

**МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО И  
ШВЕДСКОГО ЯЗЫКОВ У ФИНСКИХ ГИМ-  
НАЗИСТОВ**

**На основе электронной анкеты**

Дипломная работа  
Милла Снек

Университет г. Ювяскюля  
Отделение языков и коммуникации  
Кафедра русского языка и культуры  
Июль 2021 г.

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Milla Sneck	
Työn nimi – Title Motivaciã k izučeniũ russkogo i švedskogo âzykov u finskih gimnazistov – na osnove èlektronnoj ankety (Suomalaisten lukiolaisten motivaatio venäjän ja ruotsin kielen opiskelussa – tutkimusaineistona sähköinen kysely)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year heinäkuu 2021	Sivumäärä – Number of pages 131 + 11 s. liitteitä
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Viime aikoina yleisessä keskustelussa on noussut huolenaiheeksi suomalaisten yksipuolistuva kielitaito. Suomalaiset opiskelevat yhä vähemmän kieliä, vaikka kielenosaajille on jatkuva tarve. Yksi selittävä tekijä sille, miksi kieliä opiskellaan vähemmän, on riittävän laadukkaan motivaation puute.</p> <p>Tämän työn tarkoituksena oli tutkia ja vertailla, miten suomalaiset lukiolaiset ovat motivoituneet opiskelemaan venäjän ja ruotsin kieltä. Kumpikin kieli on tärkeä osa suomalaista historiaa sekä nyky-yhteiskuntaa; ruotsin kieli on valtion toinen virallinen kieli ja osin sitä kautta pakollinen kouluaine, kun taas venäjän kielen merkitys on jatkossa yhä merkittävämpi, sillä Suomen suurimman vieraskielisen vähemmistön jatkaessa tasaista kasvuaan, voi venäjänkielisten lukumäärä saavuttaa Suomen ruotsinkielisen väestön määrän jo lähivuosikymmenien aikana.</p> <p>Tutkimuksen aineisto on kerätty laadullisen puolistrukturoidun kyselyn avulla alkuvuodesta 2019. Avoimiin kysymyksiin saadut vastaukset analysoitiin laadullisella teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, mutta tutkimuksessa esiintyy myös osin määrällisiä piirteitä. Kaikkiaan kyselyyn vastasi 70 lukiolaista yhteensä seitsemästä eri lukiosta Itä- ja Länsi-Suomesta; 33 venäjän ja 37 ruotsin opiskelijaa. Pääteoriat, joita hyödynsin tutkimuksessani, olivat itseohjautuvuusteoria ja sen sovellutus kielenopiskelukontekstissa sekä Dörnyein viimeisin motivaatiomalli mahdollisista minäkuvista (The L2 Motivational Self System). Tarkemmin tutkin, millä tavoin lukiolaiset ovat orientoituneet kielen opinnoissa, miten kielenopiskelukokemukset tukevat psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä ja minkälaisia mahdollisia motivoivia kieleen liittyviä minäkuvia opiskelijoilla on.</p> <p>Tulosten mukaan venäjän kielen opiskelijat olivat selkeästi autonomisemmin motivoituneita kielen opinnoissa kuin ruotsin opiskelijat; he olivat enemmän sisäisesti orientoituneita (kiinnostus, halu oppia, myönteiset tuntemukset, halu kehittää ja ylittää itsensä) ja useammalla oli havaittavissa instrumentaalista lähestymisorientaatiota (kielellä nähtävä hyöty yleensä/tyouralla). Kontrolloitu motivaatiota esiintyi kummankin kielen opiskelijoilla, mutta kaikilla venäjän opiskelijoilla kontrolloitu motivaatio oli sisäistynyt sisäiseksi palkkioiden ja rangaistusten järjestelmäksi (mm. halu menestyä opinnoissa), kun taas ruotsin opiskelijoilla kontrolloitu motivaatio oli tasaisesti lähtöisin sekä yksilöstä itsestään, että täysin ulkoisista lähteistä (pakko). Kummassakin ryhmässä esiintyi myös integratiivista orientaatiota ja amotivaatiota, mutta näissä erot kielten opiskelijoiden välillä eivät olleet merkittäviä. Oppimiskokemukset osaltaan vahvistivat käsitystä motivaation laadukkuudesta; venäjän opiskelijat kokivat itsensä hieman ruotsin opiskelijoita kyvykkäämmiksi kielellä, ja venäjän opiskelijoilla tunne yhteisöllisyydestä oli merkittävästi korkeampi. Autonomian tunne tuli esille jo edellä venäjän opiskelijoiden voimakkaammassa sisäisissä orientaatioissa ja instrumentaalisisäisissä lähestymisorientaatioissa. Kummankin kielen opiskelijoilla oli mahdollisia motivoivia kieleen liittyviä minäkuvia. Lähes kaikilla venäjän opiskelijoilla oli ideaaliminä, ja nämä minäkuvat olivat sisällöltään elävämpiä ja monipuolisempia verrattuna ruotsin opiskelijoiden minäkuviin. Ruotsin opiskelijoilla pitäisi-minää oli suhteessa ideaaliminään useammin, eikä se välttämättä ollut linjassa ideaaliminän kanssa, toisin kuin venäjän opiskelijoilla. Kummassakin ryhmässä pienellä osalla oli myös pelättyjä minäkuvia. Merkittävä tulos oli se, että pitäisi-minä oli erityisen voimakas suhteessa ideaaliminään heillä, joilla oli kontakti kohdekielen puhujiin; venäjää kotikielenä käyttävillä, sekä ruotsia Länsi-Suomessa opiskelevilla.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords</p> <p>motivaatio, venäjän kieli, ruotsin kieli, lukiolaiset, orientaatiot, oppimiskokemukset, mahdolliset minäkuvat, itseohjautuvuusteoria, the L2 motivational self system</p>	
Säilytyspaikka – Depository JYX	

# СОДЕРЖАНИЕ

1	ВВЕДЕНИЕ.....	4
1.1	Языковая образовательная политика в Финляндии с точки зрения русского и шведского языков.....	8
2	ПОНЯТИЕ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..	12
2.1	Что такое мотивация? .....	12
2.2	Мотивация при изучении иностранного языка – Исторические перспективы и исследование сегодня .....	16
2.2.1	Социо-психологический период (1959–1990) – Гарднер и его партнеры в Канаде.....	17
2.2.2	Когнитивно-контекстуальный период (1990-е годы) – характеризуется когнитивными теориями в педагогической психологии .....	22
2.2.3	Процесс-ориентированный период (рубеж тысячелетия) – характеризуется интересом к мотивационному изменению .....	32
2.2.4	Актуальные социо-динамические точки зрения.....	34
3	МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	44
3.1	Качественный подход, анкета и контент-анализ.....	44
3.2	Сбор материала и информанты.....	50
4	РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	53
4.1	Фоновые данные информантов.....	53
4.2	Ориентации .....	55
4.2.1	Ориентации учащихся, изучающих русский язык .....	56
4.2.2	Ориентации учащихся, изучающих шведский язык .....	64
4.2.3	Сравнение ориентаций учащихся, изучающих русский и шведский языки.....	74
4.3	Учебный опыт при изучении языка.....	79
4.3.1	Учебный опыт среди учащихся, изучающих русский язык .....	79
4.3.2	Учебный опыт среди учащихся, изучающих шведский язык .....	86
4.3.3	Сравнение учебного опыта среди учащихся, изучающих русский и шведский языки .....	91
4.4	Возможные виды Я в русском и шведском языках .....	96
4.4.1	Возможные виды Я учащихся, изучающих русский язык .....	96

4.4.2 Возможные виды Я учащихся, изучающих шведский язык .....	103
4.4.3 Сравнение возможных видов Я учащихся, изучающих русский и шведский языки .....	109
5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	114
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	126
Приложение 1: Электронная анкета для гимназистов .....	132

# 1 ВВЕДЕНИЕ

В последнее время в Финляндии обсуждается возрастающая односторонность языковых навыков финского населения и о языкового предложения в финских школах. Все меньше и меньше учеников выбирает изучение факультативных иностранных языков в гимназиях и это видно по количеству участвующих в студенческих экзаменах языков. (См. например, Рууккё 2017.) Однако в то же время потребности в языковых навыках растут, например, из-за общества, которое становится все время более многоязычным; численность иностранноговорящего населения в Финляндии сегодня уже составляет 433 000 человек, что означает, что только в течение XXI века это число возросло в четыре раза (SVT 2021). В целом существует явная потребность в знании языков в трудовой жизни, не меньше в различных мероприятиях из-за интернационализации (ЕК 2010 & 2014).

Отсутствие мотивации считается одной из самых важных причин того, что учащийся не научается языкам, или вовсе не изучает иностранные языки. Может быть, при отсутствии мотивации учащийся, если возможно, закончит уже начатое изучение языка (см. например, Dörnyei 1994a, Noels 2001). Так, по нашему мнению, с точки зрения будущих преподавателей иностранных языков, важно исследовать мотивацию учащихся, чтобы узнать о факторах, лежащих в основе выбора языка и, прежде всего, продолжения такого долговременного проекта как изучение языка. Надеемся, что благодаря информации, предоставленной нашим исследованием, мы сможем лучше понять точку зрения самого учащегося, и, главное,

создать благоприятные условия для возникновения и поддержания более качественной, автономной и долговременной мотивации при изучении иностранного языка учащимся.

В данной дипломной работе мы рассматриваем мотивацию к изучению русского (далее РЯ) и шведского (далее ШЯ) языков среди финских гимназистов. Тему делает интересным то, что у обоих языков важное место и в истории, и в современном обществе Финляндии. Перед своей независимостью Финляндия была частью и Королевства Швеции (даже перед существованием собственного государства «Финляндии»), и Российской Империи (в это время Финляндия начала развиваться как государство внутри государства); у этих стран есть свое влияние на население, географию и культуру Финляндии (Meinander 2017). Теперь ШЯ является вторым государственным, национальным языком кроме финского (Perustuslaki 731/1999 § 17), и в конце 2020 года количество носителей ШЯ в Финляндии – около 288 000 (SVT 2021). Большинство из этого населения проживает в береговой западной и южной Финляндии (там же). Со своей стороны, число носителей РЯ в Финляндии примерно 84 000 жителей, значит, что русскоговорящие – самая большая группа из носителей иностранного языка в Финляндии (SVT 2021, SVT 2018b). Из таблиц, показывающих изменение в численности языковых групп с течением времени (см. SVT 2021), можно заключить, что, если количество носителей РЯ продолжит расти настоящими темпами также в будущем, возможно, оно догонит количество шведско-говорящих в Финляндии во время ближайших десятилетий.

Далее, с точки зрения теперешней языковой образовательной политики важно, что ШЯ – обязательный предмет, начиная с шестого класса в основной школе Финляндии (до весны 2016 начиная с седьмого класса; см. Geber 2010), а РЯ – факультативный. Регулярно возникает дискуссия о обязательности ШЯ в финских школах (Sundell 2015); последний раз в при гражданской инициативе 2014-го года, которую парламент отклонил (для того, чтобы парламент принял гражданскую инициативу на рассмотрение, требуется собрать 50 тысяч подписей), об изменении школьного статуса ШЯ с обязательного на факультативный на всех ступенях образования Финляндии (Eduskunta 2015; Новости Yle 6.3.2015). Время от време-

ни предлагается также возможность заменить ШЯ каким-то другим иностранным языком в учебной программе, и особенно в Восточной Финляндии РЯ (см. например, Yle Uutiset 14.1.2011; Palviainen 2011). Итак, министерство образования и культуры Финляндии подготовило к 2018 году исторический языковой эксперимент, целью которого являлся замену ШЯ каким-то другим (иностраным) языком для определенного количества учеников в основных школах, а также освобождение от изучения языка на второй степени (см. Finlex 1134/2017), но эксперимент сорвался, несмотря на предварительный интерес финских школ (HBL 25.5.2018; Yle Uutiset 8.6.2018). Являлся ли частично причиной тот факт, что ШЯ является вторым официальным языком, и в Финляндии хотят обеспечить равные права для каждого гражданина подать заявление на должности общества, где нужны навыки ШЯ (см. Finlex 423/2003). Даже в описании последствий языкового эксперимента есть упоминание о том, как «отсутствие навыков второго государственного языка в будущем может помешать получению должности теми учениками, которые участвовали в нем [в эксперимент], или каким-либо иным образом привести к возникновению ситуаций, когда те, которые не владеют вторым государственным языком, окажутся в неблагоприятном положении» (ОКМ 2017).

С этой точки зрения удивительно, что не существует сравнительного исследования в Финляндии о мотивации к изучению этих двух языков. Мотивация к иностранным языкам на международном уровне много исследована и количество исследований росло в начале XXI-ого века экспоненциально, особенно касающихся мотивации к изучению глобального *lingua franca* – английского языка (Ushioda 2017). Корень мотивационного исследования второго или иностранного языка (далее Я2) лежит в англоязычной Канаде, и оттуда данная сфера исследований расширилась, например, в Китай, а также в Европу в Венгрию (см. общий обзор Dörnyei & Ushioda 2011). В целом мотивация при изучении Я2 несколько исследована в Финляндии (в основном в дипломных работах), но использование и наблюдение более обновленных мотивационных понятий в сфере изучения Я2, особенно значительных понятий, используемых на международном уровне, отчасти кажутся неполными, или подход или точка зрения немного отличаются (см. например, Kinnunen 2018). В мотивационном исследовании в Финляндии изучали, например, влияние родителей на иницилирующую мотивацию Я2 среди учеников в

основной школе (см. Tabell 2018), влияние мотивации учеников в основной школе на результаты обучения (см. Telih 2015), отношение и мотивацию к ШЯ в разных классах (см. Koskenranta 2012; Koivunen & Koskela 2018), мотивацию к изучению РЯ на уровне высшего образования (см. Вянтти 2009; Пюкяля 2012). Собственные научные публикации скудные; объектами исследования являлись, например, влияние контекста на мотивацию к изучению английского языка (см. Iwaniec & Ullakonoja 2016), и настоящее Я в Я2 вместо идеального и должного Я (см. Kangasvieri & Leontjev 2021); подходом как правило является количественный подход. Из-за исключительного положения РЯ и ШЯ в обществе в Финляндии мы хотим давать новую, уникальную перспективу, сравнивая мотивацию к изучению этих двух языков. При анализе нашего исследовательского материала мы используем качественный контент-анализ, направляемый теорией, и глобально значимые современные теории со своими концепциями о мотивации при изучении Я2, т.е. мотивирующую систему Дёрнеи (The L2 Motivational Self System) и теорию самодетерминации Деси и Райана, а также ее применение в контексте изучения Я2, согласно Ноэлс. Традиционно эти две теории не используются вместе, так как модель Дёрнеи подчеркивает количественный и теория самодетерминации качественный характер мотивации, но из-за многих соответствий они дают нам более широкую картину при рассмотрении мотивации гимназистов. Следовательно тема и теоретические точки зрения нашего исследования восполняют определенный пробел в сфере мотивационного исследования в контексте изучения Я2 в Финляндии.

Мы собрали материал нашего исследования с помощью полуструктурированной электронной анкеты, содержащей и открытые и закрытые вопросы со шкалами, например, Ликерта. Нашими информантами являются 70 гимназистов, изучающих РЯ или ШЯ в 7 разных финских городах; семь группы, изучающие русский (n=33) как В3-язык, и две группы, изучающие шведский язык (n=37) как В1-язык. Для эмпирического анализа нашего исследования мы создали следующие исследовательские вопросы:

Какие разные мотивационные *ориентации* можно выделить у гимназистов при изучении РЯ/ШЯ?

Каким является *учебный опыт* при изучении РЯ/ШЯ?



Есть ли у гимназистов (в будущем) *возможные Я*, могущие мотивировать при изучении РЯ/ШЯ? Какие?

Различаются ли ориентации, учебный опыт и проявление возможных Я между группами РЯ и ШЯ? Каким образом?

В нашем исследовании есть одна главная гипотеза; мы предполагаем, что у учащихся РЯ мотивация является более автономной, чем у тех, кто изучает шведский язык, так как в финских гимназиях РЯ является факультативным и ШЯ – обязательным, т.е. с РЯ существует возможность выбора, а со ШЯ нет. Возможно, гимназисты, изучающие ШЯ, более контролируемо мотивированы при изучении языка, по сравнению с гимназистами, изучающими РЯ, у которых внутренние и, также возможно, более усвоенные внешние ориентации направляют изучение языка.

Данная дипломная работа состоит из пяти глав. В этой первой главе мы описываем основания для выбора темы, цели исследования и главную гипотезу и кроме этого, представим коротко языковую образовательную политику в Финляндии с точки зрения РЯ и ШЯ (см. глава 1.1 ниже). Во второй главе мы представим теоретическую основу о мотивации при изучении Я2, в свете которой мы рассматриваем и анализируем наш материал. В теоретическую часть нашей работы включены все теории, которые мы считаем самыми важными с точки зрения анализа материала. Подход, метод, материал и информанты этого исследования представлены в третьей главе. В четвертой главе представлены результаты нашего исследования и, наконец, в пятой главе подведем итоги всему проведенному исследованию.

## **1.1 Языковая образовательная политика в Финляндии с точки зрения русского и шведского языков**

Система образования в Финляндии содержит в себе дошкольное воспитание (перед началом обязательного обучения), подготовительное обучение (год перед обязательным обучением), девятилетнее основное общее образование, образование второй ступени, включающее в себе гимназию и среднее профессиональное обра-

зование (после основного общего образования), высшее образование в профессиональных вузах и университетах и обучение для взрослых на каждой ступени образования. (IF 2019.)

В Финляндии изучение иностранных языков начинается в основной школе. Обучение языкам в основной школе разделено на общие для всех, и добровольные, по выбору, и на факультативные языки, имеющие разный объем. До конца 2019 года обучение первому иностранному языку начиналось, самое раннее, в первом и самое позднее в третьем классе, но с начала 2020 года его изучение начинается уже в первом классе (SUKOL n.d.a; UKM 2019b). Этим первым языком, так называемым А1-языком, обычно является английский язык – около 74 % из учеников в классах 1–6 в основной школе изучают его (SC 2019), поэтому английский – несравненно самый популярный выбор. В некоторых финских школах все-таки существует возможность выбрать какой-то другой язык, например шведский, немецкий, французский или русский вместо английского языка, но в большинстве из школ единым предлагаемым иностранным языком является английский (SUKOL n.d.b). В шведскоязычных школах А1-языком является финский. Кроме общего А1-языка, ученик может выбрать добровольный А2-язык в четвертом или в пятом классе. Вообще предлагаются такие языки как английский, немецкий, французский, русский, испанский или итальянский по языковой программе каждой школы, в зависимости от возможностей, предлагаемых коммунами. Группа факультативного А2-языка создается если количество выбирающих учеников выполняет требования, определенные школой; сотрудничество между школами сопредельных регионов сделает предложение языков более широким, и так, в маленьких коммунах возможности ограничены. (SUKOL n.d.b.)

Изучение общего для всех В1-языка начиналось до конца учебного года 2017–2018 в седьмом классе; теперь учеба в В1-языке начинается уже в шестом классе, хотя объем курсов остался том же самым. В финноязычном образовании этот язык второй официальный язык – а именно, ШЯ, и его изучение продолжается у всех, и в образовании второй ступени, и в высшем образовании. (SUKOL n.d.b.) В восьмом (в некоторых школах уже в седьмом) классе ученики могут начинать учебу факультативного В2-языка, и на второй ступени возможно выбрать еще В3-

язык (SUKOL n.d.c.). Самые популярные языки, изучаемые в школах Финляндии, это английский, второй официальный (шведский или финский), немецкий, французский, русский, испанский и итальянский (SUKOL n.d.a).

Обучение в гимназиях является общеобразовательным, так что гимназия не дает учащемуся какую-либо профессиональную квалификацию. Обучение длится обычно три года или в зависимости от возможностей и желания учащегося даже от 2 до 4 лет (US n.d.a; IF 2019). По окончании гимназии учащийся сдает общегосударственные выпускные экзамены, которые неизбежно направляют содержание обучения гимназии (US n.d.a). После этого можно поступить на дополнительное обучение в вузах, в университетах или в профессиональных учебных заведениях (IF 2019). С реформы гимназии значение выпускных экзаменов и аттестата гимназии при подаче заявления в аспирантуру стало еще более подчеркнутым (см. например, UKM n.d).

Преподавание языков в гимназиях основывается на учебном плане, на основах которого устанавливают целевые уровни для разных объемов другого государственного и иностранного языков. Эти целевые уровни получены на основе шкалы Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (см. подробнее CEFR 2001), публикация которой в 2001 году способствовала унификации и прозрачности преподавания и изучения, а также оценки языков с тем, чтобы результаты могли бы сравниваться на международном уровне (Inha & Mattila 2018). Шкала уровней развивающихся языковых навыков была создана в первую очередь для поддержки учителя, чтобы оценивать и осуществлять обучение языкам. Учащиеся также с самого начала сами используют шкалу уровней при оценке собственных языковых навыков и прогресса в изучении языка. Идея использования уровней языковых навыков заключается в том, что они рассматриваются, прежде всего, как часть продолжающегося пожизненного обучения, для которого гимназия дает направление и толчок, чтобы учащийся получал инструменты для продвижения собственных навыков после того, как он закончит гимназию. (US n.d.b.) Целевой уровень объема В1-языка, т.е. ШЯ (5 обязательных, 2 факультативных общенациональных углубленных курсов), является В1.1 – «действующие базовые языковые навыки», в то время как целевой уровень объема В3-языка, т. е.

РЯ (8 факультативных курсов), является А2.1 – «начальная стадия базовых языковых навыков» (см. US 2015). Исходя из этого, интересно изучить мотивацию с точки зрения двух общественно значимых языков в Финляндии, таких как РЯ и ШЯ.

## **2 ПОНЯТИЕ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В первой главе мы создали основу для этой работы, представляя общую картину контекста с точки зрения языковой образовательной политики и обоснования, почему эта тема является важной. В этой главе мы рассмотрим важнейшие теоретические вопросы, соприкасающиеся с нашим исследованием. Во-первых, мы рассказываем, чего касается мотивация вообще. После этого описываем, в основных чертах, как исследования в сфере мотивации, особенно при изучении Я2, развивались с начала 1960-х годов до этого дня. Представляем подробнее теории, с помощью которых будем проводить эмпирический анализ и в конце представим результаты нашего исследования.

### **2.1 Что такое мотивация?**

Первоначально слово мотивация восходит к латинскому слову *movere*, которое имеет значение 'двигать' или 'движение' (Peltonen & Ruohotie 1992, 16). Что по-

двигает индивидуума делать определенные выборы, приступать к деятельности, вкладывать труд и сильно хотеть деятельности – такие основные вопросы лежат в сердце мотивационной теории и исследований. В течение десятилетий эти достаточно простые вопросы создали в большом количестве теории и исследования, вызвали дискуссию и разногласие среди исследователей, породили многие теоретические модели, включающие разные факторы и понимания конструкции мотивации, и принесли мало ясных прямолинейных ответов. Хотя интуитивно мы могли бы сказать, на что указывает мотивация, исследователи спорят о том, что обозначается понятием мотивация, так как это слово используется по-разному, в зависимости от контекста и пользователя. Даже высказывалось предложение перестать использовать понятие мотивации из-за ее проблематичности. (Dörnyei & Ushioda 2011, 3.)

Может быть единственное, с чем исследователи могли бы быть согласны – это то, что глубинная сущность мотивации включает в себя *направление* (direction) и *величину* (magnitude) человеческого поведения, т.е. *выбор* (choice) известной деятельности, *стойкость* (persistence) и *усилие* (effort) (там же, 4). Иначе говоря, обычно считается, что мотивация имеет две точки зрения: и качественную – *цельнаправленность*, и количественную – *интенсивность* (Dörnyei 1994b). Так, мотивация отвечает на вопросы *почему* люди решают делать что-то, *как долго* они хотят поддерживать деятельность и *как сильно* они собираются продолжать ее (Dörnyei & Ushioda 2011, 4).

Корень понятия мотивации – *мотив*. Говоря о мотивах, часто указывают на потребности, желания, инстинкты, внутренние побуждения, награды и наказания. Иначе говоря, направление общего поведения индивидуума поддерживается мотивами. И так, они бывают нацеленные, осознанные или неосознанные. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.)

Мотивация – это процесс, имеющий разные стадии. Многие исследователи концентрируются на его начальной фазе, когда люди выбирают и приступают к деятельности, или на последующих, на влиянии деятельности и опыта на мотивацию. Это разделение уходит своими корнями в историческую дискуссию в области пе-

дагогике, в центре внимания которой то, является ли мотивация первоначально «причиной» или «следствием» изучения. Теперь существует единодушие о том, что мотивация имеет циклическую связь с изучением. Это теоретизировано позитивными циклами «высокая мотивация → высокое достижение → высокая мотивация», и негативными циклами «низкая мотивация → низкое достижение → низкая мотивация». (Dörnyei & Ushioda 2011, 5–6.)

Однако, у большинства людей опыт мотивации в действительности более сложный, чем просто бинарная причинно-следственная связь перед и после упражнения или события. Мотивация делать что-то обычно постепенно развивается через многообразный психический процесс. Вообще, мотивация может определяться как динамическое кумулятивное пробуждение индивидуума, которое начинает, направляет, координирует, уточняет, кончает, и оценивает когнитивные и моторные процессы, вместе с чем выбираются, приоритезируются, водятся в употребление и (успешно или безуспешно) выполняются надежды и желания. Эти нижние стадии мотивационного процесса можно соединять с разными мотивами. Если фактор времени оставить без внимания, возможно (и часто неизбежно) следствием является такая ситуация, что две теории будут одинаково подходящими, но, все же, противоречивыми – просто потому, что они указывают на разные стадии мотивационного процесса. К тому же, говоря о долговременных деятельности, таких как изучение иностранного языка, мотивация не является постоянной в течение месяцев, нескольких лет и даже не во время одного урока; она динамически меняется в результате внутренних и внешних факторов (см. об процессориентированном подходе подробнее 2.2.3). (Там же, 6.)

Используя понятие мотивации, Пелтонен и Руохотие (1992) суммировали сложность понятия мотивации; они приводили краткий комментарий о проблемах, возникающих при ее рассмотрении:

1. Мотивация гипотетическая и невозможно точно обнаружить мотивацию индивидуума. Она представляет собой абстрактную схему, которая содействует пониманию поведения человека.
2. Кроме мотивации, многие другие факторы влияют на поведение человека.

3. Мотивация содержит в себе разные процессы. Никакая теория не способна полностью охватить сферу данного явления. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.)

Так, пытаясь понимать мотивацию, следует отметить, что не существует одной интегративной, всеохватывающей теории, объясняющей все возможные причины поведения индивидуума. Вследствие этого, исследователи, бесспорно, пишут избирательно о своем объекте исследования. (Dörnyei & Ushioda 2011, 4.) В нашей работе мы попытались создать более широкий взгляд на развитие мотивационного исследования, чтобы мы могли отобрать оттуда наиболее значимые и впечатляющие теории в области мотивационного исследования при изучении Я2. В то время как традиционно две основные теории, которые мы использовали в нашем исследовании, теория самодетерминации Деси и Райан и ее применение Ноэлс именно в сфере Я2 и мотивирующая система представления о себе в контексте изучения Я2 (The L2 Motivational Self System) Дёрнеи, были рассмотрены как отдельные теоретические рамки, делающие упор либо на качественной, либо на количественной перспективе, мы считаем, что они дополняют друг друга по этим самым причинам; в конце концов, они во многих точках перекрываются (см. подробнее 2.2.2 и 2.2.4).

Прежде, чем мы приступим к мотивации Я2 и ее развитию в течение времени, важно заметить то, что при обсуждении понятия мотивации, исследователи часто указывают на установку, хотя между ними существует разница. Согласно Экола и Вахерва (1976), мотивация может разделяться на *мотивацию ситуаций* и *общую мотивацию*, из которых первая может меняться в разных условиях, но последнюю можно понимать как синоним установки. Это – «общая точка зрения на обучение» и подчеркивает устойчивость поведения, кроме интенсивности и направления. (Ekola & Vaherva 1976.) Согласно Пелтонену и Руохотие (1992), мотивация – *относительно* кратковременная и присоединяется одновременно только к одной ситуации. Это фактор для определения того, как интенсивно человек работает. Напротив, установка – медленно меняющаяся реактивная готовность, относительно постоянная. Качество деятельности зависит от установки или, иначе говоря, от общей мотивации. (Peltonen & Ruohotie 1992.)



Кроме того, надо обратить внимание на то, что эти понятия не используются вместе в психологической литературе, потому что это понятия из двух разных отраслей психологии. Установка – социальное явление; согласно социальной психологии и социологии, поведение индивидуума характеризуется и сформировано социальным контекстом и межличностными и межгрупповыми реляционными схемами. Мотивация, со своей стороны, соединяется с внутренним миром индивидуума; мотивационные психологи видят, между прочим, такие понятия как инстинкт, побуждение, потребность и пробуждение как влияющие факторы на поведение индивидуума. (Dörnyei 1994b.)

Для разграничения нашего исследования сконцентрируемся на более индивидуальном подходе, значит, на мотивации. Мы затронем установку частей мотивации, так как установка по отношению к носителям изучаемого языка, согласно модели Дёрнеи считается одной из частей специфического для языка мотивирующего вида Я, именно Я-идеального (см. подробнее 2.2.4).

## **2.2 Мотивация при изучении иностранного языка – Исторические перспективы и исследование сегодня**

В первую очередь, мы могли бы предположить, что мотивационное исследование при изучении Я2 было похожем на исследование основного направления в мотивационной и педагогической психологии. В действительности, в течение десятилетий первое исследование из упомянутых выше развивалось как отдельная область изучения. Важнейшей причиной для этого стало открытие, сделанное в 1960-ых годах, что успех в учебе Я2 тесно связан с установкой учащегося по отношению к языку и культуре того сообщества, чей язык изучается, следовательно, социальная перспектива добавляется в исследование мотивации Я2. Изучение Я2 более сложный процесс, чем изучение любого школьного предмета из-за комплексного характера языка; одновременно он является *коммуникативной кодированной системой, интегрированной частью идентичности индивидуума и самым важным каналом социальной организации*. Исследование мотивации и основные

направления педагогической психологии влияли друг на друга, хотя у обоих свои точки зрения и понятия. (Dörnyei 1994b; Dörnyei & Ushioda 2011.)

Считается, что развитие мотивационного исследования Я2 имело три разных периода; социо-психологический период, когнитивно-контекстуальный период и процесс-ориентированный период, из которых последний период, считается, имеет тенденцию объединяться с новым социо-динамическим периодом (Dörnyei 2005). Рассматриваем эти периоды с точки зрения важнейших теорий для нашего исследования. Мы начнем со значительной роли Гарднера как инициатора исследования мотивации Я2, и продолжаем рассматривать понятия Деси и Райана в известной теории самодетерминации, а также в ее применении Ноэлс в контексте изучения Я2 и представляем одну из самых эффективных теорий сегодняшнего дня, *мотивирующую систему представления о себе в контексте изучения иностранного языка* (The L2 Motivational Self System), которая предлагает синтез исторически самых влияющих понятий десятилетий.

### **2.2.1 Социо-психологический период (1959–1990) – Гарднер и его партнеры в Канаде**

Два социального психолога, Гарднер и его наставник Ламберт, заложили фундамент для исследования мотивации Я2 в 1960-х годах, исследуя мотивацию в двуязычном социальном контексте в Канаде. Согласно им, мотивация научиться языку другого сообщества является первичным фактором, способствующим или мешающим межкультурной коммуникации, в то время как иностранный язык описывается как посредник между разными этнолингвистическими сообществами. С этой точки зрения установка индивидуума по отношению к Я2 и сообществу, Я2 как и его этноцентричная ориентация, направляют его поведение при изучении Я2. (Dörnyei & Ushioda 2011, 40.) Значит, изучая Я2, учащиеся не предполагают только иметь знания о языке, а также хотят «идентифицировать себя с членами другой этнолингвистической группы и усвоить маленькие аспекты их поведения, включая их разную манеру говорить и их язык» (Gardner & Lambert 1972, 135).

Начальным толчком для этого мышления был вопрос, что может объяснить разницу между индивидами, касающуюся лучшего усвоения языка, если у каждого индивидуума те же самые условия (например, языковые способности, время упражнения) для обучения языку. Согласно начальному рассуждению Гарднера и Ламберта, должна существовать какая-то связь в изучении первого и второго языков. Они заключили, что какой-то процесс похожий на «идентификацию», расширенный в целое этнолингвистическое сообщество и объединенный с любопытством и честным интересом к другой группе, должен лежать в основе долговременной мотивации, являющейся обязательной, чтобы научиться Я2. Другие мотивации, такие как потребность достижения или боязнь неудачи, кажутся подходящими для кратковременных целей, таких как сдать экзамен. Но они недостаточны для сохранения упорства в трудоемкой задаче, требующей много времени, такой как развивать настоящую компетентность в новом языке. (Gardner & Lambert 1972, 12.)

Таким образом, Гарднер и Ламберт (1972) делали различие между целью, на которую направлено поведение изучающего Я2, и самим процессом стремления к цели. Самая главная мотивационная цель в исследованиях Гарднера и Ламберта, с точки зрения учащегося, связана с общей *ориентацией* на процесс изучения языков, которая может иметь либо *интегративную*, либо *инструментальную* форму. Кроме цели и стремления, исследуя мотивацию к изучению Я2, в процессе обучения полезно обратить внимание также на мотивационную интенсивность учащегося. Согласно Гарднеру и Ламберту, интенсивность мотивации у учащегося, в основном, возможно выяснить с помощью вопросов, обсуждающих установку по отношению к самому процессу изучения Я2, личное желание развивать свое владение языком за пределами классной комнаты, и желание продолжать изучение языка. (Gardner & Lambert 1972, 15.)

Позднее, Гарднер (1985) более точно заявил, что мотивация Я2 состоит из трех компонентов. Во-первых, чтобы выучить иностранный язык, у учащегося должно быть стремление к достижению цели. Во-вторых, у него должно также быть желание достичь цель. Последний компонент требует от индивидуума положительной установки по отношению к изучению языка, т.е. учащийся должен получать

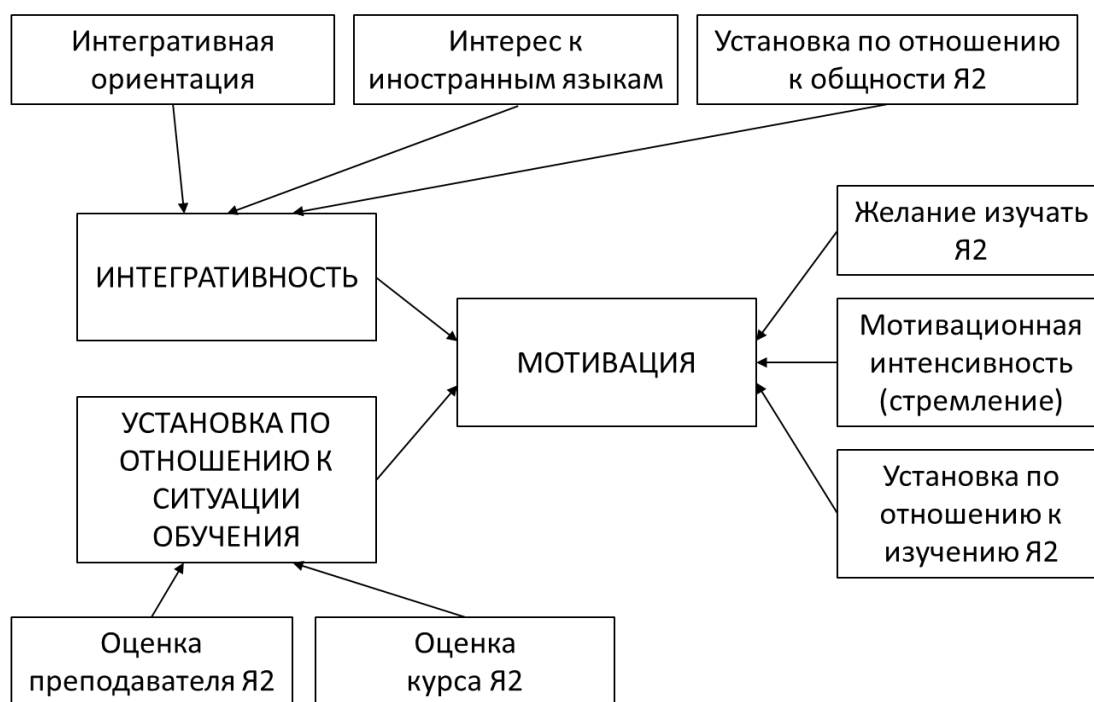
удовольствие от процесса изучения языка. Никакой компонент сам не означает мотивацию индивидуума. Стремление само по себе не значит мотивацию, потому что индивидуум, прилагающий усилие, не обязательно хочет достичь цели или не наслаждается активностью, иначе говоря, не обязательно мотивирован. Значит, многие атрибуты индивидуума (например, принудительность, желание угождать преподавателю или родителю, высокое желание достигать) или социальное давление (требовательный преподаватель, предстоящие экзамены, обещание получить новый велосипед) могут приносить стремление. Все-таки, ни один из этих стимулов не означает мотивированное изучение языка. Кроме того, если желание выучить язык и положительная установка в деятельности не связаны с сильным стремлением, это не настоящая мотивация – это мир грез, что-то, что приятно вообразить, но не ради которого стоит старательно работать. Вместе все эти компоненты (стремление, желание, положительная установка) создают мотивированную личность. (Gardner 1985, 10–11.)

Самым известным разделением в сфере мотивационного исследования Я2 является разделение Гарднера и Ламберта (1972) на две группы ориентации: интегративную и инструментальную. Согласно Гарднеру, понятие «ориентация» является отдельным от понятия «мотивация»; роль ориентаций – помогать пробуждать мотивацию и направлять ее к числу целей, т.е. работать в качестве предшественника мотивации (Gardner 1985). Говоря об идентификации, Гарднер и Ламберт представили новое понятие, касающееся похожего процесса именно в Я2, «интегративный мотив» (мотивы указывают особенно начальный фаз поведения и мотивации; см. 2.1). Для интегративной ориентации свойственно, что у индивидуума есть желание выучить язык, чтобы стать членом (по крайней мере, косвенно) той языковой группы, язык которой он изучает. Он интересуется другой культурой, хочет понимать ее, и с помощью владения языком он получает возможность встречаться и знакомиться с представителями этой культуры. Именно этот интегративный мотив значит, что владение языком – не только цель, важная сама по себе, а, скорее, средство достичь ее, т.е. быть похожим на представителей данной культуры. Согласно исследователям, это пробужденная ориентация, т.е. то, как учащегося интересует узнать о людях другого этнолингвистического сообщества, познакомиться и взаимодействовать с ними, влияет на его желание научиться ти-

пичным чертам поведения людей изучаемого языка, и через это, также усвоить более маленькие части языка как, например, слова, грамматические явления и произношение. (Gardner & Lambert 1972, 12, 14.)

Инструментальная ориентация, со своей стороны, означает, что у учащегося есть желание получить социальный престиж или у него есть финансовые интересы, которых можно добиться помощью владения иностранным языком. Цели учащегося – более практические и индивидуально ориентированные вместо межличностных выгод. Он хочет, например, получить хорошую работу или более высокую зарплату, и он использует культурную группу и ее язык как инструмент, чтобы получить личное удовлетворение. С самого начала Гарднер и Ламберт считали мотивацию инструментально ориентированного учащегося более слабой, чем интегративно ориентированного, потому что у последнего характер его целей больше поддерживает долговременное стремление, требуемое владением Я2, особенно касающееся ситуации, когда изучение языка начинается лишь в возрасте гимназии. (Там же, 14–16.)

Именно *интегративный мотив* – «мотивация выучить второй язык из-за положительных чувств к сообществу, говорящей на этом языке» (Gardner 1985, 82–83) – в теории Гарднера хорошо исследован и разработан. Он – составная конструкция, имеющая три главных компонента: *интегративность*, *установка по отношению к ситуации обучения* и *мотивация* (см. рисунок 1 ниже; см. Gardner 1985; Gardner & MacIntyre 1993a). Интегративность содержит в себе интегративную ориентацию к изучению языка, интерес к иностранным языкам и установку по отношению к сообществу Я2, отражающую «готовность и интерес индивидуума в социальном взаимодействии с членами других групп». Второй компонент, установка по отношению к ситуации обучения состоит из установки по отношению и к преподавателю, и к курсу Я2 (также к другим связанным факторам, например, к ученикам, к классной комнате). Последней является сама мотивация, означая стремление, желание и установку по отношению к изучению Я2. (Gardner & MacIntyre 1993b, 159.)



**РИСУНОК 1** Концептуализация интегративного мотива Гарднера (см. Gardner 1985; Dörnyei & Ushioda 2011, 42).

С годами интегративный мотив вызывал много критики и обсуждений, касающихся определения понятия. Согласно Дёрнеи (1994b), концептуализация Гарднера (см. рисунок 1) имеет два пункта, из-за которых может возникнуть недопонимание. Во-первых, на рисунке три компонента на трех разных уровнях связаны с понятием «интегративный» (интегративный мотив/мотивация, интегративность, интегративная ориентация), которые в литературе Я2 часто смешиваются друг с другом. Согласно Гарднеру, мотивация является частью интегративного мотива, а Дёрнеи считает наоборот. Во-вторых, существует проблема с использованием понятий «ориентация» и «мотивация». (Dörnyei 1994b.) В смысле Гарднера, ориентация означает причины для изучения Я2, а мотивация означает совокупность трех компонентов (стремление, желание и положительная установка), которые могут быть связаны или нет с любой известной ориентацией (Gardner 1985). Однако, цели имеют важное место в мотивационной психологии, так как ориентации тесно связаны с мотивацией (в разговорной речи скажут, что «мотивация делать что-то» является «причиной делать что-то»). Кроме того, мотивацию Гарднера критикуют из-за отсутствия инструментальности; содержит ли, например, инструментальная мотивация «мотивацию» и «установку по отношению к ситуации обучения»? (Dörnyei 1994b.)

Все-таки, в исследованиях, касающихся либо многих, либо всех предыдущих компонентов рисунка, снова и снова доказано, что мотивация Я2 обычно ассоциируется с положительной установкой по отношению к сообществам Я2 и к ценностям, связанным с ней, несмотря на контекст обучения (Dörnyei & Ushioda 2011, 42). Прежде всего, роль интегративности подтверждается самым сильным фактором общего языкового характера индивидуума, влияющего на выбор языка и общую степень стремления индивидуума прилагать усилия в процессе изучения Я2 (см. например Dörnyei & Clément 2001).

### **2.2.2 Когнитивно-контекстуальный период (1990-е годы) – характеризуется когнитивными теориями в педагогической психологии**

В 1990-х годах исследование мотивации при изучении Я2 претерпело большие изменения от социально-психологического подхода, во время которого доминировал подход Гарднера, к более сложному, динамическому и связанному с контекстом подходу, у которого есть более явное образовательное значение (Dörnyei 1994a). Отрасль науки еще признает исключительную роль Гарднера как основателя мотивационного исследования Я2, но ее уже давно пора пересмотреть. Мы должны уделить большее внимание основному направлению когнитивной революции в мотивационной психологии и заменить широкую перспективу этнолингвистических сообществ, и общее расположение и установку по отношению к изучению языка анализом конкретных ситуаций и контекстов. В то время считалось, что пространство класса имело большее влияние на общую мотивационную совокупность Я2, чем думали раньше (см. например, Crookes & Schmidt 1991). (Dörnyei & Ushioda 2011, 46–48.)

Концептуализация мотивации Я2 Дёрнеи (1994a) была первой, оказывающей влияние на смещение мотивационного исследования Я2 в сторону более педагогически важной применимости к употреблению. В предыдущем мотивационном исследовании Я2 обращали недостаточно внимание на то, как *мотивировать* учащихся. Так, целями было представлять и описать мотивационные факторы с педа-

гогической точки зрения, влияющие на мотивацию и, с помощью этого, создать руководство, как можно осуществить эти начала на практике. Концептуализация разделена на три уровня:

- 1) *уровень языка*, означающий разные аспекты, связанные с Я2, например, культуру и сообщество, так как интеллектуальные и прагматические оценки и выгоды связаны с этим,
- 2) *уровень учащегося*, включающий в себя личные черты характера, приносимые в учебный процесс индивидуумом, и
- 3) *уровень учебной ситуации*, содержащий в себе связанные с контекстом мотивы, укорененные в различных аспектах изучения языка в пределах классной комнаты:

*\* мотивационные компоненты, специфические для курса*, касающиеся учебного плана, материала учебы, метода преподавания и учебных задач.

*\* мотивационные компоненты, специфические для преподавателя* значат мотивационное влияние характера, поведения и учебной манеры преподавателя.

*\* мотивационные компоненты специфические для группы*, связаны с групповой динамикой в учебной группе.

(Dörnyei 1994a, 277–280.)

Каждый из предыдущих компонентов самостоятельно влияет на мотивацию, означая, что уже единственный компонент может изменить общую мотивацию. Например, тот же самый учащийся в той же самой учебной ситуации может быть мотивированным в совсем разной степени, в зависимости от изучаемого языка. Соответственно, если изучаемым языком является тот же самый язык, та же самая мотивация учащегося может иметь совершенно разный мотивационный уровень из-за учебной ситуации (принимая во внимание, например, эффект хорошего или плохого преподавателя). Иначе говоря, у каждого компонента есть способность аннулировать эффект других компонентов. (Dörnyei 1994a.)

Дёрнеи позднее прояснил, что компоненты концептуализации имеют разнообразный характер, и не было предпринято попытки предложить иную связь между



ними, чем только разделить их на три уровни. Во время появления концептуализации была дискуссия о том, как могли бы соединиться все элементы (понятия, теории и концептуализации), представленные в сфере мотивационного исследования Я2 до тех пор, чтобы описывать и наглядно показывать мотивацию Я2 в целом, принимая во внимания взаимосвязи этих элементов. (Dörnyei 1994b.)

Возрождение интереса к мотивационному исследованию 1990-х годов возбудило, между прочим, обсуждение о том, что существуют также другие ориентации, имеющие роль в мотивации Я2, кроме интегративной и инструментальной ориентаций Гарднера (Noels 2001). В общем мотивационном исследовании уже было представлено одно из самых известных разделений в мотивационных теориях – разделение на *внутреннюю* и *внешнюю* мотивации, а также на *амотивацию* (Dörnyei & Ushioda 2011, 23), которое дополнилось Деси и Райаном с теорией самодетерминации (Deci & Ryan 1985). При соединении этой теории с межгрупповыми конструкциями Гарднера (напр. 1985) стало возможно лучше понимать развитие известных ориентаций и их значение в мотивации при изучении Я2 (Noels 2001). Согласно Райану (1995), разумно считать внутреннюю и внешнюю мотивации ориентациями, так как существует единообразие с понятием ориентации Гарднера (например, 1985); подтипы мотивации отражают «ориентацию», но не обязательно уровень или количество мотивации. Райан также заявляет, что индивидуум, действующий из-за внешнего вознаграждения, может быть такой же мотивированный, как и индивидуум, у которого причины исходят из самого себя. (Ryan 1995.)

На основе обширной литературы разработана иерархическая модель (Vallerand 1997), интегрирующая различные точки зрения в сфере, касающейся внутренней и внешней мотиваций. По этой модели все типы мотивации (внутренняя, внешняя, амотивация) заключаются в индивидууме на трех иерархических уровнях всеобщности:

\* *глобальный уровень* – представляющий общую ориентацию взаимодействовать с окружающей средой внутреннем, внешнем или амотивированным способом;

\* *контекстный уровень* – представляющий участие в известных сферах человеческого поведения, например образование, свободное время, личные отношения;

\* *ситуационный уровень* – представляющий участие в частных деятельности в определенное время (Vallerand 1997.)

Согласно Пэлтонен и Руохотие (1992) разделение на внутреннюю и внешнюю мотивацию произведено по образу мотивов, т.е. вознаграждения и стимулы, которые настраивают и направляют поведение (Peltonen & Ruohotie 1992, 18). Первый тип мотивации, т.е. внутренняя мотивация, включает в себе мысль о том, что поведение используется ради самого себя, чтобы чувствовать наслаждение и удовольствие, например радость индивидуума делать что-то определенное или удовлетворять свое любопытство (Deci & Ryan 1985). Внутренние вознаграждения связаны с содержанием работы (многосторонность, переменчивость, опыт успеха) и они удовлетворяют потребности высшего уровня (потребность самовыражаться и развиваться). Таким способом, они субъективные, т.е. являются чувствами (например, довольство, радость работы). (Peltonen & Ruohotie 1992, 18–19.) Согласно Деси и Райан (1985) эти чувства наслаждения исходят из развития ощущения компетентности в добровольно выбранной деятельности (Deci & Ryan 1985). Представлено, по крайней мере, три подтипы внутренней мотивации, т.е. ориентации:

\* *внутренняя ориентация познаний* (intrinsic-knowledge): участвовать в деятельности из-за наслаждения и удовольствия понимать что-то нового, удовлетворять любопытство и исследовать мир;

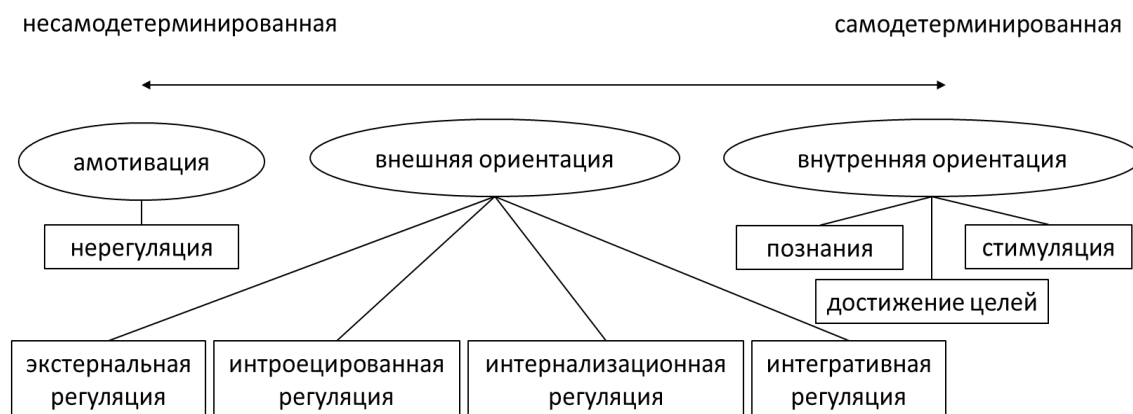
\* *внутренняя ориентация достижения целей* (intrinsic-accomplishment): участвовать в деятельности из-за удовольствия преодолеть самого себя, справляться с вызовами и достигать чего-то или создавать что-то; процесс достижения важнее чем конечный результат;

\* *внутренняя ориентация стимуляции* (intrinsic-stimulation): участвовать в деятельности из-за испытания приятных ощущений (например, ощущение «потока», англ. *flow*; см. Csikszentmihalyi 1975). (Vallerand 1997; Noels 2001.)

Согласно Ноэлс (2001) и ее инициативе применять теорию самодетерминации в учебном контексте Я2, учащийся, имеющий ориентацию первого типа, внутренней ориентацию познаний, может искать новые незнакомые слова только из-за любопытства, а не из-за непосредственной необходимости. Внутренняя ориентация достижения целей, со своей стороны, может описывать наслаждение, соединяющееся с успешным достижением беглости со сложной грамматической конструкцией. Последний тип, внутренняя ориентация стимуляции, свойственен учащимся, радующимся звукам, мелодии и ритму в материале на иностранном языке. (Noels 2001.)

Внешний тип мотивации указывает на поведение, направляющееся на отдельную цель, такую как получить внешнее вознаграждение (например, хорошие оценки) или избежать наказания (Deci & Ryan 1985). Внешние вознаграждения связаны с рабочей средой (зарплата, благодарность и т. д.), иначе говоря, они проявляются через организацию или ее представителя. Они удовлетворяют потребности низкого уровня (потребность общности, безопасности), и они объективные: являются предметами или событиями (например, деньги, поощряющая ситуация). Внешние стимулы обычно кратковременные и, возможно, у индивидуума есть потребность получать их часто, тогда как внутренние стимулы – продолжительные; таким образом, согласно Пелтонен и Руохотие (1992), они могут быть источником постоянной мотивации. (Peltonen & Ruohotie 1992.)

Деси и Райан (1985) заменили деление надвое более подробной системой мышления, *теорией самодетерминации* (self-determination theory). Согласно ней, внешние формы мотивации могут быть поставлены в континуум, представляющий разные степени внешнего контроля и внутренней регуляции (само-детерминация), в зависимости от того, в какой мере усвоенными являются эти внешние цели. Так, внешние цели, являющиеся совсем усвоенными в Я-концепции индивидуума (например, личное значение быть способным говорить на известном языке) могут сосуществовать с внутренней регуляцией мотивации (например, наслаждение изучением языка). В целом существует четыре типа внешней мотивации, приведенные ниже на рисунке 2. (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2000.)



**РИСУНОК 2 Подтипы ориентации в континууме самодетерминации (Ryan & Deci 2000)**

*Экстерналиная регуляция* (external regulation) указывает на самый низкий уровень самодетерминированной формы внешней мотивации, приходящей из полностью внешних источников, таких как вознаграждения или угрозы наказания (например, похвалы преподавателя или родительская конфронтация) (Deci & Ryan 1985; Noels 2001). Может быть, учащийся ни имеет выбора – он должен только соблюдать правила, например, участвовать в курсе Я2, чтобы выполнить учебные требования (McEown & Oga-Baldwin, 2019, 11).

*Интроецированная регуляция* (introjected regulation) в какой-то степени более усвоенная. Она содержит в себе внешне данные правила, одобряемые учащимся как нормы, согласно которым следует действовать, чтобы не чувствовать себя виноватым. Значит, поведение не совершается из-за внутреннего наслаждения, а из-за какой-то внутренне развитой, ведущей системы вознаграждений и наказаний. (Deci & Ryan 1985; Noels 2001.) Учащийся, ориентированный интроецированной регуляцией, может бояться потерять «лицо», если он не успешен в достижении определенных правил или целей, или он хочет нравиться родителям, учителям или одноклассникам из-за возможной потребности учащегося устранять чувства, вызванные социальным давлением, исходящим от самого учащегося (McEown & Oga-Baldwin, 2019, 11).

*Интернализационная регуляция* (identified regulation) является более самодетерминированной. Она появляется, когда индивидуум приступает к деятельности из-за оценивания и идентификации с деятельностью, и из-за пользы соединяющаяся с

этой (например, изучать язык, который необходим, чтобы заниматься хобби и интересами; чтобы стать хорошим преподавателем). В этом случае индивидуум сам выбирает. Сравнивая с экстернальной регуляцией, достижение цели важно не из-за внешних требований, но из-за самодетерминированного значения цели для индивидуума. (Deci & Ryan 1985; Noels 2001.)

*Интегративная регуляция* (integrated regulation) является самой развитой формой внешней мотивации, включающей в себя выборочное поведение, целиком ассимилированное с другими ценностями, потребностями и идентичностями, значит с Я-концепцией индивидуума (например, изучать английский, потому что знания этого языка являются частью образованной космополитической культуры, усвоенной индивидуумом). В какой-то мере она является схожей с внутренней мотивацией, потому что она находится целиком под управлением Я. Все-таки, поведение не направляется благодаря наслаждению процессом изучения языка, а больше из-за усвоенной мысли, что это считается частью своего Я. Надо подчеркнуть, что эту ориентацию нельзя смешивать с интегративной ориентацией, так как вторая включает в себе межгрупповую коннотацию, т.е. желание взаимодействовать с другой этнолингвистической группой и идентифицироваться с ней. Интегративная регуляция, со своей стороны, влияет на выбор поведения, считающегося важным для Я индивидуума. Например, индивидуум считает себя «универсальным человеком», способным свободно путешествовать вокруг мира через культурные границы, считает знание больше, чем двух иностранных языков собственной частью идентичности. Эта ориентация обширно не исследовалась ни в контексте Я2, ни в общей педагогике, потому что вообще ее предполагают очевидной только среди людей, уже успевающих в учебе. Много исследований до сих пор концентрировалось на учениках, которые только начинают изучать Я2 и детей; у них еще не было возможность полностью интегрировать Я2 в свою Я-концепцию. (Там же.)

Кроме внутренней и внешней мотиваций существует также третий тип мотивации, *амотивация* (см. рисунок 2), подразумевающий отсутствие любого типа мотивации, как внутреннего, так и внешнего (Dörnyei & Ushioda 2011, 23). Она можно считаться противоположностью в сравнении с другими ориентациями, особен-

но с внутренними подтипами. Амотивированный учащийся чувствует себя беспомощным; ничто, из того, что он делает, не влияет на конечный результат. (Noels 2001.) Следовательно, в учебной ситуации не появляются ни оценивание деятельности, ни чувства компетентности, ни ожидание желаемых конечных результатов (Ryan & Deci 2000). Без ясной личной причины продолжать действие, у учащегося есть тенденция отказаться от деятельности из-за незначительности своего поведения; едва сделав самое необходимое, и получая возможность, он совсем закончит действие. Если опыт изучения является долговременным, но травматичным, у человека может развиваться угнетенность, даже подавленность и равнодушие. (Noels 2001.)

На рисунке 2 изображен континуум самодетерминации из амотивации через экстернальную, интроецированную, интернализационную и интегративную регуляцию во внутреннюю мотивацию (внутренние подтипы не отличаются друг от друга по степени самодетерминации). Согласно исследованиям, все эти типы ориентации могут иметь более или менее корреляции с другими ориентациями, особенно амотивация имеет большое отрицательное влияние на другие типы, особенно на внутренние подтипы мотивации. (Noels 2001.) В начале мотивационного исследования традиционно внешняя мотивация считалась средством уменьшать внутреннюю мотивацию; согласно некоторым исследованиям, учащиеся теряют свой естественный внутренний интерес в деятельности, если они должны делать ее, чтобы выполнить внешние требования (см. например, Lepper & Greene 1978). Все-таки, позднее было заявлено, что ориентации не исключительные; если у учащегося, например, высокая интернализационная регуляция, предположительно у него посредственная степень регуляции также в соседних ориентациях в континууме самодетерминации. Дополнительно, ориентации не могут разделяться на отдельные факторы, а вернее, они дополняют друг друга и влияют одновременно, хотя одни ориентации могут быть более доминирующие, чем другие, несмотря на различное содержание этих ориентаций. (Noels 2001.)

Теория самодетерминации хорошо исследована в разных сферах жизни, обычно при иерархических связях «one-up/one-down», таких как родитель/ребенок, преподаватель/учащийся, тренер/команда, врач/пациент (см. например, Deci & Ryan

2017). В этих связях исследователей интересует с точки зрения континуума само-детерминации, как подтипы внешней ориентации могут быть социализированы и постепенно усвоены. Соответствующей находкой является то, что люди будут более самодетерминированными, приступая к известной деятельности, если следующие человеческие потребности поддерживаются социальным пространством:

\* *автономия* (autonomy): индивидуум чувствует себя источником своего поведения и дает поведению свою личную поддержку

\* *компетентность* (competence): индивидуум чувствует способность и достижение, значит, его действия приходят к желаемому конечному результату и, он чувствует себя эффективным в том, что он делает

\* *связанность с другими людьми* (relatedness): чувствовать себя близким и соединенным с другими индивидуумами. (Deci & Ryan 1985, 2017.)

Основным предположением теории самодетерминации является то, что люди от рождения предрасположены вырасти любопытными, физически активными и глубоко социальными существами. Личное человеческое развитие значит, что индивидуум активно участвует, ассимилирует информацию и поведенческую регуляцию, и стремится к интеграции в социальные группы. Вышеупомянутые потребности закладывают основу для благосостояния и процветания личности и, через это, также для мотивации. Теория самодетерминации включает в себе представление о *Я*, т.е. мысль о том, что со здоровым развитием у индивидуума формируется способность стать сознающим самого себя, свои потребности, ценности и цели, а также способность понимать, когда он бывает автономным и когда контролируемым. (Deci & Ryan 2017.)

Деси и Райан (2017) особо подчеркивает в своей теории, что мотивация скорее качественная, чем количественная концепция, которая включает в себя вышеуказанные чувства автономии и контроля. Согласно им, мотивацию можно разделить на три типа: *автономную мотивацию*, *контролируемую мотивацию* и уже упомянутую *амотивацию*. Автономная мотивация включает в себя внутреннюю мотивацию и более усвоенные уровни внешней регуляции, т.е. интернализационную и интегративную регуляцию. Автономно мотивированный учащийся имеет соци-

альное пространство, поддерживающее удовлетворение основных психологических потребностей, необходимых для здорового развития и успешных достижений, что является основной предпосылкой возникновения *качественной* мотивации. Контролируемая мотивация, со своей стороны, включает в себя неувоенные уровни внешней регуляции, значит экстернальную и интроецированную регуляцию. Поддержка, оказываемая окружающей средой (либо она слаба, либо ее вообще нет), не позволяет усвоение их, и поэтому мотивация по качеству «беднее». Согласно Деси и Райану, лучший тип автономной мотивации для успеха был бы полностью внутренне ориентирован без усвоенных внешних ориентаций. (Deci & Ryan 2017.) На практике, в педагогическом уровне, успешные преподаватели заставляют учащегося чувствовать себя желанной и тесной частью сообщества учебного класса (связанность с другими людьми, *relatedness*), способным успешно использовать новый язык (компетентность, *competence*), и взаимодействие с языком согласуется с Я-концепцией учащегося (автономия, *autonomy*) (McEown & Oga-Baldwin, 2019, 19).

Рассмотрим более подробно именно ориентации теории самодетерминации. По результатам многих исследований, во-первых, люди, имеющие внутреннюю или самодетерминированную ориентацию, более положительно чувствуют себя в деятельности и прилагают больше усилий с дальним прицелом. Напротив, корреляция между ориентациями на более низком уровне самодетерминации и подобными мотивационными последующими переменными вообще более низкая или незначительная. Иначе говоря, люди, ориентированные на внутреннее или внешнее давление, принимают участие в действии только так долго, пока давление присутствует. Наконец, у амотивации есть сильное отрицательное влияние на мотивационную интенсивность, настойчивость и положительную установку. Значит, лучше иметь какую угодно другую ориентацию, чем амотивацию, так как тогда можно обеспечивать, по крайней мере, нейтральную ориентацию учащегося. Чем более самодетерминированной и внутренней является ориентация, тем лучше для долговременной действительности. (Noels 2001.)

Хотя первоначально целью представления новых ориентаций в дискуссии о мотивации Я2 являлось расширить видение о мотивации Я2, которую долго описывали



только как интегративную и инструментальную ориентацию, эти точки зрения дополняют друг друга. Много говорилось о том, существует ли связь между интегративной и внутренней ориентацией, а также инструментальной и внешней мотивацией. (Noels 2001.) Согласно Гарднеру, как интегративная, так и инструментальная ориентация являются внешними, так как язык изучается из-за достижения цели, а не из-за наслаждения самого по себе. Однако, можно было бы утверждать о сходстве интегративной ориентации с внутренней ориентацией, так как она указывает на положительную установку по отношению к деятельности и процессу изучения. (Gardner 1985.) Тем не менее, может быть, что учащийся интересуется культурой изучаемого языка и хочет взаимодействовать с ее членами только потому, что он настолько наслаждается изучением или использованием языка (Noels 2001). Вернемся к вопросу об ориентациях позднее, когда будем рассматривать «свежее» разделение инструментальной ориентации надвое (см. Higgins 1987, 1998; см. 2.2.4).

### **2.2.3 Процесс-ориентированный период (рубеж тысячелетия) – характеризуется интересом к мотивационному изменению**

На рубеже тысячелетия исследователи начали думать о мотивации как процесс и исследовать динамику мотивационного изменения. До тех пор главной задачей мотивационных теорий являлось то, как описывать временную организацию мотивации, так как она происходит в определенный период времени. Особенно, говоря о мотивации, касающейся такого долговременного проекта как изучение Я2, мотивация не остается без изменения в течение месяцев, годов и даже не во время одного урока; на нее влияет совокупность внутренних и внешних факторов. (Dörnyei & Ushioda 2011, 60.)

Во-первых, чтобы изучать мотивацию с временной точки зрения, надо наблюдать различие между мотивацией *для* действия (выборы, причины, надежды, намерения, решения) и *во время* действия (как индивидуум чувствует себя, ведет себя и реагирует во время курса обучения). Уильямс и Бёрден (1997) поставили последовательные мотивационные стадии в континуум: причины делать что-то → реше-

ние делать что-то → поддержание стремления или упорство. В континууме первые две могут считаться *иницирующей мотивацией* и последняя *поддерживающей мотивацией*. С точки зрения преподавателя важно понимать, что не хватит только пробуждать интерес учащихся к изучению языка; также нужно поддерживать этот интерес и подчеркивать учащимся, что важно инвестировать время и энергию для необходимого стремления, чтобы достичь известных целей. (Williams & Burden 1997.)

Доминирование исследовательской традиции количественного подхода к мотивации, имеющего тенденцию представлять общую картину с использованием, например, опросов как средства измерения, привела к тому, что временные аспекты мотивации долгое время не изучались специально. Таким образом, возник интерес к более тщательному, качественному рассмотрению, принимающему во внимание динамический характер и временное изменение мотивационных процессов. (Dörnyei & Ushioda 2011, 61–62.) Согласно исследованию Ушиоды (1998), учащиеся, изучающие Я2, отличаются друг от друга в зависимости от факторов, влияющих на мотивацию Я2, и от времени, затраченного на изучение Я2. Она пришла к заключению, что будущие ориентации на цель требуют значительного времени для развития, так что они необязательно могут считаться обоснованием мотивационного изучения Я2. Учащийся, у которого есть направленная на цель мотивация, находится на потенциально более поздней стадии мотивационного мышления. Вместо того, поддерживающая мотивация может быть связана с изучением Я2 и опытом, связанным с этим; например, успешный опыт учащегося при изучении Я2 может направлять поведение, и через это мотивацию, благодаря чувству компетентности и наслаждения в действительности, и следствием из-за этого будет желание продолжать действие также в будущем. (Ushioda 1998 via Dörnyei & Ushioda 2011, 62–63.)

Самой разработанной попыткой описывать мотивационную эволюцию является модель процесса Дёрнеи и Отто (1998), согласующаяся с континуумом Уильямса и Бёрдена. По модели существуют три временные стадии мотивационного процесса: *стадия до действия* (preactional stage), *стадия действия* (actional stage) и *стадия после действия* (postactional stage). Первая стадия указывает на мотива-

*цию выбора*; индивидуум выбирает, какое действие он будет производить. Во второй стадии созданная мотивация должна активно поддерживаться; она можно называться также *исполнительной мотивацией*, которая особенно важна в таком долговременном процессе как изучение Я2. Последняя стадия следует за этими двумя предыдущими стадиями, так как на этой стадии индивидуум делает ретроспективную оценку того, как все получилось. Оценки, сделанные в этой стадии, влияют на выборы, в каких действиях индивидуум будет принимать участие в будущем. Процесс действия, все-таки, не такой простой. Он не происходит в изоляции от источников энергии и мотивационных сил, т.е. по модели, *мотивационных влияний*. (Dörnyei & Ottó 1998; Dörnyei 2005.)

Наша работа не использует процесс-ориентированный подход, так как время и ресурсы нашей работы не позволяют исследовать мотивацию как процесс в его протяженности. Для разграничения нашего исследования довольствуемся рассмотрением мотивации к изучению РЯ и ШЯ в такой момент, в котором она именно тогда проявляется. Таким образом, объектом внимания нашего исследования является поддерживающая или исполнительная мотивация на стадии действия. Изменение в мотивации, появляющееся в ответах гимназистов, представлено только в том случае, если оно предоставляет значительную дополнительную информацию, например, как учебный опыт повлиял на мотивацию учащегося во время исследования. Мы также учли момент исследования в сборе исследовательского материала, т.е. провели онлайн анкетирование, когда момент был самым благоприятным для сравнения мотивации к изучению данных двух языков. Нашими информантами являются во всех группах гимназисты второго года обучения; так мы можем избежать возможность смущения, порождаемого начальным выбором и решением, т.е. иницирующей мотивацией, касающейся изучения факультативного РЯ.

#### **2.2.4 Актуальные социо-динамические точки зрения**

Подход XXI-ого века, с одной стороны, сформировался в свой собственный период, а с другой стороны, объединился с предыдущим процесс-ориентированным

периодом. Типичной чертой для мышления подхода этого периода является то, что мотивация, по мнению исследователей, развивается в социальном, динамическом взаимодействии с окружающей средой и с контекстом. Объекты исследования расходились; некоторых особенно интересует взаимодействующая связь между индивидуумом и контекстом (см. Ushioda 2009), или точки зрения теории сложно-динамических систем (см. Dörnyei 2009). (Dörnyei & Ushioda 2011.) Самой широкой и, на наш взгляд, интересной теорией современного исследования в сфере мотивации Я2 является модель Дёрнеи (2005, 2009а) – *мотивирующая система представления о себе в контексте изучения иностранного языка* (The L2 Motivational Self System). Она соединяет самые значительные понятия в истории исследования в сфере мотивации Я2 с теориями о многочисленных «Я» в сфере основного направления в психологическом исследовании.

Исследователи мотивации Я2 всегда думали, что иностранный язык больше, чем только код коммуникации, который выучат как любой учебный предмет; точнее он соединяется с личным ядром индивидуума выступая как важная часть *идентичности* (Dörnyei & Ushioda 2011, 79–80). Все-таки, идентичность и, точнее, *образ Я*, остался вне рассмотрения мотивации Я2. Кроме того, в начале тысячелетия все больше в глобальном мире исследователи начали относиться критически к интегративности; можно ли понятие интегративной ориентации применяться к такой ситуации изучения языка, в которой фактически не существует известной группы говорящих на изучаемом языке (например, глобальный английский). Следствием этого стала переоценка мотивации Я2. Одним исследовательским проектом, связанным с настроем этой новой концепции, было широкое лонгитюдное исследование Дёрнеи и Чизер (2002) в Венгрии, касающееся больше, чем 13 000 студентов за время, превышающее 12 лет (см. подробнее Dörnyei & Chizér 2002; для обзора, см. Dörnyei et al. 2006). По результатам, идентификация, описывающая интегративность, является, скорее, внутренним процессом индивидуума, т.е. больше связана с Я-концепцией, чем с внешней социокультурной и этнолингвистической группой. (Dörnyei 2009; Dörnyei & Ushioda 2009, 79-80.) Таким образом, в системе Дёрнеи сближаются понятия Гарднера и Ламберта (1972) *интегративность/интегративная ориентация* с теорией о *возможных Я* (possible selves; см. Markus & Nurius 1986) как, дополнительно, об *идеальном и должном Я*

(ideal & ought selves; см. Higgins 1987, 1998), так как эти возможные Я «обеспечивают необходимую связь между Я-концепцией и мотивацией» (см. Markus & Nurius 1986, 954). (Gardner & Lambert 1972; Markus & Nurius 1986; Higgins 1987, 1998; Dörnyei & Ushioda 2011, 79–80.) Потом мы опишем, как эти две различные сферы исследования развивались к одной синтетической теории, влияющей на исследование мотивации Я2.

Начиная с 90-х годов исследователи Я-концепции в большой мере интересовались тем, как активная динамически меняющаяся Я-система контролирует и влияет на постоянное поведение индивидуума. Один из самых мощных механизмов, описывающих эту связь, предложен Маркус и Нуриус (1986). Согласно им, Я-концепция имеет многие *возможные Я*, являющиеся видениями о Я в будущем; они представляют идеи индивидуума, каким он *может* стать, каким он *хотел бы* стать и каким он *боится* стать. Маркус и Нуриус подчеркивают, что возможные Я означают уникальный взгляд на Я, указывающий, скорее, на будущие, чем настоящие состояния Я. *Настоящее Я* формировалось по опыту в социальном взаимодействии с окружающей средой, а возможные Я вне этого контекста. Представление о возможных Я соединяется с тем, как люди понимают свой нереализованный потенциал, заключая в себе, между прочим, надежды, пожелания и фантазии, имеющие личное значение для индивидуума. В этом смысле возможные Я являются «будущими Я-гидами», отражающими динамическую, направленную вперед концепцию, могущую объяснить, почему кто-то перемещается из настоящего времени в будущее. Они сообщают индивидууму возможность изменения, если социальная окружающая среда предлагает благоприятные условия. Далее, в момент принятия решения индивидуум воображает себя, т.е. свое настоящее Я, в состояниях разных конечных результатов и делает выбор; этот процесс направляется возможными Я, работающими стимулами будущего поведения (значит они являются видами Я, к которым индивидуум может приближаться или которых избегать). (Markus & Nurius 1986.)

Индивидуум обладает многочисленными положительными и отрицательными возможными Я. Эти возможные Я соединяются с разными социальными ролями и идентичностями, созданными жизненной ситуацией определенного момента,

например, быть студентом, родителей или спутником жизни. Одни могут быть исключительно живые и точные до деталей; как, когда и каким способом возможное Я может быть достигнуто, и каково быть этим Я в будущем. Другие возможные Я более простые. (Oyserman & James 2009, 373.) Возможные Я, итак, могут содержать в себе осязательные *представления* и *чувства*; они представлены тем же самым воображаемым и семантическим способом, как настоящее Я индивидуума, так как, они *действительные* для индивидуума – люди могут 'видеть' и 'слышать' возможное Я (Dörnyei & Ushioda 2011, 81).

Согласно Хиггинс (1987, 1998) существует три основных области Я. Во-первых, уже вышеупомянутое настоящее Я, заключающее в себе черты, которые, как сам индивидуум или кто-то другой думают, индивидуум действительно имеет в настоящий момент. Кроме настоящего Я существует особенно важный тип возможного Я, направляющий учебное достижение, именно *Я-идеальное*, касающееся известных черт, которых учащийся сам желал бы *в идеале* иметь (т.е. представление желаний, надежд или мечты). Дополнительно существует второй Я-гид, *Я-должное*, касающееся черт, которых учащийся думает, он должен иметь (т.е. представление ответственностей или моральных обязательств других). Таким образом, Я-идеальное значит видение индивидуума для самого себя, тогда как Я-должное содержит видение других для индивидуума, а также видение индивидуума о том, что он думает есть его Я-должное, согласно другим. Далее, Я-должное может совпадать с желаниями и надеждами индивидуума, т.е. с Я-идеальным, или, наоборот, являться противоречивым, мешать или даже препятствовать их достижению. (Higgins 1987, 1998.) Если индивидуум стремится только к Я-должному, тому Я, которым Я-идеальное индивидуума должно быть, согласно другим людям, в будущем возможно пробуждение с чувствами разочарования, неудовлетворенности и ненависти из-за использования энергии на стремление к таким надеждам и ожиданиям, которые никогда не самому себе не нравились (Boyatzis & Akrivou 2006, 628).

Таким образом, обсуждая идеальное и должное Я, надо принимать во внимание социальный характер человека. Из-за влияния многих социальных контекстуальных групп, в которых каждый индивидуум состоит, желает состоять или с кото-

рыми желает себя идентифицировать, непросто обнаружить во время социального давления, представляет ли состояние Я-идеального настоящие мечты индивидуума или является ли оно согласованным с желанием приспособливаться к групповым ролям. В самом деле, из-за социального характера человека многие из нас действуют согласно этим групповым нормам, чтобы избегать противоречия между разными Я. (Boyatzis & Akrivou 2006, 627–628.) Так существует давление усваивать наши должные Я в какой-то мере, следуя разным степеням усвоения. Постепенная интернализация внешних мотивов описана в теории самодетерминации Деси и Райана, представляющей континуум усвоения этих мотивов (см. подробнее 2.2.2): *экстернальная регуляция* → *интроецированная регуляция* → *интернализационная регуляция* → *интегративная регуляция*. Первые два связаны с Я-должным и остальные два с Я-идеальным. (Deci & Ryan 1985.)

Мотивационная сила этих двух возможных Я и их будущих Я-гидов связана с тем фактом, что, согласно теории *само-противоречивости* (self-discrepancy theory) Ниггинса (1987, 1998), у индивидуума есть желание достичь состояния, где Я-концепция встречается с лично значимыми Я-гидами. Иначе говоря, существует тенденция преодолевать противоречие между настоящей Я-концепцией индивидуума и задуманными поведенческими стандартами Я-идеального/Я-должного. Будущие Я-гиды дают поведению стимул, направление и импульс, и достаточное противоречие между этими и настоящим Я инициирует особенные саморегуляционные стратегии для уменьшения противоречия. (Higgins 1987, 1998.)

Несмотря на то, что идеальное и должное Я кажутся одинаковыми в том, что оба связаны с достижением желанного конечного состояния, они в мотивационном смысле различные; идеальные Я-гиды имеют *фокус содействия* (promotion focus), касающийся надежд, желаний, прогрессивных шагов, роста и достижения, между тем как должные Я-гиды имеют *фокус предотвращения* (prevention focus), регулирующие отсутствие или присутствие отрицательных окончательных результатов, соединяющиеся с неспособностью выполнить ответственные действия и обязательства. Различие является единообразным с древним мотивационным принципом, согласно которому люди стремятся к наслаждению и избегают боли. (Higgins 1998.)

Подчеркнув это разделение *приближаться/избегать*, Хиггинс соединил с этими двумя Я-концепциями инструментальность/инструментальную ориентацию, значит, понятие, использованное в сфере исследования мотивации при изучении Я2. Если наше идеальное представление соединяет желание быть профессионально успешным, то «инструментальные» мотивы с фокусом содействия (например, изучать английский язык из-за профессионального продвижения) соединены с специфическим идеальным Я, касающимся именно Я2, т.е. с *Я-идеальным Я2*. Напротив, «инструментальные» мотивы с фокусом предотвращения (напр. изучать язык, чтобы не провалиться на экзамене или не разочаровать родителей) включают в *Я-должное Я2*. (Higgins 1987, 1998; Dörnyei 2009.) Так можно разделить *инструментальность/инструментальный мотив* на два отдельных подтипа; *инструментальность-содействие* и *инструментальность-предотвращение*. Доказано, что эта двойственность включает в себе компонент, называющийся *долговременная инструментальная мотивация*, сосредоточивающаяся на усвоении Я2 для развития будущей профессиональной карьеры индивидуума, а также, *кратковременная инструментальная мотивация*, под которой подразумеваются хорошие оценки. (Kugiasou & Venmasour 1997.)

Согласно Дёрнеи (2009) самым интересным фактом в теории о возможных Я является компонент изображения, так как из-за обладания превосходящим видением учащиеся преуспевают и сосредоточиваются на изучении языка, что является долговременным и часто утомительным процессом со своими хорошими и плохими моментами. Это видение индивидуума и интегративность, работающая переменной в вышеуказанном широком исследовании, сделанном в Венгрии, имеют значительную роль, определяющую степень мотивации. Рассматривая заключения исследования, Дёрнеи пришел к выводу, что они связаны с более широким аспектом, значит с *Я-идеальным* учащегося, и таким образом, соединяются с мотивацией Я2 и будущими Я-гидами. На основе этого взгляда создана модель Дёрнеи, *мотивирующая система представления о себе в контексте изучения иностранного языка*, содержащая следующие три компонента:

1. *Я-идеальное Я2* (ideal L2 self), Я2-специфицированная сторона идеального Я. Если человек, которым мы хотим стать, владеет Я2,



то «Я-идеальное» – сильный мотивирующий фактор из-за желания устранить противоречие между настоящими Я и идеальными Я. Установка по отношению к членам сообщества Я2 входит в Я-идеальное, так как говорящие Я2 – представители Я2; чем положительнее является установка, тем более привлекательным является наше идеальное Я. Кроме установки, традиционные интегративные и усвоенные инструментальные мотивы (инструментальность-содействие) были бы включены в этот компонент.

2. *Я-должное Я2* (ought-to L2 self), касающееся черт, которые, как полагает индивидуум, он *должен* иметь, чтобы соответствовать ожиданиям и *избежать* возможных отрицательных окончательных результатов. Этот компонент совпадает с должным Я, и содержит в себе более внешние (т.е. менее усвоенные) типы инструментальных мотивов (инструментальность-предотвращение).
3. *Учебный опыт Я2* (L2 learning experience), содержащий в себе ситуационные, «исполнительные» мотивы, соединяющиеся с непосредственной средой обучения и с учебным опытом (как например, влияние преподавателя, учебного плана, группы одноклассников или опыта успехов). (Dörnyei 2009, 25–29.)

Как видно, наряду с будущими Я-гидами в модель привнесли третий компонент, чтобы учитывать потенциальное влияние учебной среды учащегося. Надо помнить, что для некоторых учащихся, изучающих Я2, иницирующая мотивация не является следствием внутренне или внешне построенных представлений о самом себе, а скорее, следствием успешной связи с изучением языка, в котором учащиеся сознают себя успешными. Так, в сжатой форме, согласно мотивационной системе Дёрнеи, при изучении Я2 существует три главных источника мотивации – представление индивидуума о самом себе как способный говорящий на Я2, социальное давление учебной среды и положительный опыт в изучении Я2. (Там же.)

Многие исследования поддерживают модель Дёрнеи в качестве одной из влиятельных теорий в сфере исследования мотивации Я2 в разных учебных контекстах (Dörnyei & Ushioda 2011). В исследованиях, подчеркивающих связь меж-

ду интегративностью и Я-идеальным, доказана сильная связь. Надо заметить, что все-таки Я-идеальное Я2 более вероятно объясняет мотивацию. Кроме того, разделение на два типа инструментальной мотивации обосновано результатами исследований вместо того, что согласно традиционной точке зрения существовала бы только одна инструментальная мотивация. Также доказано, что между Я-идеальным Я2 и инструментальностью-содействием существует более сильная связь, чем с инструментальностью-предотвращением; обратное явление существует с Я-должным Я2. Кроме этого существует параллели модели Дёрнеи с другими концептуализациями, например, согласно Ноэлс (2003) мотивация Я2 включает в себе три взаимосвязанных ориентации: 1) внутренние причины, свойственные процессу изучения языка, 2) внешние причины изучать язык, и 3) интегративные причины; они близко соединены с мотивационными компонентами Дёрнеи, а именно с учебным опытом, с Я-должным, и с Я-идеальным Я2. (см. Noels 2003; Dörnyei 2009, 30-31.)

Хотя выше представлено, что будущие возможные Я работают мотивирующими и направляющими поведение факторами, это не обязательно случается (см. например, Oyserman et al, 2006). Так, существует некоторые известные условия, влияющие положительно или отрицательно на мотивирующую силу Я-идеального и Я-должного, из которых важнейшими, согласно Дёрнеи (2009), являются следующие:

1. *Наличие продуманного и яркого Я-образа в будущем*: первичный и явный фактор для мотивирующей силы будущих Я-гидов – они *должны существовать*. У всех необязательно есть этот образ, или, возможно, образ существует, но не содержит в себе достаточно живой и точной картины, чтобы мотивировать достичь будущего желаемого состояния, так как, чем более детально разрабатываемым является возможное Я с точки зрения творческих, визуальных и других элементов содержания, тем больше мотивирующей силы оно, как ожидается, имеет.
2. *Воспринимаемая правдоподобность*: возможные Я эффективны только в той мере, в какой индивидуум действительно воспринимает их как *возможные*, т.е. реалистичные в своих индивидуальных условиях.

3. *Гармония между Я-идеальным и Я-должным*: как уже выше указано, Я-должное тесно связано с нормами группы одноклассников или другим нормативным давлением, которое может противоречить Я-идеальному, а это означает, что социальная идентичность индивидуума не поддерживает личную идентичность индивидуума. Таким образом, для мотивационной силы возможных Я необходимо, что они соответствовали друг другу.
4. *Необходимая активация/грунтовка*: даже если учащийся имеет хорошо развитое и правдоподобное идеальное/должное Я, оно не обязательно является активным в рабочей памяти. Различные напоминания и саморелевантные события могут давать импульс для образа о своем Я-идеальном/должном, значит индивидуум может также сам их вызывать, реагируя на определенную ситуацию или событие.
5. *Дополнительные процедурные стратегии*: для того, чтобы реализовать мотивационный потенциал существующего привлекательного идеального Я в будущем в действии, индивидуум должен иметь план задач и стратегий, которому следовать, чтобы приблизить свое идеальное Я. С помощью эффективных процедурных стратегий Я-идеальное не остается только пустой мечтой или фантазией, а индивидуум может видеть его как реалистичскую и достижимую цель.
6. *Противовес Я, которым бояться стать*: в соответствии с этим последним условием и согласно мотивационной психологии, когда индивидуум сосредоточивает внимание на то, что происходило бы если первоначальная цель, т.е. достижение идеального Я, не удалась, это сильный источник энергии, который держит индивидуума в движении. Поэтому предполагается, что лучше для мотивационной силы будущих Я-гидов, если существуют тенденции как предотвращения, так и содействия в действии – это также связано с гармонией между Я-идеальным и Я-должным представленной выше (Dörnyei 2009, 18–22.)

По нашему мнению, интересно, что согласно последнему условию лучше для мотивационного потенциала возможных Я лучше, если сосуществуют две противоположные Я-концепции – Я-идеальное и Я-должное или Я, которым бояться стать, – так как согласно Деси и Райан и их теорией самодетерминации лучше для авто-

номной и более качественной мотивации, если ориентации индивидуума полностью внутренние без усвоенных внешних ориентаций. Модель Дёрнеи критиковалась, между прочим, потому что она полагает мотивацию количественным явлением, когда теория самодетерминации воспринимает мотивацию, со своей стороны, как качественное явление (см. например, McEown & Oga-Baldwin 2019). Так, по нашему мнению, полезно использовать обе теории при анализе нашего исследовательского материала, потому что их концепции дополняют друг друга. Например, в модели Дёрнеи третий компонент «учебный опыт Я2», по нашему мнению, тесно связан с удовлетворением основных психологических потребностей, являющихся необходимыми, согласно теории самодетерминации, для здорового развития и успешного достижения индивидуума. Важно также принимать во внимание, что хорошие языковые навыки и разнообразные контакты с носителями изучаемого языка выступают усиливающим фактором для положительной установки по отношению к этим людям и, напротив, низкие контакты и низкие языковые навыки усиливают предрассудки и отрицательную установку (Pitkänen & Westinen, 2017). Также таким образом, подчеркивается важность учебного опыта и усвоения основных психологических потребностей для появления Я-идеального Я2. Кроме того, представление более раннего, исторически важного мотивационного исследования в этой главе дает нам инструмент для более точного и разнообразного исследования отдельных компонентов мотивации, и благодаря этому мы получаем более широкое представление о мотивации гимназистов при изучении РЯ и ШЯ.

### **3 МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В этой главе мы, во-первых, представляем как подход, так и метод сбора материала и анализа нашей дипломной работы и во-вторых, описываем процесс сбора материала для эмпирического анализа нашего исследования.

#### **3.1 Качественный подход, анкета и контент-анализ**

С первых дней исследований мотивации Я2 в 1960-х годах, в сфере мотивационного исследования доминировал количественный подход со разными опросами и тестовыми батареями (например, *батарея тестов мотивации отношения* Гарднера, по-английски: АМТВ, Attitude and Motivation Test Battery; Dörnyei & Ushioda 2011). Все-таки, так как мотивация как понятие представляет собой абстрактную и очень многостороннюю схему, подход в этой работе является качественным. Изначально главная цель нашего исследования – объяснить и описать мотивацию, влияющую на процесс изучения РЯ или ШЯ, давая самим информантам возмож-

ность сделать свой собственный голос и собственные точки зрения услышанными. Поэтому качественный подход лучше подходит для нашего исследования.

В качественном исследовании исходный пункт – описывать *действительность*, которая является многообразной и в которой все события взаимосвязаны друг с другом. Объект исследования пытаются изучать так *комплексно*, как возможно, т.е. со всех сторон. Считается, что качественным исследованиям свойственно большее стремление *найти или описать факты*, чем подтвердить уже существующие утверждения. (Hirsjärvi et al. 2009, 161.) Согласно Аласуутари (2012), качественный анализ включает в себе две фазы – сделанные наблюдения упрощаются и потом интерпретируются, – которые в практике всегда взаимосвязаны друг с другом. Именно это создание смысловых интерпретаций является сущностью качественного исследования. (Alasuutari 2012, 31, 40.) Хотя в качественном исследовании из материала не делается никаких выводов с точки зрения обобщаемости, изначально исследование направлялось аристотелевской мыслью, что в частном повторяется общее. Исследуя частное достаточно внимательно, можно также видеть, что является значительным в данном явлении и какие черты часто повторяются, рассматривая явление на более общем уровне. (Hirsjärvi et al. 2009, 182.)

Все-таки, граница между качественным и количественным исследованиями – неустойчива. Так, невозможно точно отделить качественное исследование от количественного, так как, скорее идет речь о континууме между двумя исследовательскими полюсами, дополняющими друг друга. (Hirsjärvi et al., 2009, 135-136). Согласно стандартному взгляду на преимущества и недостатки разных методов, количественные методы предоставляют поверхностную, но достоверную, а качественные методы, глубокую, но плохо обобщенную информацию, поэтому лучший результат достигается при помощи применения обоих методов и с использованием их лучших аспектов. Существует своеобразное разделение труда между использованием качественных и количественных методов: качественное исследование производит классификации, концептуальные инструменты и объяснения для различных явлений, после чего авторы количественных исследований используют эти классификации как готовые варианты ответа и предлагаемые объяснения при интерпретации распределений и корреляций статических данных. Таким об-

разом, количественные исследования подтверждают, что информация, представляемая качественными данными, является правильной, что делает качественное исследование фактическим результатом. (Alasuutari 2012, 180.)

Основой нашего исследования является качественный подход, но в нем также присутствуют некоторые черты количественного исследования. Во-первых, одна цель этой работы – *сравнение* мотивации между двумя разными группами учащихся, т.е., учащихся РЯ и ШЯ. Во-вторых, в первой главе мы установили *гипотезу* о возможных различиях между мотивацией этих двух групп. В-третьих, мы используем анкету для сбора материала, где некоторые вопросы имеют *структурированный* характер со своими готовыми вариантами ответа, поэтому мы представляем результаты частично в *числовой* форме. Сравнение, установление гипотез, структурирование и подсчет говорят о количественном подходе (Hirsjärvi et al. 2009), но мы считаем, что они именно дополняют информацию, принесенную качественным контент-анализом неструктурированных открытых ответов.

В качественных исследованиях наиболее распространенными методами для сбора материала являются, например, интервью, анкета, наблюдение и информация, собранная из различных документов, и эти методы можно использовать либо альтернативно, параллельно либо в разных комбинациях. Идея анкеты и интервью простая. Если мы хотим узнать, что человек думает или почему он делает то, что делает, мы спросим его. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 83-84.) Так как суть научного исследования – найти ответы на вопросы систематическим образом, неудивительно, что именно анкета стала одним из самых популярных инструментов, применяемых в социальных науках (Dörnyei & Taguchi 2010, 1). С помощью анкеты возможно собирать информацию о фактах, поведении и деятельности, информации, ценностях, установках, а также представлениях и мнениях. Самая большая выгода анкеты как исследовательского метода – эффективность. (Hirsjärvi et al. 2009, 195, 197.) Это экономит время, труд и ресурсы исследователя так как в веке компьютеров их построение простое и быстрое (Dörnyei & Taguchi 2010, 1, 6). Именно эти факторы повлияли на то, что мы в нашем исследовании решили использовать анкету вместо интервью, так как с помощью анкеты мы могли собрать всю информацию за небольшое время. Требования, установленные темой исследования, –

группы гимназистов, изучающих два разных языка, географическая разрозненность групп учащихся РЯ, сравнение мотивации именно между *группами* – не позволили бы собирать материал для интервью в рамках ресурсов этого исследования.

Конечно же, анкета как исследовательский метод имеет свои недостатки. Во-первых, невозможно установить, насколько серьезно респонденты отнеслись к исследованию: стремились ли они ответить тщательно и честно. Во-вторых неясно, насколько успешными были вопросы и/или данные варианты ответа с точки зрения респондентов; недоразумения трудно контролировать. Кроме того, чтобы создать хорошую анкету, требуется время, а также разнообразные знания и навыки. Также возможно, в некоторых случаях будет получено мало ответов. (Hirsjärvi et al. 2009, 195.) Последняя большая проблема с анкетами связана с тем, как результаты рассказывают о том, что респонденты *сообщают*, что они чувствуют или думают, скорее, чем что они *действительно* чувствуют или думают. Основной причиной для этого является эффект социальной желательности, что означает, что люди имеют тенденцию выбрать такой вариант ответа, который, по их мнению, является ожидаемым, т.е. который, по их мнению, как правило, является желаемым ответом. (Dörnyei & Taguchi 2010, 8.)

Что такое анкета на практике? Согласно Браун (2007), «анкеты – это любые письменные инструменты, представляющие респондентам ряд вопросов или заявлений, на которые они должны реагировать либо путем написания своих ответов, либо выбора из числа существующих ответов» (Brown 2007, 6). Вопросы в анкетах могут быть *открытыми*, давая респонденту возможность выразить себя своими собственными словами. Так, открытые вопросы показывают, что является центральным или важным в мышлении респондентов и показывают интенсивность чувств, связанных с делом, и кроме этого, с помощью открытых вопросов возможно выявить факторы, связанные с мотивацией и с рамками соотнесения респондента. Вторым типом вопросов в анкетах является закрытые – *структурированные* – вопросы, имеющие готовые варианты ответа. Варианты могут быть установлены на различных шкалах, например на шкале Ликерта из пяти или семи ступеней от «полностью согласен» до «полностью не согласен». Вопросы могут



также быть промежуточными формами структурированного и открытого вопроса: после готовых вариантов ответа задается открытый вопрос. Считается, что открытый вариант позволяет получить перспективы, о которых исследователь не смог подумать заранее. (Hirsjärvi et al. 2009, 198–201.) Для нашего исследования мы создали онлайн анкету полуструктурированного характера, так как в анкете используются как открытые, так и структурированные вопросы с готовыми вариантами ответа, и после некоторых закрытых вопросов существует открытый вариант, чтобы респонденты могли дополнять свой ответ.

Основным методом анализа, который может быть использован во всех традициях качественного исследования, является контент-анализ. Метод контент-анализа может быть использован для систематического и объективного анализа документов (практически любого материала, также совсем неструктурированного, внесенного в письменную форму), поиска значения текста с целью получения описания исследуемого явления в сжатой и общей форме без потери информации, содержащейся в материале. Существуют три типа различного контент-анализа, в зависимости от того, является ли отправной точкой материал или теория. Первый тип контент-анализа полностью соответствует материалу, и через анализ которой пытаются сформировать новые теоретические понятия. Использование индуктивного рассуждения (от частного к общему) этого метода анализа является сложным и проблематичным, поскольку он был подвергнут критике за того, что не существуют объективные, «чистые», наблюдения само по себе, а, в частности, уже используемые понятия, план и методы исследования устанавливаются исследователем и всегда влияют на результаты. Эти проблемы можно стремиться решить путем абдуктивного рассуждения (динамическая связь между одним и общим) таким образом, что теория *направляет* анализ и действует как помощь ему, но анализ не основывается непосредственно на теории поскольку отправной точкой по-прежнему является материал. Также в анализе, направляемым теорией, единицы анализа выбираются из материала, но ранее существующие знания направляют и помогает анализу, возможно, эклектично. Значение ранее существующих знаний – это не тестирование теории, а, скорее, открытие новых идей. В мыслительном процессе исследователя, проводящего анализ, направляемый теорией, материал и готовые модели меняются местами в качестве отправной точки. Сочетания

материала с теоретическими конструкциями выполняются даже поневоле, а иногда и творчески – эти сочетания могут привести к совсем новым понятиям. Последняя модель анализа, считающаяся традиционной, руководствуется полностью готовыми концепциями и теориями, значит рассуждение является дедуктивным (от общего к частному). В исследовании концепция или теория проверяются и полученный результат перерабатывает или усиливает уже известную концепцию или теорию. В континентально-европейских традициях качественного исследования не обосновано говорить об этом типе исследования. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

В нашем собственном исследовании анализ исходит из своих отправных точек на условиях материала, но, тем не менее, из-за существующего широкого мотивационного исследования, при представлении результатов нашего исследования мы описываем связь между темами, вытекающими из материала, но и контекстом и теоретической основой, описанными во введении и второй главе в этой работе. Этот метод, с помощью которого материал и теоретическая основа разговаривают друг с другом, прежде всего используется для анализа ответов гимназистов на открытые вопросы в нашей онлайн анкете. Более подробно контент-анализ в этой работе осуществляется следующим образом (см. Tuomi & Sarajärvi 2018):

- 1) Сначала из оригинальных выражений материала ищут слова, высказывания, фразы и наборы идей, которые описывают задачу исследования, а затем они упрощаются (редукция).
- 2) В упрощенных выражениях исследуются сходства и различия, на основе которых сгруппированы упрощенные выражения и составлены подклассы, где это необходимо (кластеризация).
- 3) Не позднее чем на данном этапе исследования теоретическая основа включается и полученные подклассы объединяются с существующими теоретическими понятиями (если подкласс не подходит ни одному существующему верхнему классу, то мы составляем дополнительный класс «другие»). (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Как описано во второй главе, мы особенно используем теорию самодетерминации и последнюю теорию Дёрнеи, которая действует как синтез для предыдущих теорий мотиваций в рамках Я2, таким образом, многосторонне включая различные концепции в поддержку анализа.

Возможно все еще продолжать контент-анализ после формирования групп путем количественной оценки материала (квантификация); поэтому из словесно описанного материала получены также количественные результаты. Включение как анализа, так и спецификации (количественной оценки) содержания в одно и то же исследование делает такую работу исследованием со смешанными методами (*mixed methods research*). Количественная оценка материала обеспечивает значительную дополнительную информацию по сравнению с описанием качеств, если собранный материал достаточно большой. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135–138.) Мы считаем, что с помощью квантификации мы можем более четко установить, например, возможные различия между мотивацией учащихся РЯ и ШЯ.

### **3.2 Сбор материала и информанты**

Как уже сказано выше, материал для нашего исследования был собран при помощи онлайн анкеты среди финских гимназистов второго года обучения, изучающих РЯ или ШЯ. Опрос сделан в Интернете с помощью инструмента для создания электронных анкет финской компанией Webropol. Мы провели предварительную версию опроса в декабре 2018 года, чтобы оценить состояние анкеты и, таким образом, узнать возможные направления развития; отвечает ли собранный материал на исследовательские вопросы, является ли анкета слишком длинной и понимают ли гимназисты все вопросы правильно. Кроме пилотного исследования, анкета была также на каждом этапе оценена при помощи *peer review*. На пилотную анкету ответили всего 29 гимназистов из двух разных городов, и благодаря полученным ответам объекты исследования были уточнены. Мы внесли изменения в конструкции и отдельные вопросы всей анкеты, между прочим, заменили некоторые открытые вопросы вопросами, имеющими готовые варианты ответов, и суждениями, на которые информанты отвечают по шкале Ликерта от «полностью согласен» до «полностью не согласен», чтобы информанты могли концентрироваться сначала до конца анкеты, и так результаты стали более достоверными.

Окончательная электронная анкета нашего исследования (см. Приложение 1) состоит из 35 вопросов для изучающих РЯ и из 33 вопросов для изучающих ШЯ. Анкета для обеих групп была похожей, за исключением того, что анкета для изучающих ШЯ не содержит вопросы 8 и 9 о предыдущей учебе языку, и, конечно, слово «русский» было заменено словом «шведский». Так, в анкете первые 11/9 вопросов направлены на получение фоновых данных: область проживания (Восточная/Западная Финляндия), школа (только, чтобы узнать количество групп и респондентов из известных групп), пол, домашний язык, языки, которыми владеют гимназисты, предыдущая учеба русскому языку (вопросы 8 и 9 в анкете РЯ) и намерение участия в студенческом экзамене по данному языку. Вопросы с 12 по 33 в анкете РЯ и с 10 по 31 в анкете ШЯ дают информацию, между прочим, об ориентациях, о учебном опыте в Я2, и о возможных видах Я в Я2 в будущем. Из последних двух вопросов первый касается общих мыслей об учебе РЯ или ШЯ, и в последнем вопросе мы просили у гимназистов отклика об опросе. Все гимназисты не должны дать ответ на все вопросы, из-за разных правил и переходов после определенных вопросов, значит, например, если в вопросе 4/6 гимназист выбирает вариант «другой язык», появляется дополнительный вопрос 5/7 «какой другой язык?». В анкете все обязательные вопросы отмечены звездочкой.

Материал для эмпирического анализа собрались в начале 2019 года. Необходимые группы были найдены через контакты с учителями РЯ или ШЯ в гимназиях в Западной или Восточной Финляндии. Первичным критерием для групп была то, что они являются группами, изучающими РЯ или ШЯ как язык В2 или В3 по финской системе образования, во-вторых, у них второй год обучения в гимназии и, в-третьих, на момент исследования они учатся на языковом курсе. Ссылка на анкету послалась лично только к таким учителям, у которых была группа, отвечающая критериям, и мы просили их заполнить анкету во время урока, чтобы мы получили ответы от всех учащихся и так могли бы составить единое, более охватывающее представление о мотивации гимназистов. Все-таки, из-за трудности найти подходящие, отвечающие критериями группы РЯ из Западной Финляндии, мы сделали исключение с тремя группами. К сожалению, это было видно в количестве отвечавших одной группы: только 3 из 14 учащихся, которые получили ссылку, заполнили анкету дома самостоятельно. Вторая группа, получив ссылку,

заполнила анкету самостоятельно, и третья группа на момент исследования не участвовала в курсе РЯ, но несмотря на это, они заполнили анкету в школе под контролем учителя. Эти факторы при необходимости принимаются во внимание и обсуждаются в результатах и в заключении нашего исследования.

## **4 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Анализ этого исследования, как написано в последней главе, проведен с помощью качественного контент-анализа, направляемого теорией. Во второй главе мы представили теоретическую основу, с помощью которой мы составили исследовательские вопросы, на которые мы пытаемся ответить в этой главе. На основании анализа ответов гимназистов на открытые вопросы онлайн-анкеты с точки зрения мотивации при изучении Я2 мы выделили следующие тематические категории: ориентации, учебный опыт Я2 и возможные виды Я в Я2. После рассмотрения каждой категории следует сравнение результатов между учащимися РЯ и ШЯ. Однако, во-первых, представим фоновые данные наших информантов.

### **4.1 Фоновые данные информантов**

Всего, онлайн анкету заполнили 70 гимназистов, изучающих РЯ или ШЯ в 7 разных финских городах. Итого мы получили ответы от 33 изучающих РЯ, и они состоят из 7 разных групп по размеру от 1 до 10 учащихся; две группы с 15 учащи-

мися (И1–И15) из Восточной и пять групп с 18 учащимися (И16–И33) из Западной Финляндии. Из общего числа изучающих РЯ 31 указали финский язык своим домашним языком, из которых у 23 финский их единственный домашний язык. 8 респондентов сообщили, что в качестве своего домашнего языка используют не только финский, но и какой-то другой язык: русский (n=6, И1, И2, И4, И19, И32, И33), шведский (n=1, И16) или эстонский (n=1, И20). Остальные два учащихся (И11, И28) сообщили, что их домашний язык исключительно русский. Поскольку носители РЯ являются неотъемлемой частью групп учащихся РЯ, мы не исключаем их из исследовательского материала. Их ответы будут рассматриваться отдельно только в таких ситуациях, когда мы считаем это целесообразным. Что касается более широких языковых знаний, то все изучающие РЯ ответили, что они владеют английским (n=33) и, исключая только одного, тоже шведским языком (n=32). Из респондентов 11 заявили, что владеют каким-то другим языком кроме английского, шведского или русского языков, а если не принимать во внимание домашние языки, то число таких учащихся 10. Языками, которыми владеют гимназисты, являются немецкий (n=7), испанский (n=2), французский (n=1), украинский (n=1), корейский (n=1) и гэльский (n=1) языки. 21 гимназист учился на РЯ перед гимназией, но, если обойдем вниманием тех, у которых РЯ является одним или даже единственным домашним языком, то их число составит 14, то есть, 56 % из 25-и информантов РЯ. Настоящий курс РЯ (или последний, в котором учащиеся принимали участие перед заполнения анкеты) был 2-й, 7-й или каким-либо между ними. На вопрос, касающийся принятия участия в студенческом экзамене по РЯ, 20 (61%) ответили «да», 9 (27%) ответили «нет», а 4 (12%) – «может быть».

Количество изучающих ШЯ – всего 37, из которых одна группа с 15 (41%) учащимися из Восточной, и вторая группа с 22 (59%) учащимися из Западной Финляндии. Финский был домашним языком для 35 (95%) респондентов ИЗ (И34–И48, И50–И68) и один из них (И70) указал как домашний язык также английский язык. Остальные два респондента (И49, И69) использовали дома только русский. Все изучающие ШЯ владеют кроме шведского также английским языком (37). Не принимая во внимание домашний язык информантов, а также обязательные языки (английский, шведский), 20 (54%) респондентов знали также какой-то другой иностранный язык; испанский (n=11), немецкий (n=9), французский (n=3), япон-

ский (n=3), китайский (n=1), или финский язык жестов (n=1). Во время заполнения анкеты все изучающие ШЯ учились на пятом курсе, значит, на последнем обязательном курсе ШЯ в гимназии, общем для всех. На вопрос, «Примете ли Вы участие в студенческом экзамене по ШВ?», 12 (32%) учащихся ответили «да», 22 (60%) «нет» а 3 (8%) «может быть».

Если мы рассматриваем группы учащихся с точки зрения их фоновых данных, можем заметить, что группы РЯ являются более неоднородными при учете домашних языков и языков, которыми владеют гимназисты, а также курса, на котором они учились во время заполнения онлайн анкеты. Все-таки, самое главное, группы учащихся РЯ небольшие и географически фрагментированы. Каждый из этих факторов оказывает свое собственное влияние на мотивацию учащихся. Таким образом возможно, что это более разнообразная и «лучше» мотивированная группа гимназистов, из которой уже ушли «немотивированные» ученики. С другой стороны, две группы ШЯ могут оказаться более разнородными по содержанию; возможно, среди них (амотивированные) учащиеся, которые, наконец, получают возможность закончить учебу, или, напротив, те, которые хотят продолжать изучать язык по своей доброй воле.

## **4.2 Ориентации**

В следующих подглавах мы рассматриваем ответы информантов с точки зрения нашего первого исследовательского вопроса: какие разные мотивационные ориентации можно выделить у гимназистов при изучении РЯ/ШЯ? После этого сравниваем полученные результаты между языками. Ориентации нам дают общее представление о мотивации, особенно по качеству, среди гимназистов при изучении этих двух языков – является ли мотивация более автономной или контролируемой?



#### 4.2.1 Ориентации учащихся, изучающих русский язык

В своих открытых ответах на онлайн-анкету 14 (42%) из учащихся РЯ указали, некоторым образом, на *желание научиться* – самому языку или какому-то разделу знания языка; понимать, говорить, писать или знать больше о грамматике или лексике.

- (1) Haluan vain oppia kielen ja osata käyttää sitä arkisissa tilanteissa. - - Olisi hienoa osata puhua melko sujuvasti venäjää. И25  
Я просто хочу научиться языкам и знать, как использовать его в будничных ситуациях. - - Было бы отлично уметь говорить довольно свободно по-русски. [здесь и далее – перевод наш М.С.]
- (2) Kielen parempi osaaminen - - Tahtoisin olla parempi venäjässä. И3  
Лучшее знание языка [поощряет к изучению] - - Я хотела бы быть лучше в русском языке [далее РЯ].

Та же самая тенденция бесспорна в закрытом вопросе с утверждением «Я хочу больше научиться РЯ» (см. график 1 ниже; здесь и далее число в скобках после утверждений – среднее число ответов), так как даже три четверти, значит 25 (76%) из учащихся РЯ полностью согласны, шесть (18%) частично согласны и только один (3%) ни согласен, ни не согласен и один (3%) полностью не согласен с данным утверждением.



**ГРАФИК 1 Желание больше научиться языку и интерес к культуре учащихся, изучающих русский язык**

Кроме того, девять (27%) из учащихся РЯ выразили *интерес* к языку в своих открытых ответах, и из этих девяти, трое (9%) включили интерес к РЯ в общий интерес к языкам. Рассматривая ответы на закрытый вопрос с утверждением «Русская культура меня интересует» (см. тот же график выше), 20 (61%) учащихся полностью согласились и 9 (27%) частично согласились, в то время как только один (3%) частично не согласился и 3 (9%) выбрали вариант «ни согласен, ни не согласен». Следовательно, как большой интерес и к языку, и к культуре, так и желание научиться – очевидны среди учащихся РЯ. Обе черты свойственны внут-

ренной ориентации, и точнее внутренней ориентации познаний учащегося, т.е. через участие в изучении языка учащийся может испытывать наслаждение и удовольствие, понимая что-то новое, удовлетворяя свое любопытство или исследуя мир, может быть, в добровольно выбранной деятельности.

- (3) Kielten osaaminen ja opiskelu on aina kiinnostanut minua. И22  
Владение языкам и их изучение меня всегда интересовали.
- (4) - - se on niin erilaista kuin muut kielet, joita meille opetetaan, ja sen takia myös mielenkiintoista. И21  
- - он [РЯ] настолько отличается от других языков, которым нас учат, и из-за этого также интересно.

В ответе И21 также показано то, что *отличие* РЯ делает его интересным. Кроме этого, возможно, это отличие связано с какой-то стимуляцией, которую учащийся испытывает, занимаясь языком, и которая снова производит приятные ощущения для учащегося. Например, в ответе И31 (см. ниже) ясно, что своеобразие РЯ хорошее дело, так как это пробуждает его учиться – значит учащийся воспринимает это как нечто приятное, что указывает на внутреннюю ориентацию стимуляции.

- (5) Venäjä on hyvin omanlainen kieli (ja se on helpompi kieli verrattuna esim. ruotsiin). И31  
РЯ – очень своеобразный язык, (и он более легкий язык по сравнению, например, со шведским [далее ШЯ]).

Согласно Валлеранд (1997) и Ноэлс (2001) учащийся, внутренне-ориентированный стимуляцией, радуется, например, звукам, мелодии и ритму в материале на иностранном языке. Приятные ощущения (вызывающие своего рода состояние *потока*) также можно проиллюстрировать ответами, в которых учащиеся называют РЯ *красивым* или *приятным* или говорят о положительных эмоциях при изучении языка.

- (6) Olen todella iloinen, että minulla on mahdollisuus opiskella noin kivaa kieltä. И16  
Я очень рада, что у меня есть возможность изучать такой клевый язык.
- (7) Venäjän kielen opiskelu on mukavaa ja palkitsevaa. И23  
Изучение РЯ приятно, и оно вознаграждает.
- (8) Venäjän kieli on todella kiinnostava ja kaunis kieli ja olen iloinen, että valitsin sen. И24  
РЯ – очень интересный и красивый язык и я рада, что я его выбрала.

Итого 15 (46%) учащихся РЯ выразили в своих открытых ответах что-то, что относится к внутренней ориентации стимуляции. Третий тип внутренней ориентации, со своей стороны, внутренняя ориентация достижения целей, менее распространена среди учащихся РЯ. Тем не менее, у четырех (12%) из них вызывают чувства удовольствия в процессе изучения языка, так как они могут справляться с

вызовами и превзойти самих себя – именно этот процесс им важнее, чем конечный результат.

- (9) Venäjä on haastava kieli minulle ja haluan ylittää itseni ja kehittää kielitaitoani siinä. И17  
РЯ для меня сложный язык, и я хочу превзойти себя и развивать мои языковые навыки в нем.
- (10) Aina kun saan tilaisuuden puhua, olen hyvin innoissani, sillä haluan testata kielitaitoani, jota niin harvoin pääsen käyttämään. И27  
Всякий раз, у меня есть возможность говорить, я в восторге, так как хочу проверить мои языковые навыки, которыми я так редко пользуюсь.

Всего в открытых ответах, по крайней мере, у 24 (73%) учащихся РЯ появились какие-нибудь признаки внутренней ориентации, которая, согласно Деси и Райан (1985, 2017), источник для долговременной и более качественной мотивации, так как индивидум хочет научиться языку ради самого себя а не для какого-то конечного результата, и при изучении он может удовлетворять любопытство и потребность самовыражаться и развиваться, и еще испытывать приятные ощущения, например, наслаждение. Что касается внешней формы мотивации, язык выступает в качестве *инструмента*, чтобы либо избежать нежелательного, либо достичь желаемого конечного результата, в зависимости от степени усвоения внешней регуляции (см. глава 2.2.2 и рисунок 2 о подтипах ориентации в континууме самодетерминации). По отношению к внешним ориентациям, некоторые из учащихся РЯ упомянули уверенно будущую профессию и/или аспирантуру, связанные с РЯ, как цель или фактор, поощряющий к изучению.

- (11) Haluan kansainvälisen uran ja olisi mahtavaa osata puhua venäjää sujuvasti työympäristössä. Tätä kohti yritän pyrkiä. И18  
Я хочу международную карьеру, и было бы удивительно уметь свободно говорить по-русски в рабочей среде. Это то, к чему я стараюсь стремиться.
- (12) Minulla on tavoitteena lähteä opiskelemaan venäjää ja tulla opettajaksi tai tulkiksi. И19  
У меня есть цель пойти изучать РЯ и стать учителем или переводчиком.

Когда учащийся указывает на РЯ как часть будущей профессии или аспирантуры, ясно, что он ценит изучение языка и идентифицируется с ним в значительной степени, так как язык рассматривается как *инструмент* достижения значимого, желаемого для себя результата. Учащийся полностью усвоил идею изучения РЯ как неотъемлемой части важной вещи для своей Я-концепции («мне нужно изучать РЯ, чтобы Я мог стать студентом/учителем/переводчиком РЯ»). Значит в этом случае индивидум сам выбирает, итак, подразумевается долговременная инструментальная ориентация, именно с фокусом содействия. Почти столько же уча-

щихся РЯ упомянули *возможную* работу и аспирантуру, связанные с РЯ в будущем, поэтому можем отметить, что у них данная ориентация не такая сильная, и, может быть, внешняя регуляция еще не усвоена таким же образом..

(13) Mahdollisesti jatkan Venäjän opiskelua Yliopistossa. И1  
Возможно, я продолжу изучение РЯ в университете.

Однако не все ответы учащихся показали точные цели в будущем, которые необходимо преследовать, но ученики много говорили об *общепольном характере* РЯ без точных определений, *как* и *где* эта польза конкретизируется. Кроме того, почти столько же рассказывало о том, как РЯ, может быть, окажет им помощь на рынке труда, например, чтобы легче получить работу.

(14) - - Tiedän myös siitä olevan minulle hyötyä tulevaisuudessa. И29  
- - Я также знаю, что он [РЯ] будет мне полезен в будущем.

(15) Venäjän kielen osaaminen voi vaikuttaa työn hakemisessa positiivisesti. И30  
Навыки РЯ могут оказать положительное влияние в поисках работы.

Согласно теории самодетерминации польза также классифицируется как инструментальная ориентация с фокусом содействия, но здесь мысль о полезности, по нашему мнению, становится проблематичной и возникают вопросы: заставит ли эта точка зрения о пользе учащегося ценить изучение языка как деятельность, и исходит ли это желание извлекать пользу из владения языком искренне от самого себя, т.е. решает ли он сам принять участие в деятельности? Или является ли это только одной формой контролируемой мотивации, при которой общественное мнение – «русский язык – это полезный язык», данное окружающей средой, усвоено как часть собственной системы вознаграждений и наказаний индивидуума, согласно которой нужно только действовать, чтобы не чувствовать себя виноватым (интроецированная регуляция). Разве тот факт, что язык рассматривается как инструмент для достижения или предотвращения чего-то, также говорит о том, что язык полезен для любого результата, будь то достижение желаемой вещи или избегание неприятной вещи? Выделяясь владением языка из других кандидатов, например, в поиске работы, индивидуум может приобрести социальное признание, в то время как неудача может привести к неприятным ощущениям, которых желательно избегать. Кроме того, учащийся, может быть, хочет доказать что-то посторонним, чтобы он мог выглядеть лучше в их глазах.

(16) Mikäli Venäjän kirjoituksen menevät hyvin, koen, että se erottaa minut muista hakiessa työtä ja seuraavaa opiskelupaikkaa. И33

Если студенческий экзамен по РЯ идет хорошо, я чувствую, что он [РЯ] меня выделяет из других, когда подам заявление на работу или следующее место обучения.

Конечно, следует отметить, что будь то план на будущее для достижения желанного результата с помощью знания РЯ, т.е. работа мечты, или избежание неприятных ощущений в неудачном поиске работы, эта цель надолго. Таким образом, если мы подсчитаем все ссылки в открытых ответах на пользу или (долговременные) цели в будущем, то 24 (73%), т.е. три четверти учащихся РЯ имели бы в некоторой степени интернализационную регуляцию при изучении языка – это огромное количество. Все-таки, речь идет о качестве ориентации; является ли регуляция столь же усвоенной в этих случаях, т.е. является ли мотивация в равной степени автономной и внутренне самодетерминированной самим индивидуумом. Поэтому важно более внимательно исследовать ответы на индивидуальном уровне, и узнать, какие другие ориентации есть у определенного учащегося. Сочетается ли мысль о полезности либо с внутренней, либо сильной инструментальной ориентацией с фокусом содействия, либо описывает ли учащийся другие формы контролируемой мотивации, т.е. инструментальности-предотвращения, в своих ответах? Следующие примеры иллюстрируют ответы двух учащихся, упомянувших пользу, но ориентированных очень по-разному:

(17) Venäjän kieli on Suomen yksi yleisimmistä kielistä ja venäjällä on valtavasti puhujia maailmalla, ja siksi koen sen opiskelun olevan hyödyllistä ja tärkeää tulevaisuuden kannalta. - - Minä haluan oppia ymmärtämään venäjää ja puhumaan - - Tavoitteenani ei ole oppia venäjää täydellisesti, vaan iloitsen kun osaan edes jotain. И21

РЯ является одним из самых распространенных языков в Финляндии, и РЯ имеет огромное количество носителей в мире, поэтому я считаю, что изучение его полезно и важно для будущего. - - Я хочу научиться понимать РЯ и говорить - - Моя цель – не то, чтобы отлично выучит РЯ, а радуюсь, когда я хоть что-то знаю.

(18) Hyvät tai ainakin välttävät arvosanat kursseista, sekä venäjän kielen mahdollinen hyödyllisyys tulevaisuudessa. - - Vanhempani odottavat minulta hyviä arvosanoja joka aineessa, ja odotan sitä samaa myös itse itseltäni. Myös muut kursseilla olevat tuntuvat olevan minua parempia, joka nostaa painetta suorittua hyvin. И6

Хорошие или, по крайней мере, посредственные оценки и потенциальная полезность РЯ в будущем [поощряют к изучению]. - - Мои родители ожидают от меня хороших оценок по каждому предмету, и я ожидаю того же от меня. Кроме того, другие на курсах, кажется, лучше меня, что повышает давление, чтобы хорошо справляться.

Как можно видеть, у И21 мотивация является более автономной и качественной, так как сосуществует польза, а также искреннее желание индивидуума и насла-

ждение в деятельности, в то время как ответы И6 подчеркивают контроль и социальное давление, усвоенные индивидуумом как систему разных правил и обязательств, согласно которым нужно действовать, чтобы не чувствовать себя виноватым. Это относится к сильной контролируемой мотивации, именно интроецированной регуляции, признаки которой включают эти вышеописанные мнения других людей, самому себе установленные правила (например, хорошие оценки и успех на студенческой экзамене), и испытываемое давление, которое может возникнуть из удовлетворения этих требований. В целом почти две трети учащихся РЯ упомянули некоторый фактор, который предполагал бы хоть некоторую степень интроецированной регуляции.

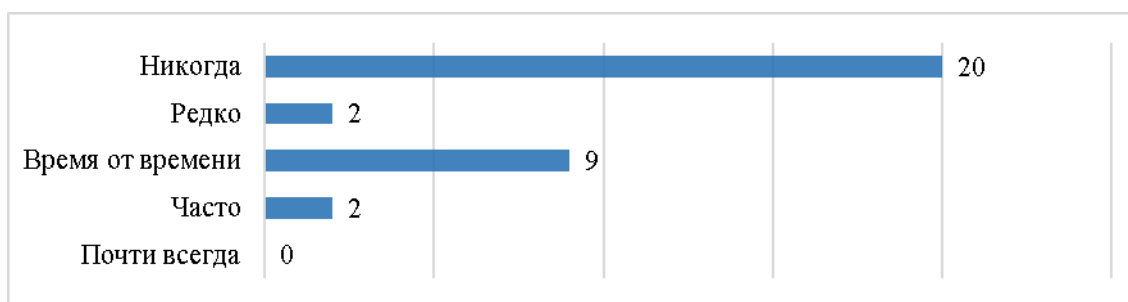
(19) Tavoitteenani on kirjoittaa itseäni tyydyttävä arvosana ylioppilaskirjoituksista. И33

Моя цель – получить для меня удовлетворительную оценку на студенческом экзамене РЯ.

(20) Se voi tuoda jatkossa paremmat mahdollisuudet menestyä. И29

Это [владение РЯ] может принести лучшие возможности успеха в будущем.

Конечно, мы должны учитывать тот факт, что учащийся может иметь несколько разных ориентаций одновременно – некоторые просто более доминирующие, чем другие. Если формы контролируемой регуляции становятся чрезмерно сильными, возможно, учащийся испытывает давление. Итого 13 (39%) из учащихся РЯ ответили «да» на вопрос «Вы иногда испытывали внешнее давление при изучении русского языка?» и на вопрос «Как часто Вы испытывали внешнее давление при изучении русского языка?» два из этих 13 учащихся ответили «редко», девять «время от времени» и два «часто» (см. график 2 ниже). Интересным наблюдением было то, что соотношение у тех, у которых РЯ является вторым или единственным домашним языком, к воспринимаемому давлению было противоположным, чем у группы в целом, так как даже пять из восьми иногда испытывали внешнее давление при изучении РЯ; один часто, четыре время от времени. Таким образом, это указывает у них на явно более сильную контролируемую мотивацию, чем у учащихся РЯ вообще.



**ГРАФИК 2 Воспринимаемое внешнее давление в учебе среди учащихся, изучающих русский язык**

В принципе, финские гимназисты не обязаны изучать именно РЯ, значит, что существовала бы какая-то сильная и очевидная экстернатальная регуляция среди них, но изучение РЯ все еще у некоторых можно рассматривать как способ удовлетворения учебных требований, необходимых для получения аттестата в гимназии. В любом случае, идет речь о контролируемой мотивации, которая описана также в ответах на закрытый вопрос, хотя это касается *внешнего* давления. Действительно, из ответов учащихся видно, что на практике у всех экстернатальная регуляция (если она изначально присутствовала) в некоторой степени усвоена, т.е. более самодетерминирована, являясь интроецированной регуляцией.

- (21) Vähintään M yo-kokeesta. - - Pienin sallittu kurssiarvosana. И14  
 Минимум М из студенческого экзамена. - - Минимально допустимая оценка курса [принесет давление].
- (22) Olen aina halunnut pärjätä hyvin koulussa ja koska aloitin venäjän opiskelun, haluan tehdä sen hyvin. Ihmiset ympärilläni haluavat minun myös pärjäävän hyvin ja otan siitä hieman painetta välillä itselleni. Se ei ole hyvä juttu eikä auta minua opiskelemaan niin että oikeasti oppisin asioita vaan enemminkin niin että muistan asiat hetkellisesti (kokeeseen asti). И17  
 Я всегда хотела преуспеть в школе, и с тех пор, как я начал изучать РЯ, я хочу сделать это хорошо. Люди вокруг меня также хотят, чтобы я преуспела, и я чувствую немного давления от этого на меня. Это не хорошо и не помогает мне учиться, чтобы я действительно училась вещам, а больше так, что я запомню вещи на мгновение (до экзамена).
- (23) Muiden ihmisten mielipiteet ovat koko ajan mielessäni. Varsinkin jos saan huonomman numeron mitä toiset, mikä saa minut tuntemaan itseni todella epäonnistuneelta ja uskomaan, että en osaa mitään. И24  
 Мнения других людей все время у меня на уме. Особенно, если я получаю худшую оценку, чем другие, что заставляет меня чувствовать себя действительно неудачником и верить, что я ничего не знаю.

Кроме «чистых» внутренних или внешних ориентаций, учащиеся РЯ упомянули также другие факторы или цели, поощряющие к изучению языка. Во-первых, учащиеся выразили *желание общаться на языке*, которая с точки зрения традиционного мотивационного исследования Я2 могла быть интерпретирована как

интегративная ориентация, так как она включает в себя мысль о том, что с помощью владения языком индивидуум получает возможность встречаться и знакомиться с представителями культуры языка-объекта, который его интересует. С другой стороны, как заявила также Ноэлс, желание общаться на языке или использовать его может быть только результатом того, что индивидуум просто наслаждается ими, так как, может быть, он воспринимает коммуникативную ситуацию как положительный вызов (внутренняя ориентация достижения целей), предоставляя возможность испытывать приятные ощущения (внутренняя ориентация стимуляции) и узнать что-то новое (внутренняя ориентация познаний). Помимо этого, описанный как интегративный «интерес к культуре и ее членам» также можно рассматриваться как признак внутренней ориентации. Внешняя ориентация осуществляется при желании использовать язык в качестве инструмента для достижения чего-то важного для самого индивидуума, – воплощая таким образом инструментальность-содействие.

(24) Tuntuisi kivalta pystyä kommunikoimaan uudella kielellä ja sitä kautta myös oppimaan uusia asioita ja tapaamaan ihmisiä, joita ei ehkä muuten tapaisi. И16

Было бы приятно суметь общаться на новом языке и, следовательно, изучать новые вещи и встречаться с людьми, которыми иначе не могла бы встретиться [при описании себя как пользователя РЯ в будущем].

(25) Se että voisin kommunikoida sukulaisten kanssa paremmin - - Ihmiset ovat hyvin suorasanaaisia ja puheliaita, ja voivat vaikuttaa joskus jopa hieman ilkeäköiltä, vaikkei sitä ole. Kulttuuri on paljon mielenkiintoisempi kuin suomen ja monipuolisempi. Pidän siitä, miten juhlavasti juhliitaan ja siitä, ettei ihmiset ole ujoja. И4

[Целью является] то, что я могла бы лучше общаться с родственниками - - Люди очень откровенны и разговорчивы, и иногда могут показаться даже немного злыми, хотя это не так. Культура гораздо интереснее финской и разнообразнее. Мне нравится, как празднично празднуют и то, что люди не стесняются.

Некоторые учащиеся РЯ говорили в своих открытых ответах также о *путешествии*, в отношении которого мы можем рассмотреть те же вещи, как с желанием общаться выше. Кроме того, пара учащихся назвали *культуру* поощряющим фактором в учебе. Является ли общение на языке и путешествие частью внутренней, внешней или интегративной ориентации, или культура частью внутренней или интегративной ориентации? В любом случае идет речь об автономной мотивации, потому что желание заниматься такими делами и интерес к ним исходит от самого индивидуума.



- (26) On myös hyvä ymmärtää venäläistä kulttuuria. - - Haluan oppia puhumaan ja ymmärtämään muiden puhetta sujuvasti, jotta pystyisin asioimaan ongelmitta Venäjällä esim. ruokakaupassa И17  
 Также хорошо понимать русскую культуру. - - Я хочу научиться говорить и понимать речь других свободно, чтобы я могла без проблем заниматься делами в России, например, в продуктовом магазине.
- (27) Olisi hienoa päästä matkustamaan Moskovaan ja/tai Pietariin, joissa pääsisi hyödyntämään kielitaitoa. И30  
 Было бы здорово иметь возможность поехать в Москву и/или Санкт-Петербург, где я могла бы воспользоваться языковыми навыками.
- (28) Kulttuuri onkin huomattavasti eroavaa suomalaisten kulttuurista, mikä sinänsä on mielenkiintoista. И31  
 [Русская] культура сильно отличается от культуры финнов, что само по себе интересно.

Последний пример показывает единственную ориентацию И31, кроме его очевидной амотивации, что делает его единственным учащимся РЯ с такой ориентацией. Как может видеть в следующем примере, в учебе у него не существует ничего, что поддерживало бы долговременную, не говоря уже о кратковременной ориентации.

- (29) En jatka enää venäjää, sillä motivaationi ei riitä sen opiskeluun, sillä tunnen, että en tule tarvitsemaan venäjää tulevaisuudessani. Jätän venäjän kielen opiskelun ja aion panostaa muihin aineisiin enemmän. И31  
 Я больше не буду продолжать изучение РЯ, так как моей мотивации недостаточно, потому что я чувствую, что мне не понадобится РЯ в будущем. Я оставляю изучение РЯ и планирую приложить больше усилий к другим предметам.

#### 4.2.2 Ориентации учащихся, изучающих шведский язык

Что касается ориентаций учащихся ШЯ, нужно заметить, что действительно идет речь об обязательном для всех предмете в гимназии. Во-первых, только один учащийся из всех 37 учащихся ШЯ выразила в своих открытых ответах *интерес* к языку.

- (30) - - yleinen mielenkiinto kieltä kohtaan. И38  
 - - общий интерес к языку [поощряет к изучению].

Ответы на закрытый вопрос об интересе к шведской и финно-шведской культуре (см. график 3 ниже) показывают, что мнения учащихся ШЯ в значительной степени отличаются друг от друга: 4 (11%) полностью согласны с утверждением «Шведская и финно-шведская культура меня интересует», 9 (24%), т.е. четверть, частично согласны, 5 (13%) ни согласны, ни не согласны, 11 (30%), т.е. большин-

ство, частично не согласны и 8 (22%), почти четверть, полностью не согласны. Поэтому ответов учащихся ШЯ довольно равномерно распределены между всеми вариантами ответа, когда среднее (2,7) остается, однако, на стороне небольшого разногласия с утверждением. Следовательно, интерес не является самым показательным фактором, рассказывая о мотивации учащихся ШЯ.



**ГРАФИК 3 Интерес к культуре и желание больше научиться языку среди учащихся, изучающих шведский язык**

А что касается ответов на вопрос с утверждением «Я хочу больше научиться шведскому языку» (см. тот же график 3 выше), 13 (35%) учащихся ШЯ полностью согласны, 6 (16%) частично согласны, 9 (24%) ни согласны ни не согласны, 5 (14%) частично согласны и 4 (11%) полностью не согласны. Эти два утверждения, как мы уже представили в связи с ответами учащихся РЯ, тесно относятся к внутренней ориентации познаний. В своих открытых ответах шесть (16%) учащихся ШЯ говорили о *желании научиться* шведскому языку или владеть им самим по себе, и кроме этого, три, языкам вообще.

- (31) Kielen parempi osaaminen. И39  
 Лучшее знание о языке [поощряет к изучению].  
 (32) Halu oppia uusia kieliä. И40  
 Желание научиться новым языкам.

Итого 10 (27%) учащихся РЯ указывали каким-то образом на внутреннюю ориентацию познаний в своих открытых ответах. Со своей стороны, внутренняя ориентация достижения целей не существует среди учащихся ШЯ – никто не выразил, что хочет вызвать или превзойти самого себя в изучении ШЯ или сказал, что сложность языка была бы положительное дело. Все-таки, внутренняя ориентация стимуляции присутствует в открытых ответах учащихся ШЯ, но в меньшем количестве по сравнению с ответами учащихся РЯ – четыре (11%) учащихся сказали о чем-то, что связано с этой ориентацией:

- (33) Minusta se on kiva kieli ja ymmärrän kieliopin. И37  
 По-моему, он клевый язык и я понимаю грамматику.

- (34) Ruotsin kulttuurissa on jotain todella kiehtovaa ja haluisin joskus asua siellä. Rakastan mennä Ruotsiin ja vain kävellä ympäriinsä ihmetellen. И54  
Есть что-то действительно увлекательное в шведской культуре, и я хотела бы жить там когда-нибудь. Я люблю ездить в Швецию и просто гулять по городу и удивляться.

В представленном выше примере, можно видеть как интерес к культуре, так и стимуляцию, которую дает путешествие в шведскоязычную страну. В целом 11 (30%), т.е. менее трети из учащихся ШЯ описали некоторую форму внутренней ориентации в своих открытых ответах, что означает, что никакая существенная внутренняя ориентация при изучении ШЯ не может быть установлена на основе открытых, а не на основе закрытых ответов. Смотри и анализируя довольно вялые ответы возникает вопрос, где энтузиазм и удовольствие при изучении языка учащихся ШЯ? А почему никто не воспринимает изучение ШЯ как положительный вызов, который дал бы возможность превзойти самого себя?

Однако, в открытых ответах учащихся ШЯ были указаны некоторые факторы, поощряющие к изучению, или цели, которые не являются «чистыми» внутренними ориентациями, а скорее комбинацией с интернализационной регуляцией и даже с интегративной ориентацией. Например, *путешествие* или даже *проживание* было упомянуто в открытых ответах учащихся ШЯ кроме последнего примера один раз, и три учащихся ШЯ упомянули *возможность* работать или учиться в Швеции в будущем – одна учащаяся даже заявила, что хотела бы работать/учиться в Швеции, *чтобы* лучше владеть языком:

- (35) Haluan oppia kielen niin, että voin Ruotsin matkalla tulevaisuudessa pärjätä pelkällä ruotsin kielellä. И38  
Я хочу научиться языку, чтобы в будущем, когда поеду в Швецию, могла справляться только со ШЯ.
- (36) Haluaisin Ruotsiin vaihtoon/töihin jossain vaiheessa, että oppisin kielen paremmin. И37  
Я хотела бы ехать в Швецию для студенческого обмена/работы, чтобы лучше научиться языку.
- (37) Mahdollinen jääkiekkoura Ruotsissa И63  
Возможная хоккейная карьера в Швеции.

Путешествие, как мы уже выше представили, можно толковать как внутреннюю, так и инструментальную ориентацию с фокусом содействия, и в любом случае идет речь о признаке автономной мотивации учащегося. На некотором уровне ответ И38 подключается также к интегративной ориентации, если цель состоит в том, чтобы преуспеть в языке именно в коммуникационном смысле. У И37 оче-

видная внутренняя ориентация, так как главной целью у нее является научиться языку самому по себе. В ответе И63, со своей стороны, идет речь о инструментальной ориентации с фокусом содействия, но можем заметить, что эта ориентация не сильная, так как учащийся не совсем уверен в этой цели.

Те же самые наблюдения, касающиеся путешествия, мы сделали тогда, когда учащиеся ответили, что они хотят уметь *общаться на языке*. В следующих примерах, в первом из них, можем видеть интегративную ориентацию, так как у информанта есть желание научиться говорить на языке, чтобы общаться с носителями языка, в этом случае со своими родственниками; в целом, четыре (11%) учащихся ШЯ имели ясную интегративную ориентацию.

(38) Minulla on sukulaisia Ruotsissa ja olisi mukava osata puhua heidän kanssaan ruotsiksi. Tarvitsen ruotsinkieltä myös mahdollisesti tulevassa ammattisani. И42

У меня есть родственники в Швеции и было бы приятно уметь говорить с ними на ШЯ. Мне также нужен ШЯ, возможно, в моей будущей профессии.

(39) Ruotsi on hyödyllinen kieli osata, sillä siitä on apua tulevaisuudessa työssä ja ylipäättään ihmisten kanssa kommunikoidessa. И61

ШЯ является полезным языком, так как он поможет в будущей работе и в общении с людьми.

Во втором примере, со своей стороны, указано общение с людьми на языке с точки зрения пользы, что можно понять как инструментальную ориентацию с фокусом содействия, потому что у информанта есть на уме будущая работа, в которой она могла бы использовать свое знание языка, т.е. знание языка усвоено как часть важной для себя вещи. Так инструментальная ориентация, возможно, является долговременной и имеет мотивационную силу, потому что желание стремиться к цели исходит от самого индивидуума. Все-таки на основании одиночных высказываниях учащихся, может быть, трудно точно сказать, в какой степени эта будущая польза воспринимается действительно важной для себя, т.е. имеет самодетерминированное значение для индивидуума, что присутствует интернализационное оценивание деятельности, в этом случае, изучения языка, и насколько ясной и уверенной является эта важная для самого себя вещь (будущая работа/аспирантура и т. п.). Итак, анализируя ответы учащихся ШЯ, мы сталкиваемся с той же самой проблематикой, как в ответах учащихся РЯ, когда они описывают полезность/потребность языка в будущем. Начнем рассмотрение этих «чистых» внешних ориентаций с таких высказываний учащихся, в которых указана польза

знания не только шведского, а языков вообще. Итого пять человек говорили, что языки *вообще* могут им помогать или они считают, что знание языков хорошее дело, и из этих пяти три указывали также полезность ШЯ.

(40) Kunhan pääsen pakolliset kurssit läpi. - - Ruotsia tarvitsee jonkin verran Suomessa, ja kielistä on aina hyötyä. - - En pidä kielestä, ja se on haastavaa. - - Itä-Suomessa sille ei ole paljoa käyttöä. И35

До тех пор, пока я могу пройти обязательные курсы. - - ШЯ нужен немного в Финляндии, и языки всегда полезны. - - Мне не нравится язык - - В Восточной Финляндии для него не так много применения.

(41) Ruotsin kielen opiskelu on hyödyllistä, ja laajasta kielitaidosta on apua. Ruotsin kielen osaaminen on ihan hyvä juttu. - - Ruotsin kielen merkitys etenkin Vaasassa. Työn saaminen yms. Muutenkin on hyvä osata kieliä. - - Se, että voisin käyttää kieltä sujuvasti keskustelutilanteissa ja että tulisin toimeen kielellä asioidessani esim. virallisissa asioissa. - - Uskon, että pystyn tulevaisuudessa toimimaan ruotsin kielellä ainakin Suomessa. Toivottavasti myös Ruotsissa. И51

Изучение ШЯ полезно, и обширные языковые навыки помогают. Знание ШЯ совсем хорошо. - - Важность ШЯ, особенно в Вааса. Получение работы и т. д. И вообще хорошо знать языки. - - То, чтобы я могла свободно использовать язык в разговорных ситуациях, и чтобы я обходилась с языком, когда, занимаюсь, например, официальными делами. - - Я верю, что я в будущем смогу действовать на ШЯ, по крайней мере, в Финляндии. Надеюсь, что в Швеции тоже.

После более подробного рассматривания заметим, что у этих учащихся внешняя регуляция усвоена довольно в разной степени. Во-первых, И35 изучала кроме английского и шведского языков также немецкий, но у нее мысль о полезности языков не соединяется с самой полезностью ШЯ, и своя мотивация включает в себя также экстернальную регуляцию (выдержать обязательные курсы). В отличие от этого, И51, которая изучала кроме английского и шведского языков также финский язык жестов и японский, кажется сильно инструментально ориентирована с фокусом содействия, так как она оценивает изучение ШЯ и его пользу как хорошее дело. Можем так сказать, что у нее внешняя регуляция является, по крайней мере, интернализационной, но можем обнаружить даже особенности интегративной регуляции, т.е. самой развитой формой внешней регуляции. В какой-то мере она является схожей с внутренней мотивацией, потому что она находится целиком под управлением Я, но поведение не направляется из-за *наслаждения* активностью, а больше из-за усвоенной мысли, что это считается частью своего Я. Индивидуум, у которого регуляция является интегративной, может быть, считает себя «универсальным человеком», способным свободно путешествовать по миру через культурные границы, и считает знание больше, чем двух иностранных языков частью собственной идентичности. Когда мы смотрим на ответы И51, выше-

приведенное определение описывает удивительно хорошо ориентацию учащейся не только при изучении ШЯ, но, возможно, также других языков. Что касается внешней ориентации среди учащихся ШЯ, другие не имели такой усвоенной формы внешней регуляции, так как ни у кого из учащихся не было определенно указано в открытых ответах профессии и/или аспирантуры, тесно связанной с ШЯ в будущем, что могло бы поощрить их изучать язык (преподаватель/переводчик и т. п.). Один учащийся правда сказал, что ШЯ нужен в какой-то степени для работы его мечты, но даже это не говорит нам об усвоении внешней регуляции – действительно ли это считается хорошей и мотивирующей вещью. Кроме того, как мы уже выше отметили, пара учащихся ШЯ рассказали о *возможной* работе/аспирантуре в Швеции в будущем. Такая же *возможная* польза наблюдалась в ответах большинства учащихся ШЯ: может быть ШЯ нужен/полезен в будущем, либо вообще, либо, например, в рабочей среде или при подаче заявления на работу – одна учащаяся даже *надеялась*, что ШЯ хоть в какой-то мере будет ей полезным в будущем.

(42) Ehkä se, jos muuttaa vaikka länsirannikolle tai etelä suomeen niin Ruotsin kieli on tärkeää osata siellä joissakin ammateissa. И48

Может быть, если переедете на западное побережье или в южную Финляндию, тогда ШЯ важно знать там в некоторых профессиях.

(43) Oppia puhumaan sitä selkeästi, jos tarvitsen sitä töissä. И52

Научиться говорить на нем ясно, если мне это нужно на работе.

(44) Toivon, että tulen käyttämään ruotsia edes joissain tilanteissa tulevassa ammatissani. И38

Надеюсь, что я даже буду использовать ШЯ в некоторых ситуациях в моей будущей профессии.

Эта неуверенность относится к слабой инструментальной ориентации с фокусом содействия, но, если учащийся также имеет ориентацию с фокусом предотвращения, более доминирующая ориентация может побеждать, либо ослабляя, либо усиливая качественную/автономную мотивацию. Примечательно было то, что самыми уверенными о будущей полезности/потребности ШЯ именно в трудовой жизни являлись пять учащихся ШЯ, все из Западной Финляндии и из города, где треть населения – шведскоговорящие по своему родному языку.

(45) Se on Suomen toinen kieli, joten sitä tulee tarvitsemaan työelämässä. И64

Это второй язык Финляндии, поэтому он будет необходимым в трудовой жизни.

(46) Paikkakunnalla ihmiset puhuvat paljon ruotsia ja sitä on hyvä osata koska se auttaa työllistymään. И67

В местности люди говорят много на ШЯ, и это хорошо знать его, потому что он помогает трудоустроиться.

Как мы уже заметили, не у всех есть такая четкая мысль о полезности ШЯ. Мы можем также обсуждать, исходит ли эта мысль из внешних источников (экстернальная регуляция), но она только усвоена в собственную внутреннюю систему наказаний и вознаграждений индивидуума, согласно которой должно действовать, чтобы не чувствовать себя виноватым (интроецированная регуляция). Следующий пример подчеркивает наличие внешней регуляции без какой-либо внутренней ориентации.

- (47) En oikein pidä ruotsista kielenä ja tähän asti olen opiskellut ruotsia vain kielen taitamisen vuoksi, en siksi että se olisi kivaa. И61  
Мне не очень нравится шведский язык, и до сих пор Я изучал шведский только из-за владения языком, а не потому, что он клевый.

Отправная точка для изучения языка исходит из внешних источников, т.е. общего мнения, что «язык полезен», и поэтому мне тоже нужно его изучать. Рассматривая черты контролируемой мотивации вообще, хорошие оценки и успех на студенческом экзамене поощряют к изучению – итого 10 (27%) учащихся назвали эти факторы при изучении ШЯ.

- (48) Tavoitteena päästä kurssit läpi mahdollisimman hyvin numeroin. И40  
Цель выдержать курсы как можно лучше по оценкам.  
(49) Lähinnä ylioppilaskirjoitukset motivoivat opiskelemaan. Myös mahdollinen opiskelupaikka ulkomailla, jonne haetaan lukion päättötodistuksella, motivoi nostamaan kurssiarvosanaa. И53  
В основном студенческий экзамен мотивирует к изучению. Также возможное место обучения за рубежом, куда надо подать заявку с аттестатом гимназии мотивирует повысить оценку за курс.

Преыдушие ответы показывают сильную интроецированную регуляцию учащихся, так как у них целью являются внешние факторы, такие как оценки и успех на студенческом экзамене, и они хотят предотвращать нежелаемый конечный результат. Студенческий экзамен может быть также неизбежным злом для некоторых, – тогда идет речь об экстернальной регуляции, которая указывает на самый низкий уровень самодетерминированной формы внешней регуляции, которая приходит полностью от внешних источников, – в этом случае от необходимости соответствовать требованиям учебной программы, чтобы окончить гимназию.

- (50) Haluan vain päästä läpi ruotsin yo kirjoitukset. И50  
Я просто хочу выдержать студенческий экзамен по ШЯ.

Другими особенностями интроецированной регуляции в ответах учащихся были самому себе установленные правила и обязательства. Кроме того, хотя, в принципе, желание общаться на языке исходит от самого индивидуума, возможно, что

учащийся, научившись говорить, хочет избежать возможной неприятной ситуации, чтобы не чувствовать, например, стыда.

(51) Haluan opiskella kaikki kurssit mahdollisimman hyvin, jotta kirjoituksiin ei tarvitse pöntätä niin paljon. И46

Я хочу изучать все курсы как можно лучше, чтобы мне не нужно так много зубрить для студенческого экзамена.

(52) Että osaisin jotenkin toimia ja vastata tilanteissa, jossa minulle tullaan puhumaan ruotsia. И55

Что я могла бы каким-то образом действовать и отвечать в ситуациях, когда мне говорят на ШЯ.

С этой регуляцией соединяется также давление справляться определенным способом в учебе, если оно является у индивидуума усвоенным обязательством, согласно которому должно действовать.

(53) Äitini ja hänen siskonsa ovat hyviä ruotsissa ja se luo tietynlaista painetta minulle. И42

Моя мать и ее сестра хороши в ШЯ, и это создает определенное давление для меня [часто воспринимаемое внешнее давление].

(54) joskus tuntuu, että koska asuu vaasassa pitäisi osata ruotsia todella hyvin И50

Иногда я чувствую, что, поскольку что живу в Вааса, нужно владеть ШЯ действительно хорошо [часто воспринимаемое внешнее давление]

В последующим примере можем заметить, что окружающая среда учащейся несет давление, так как контакт с носителями изучаемого языка близко. С другой стороны, давление может исходит полностью из внешних источников, например из мнений других людей.

(55) Vanhempien mielestä ruotsia pitäisi osata hyvin ja heidän mielestään minun pitäisi paneutua ruotsin opintoihin paremmin. И45

Родители считают, что шведский язык надо было бы уметь хорошо и они думают, что я должна сильнее углубляться в изучение ШЯ.

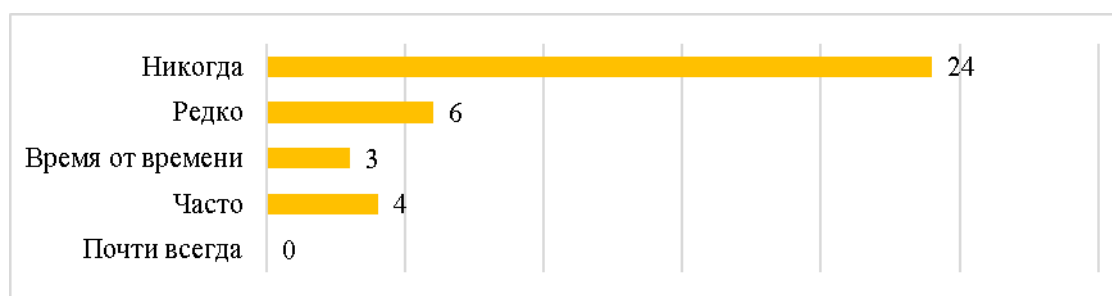
(56) osa sukulaisista on ruotsinkielisiä ja heidän mielipiteet И69

некоторые из родственников шведскоязычные и их мнения

Кажется, что наибольшее давление вызвано именно контактом с говорящими на изучаемом языке, либо из-за языковых потребностей местности со своим большим шведскоязычным населением, либо из-за ближайшего окружения с носителями изучаемого языка как родного или в общем искусно с говорящими языка. Даже семь из восьми учащихся ШЯ из Западной Финляндии, которые иногда испытывали внешнее давление при изучении языка, имели контакт с носителями языка и частично (2) или полностью из-за этого испытывали давление. Как будто окружающая среда и сам индивидуум ожидают, что языковые навыки будут действительно хорошими, по словам части, даже «совершенными», и тогда учащийся начинает сравнивать себя с людьми, хорошо владеющими языком, даже с носите-



лями языка. Очевидно, что нереалистические ожидания окружающей среды и самого индивидуума не согласуются с общим целевым уровнем языковых навыков в гимназии, которое подчеркивается продолжающимся в течение жизни обучением и тем, что обучение в гимназии дает направление и толчок, а учащемуся дает инструменты для продвижения собственных навыков после того, как он закончит гимназию. Согласно ответам на закрытый вопрос о внешнем давлении, всего 13 (35%) учащихся ШЯ испытывали внешнее давление в обучении ШЯ: четыре человека (11%) испытывали давление часто, три (8%) время от времени и шесть (16%) редко (см. график 4 ниже).



**ГРАФИК 4 Воспринимаемое внешнее давление в учебе среди учащихся, изучающих шведский язык**

Что касается необходимости, которая, как уже выше сказано, указывает на самый низкий уровень самодетерминированной формы внешней мотивации, – это проявляется в открытых ответах у 15 (41%) учащихся ШЯ.

(57) Se että pääsen läpi pakollisen oppimäärän lukiossa. - - Ei mitkään muun lisäksi kuin että sitä on pakko opiskella. И43  
[Целью является] то, что выдержу обязательный объем курса в гимназии. - - Ничего [меня не поощряет к изучению] кроме того, что нужно изучать его.

(58) Ruotsi Suomen toinen virallinen kieli niin on pakko oppia sitä jos on halu pärjätä Suomessa. И70  
ШЯ – второй официальный язык Финляндии и так нужно ему научиться, если есть желание преуспеть в Финляндии.

Последний пример показывает, как даже принуждение может усвоиться как собственная мысль индивидуума, что, только зная язык, можно «преуспевать» – однако, конечным результатом является по-прежнему контролируемая мотивация без собственного выбора индивидуума и оценивания действия. Большинство ответов учащихся показывает то, что ШЯ кажется именно бесполезным. Эта мысль у многих была фактором, уменьшающим желание учиться или того, почему учащиеся не имели цели в своем изучении ШЯ.

- (59) Eipä oikein mitään. En tarvitse sitä. И34  
Совсем никакие [цели]. Мне это не нужно.
- (60) Koen, että en tule hirveästi tarvitsemaan ruotsia työelämässä ja esimerkiksi saksa on tärkeämpi. И45  
Я чувствую, что я не буду очень нуждаться в ШЯ в трудовой жизни и немецкий, например, важнее.
- (61) Esimerkiksi se, että asun itä- Suomessa, jossa ei kuule Ruotsia juuri lainkaan eikä täällä asukkaan lähes yhtään äidinkielenään Ruotsia puhuvaa. Esimerkiksi itä Suomessa Venäjän kielestä olisi paljon enemmän apua vaikka eri ammateissa. И48  
Например, [мое желание учиться уменьшает] тот факт, что я живу в Восточной Финляндии, и здесь почти нет носителей ШЯ. Например, в Восточной Финляндии РЯ был бы гораздо полезнее, хоть в разных профессиях.

Это признаки, которые все еще усиливают наличие контролируемой мотивации среди учащихся ШЯ. Интересно то, что 7 (47%, n=15) из учащихся ШЯ из Восточной Финляндии указывали на недостаточную полезность ШЯ, когда только 4 (24%, n=17) из Западной Финляндии указывали тот же самый факт. Кроме того, ответы учащихся показывают «порядок приоритета» языков в соответствии с тем, какой из них считается более полезным. Надо взвешивать и спросить, не может ли язык быть изучен с точки зрения чего-либо, кроме пользы? Основываясь на теории, внутренняя ориентация – это лучшая ориентация с точки зрения качественной мотивации, поэтому, если социальная среда индивидуума не обеспечивает удовлетворение основных психологических потребностей, а следовательно внешняя регуляция не усваивается, польза является единственной, которая может даже внешне поддерживать мотивацию. На основе открытых ответов почти 30 (81%) учащихся ШЯ упомянули что-то, что соединяется с контролируемой, т.е. менее качественной формой мотивации. Когда мотивация основана исключительно на внешней регуляции, изучение Я2 может быть непривлекательным, потому что даже если внешняя регуляция усвоена и принимает форму инструментальной ориентации с фокусом содействия, в учебе все равно могут отсутствовать такие черты внутренней мотивации, как наслаждение, удовольствие и другие положительные ощущения. Следующее высказывание учащегося ШЯ работает наглядным примером такой ситуации, когда мотивация при изучении языка лежит только во внешней регуляции и таким образом, не совсем удается пробудить желание вложить труд при изучении языка.

- (62) Olen hyvin motivoitunut oppimaan ruotsin kieltä, mutta siihen panostaminen ei vaan jostain tietämättömästä syystä onnistu. И67

Я очень мотивирован выучить ШЯ, но уделять внимание ему невозможно по какой-то неизвестной причине.

Во-последних, хотя изучение ШЯ учащимися внешне контролируется и присутствует по крайней мере экстернальная регуляция, мы можем видеть среди учащихся и признаки амотивации, которая подразумевает отсутствие любого типа мотивации, как внутреннего, так и внешнего. Как мы можем видеть из первого примера ниже, в учебной ситуации не появляется оценивание деятельности. Когда мы рассматриваем учебный опыт в следующих частях (см. 4.3.1 и 4.3.2), мы сталкиваемся с возможными причинами, стоящими за этой ориентацией. Если учащийся не имеет ясной личной причины продолжать действие, существует тенденция отказаться от деятельности из-за незначительности своего поведения. Едва сделав самое необходимое (что можем предполагать в случае, по крайней мере, этого информанта при изучении ШЯ), и получив такую возможность, он совсем закончит изучение. Лучше иметь какую угодно другую ориентацию, чем амотивацию, так как тогда можно обеспечивать, по крайней мере, нейтральную ориентацию учащегося.

(63) Pakollinen ruotsin kielen opetus pitäisi poistaa suomesta. Se on vain muinaisjäännös historiasta ja sillä ei ole painoarvoa globalisoituneessa maailmassa. И43

Обязательное преподавание шведского языка должно быть исключено в Финляндии. Это всего лишь древний пережиток из истории и не имеет веса в глобальном мире.

(64) Päästä kurseista läpi. - - Mikään ei motivoi ruotsin opiskeluun И60

Выдержать курсы. - - Ничто не мотивирует к изучению шведского.

#### **4.2.3 Сравнение ориентаций учащихся, изучающих русский и шведский языки**

Выше мы представили разные ориентации гимназистов при изучении РЯ и ШЯ, поэтому сейчас представим краткий комментарий о сравнении этих ориентаций между языками. Во-первых, внутренняя ориентация встречается в обеих группах, но что касается ответов на открытые вопросы, учащиеся РЯ явно имели их в большем количестве, чем учащиеся ШЯ. Итого у 24 (73%) учащегося РЯ было упомянуто что-то, что указывает на какую-то форму внутренней ориентации. Из них, по меньшей мере, у 12 (36%) появились две разные формы и даже у двух (6%) все три формы внутренней ориентации в своих открытых ответах. Со своей

стороны, только около 11 (30%) учащихся ШЯ указали что-то в своих открытых ответах, что можно соединить с внутренней ориентацией, из которых только у трех (8%) учащихся было указано две разные формы внутренней ориентации. Это означает, что учащиеся РЯ не только имели внутреннюю ориентацию в большем количестве по сравнению с учащимися ШЯ, но и что те гимназисты, которые имели эту ориентацию, также имели ее в нескольких разных формах. Самой распространенной формой внутренней ориентации в обеих группах являлось то, что касается познания (например, желание научиться, интерес): 21 (64%) учащихся РЯ и 11 (30%) учащихся ШЯ указали это в своих открытых ответах. Рассматривая ответы на закрытый вопрос о желании больше научиться и интересе к культуре, заметим ту же самую тенденцию (см. график 5 ниже). На вопрос с утверждением «Я хочу больше научиться РЯ/ШЯ» из учащихся РЯ 76% ответили «полностью согласен», 18% «частично согласен», 3% «ни согласен, ни не согласен» и 3% «полностью не согласен», когда из учащихся ШЯ 35% ответили «полностью согласен», 16% «частично согласен», 24% «ни согласен, ни не согласен», 14% «частично не согласен», 11% «полностью не согласен». По нашему мнению, довольно печально, что четверть учащихся ШЯ не знают, хотят ли они научиться больше языку или нет (24% ни согласен, ни не согласен), и еще другая четверть по крайней мере в некоторой степени не желают научиться больше языка (итого 25% либо частично, либо полностью не согласен). Более чем два раза больше (76%) учащихся РЯ полностью согласны с утверждением «Я хочу больше научиться РЯ/ШЯ», чем учащихся ШЯ (35%).



**ГРАФИК 5** Сравнение желания больше научиться языку и интереса к культуре между учащимися, изучающими русский и шведский языки

На вопрос с утверждением «Русская/Шведская и финно-шведская культура меня интересует» из учащихся РЯ 61% ответили «полностью согласен», 27% «частично согласен», 9% «ни согласен, ни не согласен» и 3% «частично не согласен», в то время как из учащихся ШЯ только 11% ответили «полностью согласен», 24% «частично согласен», 14% «ни согласен, ни не согласен», даже 30% «частично не согласен», 22% «полностью не согласен». Мы видим еще более существенное различие в отношении интереса к культуре, так как учащиеся РЯ в шесть раз чаще полностью согласны (61%) с утверждением, чем учащиеся ШЯ (только 11%). Связан ли меньший интерес (итого 52% либо полностью, либо частично не согласен) или равнодушие к культуре среди учащихся ШЯ с тем, что обучение не поддерживает пробуждение искреннего интереса, которое является одним признаком внутренней мотивации, или русская культура просто воспринимается гораздо более отличающейся по сравнению с северной шведскоязычной культурой, к которой частично принадлежит сама Финляндия?

Второй по распространенности формой внутренней ориентации была внутренняя ориентация стимуляции (приятные ощущения), которую имели 15 (45%) учащихся РЯ, но только три (8%) учащегося ШЯ. Наслаждение и удовольствие, поэтому, кажется, не являются наиболее характерными чертами изучения ШЯ. Эти приятные ощущения тесно связаны с положительным учебным опытом при изучении Я2, поэтому мы вернемся к ним еще в будущих главах. Меньше всего в обеих группах появилась внутренняя ориентация достижения целей: в группах РЯ четыре (12%) рассказали, что хотят вызвать или превзойти самого себя или наслаждаются сложностью изучения РЯ, тогда как никто из групп ШЯ не рассказал об этом.

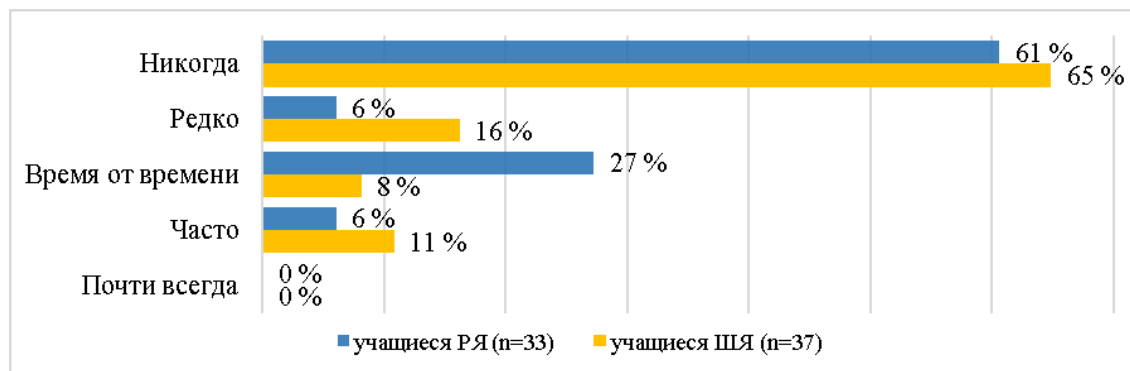
Что касается внешних ориентаций, согласно ответам на открытые вопросы, по крайней мере у 30 (91%) учащихся РЯ присутствует какая-то внешняя регуляция при изучении языка, когда цифры среди учащихся ШЯ – 30 (81%). Это еще ничего не говорит, так как нам нужно рассматривать внешние ориентации по их степени усвоения, т. е. качеству. Во-первых, инструментальные ориентации с фокусом содействия, а именно интернализационная ориентация, существовали в какой-то степени даже у 24 (73%) учащегося РЯ, из которых совсем уверенными

показались 15 (45%). Рассматривая открытые ответы учащихся ШЯ, тогда заметим, что у только 14 (38%) учащихся присутствовала в какой-то степени интернализационная ориентация, но из которых только у пяти (14%) эта ориентация казалась уверенной. Надо заметить, что из этих уверенных у одной учащейся (3%), кажется, даже признаки интегративной регуляции. При изучении ШЯ конечно есть больше времени усвоить внешнюю регуляцию, но этого, к сожалению, не видно вообще среди учащихся ШЯ. Инструментальные ориентации с фокусом предотвращения, в свою очередь, появляются в открытых ответах учащихся РЯ так, что 22 (66%), казалось, имели в некоторой степени интроецированную регуляцию, из которых один ответ казался немного неуверенным, и два (6%) указывали также на экстермальную регуляцию. Таким образом, даже у двух третей учащихся РЯ появляются признаки контролируемой мотивации при изучении языка, но внешняя регуляция является в первой степени усвоенной в континууме самодетерминации как часть личностной системы вознаграждений и наказаний (например желание получить хорошие оценки или нравиться другим). Что касается учащихся ШЯ, у 19 (51%) влияла интроецированная регуляция, из которых у одного неуверенно и у 15 (41%) экстерральная регуляция, из которых у двух неуверенно. У пяти (14%) учащихся проявлялись эти обе формы контролируемой мотивации, т.е. у 14 (38%) только интроецированная регуляция и у 11 (30%) только экстерральная регуляция. Итого у 30 (81%) учащихся ШЯ проявляются признаки контролируемой мотивации в их открытых ответах.

Как можем заметить, у учащихся РЯ внешняя регуляция в большей мере усвоена либо как интроецированная регуляция, значит, оставаясь контролируемой мотивацией (инструментальность-предотвращение), либо как интернализационная регуляция, соответствуя больше автономной мотивации (инструментальность-действие). В свою очередь, у учащихся ШЯ подчеркиваются формы контролируемой мотивации, и самое большое различие между группами было в проявлении экстеральной регуляции, вероятно, из-за обязательного характера ШЯ как школьного предмета. Ясно амотивированные учащиеся были в РЯ один и в ШЯ три, если прибавим два случая неуверенных учащихся. Конечно, надо учитывать, насколько далеко ведущей является мотивация, которая полностью находится в

пределах экстеральной регуляции, если учащийся не испытывал никаких приятных ощущений при изучении языка.

Что касается воспринимаемого внешнего давления, в обеих группах это воспринимается (РЯ – 39%, ШЯ – 35%). Разница появляется только в том, как часто учащиеся испытывали это давление; редко его испытывали 6% учащихся РЯ и 16% ШЯ, время от времени 27% из учащихся РЯ и 8% ШЯ, и часто 6% из учащихся РЯ и 11% ШЯ (см. график 6 ниже). Чувство давления может рождаться, например, из-за разных требований, которым учащийся должен отвечать. Как мы уже выше обсуждали, есть тенденция испытывать давление особенно из-за контакта с говорящими на изучаемом языке – ожидания в отношении языковых навыков окружающей среды и/или индивидуума кажутся иногда даже нереально высоки в этих случаях. Конечно, это относится не ко всем, кто имел контакт с носителями языка, но, например, учащиеся РЯ, которые использовали РЯ как второй или единственный домашний язык, а у тех, кто изучали ШЯ в Западной Финляндии, причина для воспринимаемого внешнего давления, по всей видимости, была вызвана именно языковыми потребностями своего родного региона или носителями языка, или другими людьми из ближайшего окружения, хорошо говорящими на ШЯ.



**ГРАФИК 6 Сравнение воспринимаемого внешнего давления между учащимися, изучающими русский и шведский языки**

Рассматривая другие поощряющие факторы или цели при изучении языка, которые не являются «чистыми» внутренними и внешними ориентациями у учащихся, то есть, путешествие или желание общаться, заметим, что не существует значительной разницы кроме уже вышеупомянутого интереса к культуре языка-объекта (см. график 5 выше), что может нам рассказывать также об интегративной ориен-

тации. К сожалению, это не делает привлекательным Я-идеальное, которое мы рассматриваем в последующих главах (см. глава 4.4). В конце концов, учащиеся РЯ очевидно более автономно мотивированы при изучении, чем учащиеся ШЯ, у которых в большем количестве присутствует контролируемая мотивация без автономных форм мотивации при изучении языка.

### **4.3 Учебный опыт при изучении языка**

В следующих подглавах рассматриваем учебный опыт гимназистов при изучении РЯ или ШЯ, так как учебный опыт Я2 является одним из трех компонента в теории Дёрнеи о мотивирующей системе представления о себе в контексте изучения Я2. Мы выделяем факторы, найденные в исследовательском материале, которые приносят положительный или отрицательный учебный опыт учащимся. Мы рассматриваем, как, благодаря этому опыту, удовлетворяются основные психологические потребности, являющиеся необходимыми согласно теорией самодетерминации для благосостояния и здорового развития индивидуума, и через это для качественного и успешного учебного процесса. Эти наблюдения, возможно, более наглядно описывают условия и причины, из-за которых возникли представленные выше ориентации гимназистов и, кроме того, дают нам основу для рассмотрения возможных мотивирующих видов Я гимназистов при изучении РЯ и ШЯ.

#### **4.3.1 Учебный опыт среди учащихся, изучающих русский язык**

В своих открытых ответах 16 (48%) учащихся РЯ ссылались на положительные ощущения или ситуации, пробудившие какие-то положительные чувства. Эти чувства включали, например, наслаждение, удовольствие и энтузиазм, за которым следовали, между прочим, опыт вознаграждений, приятности и расслабления. Как можем заметить, они тесно связаны уже вышеописанной внутренней ориентацией стимуляции – отчасти это, таким образом, перекрывается с названной ориентацией. Ситуации, в которых эти приятные чувства испытывались, включали, напри-



мер, разнообразный успешный опыт на языке в свободное время или использование или изучение языка в целом.

- (65) Kielet kiinnostavat ja venäjän opiskelu on ollut rennompaa muihin pakollisiin kieliin kuten englantiin ja ruotsiin verrattuna. Venäjän opiskelu on siis yläasteelta lähtien ollut miellyttävää. И23  
Языки интересуют и изучение РЯ было более расслабленным по сравнению с другими обязательными языками, такими как английский и шведский. Так начиная со средней школы, изучение РЯ было приятным.
- (66) On ollut mahtava tunne päästä käyttämään Karjalan matkalla venäjää! Oli myös mukavaa, kun yksi venäjänkielinen kehui venäjän kieltäni YouTube-kommenteissa. Ymmärrän myös venäjänkielisten laulujen sanoja ja niissä on mukava laulaa mukana. И30  
Это было потрясающее чувство получить возможность использовать РЯ в поезде в Карелию! Было также приятно, когда один русскоязычный похвалил мой РЯ в комментариях YouTube. Я также понимаю слова русских песен, и приятно подпевать.
- (67) Minulla on venäläinen kaveri, jonka kanssa voin harjoitella venäjää. Viulunsoiton opettajani on venäläinen, ja häneltä voin myös oppia kaikenlaista. Minusta on kiva, kun kieleen törmää myös koulun ulkopuolella. Se tukee oppimista. И16 (myös positiivinen suhtautuminen kielenpuhujiin)  
У меня есть русская подруга, с которой я могу практиковать РЯ. Мой учитель скрипки – русский, и у него я также могу научиться всевозможным вещам. Я думаю, это хорошо, когда можно сталкиваться с языком и вне школы. Это поддерживает обучение.

Эти приятные ощущения могут быть вследствие того, что учащийся чувствует себя способным успешно использовать новый язык. В открытых ответах 18 (55%) учащихся РЯ выразили в некоторой степени чувство компетентности рассказывая о своих языковых навыках вообще или о известной ситуации, которая пробудила у учащегося чувство компетентности.

- (68) Kotona esim. kun äitilläni on ollut vieraita. Olen suoriutunut hyvin ja olen ollut tyytyväinen omiin taitoihini. И33  
Дома, например, когда у моей матери были гости. Я хорошо выступил, и я был доволен моими навыками.
- (69) - - Vaikka puhun venäjää vain vähän, tuli loistava tunne, kun [lomamatkalla] kykenin puhumaan pieniä keskusteluja venäjäksi. И21  
- - Хотя я говорю по-русски только немного, я получила блестящее чувство, когда [в отпускной поездке] я смогла говорить небольшие разговоры на РЯ.
- (70) Ystäväni on venäläinen ja yhtenä päivänä hän ja hänen äitinsä puhuivat keskenään venäjää ja ymmärsin suurimman osan keskustelusta ja lopuksi hänen äitinsä kääntyi minuun ja sanoi minulle myös venäjäksi ja ilokseni osasin vastata siihen. И24  
Моя подруга русская, и однажды она и ее мать говорили между собой по-русски, и я поняла большую часть разговора, и, наконец, ее мать обратилась ко мне и сказала мне по-русски, и, к моему удовольствию, я знала, как ответить.

Эти чувства компетентности еще поддерживают мотивацию и благодаря ним учащийся может, например, участвовать намеренно в сложных ситуациях, так как

он может испытывать вызов как явно положительную вещь, без подавляющего чувства неуверенности, боязни или стыда. Однако даже 19 (58%) учащихся РЯ выразили чувство некоторой неспособности, рассказывая о своих навыках или об обучении, о трудности учебы или о неприятных ситуациях использования языка в своих открытых ответах.

(71) Venäjän kieli on oppiaineena minulle vaikeampaa, kuin muut aineet, joten opiskelu tuntuu raskaammalta. И33

РЯ для меня сложнее чем другие предметы, поэтому изучение кажется тяжелее.

(72) Kielitaitoni on aika vajavaista, eikä sanavarastoni ole kovinkaan laaja. En ole löytänyt itselleni opiskelutapaa, jolla saisin sanat ja säännöt jäämään mieleeni, ja joka samalla olisi melko helppo ja nopea toteuttaa muiden läksyjen ja koulujuttujen ohella. И6

Моих языковых навыков довольно сильно не хватает, и мой словарный запас не очень широк. Я не нашла себе способ учиться, чтобы заставить слова и правила остаться в моей голове, и который одновременно был бы довольно легко и быстро реализовать, наряду с другими домашними заданиями и школьными вещами.

Такие ситуации или вещи могут вызвать, помимо чувства неспособности, другие неприятные ощущения, например разочарование, вину, стыд или неудовлетворенность. Неприятные ощущения появились в открытых ответах 8 (24%) учащихся РЯ.

(73) Puhumiseni nyt ei ole sujuvaa, enkä muista lauserakenteita - -. Vaatisi siis vähän enemmän työtä ennen kuin olisin tarpeeksi itsevarma kielitaitoni kanssa, jotta voisin käyttää sitä julkisesti. И6

Моя устная речь сейчас не гладкая и не помню структуры предложений. - - Так что потребовалось бы немного больше работы, прежде чем я стану достаточно уверена в моих языковых навыках, чтобы могла использовать его на публике.

(74) Olen joutunut kysymään ohjeita venäjäksi ja reissulla kahvilassa jouduin kysymään kahvia. Pelottavalta on tuntunut. И20

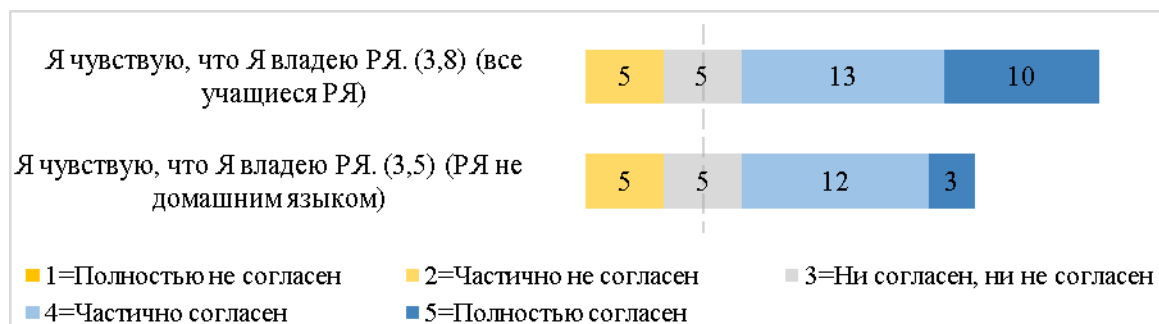
Мне пришлось спросить направления на РЯ и в поездке в кафе мне пришлось попросить кофе. Это было страшно.

(75) Välillä koulu aiheuttaa paljon stressiä, jolloin ei tee mieli opiskella mitään. Lisäksi välillä kieliopit ovat hieman tylsiä. И22

Временами школа вызывает много стресса, и тогда мне не хочется изучать ничего. Кроме того, временами грамматика немного утомительна.

Всего 16 (48%) учащихся РЯ рассказывали как положительные, так и отрицательные вещи о своей компетентности в открытых ответах, поэтому было видно, что все-таки в среднем учащиеся РЯ считали себя более способным в языке. Это также можно увидеть в ответах на закрытый вопрос с утверждением «Я чувствую, что Я владею РЯ», так как 10 (30%) были полностью согласны, 13 (39%), т. е. большинство, частично согласны, 5 (15%) ни согласен, ни не согласен и 5 (15%)

частично не согласен, оставшимся посередине (3,8) ближе вариант «частично согласен» (см. график 7 ниже). Все-таки, надо заметить то, что восемь (24%) из учащихся РЯ использовали РЯ как один из домашних языков, и поэтому чувство компетентности тех, у которых РЯ не является домашним языком, выражается отдельно на графике ниже; 3 (12%) из них полностью согласились с утверждением, 12 (48%), т.е. половина частично согласилась, 5 (20%) ни согласились, ни не согласились и 5 (20%) частично не согласились.



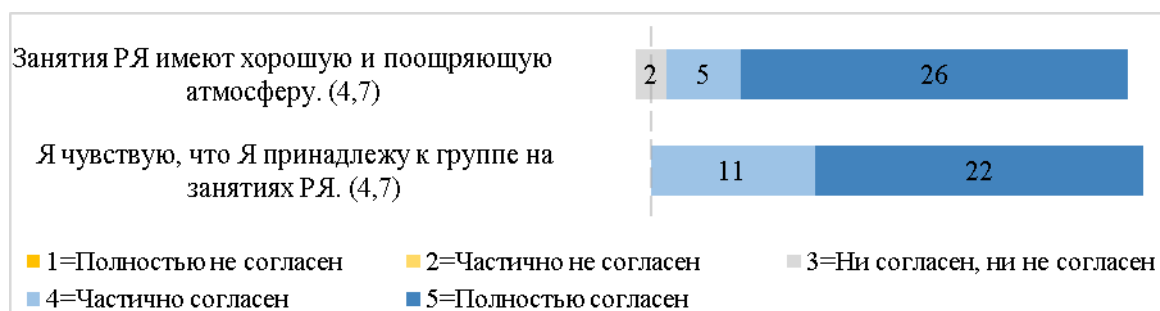
**ГРАФИК 7 Чувство владения языком учащихся, изучающих русский язык (все учащиеся и те, у которых русский не является домашним языком)**

Другими положительными вещами, связанными с изучением учащихся РЯ были, в том числе, ответы, связанные с учителем (6, 18%), групповой динамикой (5, 15%), а также учебным материалом (1, 3%).

- (76) Venäjän on yksi lempiaineistani koulussa, sillä opettajamme jaksaa aina inostaa oppimaan lisää ja kannustaa meitä. И22  
РЯ является одним из моих любимых предметов в школе, потому что наш учитель всегда вдохновляет нас учиться больше и поощряет нас.
- (77) Opettaja on todella hyvä ja tekee vaikean kielen oppimisesta mieluista. - - Opiskelen toisen lukion oppilaiden kanssa, mutta minut on siitä huolimatta otettu hyvin mukaan ryhmään. И16  
Учитель действительно хорош и делает изучение трудного языка приятным.
- (78) Panjatna-kirjasarja on erinomaista materiaalia oppimiseen ja opetus myös vailla vertaansa (ei valittamista). И30  
Серия книг «Понятно» является отличным материалом для обучения и преподавание также не имеет себе равных (нет жалоб).

В ответах мы видим, между прочим, какую роль играет учитель в том, как удовлетворяются основные психологические потребности; развивает ли чувство учащегося о том, что он справляется с вызовами (компетентность), и что он желанная часть группы. Удовлетворение основной психологической потребности, а именно, связанности с другими людьми, очевидно также в ответах на закрытые вопросы с утверждениями «Занятия РЯ имеют хорошую и поощряющую атмосферу» и «Я

чувствую, что Я принадлежу к группе» (см. график 8 ниже). С первым утверждением об атмосфере полностью согласилось явное большинство учащихся РЯ – 26 (79%). Частично согласились 5 (15%) и ни согласились, ни не согласились остальные два (6%) учащихся. Со вторым утверждением о принадлежности к группе полностью согласилось также большинство – 22 (66%) учащихся, и остальные 11 (33%) частично согласились. Эти учащиеся чувствуют себя желанной и тесной частью сообщества учебного класса (связанность с другими людьми).



### ГРАФИК 8 Атмосфера и принадлежность к группе учащихся, изучающих русский язык

Открытые ответы учащихся также показали отрицательные вещи в связи с изучением языка. Например, 4 (12%) учащегося были в некоторой степени недовольны небольшим размером группы и неприятными ощущениями, которые это вызвало, или медленным продвижением.

(79) Venäjä on vaikea kieli ja välillä tuntuu, ettei opettajakaan tiedä tarpeeksi - - Kahden oppilaan ryhmässä tunnit usein tuntuvat painostavilta, kun opettaja valvoo työskentelyä jatkuvasti (virheiden tekoa rupeaa pelkäämään). И26 РЯ является сложным языком и иногда кажется, что учитель тоже недостаточно знает. - - В группе из двух учащихся уроки часто чувствуются как гнетущие, когда учитель постоянно следит за работой (есть страх ошибаться).

(80) Oppiminen ja kursseilla eteneminen on todella hidasta. - - Ryhmän pieni koko on välillä turhauttava, koska jos kaikki eivät ole tunnilla, eteneminen hidastuu eikä ehditä käydä kaikkia asioita. И29 Обучение и продвижение на курсах действительно медленное. - - Небольшой размер группы разочаровывает время от времени, потому что, если все не на уроке, продвижение замедлится и не успеем пройти все вещи.

Желание учащихся учиться также было ослаблено в том числе тем фактом, что изучение языка необязательно востребовано в обществе, или при подаче в аспирантуру, или на образовательном уровне при разработке расписаний. В учебе другие предметы также требуют своего собственного времени.

(81) Venäjä ei ole ollut koskaan pakollinen aine eikä suoraan vaikuttaisi jatko-opiskeluihini tai mahdolliseen työelämäni luonnontieteiden parissa. Venäjä myös asetetaan lukujärjestyksessä usein jonkin muun aineen kanssa päällekkäin. Esimerkiksi viime venäjän kurssi oli päällekkäin kemian kanssa, joten päädyin suorittamaan venäjän kurssin itsenäisesti. И23

РЯ никогда не был обязательным предметом и не мог бы напрямую влиять на мою аспирантуру или мою возможную трудовую жизнь в естественных науках. РЯ также часто поставлен в расписании с каким-то другим предметом друг на друга. Например, последний курс РЯ совпал с химией, поэтому я закончил курс РЯ самостоятельно.

(82) Voisin käyttää vielä enemmän aikaa läksyjen parissa mutta joudun käyttämään enemmän aikaa niihin aineisiin, joita tarvitsen todistusvalinnoissa tai kirjoitan. И7

Я могла бы потратить еще больше времени за домашними заданиями, но я должна тратить больше времени на предметы, которые мне нужны в подборе аспирантуры или в каких студенческих экзаменах я приму участие.

(83) Panostan niin hyvin kuin pystyn, mutta minulla on myös paljon muitakin aineita, joihin haluan panostaa. И25

Я внесу мой вклад так хорошо, как могу, но у меня также есть много других предметов, в которых я хочу внести вклад.

На некотором уровне наблюдалось недовольство содержанием или уровнем требований учебы (13, 39%), учебным материалом (3, 9%) и отличием языка (2, 6%). Трудоемкость была одним из центральных факторов, ухудшающих мотивацию, среди учащихся РЯ.

(84) Joudutaan käymään liikaa asiaa yhden kurssin sisällä, ja oppikirjan asiat ovat vaativia ja uusia asioita on liian paljon käytettävään aikaan nähden. И7

Мы должны пройти слишком много вещей в течение одного курса, и учебники требовательны, и есть слишком много новых вещей, по отношению во времени.

(85) En ole tyytyväinen meidän Ateljee-kirjasarjan tapaan opettaa venäjää. Karpaleissa on niin paljon sanoja, ettei niitä voi oppia kaikkia, eikä silloin ole motivaatiota lukea. И21

Я не довольна нашей серии книг Ателье как способом преподавать РЯ. В главах так много слов, что невозможно выучить все, и тогда нет никакой мотивации учиться.

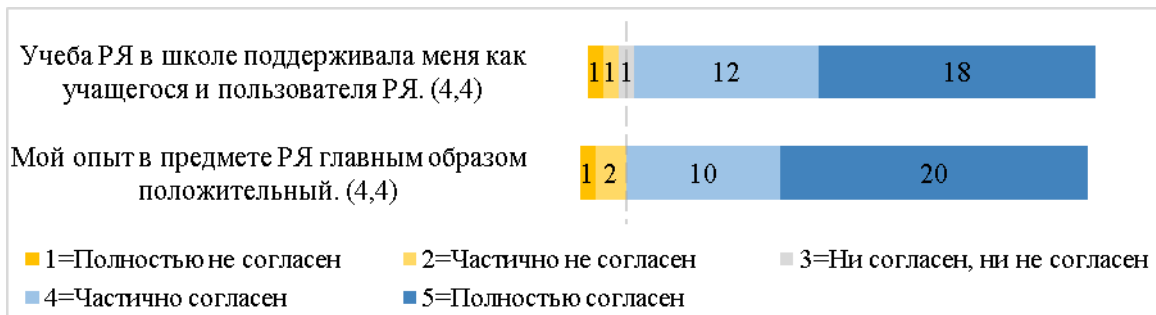
Примеры рассказывают об отсутствии или недостатке автономии, так как существуют много обязательств извне, на которые необходимо ответить и вещи, на которые нельзя непосредственно повлиять. Кроме того, например, неспособность социального пространства предоставить учащемуся возможность испытывать чувства способности в первую очередь, значит удовлетворять потребность компетентности, может привести к тому, что перед даже маленькими делами учащийся чувствует недостаточность и неспособность, и вызовы кажутся особенно сложными.

(86) Jos opetus olisi laadukkaampaa, se helpottaisi omia paineita opiskeluissa. Silloin kielen oppiminen ei olisi niin paljon omalla vastuulla. И26  
Если бы преподавание было более качественным, это облегчило бы давление на меня при учебе. Тогда изучение языка было бы не так сильно моей личной ответственностью.

Выражение этого учащегося отражает то, что, если учеба не обеспечивает удовлетворения основных психологических потребностей, учащийся может зависеть исключительно от контролируемой мотивации, или, возможно, в такой ситуации достижение Я-идеального кажется сложнее и безнадежнее – к этим мыслям мы возвратимся позднее, когда рассмотрим мотивацию учащихся с точки зрения возможных видов Я (см. подробнее глава 4.4).

В среднем среди учащихся РЯ присутствует чувство автономии, потому что, как мы заметили уже в предыдущих главах при описании ориентации гимназистов, учащиеся РЯ являются очень мотивированными автономно, значит – у многих есть самодетерминированная цель, в достижении которой изучение языка играет важную роль (взаимодействие с языком согласуется с Я-концепцией учащегося) и/или изучение языка вызывает и поддерживает внутреннюю мотивацию.

В целом изучение РЯ оказывало поддержку гимназистам. Это наглядно показано на графике 9 ниже, в котором можно видеть, во-первых, ответы на вопрос с утверждением «Учеба РЯ в школе поддерживала меня как учащегося и пользователя РЯ»: 18 (55%) учащихся РЯ полностью согласились и 12 (36%) частично согласились с утверждением, т.е. даже 91% ощущали, что учеба поддерживала по крайней мере в некотором степени их как учащихся и пользователей языка. Все-таки, один учащийся ни согласился, ни не согласился, один частично не согласился и один полностью не согласился. Во-вторых, подобная тенденция видна в ответах на вопрос с утверждением «Мой опыт в предмете РЯ главным образом положительный», так как почти два трети, т.е. 20 (61%) учащихся полностью согласились и почти треть, т.е. 10 (30%) частично согласились, когда только два (6%) учащихся частично не согласились и один (3%) полностью не согласился. Это утверждение включает в себя мысль об удовлетворении основных психологических потребностей в целом. Прежде всего, ответы учащихся РЯ подчеркивали желание и удовольствие в учебе, а также положительный опыт, полученный, в частности, благодаря чувству компетентности.



**ГРАФИК 9** Получаемая поддержка и учебный опыт главным образом учащихся, изучающих русский язык

#### 4.3.2 Учебный опыт среди учащихся, изучающих шведский язык

Уже в главе 4.2.2 мы представили, что четыре учащихся ШЯ имели внутреннюю ориентацию стимуляции на основе открытых ответов – к этой ориентации относятся положительные ощущения, которые были вызваны у учащихся ШЯ, между прочим, «клевым» языком или уроками, увлечением шведской культурой или удивительностью путешествия. Кроме того, два других учащихся выявили положительные ощущения в своих открытых ответах. Таким образом, в общей сложности 6 (16%) учащихся ШЯ указали в некоторой степени на положительные ощущения, испытанные либо на уроках, либо в свободное время.

(87) Jääkiekossa on tullut juteltua vähän "svenssoneitten" kanssa ruotsia ja tuntui silloi jotenki hyvältä mutta vähän myös "hölmöltä". И63

Играя в хоккей, я немного говорил со «Свенссон» [общая шведская фамилия, которой учащийся ссылается на носителей ШЯ] по-шведски, и я чувствовал себя как-то хорошо в то время, но также как-то «глупо».

(88) Ruotsin kielen opiskelu on ollut ihan antoisaa, vaikka sitä on opittu vihaamaan yläasteelta asti. И47

Изучение ШЯ немного мне дала, хотя [вообще] научились ненавидеть его со средней школы.

Как отметим, только положительного эти выражения не содержат. Во-первых, учащемуся в первом примере было позволено испытать себя способным в языке до некоторой степени из-за успешных коммуникативных ситуаций, но, с другой стороны, разговорные ситуации создали небольшое смятение – о чем в итоге следует думать. Во втором примере предпосылка или основа для изучения ШЯ – в данном случае общее преобладающее мнение об изучении ШЯ как плохого, даже ненавистного – оказалась опровергнутой. В обоих примерах существует какая-то

противоречивость. Дело в том, что отрицательные ощущения, как например, скука, смутнение, угнетенность, раздражение, омерзение и даже ненависть или просто отсутствие положительных ощущений были более распространены среди учащихся ШЯ. В общей сложности 18 (49 %) из учащихся ШЯ указали каким-то образом на отрицательные ощущения, пробуждаемые, например, языком или его разделами (грамматика, как звучит язык) и неприятными ситуациями использования или изучения этого языка.

(89) Ruotsin kielen opiskelu ei ole niin innostavaa. И53

Изучение ШЯ не является вдохновляющим.

(90) - - joukkueeseemme tuli kaksi henkilöä, joista kumpikaan ei osannut sanaakaan suomea tai englantia, niin heidän kanssaan on joskus pakko kommunikoida ruotsiksi. Itseäni se jonkin verran ärsyttää, sillä ajattelen, että heidän tulisi oppia suomea. И68

- - два человека пришли в нашу команду, и один из которых не знал ни слова по-фински, или по-английски, и так иногда должен общаться с ними по-шведски. Я несколько раздражен этим, потому что я думаю, что они должны научиться финскому.

(91) Se että en tule tekemään ruotsilla mitään tulevaisuudessa ja se on paska kieli - - Huono kieli sillä ei tee mitään. И43

То, что я не собираюсь ничего делать на шведском языке в будущем и он дерьмовый язык. - - Плохой язык с ним [с ШЯ] ничего не делает.

Отрицательные ощущения, по крайней мере, говорят об отсутствии внутренней ориентации, и крайне отрицательные, которые отражает высказывание И43, даже о амотивации, поскольку амотивация рассматривается как противоположность в сравнении с другими ориентациями, особенно с внутренними подтипами. Поэтому отрицательные ощущения (неудовлетворенность) могут быть признаком того, что основные психологические потребности не получают удовлетворения. Если действие является долговременным и травматичным, следствием, может быть, является очень отрицательная установка. В частности неудовлетворение компетентности переплетается с этими воспринимаемыми отрицательными ощущениями. В общей сложности четыре (11%) учащихся ШЯ сообщили только отрицательно о своей собственной компетентности/обучении, 8 (22%) только нейтрально/положительно, и остальные 23 (62%) о том и другом в своих открытых ответах.

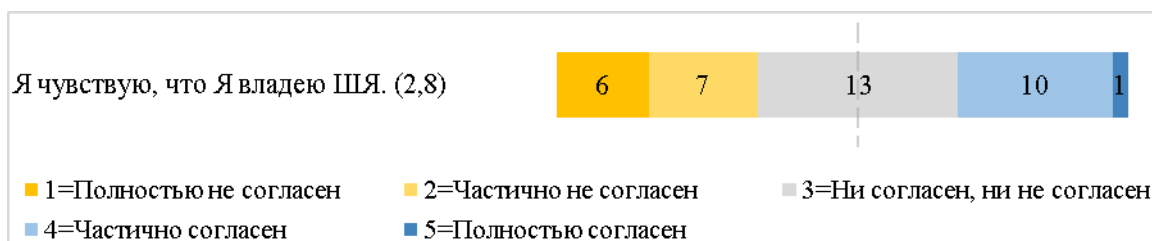
(92) Vihaan kielioppia ja en opiskellut yläkoulussa kunnolla, joten olen mielestäni muita "jäljessä", tämä heikentää motivaatiotani opiskeluun. - - Olen todella huono, enkä meinaa millään oppia. И42

Я ненавижу грамматику и не училась в средней школе как следует, поэтому я думаю, что я «позади» других, это уменьшает мою мотивацию к изучению. - - Я \_очень\_ плохая, и я почти ничему не научусь.



- (93) Ruotisissa käydessäni ruotsalainen henkilö tuli juttelemaan. Tilanne oli hieman hämmentävä ja ahistava, sillä ruotsin kieli ei ole vahvin osa-alueeni. И41  
 Когда я посетила Швецию, шведский человек пришел поболтать. Это было немного запутано и угнетающе, так как ШЯ не является моим самым сильным разделом.
- (94) Omat Ruotsin kielen taitoni on aika alkeelliset. Pystyn tilaamaan jotain ruotiksi ja tietysti kertoa vähän itsestäni, mutta en kykene pysymään perässä pitkissä keskusteluissa. И48  
 Мои навыки ШЯ довольно элементарны. Я могу заказать что-то на ШЯ и, конечно, рассказать немного о моей себе, но мне не угнаться в долгих разговорах.
- (95) Luulen, että olen ikäisiini verrattuna keskitasoa ruotsin osaamisessani. Opin parhaiten silloin kun löydän äkillisen motivaatiopuuskan ja oppimismenetelmäni on käyttää ruotsia arjessa. И53  
 Я думаю, что я в сравнении с одноклассниками на среднем уровне по отношению моей компетентности ШЯ. Я лучше всего учусь, когда нахожу внезапную мотивацию, и мой метод обучения – использовать ШЯ в повседневной жизни.

Если в предыдущей главе при описании ориентаций возник вопрос, где же энтузиазм и удовольствие при изучении учащихся ШЯ, то в этой главе возникает вопрос, где удовольствие от компетентности? Это, возможно, отражает чувство компетентности среди учащихся ШЯ, так как рассматривая ответы также на закрытый вопрос с утверждением «Я чувствую, что Я владею ШЯ» (см. график 10 ниже) в среднем (2,8) ответы остаются немного больше на стороне отрицательного; только один (3%) учащийся был полностью согласен с утверждением, 10 (30%) частично согласились, 13 (35%), т. е. большинство, ни согласились ни не согласились, 7 (19%) частично не согласились и даже 6 (16%) полностью не согласились. Является ли уровень требований настолько высоким, что сложнее чувствовать себя способным в языке, или преподавание иначе не дает учащемуся опыт успеха. Или должны ли навыки самооценки быть более развиты среди учащихся ШЯ? И имеет ли, например, контакт с носителями языка связь с тем, насколько слабым учащийся оценивает себя в языке?

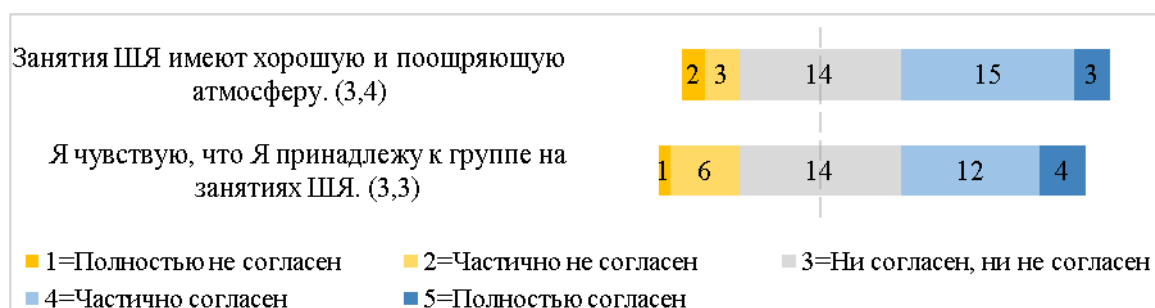


**ГРАФИК 10 Чувство владения языком среди учащихся, изучающих шведский язык**

Что касается другого опыта, то никаких положительных упоминаний об учителе, учебной программе и содержании или учебных материалах не обнаруживались от учащихся ШЯ в открытых ответах – только одна (3%) сказала, что ее нравятся уроки.

(96) Tunnit ovat kivoja, ei valittamista. И39  
Уроки хорошие, нет жалоб.

Поскольку не было других открытых ответов о групповой динамике или атмосфере уроков, мы должны полагаться исключительно на рассмотрение закрытых ответов. На утверждение «Занятия ШЯ имеют хорошую и поощряющую атмосферу» 3 (8%) учащегося ответили «полностью согласен» и 15 (41%) «частично согласен, что означает, что в общей сложности почти половина учащихся ШЯ нашли атмосферу в некоторой степени хорошей и поощряющей. Тем не менее, 3 (8%) были частично согласны и 2 (5%) даже полностью не согласны с этим утверждением и, кроме того, 14 (38%), т.е. больше трети учащихся ШЯ ответили нейтрально ни согласен, ни не согласен, не высказывая свою особую точку зрения на утверждение. Надо спросить, равномерно ли поощрение распределяется между учащимися, или та же атмосфера иначе может просто казаться одним как лучшая/более поддерживающая, чем другим?



**ГРАФИК 11 Атмосфера и принадлежность к группе учащихся, изучающих шведский язык**

Довольно подобным образом учащиеся ШЯ ответили на вопрос с утверждением «Я чувствую, что Я принадлежу к группе на занятиях ШЯ, так как 4 (11%) были полностью согласны, 12 частично согласны, 14 (38%) т. е. больше трети не согласны ни не согласны, даже 6 (16%) частично не согласны и к сожалению, 1 (3%) полностью не согласен. Таким образом, до почти пятой (19%) учащихся ШЯ испытывают себя на некотором уровне посторонними в группе и больше трети не могут ответить, принадлежат ли они к группе или нет. Потребность связанности с

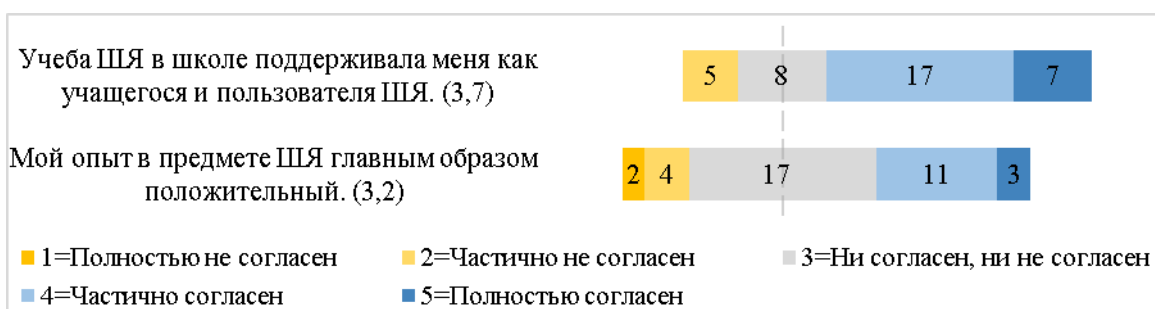
другими менее чем половины, по крайней мере, частично удовлетворяется, но у явно большей половины ее поддерживающие факторы отсутствуют.

Рассматривая остальные ответы учащихся ШЯ на открытые вопросы, мы видим, что к отрицательному опыту относятся, между прочим, упоминания об учителе и стиле преподавания (4, 11%), о содержании учебы (6, 16%) и о рабочей нагрузке (5, 14%).

- (97) Jatkuvat kuuntelutehtävät ja tuntien rakenne on käytännössä sitä että tarkistamme vain tehtäviä ja kun pitäisi saada tehtyä tehtäviä aikaa on liian vähän ja käytännössä joudut kopioimaan kaiken taululta paperiin. - - Tylsää. И34  
Постоянные задачи прослушивания и структура уроков практически то, что мы проверяем только задания, и когда должно было делать задания слишком мало времени, и практически нам придется копировать все с доски на бумагу.
- (98) Ruotsin kielen vaikeus. Sanastoissa on usein todella paljon uusia sanoja - - Tunneilla myös mennään paljon asioita kovaan vauhtiin. - - Opettajat vaativat paljon, yms. И55  
Сложность ШЯ. В словарях [учебных книг] часто много новых слов. - - На уроках проходим много вещей быстро. - - Учители требуют много и т. д.

Естественно, возникают отрицательные ощущения, которые уже были описаны выше (например, скука, отвращение). Учитель играет ведущую роль в том, удовлетворяются ли основные психологические потребности учащегося. При отсутствии связанности с другими людьми принадлежность к группе отсутствует, при отсутствии компетентности не испытываются приятные ощущения, такие как наслаждение изучать или научиться, при отсутствии автономии учащийся не ощущает смысла в изучении языка – он не усвоен как часть вещи важной для Я-концепции индивидуума, поэтому его оценивание трудно. То, что остается – это контролируемая мотивация, которая должна поддерживаться активно внешним миром (и, если есть отсутствие поддержки извне, учащийся будет продолжать действие только так долго, пока это будет принудительно). Дается ли учащимся возможность время от времени делать самим выборы/решения? Дает ли учеба им чувствовать, что это важно/полезно для них? Мы уже выше упоминали, сколь редкой является сильная точка зрения о ясной пользе языка и инструментальные ориентации с фокусом содействия среди учащихся ШЯ, поэтому автономия уже, в дополнение к тому, что изучение ШЯ продиктовано принуждением извне, не дает очень качественной картины о мотивации учащихся ШЯ.

Если мы рассмотрим получаемую поддержку в изучении ШЯ (см. график 12 ниже), заметим, что в среднем (3,7) учащиеся ШЯ испытывали в некотором степени поддержку, так как на утверждение «Учеба ШЯ в школе поддерживала меня как учащегося и пользователя ШЯ» 7 (19%), т.е. пятая часть учащихся, ответили «полностью согласен», 17 (46%), т.е. почти половина, «частично согласен», 8 (22%) «ни согласен ни не согласен» и 5 (14%) «частично не согласен». Все-таки, рассматривая ответы на утверждение «Мой опыт в предмете ШЯ главным образом положительный», только три ответили полностью согласен, 11 (30%) «частично согласен», даже 17 (46%), т.е. почти половина, ответили «ни согласен, ни не согласен», 4 (11%) «частично не согласен» и 2 (5%) даже «полностью не согласен». Бесцветность второго столбика в графике ниже, может быть, изображает, какие довольно вялые ответы дали учащиеся ШЯ в целом, ответив на открытые вопросы.

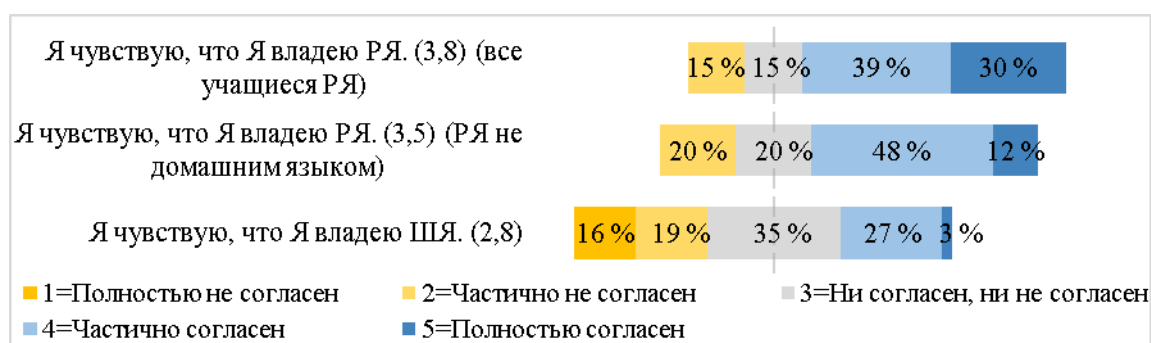


**ГРАФИК 12** Получаемая поддержка и учебный опыт главным образом учащихся, изучающих шведский язык

### 4.3.3 Сравнение учебного опыта среди учащихся, изучающих русский и шведский языки

На утверждение «Я чувствую, что Я владею языком» полученные ответы показывают, что даже если мы исключим из учащихся РЯ тех, у которых РЯ является одним домашним языком, несмотря на это, в среднем учащиеся РЯ ощущают себя более способными в языке, чем учащиеся ШЯ. Рассматривая ответы учащихся РЯ в целом (n=33), видим, что 30% из них полностью согласились, 39% частично согласились, 15% ни согласились, ни не согласились и 15% частично не согласились с утверждением. Сравнивая ответы тех, у которых РЯ не является домашним языком

ком (n=25) с ответами учащихся ШЯ, заметим, что из учащихся РЯ почти две трети (60%) в некотором степени ощущают себя способными в языке, так как 12% полностью и 48% частично согласились с утверждением, тогда только неполная треть учащихся ШЯ думали похоже, т.е. из них 3% полностью и 27% частично согласились с утверждением. Большинство, 35% из учащихся ШЯ ответили «ни согласен, ни не согласен», т.е. не может или не хочет высказать свою точку зрения, когда число среди учащихся РЯ – 20%. Частично не согласны были 20% учащихся РЯ и 19% учащихся ШЯ, т.е. в обеих группах пятая часть. Все-таки, 16% учащихся ШЯ полностью не согласились с утверждением о чувстве владения языком.



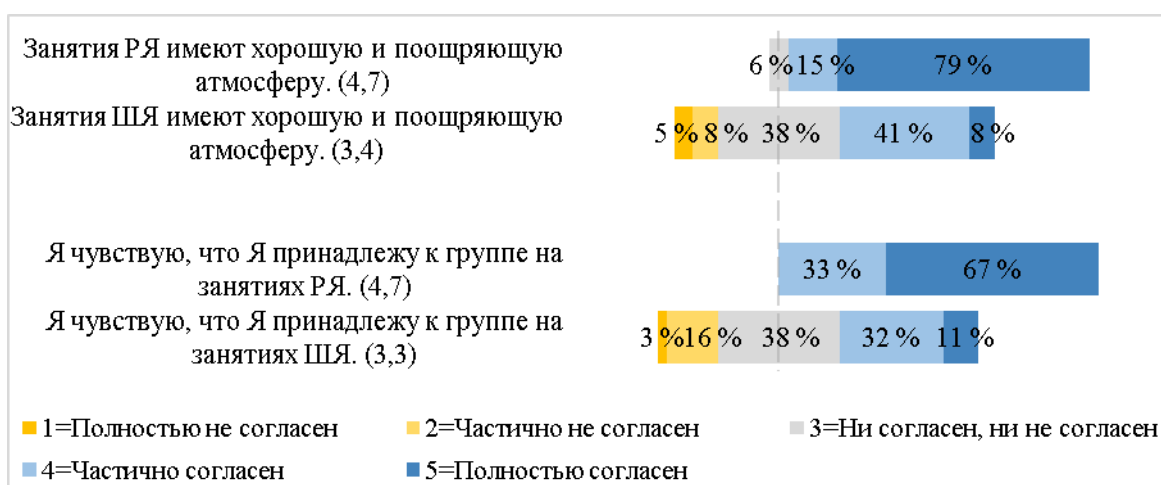
**ГРАФИК 13 Сравнение чувства владения языком между учащимися, изучающими русский (все учащиеся и те, у которых РЯ не домашним языком) и шведский языки**

Открытые ответы о компетентности в целом незначительно различаются между учащимися РЯ и ШЯ, исключая немного ответы ШЯ, в которых учащиеся оценивают свои навыки как действительно плохие, естественно, потому что у тех, у кого чувство компетентности низко и мотивация недостаточно качественная для долговременного действия как изучения Я2, раньше не было возможности отказаться от действия. Вместо этого, самые значительные различия в открытых ответах между учащимися РЯ и ШЯ были разные эмоциональные выражения, которые, конечно, обусловлены различными ситуациями изучения и использования языка, когда формируется и укрепляется также чувство компетентности. Даже половина, т.е. 16 (48%) учащихся РЯ ссылались на положительные ощущения или ситуации, пробудившие какие-то положительные чувства, когда только 6 (16%) учащихся ШЯ указали в некоторой степени на положительные ощущения, испытанные либо на уроках, либо в свободное время. Положительные чувства и ощу-

щения включали, например, наслаждение, удовольствие и энтузиазм, за которыми следовали, между прочим, опыт вознаграждений, приятности и расслабления – у учащихся ШЯ их было только меньше, и они не были такими сильными. Наоборот, неприятные ощущения появились в открытых ответах 8 (24%) учащихся РЯ, например разочарование, вина, стыд или неудовлетворенность, когда всего 18 (49%), т.е. половина из учащихся ШЯ указали каким-то образом просто на отсутствие положительных ощущений или на отрицательные ощущения, пробуждаемые, например, языком или его разделами и неприятными ситуациями использования или изучения языка. Учащиеся ШЯ испытывали, например, скуку, смятение, угнетенность, раздражение, омерзение и даже ненависть. Эти выражения ощущений указывают, между прочим, на удовлетворение или неудовлетворение основных психологических потребностей, значит компетентности, автономии и связанности с другими людьми. Приятные ощущения укрепляют особенно внутреннюю ориентацию, т. е. желание и интерес индивидуума, в то время как неприятные ощущения ослабляют ее. Кроме этого, когда индивидуум чувствует приятные ощущения, когда социальное пространство удовлетворяет усвоение внешней регуляции, инструментальная ориентация с фокусом содействия становится возможной, и через этого, возможно, индивидуум разовьет мотивирующее Я-идеальное в будущем.

Сравнивая компетентность между учащимися РЯ и ШЯ возникает вопрос; автоматически ли легче в русском языке чувствовать себя более способным, когда целевой уровень ниже, чем в изучении ШЯ? Или же чувство компетентности может также быть связано с удовлетворением других основных потребностей, как с автономией или связанностью с другими людьми? В графике 14 ниже сравниваются атмосфера уроков и принадлежность к группе, и здесь различия между группами снова наиболее значимы. С утверждением «Занятия языка имеют хорошую и поощряющую атмосферу» из учащихся РЯ даже 79% полностью согласились, когда только 8% из учащихся ШЯ ответили одинаково. Остальные учащиеся РЯ либо частично согласились (15%) либо ни согласились, ни не согласились (6%). Большинство из учащихся ШЯ, т.е. 41% частично согласились, что со своей стороны положительно; но все-таки, почти столько же, 38%, ни согласились, ни не согласились. А что касается чувства принадлежности к группе, различие между

группами все еще большое: все учащиеся РЯ по крайней мере на стороне положительных ощущений, так как 67% полностью и остальная треть 33% частично согласились с утверждением «Я чувствую, что Я принадлежу к группе на занятиях языка». Их учащихся ШЯ большинство согласилось, потому что треть, 32% ответили частично согласен и 11% полностью согласен. Однако ответы показывают, что необязательно известно, чувствуют ли они принадлежность к группе или нет, потому что больше трети, т. е. 38% ответили ни согласен, ни не согласен; на уроках невидимы ли они, учитываются ли они или это им все безразлично? Остальные учащиеся ШЯ были частично, 16%, или полностью, 3%, не согласны. Чувствуют ли они себя совсем посторонними в группе – если да, почему?

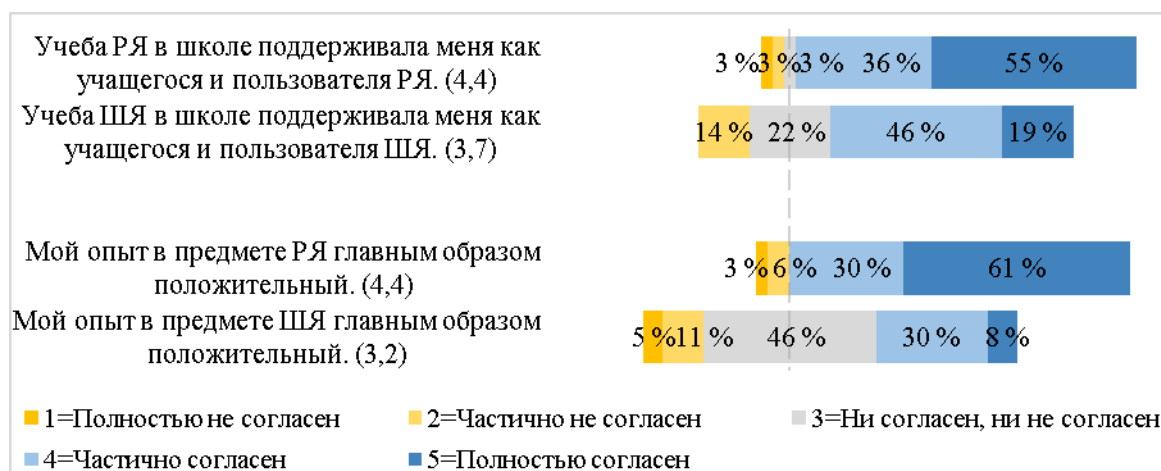


**ГРАФИК 14 Сравнение атмосферы и принадлежности к группе между учащимися, изучающими русский и шведский языки**

Является ли преимуществом маленькой группы то, что легче чувствовать себя частью группы – у учителя есть больше времени, чтобы подходить к учащимся индивидуально, и учащиеся лучше познакомятся друг с другом. Или вызывают ли регулярные изменения в групповом составе при изучении ШЯ чувство принадлежности к группе? Поддерживает ли обучение иначе формирование группового духа или может ли общий объект интереса (РЯ) обеспечить лучшую основу для связанности с другими людьми?

Утверждение «Учеба языка в школе поддерживала меня как учащегося и пользователя языка» оценивалось учащимися РЯ опять «лучше», чем учащимися ШЯ (см. график 15 ниже). Из учащихся РЯ 55% и из учащихся ШЯ 19% полностью согласны, 36% из учащихся РЯ и 46% из учащихся ШЯ частично согласны с дан-

ным утверждением. Все-таки, только 3% из учащихся РЯ дали ответ ни согласен, ни не согласен, 3% частично согласен и 3% полностью согласен, но из учащихся 22% ни согласен, ни не согласен и 14% частично не согласен.



**ГРАФИК 15 Сравнение получаемой поддержки и учебного опыта главным образом между учащимися, изучающими русский и шведский языки**

Еще больше разница между группами обнаружилась при сравнении учебного опыта в целом. С утверждением «Мой опыт в предмете языка в целом положительный» даже 61% из учащихся РЯ полностью согласились и 30% частично, когда только 8% из учащихся ШЯ полностью и 30% частично согласились. Все-таки, среди учащихся РЯ 6% ответили «частично согласен» и 3% «полностью согласен». Из учащихся ШЯ 11% частично согласились и 5% полностью согласились, но большинство из них, т.е. даже 46% ни согласились, ни не согласились. Как уже выше сказано, это мнение половины учащихся ШЯ в некоторой степени отражает учебный опыт в целом при изучении ШЯ. Это показывает, что основные психологические потребности учащихся ШЯ не удовлетворяются таким же образом, как у учащихся РЯ. Неудовлетворенность этих потребностей означает не только то, что внешняя регуляция не усвоится, но и усиливает воспринимаемое внешнее давление, во-первых, потому что кто-то другой принимает решение за индивидуума, подрывая автономию индивидуума, а во-вторых, индивидуум не чувствует себя достаточно способным, чтобы соответствовать внешним требованиям. Кроме того, если также потребность связанности другими людьми не удовлетворяется, возможно, усилится инструментальная ориентация с фокусом содействия, потому что индивидуум может, например, бояться «потерять лицо», если он не соответствует известным требованиям. Все это, среди прочего, влияет на создание моти-



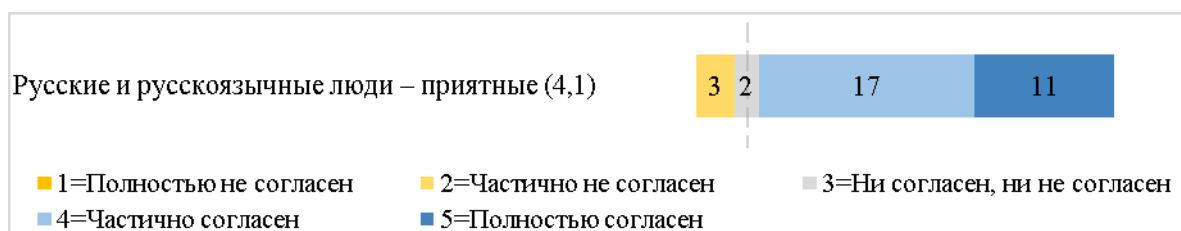
вирующих возможных видов Я учащегося при изучении Я2 – следующее, с чем мы имеем дело – это мотивация учащихся РЯ и ШЯ с этой точки зрения.

#### **4.4 Возможные виды Я в русском и шведском языках**

Наконец мы рассмотрим возможные виды Я учащихся РЯ и ШЯ, их качество и мотивационную силу при изучении языка. Приведенные выше главы служат основой для этого обзора, поскольку Я-идеальное и Я-должное мотивационной модели Дёрнеи коренятся в ориентациях и, следовательно, в учебном опыте. В конце главы 2 мы рассказали об условиях для мотивационной силы возможных видов Я, поэтому они тоже рассматриваются при необходимости.

##### **4.4.1 Возможные виды Я учащихся, изучающих русский язык**

Во-первых, согласно мотивационной системе Дёрнеи, чем более положительной является установка по отношению к носителям языка-объекта, тем более привлекательным является идеальное Я в данном языке. Рассматривая ответы учащихся РЯ на вопрос с утверждением «Русские и русскоязычные люди – приятные» (см. график 16 ниже), заметим более положительную установку, чем отрицательную, так как 11 (33%), т.е. треть учащихся полностью согласилась, 17 (52%), т.е. больше чем половина частично согласилась, только двое (6%) не согласились, ни не согласились и трое (9%) частично не согласились с утверждением. Это означает, что у большинства учащихся РЯ (85%) хотя бы осторожно положительная установка по отношению к носителям языка-объекта, что хорошо для привлекательности Я-идеального в РЯ.



**ГРАФИК 16 Установка по отношению к носителям изучаемого языка учащихся, изучающих русский язык**

В открытых ответах многих учащихся, касающихся русскоязычных людей, обнаружилась какая-то противоречивость; был опыт встречи с грубыми, но и очень приятными носителями языка, при этом результат оставался более положительным. Некоторые ответили, не высказывая яснее свою точку зрения. Два противоположных ответа учащихся РЯ показаны ниже. Представления о самом себе этих информантов рассматривается подробнее позднее.

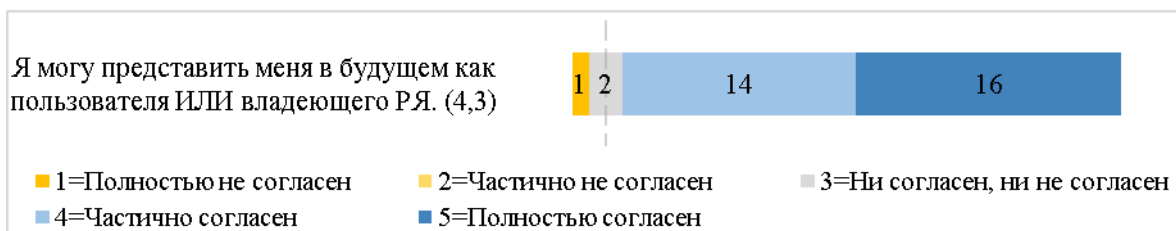
(99) Vaihtoviikon aikana Venäjällä näin paljon venäläistä kulttuuria - - Ihmiset olivat todella ystävällisiä И27

Во время недели обмена в России я видела много русской культуры - - Люди были действительно дружелюбны

(100) En ole saanut kovin positiivista kuvaa Suomessa lomailevista venäläisistä, sillä joskus heidän käyttäytyminen julkisilla paikoilla ei ole mitään parasta, mutta ymmärrän, että ei todellakaan kaikki ole samanlaisia ja suomalaisten ja venäläisten kulttuurit ja elämäntavat eroavat toisistaan aika paljon, mikä saattaa vaikuttaa siihen, millaisen vaikutelman käyttäytymisemme tekee toisillemme. - - И31

Я не получил очень позитивной картины россиян, отдыхающих в Финляндии, потому что иногда их поведение в общественных местах не является чем-то лучшим, но я понимаю, что не всё похоже и культуры, и образ жизни финнов и русских довольно сильно различаются, что может повлиять на то, какое впечатление наше поведение произведет друг на друга.

Во-вторых, в электронной анкете учащиеся ответили на утверждение «Я могу представить меня в будущем как пользователя ИЛИ владеющего РЯ» (см. график 17 ниже), касающееся возможных видов Я в Я2 в будущем. Даже 16 (48%) полностью согласились, и 14 (42%) частично согласились с данным утверждением, когда только 2 (6%) учащихся ответили «ни согласен, ни не согласен» и один (3%) учащийся «полностью не согласен». Это означает, что огромное большинство (91%) из учащихся РЯ может представлять себя в будущем как пользователя или владеющего РЯ.



### ГРАФИК 17 Представление о самом себе в будущем как пользователя или владеющего языком учащихся, изучающих русский язык

Когда мы рассматриваем подробнее ответы учащегося, который полностью не согласился (И31), понимаем лучше его взгляд, почему у него нет представления о самом себе в будущем как пользователя или владеющем языком или он, в первую очередь, не хочет о нем думать.

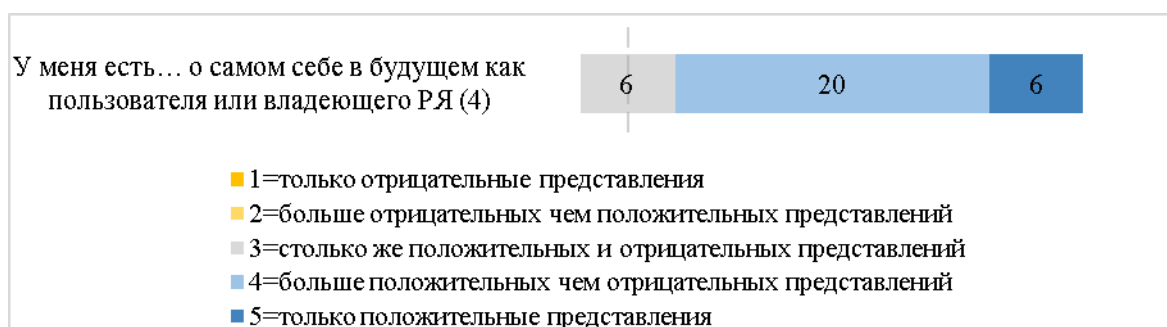
(101) En tunne venäjän kieltä tärkeäksi oppiaineeksi ja joissakin kohdissa venäjän kielen omanlaisuus ei ole hyvä asia. - - Ajattelen venäjän kielen taitoni olevan hieman alle keskiarvon, sillä ymmärrän enimmäkseen joitakin kieliooppisääntöjä, mutta muistan hyvin vähän kurssillemme kuuluneita sanastoja. - - Venäjän kieli ei kiinnosta minua enään, enkä aio hankkiutua sellaisiin töihin, jossa se olisi tarvittava. И31

Я не считаю РЯ важным предметом и в некоторых делах своеобразие РЯ не хорошо. - - Я думаю, что мои навыки РЯ немного ниже среднего, так как я большей частью понимаю некоторые грамматические правила, но Я очень мало помню словари, входящие в наш курс. - - РЯ меня больше не интересует, и я не собираюсь работать на такой работе, где он был бы нужен.

Следовательно, чувство компетентности учащегося не очень высоко, его внутренняя ориентация с интересом ослабела, и в учебе не появляется оценивание деятельности, так как учащийся не видит у языка никакой пользы в достижении своего образа Я в будущем – т.е. его основные психологические потребности недостаточно удовлетворяются социальным пространством при изучении РЯ. Кроме того, выше указана его более отрицательная установка по отношению к носителям РЯ (см. пример 101, И31). Поэтому вполне возможно, что в таких обстоятельствах возможный мотивирующий образ о будущем Я не возник, или, если бы он существовал, он мог казаться отдаленным, не очень привлекательным или не своим собственным (Я-должное).

Те учащиеся РЯ, которые ответили на предыдущий закрытый вопрос положительно или хотя бы нейтрально «ни согласен, ни не согласен» (n=32) получили дополнительные вопросы относительно возможных видов Я. Первый вопрос касался качества представлений о самом себе как пользователя или владеющего

языка – являются ли они более положительными или отрицательными (см. график 18 ниже). Итого шесть (18%) из всех учащихся РЯ ответили, что у них есть только положительные представления, большинство, т. е. 20 (61%) учащихся имеют больше положительных чем отрицательных представлений, а у остальных шести (18%) учащихся есть столько же положительных и отрицательных представлений о самом себе в будущем как пользователя или владеющего РЯ. Положительные представления о самом себе тесно связаны с Я-идеальным и отрицательные либо с Я-должным, либо с видом Я, каким человек боится стать (если первоначальный план о достижении Я-идеального не удастся): отрицательные представления, сочетаясь в гармонии с Я-идеальным, согласно модели Дёрнеи, поддерживают достижение Я-идеального, но являясь слишком сильными и/или противоположными по отношению к идеальному Я, они могут даже совсем аннулировать мотивационную силу Я-идеального.



**ГРАФИК 18** Качество представлений о самом себе в будущем как пользователя или владеющего языка учащихся, изучающих русский язык

Основа для существования специфического для языка Я-идеального среди учащихся РЯ благоприятна. Как мы уже выше представили, у учащихся РЯ мотивация является более автономной, принимая во внимание именно инструментальную ориентацию с фокусом содействия, количество внутренне ориентированных учащихся, в целом относительно положительный учебный опыт, т.е. удовлетворение основных психологических потребностей, которое делает пробуждение и поддержку предыдущих возможными, и более положительная установка по отношению к носителям изучаемого языка. В своих открытых ответах огромная часть учащихся РЯ, т.е. 31 (94%) указали каким-то образом на будущее: либо у них были указаны разные цели, желания, надежды либо представления о самом себе. Тем не менее, Я-идеальное не равняется целям, хотя существование Я-идеального появляется как одна из вещей, к которой человек стремится в буду-

щем, или как различные меньшие вехи на пути к идеальному Я, так как существование Я-идеального может активизировать дополнительные саморегуляционные стратегии (как его достичь). Намеки о фактических идеальных образах Я дают ответы учащимся, в которых говорилось о вещах, которые, например, учащиеся умеют, хотят или хотели бы уметь делать в будущем. Итого вот таких высказываний в ответах учащихся РЯ – у 30 (91%).

(102) Kuvittelen itseni opettamassa kieltä muille. Haluaisin saada tunneista mielenkiintoisia ja mahdollisimman monipuolisia. Mielikuvana aika pitkäikäinen, ja mielestäni realistinen. - - Olen aina halunnut opettajaksi, ja haluan edelleen. Tulevaisuuden näkymät sopivat siis hyvin kuvaan. И27

Я воображаю себя преподающей язык другим. Я хотела бы делать занятия интересными и максимально разнообразными. Как представление довольно долговременное и, по-моему, реалистическое. - - Я всегда хотела быть учителем, и все еще хочу. Таким образом, виды будущего хорошо вписываются в представление.

(103) Kielitaitoni on parantunut paljon ja puhun venäjää sujuvammin. - - [Tulevaisuuden minäkuva herättää] innokkuutta. И15

Мои языковые навыки значительно улучшились, и я говорю по-русски более свободно. - - [Представление о самом себе в будущем вызывает] энтузиазм.

Часть идеальных Я учащихся является относительно ясной и живой, так как учащиеся могут ее *вообразить*. В этих примерах возможно видеть правдоподобность этих видов Я, так как они воспринимаются как реалистические и размышление о них вызывает положительные чувства. Вероятно, это результат от того, что индивидуум чувствует себя способным и доверяющим своим способностям в том отношении, что он знает, что он должен сделать, чтобы достичь своего идеального Я.

(104) - - Tunnen itseni vielä aika epävarmaksi puhujaksi ja kuullun ymmärtäminen on edelleen aika vaikeaa. Uskon, että kovalla työnteolla voin vielä päästä sinne, minne haluan. И16

Я еще чувствую себя довольно неуверенной говорящей и понимание на слух все еще сложно. Я верю, что с тяжелой работой я еще могу попасть туда, куда я хочу.

(105) - - Tällä hetkellä olen vielä kaukana tulevaisuuden mielikuvastani, mutta olen valmis aloittamaan työt sen eteen. И17

На данный момент я еще далеко от моего будущего Я-образа, но я готова начать работать над этим.

Однако, если разница между настоящим и идеальным Я велика, и у индивидуума нет ресурсов для достижения Я-идеального, он может оставаться пустой фантазией, для которой индивидуум не готов работать:

(106) Haluaisin, että osaisin käyttää venäjää sujuvasti esim. asiakaspalvelutilanteissa ja hyötyä siitä jatkossa. - - toivoisin, että kielitaitoni olisi vielä parem-

pi. - - Haluan kehittyä paremmaksi kuin mitä olen nyt, mutta juuri nyt aika ei riitä siihen. - - И8

Я хотела бы уметь использовать РЯ свободно, например, в ситуациях обслуживания клиентов и извлекать из него пользу в будущем - - Я надеялась бы, чтобы мое знание языка было еще лучше. - - Я хочу развиваться лучше, чем то, кем я являюсь сейчас, но сейчас времени для этого недостаточно.

Однако у большинства ясная цель, Я-идеальное, которая активизирует внедрение разных саморегуляционных стратегий, которые могут проявляться с точки зрения правил и обязательств, а также кратковременных целей. Это может объяснить, почему много учащихся РЯ имеют также сильную интроецированную регуляцию помимо внутренней ориентации. Из учащихся РЯ, кажется, 9 имеют Я-должное, и 4 образ Я, которым индивидуум боится стать. В следующем примере учащаяся имеет кроме идеального Я также Я-должное и Я, которым боится стать, и все же она заявляет, что «это давление совсем хорошо» – следовательно отрицательные виды Я поддерживают достижение Я-идеального, выступая в гармонии с ним.

(107) Mielestäni ne [mielikuvat] on hyviä ja positiivisia. - - Luulen, että venäjän taitoni parantuu, kunhan käytän sitä enemmän. Eli tulevaisuudessa kielitaitoni on parempi ja uskallan käyttää sitä rohkeammin, enkä häpeä aksenttiani puhuessani venäjää, joka ei ole venäläinen. - - Haluaisin paremman aktiivisen kielitaidon kuten muilla kaksikielisillä, tämä paine on ihan okei. И4

Я думаю, что они [представления] хорошие и позитивные. - - Я думаю, что мои навыки РЯ будут улучшаться до тех пор, пока я использую их больше. Так что в будущем мои языковые навыки будут лучше, и я осмелюсь использовать их смелее, и я не буду стыдиться моего акцента говоря на РЯ, который не является русским. - - Я хотела бы больше активных языковых навыков, как и другие двуязычные, это давление совсем хорошо.

Следующий пример, со своей стороны, показывает, как Я-идеальное и Я-должное параллельны, но несмотря на это, учащийся чувствует давление; это может быть связано либо с неполными способностями, например, поставить себе вехи, т.е. использовать различные дополнительные процедурные стратегии, либо с тем, что расстояние до Я-идеального кажется слишком длинным и таким образом Я-идеальное более недостижимым. Кроме того, Я-идеальное, может быть, не достаточно привлекательно.

(108) Tavoitteenani olisi, että pystyisin pitämään kunnon keskustelun venäläisen kanssa tai ainakin ymmärtämään häntä. - - Uskon, että tulen unohtamaan joi-takin sijamuotoja, mutta jos puhuisin ystäväni kanssa venäjää se varmasti pysyisi hyvänä. - - Koska olen jo 8. luokalta asti opiskellut venäjää, minusta tuntuu, että minun pitäisi olla jo parempi venäjän kielessä, mitä nyt jo olen. И24

Моей целью было бы то, что могла правильно поговорить с русским человеком или, по крайней мере, понять его. - - Я верю, что я забуду неко-

торые падежные формы, но, если бы я разговаривала по-русски с моим другом, язык несомненно оставался хорошим. - - Поскольку я уже изучал РЯ с 8-го класса, я чувствую, что я уже должна быть лучше на РЯ, что и я уже являюсь [давление стать какой-то на РЯ в будущем].

Как уже говорилось, Я, которым человек боится стать, было замечено в ответах четырех учащихся РЯ. В то время как это Я является одним из возможных Я в будущем, оно также может рассказать о настоящих навыках языка – индивидуум стыдится/боится/волнуется/неуверен, говоря на языке, и, может быть, имеет боязнь, что настоящее Я является будущим Я, если достижение идеального Я не удастся, поэтому он хочет уменьшить этот разрыв между настоящим и идеальным Я преследуя Я-идеальное.

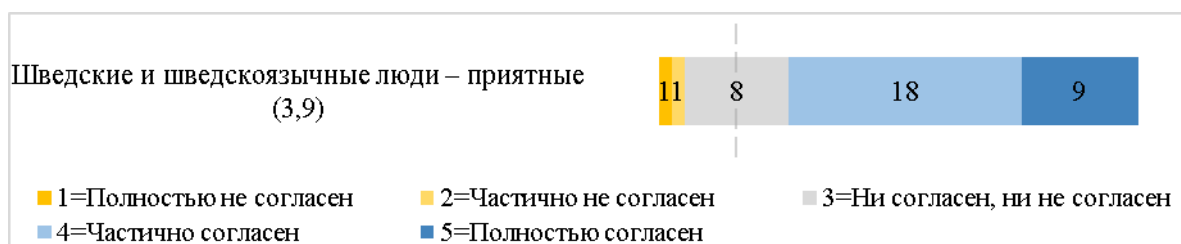
- (109) Voin kuvitella itseni asiakaspalvelijana puhumassa venäjää asiakkaiden kanssa. Kielitaitoni ei varmasti silloinkaan tule olemaan järisyttävä, mutta mahdollisesti osaisin neuvoa asiakkaita oikeaan paikkaan tai kertomaan heille, mitä vaikkapa ruoassa on. - - Puhumiseni nyt ei ole sujuvaa, enkä muista lauserakenteita - - Vaatisi siis vähän enemmän työtä ennen kuin olisin tarpeeksi itsevarma kielitaitoni kanssa, jotta voisin käyttää sitä julkisesti. И6  
Я могу воображать себя работника сферы обслуживания клиентов, говорящего по-русски с клиентами. Я уверена, что мои языковые навыки не будут безумно хорошими даже тогда, но я могла бы посоветовать клиентам правильное место и подсказать им, что, например, содержит еда. - - Моя устная речь сейчас не гладкая, и я не помню структуру предложений. - - Поэтому потребовалось бы немного больше работы, прежде чем я была достаточно уверена с моими языковыми навыками, чтобы мочь использовать язык на публике.
- (110) Osaan venäjää joskus tulevaisuudessa. - - Puhuminen ei jännitä niin paljon. И29  
Я владею русским когда-нибудь в будущем. - - Разговоры не так сильно волнуют.
- (111) Minulla on tavoitteena lähteä opiskelemaan venäjää ja tulla opettajaksi tai tulkiksi. - - Tulen käyttämään venäjää paljon vapaammin, enkä pelkää virheiden tekemistä. - - [mielikuvat ovat] Positiivisia, uskon tulevani rohkeammaksi. Minusta tuntuu, että minun pitäisi olla täydellinen ja se lisää paineita. И19  
У меня есть цель пойти изучать РЯ и стать учителем или переводчиком. - - Я буду использовать РЯ гораздо свободнее и не боюсь ошибаться. - - [представления о самом себе в будущем –] Позитивные, я верю, что стану смелее. - - Мне кажется, что я должна быть совершенной, и это усилит давление.

Однако у всех вышеупомянутых примерах у учащихся Я, которым они боятся стать, выступает в гармонии с Я-идеальным и Я-должным, так поддерживая достижение Я-идеального, т.е. его мотивационную силу. В последнем примере можем видеть даже воспринимаемое давление учащейся, у которой РЯ является вторым домашним языком. Как уже выше указано при описании ориентаций, у учащихся, которые испытывали давление при изучении языка, Я-должное является

слишком сильным, т.е. языковые навыки, которые «должны» быть слишком высоки (нереалистические ожидания), в сравнении с Я-идеальным.

#### 4.4.2 Возможные виды Я учащихся, изучающих шведский язык

Что касается установки по отношению к носителям ШЯ согласно учащимся ШЯ, 9 (24%) из них полностью согласились, 18 (49%) частично согласились, 8 (22%) ни согласились, ни не согласились, один (3%) частично не согласился и один (3%) полностью не согласился с утверждением «Шведские и шведскоязычные люди – приятные». Это значит, что в среднем установка учащихся является положительной, что хорошо для привлекательности Я-идеального. Возможно, у тех, которые ответили «ни согласен, ни не согласен», нет контакта с носителями языка, и поэтому не могут выразить более точно свою точку зрения.



**ГРАФИК 19** Установка по отношению к носителям изучаемого языка учащихся, изучающих шведский язык

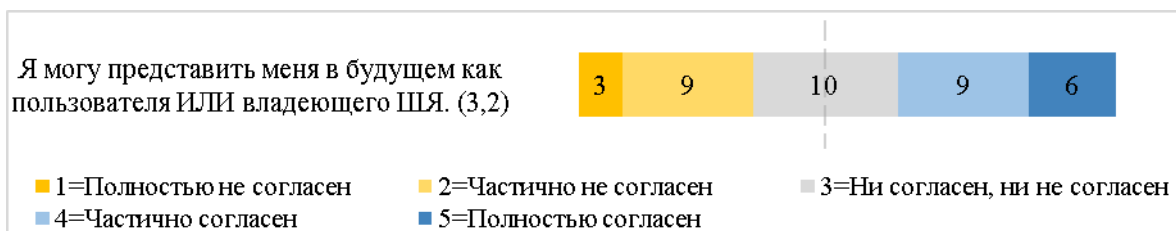
В своих открытых ответах только два учащихся выразили что-то, касающееся установки по отношению к носителям языка. Может быть, следующий пример лучше описывает осторожно положительный образ учащихся ШЯ о носителях языка-объекта.

(112) Tunnen joitakin suomenruotsalaisia ja he ovat enimmäkseen mukavia. Mutta olen tavannut myös henkilöitä, jotka ovat hyvin itsepäisiä ja ylpeitä itsestään. И67

Я знаю некоторых финно-шведов, и они в основном приятные. Но я также встречал людей, которые очень упрямы и гордятся собой.

Ответы на вопрос с утверждением «Я могу представить меня в будущем как пользователя ИЛИ владеющего ШЯ» были очень бессвязны, так как 6 (16%) полностью согласились, 9 (24%) частично согласились, 9 (24%) ни согласились, ни не согласились, 9 (24%) частично не согласились и 3 (8%) полностью не согласились о представлениях о самом себе в будущем.





## ГРАФИК 20 Представление о самом себе в будущем как пользователя или владеющего языком учащихся, изучающих шведский язык

Когда 12 (32%) учащиеся указывали свое несогласие в некоторой степени в ответ на предыдущий вопрос (либо полностью, либо частично не согласен), они обосновали его, между прочим, недостаточным чувством компетентности (5, 42%), отсутствием пользы языка (4, 33%) и/или отсутствием внутренней ориентации (4, 33%).

(113) En puhu sitä niin hyvin eikä kieli kiinnostaa erityisemmin. И34

Я не так хорошо говорю на нем, и язык не особенно интересен.

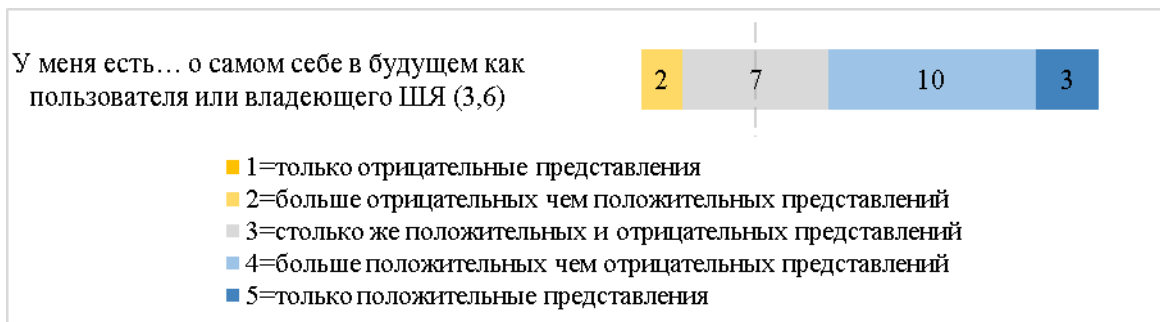
(114) Koska en luultavasti tule käyttämään sitä juuri yhtään eli silloin kieli unohtuu. И48

Потому что я, наверное, почти не буду пользоваться им, поэтому язык забывается.

Ответы соответствуют тому, что мы заметили уже выше, рассматривая мотивацию учащихся ШЯ в отношении ориентации и учебного опыта. В целом основа для мотивирующих возможных видов Я в будущем среди учащихся ШЯ слабее. Возможно, что, если мотивация связана полностью с контролируемой мотивацией, значит у учащегося сильное Я-должное, учащийся даже не хочет представить себя как пользователя языка в будущем, так как это не в гармонии со своим Я-идеальным, для которого язык, может быть, совсем безразличен или он не воспринимается правдоподобным из-за отрицательного учебного опыта. А если у учащегося из-за недостаточного чувства компетентности есть сильное Я, которым он боится стать, он совсем не хочет о нем думать. И самое главное, чтобы образ Я мог мотивировать учащегося, у него должен существовать продуманный и яркий Я-образ в будущем: может быть, некоторые учащиеся ШЯ просто не имеют такого.

Поскольку третья часть (32%) учащихся ШЯ была отсеяна из-за предыдущего вопроса, 25 (68%) учащихся ответили на дополнительные вопросы о возможных видах Я в будущем. Во-первых, на следующем графике (см. график 21 ниже)

можно видеть, что у 3 учащихся, согласно им, только положительные, у 10 больше положительных чем отрицательных, у 7 столько же положительных и отрицательных и у 2 больше отрицательных чем положительных представлений о самом себе в будущем как пользователей или владеющего ШЯ. Кроме того, три учащегося выбрали вариант ответа «Никаких представлений (ни положительных, ни отрицательных)», который не виден на графике.



### ГРАФИК 21 Качество представлений о самом себе в будущем как пользователя или владеющего языком учащихся, изучающих шведский язык

Рассматривая ответы на открытые вопросы, заметим, что 21 (57%) из всех учащихся ШЯ указывают на возможные виды Я каким-то образом. У 13 (35%), кажется, есть какое-то, по крайней мере, предварительное/пробуждающееся идеальное Я при изучении ШЯ.

(115) Pystyn puhumaan ruotsia [tulevaisuudessa] - - Ruotsin kielitaito kehittyi. И62

Я смогу говорить на ШЯ [в будущем] - - Языковые навыки ШЯ будут развиваться.

(116) Uskon, että pystyn tulevaisuudessa toimimaan ruotsin kielellä ainakin Suomessa. Toivottavasti myös Ruotsissa. - - Tulevaisuudessa toivottavasti osaan ruotsia paremmin kuin nykyään. Se vaatii töitä, muttei ihan älyttömästi. - - [tavoitteena] Se, että voisin käyttää kieltä sujuvasti keskustelutilanteissa ja että tulisin toimeen kielellä asioidessani esim. virallisissa asioissa. И51

Я верю, что Я в будущем смогу действовать на ШЯ, по крайней мере, в Финляндии. Надеюсь, что в Швеции тоже. - - Надеюсь, что в будущем знаю ШЯ лучше, чем сегодня. Это требует работы, но не совсем безумно. - - [целью является] То, чтобы я могла свободно использовать язык в разговорных ситуациях, и чтобы я обходилась с языком, когда, занимаюсь, например, официальными делами

(117) Haluan oppia kielen niin, että voin Ruotsin matkalla tulevaisuudessa pärjätä pelkällä ruotsin kielellä. - - Toivon, että tulen käyttämään ruotsia edes joissain tilanteissa tulevassa ammatissani. - - Toivon ja uskon että ruotsin kielestä tulee tutumpi ja sujuvampi. И38

Я хочу научиться языку, чтобы в будущем, когда поеду в Швецию, могла справляться только со шведским языком. - - Надеюсь, что я даже буду использовать шведский язык в некоторых ситуациях в моей будущей

профессии. - - Надеюсь и верю, что ШЯ станет более знакомым и беглым.

Как мы заметим, эти виды о Я в будущем рассказывают о том, что они пробуждают мотивацию работать, чтобы достичь этого идеального Я, так как тогда учащийся «может говорить/действовать на языке», у него уровень языковых навыков «станет» хорош или у него надежды – все информанты полагаются на то, что собственные навыки будут развиваться и становиться лучше. Хотя это положительные имиджи о Я в будущем, они не особенно яркие и живые по содержанию; им не хватает разнообразного повествования, как учащийся «может себя представить» или способен ощущать, например, различные эмоциональные состояния, как это могло бы стать своим идеальным Я. Так следует относиться критически к их мотивационной силе, так как, чем более детально разрабатываемым является возможное Я с точки зрения творческих, визуальных и других элементов содержания, тем больше мотивационной силы оно должно иметь. В целом выражения учащихся ШЯ о возможных видах Я немногословные и по содержанию, как сказано, недостаточны для их мотивационной силы:

(118) Saatan tarvita ruotsin kieltä tulevaisuudessa työtehtävissä. - - En pärjäisi näillä taidoilla vielä ruotsin kielisten kanssa kauhean hyvin, mutta pääsee ruotsin alkeilla ja peruslauseillakin suht pitkälle. И47

мне может быть понадобится ШЯ в будущих трудовых функциях. - - Я не справлялся бы с этими навыками с носителями ШЯ очень хорошо, но с основами ШЯ и основными фразами можно пойти относительно далеко.

(119) Luulen, että tulen käyttämään ruotsia tulevaisuudessa. И41

Думаю, что я буду использовать ШЯ в будущем.

(120) Töissä käytän ehkä. - - iha ok [nykyminä vs. tulevaisuuden minä]. И36

На работе я, может быть, использую [язык] - - совсем хорошо [сравнивая будущее Я с настоящим Я]

Можем также отметить, что в этих примерах существует фактор «может быть», который влияет в ответах многих учащихся ШЯ. В этом случае «может быть» не хватит, так как у учащихся не существует уверенной цели, для которой надо работать и к которой стремится, т.е. у учащихся нет яркой или сильной инструментальной ориентации с фокусом содействия, которая была бы признаком более автономной мотивации и от того, что учащийся сам решил бы. Надо также заметить, что идеальные Я среди учащихся ШЯ не является довольно высокими.

(121) Osaan käyttää ruotsia tarvittavasti tulevassa työssäni. - - En ole mikään suuri ruotsin kielen käyttäjä. И67

Я знаю, как использовать ШЯ по мере необходимости в моей будущей работе. - - Я не очень великий пользователь ШЯ.

- (122) Puhe ei todennäköisesti olisi kovin sujuvaa. [tulevaisuuden minäkuva ruotsin kielen käyttäjänä] - - Sitä ei todennäköisesti juuri tarvitse tulevaisuudessa [heikentää halua opiskella]. - - Tulevaisuudessa olisin suurin piirtein samanlainen osaaja kuin tälläkin hetkellä. И46  
 Вероятно, речь не будет очень гладкой [в будущем]. - - В будущем, вероятно, он [ШЯ] почти не потребуется [уменьшает желание учиться]. - - В будущем я буду в общих чертах таким же умеющим, как и сейчас.
- (123) Mielikuvani itsestäni nyt ja tulevaisuudessa ovat aika lailla samat. En mielestäni tule tarvitsemaan ruotsia nyt enkä tulevaisuudessa. И45  
 Представления обо мне себе сейчас и в будущем практически одинаковы. Я считаю, что мне не понадобится ШЯ ни сейчас, ни в будущем.

Кроме того, как можно увидеть, противоречие между настоящим и возможным Я является недостаточным или совсем отсутствует, чтобы дать поведению, в этом случае, изучению языка стимул, направление или импульс, и чтобы саморегуляционные стратегии инициировались бы. Далее, некоторые учащиеся указали также *надежду*, которая, к сожалению, остается пустой фантазией – о ней приятно думать, но для нее индивидуум не готов работать.

- (124) Minulla on sukulaisia Ruotsissa ja olisi mukava osata puhua heidän kanssaan ruotsiksi. Tarvitsen ruotsinkieltä myös mahdollisesti tulevassa ammatissani. - - Äitini ja hänen siskonsa ovat hyviä ruotsissa ja se luo tietynlaista painetta minulle. [USEIN koettu ulkoinen paine] - - En ole yksinkertaisesti pitänyt ruotsin opiskelusta heti ensimmäisen vuoden jälkeen. - - Jag tycker inte svenska. - - Olen todella huono, enkä meinaa millään oppia. И42  
 У меня есть родственники в Швеции и было бы приятно уметь говорить с ними на ШЯ. Мне также нужен ШЯ, возможно, в моей будущей профессии. - - Моя мать и ее сестра хороши в ШЯ, и это создает определенное давление для меня [часто воспринимаемое внешнее давление]. - - Я очень плохая, и Я почти ничему не научусь..

В этом примере можем видеть то, что желание общаться со своими родственниками на языке остается только надеждой, так как у учащейся учебный опыт не поддерживает чувство компетентности (вера в свои собственные способности отсутствует), возможно, кроме удовлетворения других основных психологических потребностей. Далее, учащаяся при изучении языка испытывает давление из-за сравнения своих навыков с навыками членов семьи, т.е. у нее сильное должное Я в соотношении Я-идеального (ожидания о будущих навыков нереалистично высоки) или Я-идеальное воспринимается слишком высоким и навыки, и чувство компетентности не ее помогают в достижении этого Я. Как уже мы заметили при рассмотрении ориентации учащихся ШЯ, формы контролируемой мотивации присутствуют в учебе, т.е. экстерналиная и интроецированная регуляция, и в целом, в открытых ответах описанные должные виды Я были выражены у 11 (30%) учащихся ШЯ.

- (125) Olen ehkä hakemas ruotsalaiseen yliopistoon ja asun ruotsissa. - - Juuri nyt en ole niin hyvä kun tulevaisuudessa aion olla. - - Jos tahdon asua ruotsissa, on minun osattava ruotsia paremmin kuin nyt [paine tulla tietynlaiseksi] И39  
 Может быть, я подам заявление на шведский университет и буду жить в Швеции. - - Сейчас я не так хороша, чем стану быть в будущем. - - Если я хочу жить в Швеции, я должна знать ШЯ лучше, чем сейчас [давление достичь определенного уровня в языке в будущем]
- (126) Isäni on suomenruotsalainen ja joskus tuntuu, että hänen vanhempansa haluaisivat minun osaavan ruotsia lähes täydellisesti. - - [paine tulla tietynlaiseksi] Iso-vanhemmilta joskus, ja vähän se ärsyttää И68  
 Мой отец финно-швед, и иногда мне кажется, что его родители хотели бы, чтобы я владел ШЯ почти совершенно [редко воспринимаемое внешнее давление]. - - [давление достичь определенного уровня в языке в будущем] от бабушки и дедушки иногда, и немного это раздражает.

Кроме должных Я, у двух (5%) учащихся ШЯ было указано в их открытых ответах Я, которым они боятся стать. Если у учащегося есть это Я, это значит, возможно, оно поддерживает достижение идеального Я. Однако, это только тогда, когда оно выступает в гармонии с Я-идеальным. В первом примере ниже оно существует с сильным Я-должным и кажется, это слишком много для учащегося, так как ожидания, опять, высоки.

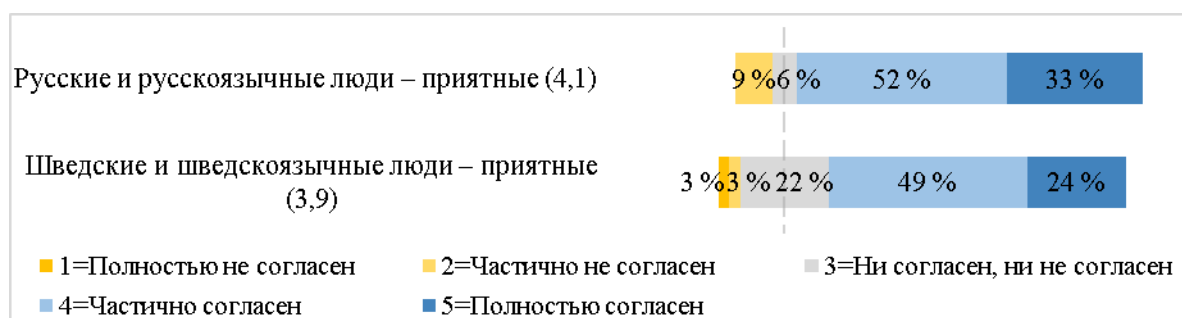
- (127) Käyttäisin sitä hyvin arkipäiväisissä tilanteissa [tulevaisuudessa] - - Pitäisi olla rohkeampi ja alkaa puhumaan kieltä muuta kuin oppitunneilla. - - [taivoitteena se] Että voisin puhua ruotsia hyvin ja että voisin hakea töitä pelkäämättä sitä että pitäisi osata puhua ruotsia. - - [painetta siitä] Että esimerkiksi parin kanssa tehtävissä keskustelu tehtävissä ja pitäisi osata samanlailla kuin pari. Ja kun ei osaa mitään alkaa miettimään miten pari ajattelee taidoistasi. Töitä hakiessa monissa on vaatimuksena ruotsin kielen taito, tämä tuo suuria paineita, koska pitäisi osata puhua melkein mistä vaan ruotsinkielellä. И54  
 Я использовала бы его в очень повседневных ситуациях [в будущем]. - - Я должна быть смелее и начать говорить на языке не только на уроках. - - [целей является то] чтобы я могла хорошо говорить на ШЯ и что я могла подать заявления на работу не боясь говорить на ШЯ - - [возникает давление] что, например с парой в заданиях разговора и должно было уметь равно как пара. А когда ничего не знаю, начинаю думать о том, как пара думает о моих навыках. При подаче заявления на работу у многих есть требование к знанию ШЯ, это вызывает большое давление, потому что надо уметь говорить практически о чем угодно на ШЯ. И54
- (128) osaan puhua ruotsia ja käyttää kieltä tarvittaessa - - ei paljoa mitään [ajatuksia herää verratessa nykyminää ja tulevaisuuden minää] - - stressaa että joutuisin tilanteeseen missä en osaisi puhua ruotsia [paine tulla tietynlaiseksi kielen käyttäjäksi] И69  
 Я могу говорить на ШЯ и при необходимости пользоваться языком [в будущем]. - - почти ничего [мысли возникает в сравнении с настоящим и будущим Я]. - - Вызывает стресс, что я оказался бы в ситуации, в которой я не мог бы говорить по-шведски [давление достичь определенного уровня в языке в будущем]

Как уже выше указано, если Я-должное и/или Я, которым боится стать, являются более сильными чем Я-идеальное, учащийся может даже не захотеть думать обо всем. Например, И70 заявляет, что развитие языковых навыков возможно, но и-за неприятного опыта использования языка и более тесной связи с контролируемой мотивации, о сравнении настоящего и будущего Я даже не хочется думать.

(129) Tekemällä enemmän työtä ruotsin eteen niin minusta voisi tulla mainio puhuja. - - meni moti [verratessa tulevaa minää nykyminään] И70  
 Прodelав больше работы перед шведским, я мог бы стать замечательным оратором. - - ушла мотивация [сравнивая будущий вид о Я с настоящим Я]

#### 4.4.3 Сравнение возможных видов Я учащихся, изучающих русский и шведский языки

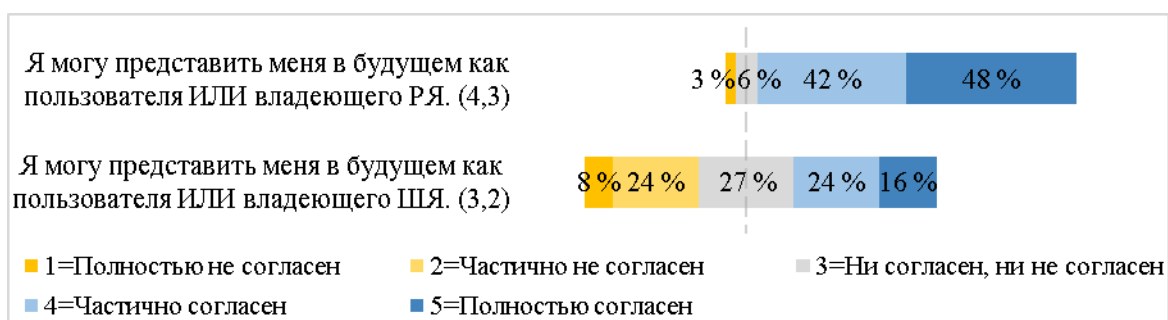
Как можно видеть из графика 22 ниже, в установках по отношению к носителям языка проявлялись наименьшие различия между группами – 33% из учащихся РЯ и 24% из учащихся ШЯ полностью согласились, 52% из учащихся РЯ и 49% учащихся ШЯ частично согласились, 6% из учащихся РЯ и 22% из учащихся ШЯ ни согласились, ни не согласились, 9% из учащихся РЯ и 3% из учащихся ШЯ частично не согласились и 3% из учащихся ШЯ полностью не согласились с утверждением «Русские и русскоязычные/Шведские и шведскоязычные люди – приятные». Как уже выше указано, может быть вариант ответа «ни согласен, ни не согласен» выбран из-за отсутствия контакта с носителями языка.



**ГРАФИК 22 Сравнение установки по отношению к носителям изучаемого языка между учащимися, изучающими русский и шведский языки**

Уже в предыдущих главах представлены условия и основа для возможных мотивирующих видов Я при изучении РЯ и ШЯ, поэтому не удивительно, что ответы на вопрос с утверждением «Я могу представить меня в будущем как пользователя

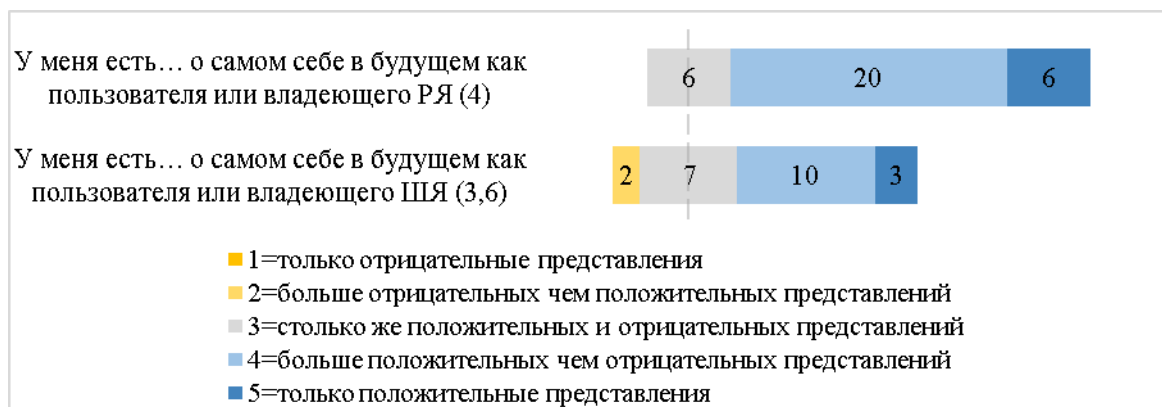
ИЛИ владеющего РЯ/ШЯ» следующие; даже 48% полностью и 42% частично согласились из учащихся РЯ, и только 6% ни согласились, ни не согласились и 3% полностью не согласились. Из учащихся ШЯ, со своей стороны, 16% полностью и 24% частично согласились, 27% ни согласились, ни не согласились, 24% частично и 8% полностью не согласились. Те, которые выбрали вариант ответа «частично не согласен» или «полностью не согласен», обосновали его, между прочим, недостаточным чувством компетентности, отсутствием пользы языка, и/или отсутствием внутренней ориентации. Рассматривая ответы как учащихся РЯ так и ШЯ, мы отметили, что учебный опыт среди тех, которые выразили свое несогласие, не был успешным, т.е. при изучении языка не достаточно удовлетворялись основные психологические потребности, чтобы внешняя регуляция усвоилась бы, и через это, чтобы у учащегося была бы более автономная мотивация с инструментальностью-содействием, с внутренней и с интегративной ориентациями.



**ГРАФИК 23 Сравнение представления о самом себе в будущем как пользователя или владеющего языком между учащимися, изучающими русский и шведский языки**

Те, которые ответили, выразив свое согласие, по крайней мере, «ни согласен, ни не согласен», ответили на дополнительные вопросы, касающиеся этих возможных видов Я в будущем как пользователей или владеющего языком, т.е. 97% из учащихся РЯ и 68% из учащихся ШЯ. Во-первых, учащиеся ответили на закрытый вопрос с утверждением «У меня есть... о самом себе в будущем как пользователе или владеющего РЯ/ШЯ» (см. график 24 ниже), который должен был быть заполнен подходящим вариантом ответа. У 6 (18%) из учащихся РЯ, согласно им, только положительные представления, у 20 (61%), т.е. у большинства из них больше положительных, чем отрицательных, и 6 (18%) столько же положительных и отрицательных представлений о самом себе в будущем. Из учащихся ШЯ только 3 (8%) из учащихся ШЯ имели только положительные представления, у 10 (27%),

т.е. также большинства больше положительных чем отрицательных, у 7 (19%) столько же положительных и отрицательных и 2 (5%) больше отрицательных чем положительных представлений о самом себе в будущем как пользователя или владеющего языком. Кроме того, 3 (8%) учащихся ШЯ выбрали вариант ответа «Никаких представлений (ни положительных, ни отрицательных)», который не виден на графике.



**ГРАФИК 24 Сравнение качества представлений о самом себе в будущем как пользователя или владеющего языком между учащимися, изучающими русский и шведский языки**

Что касается открытых ответов учащихся, то между группами наблюдались наибольшие различия, что подтверждает замечания предыдущих глав о том, что у учащихся РЯ мотивация в среднем является более автономной чем у учащихся ШЯ. Во-первых, в своих открытых ответах большинство учащихся РЯ, т.е. даже 31 (94%), указали каким-то образом на возможные виды Я в будущем как пользователя или владеющего языком, из которых у 30 (91%) было какое-то идеальное Я в РЯ, к которому человек стремится. Эти Я-идеальные включили в себе многообразные имиджи – учащиеся могли их «воображать» – и ощущения, и каково быть этим Я в будущем. Только у одного учащегося РЯ идеальное Я остается надеждой, т. е. вещью, о которую приятно думать, но для достижения которой он не готов приложить усилие. Сравнивая с учащимися ШЯ, у 21 (57%) было указано в открытых ответах что-то, что могло бы быть связано с возможным мотивирующим видом Я в ШЯ в будущем. Из этой массы у 13 (35%), кажется, есть какое-то предварительное/пробуждающееся идеальное Я – в них, однако, есть явное различие между идеальными Я учащихся РЯ, так как они более немногословные и не такие детальные по содержанию как у учащихся РЯ. Только у одного учащегося



ШЯ было выражено что-то со словами «было бы приятно», т.е. выражение содержащееся какое-то ощущение, связано именно с возможным видом Я. В ответах учащихся РЯ эти идеальные Я-гиды пробуждали стремление к достижению этого состояния Я, когда в ответах учащихся ШЯ такие смыслы не были выражены, во всяком случае, не так ясно и сильно. Вероятно, это из-за учебного опыта, через который внешняя регуляция может усвоиться от более контролируемой с инструментальностью-предотвращением до более автономной с инструментальностью-содействием и с внутренними подтипами ориентаций. Существование этих возможных видов Я и их мотивационная сила следует, между прочим, из того, что социальная окружающая среда предлагает благоприятные условия, т.е. поддерживает удовлетворение основных психологических потребностей. Как уже выше указано, у учащихся РЯ появились все более разнообразная внутренняя ориентированность, а также усвоенные формы внешней регуляции по отношению к формам контролируемой мотивации, в то время как у учащихся ШЯ это было обратным. Контролируемая мотивация уже рассказывает о том, что при изучении языка существует либо экстернальная либо на первую степень усвоенная внешняя регуляция, интроецированная регуляция, т.е. Я-должное. Это видно в существовании ясных Я-должных в открытых ответах так, что у учащихся РЯ у 9 (27%) и у 11 (30%) учащихся ШЯ описаны должные виды Я. Примечательно то, что у учащихся РЯ эти должные Я присутствуют в то же время у всех, у которых есть Я-идеальное, поэтому, выступая в гармонии и согласуясь с Я-идеальным, оно в лучшем случае поддерживает стремление к идеальному. Со своей стороны, у многих учащихся ШЯ Я-должное является единственным возможным видом Я. Без идеального Я это не пробуждает и не направляет мотивацию в ту сторону, в которую, возможно, учащийся сам хочет. Кроме идеального и должного видов Я, среди учащихся появились представления о Я, которым они боятся стать: четыре (12%) учащихся РЯ и два (5%) учащегося ШЯ указали каким-то образом на это Я. Если у учащегося есть это представление о Я, это значит, возможно, он еще кроме Я-должного поддерживает достижение идеального Я: это то Я, которым учащийся стал бы, если первоначальный план о Я-идеальным не удался бы, и поэтому учащийся хочет уменьшать противоречие между настоящим Я, которое, может быть, неуверенно/неспособно/боится/волнуется, говоря на языке, и идеальным Я. Хотя в закрытых вопросах выявляется, что у учащихся, согласно им, существует у неко-

торых даже «больше отрицательных чем положительных представлений» о самом себе в будущем как пользователя или владеющего ШЯ, все-таки они не были выражены в открытых ответах в такой же степени; возможно, учащиеся в первую очередь не хотят о них думать, или совсем не хотят их признать.

Примечательно было отметить то, что действительно почти у всех учащихся РЯ фактически существует какой-то мотивирующий возможный образ Я в будущем, а именно Я-идеальное. С одной стороны при описании ориентации на этот счет уже были признаки, касающиеся интернализационной регуляцией, а с другой стороны 66% учащихся РЯ также указали интроецированную регуляцию. Это, может быть следствием существования Я-идеального, которое в лучшем случае начнет ведение различных саморегуляционных стратегий, которые, может быть, выражаются в виде разных указаний и правил, как например, стремление к хорошим оценкам и успеху в учебе. Является ли существование идеального Я именно фактором того, что учащиеся РЯ продолжают учебу на РЯ? Казалось бы, что действительно так, потому что те, у которых не было выражено ясного Я-идеального, имели либо амотивацию (ИЗ1), т.е. больше не будет продолжать изучение языка, либо имели только внутреннюю ориентацию из-за успешного учебного опыта без какой-либо внешней регуляцией, либо Я-идеальное уже было достигнуто (РЯ как домашний язык).

Согласно модели Дёрнеи Я-идеальное то, что фактически определяет долговременную мотивацию. Думая согласно модели, Я-идеальное включает в себе инструментальные ориентации с фокусом содействия и интегративную ориентацию, т.е. согласно теории самодетерминации, предполагается удовлетворение основных психологических потребностей и одновременно, внутренняя ориентация станет возможной. Однако, является ли учебный опыт в модели Дёрнеи предпосылкой для мотивационной силы Я-идеального? Может ли Я-идеальное существовать без успешного и положительного учебного опыта?

## 5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этой дипломной работе мы исследовали мотивацию к изучению РЯ и ШЯ среди финских гимназистов, воспользовавшись теорией самодетерминации и ее применением в контексте изучения Я2, помимо теории Дёрнеи о мотивирующей системе представления о себе в контексте изучения Я2. Во второй главе мы описали изменение мотивационного исследования при изучении Я2 с 1960-х годов до теорий, которые в международном мотивационном исследовании оказались наиболее значимыми в 2000-х годах. Частично с помощью этой теоретической основы, частично на основе наблюдений, появившихся из полученного эмпирического материала, мы создали следующие исследовательские вопросы:

Какие разные мотивационные *ориентации* можно выделить у гимназистов при изучении РЯ/ШЯ?

Каким является *учебный опыт* гимназистов при изучении РЯ/ШЯ?

Есть ли у гимназистов (в будущем) *возможные Я*, могущие мотивировать при изучении РЯ/ШЯ? Какие?

Различаются ли ориентации, учебный опыт и возможные Я между группами РЯ/ШЯ? Если да – каким образом?

Материал нашего исследования был собран с помощью полуструктурированной онлайн-анкеты (см. приложение 1) в Webropol, на который ответили 70 финских гимназистов; 33 учащихся РЯ из семи разных гимназий и 37 ШЯ из двух разных гимназий либо из Восточной, либо из Западной Финляндии. Мы анализировали собранный материал с теорией направляемого контент-анализа. Из-за отчасти структурированного характера метода сбора материала и относительно широкого количества информантов результаты частично представлены графиками для наглядности, дополняя информацию контент-анализа открытых ответов.

Перед нашим исследованием мы создали одну главную гипотезу; мы предполагали, что у учащихся РЯ мотивация является более автономной, чем у тех, кто изучает ШЯ, так как в финских гимназиях РЯ является факультативным и ШЯ – обязательным, т. е. с РЯ существует возможность выбора, а со ШЯ нет. Возможно, гимназисты, изучающие ШЯ более контролируемо мотивированы при изучении языка, по сравнению с гимназистами, изучающие РЯ, у которых внутренние и, также возможно, более усвоенные внешние ориентации направляют изучение языка.

Наша гипотеза была правильной, так как очевидно у учащихся РЯ мотивация в среднем была более автономная и качественная, чем у учащихся ШЯ. Во-первых, более большая часть, 73%, из учащихся РЯ указала каким-то образом на внутреннюю ориентацию в своих открытых ответах и кроме того, у них появились более разные формы ориентации на каждого учащегося. Итого у 67% была видна внутренняя ориентация познаний (желание научиться, интерес), у 46% внутренняя ориентация стимуляции («красивый язык», энтузиазм и другие приятные ощущения) и у 12% внутренняя ориентация достижения целей (например, желание преодолеть самого себя) в своих открытых ответах. Со своей стороны у учащихся ШЯ итого 30% указали на какую-то вещь в своих открытых ответах, которая могла быть интерпретирована как внутренняя ориентация; 27% указали на внутреннюю ориентацию познаний (желание научиться), 11% на внутреннюю ориентацию стимуляции (напр. «клевы́й язык», приятные ощущения), и никто на внутреннюю ориентацию достижения целей. Ясно, что в учебе ШЯ отсутствует наслаждение и удовольствие от понимания чего-то нового, удовлетворения своего любопытства

и от того, чтобы превзойти самого себя. В закрытых ответах о желании больше научиться языку та же тенденция видна среди учащимися РЯ и ШЯ, но все еще больше отличаются ответы на вопрос об интересе к культуре изучаемого языка (см. график 5 выше); ясно, что интерес не самый главный описывающий фактор среди учащихся ШЯ по сравнению с учащимися РЯ.

При рассмотрении внешней регуляции в открытых ответах можем также отметить, что у учащихся РЯ более автономные, значит усвоенные формы внешней регуляции направляют и поддерживают мотивацию. Во-первых, инструментальные ориентации с фокусом содействия, а именно, интернализационная регуляция, существовали в какой-то степени даже у 73% учащегося РЯ, из которых совсем уверенными показались 45%. Рассматривая открытые ответы учащихся ШЯ, заметим, что у только 38% учащихся присутствовала в какой-то степени интернализационная регуляция, но из них только у 14% эта регуляция казалась уверенной. Надо заметить, что из этих уверенных у 3%, кажется, даже были признаки интегративной регуляции. При изучении ШЯ, конечно, есть больше времени, чтобы усвоить внешнюю регуляцию, но это, к сожалению, не видно вообще среди учащихся ШЯ. Это означает, что у учащихся РЯ были более долгосрочные цели при изучении языка, а также более ясные точки зрения о полезности языка, чем у учащихся ШЯ; у учащихся РЯ внешняя регуляция является более усвоенной и в этом случае язык рассматривается как существенный элемент в достижении важных для своей Я-концепции вещей (например, будущая работа/аспирантура/другая надежда или мечта). Инструментальные ориентации с фокусом предотвращения, в свою очередь, появляются в открытых ответах учащихся РЯ так, что 66%, казалось, имели в некоторой степени интроецированную регуляцию, из которых 3% казались немного неуверенными, и 6% указывали также на экстермальную регуляцию. Таким образом, даже у двух третей учащихся РЯ появляются признаки контролируемой мотивации при изучении языка, но внешняя регуляция является в первой степени усвоенной как часть личностной системы вознаграждений и наказаний (например желание получить хорошие оценки или нравиться другим). Что касается учащихся ШЯ, у 51% влияла интроецированная регуляция, из которых у 3% неуверенно и у 41% экстерральная регуляция (необходимость изучения языка, мнения других людей), из которых у 5% неуве-

ренно. У 14% учащихся проявлялись эти обе формы контролируемой мотивации, т.е. у 38% работала только интроецированная регуляция и у 30% только экстерналиная регуляция. Итого даже у 81% учащихся ШЯ проявляются признаки контролируемой мотивации в их открытых ответах. Это означает, что учащиеся ШЯ более контролируемо мотивированы и вес лежит поровну на обеих формах контролируемой мотивации, т. е. на интроецированной и экстерналиной регуляции, в то время как у учащихся РЯ ее главный вес лежит на интроецированной регуляции.

В ориентациях, помимо «чистых» внутренних и внешних, существенных отличий между группами не было, за исключением уже упомянутого интереса к культуре, который полагается относить к интегративной ориентации. В таком случае учащиеся ШЯ не кажутся очень интегративно ориентированы. Однако в обеих группах немного учащихся указали либо на путешествие, либо на желание общаться на языке: они связаны как с внутренней ориентацией, с инструментальностью-содействием, так и с интегративной ориентацией, и так, во всяком случае, они относятся к автономной мотивации. Кроме того, в обеих группах была видна амотивация: из учащихся РЯ 3% и из учащихся ШЯ в зависимости уверенности либо 3% либо 8%, т. е. значительных отличий нет.

Согласно теории самодетерминации, эти вышеописанные ориентации зависят от удовлетворения основных психологических потребностей при изучении Я2. Рассматривая учебный опыт учащихся РЯ и ШЯ мы заметили, что в среднем он является более положительным среди учащихся РЯ, чем среди учащихся ШЯ, и кроме того, у учащихся РЯ чувство получаемой поддержки в школе как учащегося и пользователя языка лучше (см. график 15). Во-первых, учащиеся РЯ чувствуют себя более способными в языке, чем учащиеся ШЯ, даже если исключим из учащихся РЯ тех, у которых РЯ является домашним языком (см. график 13). Сравнивая компетентность между учащимися РЯ и ШЯ возникает вопрос; автоматически ли легче в русском языке чувствовать себя более способным, когда целевой уровень ниже, чем при обучении ШЯ? Во-вторых, чувство связанности с другими людьми среди учащихся ШЯ значительно слабее, по сравнению с учащимися РЯ (см. график 14). Является ли преимуществом маленькой группы то, что легче чув-

ствовать себя частью группы – у учителя есть больше времени, чтобы подходить к учащимся индивидуально, и учащиеся лучше познакомятся друг с другом? Или вызывают ли регулярные изменения в групповом составе при изучении ШЯ чувство принадлежности к группе? А поддерживает ли обучение иначе формирование группового духа или может ли общий объект интереса (РЯ) обеспечить лучшую основу для связанности с другими людьми? В-третьих, автономия среди учащихся видна уже при описании ориентации; среди учащихся РЯ такие особенности автономной мотивации, как инструментальная ориентация с фокусом содействия, а также различные формы внутренней мотивации, были более распространены, чем среди учащихся ШЯ, у которых чувство автономии уже проблематично из-за обязательного характера предмета. Относительно психологических потребностей, половина, т.е. 48% учащихся РЯ ссылались на положительные ощущения (наслаждение, удовольствие и энтузиазм) или ситуации, пробудившие какие-то положительные чувства, когда только 16% учащихся ШЯ указали в некоторой степени на положительные ощущения, испытанные либо на уроках, либо в свободное время; у учащихся ШЯ их было меньше, и они не были такими сильными. Наоборот, неприятные ощущения появились в открытых ответах 24% учащихся РЯ (например, разочарование, вина, стыд или неудовлетворенность), когда всего 49 %, т.е. половина из учащихся ШЯ, указали каким-то образом просто на отсутствие положительных ощущений или на отрицательные ощущения (скука, смятение, угнетенность, раздражение, омерзение и даже ненависть), пробуждаемые, например, языком или его разделами, и неприятными ситуациями использования или изучения языка. Эти выражения ощущений указывают, между прочим, на удовлетворение или неудовлетворение основных психологических потребностей, т.е. компетентности, автономии и связанности с другими людьми. Приятные ощущения укрепляют особенно внутреннюю ориентацию, т. е. желание и интерес индивидуума, в то время как неприятные ощущения ослабляют ее и затрудняют усвоение внешней регуляции, согласно теории самодетерминации.

Как мы можем заметить, учебный опыт показывает, что у учащихся ШЯ не было такого поддерживающего социального пространства, как у учащихся РЯ, которое поддерживало бы долговременную и продолжающуюся мотивацию, и это видно в ориентациях учащихся и в их качестве (автономная/контролируемая мотивация).

Отчасти это привело к тому, что хотя в установках по отношению к носителям языка-объекта не видно значительной разницы (см. график 22) и, хотя обучение в ШЯ является более долговременным, все же учащиеся РЯ явно имели более реальные представления о Я, специфические для языка, у которых мотивационная сила и качества были существенно лучше, чем у учащихся ШЯ. Во-первых, почти все (91%) учащиеся РЯ смогли представить себя хотя бы на каком-то уровне в качестве пользователя или владеющего языком в будущем, в то время как группа учащихся ШЯ была почти разделена пополам по вопросу о том, могут ли они представить себя или нет (см. график 23). В группах те, которые не могли представить себя в будущем, обосновали это, между прочим, отсутствием компетентности, внутренней ориентации (например, отсутствие приятных ощущений) или полезности языка (отсутствие инструментальности-содействия). Это явно указывает на отсутствие автономной мотивации, т. е. с точки зрения теории самодетерминации на неудовлетворенность основных психологических потребностей, но, с другой стороны, с точки зрения мотивирующей системы Дёрнеи, на недостаток мотивирующих возможных видов Я и/или учебного опыта. Судя по ответам на закрытый вопрос, представления о самом себе учащихся РЯ были более положительными, чем у учащихся ШЯ (см. график 24), и та же тенденция наблюдалась и в открытых ответах. В целом даже 91% учащихся РЯ имели какое-то идеальное Я, которое появилось в плане целей, надежд и желаний и были относительно многомерными и точными по содержанию; учащиеся, среди прочего, смогли «вообразить», где и каким образом они использовали бы язык, а некоторые приложили Я-идеальные с выражениями эмоции, каково было бы быть этим идеальным Я. Из учащихся ШЯ 35% имели в какой-то степени Я-идеальное, но их описание в содержании было значительно менее многословным, и многие добавили «может быть» в описание. Мотивационная сила Я-идеального была очевидно слабее у учащихся ШЯ. В своих открытых ответах 27% учащихся РЯ и 30% учащихся ШЯ указали каким-то образом на Я-должное; в соотношении с Я-идеальным учащиеся ШЯ чаще выразили Я-должное чем учащиеся РЯ, так как у учащихся РЯ у всех было кроме Я-должного также Я-идеальное, и они существовали в гармонии друг с другом. Я-должное являлось единообразным с Я-идеальным. В то же время, у части учащихся ШЯ Я-должное было единственным мотивирующим возможным видом Я. Уже на основе представленных выше ориентаций можно предположить,



что, поскольку мотивация значительной части у учащихся ШЯ является контролируемой, они также имеют в какой-то степени Я-должное. Как мы уже предполагали, это может не отразиться в открытых ответах, потому что, если это представление о самом себе неприятно, ученик может даже не задумываться об этом. Это также может быть причиной того, что учащиеся не захотят представить себя в будущем как пользователя или владеющего языком. При описании ориентаций мы также представили воспринимаемое чувство давления при изучении языка; у учащихся обоих языков было обнаружено чувство давления. Наиболее значимым наблюдением исследования оказалось то, откуда это давление исходило. Те учащиеся РЯ, у которых РЯ является домашним языком, явно ощущали больше давления, чем учащиеся РЯ в среднем, и из учащихся ШЯ, которые испытывали давление, многие оправдывали давление социальным контекстом, в котором язык играет значительную роль (большинство учащихся ШЯ в Западной Финляндии). Вероятно, это связано с сильным должным Я, и в этом случае ожидания в отношении языковых навыков учащегося даже нереально высоки; как будто после завершения объема изучения языка гимназист должен быть «совершенным» пользователем и владеющим языком. В этом смысле контакт с носителями языка вызывает дилемму; в тех случаях, когда контакт с носителями языка отсутствует, польза становится сложнее увидеть, но там, где есть контакт, может возникнуть сильное должное Я, вызывающее чрезмерное чувство давления в человеке. Кроме Я-идеального и Я-должного в обеих группах выражалось также Я, которым человек боится стать; у учащихся РЯ у 12% и у учащихся ШЯ у 5%. Возможно, существование идеального Я само по себе вызывает боязнь у некоторых учащихся («что, если достижение Я-идеального не удастся»), что объясняло бы более большую долю Я, которым человек боится стать, среди учащихся РЯ. Говорит ли это о том, что они больше заботятся о достижении идеального Я, которое им важно?

Поскольку объектом нашего исследования была именно поддерживающая мотивация, а не иницирующая мотивация, то, что по-нашему мнению, следует учитывать при обучении языку, относится к способам поддерживать мотивацию, чтобы обучение и мотивация были бы более качественными и автономными как в факультативных, так и в обязательных предметах. Прежде всего, для учащегося явно важно создать какое-то Я-идеальное, для которого изучение языка полезно,

если не необходимо. Оно должно быть достаточно точным по содержанию (предпочтительны как визуальные, так и аудиоэлементы, а также ощущение «как бы Я чувствовал себя этим Я», т. е. различные вызывающие представления упражнения), и оно должно достаточно отличаться от настоящего Я, чтобы сформировать желание индивидуума уменьшить противоречие между настоящим и этим воображаемым идеальным Я. В то же время оно должно восприниматься правдоподобным – здесь помогает укрепление чувства компетентности и прояснение того, какой цели на самом деле нужно достичь. В постановке личных целей и вех можно было бы воспользоваться шкалой уровни развивающихся языковых навыков (включая наблюдение за развитием и поощряющий отклик от учителя). Вербализация собственных навыков с помощью уровней навыков также помогает понять, что результат учебного экзамена и оценки не все расскажут о знании языка. Следует подчеркнуть, что цель состоит не в том, чтобы после окончания гимназии учащиеся были бы «готовыми» пользователями языка, которые должны почти прекрасно владеть языком в любой ситуации, а в том, что учеба в гимназии будет основой для будущего развития языковых навыков и для обучения на протяжении всей жизни. Обучение разных процедурных и саморегуляционных стратегий необходимо для того, чтобы учащиеся ощущали Я-идеальное правдоподобным. После создания правдоподобного, живого и точного по содержанию идеального Я в Я2, может быть, учащийся будет готов посвятить свое время достижению цели, имеющей самодетерминированное значение для себя; это также говорит об автономии учащегося, когда он сам «решает». Посвящая время учебе, он имеет более высокую вероятность испытывать чувства успеха и компетентности и, возможно, радость обучения, которые способствуют укреплению чувства того, что Я-идеальное достижимо. Наряду со всем этим, необходимо обеспечить, чтобы условия преподавания давали учащемуся ощущение, что он является желанной и неотъемлемой частью группы – этому, безусловно, помогали бы меньшие и ограниченные размеры групп, чтобы учитель успел подходить к каждому учащемуся и предоставить индивидуальный отклик о развитии навыков, а также различные упражнения, которые усиливают формирование группового духа. Это усиливает чувство учащегося, что о нем заботятся, и таким образом, связанность с другими людьми усиливается. Многосторонность и переменчивость обучения, а также возрождение неподдельного интереса необходимы для формирования и поддержки

внутренней мотивации; следует обеспечить стимуляцию и возможность испытывать положительные ощущения. Например, различные способы знакомства носителей и культуры языка-объекта могут пробуждать внутреннюю ориентацию, но в то же время способствовать развитию интегративной ориентации. Это также могло бы иметь положительное влияние на мотивационную силу Я-идеального, так как, чем более положительной является установка по отношению к носителям языка-объекта, тем привлекательнее является Я-идеальное Я2. Согласно теории самодетерминации, мотивация является высочайшим качеством, когда она состоит только из внутренних ориентаций. С одной стороны, это также может быть причиной того, что учащиеся РЯ имели более автономную мотивацию, а с другой стороны, почему такая большая часть имела какое-то (по крайней мере предварительной) Я-идеальное. Возможный образ Я может быть только результатом положительного учебного опыта, что делает учащемуся более приятным представлением о самом себе как пользователе языка также в будущем. В соответствии с мотивирующей моделью Дёрнеи, Я-идеальное является тем, что определяет мотивированное вперед направляющееся действие, но кроме того, это должно бы иметь парой Я-должное и/или Я, которым человек боится стать, конечно, в гармонии с Я-идеальным. Можно было бы предположить, что, если для учащегося сформировалось какое-то Я-идеальное, постановка целей и контекст школы неизбежно в процесс обучения создают измерение правил и обязательств, которые исходят извне (или от самого учащегося), так что вряд ли нужно отдельно его подчеркивать. Может быть, подчеркнуто он приобретает слишком большой статус и, в конфликте и Я-идеальным, в худшем случае может оказать чрезмерное давление на учащегося. Кроме того, если Я-идеальное действительно важно для учащегося, Я-которым человек боится стать также можно сформироваться, как будто само по себе. Опираясь на теорию самодетерминации, самое безопасное – дать возможность, прежде всего, испытывать положительные ощущения через удовлетворение основных психологических потребностей, поскольку в худшем случае обратный опыт, т.е. не удовлетворяющий основные психологические потребности, даже травматичный, может привести к крайне отрицательной установке по отношению как к изучению языка, так и к носителям и культуре изучаемого языка.

Как и во всех исследованиях, в нашей работе есть и свои недостатки. Во-первых, анкета как инструмент сбора материала даже после пилотирования оказалась еще неполной и целесообразно рассмотреть, были ли все вопросы действительно понятны учащимся. Анкета как инструмент требует умения задавать вопросы так, чтобы они не были наводящими, но тем не менее, чтобы она позволяла собрать нужную информацию. Например, вопрос с утверждением «Я могу представить меня в будущем как пользователя ИЛИ владеющего РЯ/ШЯ» был много интерпретирован, поскольку в нем спрашивалось о двух вещах одновременно (как *пользователя ИЛИ владеющего*). Так, с одной стороны, кто-то отвечает на вопрос, может ли в принципе представить себя пользователем языка, второй, возможно, размышляет о будущем, а третий – исключительно на основании желания (хочется ли вообще представить себя в будущем, если опыт был неприятным?). Кроме того, проблематично было то, что в него уже была включена мысль о Я-идеальном, поэтому те, которые выразили свое несогласие отвечая на этот вопрос, возможно, имеют сильные отрицательные возможные представления о Я, как Я-должное и Я, которым человек боится стать. Поэтому наша анкета не смогла достичь данных отрицательных возможных видов Я таким же способом как Я-идеальных; с другой стороны, возможно, причина в том, что их даже не хотят рассматривать. В некоторых местах в анкете также были варианты слов, которые могли бы быть другими, например, «главным образом» («Мой опыт в предмете РЯ/ШЯ *главным образом* положительный») был неудачным выбором для ликертовой шкалы. Уместно также учитывать, в какой степени более контролируемая мотивация учащихся ШЯ и лучший учебный опыт учащихся РЯ влияют на то, какие ответы мы получили на анкету. С другой стороны, выборка учащихся ШЯ в более широком смысле охватывала гимназистов того же возрастного класса (обязательный предмет), в отличие от групп учащихся РЯ, поскольку их количество было больше и, предположительно, были включены те, у которых есть именно такая мотивация, которая поддерживает принятие обязательства в процессе долговременного процесса изучения Я2 по собственной воле. Кроме того, из одной группы РЯ всего только 3 из 14 учащихся заполнили анкету, так что, возможно, эти трое были именно тем, у кого была мотивация ответить.

Кроме этого, из-за динамического процесса характера мотивации, в конце концов невозможно сказать, что является на самом деле причиной и что является следствием. На поведение человека одновременно влияет столько разных факторов, поэтому мотивация может меняться от месяца, недели, дня, даже урока к уроку; любой внутренний или внешний фактор может изменить направление, величину и качество мотивации, так как изучение языка – это лишь часть жизни индивидуума. Как мы заметили, теории, используемые в этом исследовании, также не принимают внимание все и сами по себе не способны описать такое многомерное и абстрактное явление, как мотивация. Кроме того, результаты исследования не должны быть обобщены для всех учащихся РЯ и ШЯ, поскольку в нашем исследовании участвовали только две группы ШЯ, а некоторые учащиеся РЯ уже ушли из группы вероятно из-за отсутствия или низкого качества мотивации. Поэтому необходимы дальнейшие исследования. Как будущий преподаватель Я2, мы считаем, что, несмотря на все, нам удалось создать относительно полно охватывающую картину о мотивации гимназистов, изучающих РЯ и ШЯ благодаря объединению в одном исследовании двух частично совпадающих теорий, по сравнению с тем, что произошло бы если бы мы сконцентрировались исключительно на одном аспекте, который мы в этой работе рассмотрели (ориентации/учебный опыт/возможные виды Я).

Интересно было бы продолжить исследование, с одной стороны, углубляя исследование с помощью интервью, рассматривая в более широком смысле удовлетворение основных психологических потребностей теории самодетерминации и учебный опыт, и изучая мотивацию как процесс, включающий также учащихся, которые были бы не в такой избранной группе, как учащиеся РЯ, и выясняя, что чаще всего является причиной для того, что изучение языка в конечном итоге остается незаконченным. Сменится ли мотивация учащихся ШЯ с более контролируемой на более автономную или наоборот, по мере продвижения обучения? Какую роль играет удовлетворение основных психологических потребностей в отношении возможных видов Я и их мотивирующей силы? С какого момента начинают формироваться мотивирующие образы Я? С другой стороны, было бы также интересно расширить количественно исследование, касающееся растущего числа групп, чтобы получить более достоверную и обобщаемую картину, а также

изучить возможные географические различия подробнее, как например, оказывают ли социальный контекст и контакт с носителями языка влияние, например, на существование и качество возможных видов Я; подчеркивает ли контакт с носителями языка слишком высокое Я-должное? Исследование мотивации при изучении Я2 – это плодотворная область исследования для разных точек зрения, поэтому независимо от того, что выберут исследователи, они несомненно придут к интересным выводам и размышлениям.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

- IF = Info Finland, 2019. *Система образования Финляндии*.  
<https://www.infofinland.fi/ru/living-in-finland/education/the-finnish-education-system> Дата ссылки 19.10.2020.
- Новости Yle, 6.3.2015. *Шведский язык останется обязательным в школах – в Восточной Финляндии, возможно, обязательным станет русский*.  
[https://yle.fi/uutiset/osasto/novosti/shvedskii\\_yazyk\\_ostanetsya\\_obyazatelny\\_m\\_v\\_shkolakh\\_v\\_vostochnoi\\_finlyandii\\_vozmozhno\\_obyazatelny\\_m\\_stanet\\_russkii/7850638](https://yle.fi/uutiset/osasto/novosti/shvedskii_yazyk_ostanetsya_obyazatelny_m_v_shkolakh_v_vostochnoi_finlyandii_vozmozhno_obyazatelny_m_stanet_russkii/7850638) Дата ссылки 27.4.2018.
- Alasuutari, P., 2012. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Boyatzis, R.E., Akrivou, K., 2006. The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of Management Development*, 25 (7): 624-642.
- Brown, J.D., 2007. *Using Surveys in Language Programs*. New York: Cambridge University Press. 6.
- CEFR 2001 = *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> Дата ссылки 31.5.2020.
- Crookes, G., Schmidt, R., 1991. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 469-512.
- Csikszentmihalyi, M., 1975. *Beyond Boredom and Anxiety*. Washington: Jossey-Bass Publishers.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., 2017. *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Dörnyei, Z., 1994a. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*. 78: 273-284.
- Dörnyei, Z., 1994b. Understanding L2 Motivation: On With The Challenge! *The Modern Language Journal*, Vol 78. No. 4. 515-523.
- Dörnyei, Z., 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2009. The Motivational Self System. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters. 9-42.
- Dörnyei, Z., Clément, R., 2001. Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii press. 399-432.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K., 2002. Motivational Dynamics in Second Language Acquisition: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23: 421-462.

- Dörnyei, Z., Csizér, K., Németh, N., 2006. *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon, GB: Multilingual Matters, xi
- Dörnyei, Z., Ottó, I., 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)* 4: 43-69.
- Dörnyei, Z., Taguchi, T., 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. New York: Routledge. 1-8.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E., 2011. *Teaching and researching motivation*. 2. edition. GB: Pearson Education Limited.
- Eduskunta, 2015. *Kansalaisaloite: Ruotsin kieli valinnaiseksi oppiaineeksi kaikilla kouluasteilla (KAA 2/2014 vp)*  
<https://www.eduskunta.fi/FI/Vaski/sivut/trip.aspx?triptype=ValtiopaivaAsiat&docid=m+2/2014> Дата ссылки 12.3.2019.
- Ekola, J., Vaherva, T., 1976. *Aikuisopetusopas*. Hki: Tammi.
- EK 2010 = Elinkeinoelämän Keskusliitto. *Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä – EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009*, 06/2010. [http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009\\_Tyoelamassa\\_tarvitaan\\_yha\\_useampia\\_kielia.pdf](http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009_Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf) Дата ссылки 12.3.2019.
- EK 2014 = Elinkeinoelämän Keskusliitto. *Kielitaito on kilpailuetu – EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2014*. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> Дата ссылки 5.6.2021.
- Finlex 423/2003. *Språklag*. <https://www.finlex.fi/sv/laki/smur/2003/20030423> Дата ссылки 31.5.2019.
- Finlex 1134/2017. *Lag om ett försök som gäller det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen*.  
<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2017/20171134> Дата ссылки 31.5.2020.
- Gardner, R.C., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Arnold, 10.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E., 1972, *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 12-15.
- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D., 1993a. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26: 1-11.
- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D., 1993b. On the measurement affective variables in second language learning. *Language Learning* 43: 157-194.
- Geber, E., 2010. *Den obligatoriska svenskan i Finland: En historisk analys*. [Helsingfors]: Finlandssvenska tankesmedja Magma.  
<http://magma.fi/uploads/media/study/0001/01/a33c7919c0ea46e92362242772075f7f34b3ff35.pdf> Дата ссылки 9.3.2019.
- Higgins, E.T., 1987. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94: 319-340.
- Higgins, E.T., 1998. Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 71(6): 1061-1083.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., 2009, *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.
- HBL 25.5.2018 = Hufvudstadsbladet. *Språkförsöket är över – också Nyslott och Rovaniemi drar sig ur*. <https://www.hbl.fi/artikel/sprakforsoket-ar-over-ocksanyslott-och-rovaniemi-drar-sig-ur/> Дата ссылки 31.5.2019.
- Inha, K., Mattila, P., 2018. *Se on kielestä kiinni! Kielten eurooppalainen viitekehys uudistuu*. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta->



- syyskuu-2018/se-on-kielesta-kiinni-kielten-eurooppalainen-viitekehys-uudistuu  
Дата ссылки 31.5.2020.
- Iwaniec, J., Ullakonoja, R., 2016. Polish and Finnish teenagers' motivation to learn English : the role of context. *European Journal of Applied Linguistics*, 4 (2), 277-300.
- Kangasvieri, T., Leontjev, D., 2021. Current L2 self-concept of Finnish comprehensive school students: The role of grades, parents, peers, and society. *System*, Volume 100.
- Kyriacou, C., Benmansour, N., 1997. Motivation and learning preferences of high school students learning English as a foreign language in Morocco. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2 (1): 79-86.
- Lepper, M., Greene, D., (eds), 1978. *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markus, H., Nurius, P., 1986. Possible selves. *American Psychologist*, 41: 954-969.
- McEown, M. S., & Oga-Baldwin, W. L. Q., 2019. Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. *System*, Volume 86.
- Meinander, H., 2017. *Suomen historia*. Uusi tarkistettu laitos. Nørhaven: Schildts & Söderströms.
- Noels, K.A., 2001. New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii press. 43-68.
- Noels, K.A., 2003. Learning Spanish as a second language: Learner's orientations and perceptions of their teacher's communication style. In Dörnyei, Z. (ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell. 97-136
- OKM 2017 = Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa*. HE 114/2017.  
<https://minedu.fi/paatos?decisionId=0900908f8055b1ce> Дата ссылки 31.5.2020.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., 2006. Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology* 91 (1).
- Oyserman, D., & James, L., 2009. Possible selves: From content to process. In Markman, K. D., Klein, W. M. P., & Suhr, J. A. (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation*. Psychology Press. 373–394.
- Palviainen, Å., 2011, *Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser*. Magma-studie 3/2011. Finlandssvenska tankesmedja Magma.  
<http://magma.fi/uploads/media/study/0001/01/b867cdcf3f22cec169cb61194e8bead05f9ae52.pdf> Дата ссылки 9.3.2018.
- Peltonen, M., Ruohotie, P., 1992, *Oppimismotivaatio – Teoria, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Otava, 16-19.
- Perustuslaki 731/1999, §17. Annettu Helsingissä 1.3.2000. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1999/19990731> Дата ссылки 4.5.2019.
- Pitkänen, V, Westinen, J. 2017. *Talar du svenska? En undersökning om finskspråkigas attityder till svenskan och de svenskspråkiga*. Helsinki: e2.
- Pyykkö, R., 2017. *Flerspråkighet som en resurs. Utredning angående läget för och nivå på språkreserven i Finland*. Undervisnings- och kulturministeriets publi-

- kationer 2017:51. Undervisnings- och kulturministeriet: Lönnberg Print & Promo.
- Ryan, R.M., 1995. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*. 63: 397-427.
- Ryan, R.M., Deci, E.L., 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1): 68-78.
- SC = Statistikcentralen, 2019. *Största delen av grundskoleleverna studerar engelska*. [https://www.stat.fi/til/ava/2018/02/ava\\_2018\\_02\\_2019-05-23\\_tie\\_001\\_sv.html](https://www.stat.fi/til/ava/2018/02/ava_2018_02_2019-05-23_tie_001_sv.html) Дата ссылки 20.10.2019.
- Sundell, B., 2015. *Den obligatoriska svenskan – för och emot*. Finlandssvenska tankesmedjan. <http://magma.fi/uploads/media/study/0001/01/3184f7fc1c9967eefa5190575cd6f8838d1b2835.pdf> Дата ссылки 9.3.2019.
- SUKOL n.d.a = Suomen kielten opettajien liitto ry. *Perustietoa kielivalinnoista*. [https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista/perustietoa\\_kielivalinnoista](https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista) Дата ссылки 31.5.2020.
- SUKOL n.d.b = Suomen kielten opettajien liitto ry. *Kielivalinnat vuosiluokilla 1–6*. [https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista/perustietoa\\_kielivalinnoista/vuosiluokilla\\_1\\_6](https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6) Дата ссылки 31.5.2020.
- SUKOL n.d.c = Suomen kielten opettajien liitto ry. *Kielivalinnat vuosiluokilla 7–9*. [https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista/perustietoa\\_kielivalinnoista/vuosiluokilla\\_7\\_9](https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/vuosiluokilla_7_9) Дата ссылки 31.5.2020.
- SUKOL n.d.d = Suomen kielten opettajien liitto ry. *Kielivalinnat lukiossa*. [https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista/perustietoa\\_kielivalinnoista/lukiossa](https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/lukiossa) Дата ссылки 31.5.2020.
- SVT 2021 = Suomen Virallinen Tilasto. *Väestö 31.12. muuttujina Kieli, Tiedot ja Vuosi*. [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. Helsinki: Tilastokeskus. <https://pxnet2.stat.fi:443/PXWeb/sq/1cc4dfa2-bc9d-4b66-88fe-766948a1f075> Дата ссылки 4.5.2021.
- SVT 2018 = Suomen Virallinen Tilasto. *Suurimmat vieraskieliset ryhmät 2007 ja 2017*. 29.3.2018. Väestörakenne [verkkojulkaisu]. Liitekuviot 2. Helsinki: Tilastokeskus. [https://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2017/vaerak\\_2017\\_2018-03-29\\_kuv\\_002\\_fi.html](https://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2017/vaerak_2017_2018-03-29_kuv_002_fi.html) Дата ссылки 26.4.2019.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A., 2018, *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- UKM 2019a = Undervisnings- och kulturministeriet. *Finlands utbildningssystem*. <https://minedu.fi/sv/utbildningssystemet> Дата ссылки 19.10.2019.
- UKM 2019b = Undervisnings- och kulturministeriet. *Undervisningen i A1-språket tidigareläggs*. <https://minedu.fi/sv/sprakundervisningen-tidigarelaggs> Дата ссылки 19.10.2019.
- UKM n.d. = Undervisnings- och kulturministeriet. Vanliga frågor om högskoleantagningsreformen. <https://minedu.fi/sv/vanliga-fragor-studerandeurval> Дата ссылки 31.5.2020.
- Ushioda, E., 2009. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: Dörnyei, Z., Ushioda, E., (eds.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK; Buffalo, NY: Multilingual Matters. 215-228.

- Ushioda, E., 2017. The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal*. 101 (3). 469-482.
- US 2015 = Utbildningsstyrelsen. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174853\\_grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2015-1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015-1.pdf) Дата ссылки 31.5.2020.
- US n.d.a = Utbildningsstyrelsen. *Vad är gymnasieutbildning?* <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/vad-ar-gymnasieutbildning> Дата ссылки 31.5.2020.
- US n.d.b = Utbildningsstyrelsen. *Nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling*. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/nivaskalan-sprakkunskap-och-sprakutveckling> Дата ссылки 31.5.2020.
- Vallerand, R.J., 1997. Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In Zanna, M.P. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol 29. San Diego, CA: Academic Press. 271-360.
- Williams, M., Burden, R.L., 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yle Uutiset, 14.1.2011. *Venäjäns kieli ruotsin tilalle kokeiluna*. <https://yle.fi/uutiset/3-5306451> Дата ссылки 14.9.2020.
- Yle Uutiset 8.6.2018. *Ruotsi ei vaihdakaan espanjaan Rovaniemellä – kaupunki luopuu kielikokeilusta*. <https://yle.fi/uutiset/3-10245417> Дата ссылки 31.5.2020.

## НЕОПУБЛИКОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Пюкяля, М., 2012. *Мотивация к изучению русского языка у студентов-русистов университета г. Ювяскюля*. Дипломная работа. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40235/URN%3aNBN%3afi%3aju-201211102922.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Дата ссылки 3.6.2021.
- Вянтти, К., 2009. *Мотивация к изучению русского языка в финских профессиональных институтах*. Дипломная работа. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20029/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200904171466.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20029/URN_NBN_fi_jyu-200904171466.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Дата ссылки 3.6.2021.
- Kinnunen, N-M., 2018. *Motivaatio valinnaisen vieraan kielen opiskeluun lukiossa*. Дипломная работа. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63453/Kinnunen.Noora-Maaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Дата ссылки 3.6.2021.
- Koivunen, M., Koskela, O-M., 2018. *Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten asenteet ja motivaatio ruotsin kielen opiskeluun*. Дипломная работа. [https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145561/Koivunen\\_Mimmi\\_Koskela\\_Oona-Maija\\_progradu.pdf?sequence=1](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145561/Koivunen_Mimmi_Koskela_Oona-Maija_progradu.pdf?sequence=1) Дата ссылки 3.6.2021.
- Koskenranta, R., 2012. *"Jos vaikka muutan Ruotsiin tai en tiiä, meen ruotsalaisen kanssa naimisiin" : inställning och motivation gentemot att lära sig svenska hos elever i sjätte, sjunde, åttonde och nionde årskurs*. Дипломная работа. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40564/URN%3aNBN%3afi%3aju-201212123336.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Дата ссылки 3.6.2021.
- Ruokolainen, E., 2021. *Finnish upper secondary school students' views of foreign languages : motivation, attitudes and beliefs*. Дипломная работа.

- <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37713/URN%3aNBN%3afi%3aju-201204221563.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Дата ссылки 3.6.2021.
- Tabell, T., 2019. *"Englanti riittää ja sillä pärjää": Parental role in the Preactional Stage of optional foreign language learning motivation in Finnish primary school learners.* Дипломная работа.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63580/URN%3aNBN%3afi%3aju-201904242247.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Дата ссылки 3.6.2021.
- Telih, A., 2015. *Ulkoisen ja sisäisen motivaation yhteys koulumenestykseen kielten opetuksessa – tarkastelukohteena saksan kieli.* Дипломная работа.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96925/gradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Дата ссылки 3.6.2021.

# Приложение 1: Электронная анкета для гимназистов

## Kysely venäjän opiskelijoille



Hyvä venäjän kielen opiskelija!

Tämä kysely on osa opinnäytetyötäni, jossa tutkin ja vertailen lukiolaisten ajatuksia venäjän ja ruotsin kielen opiskeluun liittyen. Kyselyyn vastaaminen ja vastausten tarkastelu työssä tapahtuu **nimettömästi**, joten yksittäisiä vastauksia ei voida yhdistää sinuun. Voit siis vastata täysin luottamuksellisesti!

Lue jokainen kysymys huolella, ja vastaa mahdollisimman todenmukaisesti siten, kuin itsestäsi hyvältä tuntuu. Kyselyyn vastaaminen vie **enintään 20 minuuttia**. Jokainen vastaus on tärkeä ja arvokas.

Iso kiitos ajastasi!

*Milla Sneck*

milla.m.sneck@student.jyu.fi

\*\*\* (sivunvaihto/смена страницы в анкете)

Aloita täydentämällä taustatietosi.

**1. Asun... \***

- Itä-Suomessa
- Länsi-Suomessa

**2. Kouluni on... \***

---

---

**3. Sukupuoleni on... \***

- Nainen
- Mies
- Muu

**4. Kotona käytän kielenä/kielinä... \***

- suomea
- englantia
- ruotsia
- venäjää
- muuta kieltä

**5. Mitä muuta kieltä käytät kotona? \***

---

---

**6. Kielet, joita osaan/olen opiskellut ovat... \***

- suomi
- englanti
- ruotsi
- venäjä
- saksa
- ranska
- espanja
- muu kieli

**7. Mitä muuta kieltä osaat/olet opiskellut? \***

---

---

**8. Olen opiskellut venäjää ennen lukiota. \***

- Kyllä
- Ei

**9. Missä ja milloin olet aloittanut venäjän opintosi? \***

---

---

10. Tämän hetkinen venäjän kurssini on \_\_\_\_ (monesko?) venäjän kurssini lukiossa. \*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

11. Aion osallistua venäjän ylioppilaskokeeseen. \*

- Kyllä
- Ei
- Ehkä/En osaa sanoa

\*\*\*

Vastaa alla oleviin kysymyksiin venäjän opiskeluusi liittyen.

**Muistathan perustella vastauksesi tarvittaessa!**

12. Mitkä asiat kannustavat tai saavat sinut opiskelemaan venäjää? Miksi? \*

---

---

---

---

---



**13. Mitkä asiat heikentävät haluasi opiskella venäjää? Miksi? \***

---

---

---

---

---

**14. Millaisia tavoitteita/päämääriä sinulla on venäjän opiskelussa (lyhyt-/pitkäaikaisia)? Mitä ne merkitsevät sinulle? \***

---

---

---

---

---

\*\*\*

Vastaa alla oleviin kysymyksiin venäjän opiskeluusi liittyen.

**Muistathan perustella vastauksesi tarvittaessa!**

**15. Mitä ajattelet venäjän kielen taidoistasi ja siitä, miten opit kieltä? \***

---

---

---

---

---

**16. Oletko joskus kokenut ulkoista painetta (\*) suoritua tietyllä tavalla venäjän opinnoissasi? \***

(\*) ulkoista painetta voi olla esim. muiden ihmisten mielipiteet ja vaatimukset, säännöt ja velvoitteet

Kyllä

Ei

**17. Kuinka usein olet kokenut ulkoista painetta (\*) suoriutua tietyllä tavalla venäjän opinnoissasi? \***

(\*) ulkoista painetta voi olla esim. muiden ihmisten mielipiteet ja vaatimukset, säännöt ja velvoitteet

- Melkein aina
- Usein
- Silloin tällöin
- Harvoin

**18. Millaista ulkoista painetta (\*) olet kokenut venäjän opinnoissasi, ja mitä siitä ajattelet? \***

(\*) ulkoista painetta voi olla esim. muiden ihmisten mielipiteet ja vaatimukset, säännöt ja velvoitteet

---

---

---

---

---

\*\*\*

Seuraavaksi sinulle esitetään joitakin väittämiä venäjän kieleen ja sen opiskeluun liittyen.

Halutessasi voit lisätä omia ajatuksiasi väittämien alle varattuun tyhjään tekstikenttään.

**19. Väittämiä venäjänkielisistä ihmisistä ja kulttuurista. \***

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Venäläiset ja venäjänkieliset ihmiset ovat mukavia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Venäläinen kulttuuri kiinnostaa minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Kommentoi tähän vapaasti, jos sinulla on jotain lisättävää edellisiin väittämiin venäjänkielisistä ihmisistä ja heidän kulttuuristaan.

---

---

---

---

---

21. Väittämiä työpanoksestani venäjän opinnoissa. \*

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Haluan oppia lisää venäjän kieltä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen paljon töitä oppiakseni venäjän kieltä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin itse vaikuttaa omaan oppimiseeni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen tyytyväinen käyttämäni työpanokseen venäjän kielen opinnoissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Tähän voit kuvailla tarkemmin ajatuksiasi omasta työpanoksestasi venäjän kielen opinnoissa.

---

---

---

---

---

**23. Väittämiä kokemuksistani venäjän kielen opinnoissa. \***

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Venäjän opinnot koulussa ovat tukeneet minua venäjän kielen oppijana ja käyttäjänä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen, että osaan venäjää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Venäjän kielen tunneilla on hyvä ja kannustava ilmapiiri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen kuuluvani joukkoon venäjän kielen tunneilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kokemukseni venäjän kielen oppiaineessa ovat pääosin myönteisiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**24. Tähän voit kuvailla tarkemmin kokemuksiasi venäjän kielen opinnoissa, ja mitä niistä ajattelet.**

---

---

---

---

---

**25. Onko sinulla ollut vapaa-ajalla tilanteita, joissa olet käyttänyt TAI oppinut venäjän kieltä? \***  
(esim. harrastuksissa, töissä, matkustellessa, perheen/sukulaisten/ystävien kanssa...)

- Kyllä  
 Ei

**26. Kuvaile vapaa-ajan tilanteitasi, joissa olet käyttänyt TAI oppinut venäjän kieltä. Mitä ajattelet näistä tilanteista? \***

(esim. miltä sinusta on tilanteissa tuntunut)

---

---

---

---

---

\*\*\*

Oletko koskaan kuvitellut mielessäsi, millainen olisit mahdollisesti venäjän kielen käyttäjänä TAI osaajana **tulevaisuudessa**?

Kuvittele hetki mielessäsi, millaisissa tilanteissa, millä tavoin ja kenen kanssa voisit käyttää TAI osata venäjän kieltä ja miltä sinusta eri tilanteissa voisi tuntua.

**27. Vastaa nyt seuraavaan väittämään mielikuviesi (\*) pohjalta. \***

(\*) Mielikuva on mielikuvituksen tuote, jonka pystyt mielessäsi "kokemaan" (näkemään/kuulemaan /tuntemaan)

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Voin kuvitella itseni <b>tulevaisuudessa</b> venäjän kielen käyttäjänä TAI osaajana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**28. Miksi et voi kuvitella itseäsi venäjän kielen käyttäjänä TAI osaajana tulevaisuudessa? \***

---

---

---

---

---

\*\*\*

Pohdi tarkemmin, miten mahdollisesti voisit käyttää TAI osata venäjän kieltä **tulevaisuudessa**.

Kuvittele mielessäsi esim. millainen voisit hyvin todennäköisesti olla, millainen ehkä haluaisit olla, millainen ehkä pelkää olevasi ja millainen sinun ehkä muiden mielestä pitäisi olla venäjän kielen käyttäjänä TAI osaajana tulevaisuudessa?

Vastaa nyt mielikuviesi pohjalta seuraaviin kysymyksiin:

**29. Millaisia mielikuvia sinulla on itsestäsi tulevaisuudessa venäjän kielen käyttäjänä TAI osaajana? (Raahaa palkki sopivan numeron kohdalle) \***

- 1= vain myönteisiä mielikuvia
- 2 = myönteisiä mielikuvia on enemmän kuin kielteisiä
- 3 = myönteisiä ja kielteisiä mielikuvia on yhtä paljon
- 4= kielteisiä mielikuvia on enemmän kuin myönteisiä
- 5 = vain kielteisiä mielikuvia

VAIN myönteisiä  
(onnistun /  
osaan)

VAIN kielteisiä  
(epäonnistun /  
en osaa)

Ei minkäänlaisia  
mielikuvia (ei  
myönteisiä, ei  
kielteisiä)

**30. Kuvaile vapaasti mielikuviasi itsestäsi venäjän kielen käyttäjänä TAI osaajana tulevaisuudessa.**

**Mitä ajattelet näistä mielikuvista? \***

---

---

---

---

---

---

---

**31. Vertaa mielikuviasi itsestäsi tulevaisuudessa siihen, millainen olet juuri nyt venäjän kielen käyttäjänä TAI osaajana.**

**Kerro sitten, mitä ajatuksia se sinussa herättää? \***

---

---

---

---

---

---

---

**32. Koetko joskus ulkoista painetta (\*) tulla tietynlaiseksi venäjän kielen käyttäjäksi TAI osaajaksi tulevaisuudessa? \***

(\*) ulkoista painetta voi olla esim. muiden ihmisten mielipiteet ja vaatimukset, säännöt ja velvoitteet

Kyllä

Ei

**33. Millaista ulkoista painetta koet, ja mitä siitä ajattelet? \***

---

---

---

---

---

---

---

\*\*\*

Alla olevat kysymykset ovat vapaaehtoisia, ja saat vastata niihin halutessasi.

**34. VAPAA SANA.** Tähän voit kirjoittaa vapaasti ajatuksistasi venäjän kielen opiskeluun liittyen.

---

---

---

---

---

**35. Risuja tai ruusuja?** Tähän voit jättää palautetta kyselystä!

---

---

---

---

---