

**МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО  
ЯЗЫКА РУССКО-ФИНСКИХ УЧЕНИКОВ В  
ФИНЛЯНДИИ И ЕЕ ОТНОШЕНИЕ К НАВЫКАМ  
ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА**

Дипломная работа  
Хелмийна Перикангас

Университет г. Ювяскюля  
Отделение языковедения  
Кафедра русского языка и культуры  
Весна 2015 г.

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Helmiina Perikangas	
Työn nimi – Title Motivacija k izucheniju ruskogo jazyka russko-finskih uchenikov v Finljandii i eë otnoshenie k navykam chtenija i pis'ma (Suomalais-venäläisten oppilaiden venäjän kielen oppimismotivaatio Suomessa ja sen suhde luku- ja kirjoitustaitoon)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kevät 2015	Sivumäärä – Number of pages 62 + 10
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan venäjää kotikielenään puhuvien peruskoululaisten venäjän kielen oppimismotivaatiota Suomessa, ja motivaation suhdetta kirjoitus- ja lukutaitoon. Tutkimuksessa selvitetään, millainen motivaatio koululaisilla on kotikieltään kohtaan, miten motivaatio on yhteydessä kirjoitus- ja lukutaitoon sekä mitkä tekijät mahdollisesti ovat yhteydessä oppimismotivaatioon.</p> <p>Tutkimus on määrällinen. Tutkimuksessa käytettiin Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen DIALUKI-projektin osana kerättyä aineistoa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin 61 kotikielenään venäjää puhuvaa 9–17-vuotiasta oppilasta. Materiaalina käytettiin koululaisille tehtyä kielen oppimismotivaation ulottuvuuksia mittaavaa kyselyä, joka koostui 66 kysymyksestä. Tutkimuksessa tarkasteltiin kymmentä motivaatioulottuvuutta: instrumentaalisuutta, sisäistä kiinnostusta, motivaation intensiteettiä, käsitystä itsestään venäjän kielen oppijana, vanhempien kannustusta, itsesäätelyä, kavereiden tukea, kansainvälisiin asioihin suuntautumista ja tietosuuntautuneisuutta sekä oppilaiden käsityksiä itsestään venäjän kielen käyttäjinä tulevaisuudessa. Lisäksi materiaalina on käytetty koululaisille ja lasten vanhemmille suunnattuja taustatietolomakkeita sekä lukemis- ja kirjoitustestien tuloksia.</p> <p>Vastaukset analysoitiin SPSS 20.0-ohjelman avulla. Analyysin tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistujilla on kiinnostusta venäjän kieltä kohtaan. Tytöt eivät olleet tilastollisesti merkittävästi motivoituneempia kuin pojat. Pojilla, jotka opiskelivat venäjää koulussa, havaittiin vahva negatiivinen yhteys ulottuvuuksien ”intensiivisyys”, ”vanhempien tuki”, ”instrumentaalisuus” ja luku- ja kirjoitustaidon välillä. Tulokset osoittivat, että mitä positiivisempia oppilaiden käsitykset omasta venäjän kielitaidostaan tulevaisuudessa olivat, sitä paremmin he menestyivät luetunymmärtämis- ja kirjoittamistesteissä sekä tyttöjen ja poikien osalta. Sen sijaan oppilaat, joilla oli vahva itsesäätely ja motivaation intensiteetti menestyivät huonommin lukemisessa ja kirjoittamisessa. Tämä voi johtua siitä, että heikompien oppilaiden on kontrolloitava enemmän toimintaansa ja nähtävä enemmän vaivaa venäjän opiskeluun, kuin parempien oppilaiden. Suomessa syntyneillä havaittiin suurempi motivaation intensiteetti venäjän kieltä kohtaan, kuin Suomeen muuttaneilla. Lisäksi tulokset osoittivat, että mitä pidempään oppilas oli asunut Suomessa, sitä vähemmän kavereiden mielipiteillä oli vaikutusta venäjän kielen opiskelua kohtaan. Oppilailta, jotka määrittivät äidinkielekseen ja kotona eniten käytettäväksi kieleksi venäjän, ulottuvuus ”kansainvälisiin asioihin suuntautuneisuus” oli negatiivisesti yhteydessä lukemiseen. Toisin sanoen oppilaat, jotka kokivat, että venäjästään on hyötyä kansainvälisissä asioissa, pärjäsivät huonommin luetunymmärtämistesteissä. Oppilaiden ikä ei ollut yhteydessä motivaatioon, mutta ikä vaikutti parempiin kirjoitus- ja luetunymmärtämistuloksiin. Tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia maahanmuuttajataustaisia oppilaita, sillä tutkimuksessa on tarkasteltu pientä otosta, joka koostui vain venäjää kotikielenään puhuvista oppilaista. Kuitenkin tutkimus auttaa ymmärtämään, mitkä tekijät saattavat olla yhteydessä oppilaiden motivaatioon opiskella kotikieltään ja miten heidän motivaationsa on yhteydessä luku- ja kirjoitustaitoon.</p>	
Asiasanat – Keywords Motivaatio, venäjän kieli, maahanmuuttajatausta	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos/ venäjän kieli ja kulttuuri	
Muita tietoja – Additional information	

## СОДЕРЖАНИЕ

1 ВВЕДЕНИЕ.....	5
2 ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГЛАВНЫХ ПОНЯТИЙ .....	8
2.1 Определение понятия «иммигрант» и обучение русскому языку как родному в Финляндии.....	8
2.2 Двухязычие, домашний и родной язык .....	9
2.3 Первый и второй язык.....	12
3 ОБ АСПЕКТАХ МОТИВАЦИИ.....	13
3.1 Определение понятия «мотивация».....	13
3.2 О шкалах мотивации .....	14
3.3. Факторы, связанные с мотивацией .....	18
3.4 Мотивация, навыки чтения и письма .....	19
4 МЕТОД И МАТЕРИАЛ.....	26
4.1 Проект «DIALUKI» .....	26
4.2 Материал .....	27
4.2.1 Анкета о мотивации.....	27
4.2.2 Задание на письмо и тесты понимания прочитанного .....	29
4.3 Метод.....	30
4.4 Информанты.....	31
5 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	33
5.1 Анализ шкал мотивации .....	33
5.2 Родной язык, домашний язык и мотивация .....	37
5.3 Срок пребывания в Финляндии и мотивация .....	41
5.4 Пол и мотивация.....	42
5.5 Возраст и мотивация .....	48
5.6 Выводы .....	50
6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	57
Приложение 1 Порождение письменного текста .....	63
Приложение 2 Общее понимание читаемого.....	64
Приложение 3 Критерии U Манна-Уитни и родной язык .....	65

Приложение 4 Корреляция родного языка с чтением и письмом среди тех, кто изучает русский язык в школе.....	66
Приложение 5 Корреляция домашнего языка с чтением и письмом среди тех, кто изучает русский язык в школе.....	67
Приложение 6 Критерии U Манна-Уитни и срок пребывания в Финляндии.....	68
Приложение 7 Критерии U Манна-Уитни и срок пребывания для тех, кто переехал в Финляндию.....	69
Приложение 8 Корреляция между сроком пребывания в Финляндии и шкалами (школьники, которые переехали в Финляндию).....	70
Приложение 9 Срок пребывания в Финляндии и корреляция шкал с чтением и письмом.....	71
Приложение 10 Критерии U Манна-Уитни и возраст.....	72

# 1 ВВЕДЕНИЕ

Мотивация к изучению языка исследована глубоко и подробно, и известно, что она играет важную роль в усвоении второго или иностранного языка (Döngyei 1994, 273). В данной дипломной работе мы исследуем мотивацию к изучению русского языка двуязычных школьников, у которых домашний язык – русский. Наша тема актуальна, потому что во многих научных работах исследовались мотивация учеников к изучению иностранного языка (напр. Lamb 2004; Iwaniec 2014). Кроме того, по Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2013, 509), в многочисленных исследованиях рассматривалась мотивация к изучению языка взрослых. В предыдущих дипломных работах в нашем университете также сосредоточивались, в основном, на мотивации к изучению русского языка с точки зрения финских, учащихся вузов (Пюкяля 2012; Вянтти 2009).

Актуальной нашу тему делает также то, что самую крупную иноязычную группу в Финляндии составляет в настоящее время русскоговорящее население. В конце 2013 г. в Финляндии было зарегистрировано 66 379 носителей русского языка как родного. (SVT 2014.) Кроме того, по Рюнкянен (Rynkänen 2004, 189), можно предполагать, что русскоязычные иммигранты являются также самой крупной этнической группой в основной школе<sup>1</sup> Финляндии.

---

<sup>1</sup> На финском языке «peruskoulu»

Согласно Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2013, 509), школьное преуспевание учеников, имеющих иностранное происхождение<sup>2</sup>, и факторы, связанные с успехом, мало исследовались. Целью исследования, кроме изучения мотивации, является рассмотреть отношение мотивации к изучению русского языка учеников в отношении навыков чтения и письма на русском языке. На основе предыдущих исследований, можно сделать вывод, что мотивация связана с навыком чтения и интересом к чтению (Netten et al. 2011; Wigfield & Guthrie 1997; Alderson et al. 2015, 163). Кроме того, связь мотивации и письма была довольно мало исследована, потому что во многих научных работах больше делается акцент на общую мотивацию к изучению (Boscolo & Hidi 2007, 4–5). Однако на основе одной работы (Hashemian & Heidari 2013) можно сказать, что мотивация к изучению языка связана также с навыком письма учеников. Согласно Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2012, 114), умение письма на втором и иностранном языках исследовано с разных точек зрения, но умение письма на домашнем языке изучалось довольно мало.

В нашем исследовании мы попытаемся ответить на следующие исследовательские вопросы: какова мотивация русско-финских школьников к изучению русского языка, как мотивация к изучению русского языка связана с навыками чтения и письма на русском языке, какие факторы (пол, возраст и т.д.) оказывают на влияние на мотивацию школьников к изучению русского языка?

Наше исследование является количественным. Информанты данной работы – 61 ученик основной школы в возрасте 9–17 лет, проживающие в Финляндии. Материал исследования был собран в рамках проекта «DIALUKI» (Diagnosing reading and writing in a second or foreign language) ([www.jyu.fi/dialuki](http://www.jyu.fi/dialuki)). Мы использовали анкету о мотивации, которая состояла из 66 утверждений. Такие утверждения можно разделить на следующие шкалы мотивации: «внутренний интерес» (Intrinsic Interest), «Идеал-Я в изучении второго языка» (Ideal L2 Self), «представление о себе, как изучающем русский язык» (Russian Self-Concept), «поддержка родителей» (Parental Encouragement), «инструментальность»

---

<sup>2</sup> Мартикайнен и Хайккола (Martikainen & Haikkola 2010, 10) определяют человека, имеющего иностранное происхождение, как человека, который либо сам переехал, либо его родители переехали в другую страну.

(Instrumentality), «ориентация на международные отношения» (International Orientation), «ориентация на знания» (Knowledge Orientation), «давление со стороны сверстников» (Peer Pressure), «интенсивность мотивации» (Motivational Intensity), «самоконтроль» (Self-Regulation) и «тревожность» (Anxiety). Однако следует отметить, что в данной работе не рассматривается шкала мотивации «тревожность», потому что для нее было собрано слишком мало данных. Кроме того, в исследовании использовались анкеты, которые включали в себя фоновые данные информантов и их родителей.

Наша работа делится на введение, четыре главы и заключение. Во введении описывается тема работы, актуальность, цель и содержание исследования. Во второй главе определяется понятие «иммигранты» и рассматривается, каким является обучение русскому как родному языку в Финляндии. В данной главе мы объясним, что означают понятия «двухязычие», «домашний язык», «родной язык», «второй язык» и «первый язык». В третьей главе рассматриваются разные определения мотивации, а также подробнее вышеупомянутые шкалы мотивации. В данной главе будут также представлены факторы, связанные с мотивацией. В конце мы останавливаемся на связи мотивации с навыками чтения и письма. Четвертая глава содержит метод и материал нашей работы, а также данные об информантах, исследуемых в работе. Кроме того, мы ознакомимся подробнее с проектом «DIALUKI». В пятой главе анализируются ответы, которые получили из анкет мотивации, и рассматриваются возможные факторы, влияющие на мотивацию к изучению русского языка. Далее мы рассматриваем причины полученных результатов. Заключение содержит резюме данной работы.

## **2 ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГЛАВНЫХ ПОНЯТИЙ**

### **2.1 Определение понятия «иммигрант» и обучение русскому языку как родному в Финляндии**

В данной главе будет представлено понятие «иммигрант», которое можно определить различными способами. Поскольку в нашем исследовании информанты либо родились в Финляндии, либо переехали с родителями в Финляндию, и их оба родителя либо – иностранцы, либо только один родитель – иностранец, в данной работе понятие «иммигрант» понимается согласно определению «Основа учебного плана общеобразовательной школы» согласно которой, ученики-иммигранты – это дети и молодежь, имеющие иностранное происхождение, и которые либо переехали в Финляндию, либо родились в Финляндии (ОРН 2004, 36). Матинхейкки-Кокко отмечает, что в начале 1990-х годов официальные органы власти начали использовать гипероним «иммигрант» вместо термина «беженец». Понятие «иммигрант» описывает людей, у которых целью являлась постоянная иммиграция. (Matinheikki-Kokko 1999, 32.) Наоборот, Мартикайнен и Хайккола (Martikainen & Haikkola 2010, 10) считают, что иммигрант – человек, который родился за рубежом и переехал постоянно или временно жить в Финляндию. Согласно закону о содействии интеграции (L1386/2010, 3§), «иммигрант» – это человек, который переехал в Финляндию и пребывает в стране по данному разрешению (данное разрешение не предназначено для туризма или кратковременного пребывания, которое



сопоставимо с туризмом), или право человека на пребывание зарегистрировано или человеку дали вид на местожительство.

Далее мы рассматриваем коротко обучение русскому языку как родному в Финляндии. Согласно «Основам учебного плана общеобразовательной школы», иммигрантам по мере возможности необходимо давать уроки их родного языка (ОРН 2004, 36). Далеко не все дети участвуют в обучении родному языку, и некоторые дети прерывают посещение уроков. Причинами могут являться: господствующий язык, пассивное знание в изучаемом языке и статус языка в стране. (Teiss 2007, 16.) Кроме этого, причиной того, что все дети не участвуют в обучении родному языку, может быть то, что по Рюнкянен (Rynkänen 2004, 210), в Финляндии обучение родному языку – необязательно для учеников-иммигрантов, то есть оно основывается на собственном выборе ребенка и его родителей.

В работе Есканен (Jeskanen 2001) показано, что согласно русскоязычным родителям иммигрантов, изучение русского языка, то есть родного языка, не самый важный предмет в школе. Это объясняется тем, что родители думают, что русский язык относится к прошлому и, наоборот, ребенку более полезно уделять большое внимание изучению языка новой родины. Кроме этого, родители старшеклассников и учеников гимназии считают, что дети уже знают так хорошо русский язык, что им не нужно больше изучать его. Наоборот, родители учеников младших классов желают, что обучения родному языку было бы больше. (Jeskanen 2001, 55–56.)

## **2.2 Двухязычие, домашний и родной язык**

В данной главе рассматриваются понятия «домашний язык», «родной язык» и «двухязычие». Их можно определить различными способами. Согласно закону об основном образовании (L628/1998, 12§) в школах Финляндии можно по выбору опекуна ребенка изучать либо финский, шведский, саамский, либо другой родной язык ученика. Хотя изучение родного языка иммигрантов необязательный предмет в школе, по-нашему, его изучение было бы важно, потому что по Рюнкянен (Rynkänen 2004, 209), многие исследования доказали, что родной язык имеет значение для развития ребенка. Согласно Рюнкянен (Rynkänen 2004, 209), владение родным языком особо важное для детей-иммигрантов, потому что оно

заложит основу для обучения других языков и функционального двуязычия. Кроме того, оно укрепляет этническую идентичность ребенка. (Там же.)

В Финляндии родной язык иммигрантам преподают уже с 1970–г., когда родной язык называли также домашним языком, но с 1987 г. начали использовать понятие «родной язык». Понятие «домашний язык» до сих пор часто используется, но уже в значении языка, который ученики используют дома. Иммигранты иногда хотят называть изучение своего родного языка обучением домашнему языку, потому что они думают, что уроков родного языка так мало, что обучение невозможно называть изучением родного языка. Иммигранты могут также называть обучение своему родному языку как обучением поддержки языка. Однако понятие «поддержка языка» использовали раньше с другой целью. Если дети, говорящие на финском как родном, хотят поддерживать язык, которым они овладевали, прожив за рубежом, они имеют право получать обучение этому языку в Финляндии. В США, Канаде и Англии часто используется вместо родного языка иммигрантов понятие «унаследованный язык». (Latomaa 2007, 36–37.)

Согласно одному определению, носители домашнего или унаследованного языка – это двуязычные люди, выросшие в семьях, имеющих иностранное происхождение, и которые владели языком национального меньшинства с точки зрения среды, где они живут (Montrul 2011, 165). Социолингвистические и культурные факторы, а также факторы в образовании влияют на то, что носители домашнего языка не достигают такого же знания языка как носители родного языка. Так как носители домашнего языка не одинаково владеют языком, они составляют гетерогенную группу. (Там же.)

Далее мы рассматриваем подробнее понятие «родной язык». Определение родного языка можно разделить на источник, степень владения, функцию, характер идентификации или мировоззрение и автоматичность. Определение на основе источника означает, что родной язык – язык, которым овладели первым. В лингвистике чаще всего используются определения степени владения. Согласно этому определению, родной язык – язык, который лучше знают. Наоборот, согласно функции, родной язык – это язык, который больше всего используется человеком. Идентификацию можно разделить на свою и другую идентификацию. Первая означает, что родной язык – язык, с которым человек сам себя идентифицирует. Наоборот, другая идентификация означает, что родной язык – это язык, с которым человека идентифицирует окружение. На основе

мировоззрения и автоматичности родной язык можно определить как язык, с помощью которого считают, думают, видят сны или пишут дневник или стихи. (Skutnabb-Kangas 1988, 34–35.)

В центральном регистре населения Финляндии каждый должен записать только один родной язык, то есть у человека не может быть два родных языка в регистре, хотя человек считал бы себя двуязычным. Поскольку информация в регистре часто вводит в заблуждение, информацию в регистре невозможно использовать как единственную, когда определяется понятие «родной язык» (Latomaa 2007, 38). Например, иммигранты-родители могли записать в регистре финский как родной язык ребенка, потому что они думают, что финский язык приносит больше пользы ребенку, чем язык, выученный действительно первым (там же).

Далее рассматривается, кто такой двуязычный человек. В лингвистике двуязычный – человек, который либо в совершенстве владеет двумя языками, либо владеет двумя языками так же, как коренной говорящий. Согласно этому определению, двуязычный может также быть человеком, который владеет одинаково хорошо обоими языками или он может создавать полные осмысленные высказывания на другом языке. Кроме того двуязычный человек может либо знать и владеть немного грамматическими структурами на другом языке, либо ему нужно было сталкиваться с другим языком. (Skutnabb-Kangas 1988, 63.) Согласно Протасовой, для двуязычных русских молодых типично то, что они выросли в двуязычных семьях (Протасова 2004б, 232), то есть в семьях, где родители говорят на разных языках (Протасова & Родина 2005, 29). Двуязычные нередко либо родились и выросли в Финляндии, либо переехали в Финляндию с русскоязычными родителями в позднем дошкольном или начальном школьном возрасте (Протасова 2004б, 232).

В нашей работе информанты – двуязычные или многоязычные, то есть они владеют двумя или несколькими языками. У всех информантов домашний язык – русский, хотя они используют финский и/или другой язык дома, помимо русского. Кроме того, большинство информантов считали, что их родной язык – русский. Следует отметить, что школьники получили возможность самостоятельно определять свой родной язык или родные языки, то есть для наших информантов родной язык – язык, с которым они сам себя идентифицируют (см. Skutnabb-Kangas 1988). Из-за того, школьники

необязательно отметили тот язык, который записали в центральном регистре населения в Финляндии (см. Latomaa 2007).

### **2.3 Первый и второй язык**

В данной работе применяют теории обучения второму языку к рассмотрению домашнего языка. В данной главе рассматриваются термины «первый язык» (first language или L1) и «второй язык» (second language/foreign language, L2). Первый язык, который называют также родным языком – это язык, которым овладевают первым или который наиболее часто используют (Stern 1983, 10–11). Понятие «родной язык» уже рассматривали подробнее в главе 2.2. Наоборот, «вторым языком» называются язык, которым овладевают после первого языка или которым владеют слабее, чем первым языком (Stern 1983, 12–13).

Второй язык могут называть также «иностранным языком». Однако, согласно Саяваара (Sajavaara 1999, 75), при использовании понятия «второй язык» и «иностранный язык» – столкнутся с трудностями, потому что вторыми языками называют иногда все те языки, которые изучались после усвоения первого языка независимо от окружения изучения языка. Напротив, иногда вторыми языками называют только языки, которые усваивались благодаря тому, что человек взаимодействует с людьми, говорящими на этом языке как на родном, а иностранными языками называют языки, которые человек использует вне своего нормального речевого общества. (Там же.) В нашей работе большинство двуязычных информантов считали, что их родной или первый язык – русский. Наоборот, почти для всех информантов изучение английского языка в школе – изучение иностранного языка.

## 3 ОБ АСПЕКТАХ МОТИВАЦИИ

### 3.1 Определение понятия «мотивация»

Современное исследование мотивации основывается на исследованиях мотивации, которые особенно ученые Ламберт и Гарднер развивали в Канаде (напр. Dörnyei & Ushioda 2011, 40, Dörnyei 2005, 67). Их исследования, прокладывающие новые пути в 50-ых годах, рассматривали мотивацию англоязычных канадских учеников к французскому, т.е. второму языку (Gardner & Lambert 1959). Наоборот, во многих более поздних исследованиях рассматривается мотивация учеников к иностранному языку, особенно английскому языку (Iwaniec 2014; Taguchi et al. 2009; Csizér & Kormos 2008). В одной работе (Geisharik 2004) сравнивалась мотивация к изучению русского языка среди учеников, говорящих по-русски как на унаследованном языке и иностранном языке.

Далее рассматриваются определения мотивации. Понятие «мотивация» имеет несколько определений, и по мнению Е. П. Ильина (2011, 17), ученые столкнутся с трудностями в изучении мотивации, в том числе потому, что термины «мотивация» и «мотив»<sup>3</sup> используются одинаково и иногда как синонимы, и из-за

---

<sup>3</sup> Понятие «мотив» – производящее слово для мотивации. Когда говорится о мотивах указывают на причины, которые побуждают человека делать что-нибудь. Такими причинами могут быть: желания, вознаграждения и наказания. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.)

этого возникает терминологическая неясность. В данной работе понятие «мотивация» понимается как явление, с помощью которого можно объяснить, почему люди начинают делать что-нибудь, как сильно они стремятся к цели и сколько времени они готовы потратить ради достижения этой цели (Dörnyei & Ushioda 2011, 4). Другие ученые, Пелтонен и Руохотие (Peltonen & Ruohotie 1992, 10) описывают мотивацию как изменчивое духовное состояние личности, которое относится к определенной ситуации, а также определяет активность деятельности и то, как человек действует.

Наоборот, некоторые ученые определяют мотивацию как явление, которое изменяется с течением времени. Следовательно, мотивацию можно определить как динамически изменчивое кумулятивное возбуждение интереса в человеке. Мотивация инициирует, регулирует, координирует, дополняет, развивает и оценивает когнитивные и двигательные процессы, и с помощью этих процессов отбираются первоначальные желания, расставляются приоритеты, оперируются, и успешно или неуспешно осуществляются. (Dörnyei & Otto 1998, 64.) Р. С. Гарднер (Gardner 1985, 10) считает, что мотивация включает в себя труд, желание выучить язык и благоприятное отношение к изучению языка. Наоборот, по Асееву (1976, 7–8), известно, что мотивация состоит из всех видов побуждений, как, например, мотивы, интересы, потребности, стремления и идеалы или мотивацию можно понимать шире как детерминацию поведения вообще.

### **3.2 О шкалах мотивации**

В предыдущих исследованиях о мотивации использовались многие разные шкалы мотивации. В данной работе мы рассматриваем десять из них: «внутренний интерес», «Идеал-Я в изучении второго языка», «представление о себе как изучающем русский язык», «поддержка родителей», «инструментальность», «ориентация на международные отношения», «ориентация на знания», «давление со стороны сверстников», «интенсивность мотивации» и «самоконтроль». Как уже отметили, в данной работе мы не будем рассматривать шкалу мотивации «тревожность», потому что для нее было собрано слишком мало данных, хотя в анкете были утверждения о «тревожности». Данные шкалы выбраны на основе работы Иваниец (Iwaniec 2014).

Далее мы рассматриваем отдельно каждую шкалу. В данной работе используется понятие «внутренний интерес», тогда как, в некоторых исследованиях (напр. Deci & Ryan 1985) это понятие называют внутренней мотивацией. Внутренняя мотивация – прирожденная и естественная склонность заниматься своими интересами и использовать свои возможности, и при этом находить и решать оптимальные задачи. Внутренняя мотивация включает в себя спонтанность; человек действует без внешних вознаграждений или контроля над окружением. (Deci & Ryan 1985, 34, 43.) Значит, во внутренней мотивации причиной интереса является интерес к деятельности сам по себе.

Второй шкалой мотивации, которую мы рассматриваем, является «Идеал-Я в изучении языка», которую особенно исследовал З. Дюрнией (Dörnyei 2005). Дюрнией (Dörnyei 2005) разработан новый аспект в исследовании мотивации к изучению второго языка, называемый «мотивационная самосистема изучения второго языка» (L2 Motivational Self System). «Мотивационная самосистема изучения второго языка» состоит из трех факторов: «Идеал-Я в изучении второго языка» (Ideal L2 Self), «Должен сделать-Я в изучении второго языка» (Ought-to L2 Self) и «Опыт изучения второго языка» (L2 Learning Experience). «Идеал-Я в изучении второго языка» относят к особой стороне своего идеального я в изучении второго языка. (Dörnyei 2005, 105.) Понятие «Идеал-Я» означает идеальный образ человека в будущем (Al-shehri 2009, 164–165). «Должен сделать-Я в изучении второго языка» указывает на свойства, которыми должен обладать человек во избежание возможных негативных последствий. «Опыт изучения второго языка», который касается ситуативно-обусловленных мотивов, связан с ближайшим окружением и опытом обучения. (Dörnyei 2005, 105–106.) В данной работе рассматривается только понятие «Идеал-Я в изучении второго языка».

Следует отметить, что в данной работе термин «Идеал-Я в изучении второго языка» (далее «Идеал-Я в изучении языка» или «Идеал-Я в изучении русского языка») означает «Идеал-Я в изучении русского языка» (Ideal Russian Self), то есть в этом контексте «второй язык» обозначает «домашний язык». Мы исследуем, какими являются представления учеников о себе как говорящих на русском языке в будущем. «Идеал-Я в изучении языка» отличается от понятия «представление о себе как изучающем язык» (см. ниже), которое указывает на то, какими являются представления учеников о себе как говорящих на данном языке в данный момент. Эти представления формируются на основе ранних достижений

в изучении языка. (Bong & Skaalvik 2003, 24.) Кроме того, нужно принимать во внимание то, что термин «представление о себе» не одно и то же, как термин «самоэффективность» (Self-Efficacy), который указывает на представление человека о своей способности выполнять определенные типы деятельности (Bandura 1997, 21).

Далее мы рассматриваем понятие «представление о себе». Определение Шевельсона и др. (Shavelson et al. 1976) о понятии «представление о себе» составляло теоретическую основу для современного исследования представления о себе (Bong & Skaalvik 2003, 3). В данной работе понятие «представление о себе как изучающем язык» понимается как представление ученика о самом себе (Shavelson et al. 1976, 411) и о своих возможностях (Laine & Pihko 1991, 15). Сущность представления о себе состоит из представлений личности о своей языковой способности, своей ценности и своих идеалах. На развитие «представления о себе как изучающем язык» влияет разный опыт в изучении и полученный отклик от учителя, одноклассников и родителей. (Там же, 22–23.)

Шкалы мотивации можно разделить также на «интегральность» и «инструментальность». В нашей работе все-таки представлена только шкала мотивации «инструментальность», в которой рассматривается то, что изучение языков отражает более практическую ценность лингвистических достижений, как например, знание языка в будущем может помочь в получении работы или принести успех в работе (Gardner & Lambert 1972, 3; Gardner 1985, 11). В работе Дюрнией (Dörnyei 1990, 70) доказано, что люди с высоким уровнем «инструментальности» достигли более вероятно среднего уровня владения языком, чем другие. Однако Дюрнией (Dörnyei 1990, 70) отмечает, что если человек хочет достичь более высокого уровня владения языком, он должен быть интегративно мотивирован. Олдерсон и др. (Alderson et al 2015) также заметили, что ученики, которых не интересует изучать языки, могут все-таки владеть хорошо ими, потому что они изучают эти языки благодаря внешним факторам. Например, в будущем знание языка может помочь в получении работы. (Alderson et al. 2015, 164.)

Далее рассматриваются шкалы мотивации «ориентация на международные отношения» и «ориентация на знания». В некоторых исследованиях (Yashima 2002; Kormos et al. 2011) называют понятие «ориентация на международные отношения» термином «международная стратегия» (International Posture), которая



означает то, что ученики считают иностранный язык средством межнационального общения (Kormos et al. 2011, 499). По одному определению, «международная стратегия» указывает на интерес ученика к международным делам, заинтересованность работать и пребывать за рубежом, готовность взаимодействовать с международными партнерами, открытое и анти-этноцентрическое отношение к другим культурам (Yashima 2002, 57). В некоторых исследованиях показано, что ориентация на международные отношения – важный фактор к изучению языка (Iwaniec 2014; Kormos et al. 2011; Pawlak 2012). Далее «ориентация на знания» определяется как представление учеников о том, как изучение иностранного языка помогает им получать информацию о мире, окружающем их (Csizér & Kormos 2009, 102).

Окружение ученика, которое состоит из родителей, сверстников и учителей связано с мотивацией учеников (Alderson et al. 2015; Ullakonoja et al. 2013, 511). Самыми главными факторами, связанными с социальным окружением ребенка, и закладывающими основу для развития академической мотивации, являются верования и ожидания родителей и учителей, касающиеся ребенка, а также наблюдения детей, как относятся их родители и учителя к разным задачам (Aunola 2002, 115). Однако мы рассматриваем только влияние родителей и сверстников. Понятие «поддержка родителей» означает представление родителей учеников о важности и необходимости изучения языка (Kormos et al. 2011, 499). Согласно работе Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2012, 130), можно сделать вывод, что семья играет важную роль в сохранении домашнего и первого языка. В юности значение родителей уменьшается, и круг друзей становится более важным (Malmberg & Little 2002, 127, 131). Рюнкянен (Rynkänen 2004) исследовала русскоязычных иммигрантов. По ней, семья и школьный коллектив, который состоит из учителей и одноклассников, является самой важной средой для учащегося-иммигранта. Общепринятые отношения в школе могут влиять на отношение учащегося-иммигранта к изучению и финского, и родного языков. (Rynkänen 2004, 213.)

Под конец будут представлены еще шкалы мотивации «интенсивность мотивации» и «самоконтроль». «Интенсивность мотивации» означает мощность мотивации, то есть, с ее помощью описывают заинтересованность ученика вложить труд и важность изучения языка (Ullakonoja et al. 2013, 510). В одном исследовании (Csizér & Kormos 2008) показано, что ученики с более высокой

степенью интенсивности мотивации начинали разные типы межкультурных контактов более часто, чем ученики, которые не так много использовали энергию к изучению языка.

«Самоконтроль» описывает степень, с которой ученики являются метакогнитивно, мотивационно и поведенчески активными участниками своего учебного процесса (Zimmerman 1986 via Zimmerman 1989, 4). «Самоконтроль» указывает на опознавание и регулирование своей деятельности, познания и эмоциональных реакций. Ученики с «самоконтролем» способны, в том числе, поставить себе цели обучения и оценивать свое развитие. (Hirvonen 2013, 569.) Человек стремится к своим целям с помощью регулирования своих действий, мыслей и чувств (Zimmerman 2000, 14). Согласно результатам работы Иваниец (Iwaniec 2014), другие шкалы мотивации, т.е. «внутренняя мотивация», «Идеал-Я в изучении второго языка» и «мотивированное поведение» влияют на «самоконтроль».

### **3.3. Факторы, связанные с мотивацией**

В данной главе рассматриваются скрытые факторы учеников, которые связаны с успехом ученика в обучении, и через это можно связать с мотивацией. Такими факторами могут быть возраст ученика, отношение ученика к изучению данного языка и срок пребывания ученика в стране, где широко не используют язык, на котором ученик говорит. Кроме того, согласно Рюнкянен (Rynkänen 2004, 211), если иммигрант школьного возраста чувствует отрицательное отношение к своей этнической группе в обществе в Финляндии, это может влиять на мотивацию изучать и использовать родной язык вне дома.

Во многих исследованиях доказано, что возраст учеников связан с мотивацией (Okuniewska et al. 2010; Alderson et al. 2015; Kormos & Csizér 2008). В одной научной работе (Okuniewska et al. 2010) заметили, что старшие ученики имели более сильную интенсивность мотивации, чем младшие. Однако они сравнивали гимназистов с учениками, которые учатся в университете (там же). Наоборот, в работе Олдерсон и др. (Alderson et al. 2015) ученики восьмого класса не имеют такой сильной мотивации к английскому языку в Финляндии, как ученики четвертого класса и гимназистов. Кроме того, на основе одного исследования

можно сделать вывод, что девушки имеют более сильную мотивацию к изучению языка, чем мальчики (Csizér & Dörnyei 2005).

В данной работе рассматривается влияние срока пребывания в Финляндии на мотивацию, потому что в исследовании Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2013) было замечено, что срок пребывания в Финляндии был связан с мотивацией к изучению финского языка у русскоязычных школьников, живущих в Финляндии. В нашей работе часть информантов та же, как в работе Уллаконоя и др. В данном исследовании также доказано, что чем дольше ученик прожил в Финляндии, тем сильнее было его «представление о себе, как изучающем финский язык». Также, чем дольше ученик прожил в Финляндии, тем меньше «инструментальность», «интенсивность мотивации», «внутренний интерес» и «поддержка родителей» влияли на мотивацию изучать финский язык. (Ullakonoja et al. 2013, 515.)

Рюнкянен (2011) изучала молодых русскоязычных иммигрантов, проживающих в Финляндии, и доказала, что срок пребывания в стране влияет на употребление языка. Ее работа (Рюнкянен 2011, 187–189) показала, что преобладающий язык в языковом окружении и употреблении молодежи – финский язык, если они переехали в Финляндию в дошкольном возрасте. А русский язык использовали узко, главным образом дома. Кроме того, у них не было мотивации к развитию знания русского языка. Наоборот, для молодежи, которая переехала в младшем школьном возрасте, русский язык играл более значительную роль в ее жизни, чем в жизни молодежи, которая переехала в дошкольном возрасте. Они использовали русский также вне дома и в свободное время. Преобладающий язык молодежи, которая переехала в подростковом возрасте в Финляндию, был типично русский язык. В нашем исследовании информанты либо родились в Финляндии, либо переехали в Финляндию в возрасте 1–13 лет.

### **3.4 Мотивация, навыки чтения и письма**

В настоящее время навыки чтения и письма – часть ежедневной жизни людей (Barton 2007, 3). В данной работе рассматриваются навыки письма и чтения учеников. По Гальсковой и Гез (2008, 247), «письмо – продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста». Письмо действует «хранилищем» речевых произведений, а также отражает традиции и культуру каждой страны (там же). Письмо делает особенно

требовательной деятельностью то, что разные когнитивные, метакогнитивные и лингвистические процессы должны действовать совместно. Например, ученику, который делает письменное задание, нужно решать, что он пишет и как пишет. Кроме того, ему нужно принимать во внимание использование времени, выбирать источники, из которых он получает информацию, и т.д., то есть письмо требует самоконтроля. (Hidi & Boscolo 2006, 150.) Следовательно, письмо связано с мотивацией.

Чтение могут считать способом получать информацию в тексте и составлять трактовку этой информации (Grabe & Stoller 2002, 4). Согласно одному исследованию (Grabe & Stoller 2002, 4), это определение все равно недостаточное, потому что оно не рассказывает достаточно о том, что происходит, когда мы читаем, и как мы понимаем текст. Известно, что двуязычие влияет на развитие навыков чтения и письма ребенка, хотя его эффект не простой, и не единичный (Bialystok 2002). Биграмотность или двойная грамотность означает то, что происходит употребление двух или более языков на письме, а также проблемы обучения, связанные с этим употреблением (Протасова 2004а, 219). Однако Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2012, 116) отметили, что двуязычие не означает то, что ученик автоматически владел бы языком одинаково хорошо во всех различных сферах языка, то есть, например ученик может владеть хорошо устной речью языка, но одновременно он может плохо знать письменную речь. Согласно Протасовой (Protassova 2008, 143), ученики, живущие в Финляндии и у которых домашний язык – русский, окажутся под влиянием английского и финского языка на всех уровнях знания языка.

Чтение на родном языке много исследовано в международных исследованиях (напр. ПИРЛС и ПИСА), где выяснили, скрытые факторы, связанные с успехом чтения. Такими факторами являются способы письма и чтения ученика, использование языка в свободное время, отношения ученика к чтению и письму, мотивация, возраст и пол ученика. (Alderson et al. 2015, 149–150.) Согласно Олдерсон и др. (Alderson et al. 2015, 149), эти факторы могут быть связаны с мотивацией и успехом чтения на втором или иностранном языке через мотивацию, то есть эти факторы и мотивация не независимы друг от друга.

В исследовании «ПИРЛС 2011» (англ. PIRLS= Progress in International Reading Literacy Study), в котором участвовали ученики четвертого и шестого класса показало, что ученики имели лучшие результаты чтения на родном языке, в том

случае, если их родителям самим нравится читать и если у школьников есть больше ресурсов к изучению дома. Ресурсом могут быть образование родителей, профессия родителей и количество книг детей дома. (Mullis et al. 2012, 5, 10, 110.) Обучение чтению также зависит от ранних языковых опытов ребенка, поэтому важными факторами в развитии навыка чтения являются язык или языки, на котором или на которых говорили дома, и то, как эти языки использовали (там же, 116). Кроме того, было обнаружено, что домашний (Ullakonoja 2013; Hildén & Rautopuro 2014), и родной язык (Hildén & Rautopuro 2014) связаны с навыками чтения и письма.

Управление учебными заведениями Финляндии организовало весной 2013 года аттестацию для финских девятых классов, с помощью которой выяснили, в том числе, их владение чтением и письмом на русском языке, а также представления о своем владении русским языком (Hildén & Rautopuro 2014). Согласно аттестации, школьники, у которых родной и домашний язык – другие языки (не финский или шведский), то есть чаще всего русский язык, читали и писали лучше на русском языке, чем другие, когда рассматривался тех, кто изучает русский как «язык Б<sup>4</sup>» (Hildén & Rautopuro 2014, 177–179). Среди школьников, которые изучают русский как «язык А<sup>5</sup>» в школах Финляндии двуязычные и русскоязычные школьники справлялись лучше с тестами письма на русском языке, чем школьники, говорящие по-фински дома (Hildén & Rautopuro 2014, 96–97). Кроме того, школьники, у которых родной язык русский читали и писали лучше, чем школьники, у которых родной язык – финский (там же). Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2013, 518–519) отметили, что мотивацию русско-финских школьников к письму на финском языке объясняли больше всего «представления о себе как говорящем на финском языке» и «инструментальность» среди учеников, которые использовали больше всего русский дома.

Далее, было доказано, что пол связан с навыками письма и чтения. Уллаконоя и др. (Ullakonoja 2012 & 2013) изучали навык письма русско-финских школьников. В их работах было замечено, что девушки писали лучше, чем мальчики, и на русском и на финском языке (Ullakonoja et al. 2012, 122; Ullakonoja et al. 2013,

---

<sup>4</sup> «Язык Б» можно изучать в 7–9 классах (ОРН 2004, 143).

<sup>5</sup> «Язык А» могут начинать изучать уже раньше третьего класса, и он изучается до девятого класса в неполной средней школе (ОРН 2004, 138).

515). Одинаковые результаты доказаны в навыке чтения учеников на родном языке в результатах международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) (Sulkunen et al. 2010, 29–32). Хилден и Раутопуро (Hildén & Rautopuro 2014, 11, 173–174) также заметили, что девушки справлялись лучше с тестами чтения и письма на русском языке в Финляндии, чем мальчики, когда рассматривали школьников, изучающих русский как «язык Б». Наоборот, среди школьников, изучающих русский как «язык А», девушки справлялись лучше только с тестами письма (Там же, 88).

Кроме того, отметили, что пол связан с мотивацией. На основе одного исследования (Wigfield & Guthrie 1997), можно сделать вывод, что у девушек более сильная мотивация к чтению, чем у мальчиков. Наоборот, в работе Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2013), не было обнаружено, что девушки имели более сильную мотивацию, чем мальчики. Однако они отметили, что и у девушек и у мальчиков шкала мотивации «представление о себе» была положительно связана с навыками чтения и письма на финском языке. Кроме того, они заметили что, чем сильнее «внутренний интерес» имеют девушки, тем хуже они справляются с тестами понимания прочитанного и письма. Наоборот, у мальчиков шкала «поддержка родителей» коррелировала отрицательно с чтением и письмом. (Ullakonoja et al. 2013, 516.)

Как уже обнаружили, срок пребывания в Финляндии связан с мотивацией (см. глава 3.3). Кроме того, Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2013) обнаружили, что срок пребывания в Финляндии был связан с навыками письма и чтения. Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2013, 515) заметили, что время пребывания русскоговорящих школьников в Финляндии имеет положительную связь и с навыком письма, и с пониманием прочитанного на финском языке, то есть, чем дольше ученик жил в Финляндии, тем лучше он писал и читал.

Мотивация связана с навыками чтения и письма. В работах Олдерсон и др., и Уллаконоя и др. оказывается, что чем сильнее у учеников «представление о себе как изучающем язык», тем лучше они читают (Alderson et al. 2015, 160–161, 163; Ullakonoja et al. 2013) и пишут на финском языке (Ullakonoja et al. 2013, 519). Хилден и Раутопуро (Hildén & Rautopuro 2014) также заметили, что среди школьников, изучающих русский как «язык Б» представление о своем владении русским языком было связано с успехом в тестах письма и понимания прочитанного, то есть школьники, которые подумали, что они владеют хорошо

русским языком, справлялись хорошо с тестами чтения и письма. Родной язык и домашний язык были связаны с представлением учеников о своем владении русским языком. Самые положительные представления были у тех, кто говорил на другом языке (не финский или шведский), то есть чаще всего на русском языке. (Там же 223–224, 231.)

Далее, учителя и родители могут связать ученика с мотивацией к чтению с помощью одобрения, вознаграждений, стимулов (Mullis et al. 2012, 210). В нескольких исследованиях (Alderson et al. 2015, Ullakonoja et al. 2013) было показано, что «поддержка родителей» связана с более плохой грамотностью. Причиной этого может быть то, что родители стараются поддерживать больше слабых учеников, чем хороших. (Alderson et al. 2015, 163; Ullakonoja et al. 2013, 515.)

Как уже отметили, возраст ученика связан с мотивацией (см. глава 3.3), но возраст влияет также на мотивацию к чтению. По Гутри и Дейвис (Guthrie & Davis 2003, 61), когда ученики перейдут в старшие классы, мотивация всех учеников понижается. В то время как внутренняя мотивация понижается, и внешняя мотивация начинает играть более важную роль. Однако ученики, которые лучше читают, сохраняют лучше равновесие между внешней и внутренней мотивацией, чем слабые читатели. (Там же, 61–62.) Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2013, 517), заметили, что школьники младших классов имели в среднем сильнее мотивацию, чем школьники старших классов. Школьники младших классов, которые имели положительное представление о себе справляются лучше с тестами понимания прочитанного и письма на финском языке. Шкала «представление о себе» коррелировала также с письмом среди школьников старших классов. У школьников младших классов шкалы «внутренний интерес» и «поддержка родителей» были отрицательно связаны с чтением и письмом. Кроме того, шкала «инструментальность» коррелировала отрицательно с чтением. У школьников старших классов шкала «поддержка родителей» была связана отрицательно с письмом. (Там же.)

В международной программе по оценке образовательных достижений учащихся в 2009 (PISA) изучали навык чтения родного языка 15 лет учеников. Интерес к чтению объяснял довольно много изменения навыка чтения. (Sulkunen et al 2010, 10, 59, 61.) Ученики, которым нравится читать, достигают большего в чтении, чем те, которым не нравится читать. Также, ученикам, которые читают хорошо,

нравится читать больше, чем тем, которые читают плохо. (Mullis et al. 2012, 203.) Согласно Гутри и Дейвис (Guthrie & Davis 2003, 60), ученики, которые слабые читатели, обычно не имеют сильную мотивацию к чтению. Эти ученики не верят в свои способности читать, и они также не верят, что они могли бы улучшать свою грамотность. Кроме того, слабые читатели старших классов, вероятно, имеют сильнее внешнюю мотивацию, чем внутреннюю, например, оценки поощряют учеников больше читать, чем их интерес к книгам. (Там же.)

Согласно международной программе по оценке образовательных достижений учащихся в 2009 г., время, которое молодежь разных стран расходовала на чтение на родном языке, международно не связано со степенью навыка чтения. Однако национально ежедневное чтение по доброй воле было связано положительно с навыком чтения. (Sulkunen et al. 2010, 55.) Олдерсон и др. (Alderson et al. 2015, 162) также заметили, что среди учеников восьмого класса и гимназистов, те, которые читали в свободное время на английском языке, имели лучшие результаты тестов по чтению английского языка в Финляндии. Хилден и Раутопуру (Hildén & Rautopuro 2014, 125) также заметили, что школьники, которые использовали больше русский язык в свободное время, справлялись лучше с тестами понимания прочитанного в Финляндии.

Активность чтения традиционных текстов, как, например, газеты, журналы, художественная литература и т.д., и чтение сетевых текстов, как например, чтение электронной почты, чтение новостей в сети, поиск информации через сеть и т.д. также были связаны с навыком чтения. (Sulkunen et al. 2010, 55–59.) Гутри и др. (Guthrie et al. 1999), которые исследовали отношение факторов мотивации, успеха в чтении и понимании прочитанного учеников третьего, пятого, восьмого и десятого классов, также заметили, что мотивация связана с количеством прочитанного, то есть чем сильнее мотивацию ученик имеет, тем больше он читает. В свою очередь количество чтения связано с пониманием прочитанного. (Там же.) Хилден и Раутопуру (Hildén & Rautopuro 2014, 96) заметили, что среди тех, кто изучает русский язык как «язык А», время, которое было использовано на домашние задания, влияло на успех в письменных заданиях.

Гутри и Дейвис (Guthrie & Davis 2003, 70) предложили, что существуют два способа развивать мотивацию к чтению. Первый способ состоит из того, что внутреннюю мотивацию ученика, которая уже существует, связывают с чтением, например, если ученика интересуют настоящие змеи, он хочет получать еще



больше информацию о них, и так как ученик может частично удовлетворить свое любопытство с помощью чтения, мотивация переходит на чтение. Следовательно, материал, который связан со змеями, будет такой же интересный, как и настоящие змеи. Другой способ состоит из создания сильной внутренней мотивации к чтению. (Там же.) Он основывается на теории «самодетерминация» Деси и Райана (Ryan & Deci 2000 via Guthrie & Davis 2003, 70). Согласно теории, ученик не имеет мотивацию к чтению, но из-за того, что сверстник или кто-нибудь взрослый думают, что чтение – важно, ученик может отождествлять себя с отношениями этих людей. Ученику все равно не обязательно нравится читать, хотя он хочет потратить время на чтение, а внешние факторы поощряют ученика читать. (Guthrie & Davis 2003, 70–71.)

## 4 МЕТОД И МАТЕРИАЛ

### 4.1 Проект «DIALUKI»

В данной главе ознакомимся с междисциплинарным научным проектом «DIALUKI» (Diagnosing reading and writing in a second or foreign language), в рамках которого изучали навыки чтения и письма на родном и втором языке, а также на иностранном языке (SOLKI 2014a). Кроме того, целью проекта было выявить слабости и силы, связанные с развитием навыков чтения и письма на языках. Данный проект осуществлялся в 2010–2013 гг. в «Центре прикладного языкознания» в университете г. Ювяскюля. В исследовании участвовали ученики из всего 123 школ Финляндии. Проект состоял из трех частей. В первой части проекта участвовали всего 637 учеников, для которых финский язык являлся родным, а английский – иностранным и 286 – учеников, для которых русский язык родной, а финский – второй язык. Во второй части участвовали 282 ученика, для которых английский являлся иностранным языком, и 61 ученик, для которых финский – второй язык. В третьей части проекта участвовали 177 учеников, для которых английский – иностранный язык. (SOLKI 2014b.) Проект «DIALUKI» соединил оценку знания языков, усвоение родного и иностранного языка, а также исследование навыка чтения, дислексии и дисграфии (Nieminen et al. 2011, 103). Подробная информация о проекте найдется на сайте <http://www.jyu.fi/dialuki>.

## **4.2 Материал**

Как мы уже сказали, материал для нашего исследования мы получили из корпуса «DIALUKI». В нашем исследовании мы рассматриваем 61 ученика из второй группы информантов, состоящей из русскоязычных учеников. Все материалы собирали в школах исследователи проекта «DIALUKI» или их научные помощники. Материал проекта «DIALUKI» состоит из многих заданий, но в нашей работе рассматривались только анкеты о мотивации; анкеты, которые содержат фоновые данные информантов и их родителей, а также результаты письменных заданий и тестов понимания прочитанного. В анкете фоновых данных, заполненной школьниками, спросили о знании языков учениками. Анкета также содержала вопросы о чтении и письме. Наоборот, в анкете, заполненной родителями информантов, спросили о социально-экономическом фоне, а также навыках чтения и письма родителей и их ребенка. Мы рассматриваем позже более подробно анкету о мотивации, а также письменные задания и тесты понимания прочитанного. Все анкеты были переведены на русский и на финский языки, и информанты могли сами выбрать на каком языке они заполняют их. Информанты заполнили бумажные анкеты, и после этого ответы были перенесены на компьютер в цифровом виде. Все родители, ученики и школы города дали разрешение на участие в исследовании. В работе Ниеминен и др. (Nieminen et al. 2014) описывается более подробно сбор материала проекта «DIALUKI», и этические принципы, соблюдаемые проектом.

### **4.2.1 Анкета о мотивации**

В данной работе рассматривается анкета о мотивации (см. табл. 1), заполненная школьниками в учебный год 2012–2013. Она состоит из 66 утверждений, для которых использовали пятибалльную шкалу Лайкерта (Likert Scale), но мы рассматриваем только 61 утверждение, поскольку было получено слишком мало ответов на вопросы, касающиеся «тревожности» (количество утверждений 5). Шкала Лайкерта – метод, идея которого заключается том, что респондент высказывает свою точку зрения по поводу суждения с помощью трех – или более балльной шкалы. Респондент может выбрать ответ в интервале «полностью согласен» или «полностью несогласен». (Дубина 2010, 27–28.) В нашем материале утверждения измеряются с помощью пятибалльной шкалы. (1= совсем не правда, 2=немного правда, 3=наполовину правда, наполовину нет, 4=близко к правде,

5=правда). Утверждения, которые мы используем можно разделить на десять шкал мотивации. В таблице 1 показаны примеры утверждений и количество утверждений в каждой шкале мотивации.

ТАБЛИЦА 1 Примеры шкал мотивации

Шкала	Кол.	пример
Внутренний интерес	9	Мне бы хотелось хорошо знать русский язык. Русский язык меня всегда интересовал.
Идеал-Я в изучении русского языка	5	Я могу представить себя говорящим по-русски в своей будущей профессии. Я верю, что в будущем я смогу читать книги и статьи по-русски, если только захочу.
Представление о себе как изучающем русский язык	8	Я очень плохо знаю русский. Я быстро учу русский.
Поддержка родителей	6	Мама с папой считают, что русский язык – важный предмет. Мама с папой считают, что русский надо учить не только в школе.
Самоконтроль	5	Я стараюсь заниматься русским языком как можно больше. Я заранее думаю, как лучше подготовиться к контрольной по русскому языку.
Инструментальность	6	Когда я вырасту, русский язык мне пригодится во многих делах. Если я буду знать русский язык хорошо, когда я вырасту, то я буду зарабатывать много денег.
Ориентация на международные отношения	4	Изучение русского языка помогает мне понять людей всего мира. Если бы я свободно владел русским языком, я мог бы больше знакомиться с людьми со всего мира.
Ориентация на знания	4	Я думаю, что русский язык - важное средство, при помощи которого можно получить информацию. Если знаешь русский язык, то можешь искать дополнительную информацию почти по любой теме.
Давление со стороны сверстников	6	Мои друзья считают, что русский язык – это круто. Мои друзья считают, что изучение русского языка – это зубрежка.
Интенсивность мотивации	8	Я стараюсь как можно больше говорить по-русски. Я делаю задания по русскому языку кое-как.

Нашу первоначальную анкету создавала Янина Иваниец (Iwanic 2014) в Ланкастерском университете, чтобы исследовать мотивацию к изучению английского языка польских учеников 15–16 лет. В рамках проекта «DIALUKI» анкету обработали, чтобы она лучше подходила для более молодых учеников в финских школах. Четыре утверждения с самого начала были сформулированы отрицательно, но они были заменены положительными утверждениями в файле данных. Например, отрицательное утверждение «Я очень плохо знаю русский» было заменено положительным: «Я очень хорошо знаю русский». Все

информанты ответили на 34 утверждения, а на 32 утверждения ответили только те информанты, которые изучают русский язык в школе.

#### **4.2.2 Задание на письмо и тесты понимания прочитанного**

В данной работе используют результаты письменных заданий и тестов понимания прочитанного. Все задания оценивали с помощью Общеевропейских компетенций владения иностранным языком. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком<sup>6</sup> (далее CEFR) – это система, которую разработал Совет Европы и с помощью которой определяется, насколько ученикам нужно овладеть языком, чтобы они могли использовать его в общении, и какие знания и умения им нужно развивать, чтобы они успешно общались (Совет Европы 2005, 1). В системе «CEFR» уровни владения языком делятся на три крупных уровня: элементарное владение (A1–A2), самостоятельное владение (B1–B2) и свободное владение (C1–C2), и далее шесть разных уровней (там же, 21). В приложениях 1 и 2 показаны общие уровни владения языком в письме и общие уровни владения языком в понимании читаемого по системе «CEFR».

Навыки письма русскоязычных учеников тестировали с помощью письменного задания, проведенного в рамках проекта «ТОПЛИНГ» (<http://www.jyu.fi/topling>). Ученики нашего исследования написали или на тему: «Нет мобильникам в школе!» или «Родители могут решать, как дети используют Интернет». Навыки чтения учеников тестировались с помощью задания «PIRLS 2006».

Навыки чтения и письма школьников были тестированы как в 2010–2011, так и 2012–2013 годах. Следует отметить, что мотивация информантов была тестирована только в 2012–2013 годах. Однако в данной работе рассматривалась корреляция результатов обоих исследований со шкалами мотивации, потому что мотивация обычно медленно меняется. В таблицах 2, 3, 4 и 5, в которых была представлена корреляция между шкалами и чтением, а также между шкалами и письмом использовались сокращения «S1» и «S2». Сокращение «S1» (Study 1) указывает на тесты письма и понимания прочитанного, проведенные в учебном году 2010–2011, а сокращение «S2» (Study 2), означает тесты письма и понимания прочитанного, проведенные в учебном году 2012–2013.

---

<sup>6</sup> По-английский «A Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)»

### 4.3 Метод

Это исследование является количественным. В количественном исследовании измеряют обычно количество, величину и порядок (Nummenmaa 2004, 33). Количественное исследование стремится к обобщаемости результатов, и разные таблицы, фигуры и схемы играют важную роль, когда сообщают результаты (Kalaja et al. 2011, 19). Для анализа ответов мы использовали программу «SPSS» версии 20.0. SPSS – широко используемый при исследовании пакет статической обработки данных, с помощью которого можно проводить статический анализ и графические описания (Karhunen et al. 2011, 3).

Вначале анализа ответов мы рассматривали надежность (Альфа Кронбаха) каждой шкалы мотивации. Надежность характеризует устойчивость и согласованность, которые получали в результате измерения (Дубина 2010, 107). Самая используемая характеристика согласованности – Альфа Кронбаха. Данная характеристика указывает на то, как части шкалы коррелируют друг с другом. Величина надежности меняется от 0 до 1, то есть, более высокие величины означают лучшую надежность. (Pallant 2010, 6.)

Во-вторых, с помощью гистограммы исследовали нормальное распределение утверждений анкеты мотивации, и обнаружили, что переменные отличаются ли от нормального, то есть является ли распределение симметрическим (Nummenmaa 2004, 122). Мы вычислили среднюю величину и стандартные отклонения всех шкал. Стандартное отклонения характеризует «меру разброса значений распределения вокруг среднего» (Наследов 2011, 383). Далее, с помощью коэффициента корреляции Спирмена рассматривалась корреляция между шкалами и чтением и письмом, потому что если распределение не является нормальным, тогда лучше использовать корреляцию Спирмена, чем Пирсона (Наследов 2011, 138). Кроме того, мы исследовали отдельно, отличаются ли корреляции шкал и чтения и шкал и письма среди мальчиков и девушек. «Корреляция, или коэффициент, – это статистический показатель вероятностной связи между двумя переменными, измеренными в количественной шкале.» (Наследов 2011, 138). Величина корреляций меняется от -1 до 1, то есть -1 означает, что между переменными строгая отрицательная связь и если корреляция

1, тогда между переменными строга положительная связь. Когда корреляция получает величину «0», это значит отсутствие корреляции. (Наследов 2011, 138–139.) Значимость полученных результатов рассматривалась с помощью уровня значимости (р-уровень значимости). Если уровень значимости не превышает величину 0,05, тогда результат является статистически значительным.

Если сравниваются разницы средних величин двух групп, используется обычно t-критерий. Это параметрический метод, который требует, что переменные соблюдают нормальное распределение (Nummenmaa 2004, 163). Поскольку все переменные не соблюдали нормальное распределение в нашей работе, разницы между шкалами мотиваций и разными переменными (в том числе пол, возраст и т.д.) рассматривались с помощью критерия Манна-Уитни или U-критерия, который является непараметрическим соответствием независимым выборкам t-критерия (Nummenmaa 2004, 250). С помощью U-критерия можно сравнивать две независимые выборки между собой, например, можно исследовать, различаются ли две группы (девушки и мальчики) по интенсивности мотивации. (Наследов 2011, 168).

#### **4.4 Информанты**

В данной работе приняли участие 61 русскоязычный школьник из 14 городов Финляндии. Количество девочек (n=32) было немного больше, чем мальчиков (n=29), но разница маленькая. Возраст информантов во время исследования, то есть в 2012–2013 учебном году: 9–17 лет в среднем – 12,6 лет. Анкету для родителей школьников могли заполнять любой опекун ребенок. Из всего числа опрошенных, анкеты для родителей школьников: 73,8 % были матери, 8,2 % – отцы, и 1,6 % кто-то другой (бабушка). 16,4 % опрошенных родителей отвечали на анкету вместе. Большинство информантов (68,9 %) – иммигранты, тогда как 31,1 % из школьников родились в Финляндии. Те школьники, которые не родились в Финляндии, переехали в Финляндию в возрасте 1–13 лет (средняя величина = 7,3). Большинство из них (71,4 %) переехали из России, 16,7 % из Эстонии, 4,8 % с Украины и 7,1 % из других стран: Молдовы, Болгарии и Швеции.

Больше половины школьников (68,9 %) отметили, что их родной язык – русский язык. 26,2 % из информантов ответили, что их родной язык – и русский, и финский языки, и только 4,9 % считали, что их родной язык – финский язык. Кроме того, три человека отметили, что их родной язык помимо русского или русского и финского языков – другой язык. Два из них назвали своим родным языком – английский и шведский язык. Однако информант, который сообщил, что его родной язык также шведский, вероятно, не понял правильно вопрос. Большинство информантов (70,5 %) также ответили, что они чаще всего говорят дома по-русски. 26,2 % из информантов сообщили, что они используют обычно дома и русский, и финский язык. Только 3,3 % из школьников ответили, что финский – чаще всего используемый язык дома. Кроме того, два человека ответили, что они используют дома также другой язык помимо русского или русского и финского языка. Большинство школьников (80,3 %) участвовали в обучении русскому языку как родному. 16,4 % не участвовали; два ответа отсутствовали. Большинство (85,2 %) также изучали русский язык тогда, когда исследование было проведено, то есть в 2012–2013 гг.

Родной язык почти всех матерей учеников – русский. Только у двух матерей родной язык – другой (болгарский и татарский язык). Большинство отцов школьников (75,4 %) также имеют русский родным языком. У 13,1 % отцов, родной язык – финский язык, и у одного из всех отцов родной язык – чеченский. Один из отцов – двуязычный. Он говорит и на чеченском, и на русском языках как на родном языке. К сожалению, 8,2 % всех ответов, касающихся родного языка отцов отсутствовали, потому что некоторые матери школьников являлись матерями-одиночками, и поэтому они не указывали родной язык отца. В анкете для родителей оказалось, что русский язык также чаще всего используемый в семье язык (всего 85,2 %). 13,1 % родителей отметили, что в семье используют финский язык. 1,6 % ответов отсутствовали. Родители могли отметить несколько языков, которых используют в семье. 21,3 % родителей (n=20) ответили, что в семье используют также финский язык. 8,2 % отметили, что язык, используемый в семье – русский, 1,6 % – английский и 1,6 % – другой язык. Кроме того 1,6 % родителей (n=3) ответили, что они используют в семье также русский и 3,3 % – английский.



## 5 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 5.1 Анализ шкал мотивации

В данной главе будут представлены результаты анализа. Они показали, что надежность всех шкал мотивации была высокая (.948), то есть анкета мотивации хорошо измерила мотивацию. Надежность (Альфа Кронбаха) была хорошая также во всех отдельных шкалах кроме «интенсивности мотивации»: «Внутренний интерес» (.924), «Идеал-Я в изучении русского языка» (.717), «представление о себе как изучающем русский язык» (.763), «поддержка родителей» (.739), «самоконтроль» (.768), «инструментальность» (.875), «ориентация на международные отношения» (.705), «ориентация на знания» (.755), «давление со стороны сверстников» (.818). Так как надежность шкалы мотивации «интенсивность мотивации» не была хорошая, мы отказались от одного утверждения («Я всегда стараюсь по мере своих сил, когда учу русский язык»), касающегося «интенсивности мотивации». Новая надежность для «интенсивности мотивации» была достаточная (.631). Во-первых, мы рассматривали, соблюдают ли шкалы мотивации нормальное распределение. Когда распределения утверждений каждой шкалы рассматривались отдельно, большинство из них распределяется справа (см. схему 1), то есть школьники интересуются так много русским языком, и поэтому почти все шкалы мотиваций отличались от нормального распределения. Наоборот, когда утверждения каждой шкалы рассматривались вместе, они не отличались так много от нормального

распределения. В схеме 1 показано распределение «внутреннего интереса» среди тех, кто изучает русский язык. В схеме была представлена частота, то есть количество школьников в выборке. Согласие школьников с утверждениями, касающимися шкалы мотивации «внутренний интерес» кодируются числами от 1 до 5, где отрицательно выраженное отношение («совсем не согласен») кодируется меньшим числом, а положительно выраженное отношение – большим («полностью согласен»). Из схемы 1 видно, что большинство школьников имеют «внутренний интерес» к русскому языку.

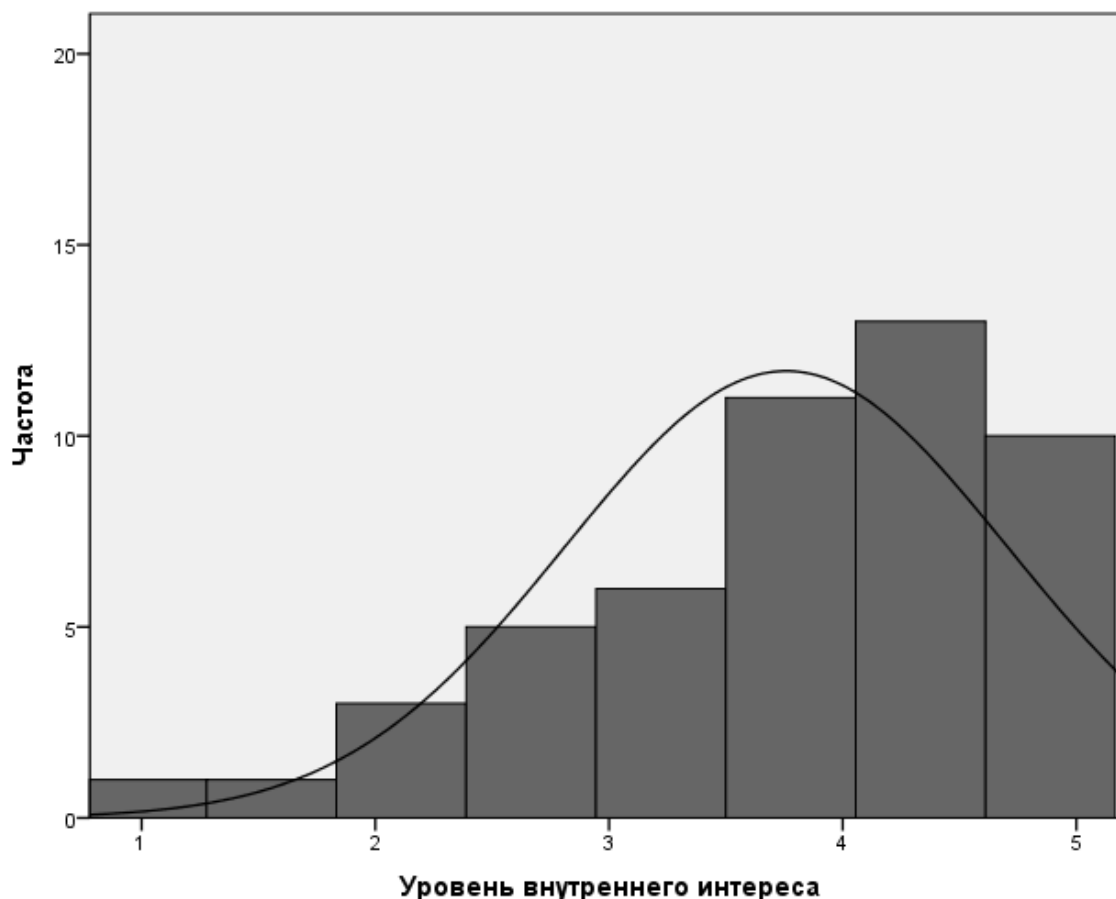


СХЕМА 1 Распределение внутреннего интереса среди изучающих русский язык

Хотя большинство школьников изучают русский язык, мы решили сравнивать две группы между собой: те, изучающих русский язык и тех, кто не изучают. Из таблицы 2 видно, что на основе средних величин самые сильные шкалы мотивации среди тех, кто не изучает русский язык, были «Идеал-Я в изучении русского языка», «поддержка родителей» и «инструментальность». Мы рассматривали с помощью коэффициента корреляции Спирмена корреляцию между шкалами мотиваций и чтением и письмом. В таблице 2 были представлены результаты анализа корреляции. Корреляция не была обнаружена ни между шкалами мотивации и чтением, ни между шкалами мотивации и письмом среди

тех, кто не изучает русский язык в школе, поскольку величины уровня значимости были больше 0,05 в каждой шкале. Кроме того, из таблицы 2 видно количество информантов (n), стандартное отклонение и средняя величина.

ТАБЛИЦА 2 Шкалы мотивации и их корреляция с чтением и письмом на русском языке среди тех, кто не изучает русский язык

Шкала	n	Стандартное отклонение	Средняя величина	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом
Внутренний интерес	9	0,79	3,78	S1 -,275 (n=8) S2 -,077 (n=8)	S1 ,108 (n=8) S2 -,036 (n=7)
Идеал-Я в изучении русского языка	9	0,83	4,09	S1 ,337 (n=8) S2 ,410 (n=8)	S1 ,639 (n=8) S2 ,382 (n=7)
Представление о себе как изучающем русский язык	8	1,13	3,63	S1 ,450 (n=7) S2 ,595 (n=7)	S1 ,739 (n=7) S2 ,638 (n=6)
Поддержка родителей	9	1,01	4,06	S1 -,110 (n=8) S2 -,487 (n=8)	S1 ,123 (n=8) S2 -,543 (n=7)
Самоконтроль	9	1,47	2,94	S1 -,160 (n=8) S2 ,040 (n=8)	S1 ,209 (n=8) S2 -,037 (n=7)
Инструментальность	8	1,12	4,06	S1 -,018 (n=7) S2 -,715 (n=7)	S1 ,054 (n=7) S2 -,638 (n=6)
Ориентация на международные отношения	9	1,11	3,85	S1 -,024 (n=8) S2 -,421 (n=8)	S1 ,121 (n=8) S2 -,364 (n=7)
Ориентация на знания	9	0,75	4,00	S1 -,012 (n=8) S2 -,072 (n=8)	S1 ,337 (n=8) S2 -,182 (n=7)
Давление со стороны сверстников	9	1,24	3,44	S1 ,115 (n=8) S2 ,099 (n=8)	S1 ,524 (n=8) S2 ,505 (n=7)
Интенсивность мотивации	8	1,13	3,00	S1 -,685 (n=7) S2 -,142 (n=7)	S1 -,360 (n=7) S2 -,261 (n=6)

В таблице 3 показаны результаты шкал мотиваций и их корреляция с чтением и письмом на русском языке среди тех, кто изучает русский язык в школе. Средние величины показывают, что шкалы «поддержка родителей» и «Идеал-Я в изучении русского языка» были такими же сильными среди обеих групп, то есть среди тех, кто изучает русский язык, так и среди тех, кто не изучает русский язык. Кроме того, шкала «представление о себе как изучающем русский язык» получила высокую среднюю величину среди тех, кто изучает русский язык.

Сильная положительная корреляция была обнаружена между шкалой мотивации «Идеал-Я в изучении русского языка» и чтением ( $r=,376$  и  $p < 0,05$ ) и письмом

( $r=,554$  и  $p= 0,001$ ), когда рассматривались тесты письма и понимания прочитанного, проведенные в учебном году 2010–2011. Значит, чем сильнее «Идеал-Я в изучении русского языка» имеет школьник, тем лучше он справлялся с тестами письма и понимания прочитанного. Кроме того, «самоконтроль» коррелировал сильно отрицательно и с чтением ( $r= -,494$ ;  $p= 0,001$ ) и письмом ( $r= -,363$ ;  $p < 0,05$ ) по отношению к тестам письма и понимания прочитанного, проведенных в учебном году 2012–2013. «Интенсивность мотивации» также коррелировала отрицательно и с чтением ( $r= -,353$ ;  $p < 0,05$ ), и с письмом ( $r= -,302$ ;  $p < 0,05$ ), когда рассматривались результаты тестов письма и понимания прочитанного, проведенных в учебном году 2012–2013. Иными словами, чем сильнее «самоконтроль» или «интенсивность мотивации» ученика, тем хуже он справился с тестами чтения и письма.

ТАБЛИЦА 3 Шкалы мотивации и их корреляция с чтением и письмом среди школьников, изучающих русский язык в школе

Шкала	n	Стандартное отклонение	Средняя величина	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом
Внутренний интерес	50	0,95	3,76	S1 -,010 (n=43) S2 -,215 (n=49)	S1 ,124 (n=41) S2 -,103 (n=49)
Идеал-Я в изучении русского языка	52	0,74	4,07	S1 ,376* (n=44) S2 ,016 (n=51)	S1 ,554** (n=42) S2 ,228 (n=51)
Представление о себе как изучающем русский язык	46	0,64	4,08	S1 ,108 (n=38) S2 -,017 (n=45)	S1 ,222 (n=36) S2 ,292 (n=45)
Поддержка родителей	50	0,52	4,53	S1 -,052 (n=43) S2 -,041 (n=49)	S1 ,137 (n=41) S2 -,015 (n=49)
Самоконтроль	50	0,93	3,50	S1 -,146 (n=42) S2 -,494** (n=49)	S1 -,198 (n=40) S2 -,363* (n=49)
Инструментальность	48	0,81	3,99	S1 ,184 (n=41) S2 -,275 (n=47)	S1 ,210 (n=39) S2 -,096 (n=47)
Ориентация на международные отношения	52	0,80	3,65	S1 ,067 (n=44) S2 -,273 (n=51)	S1 ,115 (n=42) S2 -,085 (n=51)
Ориентация на знания	52	0,85	3,84	S1 ,147 (n=44) S2 -,161 (n=51)	S1 ,208 (n=42) S2 ,070 (n=51)
Давление со стороны сверстников	50	0,96	3,07	S1 ,004 (n=42) S2 -,179 (n=49)	S1 ,033 (n=40) S2 -,079 (n=49)
Интенсивность мотивации	49	0,71	3,30	S1 -,178 (n=41) S2 -,353* (n=48)	S1 -,060 (n=39) S2 -,302* (n=48)

\*= значимой на уровне  $< 0,05$  \*\*= значимой на уровне 0.01-0.001

Так как школьников, которые не изучают русский язык, очень мало, мы будем преимущественно рассматривать только школьников, которые изучают русский

язык в школе при анализе остальных результатов. Рассматривая связь пола с мотивацией, мы сравнивали обе группы, то есть тех, кто изучает русский язык и тех, кто не изучает русский язык.

## **5.2 Родной язык, домашний язык и мотивация**

В данной главе будут представлены результаты связи домашнего и родного языка с мотивацией школьников. Так как школьников, которые не изучают русский язык, было очень мало, мы подумали, что лучше сравнивать только школьников, которые изучают русский язык в школе с помощью двух групп на основе родного и домашнего языка. Так как только три человека считали финский своим родным языком, мы разделили информантов на две группы на основе их родного языка: на тех, которые ответили, что их родной язык русский и на тех, которые считали и русский, и финский родными языками. Мы не рассматриваем отдельно трех человек, которые отметили, что их родной язык помимо русского или русского и финского языка – другой язык.

Во-первых, мы исследовали с помощью критерия U Манна-Уитни, отличаются ли эти две группы: те, у которых родной язык русский и те, у которых родной язык и финский и русский по отношению к шкалам мотиваций. Анализ показал, что ученики, у которых родной язык – русский, не отличаются статистически значимо от учеников, у которых родной язык и финский, и русский во всех шкалах мотивации. В приложении 3 представлены статистики U Манна-Уитни и уровень значимости каждой шкалы. Средний ранг все-таки был выше для группы «родной язык школьников – финский и русский», чем для группы «родной язык школьников – русский» во всех остальных шкалах кроме шкал «внутренний интерес» и «представление о себе как изучающем русский язык».

Далее, мы рассматривали мотивацию школьников к русскому языку на основе домашнего языка. Большинство школьников ответили, что они используют чаще всего русский или русский и финский дома. Так как только два человека ответили, что они используют чаще всего финский язык дома и два человека отметили, что они говорят также на другом языке помимо русского или русского и финского языка, мы решили разделить информантов на две группы на основе домашнего языка: школьников, использующих русский и школьников, использующих русский и финский дома. Однако следует отметить, что

большинство школьников ответили, что их родной и домашний язык – русский язык и, следовательно, к полученным результатам следует относиться с определенной осторожностью.

С помощью критерия U Манна-Уитни выявил, что разница между группами «домашний язык школьников – финский и русский» и «домашний язык школьников – русский» являлась статически значительной по отношению к переменной «интенсивность мотивации» ( $U=113,5$ ;  $p=,014$ ) среди тех, кто изучает русский язык в школе. Средний ранг для группы «домашний язык школьников – финский и русский» был 33,04 и для группы «домашний язык школьников – русский» – 21,65, то есть те школьники, которые используют и финский и русский дома имеют более интенсивную мотивацию, чем школьники, которые используют чаще всего только русский дома. Однако следует отметить, что группа «домашний язык школьников – русский» доминирует по количеству школьников. 36 школьников, которые изучают русский язык, отметили, что их чаще всего используемый домашний язык – русский, и только 12 человек ответили, что это – финский и русский в шкале «интенсивность мотивации». Четыре ответа отсутствовали.

Разница между группами «домашний язык школьников – русский» и «домашний язык школьников – финский и русский» не являлась статистически значительной в остальных шкалах мотивации. Статистика U Манна-Уитни и уровень значимости следующая: «внутренний интерес» ( $U=170,0$ ;  $p=,349$ ), «Идеал-Я в изучении русского языка» ( $U=230,0$ ;  $p=,929$ ), «представление о себе как изучающем русский язык» ( $U=138,5$ ;  $p=,274$ ), «поддержка родителей» ( $U=204,5$ ;  $p=,679$ ), «инструментальность» ( $U=191,0$ ;  $p=,872$ ), «самоконтроль» ( $U=146,5$ ;  $p=,078$ ), «ориентация на международные отношения» ( $U=215,0$ ;  $p=,671$ ), «ориентация на знания» ( $U=199,0$ ;  $p=,434$ ), и «давление со стороны сверстников» ( $U=143,0$ ;  $p=,112$ ).

Далее рассматривалась связь мотивации с чтением и письмом среди тех, кто изучает русский язык в школе. Информанты разделись на основе родного и домашнего языка. Во-первых, мы рассматривали, как родной язык влияет на связь мотивации с чтением и письмом. Рассматривание тестов понимания прочитанного и письма, проведенные в 2010–2011, показало, что шкала мотивации «Идеал-Я в изучении русского языка» коррелировала положительно и с чтением ( $r=,353$ ;  $p=,037$ ), и письмом ( $r=,571$ ;  $p=,001$ ) у школьников, у которых родной язык –

русский. Таким образом, школьники писали и читали лучше, если они считали себя хорошо говорящими на русском языке в будущем. Кроме того, «представление о себе как изучающем русский язык» было положительно связано с письмом ( $r=,364$ ;  $p=,037$ ). «Самоконтроль» коррелировал отрицательно и с чтением ( $r= -,589$ ;  $p=,000$ ), и с письмом ( $r= -,346$ ;  $p=,039$ ), то есть школьники, у которых сильный «самоконтроль», справлялись с тестами понимания прочитанного и письма хуже, чем остальные. Кроме того, шкалы «ориентация на международные отношения» ( $r= -,410$ ;  $p=,010$ ) и «интенсивность мотивации» ( $r= -,486$ ;  $p=,003$ ) были отрицательно связаны с чтением. Иными словами, школьники, которые имели более сильную «ориентацию на международные отношения» и «интенсивность мотивации», хуже читали и писали, чем школьники, которые имели слабее «ориентацию на международные отношения» и «интенсивность мотивации». В данных шкалах: «представление о себе как изучающем русский язык», «самоконтроль», «ориентация на международные отношения» и «интенсивность мотивации», корреляция была обнаружена только в результатах тестов понимания прочитанного и письма, проведенные в 2012–2013 гг. Статистически значимые корреляции были обнаружены только среди школьников, у которых родной язык – русский. Наоборот, статистически значимая связь отсутствовала как между шкалами и чтением, так и между шкалами и письмом у школьников, у которых родной язык и финский и русский (см. приложение 4).

Во-вторых, мы представляем, как домашний язык влияет на корреляцию между шкалами и чтением и письмом. Результаты анализа показали, что у школьников, которые чаще всего использовали русский язык дома, шкалы мотивации «Идеал-Я в изучении русского языка», «самоконтроль», «ориентация на международные отношения» и «интенсивность мотивации» коррелировали либо с чтением и письмом, либо только с чтением или с письмом. «Идеал-Я в изучении русского языка» коррелировал положительно с чтением ( $r= ,478$ ;  $p=,004$ ) и с письмом ( $r= ,577$ ;  $p=,000$ ), когда рассматривались результаты первых тестов письма и понимания прочитанного, то есть тесты, проведенные в 2010–2011 гг. Шкала «Идеал-Я в изучении русского языка» коррелировала также с письмом ( $r=,373$ ;  $p=,019$ ), когда принимали во внимание тесты, проведенные в 2012–2013 гг. Иными словами школьники, у которых сильный «Идеал-Я в изучении русского языка», читали и писали лучше, чем школьники, у которых слабый «Идеал-Я в изучении русского языка». Кроме того, рассматривание результатов тестов письма и понимания прочитанного, проведенные в 2012–2013, показало, что

«самоконтроль» был отрицательно связан и с чтением ( $r = -,516$ ;  $p = ,001$ ) и с письмом ( $r = -,395$ ;  $p = ,016$ ). Итак, школьники, которые имели сильный «самоконтроль», справлялись с тестами понимания прочитанного и письма хуже, чем школьники, которые имели слабее «самоконтроль». Шкалы «ориентация на международные отношения» ( $r = -,326$ ;  $p = ,043$ ), и «интенсивность мотивации» ( $r = -,355$ ;  $p = ,003$ ) были также отрицательно связаны с чтением, то есть чем сильнее были «ориентация на международные отношения» и «интенсивность мотивации» школьников, тем хуже они читали и писали. Выше показано, что статистически значимые корреляции были между шкалами и чтением, и между шкалами и письмом у школьников, у которых домашний язык – русский. Наоборот, у школьников, которые использовали, и финский, и русский дома, не была обнаружена статистически значимая корреляция ни между шкалами и чтением, ни между шкалами и письмом (см. приложение 5).

Далее рассматривались средние величины каждой шкалы. Мы рассмотрели только школьников, которые используют чаще всего либо русский, либо русский и финский языки дома, и изучают русский язык в школе. Результаты показали, что школьники, которые используют чаще всего дома русский язык, не сильно отличаются от школьников, которые используют дома и финский, и русский. Ниже вначале будут представлены средние величины каждой шкалы для школьников, у которых чаще всего используемый язык дома – русский язык. Количество школьников ( $n$ ) обозначены после средней величины. «Внутренний интерес» 3,69 ( $n=38$ ), «Идеал-Я в изучении русского языка» 4,09 ( $n=39$ ), «представление о себе как изучающем русский язык» 4,13 ( $n=36$ ), «поддержка родителей» 4,53 ( $n=37$ ), «самоконтроль» 3,36 ( $n=37$ ), «инструментальность» 3,99 ( $n=36$ ), «ориентация на международные отношения» 3,66 ( $n=39$ ), «ориентация на знания» 3,84 ( $n=39$ ), «давление со стороны сверстников» 2,95 ( $n=38$ ), «интенсивность мотивации» 3,16 ( $n=36$ ). Далее будут представлены средние величины шкал мотивации для школьников, которые используют чаще всего дома – финский и русский: «внутренний интерес» 4,01 ( $n=11$ ), «Идеал-Я в изучении русского языка» 4,03 ( $n=12$ ), «представление о себе как изучающем русский язык» 3,89 ( $n=10$ ), «поддержка родителей» 4,53 ( $n=12$ ), «самоконтроль» 3,92 ( $n=12$ ), «инструментальность» 4,00 ( $n=11$ ), «ориентация на международные отношения» 3,77 ( $n=12$ ), «ориентация на знания» 3,92 ( $n=12$ ), «давление со стороны сверстников» 3,52 ( $n=11$ ), «интенсивность мотивации» 3,71 ( $n=12$ ).



### 5.3 Срок пребывания в Финляндии и мотивация

В данной главе рассматривается связь срока пребывания в Финляндии с мотивацией русского языка среди школьников, которые изучают русский язык в школе. Информанты нашего исследования или родились в Финляндии, или переехали в Финляндию, и на основе этого, мы сначала разделили школьников на две группы: на тех, кто родился в Финляндии и тех, кто переехал в Финляндию. После того рассматривали еще отдельно тех, кто переехал в Финляндию. Так как школьники переехали в Финляндию в возрасте 1–13, мы разделили школьников на две подгруппы: тех, кто переехал старше шести лет (7–13) и тех, кто переехал младше семи лет (1–6).

Вначале нами был установлен критерий U Манна-Уитни, чтобы выяснить, отличаются ли школьники, которые родились в Финляндии от школьников, которые переехали в Финляндию по отношению шкал мотивации. Результаты анализа показали, что разница между теми, кто родился в Финляндии и теми, кто переехал в Финляндию, являлась статистически значимой по отношению к переменной «интенсивность мотивации» ( $U=160,0$ ;  $p=,039$ ). Средний ранг для тех, кто родился в Финляндии – 31,33 и для тех, кто переехал в Финляндию – 22,21. Можно сделать вывод, что у тех школьников, которые родились в Финляндии, «интенсивность мотивации» была сильнее, чем у тех, которые переехали в Финляндию. Однако к результатам нужно относиться осторожно, потому что 34 школьника переехал в Финляндию, и только 15 школьников родились в Финляндии. Статистически значимая разница между этими двумя группами не была обнаружена в остальных шкалах мотиваций (см. приложение 6). После этого, рассматривались отдельно школьники, которые переехали в Финляндию на основе двух групп: те, кто переехал старше шести лет и те, кто переехал младше семи лет. Результаты показали, что ни та, ни другая группа статистически значимо не отличается друг от друга по всем шкалам мотивации (см. приложение 7).

Далее мы рассмотрели, коррелирует ли срок пребывания в Финляндии со шкалами мотивации среди школьников, которые изучают русский язык. Школьники, которые переехали в Финляндию, жили в Финляндии 2–10 лет. Срок

пребывания был отрицательно связан со шкалой мотивации «давление со стороны сверстников» ( $r = -,413$ ;  $p = ,014$ ). Иными словами, чем дольше школьники жили в Финляндии, тем меньше влияют представления сверстников на мотивацию школьников к русскому языку. Срок пребывания в Финляндии не коррелировал с другими шкалами (см. приложение 8). Напротив, корреляция между сроком пребывания в Финляндии и шкалами среди школьников, которые не изучают русский язык в школе, не являлась статистически значимой (см. приложение 8). Мы также рассмотрели, влияет ли срок пребывания в Финляндии на корреляцию между шкалами и чтением, и между шкалами и письмом. Результаты показали, что среди школьников, которые изучают русский язык в школе, корреляция не являлась статистически значимой по всем шкалам (см. приложение 9).

## 5.4 Пол и мотивация

В данной главе выясним, как мотивация и пол связаны друг с другом. Во-первых, мы рассматривали с помощью критерия U Манна-Уитни, различаются ли мальчики и девушки, изучающие русский язык в школе, друг от друга. Анализ результатов показал, что в шкале мотивации «поддержка родителей» разница между полами являлась статистически значимой ( $U = 193,5$ ;  $p = ,023$ ). Средний ранг для девушек – 29,59; а для мальчиков – 20,30. Иными словами, у девушек шкала мотивации «поддержка родителей» выше, чем у мальчиков. Итак, можно сделать вывод, что «поддержка родителей» влияет больше на мотивацию девушек, чем мальчиков, то есть девушкам «поддержка родителей» является более важной, чем мальчикам.

Напротив, во всех остальных шкалах мотивации не была обнаружена статистически значимая разница между полами, хотя средний ранг для девушек был немного выше, чем для мальчиков во всех остальных шкалах кроме шкал «инструментальность», «ориентация на международные отношения», и «давление со стороны сверстников», в которых средний ранг у мальчиков был выше. Статистика U Манна-Уитни следующая в остальных шкалах: «внутренний интерес» ( $U = 272,5$ ;  $p = -,442$ ), «Идеал-Я в изучении русского языка» ( $U = 264,0$ ;  $p = ,183$ ), «представление о себе как изучающем русский язык» ( $U = 225,5$ ;  $p = ,389$ ), «инструментальность» ( $U = 280,5$ ;  $p = ,950$ ), «самоконтроль» ( $U = 298,5$ ;  $p = ,814$ ), «ориентация на международные отношения» ( $U = 269,5$ ;  $p = ,219$ ), «ориентация на

знания» ( $U=334,0$ ;  $p=,971$ ), «давление со стороны сверстников» ( $U=282,5$ ;  $p=,584$ ), и «интенсивность мотивации» ( $U=235,0$  и  $p=,211$ ).

Далее мы рассматриваем отдельно девушек и мальчиков. Школьники разделились на основе изучения русского языка в школе, то есть на тех, кто изучает русский язык в школе и тех, кто не изучает русский язык. Во-первых, мы выясняем, коррелируют ли шкалы мотивации с чтением и письмом. После этого, рассматривается, отличаются средние величины между теми, кто изучает русский язык и между теми, кто не изучает. Результаты анализа показаны в таблицах 4 и 5. В таблицах представлены количество школьников ( $n$ ), стандартные отклонения и средние величины каждой шкалы, а также корреляции шкал мотивации с чтением и письмом.

Как показывает таблица 4, у тех девушек, которые не изучают русский язык, никакая шкала мотивации ни коррелировала статистически значимо, ни с чтением, ни с письмом. Наоборот, у девушек, которые изучают русский язык шкала «Идеал-Я в изучении русского языка» коррелировала сильно и с чтением, и с письмом, когда рассматривались результаты тестов понимания прочитанного и письма, проведенные в 2010–2011 гг. Иными словами, девушки писали и читали лучше, если они считали себя хорошо говорящими на русском языке в будущем. В остальных шкалах не были обнаружены статистически значимые корреляции.

Из таблицы 4 видно, что средние величины каждой шкалы высокие в обеих группах, то есть у тех, кто изучает русский язык и у тех, кто не изучает русский язык в школе. Можно сделать вывод, что девушек интересует довольно много русский язык. В таблице 4 показано, что шкалы «Идеал-Я в изучении русского языка», «представление о себе как говорящем на русском языке» и «поддержка родителей» получили самые высокие средние величины, когда рассматривались девушки, изучающие русский язык в школе. Напротив, у девушек, которые не изучают русский язык, самые высокие средние величины были в шкалах «поддержка родителей», «инструментальность» и «ориентация на знание».

ТАБЛИЦА 4 Шкалы мотивации и их корреляция с чтением и письмом среди девушек

Шкала	Девушки							
	те, кто не изучает русский язык				те, кто изучает русский язык			
	Стандартное отклонение	Средняя величина	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом	Стандартное отклонение	Средняя величина	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом
Внутренний интерес	0,55	4,31 (n=4)	S1 ,000 (n=4) S2 ,316 (n=4)	S1 ,600 (n=4) S2 ,600 (n=4)	0,98	3,83 (n=26)	S1 ,294 (n=25) S2 -,039 (n=25)	S1 ,359 (n=24) S2 ,003 (n=26)
Идеал-Я в изучении русского языка	0,44	4,55 (n=4)	S1 ,400 (n=4) S2 ,632 (n=4)	S1 ,800 (n=4) S2 ,800 (n=4)	0,71	4,19 (n= 28)	S1 ,453* (n=26) S2 ,172 (n=27)	S1 ,527** (n=25) S2 ,267 (n=28)
Представление о себе как изучающем русский язык	1,25	4,00 (n=4)	S1 ,632 (n=4) S2 ,833 (n=4)	S1 ,949 (n=4) S2 ,949 (n=4)	0,65	4,15 (n=23)	S1 ,188 (n=21) S2 ,117 (n=22)	S1 ,325 (n=20) S2 ,267 (n=23)
Поддержка родителей	0,38	4,81 (n=4)	S1 -,775 (n=4) S2 -,816 (n=4)	S1 -,775 (n=4) S2 -,775 (n=4)	0,50	4,64 (n=28)	S1 ,212 (n=26) S2 ,096 (n=27)	S1 ,202 (n=25) S2 ,285 (n=28)
Самоконтроль	1,26	3,75 (n=4)	S1 ,316 (n=4) S2 ,500 (n=4)	S1 ,632 (n=4) S2 ,632 (n=4)	0,86	3,56 (n=27)	S1 ,086 (n=25) S2 -,378 (n=26)	S1 -,190 (n=24) S2 -,151 (n=27)
Инструментальность	0,24	4,69 (n=4)	S1 -,632 (n=4) S2 -,833 (n=4)	S1 -,949 (n=4) S2 -,949 (n=4)	0,85	3,98 (n=27)	S1 ,262 (n=25) S2 -,085 (n=26)	S1 ,160 (n=24) S2 ,020 (n=27)
Ориентация на международные отношения	0,79	4,50 (n=4)	S1 -,316 (n=4) S2 -,333 (n=4)	S1 -,316 (n=4) S2 -,316 (n=4)	0,72	3,54 (n=28)	S1 ,248 (n=26) S2 -,119 (n=27)	S1 ,092 (n=25) S2 ,070 (n=28)
Ориентация на знания	0,50	4,58 (n=4)	S1 -,738 (n=4) S2 -,500 (n=4)	S1 -,211 (n=4) S2 -,211 (n=4)	0,94	3,82 (n=28)	S1 ,303 (n=26) S2 -,007 (n=27)	S1 ,320 (n=25) S2 ,143 (n=28)
Давление со стороны сверстников	1,71	3,25 (n=4)	S1 ,400 (n=4) S2 ,632 (n=4)	S1 ,800 (n=4) S2 ,800 (n=4)	0,94	3,04 (n=27)	S1 ,033 (n=25) S2 -,056 (n=26)	S1 ,058 (n=24) S2 -,156 (n=27)
Интенсивность мотивации	0,90	3,67 (n=4)	S1 -,316 (n=4) S2 ,000 (n=4)	S1 ,316 (n=4) S2 ,316 (n=4)	0,72	3,40 (n=27)	S1 -,087 (n=25) S2 -,289 (n=26)	S1 -,142 (n=24) S2 -,249 (n=27)

\*= значимой на уровне < 0,05 \*\*= значимой на уровне 0.01-0.001

Далее исследовались мальчики. Из таблицы 5 видно, что у мальчиков, которые не изучают русский язык, «внутренний интерес», «представление о себе как говорящем на русском языке», «инструментальность» и «ориентация на знание» коррелировали очень сильно с письмом, когда рассматривались результаты тестов понимания прочитанного и письма, проведенных в 2012–2013 гг. «Интенсивность мотивации» была отрицательно связана с чтением и с письмом. Следует отметить, что к данным результатам нужно относиться с определенной осторожностью, потому что информантов было очень мало.

Наоборот, когда рассматривались мальчики, которые изучают русский язык, обнаружилось, что шкала «Идеал-Я в изучении русского языка» коррелировала положительно с результатами тестов письма, проведенных в 2010–2011 гг. Иными словами, мальчики, которые считали себя хорошо говорящими на русском языке в будущем, были лучше в тестах письма. Кроме того, из таблицы 5 видно, что «поддержка родителей» и «самоконтроль» были отрицательно связаны и с чтением, и с письмом, когда рассматривались результаты тестов понимания прочитанного и письма, проведенные в 2010–2011 годах и в 2012–2013 годах. Можно сделать вывод, чем больше родители поддерживали своих детей, тем хуже мальчики читали и писали на русском языке. Причиной, может быть то, что родители поддерживают слабых школьников больше, чем хороших (см. Ullakonoja et al. 2013; Alderson et al. 2015).

Кроме того, школьники, у которых сильный «самоконтроль» к русскому языку, хуже выступили в тестах понимания прочитанного и письма, чем школьники, которые не имели такого сильного «самоконтроля». Итак, можно предположить, что возможно школьникам, которые владеют хорошо русским языком, не нужно, например, думать, как лучше подготовиться к контрольной по русскому языку, тогда как школьникам, которые не владеют русским языком так хорошо, это нужно. Значит, как мы уже отметили, «самоконтроль» указывает на способность контролировать свою деятельность. Ученик, возможно, поставит себе цели или родители поставят его цели, чтобы ученик достиг своей цели, ему нужно оценивать свою способность справиться с заданиями. Мы полагаем, что школьникам, которые не выступили хорошо в тестах понимания прочитанного и письма, нужно контролировать больше свою деятельность, чтобы достиг своей цели, чем школьникам, которые выступили хорошо в тестах понимания прочитанного и письма. Например, ученик знает, что он не владеет хорошо

русским языком, чтобы он сдал контрольную по русскому языку, ему нужно подумать, как он достигнет данной цели, тогда как ученику, который знает, что он хорошо владеет русским языком, не нужно столько думать, потому что он, по крайней мере в какой-то степени знает, как он лучше научится.

В таблице 5 показано, что шкалы мотивации «инструментальность» и «интенсивность мотивации» коррелировали отрицательно с результатами тестов понимания прочитанного, проведенных в 2012–2013 гг. среди школьников, которые изучают русский язык в школе. Иными словами, чем сильнее «инструментальность» и «интенсивность мотивации» имели школьники, тем хуже они читали на русском языке. Гутри и Дейвис (Guthrie & Davis 2003) доказали, что слабые читатели в старших классах, вероятно, имеют внешнюю мотивацию, вместо внутренней мотивации. В нашем исследовании мальчики, которые слабые читатели, может быть, изучают русский язык из-за внешних факторов (напр. вознаграждения). Однако следует отметить, что наши информанты – ученики младших и старших классов (ср. Guthrie & Davis 2003). Причиной того, почему школьники, которые имеют сильную «интенсивность мотивации», не так хорошо читают, может быть то, что слабым школьникам нужно вкладывать больше труда в изучение русского языка, чем школьникам, которые уже владеют хорошо русским языком.

Далее мы сравниваем средние величины шкал между мальчиками, которые не изучают русский язык и мальчиками, которые изучают русский язык в школе. Из таблицы 5 видно, что средние величины мальчиков не очень сильно отличаются друг от друга. У мальчиков, которые изучают русский язык, в шкалах «поддержка родителей», «инструментальность» и «представление о себе как изучающем русский язык» были самыми высокими средними величинами, тогда как у школьников, которые не изучают русский язык, в шкалах «давление со стороны сверстников», «Идеал-Я в изучении русского языка» и «ориентация на знание» были самыми высокими средними величинами. Средние величины в каждой шкале были немного более высокие у школьников, которые изучают русский язык, чем у школьников, которые не изучают русский язык.

ТАБЛИЦА 5 Шкалы мотивации и их корреляция с чтением и письмом среди мальчиков

Шкала	Мальчики							
	те, кто не изучают русский язык				те, кто изучает русский язык			
	Стандартное отклонение	Средняя величина	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом	Стандартное отклонение	Средняя величина	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом
Внутренний интерес	0,70	3,35 (n=5)	S1 -,400 (n=4) S2 -,316 (n=4)	S1 -,200 (n=4) S2 1,000** (n=3)	0,92	3,68 (n=24)	S1 -,402 (n=18) S2 -,356 (n=24)	S1 -,112 (n=17) S2 -,243 (n=23)
Идеал-Я в изучении русского языка	0,91	3,72(n=5)	S1 ,316 (n=4) S2 ,333 (n=4)	S1 ,316 (n=4) S2 ,866 (n=3)	0,76	3,93 (n=24)	S1 ,378 (n=18) S2 -,143 (n=24)	S1 ,673** (n=17) S2 ,138 (n=23)
Представление о себе как изучающем русский язык	1,02	3,25 (n=4)	S1 ,500 (n=3) S2 ,500 (n=3)	S1 ,500 (n=3) S2 1,000** (n=2)	0,62	4,01 (n=23)	S1 ,074 (n=17) S2 -,211 (n=23)	S1 ,167 (n=16) S2 ,202 (n=22)
Поддержка родителей	0,96	3,45 (n=5)	S1 ,000 (n=4) S2 -,632 (n=4)	S1 ,600 (n=4) S2 ,500 (n=3)	0,52	4,39 (n=22)	S1 -,559* (n=17) S2 -,263 (n=22)	S1 -,085 (n=16) S2 -,551** (n=21)
Самоконтроль	1,40	2,30 (n=5)	S1 -,738 (n=4) S2 -,500 (n=4)	S1 -,211 (n=4) S2 ,000 (n=3)	1,02	3,43 (n=23)	S1 -,393 (n=17) S2 -,622** (n=23)	S1 -,248 (n=16) S2 -,574** (n=22)
Инструментальность	1,34	3,44 (n=4)	S1 ,500 (n=3) S2 -,500 (n=3)	S1 ,500 (n=3) S2 1,000** (n=2)	0,76	4,02 (n=21)	S1 ,084 (n=16) S2 -,512* (n=21)	S1 ,314 (n=15) S2 -,302 (n=20)
Ориентация на международные отношения	1,11	3,33 (n=5)	S1 ,316 (n=4) S2 -,333 (n=4)	S1 ,316 (n=4) S2 ,866 (n=3)	0,89	3,78 (n=24)	S1 -,195 (n=18) S2 -,342 (n=24)	S1 ,152 (n=17) S2 -,193 (n=23)
Ориентация на знания	0,56	3,53 (n=5)	S1 ,400 (n=4) S2 ,000 (n=4)	S1 ,800 (n=4) S2 1,000** (n=3)	0,75	3,85 (n=24)	S1 -,232 (n=18) S2 -,330 (n=24)	S1 -,026 (n=17) S2 -,044 (n=23)
Давление со стороны сверстников	0,89	3,60 (n=5)	S1 -,258 (n=4) S2 -,500 (n=4)	S1 ,258 (n=4) S2 ,000 (n=3)	0,99	3,12 (n=23)	S1 -,077 (n=17) S2 -,264 (n=23)	S1 -,097 (n=16) S2 -,011 (n=22)
Интенсивность мотивации	0,98	2,33 (n=4)	S1 -1,000** (n=3) S2 -1,000** (n=3)	S1 -1,000** (n=3) S2 -1,000** (n=2)	0,70	3,18 (n=22)	S1 -,253 (n=16) S2 -,480* (n=22)	S1 -,007 (n=15) S2 -,427 (n=21)

\*= значимой на уровне < 0,05 \*\*= значимой на уровне 0.01-0.001

При сравнении таблицы 4 и 5 видно, что у мальчиков шкалы мотивации коррелировали больше, чем у девочек с чтением и письмом среди школьников, которые изучают русский язык. У девочек только «Идеал-Я в изучении русского языка» был положительно связан с чтением и письмом. У мальчиков, которые изучают русский язык, «Идеал-Я в изучении русского языка» также коррелировал положительно с письмом, но не с чтением. Кроме того, у мальчиков шкалы «поддержка родителей и «самоконтроль» были отрицательно связаны и с чтением и письмом, а «инструментальность» и «интенсивность мотивации» имели сильную отрицательную корреляцию с чтением. При сравнении средних величин каждой из шкал между мальчиками и девушками, которые изучают русский язык в школе, мы заметили, что у девочек средняя величина была выше во всех других шкалах кроме шкал «давление со стороны сверстников», «ориентация на знания», «ориентация на международные отношения» и «инструментальность», хотя разница не является статистически значимой. Следовательно, можно сделать вывод, что девушки имеют немного сильнее мотивацию к русскому языку, чем мальчики.

## **5.5 Возраст и мотивация**

Далее будет рассматриваться результаты о связи возраста с мотивацией среди школьников, которые изучают русский язык в школе. Информанты нашего исследования в возрасте 9–17 лет, и мы разделили их на две группы: школьники младших классов ( $n=26$ ) и школьники старших классов ( $n=25$ ).

Во-первых, рассматривалось с помощью критерия U Манна-Уитни, отличается ли мотивация учеников младших классов от мотивации учеников старших классов. В данной работе разница между школьниками младших классов и старших классов не была обнаружена среди тех, кто изучает русский язык в школе (см. приложение 9), хотя средний ранг для школьников младших классов был немного выше, чем для школьников старших классов во всех остальных шкалах кроме шкал «представление о себе как изучающем русский язык», «Идеал-Я в изучении русского языка» и «давление со стороны сверстников».

Поскольку разница между школьниками младших и старших классов не была обнаружена, корреляция между возрастом и шкалами рассматривалась среди всех школьников, изучающих русский язык. Анализ показал, что возраст не связан со



шкалами: «внутренний интерес» ( $r = -,117$ ;  $p = ,423$ ), «Идеал Я-в изучении русского языка» ( $r = ,069$ ;  $p = ,629$ ), «представление о себе как изучающем русский язык» ( $r = -,032$ ;  $p = ,834$ ), «поддержка родителей» ( $r = -,260$ ;  $p = ,071$ ) «самоконтроль» ( $r = -,214$ ;  $p = ,139$ ), «инструментальность» ( $r = -,045$   $p = ,763$ ), «ориентация на международные отношения» ( $r = -,073$ ;  $p = ,611$ ), «ориентация на знания» ( $r = -,031$ ;  $p = ,831$ ), «давление со стороны сверстников» ( $r = ,155$ ;  $p = ,287$ ), и «интенсивность мотивации» ( $r = -,060$ ;  $p = ,687$ ). Наоборот, возраст коррелировал положительно с результатами тестов понимания прочитанного и письма, то есть старшие школьники читали и писали лучше, чем младшие. Корреляция между возрастом и чтением была  $r = ,384$  ( $p = ,010$ ), когда рассматривались результаты тестов понимания прочитанного, проведенных в 2010–2011 гг. Результаты тестов понимания прочитанного, проведенных в 2012–2013 гг. показали, что корреляция была  $r = ,336$  ( $p = ,017$ ). Корреляция между возрастом и письмом были следующими:  $r = ,311$  ( $p = ,045$ ) и  $r = ,413$  ( $p = ,003$ ), когда рассматривались результаты тестов письма, проведенных в 2010–2011 гг. и 2012–2013 гг.

В-третьих, анализ средних величин шкал показал, что школьники младших классов и школьники старших классов не очень сильно отличаются друг от друга, хотя у школьников младших классов средние величины были выше во всех остальных шкалах кроме шкал «Идеал-Я в изучении русского языка», «представление о себе как изучающем русский язык» и «давление со стороны сверстников». Средние величины шкал среди школьников младших классов были следующими: «внутренний интерес» 3,87 ( $n = 24$ ), «Идеал-Я в изучении русского языка» 4,01 ( $n = 26$ ), «представление о себе как изучающем русский язык» 4,00 ( $n = 23$ ), «поддержка родителей» 4,62 ( $n = 25$ ), «самоконтроль» 3,71 ( $n = 24$ ), «инструментальность» 4,00 ( $n = 22$ ), «ориентация на международные отношения» 3,62 ( $n = 26$ ), «ориентация на знания» 3,88 ( $n = 26$ ), «давление со стороны сверстников» 2,85 ( $n = 24$ ), «интенсивность мотивации» 3,40 ( $n = 23$ ). Средние величины для школьников старших классов были следующими: «внутренний интерес» 3,62 ( $n = 25$ ), «Идеал-Я в изучении русского языка» 4,10 ( $n = 25$ ), «представление о себе как изучающем русский язык» 4,16 ( $n = 22$ ), «поддержка родителей» 4,43 ( $n = 24$ ), «самоконтроль» 3,26 ( $n = 25$ ), «инструментальность» 3,95 ( $n = 25$ ), «ориентация на международные отношения» 3,67 ( $n = 25$ ), «ориентация на знания» 3,78 ( $n = 25$ ), «давление со стороны сверстников» 3,23 ( $n = 25$ ), «интенсивность мотивации» 3,18 ( $n = 25$ ). Следует отметить, что выше рассматривались только школьники, изучающие русский язык в школе.

## 5.6 Выводы

Анализ статистических данных показал, что информанты нашего исследования интересуются русским языком. Одной причиной интереса к русскому языку, возможно, является то, что русский язык не обязательный предмет в школе, а наши информанты, может быть, изучают его по собственному выбору. Следует отметить, что все наши информанты не изучают русский язык, но мы рассматривали преимущественно тех, кто изучает его в школе. Мы также заметили, что мотивация связана, по крайней мере, частично с навыком чтения и письма. Данный результат совпадает с результатами многих предыдущих исследований (Netten et al. 2011, Alderson et al. 2015, Hidi & Boscola 2006, Hashemian & Heidari 2013). Следует отметить, что представленные ниже результаты касаются только школьников, изучающих русский язык в школе.

Далее мы заметили, что шкала мотивации «Идеал-Я в изучении русского языка» была положительно связана и с чтением, и с письмом. Наше исследование также показало, что у школьников, которые чаще всего использовали русский язык дома, и чей родной язык – русский, шкала мотивации «Идеал-Я в изучении русского языка» коррелировала положительно и с чтением, и с письмом. Кроме того, мы обнаружили, что у девушек шкала «Идеал-Я в изучении русского языка» была положительно связана с чтением и письмом, тогда как у мальчиков, шкала «Идеал-Я в изучении русского языка» коррелировала положительно только с письмом. Иными словами, школьники, которые считали себя хорошо говорящими на русском языке в будущем, лучше справлялись с тестами понимания прочитанного и письма.

Мы также обнаружили, что у школьников, чей родной язык – русский, шкала «представление о себе как изучающем русский язык» была положительно связана с письмом. Итак, школьники, которые считали, что они хорошо владеют русским языком, справлялись с тестами письма лучше, чем другие. Это поддерживает результаты исследования Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2013), где отметили, что положительное «представление о себе как изучающем финского языка» было связано с лучшими результатами понимания прочитанного и письма.

Напротив, шкала «интенсивность мотивации» коррелировала сильно отрицательно и с чтением, и с письмом. Результаты показали, что у школьников,

чей родной язык и чаще всего используемый язык дома – русский, шкала «интенсивность мотивации» была отрицательно связана с чтением. Кроме того, было обнаружено, что школьники, которые используют и финский, и русский дома имели сильнее «интенсивность мотивации», чем школьники, которые используют чаще всего дома только русский. Мы также заметили, что у мальчиков, шкала «интенсивность мотивации» имела сильную отрицательную связь с чтением. Иными словами, школьники с сильной «интенсивности мотивации» справились с тестами понимания прочитанного хуже, чем школьники, которые не имеют такую же сильную «интенсивность мотивации». Результаты также показали, что школьники, которые родились в Финляндии, имели сильнее «интенсивность мотивации» к русскому языку, чем школьники, которые переехали в Финляндию.

Из сказанного, мы пришли к следующим выводам. Отрицательную связь можно объяснить тем, что, возможно, школьникам, которые не владеют русским языком так хорошо, нужно вкладывать больше труда в изучение русского языка, чем школьникам, которые владеют русским языком хорошо. Мы можем предполагать, что школьники, которые используют чаще всего дома русский язык или чей родной язык – русский довольно хорошо владеют русским языком. Кроме того, школьники, которые переехали в Финляндию, вероятно, владеют русским языком лучше, чем школьники, которые родились в Финляндии. Следовательно, школьники могут думать, что изучение русского языка не так важно, потому что они уже хорошо им владеют. Большинство школьников, которые определили, что их больше всего используемый язык дома – финский и русский, родились в Финляндии, тогда как большинство школьников, которые используют русский дома, переехали в Финляндию.

Далее мы заметили, что школьники, у которых сильный «самоконтроль» к русскому языку, хуже выступили в тестах понимания прочитанного и письма, чем школьники, которые не имели такой сильный «самоконтроль». Анализ показал, что у школьников, которые используют чаще всего русский дома и чей родной язык – русский, шкала «самоконтроль» была отрицательно связана и с чтением, и с письмом. Кроме того, у мальчиков «самоконтроль» был отрицательно связан и с чтением, и с письмом. Причиной, возможно, является то, что школьникам, которые владеют хорошо русским языком, не нужно, например, думать, как лучше подготовиться к контрольной по русскому языку, тогда как школьникам,

которые не владеют русским языком так хорошо, нужно. Значит, школьникам, которые не выступили хорошо в тестах понимания прочитанного и письма, нужно контролировать больше свою деятельность, чтобы достичь своей цели, чем школьникам, которые выступили хорошо в тестах понимания прочитанного и письма. Кроме того, двуязычие может влиять на успех в тестах понимания прочитанного и письма. Вспомним, что двуязычные дети могут владеть хорошо устной речью на языке, но одновременно они могут плохо знать письменную речь (Ullakonoja et al. 2012).

В нашем исследовании было обнаружено, что у школьников, чей родной язык – русский и которые использовали чаще всего дома русский язык, шкала «ориентация на международные отношения» была отрицательно связана с чтением. Иными словами, школьники, которые думают, что владение русским языком помогает им в международных делах и взаимодействии с людьми других культур, хуже справлялись с тестами понимания прочитанного, чем остальные школьники. Этот результат интересен, и его нужно тщательнее исследовать. Отрицательную связь можно объяснить тем, что, возможно, слабые ученики имеют дислексию и дисграфию, которые могут влиять на успех информантов в тестах понимания прочитанного, то есть у части школьников, возможно, трудности при чтении. Хотя, согласно фоновым данным, большинство школьников не нуждались в дополнительных занятиях для того, чтобы научиться писать и читать, и у большинства родственников информантов не были обнаружены трудности при чтении.

Далее мы отметили, что срок пребывания был отрицательно связан со шкалой мотивации «давление со стороны сверстников», то есть чем меньше ученик жил в Финляндии, тем важнее представления друзей о русском языке. Отрицательную связь можно объяснить тем, что, возможно, школьники, которые жили недолго в Финляндии, хотят интегрироваться в финском обществе, и поэтому представления сверстников о русском языке влияют больше на их представления, чем представления школьников, которые жили долго в Финляндии. Другой причиной может быть то, что у некоторых школьников утверждения, касающиеся сверстников, вызвали сложности. Например, все школьники не знали, как ответить, если русские и финские друзья не согласны друг с другом по тому, что изучение русского языка важно. Кроме того мы обнаружили, что шкала «давление со стороны сверстников» играла более важную роль среди школьников старших

классов, то есть представление друзей о русском языке имело значение для школьников старших классов. Согласно работе Малмберга и Литтла (Malmberg & Little 2002), в юности значение родителей уменьшается, и круг друзей становится более важным, хотя в нашей работе «поддержка родителей» играла по-прежнему важную роль.

Результаты анализа также показали, что «поддержка родителей» связана больше с мотивацией девушек, чем мальчиков, то есть у девушек поддержка родителей является более важной, чем у мальчиков. У мальчиков поддержка родителей была отрицательно связана и с чтением, и с письмом. В исследовании Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2013) также отметили, что поддержка родителей связана с более плохой грамотностью на финском языке среди мальчиков. Согласно исследованиям Олдерсон и др. и Уллаконоя и др. (Alderson et al. 2015, 163; Ullakonoja et al. 2013), причиной может быть то, что родители стараются поддерживать больше слабых учеников, чем хороших.

Далее мы обнаружили, что у мальчиков шкала «инструментальность» связана отрицательно с чтением, то есть чем хуже мальчики справлялись с тестами понимания прочитанного, тем важнее были внешние факторы (напр. вознаграждения). Согласно исследованию Гутри и Дейвис (Guthrie & Davis 2003), слабые читатели в старших классах, вероятно, имеют внешнюю мотивацию, вместо внутренней мотивации. Однако следует отметить, что в нашей работе исследовались школьники младших и старших классов, и у девушек не было обнаружено связи между шкалой «инструментальность» и чтением.

В данной работе возраст не был статистически значимо связан с мотивацией. Это не совпадает с результатами предыдущих научных работ (Okuniewska et al. 2010, Alderson et al. 2015, Kormos & Csizér 2008). Однако рассмотрение средних величин показало, что школьники младших классов имели более сильную мотивацию, чем школьники старшего класса, хотя разница не была большая. Это поддерживает результаты предыдущих исследований (Ullakonoja et al. 2013, Alderson et al., Guthrie & Davis 2003). Кроме того, на основе средних величин шкал можно сказать, что девушки имеют немного сильнее мотивацию к изучению русского языка, чем мальчики. Это совпадает с результатами предыдущего исследования (Csizér & Dörnyei 2005). Однако следует отметить, что разница не являлась статистически значимой.

## 6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной дипломной работе целью было выяснить, какова мотивация русско-финских школьников к изучению русского языка, как мотивация связана с навыком чтения и с письмом, и какие факторы могут влиять на разницу мотивации школьников к изучению русского языка. Мы рассматривали связь пола, возраста, срока пребывания в Финляндии, родного и домашнего языка с мотивацией. Используемый в нашей работе материал был собран в рамках проекта «DIALUKI». В качестве информантов мы выбрали 61 двуязычного школьника, у каждого из которых домашний язык – русский, в разных городах Финляндии. Методом исследования являлся количественным. При анализе результатов использовалась программа «SPSS» версии 20.0.

На основе анализа можно сделать вывод, что наших информантов, в общем, интересует русский язык. Результаты анализа показали, что чем сильнее был «Идеал-Я в изучении русского языка», тем лучше справлялся ученик с чтением и письмом, то есть, представление школьников о том, каково знание их русского языка в будущем было связано с навыками чтения и письма. Наоборот, школьники, имеющие сильный «самоконтроль» и сильную «интенсивность мотивации», справлялись с тестами понимания прочитанного и письма хуже, чем школьники, которые не имели сильного «самоконтроля» и сильной «интенсивности мотивации». Таким образом, мы пришли к следующим выводам: школьникам, которые не владеют русским языком так хорошо нужно вкладывать больше труда в изучение русского языка, и контролировать больше свою

деятельность, чтобы достичь своей цели, чем школьникам, которые выступили хорошо в тестах понимания прочитанного и письма.

Далее мы обнаружили, что школьники, которые родились в Финляндии, имели более сильную «интенсивность мотивации» к русскому языку, чем те, которые переехали в Финляндию. Мы также отметили, что срок пребывания был отрицательно связан со шкалой мотивации «давление со стороны сверстников», то есть тем меньше ученик жил в Финляндии, тем важнее являются представления друзей о русском языке. Кроме того, мы обнаружили, что представления друзей о русском языке имели значение для школьников старших классов. Мы также заметили, что у школьников, чей родной язык русский и которые использовали чаще всего дома русский язык, шкала «ориентация на международные отношения» коррелировала отрицательно с чтением, то есть школьники, которые имели сильную «ориентацию на международные отношения», хуже справлялись с тестами понимания прочитанного.

Сравнение мальчиков и девочек показало, что девушки, у которых сильный «Идеал-Я в изучении русского языка», лучше писали и читали на русском языке, тогда как у мальчиков, положительное представление о себе как о говорящем на русском языке в будущем было связано только с письмом. Кроме того, у мальчиков шкалы мотивации «инструментальность», «интенсивность мотивации» и «поддержка родителей» отрицательно связаны с навыками чтения и письма. Мы заметили, что «поддержка родителей» являлась более важной у девочек, чем у мальчиков. Сравнение средних величин показало, что у девушек мотивация немного сильнее к изучению русского языка, чем у мальчиков, хотя разница не была статистически значимая.

В данной работе не было обнаружено, что возраст связан с мотивацией. Однако при сравнении школьников младших и старших классов мы заметили, что у школьников младших классов мотивация немного сильнее, чем у школьников старших классов, хотя разница не была большая.

В данной работе обнаружились некоторые проблемы. Когда опрос о мотивации проводили в 2012–2013 гг., у нескольких школьников утверждения, касающиеся родителей и сверстников, вызвали сложности. Например, в утверждении «мама с папой считают, что русский язык – важный предмет» все школьники не знали, как ответить, если родители не согласны друг с другом по вопросу, что русский язык

– важный предмет. Та же проблема повторялась в утверждениях, касающихся сверстников. Часть сверстников школьников могут думать, что русский язык – это престижно, тогда как другие думают, что нет. Другая проблема была в утверждениях, которых говорят о домашних заданиях по русскому языку («когда я делаю домашние задания по русскому языку, компьютер и телевизор выключены»), потому что у всех школьников, не изучавших русский язык в школе, вообще не было домашних заданий. Следует отметить, что возраст школьников, возможно, оказал влияние на все полученные результаты. Возраст наших информантов 9–17 лет, и поэтому нужно принимать во внимание то, как информанты могли отвечать на опросы. Например, девятилетний ученик может думать, что это «правильно» ответить «5=правда» на утверждение «Я стараюсь заниматься русским языком как можно больше», хотя он по-настоящему не согласен с утверждением.

В работе мы также рассмотрели маленькую выборку, и поэтому результаты не являются легко статистически значимыми. Из-за того, что большинство информантов изучали русский язык в школе, сравнение школьников, которые изучали русский и тех, кто не изучал, было не очень удачно. Следовательно, к результатам исследования нужно относиться с осторожностью. Результаты нашего исследования нельзя обобщать на всех школьников, имеющих иностранное происхождение, потому что мы исследовали только представление небольшой группы детей, в которой домашний язык – русский.

Однако наше исследование помогает немного лучше понять, какие факторы связаны с мотивацией человека, имеющего иностранное происхождение, влияют на изучение родного языка, и как мотивация связана с успехом в чтении и письме. На наш взгляд, было бы важно исследовать более подробно данную тему в будущем, потому что мотивация школьников, имеющих иностранное происхождение, к родному языку довольно мало исследовалась. Например, было бы интересно знать, как учителя влияют на мотивацию школьников, имеющих иностранное происхождение, и какие другие факторы кроме пола, возраста и т.д. объясняют мотивации к чтению и письму. Кроме того, было бы интересно знать, отличаются ли разные этнические группы в Финляндии друг от друга. Например, имеют ли сомалийцы более сильный «внутренний интерес» к своему родному языку, чем русские, которые живут в Финляндии.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

### ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Асеев, В. Г. 1976. *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва: Мысль.
- Гальскова, Н. Д. & Гез, Н. И. 2008. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. 5-е издание. Москва: Издательский центр «Академия».
- Дубина, И. Н. 2010. *Математико-статистические методы в эмпирических социально-экономических исследованиях*. Москва: Финансы и статистика: ИНФРА-М.
- Ильин, Е. П. 2011. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
- Наследов, А. 2011. *SPSS 19: Профессиональный статистический анализ данных*. Санкт-Петербург: Питер.
- Протасова, Е. 2004а. *Феннороссы: Жизнь и употребления языка*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Протасова, Е. 2004б. Двухязычие и личность: о ситуации жителей Финляндии, для которых русский язык – родной. В кн: *Диалоги: язык, личность, сообщество*. Под ред. S. Laihiala-Kankainen, O. Milovidova & T. Rynkänen. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimus keskus, 218–237.
- Протасова, Е. Ю. & Родина, Н. М. 2005. *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Рюнкянен, Т. 2011. *Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии: Интеграция в контексте обучения и овладения языком*. Докторская диссертация. Ювяскюля: Университет г. Ювяскюля.
- Совет Европы. 2005. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. Страсбург: Департамент по языковой политике.
- Alderson, J. C., Naapakangas, E-L., Huhta, A., Nieminen, L. & Ullakonoja, R. 2015. *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York, London: Routledge.

- Al-Shehri, A. S. 2009. Motivation and vision: The relation between the Ideal L2 Self, imagination and visual style. В кн.: *Motivation, language identity and the L2 Self*. Под ред. Z. Dörnyei & E. Ushioda. Clevedon: Multilingual Matters, 164–171.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. В кн.: *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Под ред. K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barton, D. 2007. *Literacy. an introduction to the ecology of written language*. Second edition. USA: Blackwell Publishing.
- Bialystok, E. 2002. Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52 (1), 159–199.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1–40.
- Boscolo, P. & Hidi, S. 2007. The multiple meanings of motivation to write. В кн.: *Writing and motivation*. Под ред. S. Hidi & P. Boscolo. Oxford: Elsevier, 1–14.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. 2005. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55 (4), 613–659.
- Csizér, K. & Kormos, J. 2008. The relationship of intercultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29 (1), 30–48.
- Csizér, K. & Kormos, J. 2009. Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. В кн.: *Motivation, language identity and the L2 Self*. Под ред. Z. Dörnyei & E. Ushioda. Bristol: Multilingual Matters, 98–119.  
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10273951>. Дата ссылки 18.6.2014.
- Deci, E. & Ryan R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. 1990. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40 (1), 45–78.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273–284.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2011. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1959. Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), 266–272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury house.
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Geisherik, A. 2004. The role of motivation among heritage and non-heritage learners of Russian. *Canadian Slavonic Papers*, 46 (1/2), 9–22.

- Grabe, W. & Stoller, F. L. 2002. *Teaching and researching reading*. Harlow, England: Longman/Pearson Education.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. 1999. Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231–256. DOI: 10.1207/s1532799xssr0303\_3. Дата ссылки 4.11.2014.
- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. 2003. Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19 (1), 59–85. DOI: 10.1080/10573560308203. Дата ссылки 30.10.2014.
- Hashemian, M. & Heidari, A. 2013. The relationship between L2 learner's motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 476–489.
- Hidi, S. & Boscolo, P. 2006. Motivation and writing. В кн.: *Handbook of writing research*. Под ред. С.А. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald. New York: The Guilford Press, 144–157.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. *Venäjän kielen A- ja B- oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Opetushallitus. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014: 5. [http://www.oph.fi/download/160079\\_venajan\\_kielen\\_a\\_ ja\\_b\\_oppimaaran\\_oppimistulokset\\_perusopetuksen\\_paattovaihee.pdf](http://www.oph.fi/download/160079_venajan_kielen_a_ ja_b_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaihee.pdf). Дата ссылки 30.9.2014.
- Hirvonen, R. 2013. Näkökulmia motivaation ja itsesäätelyn merkitykseen oppimisessa. *Kasvatus*, 44 (5), 569–572.
- Iwaniec, J. 2014. Motivation of pupils from southern Poland to learn English. *System*, 45, 67–78.
- Jeskanen, S. 2001. ”Piiskaa ja Pipareita”- Venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien kasvatusnäkemykset ja suomalaisen kouluun kohdistamat odotukset. В кн.: *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Под ред. К., Perho. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82., 32–72.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. В кн.: *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Под ред. P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva. Tampere: Finn Lectura, 8–32.
- Karhunen, V., Rasi, I., Lepola, E., Muhli, A. & Kanninen, A. 2011. *IBM SPSS Statistics perusteet*. Oulun yliopisto: Tietohallinto.
- Kormos, J. & Csizér, K. 2008. Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58 (2), 327–355.
- Kormos, J., Kiddle, T. & Csizér, K. 2011. Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32 (5), 495–516.
- Laine, E. & Pihko, M-K. 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Lamb, M. 2004. Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32 (1), 3–19.
- Latomaa, S. 2007. Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. В кн.: *Oma kieli kullaan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen*. Под ред. S. Latomaa. Helsinki: Opetushallitus, 36–40.
- L628/1998=*Perusopetuslaki.21.8.1998/628*.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>. Дата ссылки 17.6.2014.

- L1386/2010= *Laki kotoutumisen edistämisestä.* 30.12.2010/1386.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=maahanmuuttaja#L1P3>. Дата ссылки 13.7.2014.
- Malmberg, L.-E. & Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. В кн.: *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Под ред. K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–144.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. В кн.: *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Под ред. T., Martikainen & L., Haikkola. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–43.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. В кн.: *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Под ред. K. Matinheikki-Kokko. S.l.: Opetushallitus, 30–51.
- Montrul, S. 2011. Morphological errors in Spanish second language learners and heritage speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 163–192. doi:10.1017/S0272263110000720. Дата ссылки 14.12.2014.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Drucker, K. T. 2012. *PIRLS 2011 international results in reading*. USA & Amsterdam, The Netherlands: TIMSS & PIRLS International Study Center & IEA. [http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11\\_IR\\_FullBook.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf). Дата ссылки 20.9.2014.
- Netten, A., Droop, M., & Verhoeven, L. 2011. Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading and Writing*, 24 (4), 413–425.
- Nieminen, L., Huhta, A., Ullakonoja & R., Alderson, C. 2011. Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi – DIALUKI-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. Под ред. Lehtinen, E., Aaltonen, S., Nevasaari, E. & Skog-Södersved, M. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3/2011, 102–115. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4470/4266>. Дата ссылки 25.6.2014.
- Nieminen, L., Ullakonoja, R., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Rautio, I. & Alderson, C. 2014. Laajan koulutusaineiston tutkimuseettiset haasteet. Под ред. M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen. AFinL-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 7/2014, 146–162. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/48165/13966>.
- Nummenmaa, L. 2004. *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Okuniewska, E., Okuniewska, H. & Okuniewski, J.E. 2010. Motivation and attitudes of Polish students learning Hebrew. *Psychology of Language and Communication*, 14 (2), 71–79.
- OPH 2004= Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). Дата ссылки 17.6.2014.
- Pallant, J. 2010. *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: Open university Press/McGraw-Hill. <https://juu.finna.fi/Record/jykdok.1416479>. Дата ссылки 28.11.2014.
- Pawlak, M. 2012. The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2 (2), 249–278.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Otava.
- Protassova, E. 2008. Teaching Russian as heritage language in Finland. *Heritage Language Journal*, 6 (1), 127–152.



- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. 1997. Relation's of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420–232.
- Yashima, T. 2002. Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54–66.
- Zimmerman, B. J. 1986 via Zimmerman 1989. Models of self-regulated learning and academic achievement. В кн: *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Под ред. B.J. Zimmerman & D. H. Schunk. New York: Springer-Verlag, 1–25.
- Zimmerman, B. J. 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. В кн: *Handbook of self-regulation*. Под ред. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner. USA: Academic Press, 13–39.  
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action>. Дата ссылки 19.9.2014.

#### **НЕОБУБЛИКОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА**

- Вянтти, К. 2009. *Мотивация к изучению русского языка в Финских профессиональных институтах*. Дипломная работа. Кафедра русского языка и культуры. Университет г. Ювяскюля.
- Пюкяля, М. 2012. *Мотивация к изучению русского языка у студентов-русистов Университета г. Ювяскюля*. Дипломная работа. Кафедра русского языка и культуры. Университет г. Ювяскюля.

## Приложение 1 Порождение письменного текста (Совет Европы 2005, 59)

C2	<i>Умею писать сложные тексты, четкие и естественные, в соответствующем ситуации хорошем стиле, с логической структурой, помогающей читателю уловить важные положения.</i>
C1	<i>Умею писать четкие, хорошо структурированные тексты по сложной тематике, подчеркивая важные, остро стоящие вопросы, расширяя и подкрепляя точку зрения при помощи довольно развернутых дополнительных рассуждений, доводов и подходящих примеров и завершая повествование выводами.</i>
B2	<i>Умею писать четкие тексты, подробно освещающие разнообразные интересующие меня вопросы, синтезируя и оценивая информацию и аргументы, поступающие из нескольких источников.</i>
B1	<i>Умею писать простые связные тексты по широкому кругу знакомых и интересующих меня вопросов, связывая воедино ряд отдельных коротких элементов.</i>
A2	<i>Умею написать ряд простых фраз и предложений, соединенных простыми связками, такими как «и», «но» и «потому что».</i>
A1	<i>Умею писать простые, не связанные друг с другом предложения.</i>

**Приложение 2 Общее понимание читаемого (Совет Европы 2005, 67)**

C2	<i>Понимаю и могу критически оценить практически все формы письменной речи, включая абстрактные, сложные в структурном отношении или написанные разговорным языком художественные и нехудожественные тексты. Понимаю длинные сложные тексты по широкому кругу вопросов, умею оценить тонкие стилистические нюансы и уловить как скрытое, так и эксплицитно выраженное значение текста.</i>
C1	<i>Понимаю во всех подробностях сложные большие тексты, независимо от того, относятся ли они к сфере моих интересов, при условии, что у меня будет возможность перечитать сложные отрезки.</i>
B2	<i>Умею читать практически самостоятельно, меняя вид чтения и скорость, в зависимости от типа текста и своих целей и избирательно используя необходимые справочные материалы. Имею широкий запас разнообразной лексики, но некоторое затруднение могут вызвать редкие идиоматические выражения.</i>
B1	<i>Умею читать простые тексты, содержащие фактическую информацию на интересующую меня тему, и достаточно хорошо их понимаю.</i>
A2	<i>Понимаю короткие простые тексты по знакомой тематике, содержащие конкретную информацию и написанные повседневным или профессионально-ориентированным языком.</i> <i>Понимаю короткие простые тексты, содержащие самую употребительную лексику, а также слова, звучащие одинаково на многих языках.</i>
A1	<i>Понимаю очень короткие простые тексты, читая по фразе, выделяя знакомые имена, слова и простейшие фразы и, по необходимости, перечитывая.</i>



### Приложение 3 Критерии U Манна-Уитни и родной язык

Шкалы	Критерий U Манна-Уитни	Уровень значимости
Внутренний интерес	180,5	,812
Идеал-Я в изучении русского языка	205,5	,832
Представление о себе как изучающем русский язык	154,5	,669
Поддержка родителей	175,5	,485
Самоконтроль	169,5	,402
Инструментальность	145,5	,364
Ориентация на международные отношения	149,5	,125
Ориентация на знания	198,5	,706
Давление со стороны сверстников	191,5	,768
Интенсивность мотивации	150,5	,236

**Приложение 4 Корреляция родного языка с чтением и письмом среди тех, кто изучает русский язык в школе**

Шкалы	Родной язык			
	Русский		Русский и Финский	
	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом
Внутренний интерес	S1 ,065 (n=34) S2 -,303 (n=37)	S1 ,254 (n=31) S2 -,078 (n=37)	S1 ,018 (n=7) S2 ,107 (n=10)	S1 -,291 (n=8) S2 -,040 (n=10)
Идеал-Я в изучении русского языка	S1 ,353* (n=35) S2 -,033 (n=38)	S1 ,571** (n=32) S2 ,261 (n=38)	S1 ,618 (n=7) S2 ,135 (n=11)	S1 ,476 (n=8) S2 ,098 (n=11)
Представление о себе как изучающем русский язык	S1 ,218 (n=30) S2 -,060 (n=33)	S1 ,359 (n=27) S2 ,364* (n=33)	S1 -,515 (n=6) S2 ,382 (n=10)	S1 -,303 (n=7) S2 ,368 (n=10)
Поддержка родителей	S1 -,095 (n=34) S2 -,155 (n=36)	S1 ,112 (n=31) S2 -,009 (n=36)	S1 ,231 (n=7) S2 ,264 (n=11)	S1 -,006 (n=8) S2 -,077 (n=11)
Самоконтроль	S1 -,071 (n=33) S2 -,589** (n=36)	S1 -,183 (n=30) S2 -,346* (n=36)	S1 0,83 (n=7) S2 -,060 (n=11)	S1 -,127 (n=8) S2 -,110 (n=11)
Инструментальность	S1 ,248 (n=33) S2 -,290 (n=35)	S1 ,240 (n=30) S2 -,017 (n=35)	S1 ,544 (n=6) S2 ,113 (n=10)	S1 ,300 (n=7) S2 -,122 (n=10)
Ориентация на международные отношения	S1 ,035 (n=35) S2 -,410* (n=38)	S1 -,019 (n=32) S2 -,031 (n=38)	S1 ,527 (n=7) S2 ,374 (n=11)	S1 ,455 (n=8) S2 ,110 (n=11)
Ориентация на знания	S1 ,206 (n=35) S2 -,299 (n=38)	S1 ,263 (n=32) S2 ,140 (n=38)	S1 ,367 (n=7) S2 ,530 (n=11)	S1 ,079 (n=8) S2 ,185 (n=11)
Давление со стороны сверстников	S1 -,031 (n=33) S2 -,271 (n=36)	S1 -,095 (n=30) S2 -,110 (n=36)	S1 ,546 (n=7) S2 ,138 (n=11)	S1 ,675 (n=8) S2 ,110 (n=11)
Интенсивность мотивации	S1 -,111 (n=32) S2 -,486** (n=35)	S1 ,022 (n=29) S2 -,334 (n=35)	S1 ,239 (n=7) S2 ,179 (n=11)	S1 -,193 (n=8) S2 ,085 (n=11)

**Приложение 5 Корреляция домашнего языка с чтением и письмом среди тех, кто изучает русский язык в школе**

Шкалы	Домашний язык			
	Русский		Русский и Финский	
	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом
Внутренний интерес	S1 -,010 (n=33) S2 -,140 (n=38)	S1 ,121 (n=32) S2 -,066 (n=38)	S1 ,172 (n=9) S2 -,454 (n=10)	S1 ,337 (n=8) S2 -,046 (n=10)
Идеал-Я в изучении русского языка	S1 ,478** (n=34) S2 ,206 (n=39)	S1 ,577** (n=33) S2 ,373* (n=39)	S1 ,143 (n=9) S2 -,470 (n=11)	S1 ,455 (n=8) S2 -,120 (n=11)
Представление о себе как изучающем русский язык	S1 ,051 (n=31) S2 -,081 (n=36)	S1 ,246 (n=30) S2 ,232 (n=36)	S1 ,360 (n=7) S2 ,305 (n=9)	S1 -,058 (n=6) S2 ,477 (n=9)
Поддержка родителей	S1 -,018 (n=33) S2 ,023 (n=37)	S1 ,094 (n=32) S2 -,021 (n=37)	S1 -,004 (n=9) S2 -,068 (n=11)	S1 ,233 (n=8) S2 ,084 (n=11)
Самоконтроль	S1 -,231 (n=32) S2 -,516** (n=37)	S1 -,238 (n=31) S2 -,395* (n=37)	S1 ,228 (n=9) S2 -,534 (n=11)	S1 ,079 (n=8) S2 -,056 (n=11)
Инструментальность	S1 ,148 (n=32) S2 -,175 (n=36)	S1 ,102 (n=31) S2 -,094 (n=36)	S1 ,229 (n=8) S2 -,623 (n=10)	S1 ,523 (n=7) S2 -,180 (n=10)
Ориентация на международные отношения	S1 -,085 (n=34) S2 -,326* (n=39)	S1 -,054 (n=33) S2 -,176 (n=39)	S1 ,308 (n=9) S2 -,356 (n=11)	S1 ,494 (n=8) S2 -,035 (n=11)
Ориентация на знания	S1 ,105 (n=34) S2 -,166 (n=39)	S1 ,139 (n=33) S2 ,051 (n=39)	S1 ,290 (n=9) S2 -,102 (n=11)	S1 ,367 (n=8) S2 ,257 (n=11)
Давление со стороны сверстников	S1 -,078 (n=33) S2 -,093 (n=38)	S1 ,015 (n=32) S2 -,064 (n=38)	S1 ,434 (n=8) S2 -,372 (n=10)	S1 ,234 (n=7) S2 ,121 (n=10)
Интенсивность мотивации	S1 -,104 (n=31) S2 -,355* (n=36)	S1 -,030 (n=30) S2 -,210 (n=36)	S1 -,346 (n=9) S2 -,112 (n=11)	S1 ,145 (n=8) S2 -,137 (n=11)

## Приложение 6 Критерии U Манна-Уитни и срок пребывания в Финляндии

Шкалы	Критерий U Манна-Уитни	Уровень значимости
Внутренний интерес	249,5	,957
Идеал-Я в изучении русского языка	222,5	,264
Представление о себе как изучающем русский язык	195,5	,494
Поддержка родителей	209,0	,250
Самоконтроль	222,0	,389
Инструментальность	203,5	,432
Ориентация на международные отношения	206,5	,149
Ориентация на знания	254,0	,633
Давление со стороны сверстников	239,5	,625
Интенсивность мотивации	160,0	,039

**Приложение 7 Критерии U Манна-Уитни и срок пребывания для тех, кто переехал в Финляндию**

Шкалы	Критерий U Манна-Уитни	Уровень значимости
Внутренний интерес	133,5	,892
Идеал-Я в изучении русского языка	120,0	,460
Представление о себе как изучающем русский язык	89,5	,782
Поддержка родителей	109,0	,430
Самоконтроль	113,0	,897
Инструментальность	107,5	,848
Ориентация на международные отношения	129,5	,658
Ориентация на знания	134,5	,781
Давление со стороны сверстников	76,0	,076
Интенсивность мотивации	101,5	,921

**Приложение 8 Корреляция между сроком пребывания в Финляндии и шкалами (школьники, которые переехали в Финляндию)**

	Изучает русский язык	Не изучает русский язык
Шкалы	Корреляция	Корреляция
Внутренний интерес	-,037 (n=36)	-,821 (n=5)
Идеал-Я в изучении русского языка	-,186 (n=37)	-,821 (n=5)
Представление о себе как изучающем русский язык	-,091 (n=32)	-,800 (n=4)
Поддержка родителей	,056 (n=35)	,103 (n=5)
Самоконтроль	,033 (n=35)	,000 (n=5)
Инструментальность	-,146 (n=34)	,211 (n=4)
Ориентация на международные отношения	-,168 (n=37)	-,300 (n=5)
Ориентация на знания	-,183 (n=37)	-,359 (n=5)
Давление со стороны сверстников	-,413* (n=35)	,051 (n=5)
Интенсивность мотивации	,155 (n=34)	-,105 (n=4)

\*= значимой на уровне < 0,05 \*\*= значимой на уровне 0.01-0.001

**Приложение 9 Срок пребывания в Финляндии и корреляция шкал с чтением и письмом**

Шкала	Корреляция с чтением	Корреляция с письмом
Внутренний интерес	S1 -,009 (n=26) S2 -,305 (n=26)	S1 ,038 (n=26) S2 -,124 (n=26)
Идеал-Я в изучении русского языка	S1 ,243 (n=27) S2 ,000 (n=27)	S1 ,461 (n=27) S2 ,223 (n=27)
Представление о себе как изучающем русский язык	S1 ,297 (n=22) S2 ,064 (n=22)	S1 ,411 (n=22) S2 ,435 (n=22)
Поддержка родителей	S1 -,132 (n=26) S2 -,171 (n=26)	S1 ,258 (n=26) S2 -,025 (n=26)
Самоконтроль	S1 -,165 (n=25) S2 -,484 (n=25)	S1 -,236 (n=25) S2 -,352 (n=25)
Инструментальность	S1 ,215 (n=25) S2 -,210 (n=25)	S1 ,179 (n=25) S2 -,006 (n=25)
Ориентация на международные отношения	S1 ,055 (n=27) S2 -,167 (n=27)	S1 ,210 (n=27) S2 ,017 (n=27)
Ориентация на знания	S1 ,000 (n=27) S2 -,303 (n=27)	S1 ,147 (n=27) S2 -,030 (n=27)
Давление со стороны сверстников	S1 -,239 (n=25) S2 -,388 (n=25)	S1 -,080 (n=25) S2 -,351 (n=25)
Интенсивность мотивации	S1 -,027 (n=24) S2 -,436 (n=24)	S1 -,033 (n=24) S2 -,254 (n=24)

\*= значимой на уровне  $< 0,05$  \*\*= значимой на уровне 0.01-0.001

## Приложение 10 Критерии U Манна-Уитни и возраст

Шкалы	Критерий U Манна-Уитни	Уровень значимости
Внутренний интерес	261,5	,440
Идеал-Я в изучении русского языка	317,0	,879
Представление о себе как изучающем русский язык	231,0	,615
Поддержка родителей	226,0	,132
Самоконтроль	239,5	,224
Инструментальность	258,5	,724
Ориентация на международные отношения	320,0	,924
Ориентация на знания	301,0	,649
Давление со стороны сверстников	229,5	,157
Интенсивность мотивации	244,5	,373