

## **Навчальна мотивація при вивченні іноземної мови у ВНЗ**

Успішність навчання залежить не від здібностей і знань, але й від мотивації. Встановлено, чим сильніше і позитивніше мотивована людина у навчанні, тим краще результати навчання. Проблема низької мотивації є гострою проблемою для сучасних студентів.

**Ключові слова:** оволодіння іноземною мовою, когнітивний стиль особистості, полезалежність, полenezалежність, аналітичність, синтетичність, особистісне зростання, самодетермінація, мотивація.

Эффективность обучения зависит не от способностей и знаний, но и от мотивации. Доказано, что чем сильнее и положительнее мотивирован человек в обучении, тем лучше результаты обучения. Проблема низкой мотивации есть особенно острой для современных студентов.

**Ключевые слова:** овладение иностранным языком, когнитивный стиль личности, полезависимость, полenezависимость, аналітичність, синтетичність, личностный рост, самодетерминация, мотивация.

Одним із важливих питань було, та, власне, залишається і сьогодні, питання про детермінанти навчального процесу та “практичне” їх використання для підвищення якості навчання, що давно вже розуміється не просто як набуття знань, умінь та навичок, а як процес психічного розвитку дітей (і дорослих) у напрямку якнайширшого розгортання їхніх потенцій щодо активного дослідження й перетворення навколишнього світу, формування в ідеалі активнопетворюючої життєвої позиції, виховання їх не просто носіями, а творцями нових знань, цінностей, відносин. Давно відомо, що успішність навчання залежить не лише від здібностей і знань, але й великою мірою від мотивації. Встановлено, що чим сильніше і позитивніше мотивована людина у навчанні, тим кращі результати навчання, адже високотимовані особистості схильні докладати у своїй діяльності значних зусиль і, як, правило, досягають високих результатів у навчанні. Водночас проблема низької навчальної мотивації є гострою проблемою для сучасних студентів, особливо мотивація навчання “непрофільних” предметів.

Актуальність дослідження спричинена загостренням потреби у практичному оволодінні молоддю іноземними мовами, невідповідністю між низькою престижністю навчання у технічному ВНЗ і реальними глибинними потребами суспільства у високоосвічених фахівцях технічного профілю.

Досліджень, присвячених ролі мотивації у навчальній діяльності, досить багато: це праці О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна, Г.К. Маркової, О.М. Матюшкіна, Д.Б. Ельконіна, А.А. Алхазішвілі, Є.І. Савонько, Г.О. Китайгородської, Н.І. Непомнящої, Н.М. Симонової, Я.І. Іменитової та багатьох інших. Мотивація у навчанні посідає особливе місце, оскільки є чинником, “що надає діяльності спрямованості, вибірковості, осмисленості та динамічності” [3, С. 30]. Студенти з високою мотивацією навчання не лише схильні сумлінніше і наполегливіше працювати, а й досягають кращих успіхів, ніж низько мотивовані однолітки (Д. Мак-Клеелланд, Т. Матис, А. Орлов, Р. де Чармс). Так, за даними Н.І. Непомнящої, велика частина студентів немовних (технічних) ВНЗ починає вивчення іноземних мов зі стійкою негативною мотивацією, яка була сформована у середній школі. На жаль, вона зберігається у ВНЗ, а тому формування позитивної мотивації щодо вивчення іноземної мови є специфічною проблемою вищої школи.

Причому, як показують дані Г.О. Китайгородської, важливо не лише сформувати позитивну мотивацію у студентів, а й підтримувати її; найкращим засобом для цього є індивідуалізація навчання, зокрема для студентів з високим і низьким темпами просування [2].

Досліджувалась і структура навчальної мотивації, зокрема так званих “мотиваційних орієнтацій” під час вивчення іноземної мови. У результаті дослідження було встановлено, що реально діючими навчальними мотиваційними орієнтаціями студентів є: орієнтація на процес навчальної діяльності, на результат діяльності, на оцінку викладача і на “уникнення неприємностей” [5; 8]. Ці типи орієнтацій пов’язані з вивченням іноземної мови, зокрема студентами мовного і немовного ВНЗ. У студентів мовного ВНЗ переважає мотивація на процес і на результат навчання, а у студентів немовного – на оцінку та уникнення неприємностей, а саме в ході навчання число “уникаючих” студентів збільшується.

Переважає більшість експериментальних досліджень стосується успішних і неуспішних студентів (учнів), а ті, хто

займає “проміжне” місце, як правило, випадають з поля зору. А проте “трійчники” якраз складають основний контингент тих, на кого мають бути спрямовані зусилля викладача, оскільки їм бракує і високого інтелектуального потенціалу, і активності, але найперше – належної мотивації [7].

Проблема “середнього” студента загострюється тим, що насправді їхні трійки зовсім не відбивають ні причин, ні характеру неуспішності таких студентів, адже саме трійчники складають найбільш *гетерогенний* прошарок. Єдне їх лише те, що вони з різних причин займають життєву позицію уникнення, але саме це уникнення спричинене зовсім різними чинниками. Таких учнів називають “міфічними середніми учнями”, бо вони занадто різні, щоб цього не враховувати [7].

На цьому наголошує також і Н.І. Менчинська, яка слушно вважає, що учень, який вчиться “задовільно”, але нижче своїх можливостей, тобто розтринькує свій розумовий *потенціал*, має турбувати аж ніяк не менше, ніж неуспішний [4]. Хоча ці міркування стосуються шкільного навчання, але є всі підстави вважати їх доречними і стосовно студентів ВНЗ (а можливо, навіть і більш важливими, оскільки студент ВНЗ, що вчиться на трійки, – це саме по собі певною мірою нонсенс, бо студент – це той, що пройшов відбір, а отже має вчитися добре, інакше навіщо він туди йшов?). У принципі студент-трійчник – державна проблема: адже вища школа готує фахівця, а фахівець “на три бали” – це така собі “загибла сила”.

Практичний досвід викладачів свідчить, що студенти, які вчаться “задовільно”, насправді являють собою дуже неоднорідний і нестабільний прошарок, частина – до кращих, бо практично всі викладачі слушно вважають, що переважна більшість трійчників вчиться *гірше своїх можливостей*. Особливо складною є проблема навчання іноземної мови у немовному ВНЗ. Якщо у мовному ВНЗ студент має, як правило, відповідні здібності і, що, можливо, важливіше, стійку навчальну мотивацію, породжену професійними намірами, то в немовному ВНЗ, особливо технічному, за даними нашого опитування, студенти і досі вважають іноземну мову непотрібним марнуванням часу.

Завданням роботи викладача іноземної мови є не лише навчання студентів німецької мови, а й прищеплення або розвиток у них важливих для їхнього особистісного розвитку

рис та якостей, які були б корисними для них з адаптаційного погляду, підвищували б їхню психологічну мобільність, сприяли б розширенню їхніх поведінкових моделей; а також створення умов для підвищення інтересу студентів для вивчення німецької мови, розвитку внутрішньої мотивації, розширення пізнавальних інтересів, становлення самоде-термінації.

З огляду на такі завдання до структури навчального процесу нами були внесені суттєві зміни. У навчальний матеріал було введено багато *проблемних* запитань. Такі запитання активізують роботу мислення, викликають нові асоціації, створюють умови для виникнення неординарної відповіді, провокують вихід за межі наявного тексту, стимулюють рефлексивні побудови та ін. [5; 7]. Саме тоді розпочинається специфічна пізнавальна діяльність, яка зрештою має розкрити зміст того, що відбулося, тоді виникає особисте завдання. З іншого боку, проблемне питання повинно бути таким бар'єром, подолання якого означає і подолання труднощів розв'язання. Крім того, воно повинно бути сформульованим так, щоб виражати проблемну ситуацію загалом, тобто, щоб студент, відповідаючи на проблемне запитання, усвідомив недостатність старих способів розв'язання завдання, зрозумів, що необхідний якийсь новий підхід, новий спосіб, нові знання. Усвідомлення неадекватності старих способів розв'язання і сприяє активізації пізнавально-пошукової діяльності й власне мислення, підсилює пізнавальну мотивацію.

Специфіка цієї мотивації полягає в тому, що “нагородою” тут є сам стан пізнавального інтересу або радості відкриття чогось нового, тому ця мотивація є могутнім чинником самопідкріплення. Природу, структуру проблемної ситуації та її роль у процесі навчання детально досліджували О.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, О.В. Брушлінський та ін.

У навчальному процесі використовуються елементи *мотиваційного тренінгу*. Ми не створювали окремих форм занять, а використовували елементи мотиваційного тренінгу на звичайних заняттях; окрім того, вони застосовуються всіма педагогами більш або менш усвідомлено. Сміслом вирізнення таких тренінгових впливів було те, що в експериментальних групах ці тренінгові моменти були обов'язковими на кожному занятті.

Відчуття компетентності та ефективності, оцінка своїх здібностей і своєї компетентності, віра у свою здатність успішно виконати певне завдання є важливим чинником у досягненні реальної успішності. Адже віра в свою ефективність, тобто “судження”, “міркування” про свою здатність виконати конкретне завдання, є фактично самооцінним ставленням до себе як для спроможної особистості [14; 15]. У цьому криється причина великого впливу на мотивацію навчальної діяльності. Студент більш схильний виконувати ті завдання, стосовно яких він упевнений, що володіє достатніми навичками й здібностями для досягнення успіху. Крім того, люди із сильнішим почуттям самоефективності більш наполегливі у долати труднощів. Були виокремлені такі чинники, що впливають на віру людини у свої здібності: 1) успішність виконання попередніх завдань (досвід успіху й невдачі); 2) вікаріальне навчання (спостереження за іншими); 3) вербальне переконання.

Самозрозумілим є те, що успішний досвід у минулому зростає після серії успіхів, так само очевидно, що невдачі знижують її. Але після невдачі студент має переконатися, що неуспіх спричинений не низьким здібностями і “нездатністю”, а недостатніми зусиллями, оскільки “недопрацювання” є більш ситуаційним, змінним, плинним чинником, а отже, не таким травмуючим, негативний вплив невдач зменшується (невдачі практично не впливають на сприйняття власної компетентності та глобальну самооцінку), не призводить до формування почуття безпорадності й не знижує оцінку власної компетентності [13]. Тобто у низці випадків екстреаналізація локусу контролю має також позитивний вплив.

Вікаріальне, або вікарне, навчання – це спостереження за досягненням інших. Воно також є джерелом віри або “увірювання” у власні можливості, хоча й не таким сильним, як власні успіхи. Але все одно це додає впевненості у власних силах, людина переконується, що і сама може так. Важливого значення набуває не тільки *демонстрація* моделлю (іншою людиною) навичок, а й показ успішної стратегії, наполегливості, прагнення випробувати кілька шляхів і варіантів у розв’язанні проблеми. Спостерігаючи за іншою людиною, суб’єкт може наслідувати, запозичувати і використовувати подібну стратегію [15].

Позитивна *сила уяви*. До демонстрації вдалої моделі були використані такі “вправи”, як “уявити себе тим, хто може”, що також справляють певний ефект.

Якщо студенти отримують позитивний зворотній зв’язок стосовно своїх успіхів, то їхня впевненість у своїй здатності виконати завдання зростає [14]. Тут важливо також не випускати з поля зору *найменші позитивні зрушення*, якими б мікроскопічними і другорядними вони не були. Важливо також переконувати у корисності, немарності зусиль і наполегливості; у такий спосіб ми заохочуємо їх до наступних зусиль, що врешті-решт і дає результат. Необхідно давати зворотній зв’язок стосовно того, які саме вміння і навички розвинулися, як це допоможе у майбутньому. Саме така форма зворотного зв’язку забезпечує розвиток стійкого почуття власної компетенції.

Оскільки, як це показано у численних теоретичних та емпіричних дослідженнях, успішне опанування іноземною мовою обґрунтується на специфічних задатках, які, проте, не можуть проявитися й розвинутися інакше, ніж у відповідній діяльності, то і навчання іноземної мови повинно підпорядкуватися законам розвитку та розгортання діяльності. Тому успішне просування в оволодінні іноземною мовою вимагає відповідної активною практикою мовленнєвої діяльності даною мовою. З цим пов’язана необхідність конструювання і організації спеціальних форм розвитку механізмів, власне мовлення, та формування психолого-лінгвістичних засобів для іншомовного спілкування. Особливе місце у вивченні іноземної мови посідає також мало вдосконалюваний з психолого-дидактичного боку процес тренування, відпрацювання деяких моментів, які стосуються початково правильної вимови, інтонування, орфографії, пізніше відпрацювання правильного вживання власне граматичних конструкцій, елементів аргументації тощо.

Інші дані стосуються фіксації підвищення результатів за рахунок того, що партнери зі спілкування обмінюються не лише діяльністю, але й мотивами: відбувається своєрідна “міграція” мотивів та їх “додавання”: мотив може бути “переданий” іншому, так само відбувається й “зараження” мотивами іншого; так, віддзеркалюючись від різних членів групи, мотиви підсилюють всіх, кого “торкнулися” [8].

Динаміку мотивації ми простежували за допомогою кількох методів: відомих запитальників на з'ясування рівня суб'єктивного контролю або шкали інтернальності-екстернальності [9; 10]. Інтернальний локус контролю передбачає упевненість людини у вирішальному впливі особистісних чинників, його наявність фактично є показником сили самодетермінації.

Аналіз літератури упевнив у доцільності вибору таких методик діагностування рівня особистісного розвитку, які дають змогу відстежувати важливі аспекти інтенцій особистості до власного розвитку: суб'єктивну готовність до самопізнання та здатність до саморозвитку. Це відомий запитальник В. Павлова [11], який складається з 14 тверджень, що утворюють дві умовні частини: одна для визначення готовності до пізнання себе – вимір X; друга спрямована на з'ясування “сміливості” щодо самовдосконалення – вимір Y. Для визначення динаміки пізнавальної мотивації нами була створена анкета. До неї були включені окремі твердження із “Шкали самоповаги Розенберга” [9, С. 256], які фіксують глобальне ставлення; твердження про асертивність, “життєву спроможність”, тобто наявність уміння та психологічних ресурсів долати якісь перепони, наполягати на своєму, домагатися свого без агресивності й втрат з боку інших; уявлення про міру самостійності [1]; твердження стосовно динаміки самооцінки. Цілком зрозумілим було внесення до анкети тверджень, які стосуються наявності чи широти пізнавальних інтересів: навчальних стосовно німецької мови, і таких, що виходять за рамки власне навчальних. Ми усвідомлюємо, що студенти добре відчують, про що саме від них хочуть дізнатися, бачачи твердження типу “стеження за культурним життям”. Зрозуміло, що подібні твердження дуже сильно провокують дати соціально бажану відповідь, перевірити правдивість таких відповідей взагалі неможливо. Тому відповіді на ці твердження мають діагностичний характер лише у динаміці, тобто, як порівняння того, наскільки їм байдуже чи небайдуже, як вони себе презентують. В установленому вигляді анкета складалася із 14 тверджень. 13 із них були закритими і передбачали відповідь за стандартною семибальною шкалою – умовно від +3 до -3. Останнім було прохання висловити якісь свої міркування.

**Порівняння результатів особистісного розвитку до і після навчання (у балах)**

№ з/п	Параметри		Експериментальна група	Контрольна група
1	Інтернальність	До навчання	23,88	21,78
		Після	36,67	25,44
		Прогрес	12,38	3,66
2	Готовність до самопізнання	До навчання	4,065	4,23
		Після	6,22	5,16
		Прогрес	21,65	0,93
3	Здатність до саморозвитку	До навчання	4,57	4,52
		Після	6,64	4,63
		Прогрес	2,06	0,11

Усі обстеження проводилися до і після закінчення курсу вивчення німецької мови. Анкетування за власною методикою, хоч і опосередковано, цілком підтвердило наші припущення, і результати, отримані за всіма пунктами анкети, дають підстави для висновку про ефективність запровадженого навчання, що виявляється як у рівні самооцінних тверджень, так і в оцінках цікавості й корисності власне німецької мови: відповіді показують досить істотну зміну стану речей у передбачуваному і бажаному для нас напрямку. Про це свідчить насамперед підвищення суми балів у відповідях на твердження щодо корисності, цікавості німецької мови, її значення у навчальному процесі, а також твердження, що відображають самостійність і асертивність, твердження про зміну самооцінки і твердження про пізнавальні інтереси – відповіді на них не просто сильно різняться на початку і в кінці. Їх значення інколи змінюється на полярне (з негативного на позитивне).

Дані за ознаками інтернальності-екстернальності та готовності до саморозвитку і самопізнання наведені у таблиці.

З таблиці очевидно, що в усіх студентів, які увійшли до експериментальної групи, у якій проводилось спеціальне навчання, наявні досить істотні зміни за всіма діагностованими показниками. Водночас зміни за всіма показниками кількісно і якісно такі, що свідчать про особистісне зростання, становлення й зміцнення моменту суб'єктності навчання та життя. Отже, можна констатувати, що курс іноземної мови у не-мовному навчальному закладі може бути побудований так, що



підвищить якість власне навчання і водночас матиме для студентів певне особисте значення.

Ефективність процесу навчання іноземної мови у не-мовному ВНЗ може бути підвищена за умови розроблення певного змісту навчального матеріалу із залученням елементів мотиваційного тренінгу. Підвищення мотивації оволодіння іноземною мовою справляє “зворотній” вплив на особистість через процеси посилення довільності, зростання пізнавальних інтересів, збільшення ваги внутрішньої мотивації навчання, зростання упевненості та відповідальності.

#### **Список використаних джерел**

1. Каппони В; Новак Т. Сам себе психолог: Пер. с чешского. – СПб.: Питер, 1994. – 220 с.
2. Китайгородская Г. А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам . – М.: МГПИЯ, 1977. – С. 26-35.
3. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
4. Менчинская Н. А., Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе. – М.: АПН РСФСР, 1969. – 347 с.
5. Меркулова И.В. Изучение иностранного языка и адаптация студентов в вузе: Автореф. дисс... канд. психол. наук.: 19.00.07/ НИИ ОПП. – М., 1988 – 24 с.
6. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – №1. – С. 84-90.
7. Мотивация познавательной деятельности: Сборник научных трудов/ Под общ. ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Л.: Издание НИИ общего образования взрослых АПН СССР, 1972. – 117 с.
8. Назаренко Н.С. Психологические детерминаты эффективности овладения иностранным языком в вузе: Автореф. дисс... канд. психол. наук.: 19.00.07/ НИИ ОПП. – М., 1985. – 24 с.
9. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособ. – Самара: БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.

11. Семиченко В. А. Психология общения. – К.: Магістр-С, 1998. – 152 с.
12. Сибирякова В.Ф. Умственная активность школьников и обучаемость иностранному языку. – М.: Просвещение, 1978. – 152 с.
13. Blanc P.D., Rets H.T., Jackson L. The Effects of Verbal Reinforcement on Intrinsic Motivation for Sex-Linked Tasks// Sex Roles. – 1984. – Vol. 10. – P. 369-387.
14. Deci E.L. Effects of Externally-Mediated Rewards on Intrinsic Motivation //Journal of Personal and Social Psychology. – 1971. – Vol. 18. – P. 105-115.
15. Deci E.L. Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement and Inaquity // Journal of Personal and Social Psychology. – 1972. – Vol. 22. – P. 113-120.

Success in studies depends not only upon abilities and knowledge but also upon motivation. The article proves that if a person is stronger motivated in studies he has better academic results. The problem of low motivation is an urgent one for modern generation of students.

**Key words:** mastering of foreign language, cognitive style of personality, field dependence, field independence, analytic and synthetic capability, personality growth, self-determination, motivation.

*Отримано: 22.09.2008.*

УДК 784:378.147.016

*В.М. Лабунець, Ж.Ю. Карташова*

## **Психолого-педагогічні особливості формування виконавської майстерності студента-інструменталіста**

У статті окреслено оптимальні шляхи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи у процесі його інструментальної підготовки, розкрито головні напрямки у цій сфері, зокрема: гра на слух, читання з аркуша, транспонування, добір акомпанементу.