

**Оксана ПАГАВА,**  
*orcid.org/0000-0002-8626-6541*  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри іноземної філології та перекладу  
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля  
(Київ, Україна) [hfufdf2017@gmail.com](mailto:hfufdf2017@gmail.com)

## **МОТИВАЦІЯ ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА СКЛАДОВА В ОВОЛОДІННІ ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ, ФРАНЦУЗЬКОЮ, ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ПЕРЕКЛАДАЧАМИ Й ФІЛОЛОГАМИ**

У статті досліджується актуальне питання щодо мотивації в освітньому процесі, зокрема, під час оволодіння другою іноземною мовою, французькою, здобувачами вищої освіти, майбутніми перекладачами та філологами. Мотивування є рушійною силою в досягненні успіху під час реалізації будь-якої діяльності, відображенням досконалої активності психічного розвитку особистості. Мотивація є процесом завершення, перехідним етапом від окреслення, уявлення, міркування, мрії про життєву ситуацію до реалізації мети, здійснення вчинку та досягнення бажаного результату. Мотивація як вектор успішності є безперервним процесом набуття нового знання, умінь та навичок, удосконалення особистих якостей, вибудови структури особистості взагалі, досягнення життєвого та діяльнісного балансу, задоволення та особистого зростання. Окрім того, мотивація розглядається як одна з психолінгвістичних складових під час оволодіння другою іноземною мовою, французькою, здобувачами вищої освіти, майбутніми філологами та перекладачами, оскільки психолінгвістика досліджує мовленнєву дієвість, що забезпечує реалізацію дій під час продукування та сприйняття мовлення, завдяки упровадженню психолінгвістичних одиниць, що співвідносяться з мовленнєвою діяльністю. З метою висвітлення значущості зазначеного питання, в науковій статті ретельному розгляду піддається вивчення базової моделі мотивації, що містить важливі складові актуальних теорій, які знаходять застосування в сучасній освіті. Інтегративна модель в основному є віддзеркаленням загальної моделі мотивації та містить деякі доопрацьовані сучасними фахівцями інтеграційні компоненти з різних теорій, що стосуються питання мотивації взагалі, та в сучасній освіті зокрема. В базовій моделі виокремлені основні мотиваційні складові, в той час як деякі з них входять також до складу різноманітних шести найбільш відомих в наш час теорій мотивації, як-то: теорія очікуваної цінності, соціальна когнітивна теорія, теорія самовизначення, теорія інтересів, теорія досягнення мети та теорія атрибуції. В свою чергу, всі вони надають розуміння того, чому, коли та як люди вчаться. Результати навчання, що набуваються внаслідок реалізації базової мотиваційної моделі, надають можливість спостерігати, яким чином формується показник цілеспрямованої поведінки. Сучасні дані свідчать, що існує емпіричний зв'язок між мотиваційними складовими шести провідних теорій та академічними досягненнями. Останні мають докази та підтверджують цінність кожної теорії в здобутті освіти. Особливостями базової моделі є провідна роль ситуації, власне особистісний чинник, мета тощо, на які в основному й спираються сучасні автори під час вибудови нових теорій мотивації. Дослідники мотивації надають перевагу моделям з меншою кількістю складових, оскільки меншу кількість змінних, що знаходяться в чіткому, логічному взаємозв'язку, можна легше перевірити та, в свою чергу, це призводить до швидких висновків, ніж під час утворення більш складної теорії-моделі. Саме з цих міркувань базову мотиваційну модель, що знаходить своє застосування в системі здобуття освіти, доречно створювати простою, виокремлюючи найважливіші складові та звертаючи увагу на значущі етапи та вирішальні чинники. Так, сучасні дослідження щодо мотивації в освітньому процесі вказують на те, що здебільшого ретельному емпіричному вивченню піддаються, як правило, певні складові широкого кола існуючих психологічних чинників провідних теорій, наприклад, очікування самоефективності, що є постулатом у соціальній когнітивній теорії, очікування та цінності переконання, що є віддзеркаленням ситуативної теорії та теорії очікуваної цінності або причинно-наслідковій зв'язки в теорії атрибуції тощо.

**Ключові слова:** здобувач освіти, французька мова, академічна успішність, базова мотиваційна модель, психолінгвістика, філолог, перекладач, наукове дослідження, особистісно-орієнтований підхід, освітній процес, практична діяльність.

**Oksana PAGAVA,**

orcid.org/0000-0002-8626-6541

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation

Volodymyr Dahl East Ukrainian National University

(Kyiv, Ukraine) hfufdf2017@gmail.com

## MOTIVATION AS A PSYCHOLINGUISTIC COMPONENT IN THE PROCESS OF LEARNING A SECOND FOREIGN LANGUAGE, FRENCH, APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION, TRANSLATORS AND PHILOLOGISTS

*The article examines the topical issue of motivation in the educational process, in particular, during the acquisition of a second foreign language, French, by applicants for higher education, future translators and philologists. Motivation is the driving force in achieving success in the implementation of any activity, a reflection of the perfect activity of the mental development of the individual. Motivation is a process of completion, a transitional stage from defining, imagining, reasoning, dreaming about a life situation to realizing a goal, committing an action and achieving the desired result. Motivation as a vector of success is a continuous process of acquiring new knowledge, skills, improving personal qualities, building a personality structure in general, achieving life and activity balance, satisfaction and personal growth. In addition, motivation is considered as one of the psycholinguistic components during the acquisition of a second foreign language, French, by applicants for higher education, future philologists and translators, since psycholinguistics studies speech activity, which ensures the implementation of actions during the performance of a speech act and directly during the perception of speech, thanks to the introduction of psycholinguistic units that correlate with speech activity. In order to highlight the significance of this issue, in a scientific article a thorough examination of the basic model of motivation, which contains important components of current theories that are used in modern education, lends itself to careful consideration. The integrative model is mainly a reflection of the general model of motivation and contains some modified modern specialists integration components from different theories that relate to the issue of motivation in general, and in modern education in particular. The basic model identifies the main motivational components, while some of them are also included in various six most famous theories of motivation in our time, such as: expected value theory, social cognitive theory, self-determination theory, interest theory, goal achievement theory and attribution theory. In turn, they all provide insight into why, when, and how people learn. The learning results acquired as a result of the implementation of the basic motivational model make it possible to observe how the indicator of goal-directed behavior is formed. Current evidence suggests that there is an empirical relationship between the motivational components of the six leading theories and academic achievement. The latter have evidence and confirm the value of each theory in obtaining education. The features of the basic model are the leading role of the situation, the personal factor itself, the goal, etc., on which modern authors mainly rely when constructing new theories of motivation. Motivation researchers prefer models with fewer components because fewer variables in a clear, logical relationship can be more easily tested and, in turn, lead to quicker conclusions than would a more complex theory model. It is for these reasons that it is appropriate to create a simple motivational model that finds its application in the education system, highlighting the most important components and paying attention to significant stages and decisive factors. Thus, modern research on motivation in the educational process indicates that, in general, certain components of a wide range of existing psychological factors of leading theories are subject to careful empirical study, for example, self-efficacy expectations, which are a postulate in social cognitive theory, expectations and values, which are a reflection of situational theory and expected value theory or cause-and-effect relationships with attribution theory, etc.*

**Key words:** applicant for education, French language, academic performance, basic motivational model, psycholinguistics, philologist, translator, scientific research, student-oriented approach, educational process, practical activity.

**Постановка проблеми.** Звертаючись до питання щодо психолінгвістичних складових в оволодінні другою іноземною мовою, французькою, здобувачами вищої освіти, майбутніми філологами та перекладачами, вважаємо за потрібне зануритись у дослідження психічних чинників. Оскільки саме вони спонукають до здійснення мовленнєвої діяльності в будь-якому її прояві, що стимулюється завдяки аналізу поточної ситуації, створюючи в свідомості людини необхідні образи (Басок, 2006; Гусейнзаде, 2001). Сучасні дослідження вказують на те, що володіння хоча

би однією нерідною мовою, пред'являє особливі когнітивні вимоги до тих, хто говорить, і призводить до поліпшення реалізації загальних здібностей, що знаходить віддзеркалення в когнітивному контролі та певних видах пам'яті. Засвоєння іншомовної лексики означає засвоєння нової сукупності слів у єдності їхньої форми та змісту, тобто значення. Володіння словом передбачає можливість його використання в усіх видах мовної діяльності. Дослідження в психології та методиці викладання нерідної мови показали, що на успішність оволодіння іноземною мовою

впливають як когнітивні процеси, так і емоційна сфера особистості. Окрім того, на сучасному етапі відомо, що білінгви, порівняно з монолінгвами, демонструють значно сильніші нейронні реакції на виконавчу задачу (просторову робочу пам'ять) і більшу різницю між більш складними та легшими умовами завдання в мережі MD. Ці сильніші нейронні реакції супроводжуються кращими поведінковими показниками при виконанні завдання на робочу пам'ять (Malik-Moraleda, Cusu, Lipkin, Fedorenko, 2021). Серед якостей особистості, важливих для вивчення іноземної мови, вчені виокремлюють перш за все мотивацію. Автори вважають, що мотивація є пусковим механізмом будь-якої діяльності, бо здатна збільшувати успіхи в діяльності (Rogers, 1957; Rogers, 1969).

Виходячи з зазначеного, заслуговує на увагу необхідність розглянути важливість мотивації та її технологій, що відіграють в педагогічній діяльності провідну роль. Саме мотивація в процесі здобуття освіти виступає тією складовою, що спонукає до прояву активності та зацікавленості під час навчання, в процесі реалізації певних завдань, в навчально-пізнавальній, пошуково-дослідницькій або самостійній роботі здобувачів освіти. Мотивування в освітньому процесі під час оволодіння іноземною мовою залишається наразі актуальною проблемою. Важливість мотивації в навчанні зумовлена перш за все тим, що вона є певним чином орієнтацією на навчання, впливаючи на те, чи буде здобувач, спираючись на усвідомлення значущості навчання, проявляти працелюбство та рухатися вперед, досягати успіхів, розвиватися, особистісно зростати або гальмуватиме на місці, виявляючи лінь. Головною метою в такому процесі вдосконалення є отримання максимальної віддачі від використання наявних трудових ресурсів, що надасть можливість збільшити загальну результативність під час роботи в команді чи значним чином вплинути на прибутковість в діяльності освітньої організації й т. ін.

У перекладі з латинської мови «мотивація» значить «рухати». Це рушійна сила, що спонукає людину виконувати ті чи інші дії, необхідні для отримання бажаного. Так, мотивація в умовах здобуття освіти передбачає отримання нового знання, що стане в пригоді задля досягнення мети та взагалі в контексті вибудови стратегії цілепокладання життєдіяльнісного успішного шляху. Не викликає сумнівів, що провідна роль у забезпеченні успішності навчальної та освітньої діяльності належить силі мотивації та її структурі. Відповідно до закону Йеркса – Додсона, що вказує на

залежність ефективності діяльності особистості від мотивації: чим вища сила мотивації, тим вищий результат діяльності. Однак слід пам'ятати, що цей прямий зв'язок зберігається лише до певної межі. Якщо після досягнення деякого оптимального рівня сила мотивації продовжує зростати, то ефективність діяльності починає знижуватися (Синявський та ін., 2007). Найкращі результати залежать від середньої інтенсивності мотивації. Існує певна межа, за якою подальше збільшення мотивації призводить до погіршення результатів. Найсприятливішою є середня інтенсивність мотивації. Відомо, що для того, щоб здійснювалася діяльність, необхідна достатня мотивація. Однак, якщо мотивація занадто сильна, збільшується рівень активності та напруги, внаслідок чого в діяльності (і в поведінці) наступають певні розлади, тобто ефективність роботи погіршується. В такому випадку високий рівень мотивації викликає небажані емоційні реакції (напруга, хвилювання, стрес тощо), що призводить до погіршення діяльності. Експериментально встановлено, що існує певний оптимальний рівень мотивації, при якому діяльність виконується найкраще (для конкретної особистості, в конкретній ситуації). Так, рівень мотивації, який умовно можна оцінити в сім балів, буде найсприятливішим, а подальше збільшення мотивації (до 10 і більше балів) призведе не до покращення, а до погіршення ефективності діяльності. Таким чином, дуже високий рівень мотивації не завжди є найкращим (Urhanne, Wijnia, 2023).

Негайна мотивація показує найкращі результати порівняно з відкладеною за часом. Також результати досліджень свідчать, що несподівані заохочення нехай навіть невеликого розміру, працюють краще, ніж регулярні, якими можуть бути, наприклад, грошові винагороди, бо до таких постійних виплат особистості швидко звикають. Таким чином, із збільшенням мотивації досягнення якості виконання діяльності та рівень досягнень збільшуються, але якщо рівень мотивації переходить межі, ефективність діяльності погіршується. При надмірній мотивації досягнення слід очікувати зниження продуктивності діяльності та рівня досягнень. У процесі навчання мотивація може змінюватись, і впливає на це низка чинників: організація освітнього процесу в закладі освіти; індивідуальні та психологічні особливості здобувача освіти; суб'єктивні особливості викладача; специфіка навчальної дисципліни тощо. Основу мотивації становлять власне амбіції особистості, прагнення досягнення своєї мети, задоволення особистих потреб і т. ін.

Мотивація дуже пов'язана з такими поняттями, як потреба, мотив. Провідним у мотивації є її тісний зв'язок з потребами, що в процесі навчання віддзеркалюються в зовнішніх чинниках. Адже, загальна складова поведінки людини виявляється у її потребах (Коханова, 2016; Лозова, 2010).

Провідне місце в моделі продукування мови займає мотив (від. лат. *moveo* «рухаю») як багатозначне поняття, а поряд із ним і сам процес мотивації, що визначається як динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, який управляє поведінкою людини та визначає її спрямованість, організованість, активність, стійкість тощо (Синявський та ін., 2007). Основними та найбільш значущими мотивами в здобутті освіти є пізнавальні, комунікативні, емоційні, а також мотиви саморозвитку, позиції, досягнення, зовнішні (заохочення, покарання) тощо. Мотиви досягнення успіху та уникнення невдач впливають на розвиток принципово різних особистісних якостей. Мотивація досягнення успіху сприяє розвитку в людини прагнення долати перепони та чинити опір труднощам – це те, що робить індивіда особистістю. Існують певні способи, що покликані спрямовувати вчитися та посилювати самомотивацію, в тому числі в здобутті освіти: визнання мотивації, усвідомлення обмежень, планування, цілепокладання, визнання проміжних результатів діяльності, стратегічне мислення, емоційна стабільність, стресостійкість тощо (Коханова, 2016; Лозова, 2010).

**Аналіз досліджень.** В умовах сьогодення щодо реалізації мотивації в освітньому процесі фахівці спираються на теорію очікуваної цінності, соціальну когнітивну теорію, теорію самовизначення, теорію інтересів, теорію цілі (досягнення) та теорію атрибуції, що інтегровані в структурованій моделі дії (Urhanne, Wijnia, 2023). Остання складається з шести етапів, які передбачають почергову реалізацію наступних складових: ситуація, особистість, мета, дія, результат та наслідки. Таким чином, результати навчання віддзеркалюються в цілеспрямованій поведінці, на що вказує емпіричний зв'язок між мотиваційними складовими вищезазначених теорій та академічними досягненнями, які доводять цінність впровадження інтегрованої моделі мотивації в процесі здобуття освіти (Heckhausen H., Heckhausen J., 2018).

Мотивація є процесом дозрівання, переходу від життєвої ситуації до мети, дії, вчинку. Саме вона визначає також і мовленнєву активність. Чисельних дослідників привертає увагу психологічний шлях продукування мовлення, що починається від думки людини, від формування мовленнє-

вого висловлювання, проходячи крізь внутрішню схему висловлення та внутрішнє мовлення, до розгорнутого зовнішнього процесу артикуляції, говоріння, промови (Koenka, 2020).

В науковій літературі мотивацію розглядають як процес, що надає певної енергії діям людей або як процес, в якому виникає та підтримується цілеспрямована діяльність (Eccles et al., 1998; Jansen et al., 2022; Schunk et al., 2014).

Окрім того, вченими створено декілька основних теорій для опису, пояснення та прогнозування напрямку, початку, інтенсивності й стійкості навчальної поведінки, а також виокремлюються аспекти мотивованої поведінки (Linnenbrink-Garcia, Patall, 2016). Так, теорія мотиваційного контролю спирається на систему ієрархічно організованих циклів управління для пояснення спрямування та інтенсивності цілеорієнтованої поведінки (Hyland, 1988). Деякі автори розглядають інтегровану модель теорій трудової мотивації, що починається з потреб, цінностей і особистісних та екологічних стимулів й, завдяки вибору мети, її механізмів, досягає ефективності, результативності, задоволення та успішності (Locke, Latham, Erez, 1988). Інші розглядають мотивацію досягнення як таку, що складається з чотирьох компонентів: мети, інтересу, внутрішньої та зовнішньої мотивації та самопроекування (Murphy, Alexander, 2000). Є автори, що в якості провідних категорій особистісно-орієнтованої мотивації виокремлюють компетентності, мету та завдання щодо досягнення результату (Linnenbrink-Garcia, Wormington, 2019). На думку провідних дослідників, мотивація складається з наступних чинників: особистісних, соціальних, когнітивних, а також мети, завдань, умовних витрат, вигоди тощо (Hattie, Hodis, Kang, 2020). Заслуговує також на увагу розгляд мотивації в сучасних умовах пандемії в межах мінливого соціокультурного контексту (Fong, 2022).

**Мета статті** – дослідити сучасний стан мотивації як психолінгвістичної складової в оволодінні другою іноземною мовою, французькою, здобувачами вищої освіти, перекладачами й філологами.

**Виклад основного матеріалу.** Академічна успішність не є єдиною змінною, що пов'язана з мотивацією. Однак вона є індикатором, показником, «свідомством» навчання, що здатне сповіщати людству про необхідність та цінність здобуття освіти: теоретичного та практичного знання. Сучасні вчені зазначають, що навчання мови – це власне навчання мовної діяльності в контексті реалізації діяльності взагалі, що передбачає реалізацію певних етапів. Принципово звер-

тається увага на дві важливі складові: положення про єдність психіки й діяльності та діяльність як рушійну силу розвитку психічного відображення (Коханова, 2016; Лозова, 2010).

Виходячи з зазначеного, важливим є те, що саме вищі психічні функції формуються в діяльності, а не навпаки. Складові, що визначають умови мовленнєвої діяльності, входять у поняття мовного процесу, що віддзеркалює реалізацію мовним колективом у певних соціально-економічних і культурних умовах мовну здібність, як із метою комунікації, так і для забезпечення мислення. Мовленнєва діяльність містить у собі всі ознаки діяльності взагалі, як-то: предметність, цілеспрямованість, мотивованість, ієрархічність, має фази. Окрім того, психолінгвістичні одиниці, що лежать в основі структурно-функціонального розгляду будови мовленнєвої діяльності, є відмінними від лінгвістичних та психологічних одиниць. Адже, психолінгвістика спирається на аналіз по одиницям (психолінгвістичні одиниці), які визначаються як «мовленнєві дії та операції, що знаходяться одні з іншими в ієрархічних відносинах. Це єдині в процесі кодування та декодування сегменти повідомлення. Вони є такими продуктами аналізу, які містять у собі всі ознаки та властивості цілого, а також ряд нових властивостей і далі ці одиниці вже не розкладаються (Гусейнзаде, 2001; Лозова, 2010). Таким чином, психолінгвістичні одиниці – це оперативні, функціональні одиниці, що діють під час породження та сприйняття мовлення. Мовні одиниці співвіднесені з мовою, як з об'єктивно існуючою мовною системою та мовною нормою, психологічні – з віддзеркаленням у свідомості та психіці в цілому побудови мовленнєвої здатності, що об'єднує всі аспекти людської психіки, які зумовлюють мовленнєві процеси, психолінгвістичні – з мовленнєвою діяльністю (Коханова, 2016; Лозова, 2010).

Наразі автори розглядають мотивовані дії в освіті, процес мотивування, зокрема й задля досягнення академічної успішності в опанування нерідної мови, спираючись при цьому на інтегративну модель дії, що ґрунтується на шести основних теоріях мотивації, які є дотичними до сучасного освітнього процесу. Модель дії орієнтована на академічну мотивацію та включає теорію очікуваної цінності, соціальну когнітивну теорію, теорію самовизначення, теорію інтересів, теорію цілі (досягнення) та теорію атрибуції. Провідна базова мотиваційна модель, що ґрунтується на загальній когнітивній моделі мотивації, є універсальною та характеризує будь-які мотивовані дії особистості. Спочатку було виокремлено чотири її скла-

дові. Пізніше модель було розширено, завдяки визначенню фаз дії з метою окреслення чіткої межі поміж фазами мотиваційного та вольового мислення (Urhahne, Wijnia, 2023). Чотири фази моделі Рубікона, вказаної вище так званої фазової моделі дій, що розроблена Х. Хекхаузеном та П. Голвітцером у межах когнітивної психології для опису окремих кроків на шляху прийняття рішення та досягнення мети, можна окреслити наступним чином: на етапі мотивації перед прийняттям рішення люди вибирають або встановлюють мету дії на підставі своїх бажань та побажань. Фаза волі після ухвалення рішення – це час підготовки та планування для втілення мети в дію. За цим слідує активна фаза волі, яка включає реальний процес дії. Як тільки дія завершена або припинена, розпочинається постакційна фаза оцінки результату та його наслідків. Оскільки модель Рубікона описує весь процес дії від бажання, що виникає, до остаточної оцінки результату дії, вона забезпечує широку основу для класифікації різних сучасних мотиваційних теорій. Схематично тлумачення детермінантів та перебіг мотивованої дії, що представлені в базовій мотиваційній моделі Рубікона, віддзеркалюються наступним чином: ситуація; особистість; мета, дія; результат; наслідки (Heckhausen H., Heckhausen J., 2018).

Передбачено, що мотивована поведінка виникає в результаті взаємодії людини та навколишнього середовища. Можливі стимули, такі як перспектива винагороди та можливості ситуації, стимулюють мотиви, потреби, бажання та емоції особистості, які втілюються в життя за допомогою генерації мети, дії. Поточна мета людини перетворюється за можливості на дію. Дія виконується, а результат дії показує, чи досягнута окреслена мета, і якщо так, то якою мірою. Результат слід відрізняти від наслідків дії, які можуть складатися з самооцінки та інших оцінок, винагород та покарань, емоцій досягнення чи впливу результату на довгострокові цілі. Базова мотиваційна модель цілком і певною мірою відображає міркування деяких фахівців щодо інтеграції теорій мотивації, які розрізняють «я», цілі, завдання (дії), а також результат і наслідки як основні виміри мотивації. Цієї думки дотримуються й інші дослідники, що засновують інтегративну модель теорій трудової мотивації на порівнянні послідовності дій, що зіставляються (Urhahne, Wijnia, 2023).

Постає необхідність зануритись у розгляд особливостей кожного компонента базової мотиваційної моделі. Так, будь-яка ситуація являє собою соціальний, культурний і екологічний контекст, у якому люди здійснюють мотивовані дії. Останнім

часом у дослідженнях мотивації спостерігається тенденція приділяти більше уваги визначенню поняття «мотивація» (Eccles, Wigfield, 2020; Pekrun, Marsh, 2022; Wentzel, Skinner, 2022). Наразі дослідники вважають за потрібне враховувати соціальні та культурні відмінності між людьми або брати до уваги включеність людей у різні контексти життєдіяльності (Nolen, Horn, Ward, 2015; Usher, 2018). Базова мотиваційна модель включає в себе складові сучасних теорій мотивації і належить до ситуативності мотивації. Ситуація є всеосяжним контекстом для всієї послідовності дій, хоча в базовій мотиваційній моделі вона представлена лише один раз на самому початку. Ситуація та особистість людини тісно переплетені, і мотивацію можна розглядати як результат їхньої взаємодії. Ситуація викликає у «я» мотиваційні тенденції, а «я» містить переживання про мотивацію, тобто уникати чи справлятися з певними ситуаціями, що виникають та постають задля розв'язання (King, McInerney, 2014).

Особистість довгий час не відіграла важливу роль у дослідженнях мотивації. На думку дослідників, частково це відбувалось через психоаналітичну теорію З. Фрейда, що визнавала Ід, а не Его, мотиваційною рушійною силою поведінки. Більше того, біхевіористські підходи, які характеризували мотивацію та навчання як повністю контрольовані ззовні, також ігнорували особистість. І лише зі зростанням кількості та поширенням когнітивних та соціально-когнітивних теорій особистість привернула до себе увагу в контексті досліджень мотивації. «Самість» розглядається в таких поняттях, як «самоєфективність», «самовизначення», «саморегуляція», «теорія самості», «Его-орієнтація», «егоїстичні цілі», «корислива упередженість», «самоідентичність», «самопроєктування» тощо (Urhanne, Wijnia, 2023). У запропонованій моделі особистість є відправною точкою вмотивованої дії. Це дозволяє людям вибирати цілі, ініціювати поведінку й підтримувати її доти, доки цілі не будуть досягнуті. Таким чином, особистість є саме тим активним учасником, який перетворює основні психологічні потреби, мотиви, почуття, цінності та переконання людини у вольові дії (Roeser, Peck, 2009). Американський психолог У. Джеймс першим запропонував ідею «Я-концепції» та зробив ваговий внесок у її розробку (James, 2005). Згідно з Джеймсом, «глобальне Я» (особистість) містить у собі два аспекти: емпіричний об'єкт (Me), що пізнається суб'єктивною оцінюючою свідомістю (I). «Я» як об'єкт складається з чотирьох аспектів: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я і тілесне Я, що

утворюють для кожної людини унікальний образ або сукупність власних особистісних уявлень. На основі «Я-концепції» індивід вибудовує взаємодію з іншими людьми та з самим собою. Вчений в контексті особистісної складової «Я-глобальне», власне мислячої та діючої людини, розрізняє «Я-свідоме» та «Я-емпіричне», де в останньому центральне місце займає самооцінка, самоповага, почуття власної гідності тощо, що залишаються важливими компонентами в різних мотиваційних складових у ході реалізації дії. Однак у базовій мотиваційній моделі «Я-свідоме» є сховищем мотиваційних тенденцій та джерелом мотивації мотивованої дії (King, McInerney, 2014). Таке споглядання себе відповідає відкриттям нейробіологічних досліджень. Так, у базовій моделі самоспецифічності (самоунікальності, неповторності) особистість і, зокрема самоспецифічність, розглядається як найбільш фундаментальна функція мозку (Christoff, Cosmelli, Legrand, Thompson, 2011). Самоспецифічність складається зі спонтанної активності мозку – стан спокою мозку, незалежний від конкретних завдань або зовнішніх по відношенню до мозку стимулів, і розглядається як фундаментальний засіб впливу на базові психічні функції й функції вищого порядку, такі як сприйняття, обробка винагороди, емоції, пам'ять та прийняття рішень (Hidi, Renninger, Northoff, 2019; Northoff, 2016). Більше того, деякі автори довели, що обробка інформації, пов'язана із самим собою, діє як «інтегративний клей», який впливає на інтеграцію різних етапів обробки, наприклад, на прив'язку уваги до прийняття рішень (Sui, Humphreys, 2015). Таким чином, результати нейробіології, скоріше підтверджують думку щодо особистості як відправної точки, власне початку мотивованої поведінки.

Мета містить когнітивне уявлення очікуваних стимулів та наслідків дії. Цілі є основою будь-якої мотивованої поведінки: ця думка співпадає з вченими, які визначили мотивацію як процес стимулювання та підтримання цілеспрямованої поведінки (Schunk, DiBenedetto, 2021). Когнітивні теорії мотивації приділяють особливу увагу цілям, які переслідують особистості. Цілі носять навмисний, а не імпульсивний характер, моделюються свідомо чи несвідомо і спрямовують поведінку людини. Остання не завжди усвідомлює різні впливи на свої цілі. Відчуття, сприйняття, думки, переконання та емоції, що впливають на досягнення мети, потенційно є емпіричними, але зазвичай не сприймаються свідомо (Bargh, Gollwitzer, 2023; Dweck, Dixon, Gross, 2023). Цілі тісно пов'язані з особистістю людини. Зважаючи

на думки деяких дослідників, «зміст особистості – самовизначені переконання й цінності – втілюються в життя через цілі людей» (Urhahne, Wijnia, 2023).

На наступному етапі відбувається дія, що здійснюється для того, щоб наблизитися або уникнути випереджуючого цільового стану. Таким чином, мотивована поведінка може бути спрямована або на наближення до позитивної події, або уникнення негативного, несприятливого. Дія може бути короткочасною, коротривалою або розгорнутою впродовж тривалого періоду. Якщо мета дії вважається недосяжною, вона знецінюється, і дія спрямовується на інші, більш привабливі цілі (Heckhausen H., Heckhausen J., 2018). Дія може бути також видимою або невидимою для спостерігача. Таким чином, діяти означає брати участь у будь-якій формі помітної або нерозрізної поведінки, особливо когнітивної поведінки, щоб досягти бажаного цільового стану або уникнути небажаного цільового стану.

Результатом є будь-яке фізичне, афективне чи соціальне завершення поведінки людини. Результат дії є важливим показником досягнення стандартів якості. Це часто супроводжується внутрішніми особистісними показниками, такими як почуття власної гідності, самореалізація чи відповідні досягнення (Heckhausen, 1991; Mitchell, Albright, 1972).

Наразі наслідки дії набагато різноманітніші, ніж просто результат. Теорія інструментальності В. Врума розглядала результат дії як інструмент досягнення наступних наслідків (Vroom, 1964). Автор припустив, що валентність результату залежить від валентності наслідків. Наприклад, цінність оцінок повинна залежати від того, як самі здобувачі освіти, їхні друзі та батьки оцінюють досягнуті бали, які нагороди, покарання та емоції досягнень пов'язані з оцінками, чи допомагають оцінки досягати довгострокових цілей, наприклад, перехід до наступного рівня навчання тощо. Наслідки дії часто супроводжуються зовнішніми валентностями, такими як авторитет, престиж, безпека, визнання тощо (Mitchell, Albright, 1972). Крім того, різноманітні наслідки дії впливають на проектування майбутніх ситуацій та цілі, які можна переслідувати у цих ситуаціях. Відкриваються нові можливості діяти і нові стимули ситуації починають взаємодіяти з особистістю. Так, розпочинається нова послідовність тих самих дій, що розглянуті в тексті статті вище.

Отже, на практичних заняттях навчальної дисципліни «Практичний курс перекладу з другої іноземної мови (французької)» зі здобувачами освіти

спеціальності 035 «Філологія», спеціалізації 035.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» першого рівня вищої освіти 4 року навчання (7 та 8 семестр) з метою мотивування майбутніх перекладачів і філологів в процесі оволодіння нерідною мовою, французькою, нами застосовується вище розглянута базова мотиваційна модель в якості шляху задля отримання високих показників академічної успішності. Таку можливість надає впровадження та реалізація особливостей кожного компонента моделі. Так, перевага надається моделюванню мовленнєвої ситуації, що передбачає соціокультурний контекст, віддзеркалення, врахування та увагу до відмінностей між людьми з різних суспільств життєдіяльності, оскільки вони значно впливають на можливості задля мотивування дій. Це може бути також зануренням в ситуативну мотивацію, завдяки перегляду відео, прослуховуванню пісні, міжособистісному діалоговому спілкуванню (за можливості з носієм нерідної мови), бесіді тощо за певною темою з силабусу дисципліни, наприклад, «Публіцистичний функціональний стиль та його жанри. Особливості перекладу статей, есе, нарисів». В свою чергу відпрацювання теми передбачає реалізацію низки завдань: переклад текстів з французької мови на українську та навпаки. Виконання вправ: Traduction des citations et des titres d'œuvres. Valeur modale du futur antérieur du point de vue de la traduction. Traduction de certains abréviations et sigles relevant du langage médical professionnel. Traduction des formes verbales à valeur modale (conditionnel). Particularités stylistiques de la traduction de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Traduction des participes, des tours participiaux et des propositions participes absolues. Traduction des tournures restrictives.

Наступний крок щодо забезпечення академічної успішності передбачає підтримку особистості здобувача, завдяки впливу на адекватність виявлення та прояву самооцінки, самосприйняття, самоповаги, самопрояву, саморегуляції через побудову конструктивного спілкування, інтерактивної міжособистісної комунікації, визнання самоунікальності учасника освітнього процесу, схвалення, похвали, залучення до співпраці тощо. На наступному етапі роботи важливим є досягнення мети через механізми впливу на відчуття, сприйняття, думки, переконання та емоції здобувача, що стають самовизначеними переконаннями й цінностями та втілюються в діяльності. Досягти цього можна завдяки реалізації певних методів психологічного впливу, як-то: зараження тощо. Наступним кроком є дієвість, участь у здійсненні

будь-якої когнітивної поведінки: наприклад, безпосереднє виконання окреслених вище завдань. Результатом стане завершення поведінки, а також показник та відповідність досягнення стандартам якості, оцінювання (отримання балів). І наразі наслідки дії – це певним чином віддзеркалення успішності, інколи вони є небезпосередніми, а проявами певного часового періоду або навіть довгостроковими перспективами, такими як престиж, визнання, авторитет, позанавчальна активність, особистісне зростання здобувача освіти тощо. Важливим є те, що вони мають вплив на проектування майбуття, нові можливості окреслення послідовності наступних дій.

**Висновки.** Отже, в світі вченими пропонується велика кількість теорій, що покликані занурити в питання забезпечення мотивації в процесі здобуття освіти, взагалі, та вищої, зокрема. Більшість зарубіжних авторів звертаються до виокремлених шести основних теорій мотивації, що знаходять віддзеркалення в моделі інтегративної дії, так званій базовій мотиваційній моделі. На сучасному етапі теорії мотивації щодо освіти продовжують розроблятися, узагальнюватися, структуруватися та диференціюватися. Існуюча базова модель покликана занурити в більш глибоке осмислення питання щодо теорій академічної мотивації з метою занурення в сутність кожної концепції. Різні підходи до розуміння питання мотивації, що відтворюються завдяки теорії базової моделі, не можна поєднати, однак існує можливість для окреслення інших механізмів та різних взаємозв'язків мотиваційних

теорій. Розвиток та бачення даного питання підштовхує до роздумів та пошуку в мінливих умовах сьогодення нових актуальних мотиваційних складових в забезпеченні успішності освітнього процесу. Умови сучасності висувають безліч ідей щодо вибудови питання мотивації в освіті з урахуванням, наприклад, ситуаційних, соціальних, культурних та інших чинників, результатів досліджень у нейробіології, психологічних дискусій щодо взаємодії мотивації та емоцій під час аналізу мотиваційних профілей та вироблення стратегій з метою забезпечення високого рівня мотивації в навчанні та практичній діяльності. Тож не викликає сумнівів, що слід продовжувати пошук моделей та концепцій в питанні дослідження мотивації в освітньому процесі, спираючись на сучасні актуальні теорії та виокремлюючи найважливіші складові мотивації в інтегративні моделі. Відомо, що цілі, що сприяють прояву академічної успішності здобувачів освіти або їхній практичній майстерності пов'язані з наявністю конструктивних, позитивних емоцій: під час виконання цікавих дій в досягненні мети випробовуються значною мірою задоволення, інтерес, радість. До того ж отримані позитивні результати також є віддзеркаленням почуття щастя й т. ін. Переважання таких емоцій, як гордість, полегшення та подяка в ситуації успіху впливають на наслідки дії, що віддзеркалює незаперечний взаємозв'язок між мотивацією та емоціями та сприяє проектуванню наступних мотивованих кроків задля досягнення нових навчальних задач.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басок В. А. Контекстуальна синонімія: семантико-стилістичний прагматичний аспекти: автореф. на здоб. наук. ст. канд. філол. наук: спец.10.02.04 «Германські мови». Київ, 2006. 20 с.
2. Гусейнзаде Г. Д. Навчання мовленнєвої комунікації іноземною мовою. Баку: Мутарджим, 2001. 131 с.
3. Історія психології: від античності до початку ХХ століття : навч. посібник / Авт.-уклад. О. П. Коханова, 2016. НВП «Інтерсервіс». 235 с.
4. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчально-методичний посібник. Київ. 2010. 143 с.
5. Психологічний словник [Текст] / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.
6. Bargh J. A., Gollwitzer P. M. (2023). The unconscious sources of motivation and goals. In M. Bong, J. Reeve, S. Kim (Eds.), *Motivation science*. 2023. Pp. 175–182. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780197662359.003.0030>
7. Christoff K., Cosmelli D., Legrand D., Thompson, E. Specifying the self for cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 2011. 15 (3). Pp. 104–112. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.01.001>
8. Dweck C. S., Dixon M. L., Gross J. J. What is motivation, where does it come from, and how does it work? In M. Bong, J. Reeve, S. Kim (Eds.), *Motivation science*. 2023. Pp. 5–9. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780197662359.003.0001>
9. Eccles J. S., Wigfield A., Schiefele U. Motivation to succeed. In W. Damon, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. 1998. Pp. 1017–1095.
10. Eccles J. S., Wigfield A. From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. 61, 101859. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
11. Fong C. J. Academic motivation in a pandemic context: A conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2026891>



12. Hattie J., Hodis F. A., Kang S. H. K. Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. 61, 101865. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
13. Heckhausen H. *Motivation and action*. Springer Berlin. 1991. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-75961-1>
14. Heckhausen J., Heckhausen H. (2018). Motivation and action: Introduction and overview. In J. Heckhausen, H. Heckhausen (Eds.), 2018. Pp. 1–14. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4_1)
15. Hidi S. E., Renninger K. A., Northoff G. (2019). The educational benefits of self-related information processing. In K. A. Renninger, S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning*, 2019. Pp. 15–35.
16. Hyland M. E. Motivational control theory: An integrative framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988. 55 (4). Pp. 642–651. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.4.642>
17. James W. *Great Men and Their Environment*. Kila, MT: Kessinger Publishing, 2005.
18. Jansen T., Meyer J., Wigfield A., Möller J. Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 2022. 148 (1–2). Pp. 1–26. URL: <https://doi.org/10.1037/BUL0000354>
19. King R. B., McInerney D. M. Culture's consequences on student motivation: Capturing cross-cultural universality and variability through personal investment theory. *Educational Psychologist*, 2014. 49 (3). Pp. 175–198. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926813>
20. Koenka A. C. Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. 61, 101831. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
21. Linnenbrink-Garcia L., Patall E. A. Motivation. In L. Corno, E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed.). 2016. Pp. 91–103.
22. Linnenbrink-Garcia L., Wormington S. V. (2019). An integrative perspective for studying motivation in relation to engagement and learning. In K. A. Renninger, S. E. Hidi (Eds.), 2019. Pp. 739–758. URL: <https://doi.org/10.1017/9781316823279.031>
23. Locke E. A., Latham G. P., Erez M. The determinants of goal commitment. *The Academy of Management Review*, 1988. 13 (1). Pp. 23–39. URL: <https://doi.org/10.2307/258352>
24. Malik-Moraleda S., Cucu T., Lipkin B., Fedorenko E. The Domain-General Multiple Demand Network Is More Active in Early Balanced Bilinguals Than Monolinguals During Executive Processing. *Neurobiology of Language*. 2021; Volume. 2 (Issue 4): 647–664. URL: [https://doi.org/10.1162/nol\\_a\\_00058](https://doi.org/10.1162/nol_a_00058)
25. Mitchell T. R., Albright D. W. Expectancy theory predictions of the satisfaction, effort, performance, and retention of naval aviation officers. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1972. 8 (1). Pp. 1–20. URL: [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(72\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(72)90033-5)
26. Murphy P. K., Alexander P. A. A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 2000. 25 (1). Pp. 3–53. URL: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
27. Nolen S. B., Horn I. S., Ward C. J. Situating motivation. *Educational Psychologist*, 2015. 50 (3). Pp. 234–247. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075399>
28. Northoff G. Is the self a higher-order or fundamental function of the brain? The “basis model of self-specificity” and its encoding by the brain's spontaneous activity. *Cognitive Neuroscience*, 2016. 7 (1–4). Pp. 203–222. URL: <https://doi.org/10.1080/17588928.2015.1111868>
29. Pekrun R., Marsh H. W. Research on situated motivation and emotion: Progress and open problems. *Learning and Instruction*, 2022. 81, 101664. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101664>
30. Roeser R. W., Peck S. C. An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 2009. 44 (2). Pp. 119–136. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>
31. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1957. 21. Pp. 95–103.
32. Rogers C. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill. 1969.
33. Schunk D. H., Meece J. L., Pintrich P. R. *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). 2014.
34. Schunk D. H., DiBenedetto M. K. Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (Ed.), 2021. Pp. 153–179.
35. Sui J., Humphreys G. W. The integrative self: How self-reference integrates perception and memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 2015. 19 (12). Pp. 719–728. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.08.015>
36. Vroom V. H. *Work and motivation*. Wiley. 1964.
37. Wentzel K. R., Skinner E. The other half of the story: The role of social relationships and social contexts in the development of academic motivation. *Educational Psychology Review*, 2022. 34 (4). Pp. 1865–1876. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09713-1>
38. Urhahne D., Wijnia L. Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educ Psychol Rev*. 2023. 35. 45 p. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
39. Usher E. L. Acknowledging the whiteness of motivation research: Seeking cultural relevance. *Educational Psychologist*, 2018. 53 (2). Pp. 131–144. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1442220>

## REFERENCES

1. Basok V. A. (2006) Kontekstualna sinonimiia: semantyko-stylistychnyj ta prahmatychnyj aspekty. [Contextual synonymy: semantic-stylistic and pragmatic aspects] *Avtoref. na zdob. nauk. st. kand. filol. nauk: spets.10.02.04 "Hermanski*

movy”, Kyiv. Autoref. on of science Art. Ph.D. philol. Sciences: special. 10.02.04 “Germanic languages”, Kyiv. 20. [in Ukrainian].

2. Husejnzade H. D. (2001) *Navtchannia movlennevoj kommunykatsyy inozemnoj movoj*. [Teaching verbal communication in a foreign language] Baku: Mutardzhym. Baku: Mutardzhim. 131. [in Ukrainian].

3. *Istoriia psykholohii: vid antychnosti do pochatku XX stolittia* (2016): navch. posibnyk. [History of psychology: from antiquity to the beginning of the 20th century: education. manual] Avt.-uklad. O. P. Kokhanova, NVP “Interservis”. Auto layout. O. P. Kokhanova, NVP “Interservis”. 235. [in Ukrainian].

4. Lozova O. M. (2010) *Psykholohichni aspekty zasvoiennia inozemnoi movy. Navchalno-metodychnyj posibnyk*. [Psychological aspects of learning a foreign language. Educational and methodological guide] Kyiv. 143. [in Ukrainian].

5. *Psykholohichnyj slovnyk [Tekst]* (2007). [Psychological dictionary [Text] Avt.-uklad. V. V. Syniavskij, O. P. Serhieienkova; red. N. A. Pobirchenko. Kyiv: Naukovyj svit. Authors.-comp. V. V. Sinyavskiy, O. P. Sergeenkova; ed. N. A. Pobirchenko. Kyiv: Scientific world. 274. [in Ukrainian].

6. Bargh J. A., Gollwitzer P. M. (2023) The unconscious sources of motivation and goals. In M. Bong, J. Reeve, S. Kim (Eds.), *Motivation science*. 175–182. Oxford University Press. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780197662359.003.0030>

7. Christoff K., Cosmelli D., Legrand D., Thompson E. (2011) Specifying the self for cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*. 15 (3). 104–112. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.01.001>

8. Dweck C. S., Dixon M. L., Gross J. J. (2023) What is motivation, where does it come from, and how does it work? In M. Bong, J. Reeve, S. Kim (Eds.), *Motivation science*. 5–9. Oxford University Press. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780197662359.003.0001>

9. Eccles, J. S., Wigfield, A., Schiefele, U. (1998) Motivation to succeed. In W. Damon, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. 1017–1095.

10. Eccles, J. S., Wigfield, A. (2020) From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 61. 101859. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

11. Fong C. J. (2022) Academic motivation in a pandemic context: A conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology. Advance online publication*. URL: <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2026891>

12. Hattie J., Hodis F. A., Kang S. H. K. (2020) Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*. 61. 101865. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>

13. Heckhausen H. (1991) *Motivation and action*. Springer Berlin. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-75961-1>

14. Heckhausen J., Heckhausen H. (2018) Motivation and action: Introduction and overview. In J. Heckhausen, H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action*. 1–14. Springer International Publishing. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4_1)

15. Hidi S. E., Renninger K. A., Northoff G. (2019) The educational benefits of self-related information processing. In K. A. Renninger, S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning*. 15–35.

16. Hyland M. E. (1988) Motivational control theory: An integrative framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 55 (4). 642–651. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.4.642>

17. James W. (2005) *Great Men and Their Environment*. Kila, MT: Kessinger Publishing Dzehejms (1999).

18. Jansen T., Meyer J., Wigfield A., Möller J. (2022) Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*. 148 (1–2). 1–26. URL: <https://doi.org/10.1037/BUL0000354>

19. King R. B., McInerney D. M. (2014) Cultures consequences on student motivation: Capturing cross-cultural universality and variability through personal investment theory. *Educational Psychologist*. 49 (3). 175–198. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926813>

20. Koenka A. C. (2020) Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 61. 101831. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>

21. Linnenbrink-Garcia L., Patall E. A. (2016) Motivation. In L. Corno, E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed.). 91–103.

22. Linnenbrink-Garcia L., Wormington S. V. (2019) An integrative perspective for studying motivation in relation to engagement and learning. In K. A. Renninger, S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning*. 739–758. URL: <https://doi.org/10.1017/9781316823279.031>

23. Locke E. A., Latham G. P., Erez M. (1988) The determinants of goal commitment. *The Academy of Management Review*. 13 (1). 23–39. [in English]. URL: <https://doi.org/10.2307/258352>

24. Malik-Moraleda S., Cucu T., Lipkin B., Fedorenko E. (2021) The Domain-General Multiple Demand Network Is More Active in Early Balanced Bilinguals Than Monolinguals During Executive Processing. *Neurobiology of Language*. 2 (4). 647–664. URL: [https://doi.org/10.1162/nol\\_a\\_00058](https://doi.org/10.1162/nol_a_00058)

25. Mitchell T. R., Albright D. W. (1972) Expectancy theory predictions of the satisfaction, effort, performance, and retention of naval aviation officers. *Organizational Behavior and Human Performance*. 8 (1). 1–20. URL: [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(72\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(72)90033-5)

26. Murphy P. K., Alexander P. A. (2000) A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*. 25 (1). 3–53. URL: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>

27. Nolen S. B., Horn I. S., Ward C. J. (2015) Situating motivation. *Educational Psychologist*. 50 (3). 234–247. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075399>

28. Northoff G. (2016) Is the self a higher-order or fundamental function of the brain? The “basis model of self-specificity” and its encoding by the brain’s spontaneous activity. *Cognitive Neuroscience*. 7 (1–4). 203–222. URL: <https://doi.org/10.1080/17588928.2015.1111868>
29. Pekrun R., Marsh H. W. (2022) Research on situated motivation and emotion: Progress and open problems. *Learning and Instruction*. 81. 101664. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101664>
30. Roeser R. W., Peck S. C. (2009) An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*. 44 (2). 119–136. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>
31. Rogers C. (1957) The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 21. 95–103.
32. Rogers C. (1969) *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill.
33. Schunk D. H., Meece J. L., Pintrich P. R. (2014) *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
34. Schunk D. H., DiBenedetto M. K. (2021) Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science*. 153–179.
35. Sui J., Humphreys G. W. (2015) The integrative self: How self-reference integrates perception and memory. *Trends in Cognitive Sciences*. 19 (12). 719–728. [in English]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.08.015>
36. Vroom V. H. (1964) *Work and motivation*. Wiley.
37. Wentzel K. R., Skinner E. (2022) The other half of the story: The role of social relationships and social contexts in the development of academic motivation. *Educational Psychology Review*. 34 (4). 1865–1876. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09713-1>
38. Urhahne D., Wijnia L. (2023) Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educ Psychol Rev*. 35. 45. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
39. Usher E. L. (2018) Acknowledging the whiteness of motivation research: Seeking cultural relevance. *Educational Psychologist*. 53 (2). 131–144. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1442220>