

9. Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.О. Коваленко. – К., 2000. – 188 с.
10. Ковязина Е.П. Дифференциация содержания образования в старшей средней школе США : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.П. Ковязина. – К., 1989. – 199 с.
11. Малькова З.А. Исторический урок американской школы / З.А. Малькова // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 99–108.
12. Митина В.С. Развитие сравнительной педагогики в США / В.С. Митина // Методологические проблемы сравнительной педагогики : сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 13–26.
13. Очерки истории школы и педагогики за рубежом : эксперим. учеб. пособ. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – Ч. II (XVII–XX вв.). – 265 с.
14. Соціально-психологічний словник / авт.-укл. В.М. Галицький, О.В. Мельник, В.В. Синявський. – К., 2004. – 250 с.
15. Укке Ю.В. Разработка психологических проблем профессиональной ориентации в США / Ю.В. Укке // Вопросы психологии. – 1971. – № 1.
16. Adler M.E. Devoted management of schools economic / M.E. Adler // Economic and Social Research Council, 1997. – Report №R000233653 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.bl.y.k./services/document/pricesyk.html](http://www.bl.y.k./services/document/pricesyk.html).
17. Altbach P. Comparative Education Field in Transition / P. Altbach, G. Kelly. – New York, 1981. – 196 p.
18. Bruner J. On Knowing / J. Bruner. – N. Y., 1965. – XI, 456 p.
19. Bruner J. The Process of Education / J. Bruner. – Cambridge : Harvard Univ. Press, 1973. – XVI, 97 p.
20. Danial P. Standarts, Curriculum and Performance: A Historical and Comparative Perspective / P.Danial, L. Resnick // A Report to the National Comission on Excellence in Education. – August 31, 1982. – 138 p.
21. Dewey J. Democracy and Education / J. Dewey. – N. Y. : Macmillan, 1924. – XII, 434 p.
22. Goodlad J.A. Place Called School: Prospects for the Future / J.A. Goodlad. – New York, 1983. – 295 p.
23. Marland S.P. Career education. A proposal for reform / S.P. Marland. -- New York : McGraw-Hill, 1974.
24. Maslow A. Motivation and Personality / A. Maslow. – N. Y., 1954.
25. Super D.E. A theory of vocational development / D.E. Super // The American psychologist. 1953. – Vol. 8.

ГРЕМИТСЬКИХ Г.М.

## **ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Вчені справедливо вважають, що кожна особистість має певний вихідний рівень позитивної мотивації, на який можна спертися, перспективи, резерви її розвитку [1, с. 3]. Не викликає сумніву й те, що актуальний стан сформованості мотивів діяльності пов'язаний з попереднім досвідом суб'єкта.

Характерно, що рівень суб'єктивної складності навчального предмета особистість корелює зі ставленням до нього. Крім того, є кореляційний зв'язок між сформованістю в індивіда позитивних мотивів до вивчення навчального предмета та оцінкою якості його викладання в школі.

Ця проблема набуває актуальності, оскільки мотиви оволодіння іноземною мовою можуть мати зв'язок з мотивами вибору професії. Дослідження показа-

ло, що частина колишніх випускників середньої школи у виборі спеціальності керується популярною сьогодні формулою професійного успіху “вища (юридична, економічна тощо) освіта + володіння іноземною мовою”.

**Мета статті** – розкрити змістові характеристики мотивації студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземної мови.

У студентів-першокурсників, які вивчають іноземну мову, домінують такі мотиви вузько професійний, особистісний, комунікативний, прагматичний, широкий спеціальний, співробітництва, інтеграції та досягнення. Досить важливе значення мають мотиви саморозвитку й самовдосконалення, уникнення негативного досвіду, самовипробування.

Деяко нижчий рівень мають мотиви престижу й афіліації; найменший рівень – мотив ідентифікації з іншою людиною та лінгвопізнавальний.

Існує декілька причин слабкої ієрархізованості мотивів, що спонукають студентів-новачків до активного засвоєння іноземної мови. Одна з них полягає в дії так званого “ефекту фасаду”, що виявляється в наданні більш високих рангів соціально прийнятним спонукам.

Водночас у середовищі першокурсників спостерігається декілька сильних мотиваційних тенденцій, зумовлених зміною соціальної ситуації розвитку.

Одна з них виявляється в ставленні вчорашніх школярів до кінцевих цілей навчання іноземної мови у ВНЗ. Таким чином, високі ранги професійного та інтегративного мотивів у структурі навчальних спонук першокурсників можуть свідчити про розуміння значущості іноземної мови для майбутнього, а отже, готовність до інтеріоризації декларованих у програмних документах цілей її вивчення.

Інша помітна на початку студентського життя тенденція полягає в прагненні особистості ствердитися в ролі суб’єкта навчання в новій для себе ситуації. Так, домінування пізнавального мотиву, мотивів досягнення, саморозвитку й самовдосконалення, самовипробування, а також прагматичного мотиву є свідченням цілком конкретних сподівань молоді, пов’язаних зі зміною умов навчання. Наприклад, високий ранг мотиву самовипробування можна пояснити тим, що для значної частини студентів немовних спеціальностей вивчення іноземної мови у ВНЗ є ще однією (чи не останньою?) спробою успішно її засвоїти.

Ще одна сильна мотиваційна тенденція пов’язана з усвідомленням себе як члена нової соціальної групи. Мотиви, яким присвоєно високі ранги (вузькоособистісний, комунікативний, співробітництва, самоствердження, престижу, афіліації), свідчать про те, наскільки багатоаспектною є поведінка особистості в новому оточенні.

Мотив уникнення негативного досвіду однаковою мірою може бути віднесений як до системи “суб’єкт – нові умови вивчення предмета”, так і системи “особистість – нове соціальне оточення”. Останнє пояснюється тим, що входження до нової групи людей зазвичай актуалізує в індивіда побоювання бути знехтуваним.

Традиційним для студентів немовних спеціальностей є низький рівень лінгвопізнавальної мотивації, що свідчить про цілком зрозумілу відсутність у майбутніх фахівців інтересу до лінгвістичних проблем. Проте, потенціал цього мотиву в активізації діяльності вивчення іноземної мови є значним, а тому педагогові слід подбати про створення умов для його формування.

Те саме стосується мотиву ідентифікації з іншою особою. Його низький початковий рівень може свідчити про відсутність у студентів авторитетних осіб, що могли б слугувати взірцем для наслідування у вивченні іноземної мови. Отже, перспективним способом формування цього мотиву може бути створення таких взірців, наприклад, шляхом звернення слухачів до позитивного досвіду видатних особистостей у вивченні іноземної мови.

Далі виявляється поступове зниження мотиваційного напруження першокурсників. Роль навчальних мотивів, які реалізують ставлення в системі “індивід – майбутня життєдіяльність”, залишається домінуючою, хоча інтенсивність прояву професійного та інтегративного мотивів дещо знижується.

Індикатором завершення адаптації частини студентів-першокурсників може слугувати зменшення ролі комунікативного та вузькоособистісного мотивів і мотиву афіліації.

В разі вдалої адаптації студента до нового соціального оточення зниження ролі вузькоособистісних спонук компенсується підвищенням рангів комунікативного мотиву та мотиву співробітництва, а інтенсивність мотиву афіліації суттєво не змінюється. У випадку ж незадовільних відносин з товаришами цього не відбувається, а роль більшості мотивів соціального блоку в регуляції навчальної діяльності знижується.

Із загальним регресом соціальних спонук контрастує незначне збільшення рангу мотивів ідентифікації та престижу. Це можна вважати наслідком появи неформальних утворень – діад та тріад студентів, в яких домінуючі індивіди можуть власним прикладом детермінувати активнішу навчальну діяльність товаришів.

На становлення комунікативної мотивації в умовах навчання іноземної мови, крім фактора адаптації, впливає спосіб викладання. В разі недотримання принципу комунікативності в навчанні комунікативний мотив не формується. Стимує процес його формування також низький рівень іншомовних мовленнєвих умінь студентів.

Ця закономірність особливо чітко простежується щодо мотивів з блоку розвитку й досягнення. На фоні загального зниження інтенсивності прояву мотивів самоутвердження, досягнення, саморозвитку та самовдосконалення особливо регресує мотив самовипробування. Причиною таких регресивних змін є негативні результати навчальної праці студентів.

Додатковим підтвердженням правомірності цього висновку є наявність осіб з високим рівнем володіння мовою та актуалізованим прагненням самоствердитися, досягти більших успіхів у її вивченні. Отже, цілком очевидно, що потреба самоствердитися реалізується саме в діях та діяльності, де ймовірність успіху висока.

Рівень пізнавального мотиву на початку навчання знижується, натомість зростає роль прагматичного мотиву та мотиву уникнення негативного досвіду.

На цьому етапі навчання більш чітко виявляються індивідуальні відмінності у становленні мотивації, відображенням чого стає індивідуалізована ієрархізація мотивів оволодіння іноземною мовою.

На особливу увагу заслуговує стан сформованості навчальних мотивів у другому півріччі. Початок нового семестру характеризується найнижчим з часу вступу до ВНЗ рівнем мотивації вивчення іноземної мови у студентів. Причина

такого ситуативного зсуву мотиваційних показників полягає в дії вищих рівнів мотиваційно-цільової основи навчальної діяльності – професійної спрямованості та ставлення індивіда до навчання у ВНЗ.

Більш адекватні уявлення про специфіку майбутнього фаху, досвід навчальної діяльності у ВНЗ дають змогу по-новому оцінити правильність власного професійного вибору. Отже, розчарування у професії та навчанні в університеті – основні причини, що негативно позначаються на ставленні першокурсників до конкретних дисциплін, зокрема іноземної мови.

Свідченням таких тенденцій може бути зниження рангу професійного та пізнавального мотивів у вивченні іноземної мови студентами немовних спеціальностей. Зниження мотиваційного напруження першокурсників у цей період дає змогу говорити про реадaptaцію студентів після перерви в навчанні (заліково-екзаменаційна сесія, канікули).

Аналіз змістових характеристик мотивів дає підстави говорити про циклічність мотиваційних тенденцій і водночас про зумовленість специфіки мотивації навчання особливостями етапу професійного становлення особистості у ВНЗ.

Початок нового навчального року характеризується зростанням мотиваційного напруженості більшості студентів. Другокурсники, як і їх молодші товариші по навчанню, виявляють досить високу мотиваційну готовність до здобуття нових знань. Свідченням цього є високі ранги переважної більшості їх навчальних мотивів.

Активність мотивів соціального блоку пояснюється значною перервою у спілкуванні через канікули, а отже, спрямованістю більшості другокурсників на взаємодію, обмін інформацією з товаришами. Крім того, актуалізується прагнення підтвердити чи поліпшити власний статус в академічній групі. Новизна навчального матеріалу та ситуацій педагогічної взаємодії є причиною підвищення рангу пізнавального мотиву.

Варто зазначити, що другий рік навчання – це основний період засвоєння студентами немовних спеціальностей іноземної мови спеціального вжитку. Спеціалізація курсу передбачає відповідну складність навчального матеріалу, для ефективного сприйняття якого необхідний належний рівень базових знань.

На відміну від попереднього спаду професійної мотивації, спричиненого дією вищих рівнів мотиваційно-цільової основи навчальної праці студентів, фактором її регресу на другому році навчання є зміна ставлення особистості до кінцевих цілей курсу “Іноземна мова”. Другокурсники, які добре знайомі з вимогами програми до іншомовної кваліфікації спеціалістів сфери бізнесу, здатні цілком адекватно оцінити відповідність своїх знань стандартам професіограми. Усвідомлення студентом низького рівня своєї мовної компетентності на фоні академічного цейтноту призводить до втрати особистісного смислу спроб опанувати навчальний предмет. Відчуття безперспективності – основна причина зниження рівня професійної мотивації студентів.

Кожен окремий етап навчання накладає свій індивідуальний відбиток на формування мотивів вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальностей.

У зв'язку із цим принципового значення набуває аналіз мотиваційного розвитку осіб, що завершили вивчення курсу “Іноземна мова” в університеті. В ситуації, коли більшість старшокурсників характеризується відсутністю сформованих мотивів діяльності з вивчення іноземної мови, особливий інтерес становить психологічний портрет осіб, що не припинили вдосконалювати свої мовні знання.

Основні причини, що ініціюють подальше вивчення іноземної мови:

- професійні потреби – перспективи отримати роботу, яка вимагає знань іноземної мови; реальний шанс отримати роботу за кордоном; участь у конкурсах на здобуття іноземних грантів;
- потреби комунікації – листування, знайомства, робота в мережі Інтернет;
- бажання виїхати за кордон;
- усвідомлення катастрофічного погіршення своїх знань порівняно з періодом вивчення курсу.

Кожен з перелічених факторів актуалізує окремий навчальний мотив: професійний, комунікативний, інтегративний, досягнення. Не важко помітити, що на їх формування, за винятком мотиву досягнення, так чи інакше впливає макросередовище.

Мотив досягнення – єдиний з виявлених на цьому етапі дослідження навчальних мотивів, формування якого зумовлено відображенням особистістю своїх внутрішніх, а не зовнішніх умов середовища. Оскільки такими внутрішньо-особистісними умовами слід вважати відчуття регресу власних знань, не викликає подиву, що зазначений мотив є характерним лише для студентів, які в попередній період досягли високого рівня володіння іноземною мовою.

Відсутність серед спонук самостійного вивчення іноземної мови студентами старших курсів пізнавального мотиву ще раз переконує у справедливості точки зору А.О. Вербицького: “Таким чином, пізнавальна мотивація виступає не стільки виявленням стійкої особистісної риси, скільки відображенням заданих умов діяльності. Виникнення у проблемній ситуації показує не тільки внутрішню, а й зовнішню зумовленість пізнавальної мотивації” [2, с. 47].

Причинами регресу основних мотивів вивчення іноземної мови є:

- *професійний мотив* – навчання не на оптимальному рівні складності, відсутність міжпредметних зв'язків у викладанні іноземної мови, відсутність професійних контекстів для застосування мовних знань;
- *пізнавальний мотив* – непосильність та нецікавість навчального матеріалу, відсутність новизни;
- *вузкоособистісний мотив* – домінування фронтальної форми навчання;
- *мотив афіліації* – відсутність атмосфери вільного спілкування на занятті, відсутність творчих завдань, авторитаризм викладача;
- *комунікативний мотив* – недотримання принципу комунікативності навчання іноземної мови, відсутність контексту для спілкування;
- *мотив співробітництва* – відсутність контексту спільної діяльності;
- *мотив ідентифікації з іншою людиною* – низький статус викладача як партнера у спілкуванні та носія іноземної мови;
- *мотив самоутвердження* – недотримання принципу індивідуалізації та диференціації навчання;

- *мотив досягнення* – негативні засоби підкріплення навчальної діяльності, неоптимальний рівень складності навчальних завдань;
- *мотив саморозвитку та самовдосконалення* – неможливість реалізувати себе як особистість;
- *мотив самовипробування* – неоптимальний рівень складності навчання;
- *мотив уникнення негативного досвіду* – домінує у зв'язку з наявністю перелічених недоліків.

Очевидно, що цілеспрямований педагогічний вплив на навчальну мотивацію передбачає усунення зазначених деструктивних факторів. Крім того, вчені особливо наголошують на необхідності забезпечити диференційоване управління мотивацією навчання майбутніх фахівців. При цьому підкреслюється, що зручним способом вирішення проблеми відмінностей студентів є створення їхніх типологій.

Вже класичною стала класифікація, запропонована Н. Бруксом. Дослідник вважає, що в навчальних закладах завжди присутні: 1) ті, хто здатний і бажає виконувати все, що від них вимагається; 2) здібні студенти, які мають гарні знання, але не бажають вчитися; 3) ті, кому бракує знань, але притаманна належна старанність; 4) ті, хто не має ні здібностей, ні бажання вчитися, та й не приховує цього [3, с. 112].

Цінність подібних типологій полягає в тому, що за їх допомогою можна передбачити поведінку студентів у навчальному процесі. Наприклад, на підставі класифікації Н. Брукса вчені прогнозують, що на заняттях з іноземної мови здібні та старанні навчатимуться самостійно, потребуючи лише незначної підтримки; ті, хто не має здібностей і бажання вчитися, будуть усунуті від вивчення предмета; здібні, але демотивовані студенти виявлятимуть епізодичну активність у ті моменти, коли викладач використовує цікавий та інтригуючий навчальний матеріал; а ті, що не мають здібностей, але достатньо мотивовані, стануть об'єктом корективної роботи або просто прослухають запропонований курс.

Можна зробити **висновок**, що диференційоване управління становленням навчальної мотивації студентів передбачає досягнення її відповідних змістово-динамічних змін: нівелювання впливу негативних спонук, збільшення ваги та стійкості позитивних процесуальних і дискретних мотивів, що не конкурують, підвищення автономності мотиваційного процесу (його переважна внутрішня організація на основі актуалізації потреб особистості). При цьому необхідно враховувати належність індивіда до того чи іншого мотиваційного типу.

Можемо стверджувати, що завдання педагога ВНЗ полягає в забезпеченні активно-позитивного ставлення майбутніх фахівців до оволодіння іноземною мовою, в тому числі нівелюванням можливого негативного минулого досвіду вивчення предмета, та створенні мотиваційної основи автолінгводидактичної діяльності після закінчення навчання.

### Література

1. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
2. . Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 206 с.
3. New Perspectives and New Directions in Foreign Language Education / Edited by D.W. Birckbichler. – Chicago : National Textbook Company, a division of NTC Publishing Group, 19. – 188 p.