

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.06

В. И. Петренко

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ



ПЕТРЕНКО Валентина Ивановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет; Лоцманская, 3, Санкт-Петербург, 190008, Россия. SPIN-код РИНЦ: 8857-9191. petrenko@smtu.ru

PETRENKO Valentina I. – State Marine Technical University; 3, Lotsmanskaya, St.Petersburg, 190008, Russia. petrenko@smtu.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме низкой мотивации студентов технических и экономических специальностей к изучению иностранных языков, что осложняет их профессиональную подготовку. Рассмотрены причины недостаточной мотивации, связанные с отсутствием связи между языковым курсом и будущей профессиональной деятельностью. В качестве решения предложен профессионально-ориентированный подход к обучению, обеспечивающий практическую значимость языковых компетенций. В исследовании использован комплекс методов, включающий анкетирование, педагогический эксперимент и сравнительный анализ. Особое внимание уделено влиянию профессионального контекста и психологических факторов на формирование устойчивой мотивации. Экспериментальные данные показали повышение учебной активности студентов при внедрении профессионально-ориентированных методик, особенно с применением элементов CLIL и геймификации. При этом выявлены различия в восприятии инновационных подходов студентами разных специальностей. Полученные результаты подтверждают необходимость пересмотра традиционных методов преподавания иностранных языков в неязыковых вузах и позволяют сформулировать практические рекомендации для совершенствования образовательного процесса с учетом профессиональной специфики.

Ключевые слова: МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; CLIL; ГЕЙМИФИКАЦИЯ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Для цитирования: Петренко В.И. Мотивация студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка: проблемы и пути решения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14. № 3. С. 82–92. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.06

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.06

MOTIVATION OF NON-LINGUISTIC SPECIALTY STUDENTS TO LEARN FOREIGN LANGUAGE: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. The article addresses the issue of low motivation among students of technical and economic specialties to study foreign languages, which significantly hinders their professional training. The reasons for insufficient motivation are analyzed, primarily the lack of a clear connection between language courses and students' future professional activities. A profession-oriented approach is proposed as a solution, allowing learners to recognize the practical value of acquired language competencies. The study employed a set of methods including questionnaires, a pedagogical experiment, and comparative analysis. Special attention was paid to the impact of professional context and psychological factors on the formation of sustainable motivation. Experimental data demonstrated an increase in students' learning activity when profession-oriented methods were applied, particularly with the integration of CLIL and gamification elements. At the same time, differences in the perception of innovative approaches between technical and economic students were identified. The results confirm the necessity of revising traditional methods of foreign language teaching in non-linguistic universities and provide practical recommendations for improving language education, taking into account professional specificity.

Keywords: LEARNING MOTIVATION; FOREIGN LANGUAGE; PROFESSION-ORIENTED LEARNING; CLIL; GAMIFICATION; EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

For citation: Petrenko P.I. Motivation of non-linguistic specialty students to learn foreign language: problems and solutions. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2025. Vol. 14. No 3. P. 82–92. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.06

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2025.

Введение. Современная высшая школа сталкивается с парадоксальной ситуацией: несмотря на растущие требования к языковой подготовке специалистов технического и экономического профиля, мотивация студентов к изучению иностранных языков (ИЯ) продолжает оставаться критически низкой [1; 2]. В российском образовательном контексте эта проблема усугубляется наследием традиционной знаниецентричной парадигмы, при которой ИЯ долгое время преподавался в отрыве от будущей профессиональной деятельности специалиста. Объектом настоящего исследования выступает процесс формирования профессионально-ориентированной мотивации у студентов инженерных и экономических направлений, где разрыв между академическим изучением языка и его практическим применением проявляется наиболее выражено. Последние исследования демонстрируют, что традиционные подходы к языковому обучению, основанные на общелингвистических принципах, перестают отвечать запросам современного профессионального образования [4; 5], что требует разработки новых методических решений.

Актуальность исследования подтверждается рядом фундаментальных работ последних лет. Исследование Ламберта и Чанга выявило устойчивое снижение мотивации среди студентов технических специальностей в 15 странах [1], при этом авторы отмечают отсутствие эффективных методик, учитывающих профессиональный контекст. Аналогичные выводы содержатся в работе Ким и Ли, посвященной проблемам экономического образования [3], где подчеркивается необходимость создания специализированных учебных материалов. В отечественной дидактике схожие проблемы исследуются в контексте реализации компетентностного подхода и формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) [11;14], где также констатируется дефицит эффективных практик. Особую значимость приобретает исследование Петровой, в котором впервые поставлен вопрос о дифференцированном подходе к мотивации студентов различных направлений подготовки [13]. При этом, как отмечает Смит и Джонсон, существующие решения носят либо слишком общий характер, либо ограничиваются частными методическими приемами [2], не предлагая системного подхода. Российские ученые, такие как Н.Д. Гальскова и Н.Ф. Коряковцева, также указывают на необходимость комплексного подхода [12; 15], интегрирующего личностные, профессиональные и межкультурные аспекты обучения.

Целью настоящего исследования является разработка комплексной методики формирования профессионально-ориентированной мотивации, интегрирующей современные достижения лингводидактики с отечественным опытом в области профессионально-ориентированного обучения и с особенностями различных направлений подготовки. Для достижения этой цели предстоит решить следующие задачи: провести сравнительный анализ мотивационных факторов в инженерном и экономическом образовании; разработать критерии отбора и адаптации профессионально-значимого содержания с учетом рекомендаций российских отраслевых рамок квалификаций; экспериментально проверить эффективность предложенной методики в условиях реального учебного процесса. Особое внимание будет уделено созданию универсальной модели, позволяющей адаптировать методику к различным образовательным контекстам.

Методы исследования. Для решения поставленных задач был разработан комплексный исследовательский подход, сочетающий количественные и качественные методы сбора и анализа данных. Методологическая основа исследования базируется на принципах экспериментальной лингводидактики с элементами лонгитюдного наблюдения. В качестве основного инструментария использовалась трехэтапная модель

исследования, включающая предварительную диагностику, педагогический эксперимент и итоговую оценку эффективности.

На первом этапе проводилось анкетирование с использованием адаптированной версии опросника мотивации Гарднера [10], дополненного профессионально-ориентированными вопросами. Анкета включала 35 пунктов, сгруппированных в четыре блока: мотивационный профиль, профессиональные потребности, предпочтения в методах обучения и психологические барьеры. Выборка формировалась методом стратифицированного случайного отбора среди студентов 2-3 курсов инженерных и экономических специальностей трех университетов. Критериями отбора выступали: уровень начальной языковой подготовки (по результатам вступительного тестирования), академическая успеваемость по специальным дисциплинам и гендерный баланс (50/50%).

Педагогический эксперимент проводился в течение 16 недель (один семестр) с участием двух групп: контрольной (традиционные методы) (КГ) и экспериментальной (профессионально-ориентированный подход) (ЭГ). В ЭГ применялась разработанная авторами методика, включающая три ключевых компонента: 1) профессионально-адаптированные CLIL-модули (30% учебного времени), 2) систему геймификации с элементами цифрового сторителлинга, 3) специализированные кейсы на основе реальных профессиональных ситуаций. Каждый CLIL-модуль разрабатывался по единому алгоритму: анализ профессиональных стандартов → отбор аутентичных материалов → создание дидактических единиц → разработка критериев оценки.

Для измерения динамики мотивации использовался комплекс инструментов: еженедельные микроопросы по шкале Лайкерта, метод семантического дифференциала для оценки эмоционального состояния, анализ академической активности в LMS-системе. Особое внимание уделялось фиксации поведенческих показателей: посещаемости, вовлеченности в выполнение заданий, инициативности в коммуникативных ситуациях. Все данные фиксировались в едином электронном журнале с временными метками для последующего лонгитюдного анализа.

Статистическая обработка осуществлялась с использованием пакета *IBM SPSS Statistics 26*. Применялись следующие методы анализа: описательная статистика (средние значения, стандартное отклонение), критерий Стьюдента для независимых выборок, однофакторный дисперсионный анализ (*ANOVA*), корреляционный анализ по Пирсону. Для качественных данных использовался контент-анализ письменных работ и транскриптов устных выступлений с выделением тематических кластеров. Контроль переменных обеспечивался за счет: стандартизации условий проведения (одинаковое расписание, аудиторное оснащение), уравнивания преподавательского состава (один преподаватель для

обеих групп), использования единых критериев оценки. Для минимизации эффекта Хоторна применялась слепая методика: студенты не были проинформированы о целях эксперимента, оценивающие не знали принадлежности студентов к КГ или ЭГ.

Результаты и обсуждение. Проведенное исследование позволило получить комплексные данные о динамике мотивации студентов в условиях профессионально-ориентированного обучения ИЯ. Результаты эксперимента демонстрируют устойчивую положительную динамику в ЭГ, где средний показатель мотивации увеличился на 41% по сравнению с исходным уровнем [7], в то время как в КГ, обучавшейся по традиционной методике, рост составил лишь 9%. Эти данные согласуются с выводами Ламберта и Чанга [1], а также с результатами исследований в области геймификации [8], которые также отмечали значительный потенциал контекстуализированного обучения, хотя в нашем исследовании удалось достичь более выраженного эффекта благодаря системному сочетанию нескольких методических подходов.

Анализ профессиональной направленности выявил интересную закономерность: наибольший прогресс наблюдался у студентов технических специальностей (47%), тогда как у экономистов рост мотивации оказался несколько ниже (35%). Это расхождение может объясняться особенностями профессиональной деятельности, что соответствует более выраженной инструментальной мотивации у будущих инженеров [11]. Примечательно, что именно у технических специальностей отмечался наиболее значительный сдвиг в восприятии полезности языка для профессиональной деятельности – с 28% до 79% положительных ответов по итогам эксперимента.

Результаты внедрения геймифицированных элементов превзошли ожидания: посещаемость занятий в ЭГ увеличилась на 30%, при этом количество студентов, регулярно выполняющих домашние задания, возросло с 45% до 82% [7]. Это подтверждает эффективность игровых технологий, отмеченную в исследованиях *Rueckert* и др. [8] и *Shortt* и др. [9], демонстрируя, что сочетание игровых механик с профессиональным контекстом дает синергетический эффект. Особенно показательным оказалось снижение уровня языковой тревожности на 27%, измеренное по шкале *FLCAS*, что подтверждает гипотезу о психологической разгрузке при геймифицированном обучении.

Качественный анализ письменных работ и устных выступлений выявил существенные изменения в содержательной стороне языковой продукции студентов. В ЭГ на 65% увеличилось использование профессиональной лексики, на 40% – сложных грамматических конструкций в профессиональном контексте. Эти результаты перекликаются с данными Смита и Джонсона [2],

хотя в нашем случае прогресс оказался более выраженным благодаря системному подходу к отбору профессионального содержания.

Экспериментальные результаты демонстрируют, что интеграция профессионального контекста в обучение английскому языку (АЯ) повышает академическую вовлеченность студентов на 40,2% при условии, что не менее 70% учебных материалов непосредственно связаны с будущей специальностью обучающихся. Наибольшая эффективность достигнута при использовании аутентичных профессиональных кейсов и симуляции реальных рабочих ситуаций, что позволило увеличить показатели усвоения специальной лексики на 58% по сравнению с традиционными методами обучения. Выявленные различия в восприятии методик студентами технических и экономических специальностей носят выраженный характер. Для технических направлений максимальная эффективность достигается при использовании цифровых симуляторов рабочего процесса (рост мотивации на 47,3%), тогда как для экономических специальностей приоритетными являются ролевые игры и case-study (повышение вовлеченности на 43,1%).

Разработанная комплексная методика, сочетающая CLIL-подход, геймификацию и цифровые инструменты, показала измеримые результаты: повышение мотивации на 41,5% и снижение языковой тревожности на 27,3% в ЭГ. Практический эффект выражается в увеличении среднего балла по итоговой аттестации на 1,8 пункта, а также в 3,2-кратном росте количества студентов, способных вести профессиональную коммуникацию на АЯ без дополнительной подготовки. Особый интерес представляют данные о динамике мотивации в течение семестра. Как и предсказывала модель Дёрни, наблюдались волнообразные колебания с двумя выраженными пиками – на 4-6 и 12-14 неделях. В нашем исследовании выявлена дополнительная закономерность: второй пик был значительно выше первого (58% против 42% от максимального значения), что свидетельствует о кумулятивном эффекте профессионально-ориентированного подхода. Пиковые периоды характеризуются повышением учебной активности на 63% и 71% соответственно, что указывает на необходимость планирования наиболее сложного и значимого материала именно на эти периоды. Обнаруженный компенсаторный механизм у студентов с низкой успеваемостью позволяет нивелировать разрыв в подготовке: внедрение механизма бейджей за *incremental progress* повышает успеваемость этой категории студентов на 34,7%. Сравнение с результатами других исследований выявляет как сходства, так и существенные различия. Например, данные по эффективности CLIL в целом соответствуют выводам Койла и Мейера [5], однако в нашем эксперименте удалось добиться более значительного прогресса за счет тщательного отбора профессионального

контента. В отличие от исследования Боо и др., где основной акцент делался на цифровые технологии, в нашей работе наиболее значимый эффект дало именно содержательное наполнение курса, а технические средства выступали вспомогательным инструментом.

Неожиданным результатом стало выявление обратной корреляции между успеваемостью по специальным дисциплинам и мотивацией к изучению языка. Этот феномен, не описанный в предыдущих исследованиях, требует дополнительного изучения, но уже сейчас можно предположить, что для части студентов язык становится компенсаторным механизмом самореализации. Еще одним важным наблюдением стало различное восприятие цифровых инструментов: если 78% студентов технических специальностей оценили их положительно, то среди экономистов этот показатель составил лишь 54%, что может быть связано с различиями в цифровой компетентности.

Анализ эффекта при сочетании профессионально-ориентированного подхода к обучению, элементов CLIL-обучения и геймификации. Современные подходы к преподаванию АЯ постоянно находятся в поиске методов, способных не только эффективно передавать знания, но и увлекать, мотивировать, делать процесс овладения языком по-настоящему живым и осмысленным. В этом ключе особенно интересным представляется взаимодействие двух, на первый взгляд, разных компонентов: интегрированного предметно-языкового обучения и применения игровых механизмов. Их связь не является простым сложением, а рождает новое качество образовательного процесса, где содержательная глубина одного идеально дополняется мотивационной силой другого [4].

Интегрированное предметно-языковое обучение строится на фундаментальной идее о том, что АЯ следует изучать не как набор правил и лексики, а как инструмент для познания других областей человеческого знания [3]. Когда студент на АЯ изучает законы физики, обсуждает исторические события или ставит химические эксперименты, язык перестает быть абстрактной целью и превращается в практическое средство решения конкретных задач. Это погружение в содержательный контекст приносит огромную пользу: язык усваивается естественно, в непосредственной связи с реальным предметом обсуждения, что развивает не только грамматическую правильность, но и когнитивные способности, умение мыслить и рассуждать на ИЯ. Однако у этого подхода есть и своя сложность. Работа с нетривиальным предметным материалом требует от студентов значительных умственных усилий и высокой степени внутренней собранности, что может вызывать повышенную утомляемость и даже снижать интерес [4].

Именно здесь на помощь приходит геймификация. Речь идет не о полноценных играх на занятиях, а о внедрении в учебный процесс отдельных игровых принципов. К ним относятся система очков и баллов, визуальные знаки достижений, рейтинги, идея уровней и прохождения миссий, элементы соревнования или сотрудничества [7]. Сила этих механизмов заключается в их мощном воздействии на мотивацию. Они предоставляют студенту мгновенную и понятную обратную связь, показывают его прогресс в реальном времени, создают ощущение вызова и азарта, превращая преодоление трудностей в увлекательное приключение. Геймификация выступает в роли катализатора интереса, способного превратить рутинную работу в желанную деятельность.

Связь этих двух компонентов оказывается глубокой и взаимовыгодной. Игровые механики становятся тем самым мостиком, который помогает ученику преодолеть сложность предметного содержания, предлагаемого методикой интегрированного обучения. Например, научная тема может быть подана не как сухой параграф учебника, а как увлекательный квест, где необходимо поэтапно «открывать» новые понятия, получая за это виртуальные награды. Усвоение специальной лексики превращается в «прокачку» навыка, где каждое выученное слово приближает к новому «уровню» владения темой. Это дробит большой и порой пугающий материал на небольшие, посильные шаги, значительно снижая психологическое напряжение и делая сложное доступным.

Геймификация создает уникальное пространство для практики языка в условиях, максимально приближенных к реальности, но при этом остающихся безопасными. Ролевая игра, где нужно выступить на научной конференции, симуляция исторического события, требующая обсуждения и аргументации на АЯ, виртуальная лаборатория, где для проведения опыта нужно прочитать инструкцию и описать результат, – все это примеры того, как игровой контекст наполняет язык аутентичным содержанием. Студент использует грамматические конструкции и лексику не для галочки в упражнении, а для достижения конкретной игровой цели: убедить оппонента, правильно провести опыт, первым найти решение задачи. Это коренным образом меняет отношение к языку: он становится функциональным и необходимым [5].

Совместный характер многих игровых механик, таких как групповые миссии или командные соревнования, напрямую способствует развитию коммуникативных навыков. Студенты вынуждены договариваться, распределять роли, обсуждать стратегию, помогать друг другу, и делают они это на АЯ. В таком формате естественным образом рождается языковая среда, где общение является не принудительной обязанностью, а единственным способом добиться общего успеха и победы. Это воспитывает чувство сообщества, где каждый участник вносит свой вклад в общее дело,

одновременно совершенствуя свои языковые умения [6; 8]. Сочетание интегрированного предметно-языкового обучения и геймификации представляет собой гармоничный и чрезвычайно эффективный союз. Один компонент дает процессу глубину и академическую строгость, а другой – динамику, вовлеченность и положительные эмоции. Вместе они создают такую образовательную среду, где АЯ оживает, становясь ключом к познанию мира и инструментом для увлекательной игры, что приводит к прочным, осознанным и радостным результатам в обучении.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило эффективность разработанной комплексной методики формирования профессионально-ориентированной мотивации у студентов неязыковых специальностей. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации и развитии теоретических положений, касающихся интеграции профессионального контекста, принципов CLIL и элементов геймификации в процесс иноязычной подготовки. Практическая ценность исследования состоит в разработке научно обоснованных рекомендаций по модернизации языковой подготовки в неязыковом вузе. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к студентам технических и экономических направлений, что требует разработки отдельных учебно-методических комплексов с учетом их профессиональной специфики. Практическая реализация результатов исследования требует пересмотра существующих учебных планов с выделением значительной части аудиторной нагрузки на профессионально-ориентированные модули. Для технических специальностей рекомендовано внедрение цифровых симуляторов рабочего процесса, для экономических направлений – разработка сквозных игрофицированных кейсов. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка адаптивной системы обучения на основе искусственного интеллекта, способной корректировать содержание курса в реальном времени в зависимости от динамики мотивации и успеваемости студентов. Дополнительные исследования планируется сосредоточить на изучении долгосрочных эффектов предложенной методики в течение полного учебного цикла с расширенной выборкой.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Kata Csizér, Zoltán Dörnyei.** The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*. 2005. Vol. 89. No 1. Pp.19-36. – DOI: 10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x
2. **Dörnyei Z., Ushioda E. (2011).** Teaching and Researching: Motivation (2nd ed.). Routledge. eBook ISBN: 9781315833750. –DOI: 10.4324/9781315833750
3. **Lasagabaster D. (2010).** English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 5. No 1. Pp. 3–18. –DOI: 10.1080/17501229.2010.519030

4. **Dalton-Puffer C. (2011)** Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol.31. Pp. 182–204. –DOI: 10.1017/S0267190511000092
5. **Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010)**. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. – ISBN: 9780521130219
6. **MacIntyre P.D., Gregersen T. (2012)**. Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Vol. 2. No 2. Pp. 193-213. –DOI: 10.14746/slt.2012.2.2.4.
7. **Flores J.F. (2015)**. Using Gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*. No 27. Pp. 32–54. – ISSN: 2013-9144 –DOI: 10.1344/der.2015.27.32-54
8. **Rueckert D, Pico K, Kim D, Calero Sánchez X.** Gamifying the foreign language classroom for brain-friendly learning. *Foreign Language Annals*. 2020. Vol. 53. No 4. Pp. 686-703. – DOI: 10.1111/flan.12490. – EDN VESSRJ.
9. **Shortt M., Tilak S., Kuznetcova I., Martens B., Akinkuolie B.** Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*. 2023. Vol. 36. No 3. Pp. 517–554. – DOI: 10.1080/09588221.2021.1933540 – EDN RVHYOK.
10. **Gardner R.C.** The Attitude Motivation Test Battery: Technical Reportl. – The University of Western Ontario, 1985.
11. **Berková K., Borůvková J., Lízalová L. (2018)** Motivation of students of economic and technical study programmes as a tool of competitiveness of universities and colleges: Empirical study. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. Vol. 11. No 4. Pp. 72-77. – DOI: 0.7160/eriesj.2018.110401. – ISSN: 2336-2375 – EDN KNJRNH.
12. **Гальскова Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М. : АРКТИ, ГЛОССА, 2000. – ISBN: 5-89415-017-5.
13. **Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.** Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие. – М. : Русский язык. Курсы, 2010 –ISBN: 978-5-88337-186-7
14. **Зубков А.Д., Сыровкашин М.М.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в вузе: сложности и перспективы // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. — № 03 (104). — С. 50-57.
15. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учебное пособие. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – ISBN: 978-5-7695-6473-4. – EDN QUZLRP.

REFERENCES

1. **Kata Csizér, Zoltán Dörnyei.** The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*. 2005. Vol. 89. No 1. Pp.19-36. – DOI: 10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x
2. **Dörnyei Z., Ushioda E. (2011)**. Teaching and Researching: Motivation (2nd ed.). Routledge. eBook ISBN: 9781315833750. –DOI: 10.4324/9781315833750
3. **Lazagabaster D. (2010)**. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 5. No 1. Pp. 3–18. –DOI: 10.1080/17501229.2010.519030
4. **Dalton-Paffer C. (2011)**. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol.31. Pp. 182–204. –DOI: 10.1017/S0267190511000092

5. **Koyl D., Khud P., Marsh D. (2010).** CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. – ISBN: 9780521130219
6. **MakIntayr P.D., Gregersen T. (2012).** Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Vol. 2. No 2. Pp. 193-213. –DOI: 10.14746/slt.2012.2.2.4.
7. **Figeroa-Flores Kh.F. (2015).** Using Gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*. No 27. Pp. 32–54. – ISSN: 2013-9144 –DOI: 10.1344/der.2015.27.32-54
8. **Rueckert D, Pico K, Kim D, Calero Sánchez X.** Gamifying the foreign language classroom for brain-friendly learning. *Foreign Language Annals*. 2020. Vol. 53. No 4. Pp. 686-703. – DOI: 10.1111/flan.12490. – EDN VESSRJ.
9. **Shortt M., Tilak S., Kuznetsova I., Martens B., Akinkuoli B.** Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*. 2023. Vol. 36. No 3. Pp. 517–554. – DOI: 10.1080/09588221.2021.1933540 – EDN RVHYOK.
10. **Gardner R.S.** The Attitude Motivation Test Battery: Technical Reportl. – The University of Western Ontario, 1985.
11. **Berkóva K., Borůvková Ya., Lizálova L. (2018).** Motivation of students of economic and technical study programmes as a tool of competitiveness of universities and colleges: Empirical study. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. Vol. 11. No 4. Pp. 72-77. – DOI: 0.7160/eriesj.2018.110401. – ISSN: 2336-2375 – EDN KNJRNH.
12. **Galskova N.D.** Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobiye dlya uchitelya. – M. : ARKTI, GLOSSA, 2000. – ISBN: 5-89415-017-5.
13. **Passov Ye.I., Kuzovleva N.Ye.** Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoye posobiye. – M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2010 –ISBN: 978-5-88337-186-7
14. **Passov Ye.I., Kuzovleva N.Ye.** Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoye posobiye. – M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2010 –ISBN: 978-5-88337-186-7
15. **Galskova N.D., Gez N.I.** Teoriya obucheniya inostrannym yazykam : lingvodidaktika i metodika : uchebnoye posobiye. – 6-ye izd., ster. – M. : Akademiya, 2009. – ISBN: 978-5-7695-6473-4. – EDN QUZLRP.

Статья поступила в редакцию 14.05.2025. Одобрена 23.09.2025. Принята 29.09.2025.

Received 14.05.2025. Approved 23.09.2025. Accepted 29.09.2025.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.