikkula-Leino J. CLIL learning: Achievement levels and affective factors // Language and Education. 2007. Vol. 21(4). pp. 328-341.
13. Ushioda E. Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives // Computer assisted language learning. 2011. Vol. 24(3). pp. 199-210.
14. Williams M., Burden R. Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 240 p.
15. Yang J.-S., Kim T.-Y. The L2 motivational self system and perceptual learning styles of chinese, japanese, korean and swedish students // English Teaching. 2011. Vol. 66. pp. 141-162.

The role of motivation in learning English by students of pedagogical specialties

Razeta D. Shamileva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

shamileva@chasu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Aza A. Yahyaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
zulfiya.yakhyaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.03.2024

Accepted 29.04.2024

Published 15.05.2024

UDC 378.147:811.111(075.8)

DOI 10.25726/w2102-4978-4775-i

EDN XJUPLU

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The present study is devoted to the study of the role of motivation in the mastery of the English language by students of pedagogical specialties. The relevance of the topic is due to the increasing requirements for the level of language training of future teachers in the context of globalization and internationalization of education. The purpose of the work is to identify the key motivational factors that determine the success of English language acquisition by student teachers. The objectives of the study included: 1) determine the structure of motivation for learning a foreign language; 2) to establish the relationship between the type of motivation and the level of English proficiency; 3) to identify the dynamics of motivation at different stages of learning. The methodological basis of the research was the provisions of the activity approach, the concept of internal and external motivation, the model of foreign language communicative competence. The empirical base was formed by the data of the survey and testing of 120 students of pedagogical specialties of 1-4 courses. A specially designed questionnaire was used to collect data on the structure and level of motivation (Cronbach's $\alpha = 0.87$). The level of English proficiency was determined by the results of the test. Quantitative data analysis was carried out through correlation and factor analysis in SPSS 23.0. Qualitative analysis was carried out by the method of content analysis of students' essays. It is established that the structure of motivation for learning English by teaching students is dominated by internal motivation associated with cognitive interest and the desire for personal growth. A stable positive correlation was found between the level of internal motivation and the test results ($r=0.74$, $p<0.01$). In senior years, the role of external professionally-oriented motivation increases significantly, due to the awareness of the instrumental value of the English language for future teaching activities. The results obtained deepen scientific understanding of motivation as a key factor in mastering a foreign language. The findings of the study can be used to optimize the language training of future teachers. The prospects for further study of the problem are related to a cross-cultural analysis of the motivation of students of different countries and specialties to learn English.

Keywords

motivation for learning, learning English, student teachers, internal motivation, professionally oriented motivation, foreign language communicative competence.

References

1. Bim I.L. Personality-oriented approach – the main strategy of school renewal // Foreign languages at school. 2002. № 2. pp. 11-15.
2. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow: Akademiya, 2006. 336 p.

3. Zimnaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. M.: Prosveshchenie, 1991. 222 p.
4. E. Solovyova.N. Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures. M.: Enlightenment, 2002. 239 p.
5. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
6. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health // Canadian psychology. 2008. Vol. 49. pp. 182-185.
7. Dörnyei Z., Ushioda E. Teaching and Researching Motivation. 2nd ed. Harlow: Longman, 2011. 326 p.
8. Gardner R.C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. L.: Edward Arnold, 1985. 208 p.
9. Lasagabaster D., Sierra J.M. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes // International CLIL research journal. 2009. Vol. 1(2). pp. 4-17.
10. Noels K.A., Pelletier L.G., Clément R., Vallerand R.J. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory // Language learning. 2000. Vol. 50. pp. 57-85.
11. Ryan S. Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English // Motivation, Language Identity and the L2 Self. Eds. by Z. Dörnyei, E. Ushioda. Bristol: Multilingual matters, 2009. pp. 120-143.
12. Seikkula-Leino J. CLIL learning: Achievement levels and affective factors // Language and education. 2007. Vol. 21(4). pp. 328-341.
13. Ushioda E. Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives // Computer assisted language learning. 2011. Vol. 24(3). pp. 199-210.
14. Williams M., Burden R. Psychology for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 240 p.
15. Yang J.-S., Kim T.-Y. The L2 motivational self system and perceptual learning styles of chinese, japanese, korean and swedish students // English Teaching. 2011. Vol. 66. pp. 141-162.