

## **РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Леонид Сергеевич ИЛЮШИН,**

д.п.н., профессор Санкт-Петербургского государственного университета,  
leonidil62@mail.ru

**Анастасия Анатольевна АЗБЕЛЬ,**

к.п.с.н., доцент Санкт-Петербургского государственного университета,  
aaa468@gmail.com

*Аннотация.* Учебная мотивация школьников представлена в статье как сложный динамичный конструкт, изучение которого необходимо для развития успешной образовательной практики. Предложен обобщённый анализ результатов многих актуальных исследований в области учебной мотивации современных школьников и на этом основании сформулированы конкретные методы её развития. Авторы опираются на методологии системной личностной психологии и принципы позитивной школы (Positive Schools).

*Ключевые слова:* учебная мотивация, структура учебной мотивации, позитивная школа, познавательный интерес, школьная усталость.

## **DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS' LEARNING MOTIVATION: MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES**

**Leonid ILYUSHIN,**

PhD, Professor,  
Saint-Petersburg State University,  
leonidil62@mail.ru

**Anastasia AZBEL,**

Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor,  
Saint-Petersburg State University,  
aaa468@gmail.com

*Abstract.* Educational motivation of school students is presented in the article as a complex and dynamic construct, studying it is necessary for the development of successful educational practice. A generalized analysis of the results of numerous current studies in the field of learning motivation of modern students is provided and on this basis specific methods of the motivation development are formulated. The authors put their ideas according to the methodology of systematic personality psychology and the principles of «Positive Schools».

*Keywords:* learning motivation, the structure of learning motivation, positive schools, cognitive interest, school fatigue.

Образование личности – сложный, противоречивый процесс её развития, который обеспечивается целым рядом ресурсов и находится под влиянием большого числа факторов. Мотивация, т.е. стремление личности к удовлетворению потребности в той или иной деятельности, является одновременно и ресурсом образования, и фактором, который определяет его эффективность.

Учебная мотивация школьника – это динамичная система его личностных намерений в отношении целей и средств образовательного процесса. Её динамика связана, в первую очередь, с внешними условиями, которые создаёт учитель, родители и школьная среда.

Кроме внешних условий существует ряд внутренних аспектов личностного развития, безусловно, влияющих на учебную мотивацию. К ним относится такой феномен, как проактивность, т.е. изначальная, врождённая потребность личности в активном поведении и проявлении усилий.

В отношении учебной деятельности проактивность проявляется прежде всего в любопытстве и развивающимся на его основе системном познавательном интересе и опыте исследовательского поведения. (Казакова Е. И., 2013, Гордеева Т. О., 2010)

Ещё одним значимым ресурсом базовой проактивности является потребность ребёнка в творческом, или называемом более научно, дивергентном поведении. Оно выражается в свойственном развивающейся личности поиске собственных, уникальных в её восприятии, способов решения задач. (Селигман М., 2006)

Наконец, учебная мотивация школьника взаимосвязана с такими парными аспектами способностей личности, как *воля* и *настойчивость*, с одной стороны, и *внимание* в сочетании с *осознанностью смысла учебных действий*, с другой.

Данная краткая обрисовка понятия учебной мотивации как ключевого понятия данной статьи необходима нам для введения читателя в логику основного содержания излагаемого материала.

Эта логика заключается в следующем. Учебная мотивация школьников является одной из основных проблем современной педагогики и психологии. Глубокие изменения во внешнем социо-культурном контексте школьного образования стали причиной того, что значительное число методов формирования и развития учебной мотивации, которые учитель использовал ещё двадцать и даже десять лет тому назад, оказались неконкурентоспособными по отношению к столь же большому числу новых – внешкольных, внеурочных вызовов в отношении детского внимания, интереса, интеллектуального труда и эмоциональных переживаний, которые возникают в жизни школьника независимо от того, нравится это школьным учителям, родителям или нет. (Кочергина П.А., 2015). В связи с этим, в самой практике школьного урока и другой образовательной деятельности, происходящей, так сказать, по воле школы, возникают и развивается потребность в иных, чем прежние методы формирования и развития учебной мотивации. Эта потребность не всегда осознаётся учителем, но он, несомненно, чувствует последствия её игнорирования. Они проявляются в нескольких направлениях, затрагивающих суть взаимодействия педагога и школьника.

Во-первых, современные школьники по данным исследований (Азбель А.А., Илюшин Л.С., 2016, Казакова Е.И., 2013) испытывают значительные затруднения в понимании и принятии того языка, на котором учитель ведёт с ними диалог, а говоря более объективно – объясняющий монолог.

Во-вторых, в условиях роста ощущения «школьной усталости» (Азбель А.А., Илюшин Л.С., 2016) на протяжении всего школьного маршрута, всё большее распространение получает модель т.н. «уклоняющегося учебного поведения», когда школьник интуитивно или осознанно старается избегать выполнения учебных действий, актуальный и перспективный смысл которых ему непонятен или ценностно чужд;

Наконец, в-третьих, рост уровня ситуативного школьного стресса в сочетании с эмоциональной усталостью значительной части учителей приводит к тому, что в среде школьников развиваются практики «имитационных усилий» и недобросовестного учебного поведения в отношении выполнения большой доли заданий (Борисова М.В., 2005). В свою очередь, эти практики не способствуют сохранению и развитию учебной мотивации, напротив, разрушая саму её основу – внутреннюю вовлечённость в процесс учебной деятельности.

Именно в логике поиска разрешения этих проблем мы будем строить свой обзор результатов актуальных психолого-педагогических исследований в области учебной мотивации. Поскольку данная статья носит научно-методический характер, мы позволили себе не включать в текст реферативную часть с формальным обзором конкретных работ. Более продуктивной стратегией изложения нам представляется авторская интерпретация первоисточников в плане структурирования конкретных экспериментальных данных по нескольким направлениям, о которых мы скажем чуть ниже. Подчеркнём, что речь пойдёт о выводах, получивших экспериментальное подтверждение и, как следствие, активно внедряемых, например, в практику школ, объединённых в международную ассоциацию «Positive School». Важно отметить, что ряд педагогических принципов из числа тех, которые разделяют школы, входящие в это сообщество, напрямую связаны с проблематикой данной статьи.

Вот эти принципы:

1. «Желание ребёнка учиться, в какой бы форме оно не проявлялось, должно поддерживаться из любой точки диалога учитель-ученик».
2. «Учебную активность следует поддерживать свободой выбора форм учебного поведения, обеспечение которой – одна из основных задач современной школы».
3. «Ошибки ученика в применении изученных правил не должны напрямую увязываться с оценкой уровня качества образования в целом. Значительно более важным показателем такого качества является глубина и непрерывность самооценки учеником результатов собственных учебных действий».
4. «Позитивная эмоциональная среда школы необходима как условие внутренней свободы ученика, побуждающей его выбирать лучшее из хорошего, а не сопротивляться единственному».

В одном из наиболее значительных по охвату экспериментальных практик международных исследований «Учебная мотивация: отсутствующий компонент школьных реформ» (Center on Education Policy (CEP), The George

Washington University, 2011) приведено определение учебной мотивации (Dr. Alexandra Usher), которое кажется нам крайне ёмким и точным в контексте следующего сюжета нашей статьи. Вот оно: «Учебная мотивация – это не устойчивое качество личности. Она непрерывно меняется в положительном и негативном смысле под влиянием собственного опыта школьника, а также значимых в его жизни людей». (Usher A., 2011) Смысл этого высказывания, на наш взгляд, напрямую связан с проблематикой исследовательских вопросов, касающихся учебной мотивации, которые мы обозначим далее. В целом, эти вопросы распределяются по четырём направлениям, в основе классификации которых лежит ресурсный подход к выявлению факторов, способствующих развитию учебной мотивации.

### **1. Личностные ресурсы ученика.**

Исследовательские вопросы:

- как обеспечить оптимальное соотношение внимания и воли в учебной деятельности ученика?
- в каких методических приёмах раскрывается взаимосвязь самооценки ученика и внешнего контроля качества результатов?
- какими должны быть педагогические критерии оценки достижений и усилий учебной деятельности?
- в чём заключается специфика гендерного аспекта учебных притязаний современных школьников; уместны ли сегодня различия в способах мотивации мальчиков и девочек?

### **2. Личностные ресурсы учителя.**

Исследовательские вопросы:

- какова специфическая роль харизмы и увлечённости учителя в процессе развития учебной мотивации школьников?
- каким образом можно развить у учителя навык распределения внимания, необходимый для полноценного индивидуального взаимодействия с учеником в условиях роста индекса вариативности школьного класса?
- существует ли взаимосвязь между наличием у учителя чувства юмора вкупе с позитивным мышлением и учебной мотивацией школьников в отношении к изучаемому предмету?
- что является объективным признаком необходимости фасилитационных (поддерживающих) действий учителя в условиях решения учеником познавательных, исследовательских, проектных задач?

### **3. Ресурс урока и других форм учебной деятельности.**

Исследовательские вопросы:

- какие сценарии, жанры урока эффективны с точки зрения развития учебной мотивации современных школьников?
- в чём заключается потенциал внеурочной деятельности в отношении учебной мотивации и развития позитивного восприятия образовательного процесса в целом?
- каким образом развивать осознанность выполнения домашних заданий и как оптимизировать их объём?
- каковы школьные ресурсы расширения «поля достижений» ученика и демонополизации фактора состоятельности и конкурса?

### **4. Ресурс внешних социо-культурных факторов.**

Исследовательские вопросы:

- каким образом выявлять и, если возможно, корректировать родительские тактики в области обеспечения учебной мотивации и достижения образовательных результатов?
- в чём заключается роль «сетевых» ценностей по отношению к учебной деятельности, воспринимаемых школьником как непрерывный информационный контекст собственного школьного образования?
- каково эмоционально-когнитивное влияние на учебную мотивацию школьника иных, чем учитель и родители, значимых взрослых, разделяющих ценности интеллектуального развития, самореализации, мастерства, компетентности в изменении мира к лучшему?

Приведя этот перечень исследовательских вопросов, мы хотим подчеркнуть, что он не является самоцелью. Он ориентирован не на констатацию существующего научного интереса, а способствует, на наш взгляд, решению более важной задачи – содействию учителю-практику в области поиска актуальных ориентиров при создании собственных рабочих (предметных или внеурочных) программ. Кроме того, сами эти вопросы могут помочь педагогу в осознании и уточнении своей профессиональной миссии и самооценке успешности диалога с учениками и их родителями.

Развивая эту мысль, мы считаем необходимым обозначить наиболее актуальное, на наш взгляд, противоречие в работе учителя с самим феноменом учебной мотивации ученика в практике современной российской школы. Оно раскрывается в соотношении групп мотивов, образующих учебную мотивацию школьника в целом. Позволяя себе необходимый в логике наших построений уровень обобщения и опираясь на результаты монографических исследований (Илюшин Л.С., 2004, Гордеева Т.О, 2010, Deci E., 2000), мы утверждаем, что таких групп мотивов три, и они по разному (иерархично) проявляются в учебной деятельности современного российского школьника. Пока эта иерархия такова, что создаёт значительные проблемы для развития практик «позитивной школы», о которых мы вели речь в начале статьи.

Итак, *первыми по интенсивности* и широте проявления являются мотивы, обусловленные внешними требованиями школьной системы и манипулятивными тактиками педагогов (доминанта единого экзамена уже на средней ступени школы, непрозрачность системы оценивания, апелляция к долгу и обязанности вместо понимания учеником смысла своих действий и намерений и т.п.). Именно эти мотивы сходят на нет быстрее всего, если внешнее воздействие на личность ученика прекращается или он находит тактику уклонения, игнорирования этого воздействия.

Следующими, но *существенно менее значимыми* в своём проявлении, являются мотивы, обусловленные пониманием учеником практической пользы и актуального для себя смысла учебных действий. Это сфера рационального, можно даже сказать, прагматического восприятия реалий учебной деятельности. В этой группе наиболее ёмко проявляется причинно-следственная связь между собственно учебными действиями, трудоёмкостью учёбы и её результативностью на уровне «здесь и сейчас» и в перспективно-жизненном плане.

Наконец, третьей группой, *в наименьшей степени* присутствующей в общей структуре школьных практик, ориентированных на сохранение и развитие учебной мотивации, являются мотивы радости, удовольствия, любопытства, ощущения «потока» и азарта в исполнении учебных действий. Эти мотивы связаны с контекстом игры, импровизации, неожиданного поощрения, эмоционального подъёма и ещё многого из того, что пока находится на обочине основной образовательной траектории для большинства школьников.

Далее мы остановимся на результатах экспериментальных исследований, которые ставили своей целью обосновать инструментарий развития именно второй и третьей групп (Pintrich P., 2003). Эти результаты будут нами представлены в виде таблиц, содержащих подборки методических решений, адресованных учителю-практику. В свою очередь общая тематика методов в каждой из трёх таблиц определяется, соответственно, тремя направлениями, в равной степени принимаемыми в психологии для объяснения природы учебной мотивации и разработки способов её развития.

Первое направление можно определить как называемое традиционно *бихевиористским*. В контексте проблемы учебной мотивации оно затрагивает такие категории, как учебное поведение, позитивное и негативное подкрепление.

Второе направление – *гуманистическое*, в рассматриваемой проблематике, очерчивает сферу отношений учителя и ученика друг к другу через восприятие процесса и результатов учебной деятельности.

Третье направление носит название *когнитивного* и концентрирует внимание исследователей на категориях целей учебной деятельности и её эффективности в измеряемых показателях.

	Бихевиористический подход к мотивации	Ресурсы для практики учителя
1.	<b>Доказано</b> , что стимулирование усилий создаёт больше оснований для личностного развития школьника, чем поощрение его способностей и восхищение талантом.	Опыт проживания усилий по концентрации внимания, активному поиску информации, самоотдаче и т.п. — не самоцель, а условие формирования объективных представлений ученика о своих возможностях.
2.	<b>Доказано</b> , что «сопереживание ситуации успеха» другого ученика создаёт у школьника благоприятный контекст для собственных учебных планов на будущее.	Расширение набора приёмов и возможностей отметить успех ученика в классе, группе.
3.	<b>Доказано</b> , что признание со стороны «внешнего эксперта» (не своего учителя) повышает мотивацию, т.к. даёт школьнику основание для выхода из зоны «заниженной самооценки».	Состязания, конкурсы за пределами школьной среды и/или с привлечением внешних экспертов.
4.	<b>Доказано</b> , что неожиданное поощрение полезно для развития учебных умений и повышения самооценки неуверенных в своих силах школьников.	Система поощрений, не связанных с устойчивыми аспектами учебной деятельности; импровизация в формах похвалы и признания.
5.	<b>Доказано</b> , что вовлечение учеников в создание правил оценивания повышает их ответственность при выполнении заданий за счёт внутренней, а не внешней мотивации.	Учёт мнения учеников при выборе стратегий обучения, контроля, оценивания. Создание экспертного сообщества школьников для более объективного выбора оптимальных средств и методов обучения.
6.	<b>Доказано</b> , что для школьника важна и позитивна ситуация общения со значимым взрослым, который смотрит на него вне «рамки» его текущей успеваемости.	Приглашение в школу внешних «гостей» является ресурсом принятия образовательных решений в отношении будущего и расширением социального кругозора учеников.
7.	<b>Доказано</b> , что публикация (в т.ч. сетевая) достижений ученика создаёт более долгий и прочный мотивационный ресурс, чем устное высказывание учителя.	Создание «виртуального зеркала» достижений и прогресса учеников.
8.	<b>Доказано</b> , что стимулирование усилий создаёт больше оснований для личностного развития, чем поощрение способностей и восхищение талантом.	Изменение системы ценностных ориентаций учителя в отношении потенциала способностей и активности проявляемых школьником учебных усилий.

	Гуманистическая подход к мотивации	Ресурсы для практики учителя
1.	<b>Доказана</b> связь между проявлением уважения к личности ученика в целом, и его учебной мотивацией.	Уважение может быть конкретно, ситуативно, оно проявляется не только в словах, но и в интонации, эмоциональной диспозиции и т.п.
2.	<b>Доказано</b> , что «живые» артефакты (вещи и тексты «извне») интересуют школьника больше, чем одинаковые, искусственные упражнения и схемы.	Использование «внеучебных» объектов, предметов для активизации «игрового внимания», связанного с внутренней учебной мотивацией.
3.	<b>Доказано</b> , что позитивный настрой в начале дня мотивирует к более значительным «сегодняшним» усилиям в учебе, чем «проблемный прессинг» в отношении будущих трудностей и испытаний.	Развитие общей, совместной с учеником ответственности за эмоциональный климат.
4.	<b>Доказано</b> , что искреннее проявление учителем интереса к объясняемой теме снижает психологический барьер восприятия нового материала, как трудного и непонятого у большинства учеников.	Учительский восторг, азарт, вовлечённость заразительны для большинства учеников и помогают сохранению учебной мотивации, в том числе в ситуации учебного затруднения.
5.	<b>Доказано</b> , что если поддерживать ученика в его желании сказать о том, что он чувствует ( <i>нравится / не нравится, трудно / понятно и т.п.</i> ) по отношению к основным понятиям темы, вхождение в содержание происходит более успешно.	Использование ресурса «спонтанного интереса», т.е. интереса, возникающего у ученика до развёрнутого предъявления темы учителем, за счёт обратной связи.
6.	<b>Доказано</b> , что рассказывая ученикам о своих позитивных впечатлениях от проверки заданий, учитель снижает барьер неприятия самой идеи «домашней работы».	Домашнее задание – совместный «проект» учителя и учеников.
7.	<b>Доказано</b> , что игровые, импровизационные и т.п. практики в классе дают высокий шанс развития внутренней мотивации слабо успевающим ученикам.	Вовлечение через активный интерес к необычному способу получения знаний.
8.	<b>Доказано</b> , что «сквозные» проекты помогают удерживать познавательный интерес и снижают риск потери мотивации на объективно трудных участках учебных тем.	Практика долгосрочных, сквозных, кросс-предметных тем.
9.	<b>Доказано</b> , что от плотности, периодичности «всплесков» удивления, интереса и сосредоточенного внимания зависит ощущение «потока» (the flow) – сильнейшего ресурса внутренней мотивации ученика.	Минимизация объёма «пустого» времени. Важна плотная периодичность всплесков удивления, интереса и сосредоточенного внимания.
10.	<b>Доказано</b> , что ученик, у которого получилось что-то объяснить другим ученикам, радуется больше, чем если он рассказывал что-то учителю.	Школьники учатся пониманию, когда учат других. Полезно делегировать функции учителя ученикам – не обязательно на целый урок, речь может идти о «минутах иного смысла».

	Когнитивные исследования мотивации	Ресурсы для практики учителя
1.	<b>Доказано</b> , что объяснение «ступеней успеха», мотивирует больше, чем эмоциональная оценка «высоты лестницы», на которую необходимо подняться в процессе учёбы.	Необходимость развёрнутого, понятного объяснения ученику взаимосвязи усилий и результата в отношении отдельных дидактических единиц, а не только всего маршрута в целом.
2.	<b>Доказано</b> , что ресурс «академического выбора» – это ресурс развития внутренней мотивации и навыка самоорганизации.	Создание условий для выбора учеником: <ul style="list-style-type: none"> <li>• уровня сложности,</li> <li>• типа работы,</li> <li>• способа презентации, контроля,</li> <li>• степени авторства и т.п.</li> </ul>
3.	<b>Доказано</b> , что доля «плохих результатов» из-за не(до)понимания того, что именно надо было сделать, существенно выше, чем привык считать учитель.	Учитель часто считает плохой результат следствием низкой мотивации, а не дефицита понимания способа получения хорошего результата.

4.	<b>Доказано</b> , что постановка вопроса в аспекте: «как это знание/ умение может повлиять на твою жизнь» побуждает ученика к самостоятельному дополнительному поиску информации, а значит, развивает внутреннюю познавательную мотивацию.	Вовлечение учеников в поиск ответов и решений в жизненных ситуациях с помощью школьных знаний.
5.	<b>Доказано</b> , что «обратная связь» на этапе объяснения учителем того, что нужно сделать, развивает его профессионализм.	Учёт индивидуальных особенностей на этапе постановки задания. Использование разных стратегий объяснения задач и побуждения к их решению. Разные ученики учат учителя совершенствовать способы объяснения.
6.	<b>Доказан</b> рост мотивации выполнения задания в случае интересного для школьника способа его представления.	Необходим поиск новых стратегий обучения с использованием «живых» технологий: <ul style="list-style-type: none"> <li>• создание блогов;</li> <li>• подкастов;</li> <li>• YouTube-видео и др.</li> </ul>
7.	<b>Доказано</b> , что самостоятельное целеполагание – навык, наиболее влияющий на качество школьных результатов и развитие учебной мотивации.	Обучение школьников постановке образовательных целей. <ul style="list-style-type: none"> <li>• длинных / коротких;</li> <li>• функциональных / поведенческих;</li> <li>• индивидуальных / парных;</li> <li>• проверяемых / рефлекслируемых.</li> </ul>

Завершая рассмотрение результатов экспериментальных исследований, приведем ещё одну, очень важную, на наш взгляд, схему, отражающую совокупность личностных ресурсов учебной мотивации школьника (см. схему 1.). Она построена в логике развития одной из главных методологических схем сообщества «Positive Schools», о котором мы вели речь в начале статьи (Engels N., 2008, Drysdale L., 2009).



Схема 1. Компоненты учебной мотивации школьника.

Обозначенные на этой простой схеме ресурсы следует кратко раскрыть.

*Личностный смысл*: применимость «здесь и сейчас», понимание перспективной и проективной значимости, соответствие личным потребностям, осознание опыта, практика моделирования жизненных ситуаций, актуальное пространство выбора.

*Доверие*: система учебных требований, уверенность в себе в контексте учебной деятельности, ожидания и надежды, принадлежность к учебной группе, преодоление трудностей.

*Результаты*: удовлетворенность достижениями, распорядок занятий и учебные правила, неожиданные поощрения и награды, причинно-следственные связи в ходе учебной деятельности, снижение риска негативных переживаний.

*Интерес*: внимание, любопытство, юмор, вариативность, вовлечённость, ситуативность, наличие противоречия или конфликта в области познаваемого.

Завершая статью, кратко сформулируем основные выводы, содержание которых ориентировано прежде всего на расширение практики применения рассмотренных научных результатов:

1. Задача развития учебной мотивации школьников должна быть ключевой и развёрнутой до уровня конкретных действий в любом аспекте деятельности современной школы;

2. Исходя из комплексного характера влияния на учебную мотивацию внутри- и внешкольных факторов, имеет смысл развивать диалог с родителями по поводу согласованных усилий и педагогических принципов;
3. Одним из основных барьеров, стоящих перед учителем в отношении учебной мотивации, является дефицит в компетентном выборе эффективных средств её поддержания и развития.

#### **Библиография.**

- Engels N. et al. Principals in schools with a positive school culture // *Educational Studies*. – 2008, Т. 34, №3. – С. 159-174.
- Deci E. L., Ryan R. M.*, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American psychologist*. – 2000, Т. 55, №1. – С. 68.
- Drysdale L., Goode H., Gurr D.* An Australian model of successful school leadership // *JEA*. – 2009, Т. 47. – С. 6.
- Pintrich P. R.* A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts // *Journal of educational Psychology*. – 2003, Т. 95, №4. – С. 667.
- Usher A.* AYP Results for 2010-11 // *Center on Education Policy*. – 2011.
- Борисова М.В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // *Вопросы психологии*. – 2005, Т. 2. – С. 96-104.
- Гордеева Т.О., Осин Е.Н.* Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников // *Вопросы психологии*. – 2010, №1. – С. 24-33.
- Илюшин Л.С.* (НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург), *Азбель А.А.* (СПбГУ). Влияние позитивной образовательной среды школы на качество образовательной траектории студентов // *Электронная версия материалов XIV Международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества НИУ ВШЭ, 2016*. – <https://conf.hse.ru/2016/program> (доступ от 28.05.2016).
- Казакова Е.И.* Развивающий потенциал школы: опыты нелинейного проектирования // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. – 2013, №2. – С. 37-50.
- Кочергина П.А., Илюшин Л.С.* Дидактический потенциал мобильных приложений в формировании лексической компетенции подростков // *На путях к новой школе*. – 2015, №1. – С. 72-76.
- Селигман М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. – М.: София, 2006. – 368 с.