

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

МАЛІНКА ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 37.015.3:005.32:811.11

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ
ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У СТУДЕНТІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ КУЛЬТУРИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Панченко Григорій Денисович
кандидат педагогічних наук,
професор

Київ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні основи мотивації навчальної діяльності	
1.1. Мотив як дійова детермінанта учіння.....	11
1.2. Особливості формування мотивації до вивчення іноземних мов у студентів нелінгвістичних освітніх закладів	39
1.3. Концептуальні положення технології експериментального навчання студентів іноземній мові	56
Висновки з першого розділу	73
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження педагогічних умов розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів освітніх закладів культури	
2.1. Зміст дослідно-експериментальної роботи	76
2.2. Створення ситуацій гарантованого успіху в навчанні.....	91
2.3. Забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу.....	113
2.4. Організація вивчення іноземних мов як процесу, зорієнтованого на майбутню професію	134
2.5. Результати дослідно-експериментальної роботи	151
Висновки з другого розділу.....	162
ВИСНОВКИ.....	166
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	169
ДОДАТКИ.....	188

ВСТУП

В наш час є очевидною необхідність створення нової моделі стійкого розвитку суспільства. Відтак актуальним стає дослідження проблем, пов'язаних із підвищенням професійної компетентності майбутніх спеціалістів, їхньої підготовки до діяльності у сучасних соціально-економічних умовах. Досліджуючи стандарти вищої професійної освіти протягом останніх років, не можна не відзначити помітне зростання рівня вимог до володіння іноземною мовою студентами нелінгвістичних навчальних закладів. При цьому володіння іноземною мовою охоплює не тільки вміння здобувати професійну інформацію. В умовах розширення сфер співробітництва з зарубіжними партнерами надзвичайно актуальною стає здатність взаємодіяти з іноземними колегами. Відповідно одним з найважливіших елементів професійної компетентності майбутніх фахівців є володіння іноземною мовою на рівні, доступному для сприйняття реципієнтом. Зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» включає навчальну інформацію про аспекти мови (фонетика, лексика, граматики, стилістика), що складає основу формування та розвитку умінь і навичок, пов'язаних з оволодінням чотирма видами мовленнєвої діяльності – читанням, аудіюванням, говорінням та письмом. Проте саме навчання іноземній мові як засобу комунікації у процесі майбутньої професійної діяльності є пріоритетним завданням. Таким чином, формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців, необхідної їм для обробки та використання інформації іноземною мовою є актуальною проблемою сучасної професійної вищої школи.

Як засвідчує практика навчання, рівень сформованості наявних у студентів мовленнєвих умінь та навичок є низьким. Однією з основних причин такого стану є недостатній рівень навчальної мотивації студентів

взагалі та їхня низька вмотивованість, зокрема, стосовно вивчення іноземних мов.

Серед психолого-педагогічних проблем вищої школи проблема формування та розвитку навчальної мотивації студентів є найбільш значущою, оскільки високий рівень навчальної мотивації є одним з найбільш дієвих засобів підвищення ефективності і якості навчального процесу. Отже, питання про навчальну мотивацію є одночасно питанням про якість навчальної діяльності. Мотиви навчальної діяльності значною мірою визначають ставлення студента до вирішення поставлених перед ним професійних завдань, створюють передумови ефективності та результативності їхньої професійної діяльності.

Комплексність, теоретична і практична значущість проблеми навчальної мотивації визначили широту та інтенсивність її дослідження у психології та педагогіці. Так, значна увага приділялася вивченню природи мотивів (О.Д.Алфьоров, Л.І.Божович, М.В.Матюхіна, Г.І.Щукіна та ін.), їх зв'язку з психічними процесами, емоціями та почуттями, індивідуальними особливостями суб'єктів учіння (М.І.Алексєєва, В.Г.Асєєв, В.К.Вілюнас, В.С.Мерлін, Н.І.Рейнвальд та ін.), закономірностей формування мотиваційної сфери особистості (Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн та ін.). Обґрунтовувалася необхідність та робилися спроби дослідити шляхи і методи формування та розвитку мотивів учіння (Р.М.Гладушина, А.К.Маркова, Г.І.Щукіна та ін.). Дослідженню мотиваційного компоненту навчальної діяльності студентів та вивченню засобів його формування присвячені роботи Н.О.Савотіної, А.А.Вербицького, А.І.Єпіфанцевої та ін. Над вивченням проблеми формування та розвитку мотивації до вивчення іноземної мови студентами працювали такі вчені, як Б.В.Беляєва, І.А.Зимня, А.К.Маркова, Ю.В.Маслова, Е.А.Непомняща, Ю.І.Пассов, Н.М.Симонова та інші.

Проте, слід зауважити, що, незважаючи на велику кількість досліджень проблеми мотивації, багато питань залишаються маловивченими, що не може не позначитися на якості підготовки спеціалістів. Продовжує залишатися актуальною проблема навчання студентів з низькою мотивацією.

Отже, очевидна актуальність проблеми та її недостатня вивченість обумовили вибір теми дисертаційної роботи: «Педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів освітніх закладів культури». Спец. 13.00.04.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та історії педагогіки НПУ імені М.П.Драгоманова і є складовою наукової теми «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № від 2007р.) та погоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в АПН України (протокол № 7 від 25.09.2007р.).

Об'єктом дослідження виступає навчально-пізнавальна діяльність студентів освітніх закладів культури.

Предметом дослідження – педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів освітніх закладів культури.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці доцільності педагогічних умов розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у загальній системі професійної підготовки спеціалістів соціально-культурного профілю.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на **припущенні** про те, що розвиток у студентів мотивації до вивчення іноземних мов стане більш ефективним, якщо при цьому буде використовуватися технологія навчання, що передбачає створення ситуацій гарантованого успіху, забезпечує позитивний емоційний фон навчального процесу та моделює професійне середовище спеціалістів, яких готує освітній заклад культури.

Завдання дослідження:

- проаналізувати стан вивчення у сучасній психолого-педагогічній науці проблеми формування і розвитку навчальної та професійної мотивації студентів з врахуванням інноваційних процесів,

притаманних сучасній вищій освіті, та передового педагогічного досвіду;

- теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити критерії визначення рівнів навчальної мотивації студентів освітніх закладів культури, зокрема, їхньої мотивації до вивчення іноземних мов та професійної мотивації;
- розробити педагогічну технологію розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів з урахуванням визначених педагогічних умов, що передбачає використання виділених в ході аналізу літературних джерел, та експериментально перевірити її ефективність на заняттях з іноземної мови в освітніх закладах культури;
- встановити, як запропонована технологія впливає на розвиток мотивації та формування іншомовної комунікативної компетентності студентів, стан особистісного задоволення власною комунікативною діяльністю, розвиток емоційно-вольової сфери особистості, продуктивність пізнавальної діяльності;
- на основі результатів педагогічного експерименту розробити методичні рекомендації щодо забезпечення педагогічних умов розвитку мотивації до вивчення іноземних мов в процесі навчання студентів освітніх закладів культури.

Методологічну основу дослідження склали положення теорії діяльності О.М.Леонтєва, концепції особистісно-орієнтованої підготовки студентів до професійної діяльності (І.Д.Бех, Є.В.Бондаревська та ін.), комунікативної діяльності та принципи її організації (Ю.В.Маслова, Ю.І.Пассов). Дуже важлива роль відводилась аналізу контекстного навчання (О.О.Вербицький), вченню про зміст та закономірності мовленнєвої діяльності (І.А.Зимня, Г.А.Китайгородська та ін.). В процесі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми були виділені такі методологічні підходи, кожен з яких володіє своєю акцентуацією: соціально-педагогічний;

культурознавчий; аксіологічний; соціологічний; соціальний; синергетичний; поліпарадигмальний.

Теоретичну базу дослідження склали роботи за такими напрямками:

- роботи філософів і соціологів (В.П.Андрущенко, І.Д.Бех);
- поліпредметна освіта (І.В.Бестужев-Лада, Л.В.Данилова);
- розвиток соціальних систем і їхня модернізація та особистий досвід (О.В.Єресько);
- ретельний аналіз і проектування світових підходів до нових систем навчання (Л.Ю.Донець);
- дидактика вищої школи і концепція нових систем навчання (А.В.Хуторський);
- теорія особистої пізнавальної діяльності (А.М.Алексюк, Б.І.Коротяєв);
- теорія усвідомленого спонукання діяльності учіння (І.Я.Лернер).

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань, перевірки гіпотези були використані загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, класифікація, систематизація, схематизація, моделювання); емпіричні методи дослідження (діагностичні – тестування, інтерв'ю); обсерваційні методи (пряме і опосередковане спостереження); прогностичні (метод експертних оцінок, спостереження, самоаналіз, самооцінка); констатувальний і формувальний експерименти, завдяки яким перевірено ефективність запропонованих педагогічних умов розвитку мотивації до вивчення іноземних мов студентами.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Вінницького факультету менеджменту і бізнесу Київського національного університету культури і мистецтв. У різних видах експериментальної роботи брали участь 119 студентів.

Організація дослідження. Теоретико-експериментальне дослідження здійснювалося в період 2006-2009 років і включало три логічно пов'язані етапи. На першому, проблемно-пошуковому, етапі (2006-2007) було

проведено ознайомлення з літературою, періодичними виданнями з теми дослідження, розглянуто різні підходи до організації педагогічної практики. Здійснений аналіз дозволив визначити сутність понять «мотив» і «мотивація», виявити зв'язок між високим рівнем навчальної мотивації студентів та ефективністю їхньої навчальної діяльності; з'ясувати особливості формування та розвитку мотивації до вивчення іноземних мов студентами нелінгвістичних освітніх закладів, якими є освітні заклади культури; визначити педагогічні умови, за яких розвиток мотивації до вивчення іноземних мов студентами є найбільш ефективним (сформулювати концептуальні положення технології експериментального навчання студентів іноземній мові). Було визначено об'єкт і предмет дослідження, розроблено його завдання, сформульовано гіпотезу.

На другому, системно-утворюючому, етапі (2007-2008) здійснювалась розробка технології реалізації педагогічних умов розвитку мотивації до вивчення іноземних мов та проводився констатувальний педагогічний експеримент. Одночасно з цим відбувалась практична апробація технології, яка мала пропедевтичний характер і передбачала внесення корекції та уточнення деяких технологічних аспектів досліджуваної проблеми.

Третій, спонукально-узагальнюючий, етап дослідження (2008-2009) передбачав проведення формувального експерименту, в ході якого здійснювалась перевірка вірогідності висунутої гіпотези, аналіз, узагальнення, порівняння та обробка його результатів, формулювання основних висновків, обґрунтування рекомендацій щодо ефективної організації процесу навчання студентів іноземним мовам за запропонованих педагогічних умов, впровадження результатів дослідження кафедрами інших вищих навчальних закладів.

Наукова новизна результатів дослідження:

- вперше доведено ефективність технології розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів освітніх закладів культури з урахуванням визначених педагогічних умов;

- запропоновано новий напрям у розв'язанні педагогічної проблеми професійної підготовки студентів освітніх закладів культури до фахової діяльності через використання професійно зорієнтованих навчальних ситуацій в процесі формування їхньої іншомовної компетентності;

- уточнено та розширено зміст понять «мотив», «мотивація», «навчальна мотивація», «професійна мотивація»;

- розроблено концептуальні положення педагогічної підтримки розвитку навчальної (зокрема, до вивчення іноземних мов) і професійної мотивації студентів та доведено безпосередню залежність ефективності розвитку цих видів мотивації від створення ситуацій гарантованого успіху в навчанні, забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу та організації вивчення іноземних мов як процесу, зорієнтованого на майбутню професію.

Теоретична значущість дослідження. Загальнопедагогічний рівень значущості дослідження підтверджується концептуальністю, ступенем і широтою впливу одержаних результатів на існуючі теоретичні уявлення, доказовістю висновків, перспективністю результатів дослідження для розробки прикладних тем і полягає в тому, що в роботі одержані такі результати:

- розглянуто особливості розвитку системи вищої освіти в умовах сучасних глобалізаційних та інтеграційних соціокультурних процесів;
- виявлено педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів освітніх закладів культури;
- проаналізовано ефективність процесу професійно-особистісного розвитку студентів при організації навчального процесу з урахуванням таких педагогічних умов, як: 1) створення ситуацій гарантованого успіху в навчанні; 2) забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу; 3) організація вивчення іноземних мов як процесу, зорієнтованого на майбутню професію.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що сформульовані у дослідженні теоретичні положення і висновки, отримані експериментальні дані дозволяють осмислити ефективність забезпечення названих вище педагогічних умов та успішно розв'язувати проблему розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів освітніх закладів культури, підвищуючи при цьому рівень професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Матеріали дослідження готові до впровадження у практичну підготовку спеціалістів соціально-культурного профілю і можуть бути використані в процесі вивчення іноземної мови студентами I, II і III курсів освітніх закладів культури. За матеріалами дослідження розроблено методичні вказівки з курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Вірогідність і надійність результатів і основних висновків дослідницької роботи забезпечується комплексним використанням методів і методик, що відповідають меті і завданням дослідження, якісним та кількісним аналізом одержаних даних, результатами експериментального навчання, використанням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження. Матеріали роботи доповідалися на Всеукраїнських науково-методичних конференціях: «...» (Харків, 2008), «Підготовка фахівців у системі професійної освіти: проблеми, технології, перспективи» (Кривий Ріг, 2009); на щорічних підсумкових науково-практичних конференціях кафедри теорії та історії педагогіки НПУ імені М.П.Драгоманова.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження представлені у 7 публікаціях, з яких 4 – у фахових виданнях, затверджених ВАК України, три – у матеріалах науково-практичних та науково-методичних конференцій.

Структура і обсяг роботи. Дисертація складається з вступу, двох розділів, висновків до них та загальних висновків, списку використаних джерел 217 найменувань та додатків (12 додатків на 25 сторінках). У

дисертації міститься 10 таблиць, 1 схема та 2 рисунки. Загальний обсяг дисертації - 213 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Мотив як дійова детермінанта учіння.

Мотиваційно-спонукальний компонент є однією з найголовніших складових структури діяльності людини – найважливішої форми прояву її життя, її ставлення до оточуючої дійсності. Будь-яка діяльність здійснюється під впливом певних спонукань, що є рушіями активності суб'єкта. В процесі здійснення трудової, ігрової чи то навчальної діяльності у кожного індивіда формується певне ціннісно-мотиваційне ставлення до того, що відбувається. В контексті проблеми, що досліджується, є доцільним звернутися до навчальної діяльності студентів, яку можна визначити як цілісну структуру в єдності таких її компонентів: навчальної задачі, навчальних дій, дій самоконтролю і самооцінки [103, с.5], та змін, що відбуваються в психічному розвитку тих, хто навчається, в характеристиках особистості. В процесі навчання у ВНЗ діяльність учіння виокремлюється в систему розумових дій як репродуктивного, так і продуктивного характеру, що є тією, що саморегулюється і самоорганізується особистістю. Оскільки учіння спрямоване на зміну суб'єкта діяльності, його перетворенням з того, хто не володіє певними знаннями, уміннями і навиками, на того, хто оволодів ними, то діяльність учіння можна визначити як діяльність, спрямовану на саморозвиток, і в цьому розумінні трактувати як пізнавальну. На відміну від навчальної діяльності, яка спрямована на засвоєння уже готових, здобутих іншими знань про світ, пізнавальна діяльність здебільшого передбачає досягнення наукового розуміння оточуючої дійсності. Людина використовує набуті знання в своїй практичній діяльності, переконуючись в їхній істинності чи заперечуючи їх як ті, що є хибними. Учіння, як і будь-яка інша діяльність, зазнає впливу певних стимулів, що виступають у ролі рушійних сил навчальної активності того, хто навчається. Такими стимулами є

потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, ідеали тощо. Вони і утворюють мотивацію учіння.

Проблема мотивації і, зокрема, мотивації навчальної діяльності, є надзвичайно актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психолого-педагогічній науці. Складність і багатоаспектність цієї проблеми обумовлює велику кількість підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення.

Базові поняття «мотив» і «мотивація» в сучасній психолого-педагогічній науці трактуються по-різному, але з ними завжди пов'язується все, що стосується стимулювання чи спонукання діяльності людини. Ці поняття охоплюють уявлення про людські потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення, спонукання, про зовнішні і внутрішні фактори, що змушують людину поводитись певним чином, про керування діяльністю в процесі її здійснення тощо. У психолого-педагогічній літературі мотивація характеризується неоднозначно. Вона визначається і як сукупність мотивів (К.Платонов), і як сукупність факторів, що визначають поведінку (К.Мадлен, Ж.Годфруа), і як спонука, що викликає активність організму і визначає її спрямованість (Л.Божович), і як процес дії мотиву та як механізм, що визначає виникнення, спрямованість і способи здійснення конкретних форм діяльності (І.Джидар'ян), і як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М.Магомет-Емінов), і як єдина система процесів, відповідальних за спонукання і діяльність (В.Вілліонас).

На думку Є.П.Ільїна, всі визначення мотивації можна розглядати в аспекті двох площин. Згідно з першою – мотивацію слід розглядати із структурних позицій, як систему факторів, що визначають поведінку особистості. Причому ця система обумовлюється потребами і цілями самої особистості, рівнем її домагань та ідеалами, умовами діяльності (зовнішніми – об'єктивними, і внутрішніми – суб'єктивними), переконаннями і спрямованістю, тобто всією сукупністю спонукань, що викликають активність людини. Згідно з аспектами другої площини мотивація

розглядається не як статичне, а як динамічне утворення, як процес формування мотивів, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні [74].

В нашому дослідженні мотивацію ми будемо розглядати як «внутрішню детермінацію поведінки і діяльності, яка може бути обумовлена і зовнішніми подразниками, середовищем, що оточує людину. Але зовнішнє середовище впливає на людину фізично, в той час як мотивація – процес психічний, що перетворює зовнішні впливи на внутрішні спонукання» [74, с.63].

Разом з тим, “мотивація” є більш широким поняттям, ніж “мотив”. Традиційно дослідники мотиваційної сфери діяльності людини розглядають мотивацію як вторинне, по відношенню до мотиву, явище, утворення. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, що спрямована на досягнення певної мети. Мотив же є тим, що належить власне суб’єкту поведінки, є його стійкою особистісною якістю, що зсередини спонукає до виконання певних дій. Щоправда зустрічається також трактування мотивації як динамічного процесу формування мотиву. В такому разі мова йде про мотивацію як про первинне щодо мотиву утворення.

І у визначенні поняття «мотив» точки зору дослідників розходяться. Мотив розглядається і як потреба (С.Л.Рубінштейн, Л.І.Божович, К.К.Платонов), і як мета (О.М.Леонтьєв) чи властивість особистості (В.С.Мерлін, М.Ш.Магомєт-Емінов). Хоча спільним у визначенні цього поняття різними вченими є те, що мотив розглядається ними як внутрішнє спонукання особистості до певного виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов’язане з задоволенням відповідної потреби; а сам мотив учіння трактується як інтерес до знань, спрямованість на окремі боки навчальної діяльності, пов’язаної з внутрішнім ставленням учня до неї, як бажання вчитися тощо.

Більшість авторів вказують на спонукальну функцію мотиву і на те, що та чи інша потреба є передумовою всякої діяльності. Звідси слідує, що

мотиви мають потребнісний характер, який визначається схожістю понять «мотив» і «потреба». Якщо потреба є нестачею чогось, що відчуває людина, то мотив є спонукою, пов'язаною з цією нестачею. А.К.Маркова під потребою розуміє «спрямованість активності, психічний стан, що створює передумову діяльності» [103, с.7]. А мотив в цьому контексті, на думку дослідниці, є «спрямованістю активності на предмет, внутрішнім станом людини, безпосередньо пов'язаним з об'єктивними характеристиками предмета, на який спрямована активність» [103, с.9]. Таким чином, потреба характеризує готовність до діяльності, а мотив надає активності нового, більш дієвого характеру. Тісний зв'язок між потребою і мотивом виявляється, насамперед, в тому, що мотив виникає, розвивається на основі потреби в процесі діяльності під впливом довкілля, та цілеспрямованих виховних дій. Р.Брандт, Д.Хасанбаєва вважають, що, на відміну від конкретної потреби, мотив є системною спонукою і регулятором діяльності, особистісним утворенням, «...яке включає в себе систему взаємопов'язаних спонукань». Він виникає і формується в діяльності, на базі конкретних потреб. Тому, як зазначають автори, можна зробити висновок, що збагачення потребнісної сфери тих, хто навчається, створюватиме психологічні передумови для формування позитивної мотивації навчальної діяльності [28, с.123, 124].

О.М.Леонт'єв в контексті теорії діяльності термін «мотив» використовує «не для визначення переживання потреби, а як такий, що означає те об'єктивне, в чому ця потреба конкретизується за даних умов і на що спрямовується діяльність [88, с.243]. Потреба повинна «знайти себе в предметі», і на цьому етапі це вже не сама потреба, а її трансформоване і конкретизоване в психіці даного індивіда вираження, «предметно наповнена потреба». Процес пошуку предмета задоволення потреби призводить до появи мотиву, тобто спонукання до здійснення конкретної діяльності, що спрямована на досягнення бажаного результату. Трансформація потреби в мотив діяльності виникає на рівні усвідомлення, при цьому процес усвідомлення потреби людиною та її «присвоєння» в «предметно наповненій

формі» супроводжується переходом від загального до конкретного, наприклад, від усвідомлення необхідності праці взагалі до усвідомлення необхідності вибору конкретного виду праці, тобто професії [78, с.48]. В навчанні іншомовному спілкуванню особистий сенс мовленнєвої діяльності породжують пізнавальні мотиви, оскільки джерелом мовленнєвої діяльності у всіх її видах є комунікативно-пізнавальна потреба. Потреба, знаходячи себе в предметі мовленнєвої діяльності суб'єкта, стає мотивом цієї діяльності.

Особистісне усвідомлення мотиву веде до постановки мети. При цьому мотив виступає в ролі спонуки, усвідомленої людиною, а мета – як модель передбачуваного результату діяльності, або, як зазначає А.К.Маркова, як спрямованість активності особистості на проміжний результат. Цей результат є етапом досягнення предмету потреби [103, с.10]. Зародження мети відбувається при наявності певних потреб і у відповідності з існуючими мотивами, і є невід'ємним від діяльності, що спрямована на її досягнення. Одні і ті ж цілі можуть виникати у відповідності до різних мотивів.

На зв'язок мотивів і цілей також вказує і С.Л.Рубінштейн, підкреслюючи, що «мотив людських дій природно пов'язаний з їхньою метою, оскільки мотивом є спонукка або прагнення її досягти» [152].

Прийняття в якості мотиву потреби дає змогу отримати відповідь на питання, чому здійснюється активність людини; прийняття за мотив мети дає відповідь, навіщо проявляється ця активність; а прийняття за мотив стійких якостей особистості дозволяє дати відповідь, чому обрані саме ця мета і цей спосіб її досягнення. З цього випливає, що всі компоненти мотиваційної сфери – потреби, цілі, наміри, установки – є суб'єктивними формами існування як одне одного, так власне і мотиву, взаємозв'язаними і взаємообумовленими в своїх проявах і розвитку в діяльності.

Таким чином, з'ясування сутності мотиву як спонуки активності особистості, детермінанти її поведінки, є, на наш погляд, можливим лише при об'єднанні існуючих позицій вчених в єдину концепцію, яка б представляла обумовленість діяльності людини сукупністю різних факторів,

кожен з яких виконує свої певні функції. Отже, мотив доцільно і правомірно розглядати як складне інтегральне утворення.

Розглядаючи структуру мотиву, ми спираємося на думку Є.П.Ільїна, який вважає, що саме структура охоплює компоненти, що відповідають стадіям формування мотиву і включає потребнісний блок, блок «внутрішнього фільтра» та цільовий блок. Потребнісний блок включає біологічні, соціальні та потреби усвідомлення обов'язку. Блок «внутрішнього фільтра» включає в себе потреби, пов'язані з формуванням пізнавального інтересу, оцінку своїх можливостей, нахилів, рівня домагань, врахуванням умов досягнення мети тощо. Серед складових цільового блоку знаходимо «предметно наповнену дію», процес задоволення потреб, мету-потребу. Отже, як бачимо, структура мотиву є багатокомпонентною і в ній найчастіше відображаються кілька причин і цілей [74, с.118].

Породження мотивів дуже тісно пов'язане з емоційними явищами; виникнення мотивів принципово неможливе за межами емоційної, мотиваційно-ціннісної сфери. Так, В.Г.Асєєв стверджує: «Емоційно-ціннісне ставлення людини до світу, оціночні ставлення виражають значущі для людини моменти і складають ту загальну найширшу сферу, в межах якої розгортаються не тільки пасивно-емоційні процеси, переживання, але і активно-дієві, актуальні мотиваційні процеси» [9, с.9]. Емоції відіграють важливу роль у регулюванні динамічної і змістової сторін мотивації, орієнтують людину у світі, вказують на модальність явищ, що її оточують, на ступінь їхньої значущості, який, в свою чергу, вказує на допустимий рівень матеріальних і функціонально-енергетичних витрат, які є доцільними при реалізації відповідних спонукань. Саме емоції свідчать про те, що є важливішим, актуальним в щоденній діяльності і що є особистісно значущим в широкому плані життєдіяльності взагалі. Відображаючи співвідношення між мотивами (потребами) і успіхом чи можливістю успішної реалізації відповідної їм діяльності, емоції виступають в якості сигналу, який демонструє бажаність чи небажаність даного виду діяльності [9, с.9-10].

Процес зародження конкретного мотиваційного спонукання, як зазначає В.К.Вілюнас, починається тоді, коли виникає емоційне ставлення людини до предмету, що відкриває його потребнісну значущість і спонукає спрямувати на нього активність. Тобто емоція є «суб'єктивною формою існування (прояву) мотивації» [36, с.204].

Досліджуючи мотиви діяльності, вчені виділяють їхні змістові та динамічні характеристики. До змістових характеристик мотивів (а саме мотивів учіння) відносять наявність або відсутність особистісного сенсу учіння, коли мотив не просто виконує спонукальну функцію, а й має особистісне значення, виражає внутрішнє ставлення до учіння. У цьому випадку мотив виконує роль значеннєвого орієнтиру. Дієвість такого мотиву проявляється в його реальному впливові на процес учіння (порівняно з недієвим мотивом), в самостійності, що виявляється в особливостях його виникнення і функціонування (він може бути внутрішнім, тобто виникати як продукт самостійної роботи, або зовнішнім, тобто виникати під впливом третьої особи) і в усвідомленні – рівні рефлексивного ставлення студента до предмета та навчальної діяльності.

Динамічні характеристики мотивів проявляються в їхній стійкості, неситуативності, емоційній забарвленості (модальності), силі, інтенсивності та тривалості. Як стверджує В.Г.Асєєв, те, що більшість психологів включають в характер людини, складає переважно динамічну сторону мотиваційної характеристики особистості (на відміну від змістової сторони). Деякі якості характеру виражають суто динамічні характеристики (стійкість спонукань, можливості вольового придушення імпульсивних потягів, здатність переключатися), інші виражають певні змістові характеристики (дисциплінованість, усвідомлення відповідальності тощо) [9, с.9].

Мотиви, що характеризуються як стійкі, реально діючі, усвідомлювані, виступають домінуючими або значеннєвими мотивами діяльності. Інші мотиви, які співіснують з ними, виконуючи лише роль

спонукальних факторів, але не надаючи діяльності особистісного сенсу, є мотивами-стимулами [88].

Наявність домінуючих мотивів та мотивів-стимулів дає підстави вести мову про полімотивованість діяльності. Згідно з О.М.Леонтьєвим, положення про полімотивацію пояснюється тим, що складні форми поведінки спонукаються зазвичай кількома потребами, і домінуючий мотив, який виконує функцію спонукування, спрямування і смислотворення, поєднується з мотивами-стимулами, що відіграють роль додаткового спонукування даної діяльності [88].

Мотивація навчання, яка є окремим видом мотивації, визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності факторів:

- освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність;
- організацією освітнього процесу;
- суб'єктними особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, його взаємодія з іншими суб'єктами навчального процесу і т.д.);
- суб'єктними особливостями педагога і перш за все його ставленням до суб'єкту навчання, до своєї справи;
- специфікою навчального предмету [67, с.224].

Функції мотиваційної сторони навчальної діяльності, на думку Ю.І.Машбиця, полягають в психічній регуляції цієї діяльності, в підтриманні певного рівня функціональної напруженості психічних процесів протягом певного періоду часу [106, с.37].

На думку А.К.Маркової, А.Б.Орлова та Л.М.Фрідмана мотивація навчання виконує такі функції: спонукає поведінку, спрямовує і організує її, надає їй особистісного значення та значущості. Це свідчить про те, що мотивація не тільки передуює поведінці, але й постійно присутня на всіх її етапах. Єдність цих трьох функцій забезпечує регулюючу роль мотивації в навчальній діяльності. Причому третя – “значеннева” функція

(О.М.Леонтьєв) є специфічно людською і має вирішальне значення для характеру мотиваційної сфери особистості. Від того, який сенс має навчальна діяльність для конкретного учня чи студента, залежать і прояви інших функцій: спонукальної та спрямовуючої. А це, в свою чергу, означає, що і спонукальна сила мотивів навчання, і їхня роль в реальній організації навчальної діяльності залежать передусім від сформованості значеннєвої функції мотивації навчання [103, с.7].

Мотиви учіння безпосередньо пов'язані та залежать від особистісної значущості навчальної діяльності для студента. Одна і та ж навчальна діяльність може мати для різних студентів різний сенс, і саме це й визначає їхню мотивацію учіння. Сенс навчання ґрунтується на системі ідеалів, цінностей студента, є складним особистісним утворенням, що, на думку А.К.Маркової, включає в себе і усвідомлення людиною об'єктивної значущості навчання, що спирається на суспільно вироблені і схвалені оточенням моральні цінності, і розуміння суб'єктивної значущості навчання, що пов'язане з рівнем домагань людини, з її самоконтролем і самооцінкою навчальної діяльності. В.І. Чирков стверджує, що людина знаходить себе через осмислення особистісного і ситуаційного факторів поведінки. Під особистісним фактором він розуміє мотиваційні диспозиції особистості (потреби, мотиви, цінності тощо), а під ситуаційним – зовнішні умови, що оточують людину (поведінка інших людей, їхні реакції, оцінки, ставлення, фізичні умови та ін.). Говорячи про зовнішні фактори, автор має на увазі не об'єктивні параметри середовища, а оцінки та інтерпретації особистістю контекстних аспектів своєї поведінки, тобто суб'єктивне відображення об'єктивних умов і те значення, якого вона цим умовам надає [182].

На основі особистісного фактора і, відповідно, внутрішньо мотивованої поведінки, виділяють внутрішні мотиви, а на основі ситуаційного – зовнішньо мотивовану поведінку і зовнішні мотиви.

Внутрішні мотиви є конструктом для опису детермінації поведінки, коли її ініціюючі та регулюючі фактори впливають зсередини особистісного

«Я», знаходяться всередині самої поведінки. Діяльність, яка є внутрішньо вмотивованою, не має жодних заохочень, крім самої активності. Така діяльність є самоціллю, а не засобом досягнення якоїсь іншої мети.

Зовнішні мотиви задають такий тип детермінації поведінки, коли фактори, які її ініціюють та регулюють, знаходяться поза «Я» особистості, поза її поведінкою. Основним ініціатором і регулятором поведінки в цьому випадку виступає зовнішнє по відношенню до неї підкріплення – позитивні (нагорода, заохочення) або негативні (осуд) наслідки, що слідує за виконанням певного поведінкового акту [182].

Як уже відзначалося, навчальна діяльність завжди є полімотивованою, спонукається багатьма внутрішніми та зовнішніми мотивами, що переплітаються між собою. Якщо особистість здійснює навчальну діяльність заради самої ж діяльності, тобто для особистості діяльність значуща сама по собі, людина отримує задоволення від процесу пізнання нового, невідомого, для неї велике значення має власний розвиток в процесі навчання, то мова йде про внутрішні мотиви. Є мотиви, які за вказаними ознаками не належать до суто внутрішніх, серед них маємо: розуміння необхідності навчання для подальшого життя, процес навчання як можливість спілкування тощо. До зовнішніх мотивів відносять навчання як вимушену поведінку, навчання заради лідерства і престижу, прагнення опинитися в центрі уваги тощо. Найбільш явно зовнішні моменти виражені в мотивах навчання заради матеріальної винагороди й уникання невдач.

Зовнішня мотивація може бути й дистантною, розрахованою лише на досягнення кінцевого результату учіння. Внутрішня ж мотивація завжди є близькою і актуальною, тому і весь навчальний процес має бути побудований так, щоб студенти на кожному занятті відчували радість від задоволення потреб, специфічних для предмету, який вони вивчають, в нашому випадку цим предметом є іноземна мова. Якщо внутрішня мотивація навчання переважає, то пізнавальний інтерес є достатньо стійким, студент навчається охоче, навіть незважаючи на несприятливі зовнішні стимули. В такому

випадку рівень стійкості пізнавального інтересу являє собою вже нероздільне ціле з потребою в пізнанні, коли студент не просто хоче навчатися, а не може не навчатися. Розвиток саме внутрішньої, пізнавальної за своєю сутністю, мотивації є основним завданням педагога, оскільки вона, як бачимо, підвищує ефективність навчання. Коли студенти внутрішньо вмотивовані, їм виявляються посильними стратегії, що вимагають значних витрат розумових потенцій і потребують обробки інформації на більш глибокому науковому рівні. Студенти з внутрішньою мотивацією обирають завдання, які є своєрідними «викликами». Студенти ж, в яких переважає зовнішня мотивація, прагнуть затратити мінімум енергії при виконанні значно простіших завдань [206, 208].

Проте, не всякий вид навчальної діяльності здатний викликати внутрішню мотивацію. І тоді, коли студенти проявляють мінімальний рівень зацікавленості, за допомогою похвали, постановки та уточнення цілей можна використати зовнішню мотивацію для формування внутрішньої.

Відомо, що протягом багатьох років існувала думка, що успішність навчальної діяльності залежить переважно від інтелектуального рівня розвитку особистості (М.К.Гончаров, М.О.Данілов, І.Я.Лернер та ін.) Очевидно, що значущість цього фактора недооцінювати неможна. Але сучасні експериментальні дослідження дають підстави дещо по-іншому поглянути на проблему співвідношення мотиваційного та інтелектуального факторів та зробити висновок, що на успішність навчальної діяльності значним чином впливає і сила мотивації, і її структура. Так, одне з досліджень А.А.Реана показало, що помітного зв'язку між інтелектом студента та його успішністю ні зі спеціальних предметів, ні з загальноосвітнього блоку дисциплін не існує. Цей факт підтвердився також і в дослідженнях інших учених (В.А.Якунін, Н.І.Мешков). Підтвердилось ще одна суттєва думка про те, що “сильні” і “слабкі” студенти відрізняються не за рівнем інтелекту, а за силою, якістю і типом мотивації навчальної діяльності. Для сильних студентів характерною є внутрішня мотивація, тобто

їхньою метою є оволодіння професією на високому рівні, вони орієнтуються на отримання міцних професійних знань і практичних умінь. Мотиви слабких студентів є переважно зовнішніми. Для них, у першу чергу, важливо уникнути осуду і покарання за погане навчання, не втратити стипендії тощо. Дані досліджень дозволяють з упевненістю стверджувати, що висока позитивна мотивація може заповнювати нестачу спеціальних здібностей чи недостатній запас знань, умінь і навичок, виконуючи роль компенсаторного фактора. Проте, в зворотному напрямку компенсаторний механізм не спрацьовує. Тобто, яким би здібним не був студент чи учень, без бажання і поштовху до навчання успіхів він не досягне [25].

Розподіляти мотиви тільки на внутрішні і зовнішні недостатньо. Власне зовнішні мотиви можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) і негативними (мотиви уникання, захисту). Звичайно, зовнішні позитивні мотиви є більш ефективними, ніж зовнішні негативні, навіть якщо за силою вони рівні.

Наукова класифікація мотивів є досить умовною. Проаналізувавши ряд підходів, запропонованих М.І.Алексєєвою, Р.Р.Бірбіхом, Л.І.Божович, І.А.Васильєвим, А.А.Вербицьким, А.К.Марковою, В.Д.Шадриковим та ін., вважаємо за доцільне представити своє бачення структуроутворюючих груп мотивів у вигляді схеми (див. схему №1) та додати до неї деякі пояснення.

Стосовно навчально-пізнавальної діяльності внутрішня мотивація представлена пізнавальними мотивами, роль яких у цілому вбачається в тому, що вони викликають пізнавальну активність та ініціативу, лежать в основі прагнення людини бути професійно компетентною, відповідати вимогам часу, забезпечують подолання труднощів в навчальній роботі тощо. Дана група мотивів включає в себе широкі пізнавальні мотиви, мотиви навчально-пізнавальні і мотиви самоосвіти. Широкі пізнавальні мотиви визначаються глибиною інтересу до майбутньої спеціальності, відображають усвідомлення важливості знань для належного оволодіння професією. Навчально-пізнавальні мотиви, орієнтовані на результат учіння, стимулюють

бажання студентів знаходити кілька варіантів вирішення поставленого завдання. Керуючись ними, студенти засвоюють способи здобування знань.

Пізнавальній мотивації приділяється особлива увага як в навчальній, так і в самоосвітній діяльності, оскільки найважливішим мотивом учіння, на думку багатьох вчених (А.М.Алексюк, В.Ф.Паламарчук, Г.І.Щукіна та ін.) є пізнавальний інтерес. Згідно з Г.І. Щукіною, пізнавальний інтерес виступає «...вибірковою спрямованістю особистості, зверненою до царини пізнання, і її предметної складової та самого процесу оволодіння знаннями» [191, с.13]. Цінність пізнавального інтересу для розвитку особистості студента полягає, на думку вченої, в тому, що пізнавальна діяльність під впливом інтересу активізує психічні пізнавальні процеси і окремі сторони психіки особистості студента (мислення, пам'ять, волю, увагу, уяву), сприяє психічним новоутворенням, приносить їй глибоке інтелектуальне задоволення, що спричинює емоційний підйом. Отже, пізнавальний інтерес виступає важливим мотивом активності особистості студента, його пізнавальної самостійності. Пізнавальний інтерес є суттєвою особистісною характеристикою студента, засвідчує його пізнавально-емоційне ставлення до навчальної діяльності. Він відображає складні процеси, що відбуваються в навчальній діяльності і її мотиваційній сфері. Як зазначає О.М.Леонт'єв, «...зробити навчальний предмет цікавим – означає зробити дійсним чи створити заново певний мотив, а також створити відповідні цілі школярів» [91].

До сфери пізнавального інтересу входять не тільки знання, яких набуває студент, але і процес оволодіння знаннями, процес навчання в цілому, який дозволяє набувати необхідних способів пізнання і сприяє постійному поступальному руху студента. Важливою особливістю пізнавального інтересу є те, що центром його виступає таке пізнавальне завдання, яке вимагає від людини активної, пошукової чи творчої роботи, а не елементарного спонтанного орієнтування на новизну і несподіваність [191, с.11].

В структурі мотивації навчальної діяльності значну роль відіграють мотиви самоосвіти. Вони орієнтують студентів на самостійне здобуття знань, організацію власної інтелектуальної діяльності та пізнавальної активності, прагнення успіху в постійному самовдосконаленні тощо. Для мотивації самоосвіти характерна відсутність мотивів вимушеності, більш виражена вибірковість та динамічні властивості пізнавальних інтересів. Це пов'язано з особливостями специфічних ознак власне діяльності самоосвіти (А.К.Маркова, Л.Н.Куликова та ін.)

Отже, групи мотивів, розглянуті вище, включаємо до структури пізнавальної (внутрішньої) мотивації, хоча і з певним застереженням, бо зв'язок деяких з цих мотивів із процесом пізнання може бути опосередкованим, як от, прагнення вдосконалити власні знання і уміння. Але об'єднує ці мотиви той факт, що вони породжуються і формуються самим процесом набування знань, умінь і навичок, тобто процесом навчання. На формування мотивів цієї групи впливають різні психологічні і педагогічні фактори, серед яких М.І.Алексєєва називає такі: суб'єктивна готовність тих, хто вчиться, до виконання навчальних завдань, які ускладнюються з року в рік; певна розвиненість пізнавальних потреб, розумових здібностей; ступінь володіння прийомами самостійної інтелектуальної діяльності; наявність звички систематично докладати розумові зусилля; вміння раціонально розподіляти свій час і організовувати власну роботу; рівень сформованості інтелектуальних якостей особистості тощо [4, с.9].

Зовнішня мотивація об'єднує такі групи мотивів, як: професійні, соціальні та ситуативні. Щодо професійних мотивів, то, на нашу думку, вони займають проміжне місце між внутрішніми і зовнішніми мотивами, бо за своєю природою вони є зовнішніми, а за своїм призначенням – внутрішніми. Професійні мотиви актуалізуються в прагненні студентів мислити образами майбутньої професії, їхньому прагненні опанувати різні навчальні дисципліни з метою ефективною професійною підготовки. Вони поділяються на стійкі і тимчасові.

До соціальних мотивів відносять такі, що пов'язані з різноманітними соціальними взаєминами студентів в процесі учіння. Виділяючи цю групу мотивів, дослідники характеризують їх як прагнення отримати професійні знання з метою самореалізуватися в певному професійному середовищі, бути корисним суспільству, виконувати обов'язок перед державою, батьками тощо. В соціальних мотивах виражається потреба в спілкуванні, визнанні, суспільній значущості. Соціальні мотиви об'єднують кілька груп. Широкі соціальні мотиви відображають суспільну значущість навчання. Вони виявляються в розумінні необхідності учіння для засвоєння цінностей культури, в усвідомленні суспільних потреб, інтересів, соціальних норм, що ґрунтуються на визнанні необхідності вищої освіти для участі в житті держави та прагненні бути активним учасником соціально-економічного перевороту, що нині відбувається в нашій державі.

Вузькі соціальні або позиційні (А.К.Маркова) мотиви визначають як засіб досягнення особистого благополуччя, відповідного положення в суспільстві тощо. До цих мотивів дослідники відносять мотиви соціального престижу, соціальної ідентифікації (Р.Р.Бірбіх, О.І.Васильєв). Володіючи позиційними мотивами студент прагне зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, заслужити авторитет, отримати диплом з відзнакою тощо. Такі мотиви називають також прагматичними або утилітарними, мотивами власного благополуччя, особистої вигоди.

Група, яка одержала назву мотивів досягнення, рядом учених віднесена до соціальної мотивації, оскільки вони стимулюють орієнтації студентів в досягненні високих результатів, в усвідомленні власних здібностей і прагненні проявити їх з метою підняти свій престиж у власних очах. Цю групу мотивів називають ще мотивами самовдосконалення (С.Л.Рубінштейн), мотивами самовиховання (Г.І.Щукіна), мотивами самоствердження або самовираження (Ф.М.Рахматулліна).

Мотиви соціального співробітництва, що ґрунтуються на співробітництві і взаємовідносинах викладача і студентів, на різних способах

взаємодії з іншою особистістю, вивчались такими вченими, як М.В.Вовчик-Блакитна, А.К.Маркова, В.Я.Ляудіс та ін. До цієї групи відносять, зокрема, і мотиви спілкування.

Ситуативні мотиви або мотиви тривожності, мотиви уникнення неприємностей пов'язані з усвідомленням незручностей і неприємностей, що можуть виникнути в разі невиконання певних навчальних обов'язків; це такі мотиви, як: побоювання незадовільних оцінок, страх перед покаранням, прагнення уникнути неприємностей з боку викладачів, батьків, одногрупників тощо. Ці мотиви представлені в існуючих класифікаціях також як мотиви вимушеності. Можна стверджувати, що вони швидше властиві суб'єктам учіння шкільного віку, оскільки студентський вік характеризується достатньою усвідомленістю процесів, що відбуваються. Студент сам несе відповідальність за вибір професії та діяльність, яку здійснює в зв'язку з цим. Але, наприклад, якщо студент є залежним від волі батьків, навчається лише за їхнім наполяганням, то дієвість таких мотивів є безперечною.

Усі охарактеризовані групи мотивів перебувають у складному взаємозв'язку, від характеру якого залежить ефективність керівництва навчальним процесом. Завдяки глибокому усвідомленню цього взаємозв'язку можна всерйоз говорити про певну систему мотивів, що має динамічну структуру. Адже інтенсивність і рівень навчальної активності кожного суб'єкта навчального процесу визначається уже не якимось окремим мотивом, а характером взаємодії всіх мотивів цієї динамічної структури [4, с.8-11], що має суттєве значення для керівництва пізнавальним процесом.

Уже доведено (О.О.Бодальов та ін.), що навчання, яке основане лише на широкій соціальній мотивації, без пізнавальної, не має значного впливу на формування особистості і її психічний розвиток. Маючи це на увазі, П.М.Якобсон зазначає, що «активізувати процес навчання – означає сформувати достатньо стійкі інтереси тих, хто навчається, які стануть спонукальною силою, мотивацією процесу навчання і зможуть забезпечити

його успішність». Такий сильний вплив пізнавальних мотивів і пізнавальних інтересів на успішність діяльності і ефективність навчання пояснюється тим, що з появою у людини пізнавального інтересу відбувається перебудова сприймання, пам'яті, мислення, уяви, інших психічних процесів, які розвивають здібності до діяльності, що викликала інтерес [135, с.22].

Як бачимо, від сили і структури мотивації в значній мірі залежать як навчальна активність тих, хто навчається, так і їхня успішність. Усвідомивши, яке вирішальне значення мотивація має для навчальної діяльності, дослідники сформулювали принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу. І це, на нашу думку, справедливо, адже цілеспрямоване формування в учнів та студентів мотивації навчально-трудої діяльності є просто необхідним моментом. Хоча, як зазначає А.К.Маркова, керувати формуванням мотивів навчальної діяльності ще складніше, ніж формувати дії та операції. Тому, перш ніж формувати навчальну мотивацію, педагогу необхідно її пізнати, адекватно її описати, встановити для себе характер реальності, з якою доведеться мати справу.

Отже, сутність мотивації навчання полягає в уточненні змісту цілей, потреб і мотивів, якими керується студент, характеру взаємин між ними. В одних студентів цілі навчання зводяться до того, щоб швидше стати самостійними, отримати професію, інші прагнуть оволодіти спеціальністю і одержати вищу освіту, треті – не прагнуть навчатися, але змушені це робити, щоб уникнути осуду оточуючих, четверті, навпаки, захоплені навчанням, прагнуть стати висококваліфікованими спеціалістами. Таким чином, характер мотивації в значній мірі залежить від усвідомлення студентом цілей навчальної діяльності.

Потреби у студентів також різнопланові: одні навчаються тому, що усвідомлюють необхідність, важливість, користь своїх знань як для себе, так і для суспільства, інші – тому що бачать у навчанні можливість розвиватися, вдосконалюватися, а разом з тим розуміють необхідність освіти для оволодіння професією.

Таким чином, мотивація навчальної діяльності і її характер обумовлюються тими цілями, що їх студенти переслідують, та потребами, які вони усвідомлюють, і мотивами, якими вони керуються.

Як стверджує А.К.Маркова "...Мотивація навчання складається з ряду спонук (потреби і значення навчання для учня чи студента, його мотиви, цілі, емоції, інтереси), що постійно змінюються і вступають в нові відношення одна з одною. Тому становлення мотивації є не простим зростанням позитивного чи посиленням негативного ставлення до навчання, а ускладненням структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, появою нових, більш зрілих, іноді суперечливих відносин між спонуками, що впливають з цієї сфери" [67, с.224-225]. Відповідно при аналізі мотивації навчальної діяльності необхідно не тільки визначати домінуючу спонuku (мотив), але і враховувати всю структуру мотиваційної сфери людини. Розглядаючи цю сферу стосовно навчання, А.К.Маркова вказує на ієрархічність її будови: потреба в навчанні, усвідомлення значення навчання, мотив навчання, мета, емоції, ставлення та інтерес [67, с.225].

У працях Л.І.Божович на матеріалі дослідження навчальної діяльності школярів відзначається, що мотивація навчання спонукається ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності і її виконанням, або зовнішні (широкі соціальні) мотиви, пов'язані з потребою школяра зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. При цьому з віком відбувається розвиток взаємодіючих потреб і мотивів, зміна провідних домінуючих потреб та їх ієрархізації [21, 23].

Мотивація студента є якісно відмінною від мотивації школяра, вона забезпечує таку єдність цілей, потреб і мотивів навчальної і трудової діяльності, яка спонукає студента активно оволодівати загальною і професійною освітою, прагнути як до загального, так і до професійного самовдосконалення. Студентський вік – це період, коли дитячі мрії про майбутнє змінюються роздумами про нього з урахуванням власних

можливостей і умов життя, коли з'являються наміри реалізувати прагнення в практичній діяльності. Важливим для успішної роботи викладача є знання і розуміння особливостей студентства загалом як соціальної категорії. Сучасна молодь живе в умовах дії складних катаклізмів, що супроводжуються соціальними і науково- змінами в житті. Викладачеві слід враховувати й ті особливості, що пов'язані з безпосередніми умовами життя студентів, їхнім сімейним і професійним оточенням, смаками і перевагами, поширеними в їхньому середовищі, симпатіями і антипатіями, звичками і оцінками, адже всі ці соціальні і соціально-психологічні фактори значно впливають на розвиток особистості студентів. Студентський вік надзвичайно насичений новим досвідом, динамічним і суперечливим, він містить в собі «проекцію» на всі наступні періоди життя. Від того, який професійний, морально-естетичний та політичний фундамент закладається в цьому віці, значно залежить майбутнє людини [73, с.64]. На думку К.Д.Ушинського, вік від 16 до 22-23 років (студентський вік) є найбільш вирішальним. У цьому віці «закінчується період утворення окремих низок уявлень, і якщо не всі вони, то значна частина їх групується в одну мережу, достатньо широку, щоб дати вирішальну перевагу тому чи іншому напрямку в способі думок людини і її характері» [178, с.441-442]. В цей період свідомість людини є дуже пластичною, піддатливою, вона має здатність засвоювати величезний потік інформації. Внаслідок зміни положення молодої людини в суспільстві, зростання її прав і обов'язків змінюється і сама людина, формується її світогляд, виникають професійні інтереси, оформлюються і набувають стійкості політичні погляди, розвивається її самосвідомість, змінюється стиль поведінки. Крім того, розвивається також і критичність мислення, прагнення дати явищу власну оцінку, вимога обґрунтованої аргументації позиції, небажання приймати будь-що на віру, інтерес до проблемної постановки питання, пошук оригінального вирішення. Студентський вік є «віком суперечок» (П.П.Блонський), дискусій на різні теми. В той же час можна спостерігати в середовищі студентів прояви крайнього негативізму, нігілізму,

категоричності, нетерпіння до суджень інших, завищеної вимогливості, зневаги до авторитетів. Причиною цього є недостатня стійкість переконань, використання суперечливої інформації, незначний життєвий досвід.

Для розвитку мотивації навчання студентів характерні такі особливості:

- 1) в студентському віці відбувається переосмислення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, та інтенсивне формування спеціальних здібностей;
- 2) з'являється яскраво виражене прагнення отримати вищу освіту, здобути професію, знайти цікаву роботу; посилюється установка на належні життєві умови та матеріальну забезпеченість;
- 3) формується особистий моральний світогляд, моральне "Я", яке передбачає наявність стійкої системи переконань, що не залежать від зовнішніх умов і думки оточуючих;
- 4) спілкування на даному етапі розвитку особистості є провідним видом діяльності поряд з навчальною діяльністю; в спілкуванні відбуваються основні новоутворення;
- 5) мотиви і цілі набувають чітко вираженого вибіркового характеру з нахилом до майбутньої професії [193].

Будучи психічним явищем, мотивація поведінки людини відображає погляди, переконання, установки, ціннісні орієнтації тієї соціальної групи, представником якої є конкретна особистість. В цьому зв'язку важливим, на нашу думку, є визначити ціннісні орієнтації студентів, які полягають:

- в саморозвитку, тобто в пізнанні і розвитку власних індивідуальних особливостей;
- в збереженні власної індивідуальності, намаганні зробити свої погляди, переконання домінуючими;
- в реалізації власних творчих можливостей, прагненні впливати на навколишній світ;
- в моральному задоволенні;

- в отриманні визнання суспільством шляхом дотримання певних його вимог;
- в розширенні своїх міжособистісних контактів, реалізації своєї соціальної ролі;
- в досягненні матеріального благополуччя;
- в постановці і вирішенні певних життєвих завдань як головних життєвих факторів, тобто в досягненні;
- в ступені значущості для індивіда тієї життєвої сфери, в рамках якої він прагне себе реалізувати [193].

Всі розглянуті вище особливості розвитку мотивації до навчання у сучасної студентської молоді (ціннісні орієнтації, специфіка студентської аудиторії тощо) викладачеві слід враховувати в повсякденній навчальній діяльності.

На основі проаналізованого можна зробити висновок, що в системі спонук, що стимулюють навчальну діяльність студентів значне місце посідають професійні мотиви.

Навчальна діяльність студентів протікає в складному взаємозв'язку соціально обумовлених процесів. Тому основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від актуальної навчальної діяльності студентів до засвоєної ними професійної діяльності. З позиції загальної теорії діяльності такий перехід відбувається насамперед по лінії трансформації пізнавальних мотивів студента в професійні мотиви фахівця. Інакше кажучи, в процесі навчання у ВНЗ створюються психолого-педагогічні умови взаємозв'язаного розвитку пізнавальної і професійної мотивацій та їхніх проявів (цілей, інтересів, прагнень тощо).

Професійна спрямованість є відображенням мотиваційної сфери особистості. Формування професійної спрямованості студентів означає підкріплення в них позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, інтересу до неї; прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію після закінчення ВНЗ; розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж

обраної професії у власних очах майбутнього спеціаліста [183]. Професійні інтереси, виникаючи на базі пізнавальних, позитивно впливають на поглиблення останніх. Студенти, які мають чітку професійну спрямованість, значно краще мотивовані на навчання і мають кращі показники. Несформованість мотивів професійної діяльності, в свою чергу, призводить до криз мотиваційної сфери особистості, які спостерігаються як в процесі навчання, так і в процесі професійної діяльності.

В структурі професійної мотивації виділяють (Т.О.Приставка) аксіологічний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оціночний компоненти. Розглянемо кожен із цих компонентів. Аксіологічний компонент є сукупністю внутрішніх і зовнішніх мотивів, що включають різноманітні сторони взаємодіючих потреб та інтересів до майбутньої професії, відповідно до яких остання розглядається з двох сторін - як суб'єктивна та як соціально-значуща цінність. Операційно-діяльнісний компонент являє собою поєднання внутрішніх мотивів, що спонукають студентів до засвоєння професійних знань, умінь та навичок, які є необхідними у вирішенні практичних завдань; досягнення успіху; самореалізації тощо. Рефлексивно-оціночний компонент передбачає поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів, що пов'язані з потребою в максимальному досягненні особистісно-оціночних цілей. Особистість відповідно характеризується з позиції її активності, відображення її прагнення до самовдосконалення та творчої самореалізації [143, с.36].

А.К.Маркова в структурі професійної мотивації умовно виділяє такі групи мотивів:

- мотиви розуміння призначення професії;
- мотиви професійної діяльності, що поділяються на діяльнісно-процесуальні та діяльнісно-результативні;
- мотиви професійного спілкування (мотиви престижу професії в суспільстві, соціального співробітництва та мотиви міжособистісного спілкування в професії);
- мотиви прояву особистості в професії (мотиви розвитку і самореалізації

особистості в професії, мотиви розвитку індивідуальності в професії) [100, с.74].

Професійна мотивація навчальної діяльності є складною ієрархізованою динамічною системою мотиваційних утворень, представлених позитивними, усвідомленими особистісно-значущими мотивами і потребами, а також ціннісними орієнтаціями, що домінують в процесі оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками та в процесі розвитку здібностей і самовдосконалення майбутнього спеціаліста.

Професійний мотив, який є вужчим поняттям, ніж професійна мотивація, визначається М.О.Баку як усвідомлене внутрішнє спонукання людини, що обумовлюється її професійними потребами і ціннісними орієнтаціями та визначає її активність в певній професійній сфері.

Проблема професійної діяльності та її мотивації висвітлюється в роботах В.Г.Асєєва, А.О.Вербицького, Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової, А.А.Реана, В.Д.Шадрікова та інших. Аналіз наукових джерел з даної проблеми дав нам змогу виділити такі визначальні фактори розвитку професійної мотивації студентів: 1) потреба студента у самоактуалізації та самореалізації; 2) наявність в студента позитивного ставлення до майбутньої професії як під час професійної підготовки, так і в подальшій професійній діяльності.

Значний інтерес для нас становлять ті положення, де мова йде про динамічність мотивів (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонт'єв, Н.Нестерова, О.С.Гребенюк). Мотивація студентів протягом їхнього навчання у вищому навчальному закладі змінюється, тобто має свою динаміку від курсу до курсу. Так, Н.Нестерова, яка притримується думки, що становлення майбутнього фахівця можливе лише за сформованого мотиваційно-ціннісного ставлення, на основі аналізу психологічних особливостей розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів, поділяє весь період їхнього навчання на три етапи, на яких чітко проглядаються ті зміни, що їх зазнає їхня мотивація: на першому етапі (I курс навчання) спостерігаємо високі показники професійних і навчальних мотивів, що керують навчальною діяльністю. Разом з тим,

дослідниця відзначає, що вони в певній мірі ідеалізовані, оскільки обумовлюються усвідомленням їхнього суспільного, а не особистісного змісту. Другий етап (II, III курси) характеризується загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів. Пізнавальні та професійні мотиви перестають домінувати в навчальній діяльності. Третій етап (IV–V курс) характеризується зростанням міри усвідомлення та інтеграції різних мотивів навчання [125, с.354].

О.С.Гребенюк, досліджуючи формування інтересу до навчальної і трудової діяльності, умовно виділяє 4 рівні розвитку мотивації навчально-трудова діяльності. Розглянемо кожен з цих рівнів. Перший рівень характеризується нечисленними позитивними мотивами навчальної і трудової діяльності. Переважають мотиви уникнення незручностей чи дискомфорту або вузько особисті мотиви. Пізнавальні інтереси є аморфними, ситуативними, короткочасними, проявляються до знань лише емпіричного, прикладного характеру. Студент є байдужим практично до всіх сторін змісту освіти і професії. Він не усвідомлює важливості освіти, не зв'язує з нею свої життєві плани, не відчуває потреби у самовдосконаленні, бажання отримати знання, надає перевагу нескладним видам діяльності. Вчинки студента з низьким рівнем мотивації визначаються зовнішніми умовами, тобто в одній ситуації він може проявляти працелюбність, а в іншій – лінощі, небажання працювати тощо. Такий студент у більшості випадків є пасивним, безініціативним. Для реформування першого рівня розвитку мотивації, як стверджує О.С.Гребенюк, необхідно збагачувати її зміст, формувати соціально значущі мотиви навчання, пізнавальну потребу. Студенти цього рівня потребують предметної спрямованості мотивації: слід викликати прагнення самостійного виконання нескладних (спочатку) завдань, формувати інтерес до професійно значущих елементів знань, показувати їм необхідність загальноосвітніх знань для успішного оволодіння спеціальністю тощо [49, с.8-10].

Студенти, віднесені до другого рівня виявляють інтерес до навчального

матеріалу, і зокрема тоді, коли викладач встановлює зв'язки між запитаннями, що розглядаються, і майбутньою професією студентів, їхньою практичною діяльністю. Всі позитивні мотиви студентів пов'язані лише з результативним аспектом процесу навчання, орієнтовані на успіх, досягнення результату. Навчання при цьому виступає як засіб досягнення особистого благополуччя. В той же час студенти цього рівня ще не здатні керувати своїми мотивами, займатися самовихованням, долати власні недоліки, до яких О.С.Гребенюк насамперед відносить формальне засвоєння ціннісних орієнтацій. Така мотивація, на думку автора, ще не є стійкою.

Студенти, віднесені до третього рівня, характеризуються достатньою сформованістю усіх компонентів мотиваційної сфери, чіткістю, спрямованістю та стійкістю пізнавальних мотивів. Але студенти й цього рівня мотивації ще потребують керівництва з боку викладача, а це значить, що необхідно розвивати в них уміння ставити цілі майбутньої діяльності, пізнавальні інтереси і потреби, формувати інтерес до професії.

Для студентів четвертого рівня характерне глибоке усвідомлення мотивів, загальна цілеспрямованість, завзятість у вивченні улюблених предметів. На цьому рівні розвиток всіх компонентів і ознак мотивації є досить високим [49, с.8-10].

Знання рівнів розвитку мотивації та їх виявлення необхідне для педагогічно обґрунтованої реалізації програми навчання, розвитку та виховання особистості студента як фахівця і спеціаліста. Воно допомагає викладачеві визначати і ставити цілі своєї діяльності в певній послідовності. Наприклад, якщо в групі більшість студентів, віднесених до першого рівня, то завдання розвитку мотивації повинні бути пов'язані, перш за все, з формуванням її предметної спрямованості, з прагненням викладача зацікавити студентів певним видом діяльності, з актуалізацією в них потреби в знаннях. Студенти, що перебувають на другому рівні розвитку мотивації, потребують допомоги у розвитку спрямованості на оволодіння певними уміннями і навичками. Відтак загальною метою роботи з ними є формування і розвиток

усіх ознак мотивації третього рівня. Цілі третього рівня відповідно полягають в організації більш складної діяльності, що забезпечує постійне підкріплення і розвиток тих мотивів, цілей і потреб, що є основою мотивації наступного рівня. В роботі ж із студентами четвертого рівня розвитку мотивації слід працювати над зміцненням наявних утворень і стимулювати їх, створювати умови для подальшого вдосконалення мотивів [49, с.10-11].

Ю.І.Машбиць, досліджуючи мотивацію навчальної діяльності, визначив такі дві основні лінії розвитку мотиваційної сфери тих, хто навчається: «Перша – поява нових спонук, перш за все, до самої навчальної діяльності, пізнавальних мотивів, інтересу до оволодіння новими знаннями. Друга лінія – перехід від нестійких мотивів до стійких інтегрованих спонук, від рядоположних мотивів до ієрархізованих, від вузькоситуаційної мотивації до широкої мотивації з великою часовою перспективою, підкорення імпульсивних потягів мотивам вищого рівня» [106, с.39].

Про необхідність створення нових спонук учіння йдеться також в дослідженні О.М.Леонтьєва. Вчений зазначав, що поява нових мотивів учіння відбувається тоді, коли викладачеві вдається надати особистісного сенсу діям студента, які раніше не мали для нього внутрішньої значущості. Цей шлях появи нових мотивів має назву «зсув мотиву на мету» [88, с.311].

На формування мотивів навчальної діяльності (на нашу думку, і професійної) впливає як навчальна, так і виховна робота в цілому. Ю.І.Машбиць виділяє ряд спеціальних впливів на мотиваційну сферу, які поділяє на специфічні і неспецифічні. Цей поділ є умовним, оскільки дані впливи тісно пов'язані між собою. До специфічних впливів він відносить ті, що безпосередньо впливають на мотивації тих, хто навчається. Вони включають систему ідеалів, моральних норм, ціннісних орієнтацій, «еталонних» мотивів; систему оціночних суджень з боку того, хто навчає, спрямовану безпосередньо на мотиваційну сферу тих, кого навчають, шляхом відповідних заохочень і покарань. До неспецифічних впливів Ю.І.Машбиць відносить безпосереднє включення тих, хто навчається, в навчальну діяльність

і відповідну організацію навчального процесу (перш за все, його змісту і методів) [106, с.39-40].

Таким чином, на основі проведеного аналізу сутності мотивів і мотивації навчальної діяльності в даному параграфі було розмежовано поняття «мотив» і «мотивація», запропоновано класифікацію мотивів навчальної діяльності, обґрунтовано критерії визначення рівнів розвитку навчальної та професійної мотивації студентів, визначено специфіку їхньої мотиваційної сфери та з'ясовано, що в структурі мотивів навчальної діяльності студентів поряд з пізнавальними мотивами провідне місце займають професійні як особливий феномен професійного становлення особистості студента – майбутнього фахівця, спеціаліста.

1.2. Особливості формування мотивації до вивчення іноземних мов у студентів нелінгвістичних освітніх закладів.

Проблема формування та розвитку мотивації до вивчення іноземної мови студентами лінгвістичних та нелінгвістичних освітніх закладів, його особливості є предметом досліджень багатьох вчених (Б.В.Беляєва, І.А.Зимньої, А.К.Маркової, Ю.В.Маслової, Е.А.Непомнящої, Ю.І.Пассова, Н.М.Симонової, Е.П.Шубіна та ін.).

Під мотивацією до вивчення іноземної мови ми розуміємо систему спонукань, що спрямовують навчальну діяльність на більш глибоке вивчення цієї дисципліни, на вдосконалення умінь та навичок, необхідних для ефективного засвоєння мовного матеріалу та адекватного використання їх у процесі іншомовної комунікації.

Розглядаючи структуру мотивації до вивчення іноземних мов, ми спираємось на думку Н.М.Симонової, яка в якості компонентів даної структури виділяє такі мотиваційні орієнтації:

- орієнтація на процес навчальної діяльності;
- орієнтація на результат навчальної діяльності;

- орієнтація на оцінку викладача;
- орієнтація на «уникнення неприємностей».

Ці мотиваційні орієнтації пов'язані, як вважає дослідниця, з рівневими та якісними особливостями емоцій навчальної діяльності, емоційна насиченість котрої залежить від домінування тієї чи іншої мотиваційної орієнтації, яке, в свою чергу, є показником суб'єктивної значущості предмету діяльності [161].

Особливості формування мотивації до вивчення іноземної мови визначаються специфікою навчальної дисципліни «іноземна мова», її викладання. Розглянемо цю специфіку стосовно нелінгвістичних навчальних закладів, якими є освітні заклади культури. В процесі навчання іноземній мові студентів нелінгвістичних закладів освіти виникає серйозна необхідність у виявленні мотивів, що впливають на процес їхнього навчання. Іноземна мова не є профілюючим предметом у таких закладах, і часу, що відводиться програмою на її вивчення, недостатньо, щоб досконало опанувати нею. Тому одним із головних завдань, що вирішуються викладачами в процесі навчання, є забезпечення високого рівня мотивації студентів, спрямування зусиль на нейтралізацію негативного ставлення студентів до вивчення іноземної мови як непрофільюючої дисципліни, формування позитивної мотивації в навчанні, тобто мотивації, пов'язаної з задоволенням пізнавальних інтересів, потреби в іншомовному спілкуванні. Іноземна мова відіграє особливу роль в ряду інших навчальних дисциплін ВНЗ. Вона є своєрідним містком між культурами різних народів, дякуючи їй, відбувається обмін духовними цінностями. Без знання іноземної мови неможливі економічні, політичні та культурні взаємини між країнами, збереження загальнолюдських цінностей, її знання є передумовою успішної діяльності фахівця будь-якої галузі. В той же час іноземна мова як навчальна дисципліна і її викладання принципово відрізняються від інших предметів та навчання їм. Спільним для засвоєння всіх гуманітарних дисциплін є те, що в процесі їх викладання викладач має спиратися на дані новітніх досліджень з

психології. Для викладача іноземної мови необхідність психологічного обґрунтування навчального процесу зростає вдвічі, оскільки сам предмет навчання – іноземна мова – являє собою явище, дуже тісно пов'язане з мислительною діяльністю людини [15, с.12]. Викладачі інших дисциплін (історія, географія тощо) навчають тому, що існує поза людською свідомістю, незалежно від неї, при цьому механізм мислення учнів чи студентів в своїй сутності не змінюється, оскільки центром тяжіння процесу навчання є одержання знань, засвоєння яких не вимагає якихось змін у сфері мислення. В процесі ж навчання іноземної мови його сутністю є видозміна мислення людини, викладач намагається досягти мислення на мові, якої навчає, бо володіння іноземною мовою нерозривно і безпосередньо пов'язане з процесом мислення. Таким чином, у процесі вивчення іноземної мови в учнів чи студентів виробляються нові психофізіологічні механізми, за допомогою яких вони мають дещо інакше відображати об'єктивну дійсність, тобто дещо іншими мовними засобами думати про неї [15, с.13].

Іноземна мова як навчальний предмет, включений до загального плану навчального процесу, може вирішувати загальнопедагогічні завдання – тренувати певні психічні функції і механізми, формувати у студентів правильні прийоми розумової діяльності тощо.

Як стверджує І.А.Зимня, іноземна мова на відміну від інших дисциплін є одночасно і метою, і засобом навчання. Оволодіння всіма іншими предметами відбувається за допомогою мови як інструмента, але при оволодінні самою мовою виникає проблема поступового, керованого ззовні засвоєння більш легких засобів і способів для вирішення з їхньою допомогою більш складних. Труднощі, на думку дослідниці, полягають в тому, щоб точно визначити перехід від того, що в даний момент є метою, а завтра стане засобом досягнення іншої, складнішої мети. Для викладача це означає необхідність розподілу навчального матеріалу в часі на основі співвідношення «мета-засіб», тобто послідовного включення мовних явищ,

після чого вирішується питання врахування мовних труднощів, інтерференції рідної мови тощо [67, с.32-33].

Дослідниця розглядає три дуже важливі для розуміння специфіки мови взагалі та іноземної мови зокрема особливості: «безпредметність», «безмежність» і «неоднорідність». Вже йшла мова про те, що засвоєння іноземної мови не дає людині безпосередніх знань про реальну дійсність, мова є засобом формування і потім формою існування і вираження думки про об'єктивну дійсність, властивості, закономірності якої є предметом інших дисциплін. В цьому сенсі іноземна мова як навчальний предмет є безпредметною. Вона є носієм певної інформації, формою її існування в індивідуальній та суспільній свідомості.

Іншою специфічною особливістю іноземної мови як навчальної дисципліни є її безмежність. Володіння іноземною мовою передбачає знання таких її аспектів, як лексика, граматики тощо. Жодні відривчасті знання окремих аспектів іноземної мови не мають самостійної цінності, лише цілісне володіння нею дає усвідомлення її корисності. Студент має знати *весь* лексичний і граматичний матеріал, необхідний для умов спілкування, що передбачаються навчальною програмою. А в цьому сенсі мова, як відомо, є безмежною.

Неоднорідність іноземної мови як навчального предмету є наступною її особливістю. Мова, в широкому значенні, охоплює цілий ряд інших явищ, таких, як «мовна система», «мовна здібність» тощо, вона є глобальною мовною діяльністю колективу, що говорить, і окремого індивіда [67, с.32-35].

Іноземна мова характеризується також специфічним співвідношенням знань і вмінь, завдяки чому посідає проміжне місце між дисциплінами гуманітарного, суспільно-політичного циклу, природничо-науковими дисциплінами та дисциплінами естетичної, професійно-практичної, спортивної підготовки. Як і «практичні» дисципліни іноземна мова вимагає значної уваги до формування навичок і умінь (мовленнєвих), водночас, як і точні науки, передбачає певний об'єм мовних знань (у вигляді правил,

закономірностей, програм вирішення різноманітних комунікативних задач тощо, які, в силу «безпредметності» мови стосуються побудови, реалізації власне мовленнєвої діяльності, в той час, як в інших наукових дисциплінах вони є самоцінними, як ті, що властиві самій науці і виявляють її закономірності).

Серед інших специфічних особливостей іноземної мови як навчальної дисципліни І.А.Зимня називає сформоване до неї негативне, суб'єктивне ставлення людей як до складного предмету, що практично не піддається оволодінню в умовах шкільного і вузівського навчання [67, с.35-36]. Е.А.Непомняща серед особливостей мотивації навчальної діяльності в процесі вивчення іноземних мов в школі називає наступні: вивчення цього предмету відбувається без яскраво виражених мотивів; у більшості учнів взагалі відсутні мотиви, пов'язані з процесом вивчення іноземних мов, з самим предметом вивчення; потреба в іноземній мові як в засобі комунікації відсутня; мотивація навчальної діяльності не зазнає якихось суттєвих змін у порівнянні з вихідним рівнем [124]. Тенденція падіння інтересу до вивчення іноземної мови, розпочавшись в школі, на жаль, продовжується і у ВНЗі. Це відбувається внаслідок зниження мотивації навчання в цілому і мотивації до вивчення іноземної мови зокрема. Фактори, що викликають зниження мотивації, можна умовно поділити на дві групи. До першої групи належать ті, що залежать від викладача (неправильний відбір навчального матеріалу, низький рівень володіння сучасними методами навчання, особливості особистості викладача тощо). В процесі навчання іноземної мови однаково важливими є професійна мовна компетенція викладача і фактор врахування ним особливостей навчального предмету та індивідуальних особливостей студентів, зокрема, їхньої мотивації.

До другої групи факторів входять ті, що залежать від студентів (несформованість мотивів навчальної діяльності та прийомів самостійного засвоєння знань, низький рівень загальноосвітньої підготовки тощо). До факторів, що посилюють труднощі оволодіння іноземною мовою і,

відповідно, можуть бути причинами низької мотивації до її вивчення для окремих категорій студентів, відносимо також:

- відсутність соціально-психологічних здібностей до вивчення мови;
- слабкість словесно-логічної пам'яті;
- недостатньо вироблені в процесі вивчення мови психофізіологічні механізми відображення дійсності;
- обмеженість або відсутність можливості спілкуватися з носіями мови, що вивчається;
- слабка успішність з інших дисциплін.

Ці фактори в цілому створюють загальний негативний фон при вивченні іноземної мови.

І все ж значна частина студентської молоді хоче знати іноземну мову, бажає вільного спілкування з ровесниками з зарубіжних країн, а отже слід сформуванню інтенції до вивчення іноземної мови. Одним з основних підходів формування інтересу до даної дисципліни і успішного оволодіння нею, як зазначають Р.Брандт, Д.Хасанбаєва, є зміна характеру ставлення студентів до вивчення іноземної мови, нейтралізація негативного ставлення до вивчення даного предмету, спрямування зусиль на формування позитивної мотивації в навчанні. Адже тільки за умови позитивного особистісного ставлення до предмету, за наявності у студентів усвідомленості його різнобічної значущості, засоби іноземної мови стають дієвими і впливають на розвиток потреби в розширенні знань. За наявності активного позитивного ставлення студентів до вивчення іноземної мови у них розширюється коло навчальних предметів, що задовольняють їхню пізнавальну потребу в філологічних знаннях. Саме в такому випадку вивчення іноземної мови збагачує, розширює, вдосконалює зміст пізнавальної потреби студентів і озброює їх новими методами і способами її задоволення, доводить її до вищих рівнів. Тому організація значущої для студентів пізнавальної діяльності в процесі вивчення іноземної мови є суттєвою умовою актуалізації пізнавальної потреби, що формується [28, с.128].

Такі дослідники, як О.О.Вербіцький, Л.А.Долгова, М.М.Левіна, вказують на той факт, що для формування пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови досить важливими є міжпредметні зв'язки. Вони сприяють тому, що і при аналізі явищ, що вивчаються іншими дисциплінами, студент прагне встановити такі зв'язки і відносини, які допомагають йому глибше зрозуміти проблему [34, 35, 57, 86]. Міжпредметні зв'язки передбачають використання елементів проблемності в навчанні, що є необхідною умовою протікання процесу формування потреби в розширенні іншомовних знань, важливим засобом активізації пізнавального інтересу. Прикладом застосування елементів проблемності в навчанні в процесі вивчення іноземної мови може бути введення нової лексики, де при поясненні більшої її частини вимагається не стільки завчити нові слова, скільки, використовуючи наявні знання зі словотвору, контекст, в якому дається слово, розкрити значення окремого слова, зрозуміти думку, що міститься в реченні, абзаці, тексті [28, с.127-128].

Для засвоєння мови в умовах школи чи вузу важливою є наявність відповідного вікового рівня розумового розвитку учня чи студента і спрямованість їхніх інтересів на навчання. В протилежному випадку засвоєння мови буде малопродуктивним.

Важливу роль в опануванні мовою має також дидактично-вмотивована організація викладання цієї дисципліни як процесу вирішення навчальних задач, що мають пізнавально-комунікативну цінність для тих, хто навчається, сприяє її засвоєнню в процесі адекватного педагогічного спілкування учителя з учнями (викладача зі студентами) [67, с.36-37]. Мова йде про застосування задачного способу в процесі навчання студентів іноземним мовам. Аналіз наукових досліджень, в яких навчальний процес розглядається в контексті задачного способу, засвідчує, що реалізація запланованого здійснюється у процесі виконання системи навчальних дій, що закладені у завданнях чи задачах, за допомогою яких досягається поставлена мета та усвідомлюється їхня послідовність для вирішення задачі.

Дослідженню даного способу присвячено роботи багатьох вчених (Д.М.Гришин, О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюн, Г.Л.Павлічкова, Л.Ф.Спірін, В.О.Сластьонін, М.А.Степинський, Є.М.Турецький, Л.М.Фрідман, М.Л.Фрумкін та ін.). Так, Л.Ф. Спірін визначає педагогічну задачу як усвідомлення суб'єктом педагогічної діяльності цілей навчально-виховної роботи, комплексу умов цієї роботи і проблем, що виникають. Дослідник також вказує на дві сторони задачі: відомий та невідомий зміст (запитання) [167]. Розглядаючи задачу як своєрідну систему, О.А.Дубасенюк пропонує термін «задачна ситуаційна система» [57, с.32]. Г.О. Балл, використовуючи термін «задачна ситуація», стверджує, що дана ситуація виникає у тому випадку, коли на шляху досягнення певної мети той, хто навчається, зустрічає перепони і в нього виникає потреба їх подолати, що і сприяє досягненню поставленої мети [12, с.29].

Іноземна мова вимагає щоденної, систематичної, і що дуже важливо, вмотивованої роботи. Студент повинен мати чітко поставлену мету вивчення цього навчального предмету, дуже добре усвідомлювати необхідність знання іноземної мови для майбутньої професійної діяльності. Хоча, як застерігають деякі вчені, зокрема Ю.І.Пассов, усвідомлення цілей вивчення іноземних мов не завжди є достатньо потужним мотивуючим засобом і не завжди здатне підтримувати пізнавальну активність студентів на належному рівні. Учений визначає два види спонукань, що мотивують процес навчання іноземним мовам. На його думку, це потреби, що випливають з психологічної моделі особистості (цілі, перспективи тощо), та пізнавальні інтереси, що витікають з внутрішньої моделі навчальної діяльності. Ще одним специфічним для навчання іноземним мовам видом спонукань є, згідно з думкою вченого, функціонування соціальної мотивації, що базується на потребі спілкування [130, с.198]. І.А.Зимня також серед умов, за яких є можливим розвиток належної мотивації оволодіння іноземними мовами, називає формування пізнавально-комунікативної потреби, тобто потреби в спілкуванні, яке є можливим саме завдяки мові, оскільки вона є засобом спілкування.

Задоволення пізнавально-комунікативної потреби відбувається, на нашу думку, завдяки реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземним мовам. Сутність даного підходу полягає в тому, що навчальний процес виступає моделлю процесу природного спілкування. Організація процесу навчання в якості такої моделі передбачає моделювання наступних принципово важливих параметрів спілкування: особистісний характер комунікативної діяльності процесу спілкування; взаємовідносини і взаємодія партнерів спілкування; ситуації як форма функціонування суспільства; змістова основа процесу спілкування; система мовленнєвих засобів; евристичність [104]. Важливість комунікативного підходу обумовлена тим, що він активно сприяє формуванню особистості, оскільки навчання відбувається шляхом обговорення актуальних проблем з урахуванням інтересів, світогляду тих, хто навчається, на заняттях створюються умови спілкування, наближені до умов природного мовного середовища, що позитивно впливає на розвиток внутрішніх мотивів спілкування. Чим менш навчальною буде діяльність, чим більш наближеною до умов реальної дійсності, тим вищим буде рівень мотивації. Перетворюючи навчальну задачу на задачу спілкування, яка є особистісно значущою для студента, викладач створює умови для зростання мотивації до оволодіння мовою.

Отже, комунікативне навчання іноземним мовам – це навчання спілкуванню, основна мета якого, як стверджує Л.Базель, – досягнення студентами здатності ефективно і відповідно до ситуації використовувати лінгвістичну систему. Таку здатність дослідниця називає «мовною компетенцією». У дослідженні Г.Китайгородської зустрічаємо термін «комунікативна компетенція», під яким вчена розуміє здатність брати участь у реальному спілкуванні іноземною мовою [77]. На думку В.Булгакової, комунікативна компетенція є здатністю людини до спілкування в одному або деяких видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою набуту у процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості [29]. Поняття «комунікативна компетенція» є дещо

вужчим за поняття «комунікативна компетентність» і ототожнювати їх, на думку Г.Вороніної, В.Красєвського, Н.Кузьміної та ін., не слід. Компетенція є колом питань, стосовно яких особистість добре обізнана, і має досвід. Компетентність у певній сфері є поєднанням відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу та ефективно діяти в ній. За В.Булгаковою, комунікативна компетентність є показником поінформованості суб'єкта спілкування у сфері комунікації, задовільного оволодіння певними правилами, нормами поведінки, спілкування [29]. Розмежовуючи поняття «компетенція» і «компетентність», ми поділяємо думку Е.Ф.Зеєра та А.В.Хуторського стосовно того, що компетенція – це набір здібностей, знань, умінь та навичок у відповідній галузі, тобто певний потенціал особистості, а компетентність – рівень володіння цим потенціалом, характеристика самої особистості, що показує рівень володіння компетенцією [65].

Отже, на нашу думку, пріоритетним завданням при навчанні студентів іноземних мов є формування саме іншомовної комунікативної компетентності, що здійснюється в межах компетентнісного підходу. Т.Сорочан визначає даний підхід як переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі [166]. На думку О.Пометуна, компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових та предметних компетентностей особистості. Якщо сфера життя, в якій особистість відчуває себе компетентною, є досить широкою, то, як стверджує вчений, мова йде про ключові компетентності. Компетентність, що розповсюджується на вужчу сферу, у рамках певної наукової дисципліни (у нашому випадку іноземної мови) є предметною [140].

Ми вважаємо, що формування мотивації до вивчення іноземних мов студентами неможливе без реалізації викладачем особистісно-діяльнісного підходу, який передбачає рівноправні відносини між викладачем та тими, хто навчається, як між рівноправними суб'єктами спілкування. Основи даного підходу були закладені в працях Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва,

С.Л.Рубінштейна, де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, який сам, формуючись в діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування. Як стверджують В.В.Серіков, І.С.Якиманська, сутність особистісно-діяльнісного підходу полягає в забезпеченні розвитку і саморозвитку особистості студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності [192]. В.І.Лозова підкреслює діалектичну єдність особистісного і діяльнісного підходів у педагогіці: особистісний підхід вимагає визнання особистості як продукту соціально-культурного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження, створення для цього відповідних умов; діяльнісний підхід спрямований на таку організацію суб'єкта, в якій би він був активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму особистісному розвитку. Дослідниця стверджує, що у педагогічній науці все частіше вживається поняття «особистісно-діяльнісний підхід», в якому особистісний і діяльнісний аспекти утворюють нерозривну, єдину інтеграцію, спрямовану на саморух, самозростання і в заключному результаті на самореалізацію особистості. Даний підхід характеризується ціннісним ставленням, позитивними можливостями особистості у діяльності; включенням особистісного досвіду молодшої людини до навчально-виховного процесу, який включає когнітивний (знання), операційний (уміння) та аксіологічний (цінності, настанови) блоки [95, с.96-97]. За особистісно-діяльнісного підходу студент з усіма його індивідуально-психологічними особливостями (потребами, здібностями, мотивами, інтелектом тощо) перебуває в центрі навчальної діяльності і саме з урахуванням його позицій має визначатися мета заняття. Кожен студент має індивідуальний рівень сформованості мотивації вивчення іноземної мови, що і слід враховувати викладачеві. Використання особистісно-діяльнісного підходу до студента як головного суб'єкта навчання іноземній мові передбачає дотримання таких

основних вимог: особистісна значущість предмету мовленнєвої діяльності, внутрішня вмотивованість та комфортність навчання, відсутність відчуття неможливості оволодіння іноземною мовою тощо. По відношенню до викладача необхідним є дотримання наступних вимог: особистісна та професійна відповідність викладацькій діяльності, демократичний стиль спілкування, готовність до співпраці тощо.

Ще однією важливою умовою формування мотивації до вивчення іноземної мови є зміст навчального матеріалу, який повинен мати для студента особистісне розвивальне та загальноосвітнє значення і задовольняти його потребу в спілкуванні. Цікава та особистісно значуща інформація сприяє запам'ятовуванню мовного матеріалу, що передається в ній. Серед критеріїв відбору навчального матеріалу важливими, на нашу думку, є наступні: професійно спрямована та особистісно значуща інформація, доступна та посильна для розуміння; здатна викликати внутрішню потребу до оволодіння нею. Доступність навчального матеріалу є надзвичайно важливим критерієм, оскільки жодна особистісна цінність чи надзвичайно високий інтерес до предмета не здатні забезпечити ефективне його вивчення за низької доступності цього предмету для суб'єкта.

Аналіз особливостей іноземної мови як навчальної дисципліни дає підстави зробити висновок, що її викладання охоплює наступні компоненти: 1) лінгвістичний, що передбачає подачу викладачем та засвоєння студентами мовного і мовленнєвого матеріалу; 2) психологічний – формування навичок та умінь, що забезпечують студентам використання іноземної мови при спілкуванні; 3) методологічний, пов'язаний з засвоєнням прийомів навчання, пізнання предмету та розвитком у студентів навичок самостійної роботи з іноземною мовою; 4) соціокультурний, що передбачає залучення студентів до культури країни, мова якої вивчається.

До власне психологічних принципів, включення яких до психології навчання іноземним мовам визначає специфіка іноземної мови як навчальної

дисципліни, ми, спираючись на дослідження І.А.Зимньої, відносимо наступні:

- комунікативність навчання (навчально-комунікативні задачі, комунікативне виправлення помилок тощо), тобто включення спілкування як форми взаємодії в процес навчання;
- особистісна значущість предмета спілкування, тобто наявність інтересу у студента до проблеми, теми спілкування;
- задоволення студента ситуацією спілкування (включаючи партнера, предмет, процес, результат спілкування);
- рефлексивність того, кого навчають, яка дозволяє йому довільно керувати цим процесом, оцінюючи адекватність засобів і способів формування і формулювання думки іноземною мовою;
- позитивне переживання студентом успіху спілкування як фактор підкріплення досягнутого;
- відсутність у студента соціальних бар'єрів, що стримують його вільне іншомовне спілкування (роль, статус, рівень компетентності, підготовленості тощо) [67,с.22].

Іноземну мову можна вивчати як суму явищ і фактів, як вивчають історичні події, фізичні явища тощо. Таким вивченням мови займаються лінгвісти і ті, хто навчаються лінгвістиці (теорії мовної комунікації). В нелінгвістичних навчальних закладах однією з цілей вивчення іноземної мови студентами, що, на нашу думку, є основною, є здатність брати участь в мовній комунікації (усній чи письмовій). Власне це є призначенням масового навчання іноземної мови, тому вони повинні оволодівати діяльністю – технікою комунікації чи технікою обміну інформацією даною мовою, незалежно від того, в якій мірі процес навчання цій діяльності включатиме набуття знань про мову як суму явищ. Звідси випливає, що для оволодіння іноземною мовою необхідна наявність у студентів певних здібностей [185, с. 22].

Вчені М.Вільямс та Р.Бурден на основі проведених досліджень виділили та сформулювали такі основні фактори активізації мотивації при вивченні іноземних мов:

- внутрішній інтерес до іншомовної діяльності, пробудження допитливості;
- ціна цієї діяльності: життєва важливість, прогнозована цінність результатів;
- характер мовленнєвої діяльності: можливість управління процесом і результатами діяльності, постановки прийнятних цілей і завдань;
- відчуття компетентності в сфері оволодіння мовою;
- реальна самооцінка своїх досягнень, переваг та недоліків стосовно оволодіння мовою, особиста думка про власні успіхи і упущення в процесі навчальної діяльності;
- характер ставлень учня (студента) до мови, до процесу її вивчення, до країни, мова якої вивчається;
- переживання емоційних станів впевненості, тривоги, задоволення, радощів тощо;
- вік і стать [216].

Проблема мотивації вивчення іноземних мов досліджувалась також зарубіжними вченими Р.Гарднером та У.Ламбертом. Саме їм належить ідея поділу мотивації на інструментальну та інтегративну. Той факт, що інструментальна мотивація передбачає відображення зовнішніх потреб і прагнення оволодіти мовою для досягнення якихось практичних цілей (отримання роботи, кар'єрний ріст, складання іспитів тощо), а інтегративна є відображенням внутрішніх потреб і наслідком бажання ідентифікувати себе з культурою країни, мова якої вивчається, дає змогу співвіднести ці види мотивації відповідно із зовнішньою і внутрішньою [202, 203]. В.П.Кузовлев поділяє зовнішню мотивацію на соціально-обумовлену та особистісно-обумовлену. Соціально-обумовлена мотивація пов'язана з усвідомленням соціальної необхідності, сенсу навчання. Особистісно-обумовлена

передбачає усвідомлення важливості знання іноземної мови для майбутньої професії, навчання. Внутрішню мотивацію до оволодіння іноземною мовою дослідник розгалужує на комунікативну, операційно-інструментальну та пізнавальну. Комунікативна мотивація, яка є одним із різновидів внутрішньої мотивації, передбачає ініціативну участь студента в спілкуванні, забезпечує мовленнєвий намір та ситуативний інтерес, операційно-інструментальна – процесуальний інтерес, а пізнавальна мотивація – пізнавальний інтерес до навчальної дисципліни. Комунікативні мотиви формуються на базі чисто комунікативних потреб, таких як: потреба розмовляти іноземною мовою з її носіями, потреба читати фахову чи художню літературу, потреба в письмовому спілкуванні (обмін листами, електронними листами тощо). Зберегти цей вид мотивів на належному рівні – найскладніше, оскільки іноземна мова виступає в якості штучного засобу спілкування, таке спілкування має умовний характер і наближається до сценічного [83].

Питання стосовно того, який вид мотивації – інструментальний чи інтегративний – сприяє кращим досягненням у вивченні іноземної мови, є спірним. На думку одних дослідників (В.М.Аганісян, Ю.М.Лотман та ін.), студенти, в яких переважає інтегративна мотивація, успішніше засвоюють іноземні мови, ніж студенти з інструментальною мотивацією. А на думку інших (А.М.Басіна, Н.П.Басай, А.З.Рахімов та ін.), інструментальна мотивація важливіша в країнах, де мова, що вивчається, функціонує як іноземна; а інтегративна – при вивченні іноземної мови безпосередньо в середовищі її носіїв, за кордоном. На нашу думку, ці два види мотивації не можна вважати цілком незалежними один від одного, мотивація того, хто вивчає іноземну мову, передбачає наявність елементів їх обох, і тільки при розумному поєднанні інструментальної та інтегративної (зовнішньої і внутрішньої) мотивації можливе успішне оволодіння іноземними мовами.

Дуже важливою особливістю формування мотивації до вивчення іноземної мови у нелінгвістичному ВНЗі є те, що при навчанні цієї дисципліни викладачеві необхідно створювати такі умови, щоб процес

навчання по можливості був імітацією діяльності майбутніх спеціалістів і максимально наближався до їхньої майбутньої професійної діяльності, особливості якої теж повинні бути обов'язково враховані. Цьому сприяє професійний контекст, який є сукупністю предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної сфери професійного труда.

Згідно теорії контекстного навчання, розробленої А.О.Вербицьким, студент розглядається як суб'єкт пізнавальної діяльності, який займає активну творчу позицію і має суб'єктні, діалогічні відносини з викладачем. Контекстний підхід передбачає трансформацію навчальної діяльності в професійну, що, в свою чергу, означає не просто заміну одного типу діяльності на інший, а зміну самої позиції особистості, яка з споживача інформації перетворюється на її здобувача і користувача.

А.О.Вербицький розробив ряд основних принципів контекстного навчання, до яких належать: принцип педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; принцип послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності; принцип проблемності змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому просторі; принцип адекватності форм організації навчальної діяльності цілям і змісту освіти; принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу; принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; принцип єдності навчання і виховання особистості професіонала [34, с.53].

До базових форм діяльності студентів в контекстному навчанні автор відніс:

- навчальну діяльність академічного типу;
- квазіпрофесійну діяльність;
- навчально-професійну діяльність.

Навчальна діяльність академічного типу, прикладом якої є інформаційна лекція, передбачає процес здобування і засвоєння інформації з одночасним обговоренням теоретичних питань, проблемних за своєю сутністю. І як результат – відбувається вправління в моделюванні дій майбутніх спеціалістів.

Квазіпрофесійну діяльність найяскравіше представляє ділова гра, в якій за допомогою імітаційної та ігрової моделей відтворюється предметний, соціальний та психологічний зміст професійної діяльності спеціаліста.

Під час навчально-професійної діяльності студент виконує реальні дослідницькі чи практичні функції, бере участь в наукових дослідженнях, проходить своєрідну професійну практику, при цьому залишається в ролі того, хто навчається, але уже з проекцією на позицію спеціаліста.

Існує також ряд проміжних форм діяльності, якими є конкретні форми навчання студентів, що характеризуються все більш чіткими рисами професійної діяльності і забезпечують динаміку від однієї базової форми до іншої. До проміжних форм відносять семінар-дискусію, спецкурси, участь в НДР, колоквиуми тощо [34, 35].

Аналізуючи контекстне навчання при вивченні іноземної мови, ми спираємось на дослідження Ю.В.Маслової. В розробленому дослідницею експериментальному навчанні іноземної мови з позиції контекстного навчання моделюються цілісні фрагменти предметного, соціального та психологічного змісту професійної діяльності, що освоюється студентами. Одиницею роботи викладача і студентів є проблемна ситуація, структурними компонентами якої є сам студент, інші студенти та змодельоване професійне середовище. Діючи в цьому середовищі, студенти засвоюють не тільки певну інформацію з предмету та форми професійного спілкування, їхнє мовне оформлення, а й засоби та прийоми спілкування в умовах міжособистісної взаємодії. Оскільки спілкування – це не тільки обмін інформацією, а і процес взаємовпливу його учасників, то можна стверджувати, що під час комунікації поряд з засвоєнням норм спілкування іноземною мовою формуються і

розвиваються комунікативні здібності студентів, їхні майбутні професійні якості. У вивченні іноземних мов базовими формами навчальної діяльності є, на думку Ю.В.Маслової, практичні заняття з іноземної мови, та квазіпрофесійна діяльність, представлена рольовою та діловою іграми [104].

Оскільки, як вже було зазначено вище, серед усіх навчальних предметів саме іноземна мова є таким, ефективно вивчення якого є можливим лише за умови чіткої вмотивованості студентів та високого рівня їхньої мотивації при вивченні цієї дисципліни, то, на нашу думку, врахування всіх розглянутих нами особливостей формування у студентів мотивації до вивчення іноземної мови є надзвичайно важливим в процесі ефективного навчання цьому предмету.

1.3. Концептуальні положення технології експериментального навчання студентів іноземній мові.

Аналіз наукової літератури свідчить, що навчання студентів іноземній мові може бути ефективним лише за умови дотримання певних психолого-педагогічних вимог до змісту та організації навчального процесу. Враховуючи розглянуті нами у попередньому параграфі особливості формування мотивації до вивчення іноземної мови студентами нелінгвістичних освітніх закладів, якими є освітні заклади культури, ми, в якості психолого-педагогічних передумов організації експериментального навчання цієї дисципліни, пропонуємо наступні положення.

Вивчення іноземної мови є важливим засобом підготовки студентів до практичної професійної діяльності. Саме практична професійна спрямованість викладання є основною умовою виникнення домінуючого мотиву навчальної діяльності, що розуміється і приймається студентами. Хоча діапазон навчально-практичних цілей при вивченні іноземної мови є досить широким і не зводиться тільки до вузькопрофесійної підготовки. Важливо при цьому навчити студентів орієнтуватися в типових ситуаціях

спілкування, в реаліях своєї країни та країни, мова якої вивчається, в іншомовній фаховій літературі, у типових професійних ситуаціях тощо.

На основі методологічного принципу єдності свідомості та діяльності об'єктом навчання, згідно з О.О.Леонтьєвим, є мовленнєва діяльність, яка визначається автором як процес реалізації комунікативно-пізнавальної потреби в передачі думки та отриманні інформації, заповненні інформаційного вакууму, вербальному осмисленні дійсності. Виходячи з визнання мовленнєвої діяльності об'єктом навчання, під час розробки стратегії та тактики навчання будемо враховувати наступні характеристики діяльності взагалі:

- породжується вона певним комплексом причин і здійснюється за певними законами;
- в ній неминуче знаходить відображення особистість суб'єкта діяльності;
- діяльність обумовлює становлення і розвиток властивостей і якостей особистості.

Оскільки головною метою вивчення студентами іноземної мови є навчання їх спілкуванню, тобто формування в них іншомовної мовленнєвої компетенції, то одним з найважливіших концептуальних положень є формування в них мотивації мовленнєвої діяльності, в ході якої виробляються комунікативні навички та усуваються психологічні бар'єри, що перешкоджають навчальному процесу. Виховні та розвивальні резерви іноземної мови як навчальної дисципліни найповніше розкриваються в умовах саме діяльнісного підходу. Діючи студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності, тобто активно її ініціює, здійснює та контролює; поступово він все самостійніше висуває навчальні цілі, що є для нього найбільш значущими, і виконує завдання, що мають чітке особистісне значення. За діяльнісного підходу на заняттях здійснюється взаємодія студентів з викладачем, в навчальних завданнях моделюються різноманітні аспекти діяльності людини, і передусім навчальної, що є етапом підготовки

до діяльності трудової, професійної. Тобто процес навчання має бути організований таким чином, щоб він активізував запуск механізму особистісного розвитку студента. А це можливо за наявності таких педагогічних умов: створення особистісно стверджуючих ситуацій; перенесення спілкування в діалогічну площину; формування позитивних Я-образів; створення ситуацій гарантованого успіху; зміна позиції педагога стосовно студента.

Особистісно-орієнтоване навчання має реалізовуватися через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу.

Значний інтерес для нас становить запропонована І.А.Зимньою трирівнева структура мовленнєвої діяльності [66, с.60-65]. Розглянемо її.

Перший рівень мовленнєвого процесу – спонукальний (представлений потребою, мотивом, метою); другий – формувальний (пов'язаний з мисленням, оформленням думок у внутрішньому мовленні та певним індивідуальним змістом як результатом); третій – реалізуючий (передбачає оформлення індивідуального змісту у зовнішньому мовленні і, як результат, певне соціальне значення).

Спонукальний або мотиваційно-спонукальний рівень являє для нас найбільший інтерес, оскільки саме він безпосередньо пов'язаний з проблемами, що розглядаються в нашому дослідженні. За своєю сутністю цей рівень є потребнісно-мотиваційно-цільовим, а за своєю функцією – спонукальним, що є досить важливою деталлю, оскільки саме завдяки їй постає питання про необхідність створення в процесі навчання ситуацій, які б сприяли появі і розвитку комунікативно-пізнавальної потреби, тобто потреби у здійсненні мовленнєвої діяльності, що одностайно визнана психологами однією з основних соціогенних потреб людини. Вона є найбільш значущою у навчанні усному мовленню і в мотиваційній сфері студентів займає одне з провідних місць, поряд з творчою, та з потребою в досягненнях. Як

стверджує О.О. Леонт'єв, створення найсприятливіших умов для розвитку мотивації та творчого характеру навчальної діяльності можливе саме у процесі спілкування. Отже, навчальну діяльність в процесі вивчення іноземних мов доцільно будувати як модель процесу спілкування і саме такій діяльності слід навчати студентів, а через оволодіння її способами та засобами формувати і того, хто навчається.

Комунікативно-пізнавальна потреба виступає в якості “запускового механізму” або “енергетичного джерела” мовленнєвої діяльності. Проте реалізація її можлива лише, коли має місце поєднання її з умовами, що здатні задовольнити цю потребу. Такими умовами у процесі навчання іноземних мов є наявність мовленнєвої ситуації. За такого поєднання в психіці людини виникає певний динамічний стан, що знаходить вираження у психологічній готовності до здійснення актів поведінки у відповідному напрямку. Орієнтовна діяльність, що здійснюється у процесі вирішення мовленнєвої ситуації і передбачає опору на іноземне мовлення, є основною метою практичної підготовки студентів з іноземної мови. Ця діяльність охоплює сприйняття ситуації, усвідомлення проблеми спілкування, вибір комунікативної мети, пошук вирішення проблеми в спілкуванні, досягнення комунікативної мети і результату. Останній є головним показником готовності студентів до практичної професійної діяльності засобами іноземної мови.

Мовленнєві ситуації бувають досить різноманітними за рівнем складності: від читання і сприйняття на слух оголошень, реклам, формулювання нескладних прохань та коротких відповідей до написання анотацій за статтею, самостійних висловлювань про витвори мистецтва, початкового філологічного аналізу. Ці цілі можуть реалізовуватися у різних формах практичної діяльності, а саме у міжособистісному спілкуванні, у діяльності за інтересами, а згодом і у професійній діяльності.

Отже, початковим механізмом комунікативної діяльності є виникнення потреби у спілкуванні, яке, в свою чергу, вже є поштовхом до виникнення

відповідного мотиву, приводить в дію мотивацію. Як стверджують психологи, механізм мотивації породження висловлювання є “глибоко інтимним, індивідуальним та безпосередньо некерованим”, але піддається опосередкованому регулюванню. Це свідчить про те, що викладач може певним чином впливати на мотиваційну сферу студентів.

Формування та розвиток мовленнєвої компетентності студентів є метою комунікативного підходу навчання іноземним мовам. Розробкою цього підходу займалось немало наукових колективів та методистів різних країн, та найвагоміший внесок в його обґрунтування зробили вчені Г.Уідоусан, У.Литлвуд, Г.Е.Піфо, Ю.І.Пассов. Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих та підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, інакше кажучи, за такого підходу засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їхньою комунікативно-мовленнєвою функцією.

На думку Ю.І.Пассова, комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, що є адекватним процесу реального спілкування завдяки моделюванню таких основних закономірностей мовленнєвого спілкування:

- 1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці викладача як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці студента як суб'єкта спілкування та навчання;
- 2) предметність процесу комунікації, що має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.);
- 3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків студентів між собою;
- 4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання за даних ситуацій [130].

Відповідно вчений висуває наступні принципи комунікативного підходу: 1) мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета (це є характерним для багатьох інших підходів), скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою; 2) індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності студентів з урахуванням їхнього життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі; 3) функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного матеріалу як такого, що є адекватним процесу комунікації; 4) ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок; при цьому під "ситуацією" розуміють систему взаємовідносин співрозмовників, яка відбивається в їхній свідомості; 5) новизна, що проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань тощо [130].

За комунікативного підходу у процесі навчання студенти набувають комунікативної компетенції — здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Найважливішою характеристикою такого підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, що дійсно використовуються носіями мови. В процесі мовленнєвої взаємодії студенти співпрацюють не тільки один з одним (в парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою), а і з викладачем. З самого початку вони оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо, аудіювання) на понадфразовому і текстовому рівнях, використання рідної мови є обмеженим. Водночас при оцінюванні враховується не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання.

Навчання мовленню за комунікативною методикою передбачає широке використання різноманітних опор: змістових та смислових, словесних і зображувальних (текст, мікротекст, логіко-синтаксична схема тощо). Також

використовуються мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях.

В межах комунікативного підходу з кінця ХХ століття досить активно використовуються методи, що об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Серед основних характеристик цих методів визначають: рух від цілого до окремого; орієнтація занять на студента; цілеспрямованість, змістовність та спрямованість занять на досягнення соціальної взаємодії за наявності віри викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Як вже було зазначено у попередньому параграфі, в процесі навчання іншомовному спілкуванню викладач багато уваги приділяє розвитку мислення на матеріалі мови, якої навчає, оскільки володіння іноземною мовою «перебуває в непохитній єдності і безпосередньому зв'язку з процесом мислення» [40, с.13]. Мовлення виступає як зовнішнє звукове оформлення осмисленого. Мислительний процес – це і є процес мовлення, але мовлення внутрішнього, ніби спрямованого людиною на саму себе. Мислячи, людина оперує поняттями, що “об'єднуючись разом”, утворюють загальний зміст. За Л.С.Виготським, мовлення виконує дві функції – спілкування та мислення, одиницею обох цих функцій виступає значення слова. Комунікативне навчання іноземній мові значним чином збагачується, якщо розвивається абстрактне мовленнєве мислення. Абстрагування та узагальнення можуть передувати мовленнєвій діяльності, створюючи її лінгвістичну орієнтовну основу, а можуть слідувати за нею у вигляді систематизації і мовленнєвого осмислення мовного матеріалу. Системність мислення, що формується при цьому, виступає однією з сторін вдосконалення пізнавальних функцій психіки студентів, що вивчають іноземну мову [40].

З вищезазначеного випливає, що для успішного навчання іншомовному мовленню слід розвивати мислення студентів, що найкраще досягається через розв'язання проблемних ситуацій, оскільки вирішення проблеми

вимагає від студентів самостійної здогадки, нерідко – творчого підходу, завдяки чому стимулюється й творче мислення. В процесі навчання необхідно надавати студентам можливість самим шукати відповідь на різні запитання, запобігати механічному оволодінню знаннями і досвідом інших та звести до мінімуму опору на готові трафарети при вирішенні тих чи інших завдань.

На заняттях з іноземної мови створюються умови для розвитку індивідуальних здібностей студентів. Їхні мовні здібності проявляються не тільки в швидкості чи легкості засвоєння навчального матеріалу, але і у формах діяльності, яким студенти надають перевагу і які вони найбільш успішно здійснюють. Так, відомо, що студенти з низьким рівнем навченості іноземної мови обирають репродуктивні завдання; студенти середнього рівня здатні поєднати матеріал, що завчається, з елементами самостійного висловлювання; ознакою достатнього рівня є охоче виконання завдань, що вимагають самостійного розв'язання; студенти підвищеного рівня надають перевагу творчим завданням, свідомо уникаючи репродуктивні форми роботи.

В межах особистісно-орієнтованого підходу, ключовим положенням якого є сприйняття особистості як єдності психічних властивостей, що складають її індивідуальність, реалізується важливий психолого-педагогічний принцип, згідно з яким в процесі навчання враховуються індивідуальні особливості кожного суб'єкта навчальної діяльності. Цей підхід передбачає гнучкість у визначенні цілей, враховує особистісні інтереси тих, хто навчається, і створює передумови для більшої результативності навчання.

Доведено, що навчання має узгоджуватися з рівнем розвитку та особливостями того, кого навчають. “Визначення рівня розвитку та його ставлення до можливостей навчання є безперечним та основним фактом, від якого ми можемо відштовхуватися як від безсумнівного” (Л.С.Виготський) [40]. При цьому обов'язково слід враховувати той факт, що в структурі

психічної діяльності суб'єкта навчання поряд з актуальними особливостями присутній також компонент потенційного або резервного, що за певної організації навчальної діяльності актуалізується та значно оптимізує процес навчання. Г.О.Китайгородська висуває такі принципи навчання іноземної мови за методом, який вона називає "методом активізації резервних можливостей особистості":

- 1) принцип організації особистісного спілкування у навчальному процесі;
- 2) принцип поетапно-концентричної організації навчального процесу;
- 3) принцип використання рольової гри в навчальному процесі;
- 4) принцип організації колективного спілкування.

Згідно з цим методом забезпечується інтенсивне навчання іноземній мові, у ході якого навчальні цілі досягаються за мінімальний термін при максимальному обсязі необхідного навчального матеріалу [76].

Отже, організовуючи експериментальний навчальний процес, необхідно буде, на нашу думку, визначити принаймні два рівні розвитку студента, без знання яких можливість виявити правильне співвідношення між його реальним розвитком та резервними можливостями його навчання в кожному конкретному випадку ставиться під сумнів. Перший рівень – це рівень «актуального розвитку» психічних функцій суб'єкта навчання, який є результатом циклів його розвитку, що вже завершилися. Мова йде про актуальний рівень підготовленості студента, що визначається тим, які завдання він може виконувати самостійно. Другий рівень є «зоною найближчого розвитку», відображенням психічного потенціалу розвитку особистості. Цей рівень свідчить про те, що студент не може виконати самостійно, але з чим впорається за незначної допомоги [40]. Зони актуального та найближчого розвитку у кожного суб'єкта навчання різні, відповідно і динаміка їхнього розумового розвитку різна, що буде враховано в процесі навчальної діяльності. Особистісно-орієнтований підхід надає кожному студенту можливість навчатися в індивідуальному темпі відповідно

до власних здібностей і потреб, орієнтує його не тільки на досягнутий ним рівень пізнавального розвитку, але і висуває певні вимоги, що дещо перевищують його наявні можливості, завдяки чому навчальна діяльність здійснюється в індивідуальній «зоні його найближчого розвитку».

Використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей особистості передбачає ознайомлення студентів також з основами сугестивного методу, запропонованого Г.Лозановим. Відповідно до цього методу в процесі експериментального навчання будуть створюватися сприятливі умови для оволодіння студентами усним мовленням шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають в ситуаціях навчання; більша увага буде надаватися зв'язку навчального процесу з особистими інтересами та мотивами тих, хто навчається; між викладачем та студентами будуть встановлюватися і підтримуватися довірливі стосунки, що сприятимуть успішній мовленнєвій взаємодії; навчальний процес буде зреалізований у двох планах — свідомому та підсвідомому, що дасть оптимальний результат; засвоєння мовного матеріалу відбуватиметься в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, що допоможе переключати увагу студентів з форми на власне процес спілкування; у центрі уваги стане усномовленнєва комунікація та збагачення вокабуляру, в той же час студенти читатимуть полілоги і писатимуть твори на різні теми. Хоча цей метод має певні недоліки, однією з найважливіших його переваг є сприяння усуненню психотравмуючих факторів (скутості, побоювання можливих помилок, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та «мовного бар'єру» іноземної), що досягається завдяки безпосередньому навіювальному впливу викладача на тих, кого він навчає і хто в цей час перебуває у стані «псевдо-пасивності». Такий вплив створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування і допомагає розкрити резервні можливості студентів щодо запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу.

Таким чином, ми з'ясували, що за умов належної організації експериментальної навчальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови та їхньої самостійної навчальної роботи цілком реально задіювати резерви розвитку їхніх особистісних можливостей. При чому цей розвиток стане системним, оскільки одні можливості підкріплюватимуться іншими, залежатимуть від них (наприклад, формування іншомовних мовленнєвих механізмів складає основу розвитку пізнавальних функцій психіки; абстрактне та філологічне мислення – взаємозв'язані; поетапна зміна провідної діяльності, становлення індивідуальних навчальних здібностей необхідні для поступової підготовки студентів до практичної діяльності тощо) і в своїй сукупності дадуть новий рівень розвитку мотивації особистості студента.

Як відомо, в навчальному процесі все менш актуальними стають такі навчальні мовленнєві дії, які не характеризуються принаймні умовною комунікативністю (наприклад, читання всіма студентами одного і того ж тексту і переказ його один одному). В нашому експериментальному навчанні значно більше уваги надаватиметься груповій роботі над матеріалом різного змісту, завдяки якій кожен учасник групи одержить можливість виконувати посильні функції. Наприклад, при вивчаючому читанні завданням одного студента є читання тексту впівголоса, другий – виділяє незнайомі слова, третій – шукає їхнє значення у словнику, четвертий перекладає речення, що викликає труднощі у його розумінні тощо. Виконання такої роботи стане підготовкою студентів до реальної комунікації, до обміну інформацією з іншими групами, що працюють з іншими текстами, до оціночних суджень з приводу прочитаного та почутого від інших. За умов правильної організації така робота сприятиме розвитку мовленнєвої мотивації, вдосконалюватиме навчальні та комунікативні уміння.

Реалізації особистісно-орієнтованого підходу суттєво сприятиме використання проектної методики, що матиме значну спрямованість на створення реального мовленнєвого і часто немовленнєвого – матеріального –

продукту, дозволить поєднувати самостійну індивідуальну роботу з груповою і колективною, забезпечуватиме вихід мовленнєвої діяльності в інші види діяльності (наприклад, в трудову), стимулюватиме самостійний пошук студентами потрібної інформації, вимагатиме розвитку творчої фантазії для оригінальної організації знайденої інформації і ефективного представлення її іншим. Використання методу проєктів передбачатиме активізацію всіх сторін особистості студента: його інтелектуальної сфери, типологічних особливостей, рис характеру (цілеспрямованості, допитливості, толерантності тощо), його комунікативних умінь, сфери його почуттів та емоцій [31].

У зв'язку з проблемами, що розглядаються в дослідженні, варто мати на увазі і питання про способи корекції помилок, які багато в чому визначають можливість руйнування психологічних бар'єрів, що блокують процес навчання. Як уже відзначалося, семантика, будучи предметом мовлення і зливаючись з потребою в ньому, породжує мотив, визначає мету висловлювання і представляє собою уявлюваний суб'єктом результат мовленнєвої дії. Тому в методиках, орієнтованих на навчання іншомовному спілкуванню, акцент робиться передусім на змісті матеріалу, що повідомляється студентам, а не на лінгвістичній його формі.

Викладене є трансформацією ідей гедоністичного та гуманізованого навчання на проблему дослідження. Створення таких умов, за яких навчально-пізнавальна діяльність виступає джерелом радості, задоволення потреби особистості студента, коли його ціннісні орієнтації та інтереси максимально враховуються, а стосунки всередині навчального колективу будуються на основі педагогіки співробітництва.

Такий підхід визначає навчання мови як організацію «взаємодії людей у процесі спілкування», а особистість студента розглядається в якості центральної фігури навчального процесу.

Відомо, що особистість того, хто навчається, будучи суб'єктом діяльності, індивідуалізує способи її здійснення і, звичайно, її результати, оскільки має індивідуальні особливості. Проте в структурі психічної діяльності особистості обов'язково присутній також могутній пласт потенційного, який, будучи задіяним, істотно оптимізує процес навчання. Потенційне стає актуальним завдяки специфічній організації діяльності, в якій воно далі розвивається. Таким чином, ефективність навчання мові буде залежати від того, як в ньому актуалізуються та розвиваються потенції студента.

Актуальні та потенційні особливості – це по суті два боки особистості, яка розвивається. Цей розвиток виступає як діалектичний процес переходу потенційного в актуальне і актуального в потенційне. Потенційні особливості особистості – це сукупний результат її актуальної життєдіяльності. Ці положення дозволяють стверджувати, що пильна увага до розвитку особистості того, хто навчається, врахування сформованого і можливого, актуального і потенційного в її психічній діяльності, створення сприятливих умов для їх взаємного переходу роблять перспективи оптимізації навчання іноземному говорінню практично безмежними [40].

Проблему актуального в навчанні навичкам говоріння ми пов'язуємо з проблемою способу мислення. Така правка цілком доцільна, оскільки було б неправильно припускати, що людина може мати тільки раціонально-логічний (аналітичний) або тільки емоційно-образний, або тільки інтуїтивний спосіб мислення. Достатньо згадати, що здатність до логічного аналізу, раціонального осмислення дійсності є хронологічно більш пізнім новоутворенням у психічній діяльності особистості, ніж її здатність до образного відображення реальності. Крім того, емоційно-образна спрямованість мислення студента зовсім не означає, що він абсолютно нездатний до логіко-дискурсивних операцій з навчальним матеріалом. Мова в цьому випадку буде йти лише про актуальні здібності до емоційно-образного мислення і потенційні можливості раціонального аналізу.

Студентам, у яких переважає раціонально-логічний спосіб мислення, властиве прагнення відобразити складні відношення між явищами у вигляді впорядкованої та гармонійної системи. Їх вирізняє точність, велика витримка у виконанні одноманітної роботи, вони швидко справляються із завданнями, але зазнають труднощів там, де успіх роботи залежить від творчої уяви.

Емоційно-образний спосіб мислення характеризується здатністю до синтетичного сприйняття, охоплення всього комплексу зв'язків, відношень, значень одночасно, створення образів, емоційної реакції. Носії цього способу мислення із захопленням виконують роботу, яка потребує творчої уяви. Образність для них є більш вагомим, ніж логічність, тому часто замінює їм останню.

Одним з важливих засобів покращення процесу навчання іншомовному мовленню має стати включення у нього пізнавальної діяльності особливого типу, яка передбачала б творчу, інтелектуальну активність студентів і в результаті якої б створювалась орієнтовна основа мовленнєвих вчинків і розв'язувались загальнорозвивальні задачі [45].

Запам'ятовування матеріалу під час навчання іншомовній комунікації стане більш повним, більш ефективним, якщо вдасться створити в студентів мотивацію участі в навчальному іншомовному спілкуванні. Така мотивація природна для етапів синтезу, де увагу зосереджено на змісті висловлювань, а не на їх формі. У цьому випадку, зрозуміло, потрібно вести мову про мимовільне запам'ятовування навчальної інформації. Воно не тільки полегшує засвоєння матеріалу, але і забезпечує іншу, вищу якість самих знань. Функціонування механізмів мимовільної пам'яті, по-перше, створює передумови для механізмів по-справжньому ефективного, раціонального заучування, які можуть і повинні включатися в навчання, але не як основа засвоєння, а як його завершальний акт, який ґрунтується на тому, що зроблено пам'яттю мимовільно. Довільність «заучування» різко зростає, якщо йому вдається отримати саме таку роботу [44].

По-друге, оскільки мнемічна функція керує образом об'єкта, можна стверджувати, що залучення резервів пам'яті (перш за все мимовільної) залежить від організації навчального матеріалу і роботи з оволодіння ним. Немає такого матеріалу, по відношенню до якого неможливо було б організувати діяльність, яка забезпечувала б оптимальний ефект мимовільного запам'ятовування. Останнє може бути досягнуто завдяки мимовільній увазі, яка породжується образом об'єкту діяльності і механізму імпринтингу.

Для того, щоб відбувся імпринтинг, потрібно, щоб належне для запам'ятовування відповідало внутрішній потребі та негайно підкріплювалось її задоволенням. Крім того, запам'ятовування значно більшого обсягу навчального матеріалу можливе внаслідок навчального впливу не тільки на рівні, який контролюється свідомістю, але і на рівні зниженого контролю свідомості [44].

Крім того, стимуляція мимовільної уваги забезпечується організацією навчального процесу таким чином, щоб він якомога більше, активніше ґрунтувався на різноманітних відчуттях. Взаємодія відчуттів, що викликані реальним досвідом студентів, обумовлює оперативне переведення інформації на рівень підсвідомого, де її засвоєння здійснюється більш ефективно. У тих, кого навчають, активізується множина одночасних перцепцій, а стимули різної природи значно посилюють один одного, сприяючи зміцненню бази сприйняття та закріплення інформації.

Важливим концептуальним положенням методики експериментального навчання іноземній мові стане, на нашу думку, створення привабливої «позитивно-емоціогенної» атмосфери на занятті, що забезпечить зняття психологічних бар'єрів, які, в свою чергу, можуть бути викликані нездатністю до операцій мовленнєвого оформлення на інтуїтивному рівні при спонтанному усному мовленні, бо, як відомо, психологічні бар'єри створюються переважно штучно, хоча в їх основі

лежить цілком природне бажання студента не допустити помилки або виправити її. Навчання спілкуванню буде передбачати заходи, що спрямовані на звільнення від страху помилок під час набуття іншомовного мовленнєвого досвіду, на усвідомлення студентами корисності та результативності їхніх зусиль, відчуття задоволення від досягнутих результатів. Помилки будуть розглядатися як закономірні і неминучі, а не як зло, що підлягає виправленню. Таке ставлення до помилок дозволить досягти свободи у спілкуванні, що перешкоджає виникненню психологічної напруги і сприяє швидшому «запуску мовленнєвого механізму». Це ще одне концептуальне положення нашої експериментальної методики, яке буде реалізоване в ході експерименту.

При організації експериментального навчання іноземній мові важливим стане врахування того факту, що мовлення тісно пов'язане з почуттями та емоціями, без яких просто не існує живого усного спілкування. Отже, зміст експериментального навчального матеріалу, його виклад та засвоєння будуть викликати та супроводжуватись позитивними емоціями і переживаннями. Проте ми свідомі того, що по-справжньому емоційно забарвленим пояснення має ставати тоді, коли йдеться про найбільш важливе і суттєве, оскільки «суцільний потік емоцій» не дає бажаного результату, а навпаки, навіть втомлює слухачів.

Таким чином, на основі сказаного вище в якості основних концептуальних положень нашого експериментального дослідження виступатимуть такі:

- експериментальне навчання іншомовному спілкуванню буде спрямоване на вироблення у студентів мотивації мовленнєвої діяльності та формування мовленнєвих навичок в умовах, що визначаються вимогами комунікативного підходу; для цього буде створюватися комунікативно-рефлексивне середовище, що передбачатиме розв'язання комунікативних задач;

- в експериментальному навчанні будуть враховуватися компоненти актуального та резервного (потенційного) в психічній діяльності студентів, необхідність визначення «зони їхнього найближчого розвитку»;

- експериментальне навчання іноземним мовам буде здійснюватися в межах контекстного підходу, що передбачає забезпечення професійної спрямованості навчального процесу через насичення цих дисциплін професійним змістом, створення умов для демонстрування реальної можливості використання набутих знань в професійній діяльності, тобто через реалізацію ситуацій професійного характеру;

- навчання іншомовному спілкуванню буде здійснюватись відповідно до принципів особистісно-діяльнісного підходу, за якого студент з усіма його індивідуально-психологічними особливостями перебуває в центрі навчальної діяльності;

- експериментальне навчання буде обов'язково передбачати створення позитивного емоційного фону на заняттях, емоційне насичення навчального процесу, зняття психологічних бар'єрів та швидкий запуск мовленнєвого механізму, що в свою чергу забезпечуватиметься завдяки виробленню у студентів такого ставлення до помилок, за якого вони будуть сприйматися як закономірні та неминучі, та завдяки створенню в процесі навчання ситуацій гарантованого успіху.

Змодельована з урахуванням цих концептуальних положень експериментальна технологія навчання студентів іноземній мові зробить заняття моментом задоволення і радості, слугуватиме надійною основою розвитку мотивації мовленнєвих вчинків, формування стійких інтересів та сприятиме підтриманню досягнутого рівня мотивації навчання.

Висновки з першого розділу

Навчання є основною діяльністю студентів, в процесі якої вони одержують професійно значущі уміння і навички. Основою навчальної діяльності є її мотиваційно-спонукальний компонент, що ініціює пізнавальну активність студентів, спрямовує та підтримує її.

Мотив є складним інтегральним утворенням і думки вчених стосовно його визначення розходяться. На думку одних, мотив є потребою, інших – метою чи властивістю особистості. Хоча спільним у визначеннях різних дослідників є те, що вони розглядають мотив як внутрішнє спонукання особистості до певного виду активності, пов'язане з задоволенням відповідної потреби; а сам мотив учіння трактується як інтерес до знань, спрямованість на окремі боки навчальної діяльності, пов'язаної з внутрішнім ставленням учня до неї, як бажання вчитися тощо.

Прийняття в якості мотиву потреби дає змогу з'ясувати, чому здійснюється активність людини; прийняття за мотив мети дає відповідь, навіщо проявляється ця активність; а прийняття за мотив стійких якостей особистості пояснює, чому обрані саме ця мета і цей спосіб її досягнення. З цього випливає, що всі компоненти мотиваційної сфери – потреби, цілі, наміри, установки – є суб'єктивними формами існування як одне одного, так власне і мотиву, взаємозв'язаними і взаємообумовленими в своїх проявах і розвитку в діяльності.

Мотивацію, яка є більш широким поняттям, ніж мотив, слід розглядати як «внутрішню детермінацію поведінки і діяльності, яка може бути обумовлена і зовнішніми подразниками, середовищем, що оточує людину. Але зовнішнє середовище впливає на людину фізично, в той час як мотивація – процес психічний, що перетворює зовнішні впливи на внутрішні спонукання».

Породження мотивів дуже тісно пов'язане з емоційними явищами; виникнення мотивів принципово неможливе за межами емоційної, мотиваційно-ціннісної сфери. Емоції відіграють важливу роль у регулюванні

динамічної і змістової сторін мотивації, орієнтують людину у світі, вказують на модальність явищ, що її оточують, на ступінь їхньої значущості. Саме емоції свідчать про те, що є важливішим, актуальним в щоденній діяльності і що є особистісно значущим в широкому плані життєдіяльності взагалі.

Полімотивованість навчальної діяльності передбачає виділення в структурі мотивації різних груп мотивів, серед яких особливої уваги заслуговують професійні мотиви, що актуалізуються в прагненні студентів мислити образами майбутньої професії, опановувати різні навчальні дисципліни з метою ефективної професійної підготовки.

Професійна мотивація навчальної діяльності є складною ієрархізованою динамічною системою мотиваційних утворень, представлених позитивними, усвідомленими особистісно-значущими мотивами і потребами, а також ціннісними орієнтаціями, що домінують в процесі оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками та в процесі розвитку здібностей і самовдосконалення майбутнього спеціаліста.

Особливості формування і розвитку мотивації до вивчення іноземних мов студентами нелінгвістичних освітніх закладів, якими є освітні заклади культури, слід розглядати в контексті специфіки навчальної дисципліни «іноземна мова», яка є одночасно і метою, і засобом навчання та характеризується рядом особливостей, серед яких безпредметність, неоднорідність і безмежність. Серед інших специфічних особливостей іноземної мови як навчальної дисципліни – сформоване до неї негативне, суб'єктивне ставлення людей як до складного предмету, що практично не піддається оволодінню в умовах шкільного і вузівського навчання. Тому одним з головних завдань, що вирішуються викладачами в процесі навчання, має бути забезпечення високого рівня мотивації студентів, спрямування зусиль на нейтралізацію їхнього негативного ставлення до вивчення іноземної мови як непрофільюючої дисципліни, формування позитивної мотивації в навчанні, тобто мотивації, пов'язаної з задоволенням пізнавальних інтересів, потреби іншомовного спілкування.

Для формування пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови в нелінгвістичних освітніх закладах досить важливими є міжпредметні зв'язки. Вони сприяють тому, що і при аналізі явищ, що вивчаються іншими дисциплінами, студент прагне встановити такі зв'язки і відносини, які допомагають йому глибше перейнятися проблемою. Міжпредметні зв'язки передбачають використання елементів проблемності в навчанні, що є необхідною умовою протікання процесу формування потреби в розширенні іншомовних знань, важливим засобом збудження пізнавального інтересу.

Дуже важливою особливістю формування мотивації до вивчення іноземної мови у нелінгвістичному ВНЗі є необхідність організації навчального процесу в межах теорії контекстного навчання, тобто при навчанні студентів цій дисципліні викладачеві слід створювати такі умови, щоб процес навчання по можливості був імітацією діяльності майбутніх спеціалістів і максимально наближався до їхньої майбутньої професійної діяльності, особливості якої теж повинні бути обов'язково враховані.

Оскільки головною метою вивчення іноземної мови в освітніх закладах культури є розвиток умінь студентів використовувати мову як засіб спілкування у сфері майбутньої професійної діяльності, то навчальний процес має бути спрямований саме на реалізацію вказаної мети, що можливо за умови врахування принципів комунікативного підходу в навчанні.

Дотримання концептуальних положень технології організації експериментального навчання студентів освітніх закладів культури іноземним мовам, сформульованих в першому розділі, є, на нашу думку, необхідною умовою ефективного розвитку мотивації до вивчення студентами іноземних мов.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТУДЕНТІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ КУЛЬТУРИ

2.1. Зміст дослідно-експериментальної роботи.

Теоретичний аналіз досліджень з проблеми розвитку мотивації дав нам можливість розробити програму дослідно-експериментальної роботи, головна мета якої полягала у перевірці педагогічної доцільності висунутих нами педагогічних умов, необхідних для управління розвитком навчальної діяльності та професійної мотивації студентів закладів культури в процесі вивчення іноземних мов. В якості таких умов ми пропонуємо: 1) створення ситуацій гарантованого успіху в навчанні; 2) забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу; 3) організація вивчення іноземних мов як процесу, зорієнтованого на майбутню професію.

Дослідження проводилося на базі Вінницького факультету менеджменту і бізнесу Київського університету культури з студентами першого, другого, третього і четвертого курсів спеціальностей «Менеджмент міжнародного туризму» (ММТ), «Менеджмент готельно-ресторанного бізнесу» (МГБ) в ході вивчення іноземної мови.

В організаційному плані дослідно-експериментальна робота включала 2 етапи – констатувальний та формувальний. На кожному з них вирішувалися свої завдання, що були проміжними на шляху досягнення основної мети експерименту – сформувати мотивацію до вивчення іноземної мови, яка б забезпечила якісне засвоєння іноземної мови кожним студентом факультету відповідно до його можливостей.

На констатувальному етапі дослідження здійснювався підбір експериментальної та контрольної груп студентів, відбір і розробка методик

дослідження, визначення вихідного рівня навчальної і професійної мотивації студентів. На цьому етапі нами був також проведений аналіз і розробка методик, що сприяють розвитку мотивації студентів до вивчення іноземних мов. До складу експериментальної групи, що нараховувала 63 особи, увійшли студенти груп ММТ-16 та ММТ-26. До контрольної групи увійшли студенти груп МГБ-35 та МГБ-37 у кількості 56 осіб. Студенти і контрольної, і експериментальної груп були підібрані приблизно з однаковим рівнем інтелектуального розвитку, станом успішності і ставленням до навчання, всі знаходились приблизно в однакових умовах.

Розробляючи методики експериментального дослідження ми виходили з положень, визначених в параграфі 1.3., та враховували, що незадовільні знання учнями і студентами іноземної мови на всіх рівнях її вивчення спричинюються низьким рівнем мотивації навчальної діяльності, яка, в свою чергу, обумовлена тим, що студенти не співвідносять знання іноземних мов з своєю майбутньою професійною діяльністю і, як наслідок, фактично не пов'язують успішність з іноземною мовою з майбутньою вузькоспеціалізованою кваліфікацією. Це по-перше. А по-друге, вивчення іноземної мови за правильної його організації безумовно впливає на розвиток професійної мотивації та формування адекватної самооцінки, що якісно позитивно позначається на розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності, і зокрема, на стимулюванні мотивації успіху.

Для проведення констатувального етапу дослідження було розроблено методики, що дали змогу прослідкувати динаміку розвитку навчальної та професійної мотивації студентів. Оскільки відповіді студентів на запитання стосовно мотивів їхньої діяльності не завжди були об'єктивними (причина, найчастіше, була в бажанні виглядати позитивно в очах інших студентів або в нечіткому розумінні власних мотивів, враховувалися й інші причини) і визначити справжні мотиви навчальної діяльності було досить складно, під час експерименту використовувалися різноманітні допоміжні методики

(об'єктивні і суб'єктивні), з допомогою яких визначали відповідно об'єктивні та суб'єктивні показники діяльності студентів.

Дослідження мотивації навчальної діяльності студентів освітніх закладів культури в нашій дисертації побудовано таким чином. Спочатку зверталася увага на вивчення мотивів навчальної діяльності в цілому, а потім розглядався вплив мотивів на вивчення, зокрема, іноземних мов. Дослідженням було охоплено 119 студентів різних курсів. В ході дослідження були виявлені провідні мотиви, якими студенти керуються здійснюючи навчальну діяльність взагалі та при вивченні іноземних мов зокрема, а також їхня оцінка ролі мови в їхньому житті. За основу була взята методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А.О.Реана та В.О.Якуніна, а також методика О.М.Яцишина «Визначення мотивів вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей».

В ході констатувального експерименту досліджувались рівні розвитку навчальної мотивації студентів в цілому, мотивації до вивчення іноземних мов зокрема та рівні розвитку професійної мотивації студентів. Дане дослідження здійснювалося з врахуванням найбільш суттєвих критеріїв визначення рівнів цих видів мотивації. Одним з таких універсальних критеріїв в будь-якій сфері діяльності особистості є критерій задоволеності. Стосовно навчальної діяльності мова йде про задоволеність студентів результатами своєї навчальної діяльності. В контексті вивчення іноземних мов – про задоволеність власним рівнем іншомовної комунікативної компетентності. Відповідно, чим більше студенти задоволені тими знаннями, які одержують, та іншомовною комунікативною компетентністю, якої набувають в процесі навчання, тим вищий рівень їхньої навчальної мотивації загалом та мотивації до вивчення іноземних мов зокрема. Стосовно професійної мотивації даний критерій реалізується як професійна спрямованість студентів, в якій міститься їхнє власне ставлення до кінцевої мети навчання, тобто здобуття ними обраної професії.

Задоволеність чи незадоволеність студентів майбутньою професією

пов'язана з іншим критерієм – їхнім ставленням до власне процесу досягнення зазначеної кінцевої мети, тобто до навчання. Даний критерій відображає систему ставлень студентів до процесу учіння, що є досить складно структурованою за різними видами занять, формами контролю, дисциплінами, що представляють зміст професійної підготовки. Ця система є мотиваційно-цільовою основою навчання, адже ставлення до навчання, безумовно, відображає мотивацію, що вплинула на вибір студентом майбутньої професійної діяльності. Даний критерій визначається такими показниками, як зміст навчальних мотивів студентів, успішність навчальної діяльності, яка відображає їхню наполегливість в одержанні знань та прагнення до покращення результатів своєї діяльності.

В якості наступного критерію розглянемо активність та творчість особистості в процесі навчальної діяльності, а саме особливі форми їх прояву – самостійність та саморегуляцію або самоуправління. Самостійність характеризує активність особистості з позиції її незалежності від впливу зовнішніх факторів, творчість – з точки зору можливостей особистості перетворити, змінити оточуючий світ і себе саму з метою найефективнішої взаємодії з довкіллям. Саморегуляція (самоуправління) – найвищий прояв активності особистості – відображає комплексний підхід до всіх форм її власної діяльності. В контексті мотивації навчальної діяльності даний критерій має такі форми прояву, як самостійне визначення, переоцінка цілей, самоосвіта, самоорганізація комунікативної діяльності.

Ще одним критерієм визначення рівнів навчальної та професійної мотивації студентів є переважаючий тип їхньої мотивації (внутрішня, зовнішня позитивна чи зовнішня негативна) та ієрархія домінуючих мотивів їхньої діяльності.

Розглянуті вище критерії визначення рівнів мотивації студентів є взаємопов'язаними та взаємозалежними. На їх основі нами було встановлено 3 рівні розвитку кожного з вищеназваних видів мотивації студентів: високий, середній та низький.

Високим рівнем навчальної мотивації та мотивації до вивчення іноземних мов характеризувалися студенти, в навчанні яких домінували внутрішні (пізнавальні) мотиви. Крім того такі студенти мали виражену потребу в здобуванні знань, прагнули пізнавати нове у мові та через мову, характеризувалися бажанням досягати високих результатів в оволодінні іноземною мовою.

Середній рівень розвитку мотивації навчальної діяльності і мотивації до вивчення іноземних мов був характерний для студентів, в яких переважали зовнішні позитивні мотиви. Бажання вивчати іноземну мову у таких студентів присутнє, хоча дану дисципліну вони вважали скоріше засобом досягнення певних зовнішніх цілей, ніж навчального досягнення. Тому інтерес до мови не є настільки стійким і чітко вираженим, як у студентів з високим рівнем розвитку даного виду мотивації.

У студентів з низьким рівнем розвитку даних видів мотивації домінували вузькосоціальні та зовнішні негативні мотиви (мотиви уникнення неприємностей). Вони байдуже або негативно ставились до навчання і не бажали вивчати іноземну мову.

Результати дослідження за методикою А.О.Реана та В.О.Якуніна показали, що домінуючими мотивами навчальної діяльності є мотиви: «отримати диплом» (вузький соціальний мотив) (58,3% в експериментальній та 57,4% в контрольній групах), «уникнути осуду і покарання за погане навчання» (мотив уникання невдач) (56,2% і 55,8%), «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» (професійний мотив) (53,1% і 52%), «стати висококваліфікованим спеціалістом» (мотив досягнення) (51 % і 50,7%). Пізнавальні мотиви – «набути глибокі і міцні знання» (28% і 27,6%) і «отримати інтелектуальне задоволення» (26,2 % і 25%) – не були визнані домінуючими. Відсоткова частка таких зовнішніх чинників, як «досягнути поваги викладачів» (23% і 22,6%), «бути прикладом для однокурсників» (21,2% та 21,3%), «отримати схвалення батьків та оточуючих» (19,2%, 18%) виявилась незначною.

За допомогою тесту «Мотиви навчальної діяльності» ми виявили основні мотиви навчальної діяльності студентів і провели якісний аналіз їхніх відповідей на задану тему.

Таблиця 1

Результати діагностики мотивів навчальної діяльності студентів на констатувальному етапі проведення експерименту

Мотиви	Експериментальна група	Контрольна група
Вузькі соціальні мотиви	31,8%	32,0%
Мотив уникання невдач	27,8%	27,9%
Професійний мотив	24,8%	25,2%
Мотив досягнення	14,7%	14,1%
Пізнавальний мотив	0,9%	0,8%

Аналіз результатів констатувального етапу показав, що у більшості протестованих в обох групах домінуючим виявився вузький соціальний мотив. На другому місці – мотив уникання невдач, потім – професійні мотиви. На основі аналізу результатів діагностування ми прийшли до висновку, що у студентів домінує пасивне ставлення до навчання, що характеризується униканням труднощів, відсутністю самостійності в навчанні, інтересом тільки до зовнішніх результатів учіння. Навчання для них лише як щось неминуче, тимчасове. Лише окремі студенти вважають навчання захоплюючим і цікавим.

Високий	29,8%	28,2%	32%	31,5%	27,2%	30%	28,8%	33,1%	31%	26,7%
Середній	44,3%	44%	47,4%	46,4%	43%	44,5%	44%	48%	47,2%	43,4%
Низький	25,9%	27,8%	20,6%	22,1%	29,8%	25,5%	27,2%	18,9%	21,8%	29,9%

Як видно з таблиці 2, всі домінуючі мотиви перебувають у переважній більшості студентів як експериментальної, так і контрольної груп на середньому рівні розвитку.

Мотив досягнення не випадково віднесений студентами до найбільш значущих, оскільки мотивація досягнення – усвідомлене прагнення до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість в досягненні своїх цілей, прагнення будь-що досягнути свого – є однією із центральних властивостей особистості, що здійснюють вплив на все людське життя.

Численні дослідження, що проведено в цій сфері, показали тісний зв'язок між рівнем мотивації досягнення і успіхом в життєдіяльності. І це не випадково, бо уже доведено, що люди, котрі володіють високим рівнем цієї мотивації, шукають ситуації досягнення, переконані в успішному вирішенні, шукають інформацію для доведення своїх успіхів, готові взяти на себе відповідальність, рішучі в невизначених ситуаціях, проявляють наполегливість в прагненні до цілей, одержують задоволення від вирішення цікавих завдань, не губляться в ситуації змагання, показують високу наполегливість при зустрічі з перепонами.

Рівень мотивації досягнення був визначений за допомогою шкали теста-опитувальника «Оцінка потреби в досягненні», що містить 18 суджень,

з приводу яких можливі два варіанти відповідей – «так» або «ні». Відповіді, що співпадали з ключовими (по коду), підсумовувалися (по 1 балу за кожну відповідь). Результати даного тестування представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати діагностики рівня потреби в досягненні на констатувальному етапі експерименту

Рівень потреби	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	22,4%	21,9%
Достатній	9,9%	10,0%
Середній	46,6%	45,2%
Низький	21,1%	22,9%

Як бачимо, у переважної більшості студентів обох груп рівень потреби в досягненні є середнім.

При цьому слід мати на увазі, що мотив досягнення також розглядається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху та уникнення невдач. Ці тенденції ми досліджували за допомогою особистісних опитувальників Т.Елерса «Мотивація до успіху» і «Мотивація уникнення невдач», зорієнтованих на діагностику виділених Хеккаузенем мотиваційних спрямованостей особистості на успіх і на уникнення невдач.

Методика діагностики за тестом «Мотивація до успіху» зводиться до наступного: методика являє собою 41 твердження, на які досліджуваному треба дати один з варіантів відповідей «так» або «ні». Цей тест є моношкальним. Ступінь вираженості мотивації успіху оцінюємо кількістю балів, що співпадає з ключем.

Таблиця 4

Результати діагностики рівня мотивації успіху на констатувальному етапі дослідження

Рівень мотивації	Контрольна група	Експериментальна група
Високий (понад 21%)	1,1%	1,2%
Достатній (17-20%)	17,1%	18,6%
Середній (11-16%)	67,1%	67,0%
Низький (1-10%)	14,7%	13,2%

Дані дослідження демонструють переважання середнього рівня мотивації успіху в обох групах на констатувальному етапі експерименту.

Методика діагностування за тестом «Мотивація уникнення невдач» зводиться до наступного: методика являє собою список слів із 30 стрічок, по 3 слова в кожній стрічці. Піддослідному необхідно в кожній стрічці вибрати лише одне з трьох слів, яке найбільше його характеризує. Ступінь вираженості мотивації уникнення невдач оцінюємо кількістю балів, що співпадають з ключем.

Таблиця 5

Результати діагностики рівня мотивації уникнення невдач на констатувальному етапі дослідження

Рівень мотивації	Контрольна група	Експериментальна група
Високий (понад 21%)	1,6%	1,8%
Достатній (17-20%)	13,4%	13,1%
Середній (11-16%)	76,2%	77,4%
Низький (1-10%)	8,8%	7,7%

Дані дослідження демонструють переважання середнього рівня уникання невдач в обох групах на констатувальному етапі.

Досліджуючи рівень розвитку професійної мотивації та домінуючі професійні мотиви, ми використовували методики «Мотивація навчання у

ВНЗ» Т.І.Ільїної, А.О.Реана, «Мотивація професійної діяльності» К.Замфір в модифікації А.О.Реана (визначення типу мотивації), та розроблені нами методики «Провідні інтереси щодо вибору професії» та «Професійні мотиви» (ієрархія професійних мотивів). В ході дослідження визначали інтереси, що впливають на вибір майбутньої професії, рівень розвитку професійної мотивації та домінуючі професійні мотиви, рівень задоволеності студентів обраною професією. Охарактеризуємо професійну мотивацію студентів на кожному з трьох рівнів її розвитку, визначених нами в результаті дослідження.

Групу з високим рівнем розвитку професійної мотивації склали студенти з домінуючими широкими соціальними мотивами, власне професійними та мотивами самовдосконалення; студенти, в яких переважала внутрішня мотивація і які задоволені обраною професією.

Студенти середнього рівня розвитку професійної мотивації характеризувалися переважно зовнішньою позитивною мотивацією, домінуючими мотивами матеріального і морального заохочення. Вони розуміли важливість оволодіння іноземною мовою, проте все-таки не пов'язували оволодіння мовою з своєю майбутньою професією і не докладали зусиль для покращення своїх знань з цієї дисципліни. Рівень задоволення обраною професією середній.

У студентів з низьким рівнем розвитку професійної мотивації домінують вузькосоціальні мотиви і зовнішня негативна мотивація. Ставлення до навчання є байдужим або навіть негативним. Знання іноземної мови вони взагалі не вважають передумовою успішної майбутньої професійної діяльності. Рівень задоволення професією у цих студентів досить невисокий і вони фактично не бажають працювати за професією, до якої готуються у ВНЗ.

Методику «Мотивація професійної діяльності» ми використали для визначення домінуючого типу мотивації студентів експериментальної і контрольної груп – внутрішнього, зовнішнього позитивного та зовнішнього

негативного. Аналіз результатів дослідження показав, що, хоча у студентів обох груп внутрішня мотивація і виявилась достатньо розвинуеною, зовнішня позитивна мотивація є більш чітко вираженою. Це свідчить про те, що в своїй діяльності студенти керуються не стільки своїми внутрішніми потребами, скільки спонуками зі сторони. Вплив на діяльність студентів зовнішніх негативних чинників (осуд, покарання тощо) також виявився немалим.

Більше того – дослідження показало, що значний вплив на формування стійкого ставлення до професії мають первинні мотиви її вибору. З метою визначення первинних домінуючих професійних мотивів студентів ми в обох групах провели анкетування за двома методиками: «Професійні мотиви» та «Провідні інтереси щодо вибору професії». Згідно з методикою «Професійні мотиви», нами були виділені 13 мотивів, групи широких соціальних та професійних. На основі аналізу результатів дослідження прийшли до висновку, що переважаючими серед цих мотивів є: «цікава робота» (83% в експериментальній та 80% в контрольній групах), «хороший зарібок» (відповідно 80% і 79,7%), «престиж» (78,6% та 77%), «можливість реалізації своїх професійних задумів» (77,8% і 77,6%). Мотив «спілкування з людьми», що є одним з мотивів соціального співробітництва, є важливим для 72% студентів експериментальної та 70,3% контрольної груп.

Мотив «можливість творчості в процесі професійної діяльності» визнаний мало значущим (23,8% і 24,6%). Оскільки констатувальне дослідження проводилось на початковому етапі перебування студентів у вищому навчальному закладі (I-II семестр) і вони ще не замислювались над проблемою необхідності поповнення знань, то такий мотив, як «можливість підвищення кваліфікації» виявився теж недостатньо значущим (22,4% і 23,2%). Тільки 15,9% студентів експериментальної та 14,3% контрольної груп хотіли б проявити ініціативу і взяти на себе відповідальність за результати своєї роботи. Майже непомітними виявились мотиви «користь суспільству» (13,5% та 13%) та «схвалення оточуючих» (12% і 11,6%), що

свідчить про недостатню соціальну зрілість студентів і неважливість суспільної думки про них.

Результати дослідження за даною методикою свідчать про те, що рівень розвитку професійних мотивів у студентів обох груп в цілому є задовільним. Переважають зовнішні позитивні та власне професійні мотиви, фактор хорошого заробітку теж входить до найважливіших, бо людині властиво співвідносити свій професіоналізм з його відповідною оцінкою суспільством в грошовому еквіваленті. На жаль, широкі соціальні мотиви представлені в незначному відсотковому відношенні, оскільки соціальна зрілість більшості студентів є недостатньою, як і усвідомлення ними необхідності творчого підходу до роботи, підвищення кваліфікації та відповідальності. Тому, очевидно, що в майбутньому педагогічний процес слід спрямовувати на усунення цих недоліків.

На констатувальному етапі дослідження нами було проведене тестування «Провідні інтереси щодо вибору професії». За його результатами встановлено мотиви, що суттєво впливають на вибір школярами майбутньої професії. Отже, пріоритетними виявились пізнавальний та один з так званих меркантильних мотивів «можливість мати високий матеріальний стан» (81,4% та 80%), відсоткова частка мотиву «престиж спеціальності в суспільстві» теж досить висока – 79,2% та 78%. Мотив «пізнавальні інтереси до провідних дисциплін, з якими пов'язана майбутня професія» був обраний 77,2% студентів експериментальної та 76% студентів контрольної груп. Мотиви «можливість виїхати на постійне місце проживання за кордон» (23,9% та 23,2%) та «можливість отримати роботу за кордоном» (22% та 22,1%) є не досить чітко вираженими. Такі вузькі соціальні (позиційні) мотиви, як «мати успіх в одруженні та створенні сім'ї» (9% та 8,4%) «бажання зайняти певний політичний статус в суспільстві» (7% та 6,8%). Найменш значущим виявився мотив «престиж факультету» (5% та 4%).

Результати, одержані шляхом використання цієї методики, як і методики «Професійні мотиви» свідчать, що професійна мотивація студентів

як експериментальної, так і контрольної груп в цілому розвинена задовільно. На жаль, чималий відсоток ще складають студенти, в яких домінуючим мотивом є лише «бажання отримати вищу освіту» (33,2% та 31%). Їхній вибір професії обумовлений низьким соціальним статусом освіти в цілому. Ще однією з причин недостатньої розвинутої професійних мотивів є негативне ставлення до певних дисциплін, що впливає на ставлення до майбутньої професії.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що вплив на студентів таких зовнішніх спонукальних мотивів, як «порада батьків» (7,2%, 7%), «порада вчителів» (6,5%, 6%), «приклад друзів» (8,3% та 8%) є досить незначним. Ми пов'язуємо це з високою здатністю студентів здійснити самостійний вибір професії.

Використання методики «Мотивація навчання у ВНЗ» Т.І. Ільїної дало змогу визначити, наскільки вибір професії був адекватним і наскільки студенти задоволені обраною професією. У даній методиці є три шкали: шкала «набуття знань» (прагнення отримати знання), шкала «оволодіння професією» (прагнення оволодіння професійними знаннями і набуття професійних якостей) та шкала «отримання диплома» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, пошуку обхідних шляхів при складанні заліків та екзаменів). Результати дослідження показали, що переважали мотиви, що обумовлені другою і третьою шкалами. Це дало нам підстави тлумачити їх таким чином: студенти розуміють важливість набуття професійних знань та їхню значущість, хоча в процесі отримання обраної професії керуються більше якимись тільки їм відомими зовнішніми чинниками. Тобто вони мають швидше «знані», ніж реально діючі мотиви навчання та професійної діяльності. Рівень задоволеності професією у студентів цієї групи середній. На другому місці – мотиви, співзвучні з першою та другою шкалами, що свідчить про цілком адекватний вибір студентами професії та про достатній рівень задоволеності нею. Про низький

рівень адекватності вибору професії та задоволеності нею свідчать мотиви, що обумовлені третьою шкалою.

Аналіз результатів констатувального експерименту показує, що для ефективного розвитку мотивації до вивчення іноземних мов студентами освітніх закладів культури, навчальний процес необхідно спрямувати на:

- а) розвиток та стимулювання внутрішніх навчальних мотивів (зокрема мотивів вивчення іноземної мови);
- б) підтримку вже існуючих зовнішніх позитивних мотивів навчальної діяльності та мотивів вивчення іноземних мов;
- в) виховання широких соціальних мотивів майбутньої професійної діяльності;
- г) стимулювання потреби у творчості та соціальному самовираженні;
- д) розвиток відповідальності;
- е) забезпечення студентів знаннями, мовленнєвими уміннями та навичками, що відповідають вимогам державних стандартів.

Визначивши вихідний рівень розвитку навчальної та професійної мотивації студентів в ході констатувального експерименту, ми здійснили перевірку ефективності реалізації в навчальному процесі запропонованих нами педагогічних умов розвитку мотивації до вивчення іноземних мов, а саме: створення ситуацій гарантованого успіху в процесі навчання, забезпечення емоційно-позитивного фону та створення ситуацій професійного характеру в процесі вивчення іноземних мов.

Організуючи формувальний експеримент, ми враховували той факт, що визначені нами педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення іноземних мов є взаємопов'язаними і взаємообумовленими і мають бути реалізовані в навчальному процесі не поступово, а одночасно і системно, інакше нам не вдасться досягнути бажаного результату і навчальний процес виглядатиме неприродним. Результати формувального експерименту ми подаємо в окремому параграфі.

2.2. Створення ситуацій гарантованого успіху в навчанні.

Роль ситуацій гарантованого успіху у розвитку навчальної мотивації взагалі та, зокрема, мотивації до вивчення іноземної мови студентами нелінгвістичних навчальних закладів не можна недооцінювати, адже студент тільки тоді тягнеться до знань, коли ним керують мотиви та інтерес, підкріплені успіхом. Згідно з К.Д.Ушинським тільки успіх підтримує інтерес учня до навчання; інтерес з'являється лише тоді, коли є натхнення, народжене від успіху в оволодінні знаннями. Той, хто не пізнав радості праці в навчанні, не пережив гордість від подолання труднощів, втрачає бажання навчатися [178]. В.О.Сухомлинський вважав, що саме успіх в навчанні є найважливішим фактором формування пізнавального інтересу, надихає учнів до навчальної діяльності; що лише за умови, коли розумова праця приносить учням успіх, можливе максимальне напруження їхніх духовних сил. «Є успіх – є бажання вчитися» [174].

На думку психологів, зокрема О.С.Белкіна, успіх є переживанням радості, задоволення від того, що результат, якого особистість прагнула в процесі діяльності, або співпав з її очікуваннями, або перевищив їх. Цей стан може викликати нові, більш сильні мотиви діяльності, змінити рівень самооцінки. В разі, якщо успіх стає стійким, можуть вивільнятися величезні сховані раніше можливості людини. Радість в навчальній діяльності, її очікування спонукає людину до руху вперед, є потужним стимулом розвитку творчої особистості. Виявляючи успіх за типом «несподіваної радості», автор ототожнює його з відчуттям задоволення від навчальних результатів. До видів успіху, виявлених за типом «очікуваної радості», О.С.Белкін відносить: передбачуваний, констатований, узагальнюючий [14, с.34-35].

В основі очікування передбачуваного успіху можуть бути і обґрунтовані надії, і надія на диво. Констатований успіх фіксує досягнення, є своєрідним містком від короткочасного до тривалого успіху. Узагальнюючий успіх доцільно розглядати як ряд успіхів, переживання яких приводить

людину до стану стійкої радості, що не завжди має позитивні наслідки, оскільки тривалий успіх може паралізувати волю, а впевненість людини згодом перерости у самовпевненість [14, с.34-35].

В педагогічному контексті успіх – це досягнення значних результатів в діяльності, як окремої особистості, так і колективу в цілому (Азаров Ю.П.); результат продуманої тактики викладача. Радість успіху студента відрізняється від радості успіху молодшого школяра і підлітка. Адже молодший школяр не стільки усвідомлює успіх, скільки переживає його. На відміну від підлітка, який і усвідомлює, і переживає успіх, але не завжди може адекватно його оцінити, студент аналітично підходить до свого успіху, намагається прогнозувати свої можливості.

Студент є членом колективу і, відповідно, прагне досягнення не тільки високих результатів в навчанні, а й схвалення з боку соціальної групи, значущої для нього. Тому, з соціологічної точки зору успіх слід розглядати як набутий особистістю соціальний статус, що сприяє формуванню у студента соціально-прийнятних способів емоційного реагування і поведінки [6, с.32]. Серед типів успіху, представлених у класифікації Г.Л.Тульчинського, – на перше місце автором поставлено соціальне визнання досягнення як позитивна соціальна оцінка особистості.

Інтегруючи зазначені вище характеристики успіху, ми визначаємо його як якісно новий рівень навчальної діяльності, більш значуще досягнення навчального результату в порівнянні з попередніми, а також як переживання і оцінка досягнутих студентом навчальних результатів, як форма його самореалізації (рис.1).

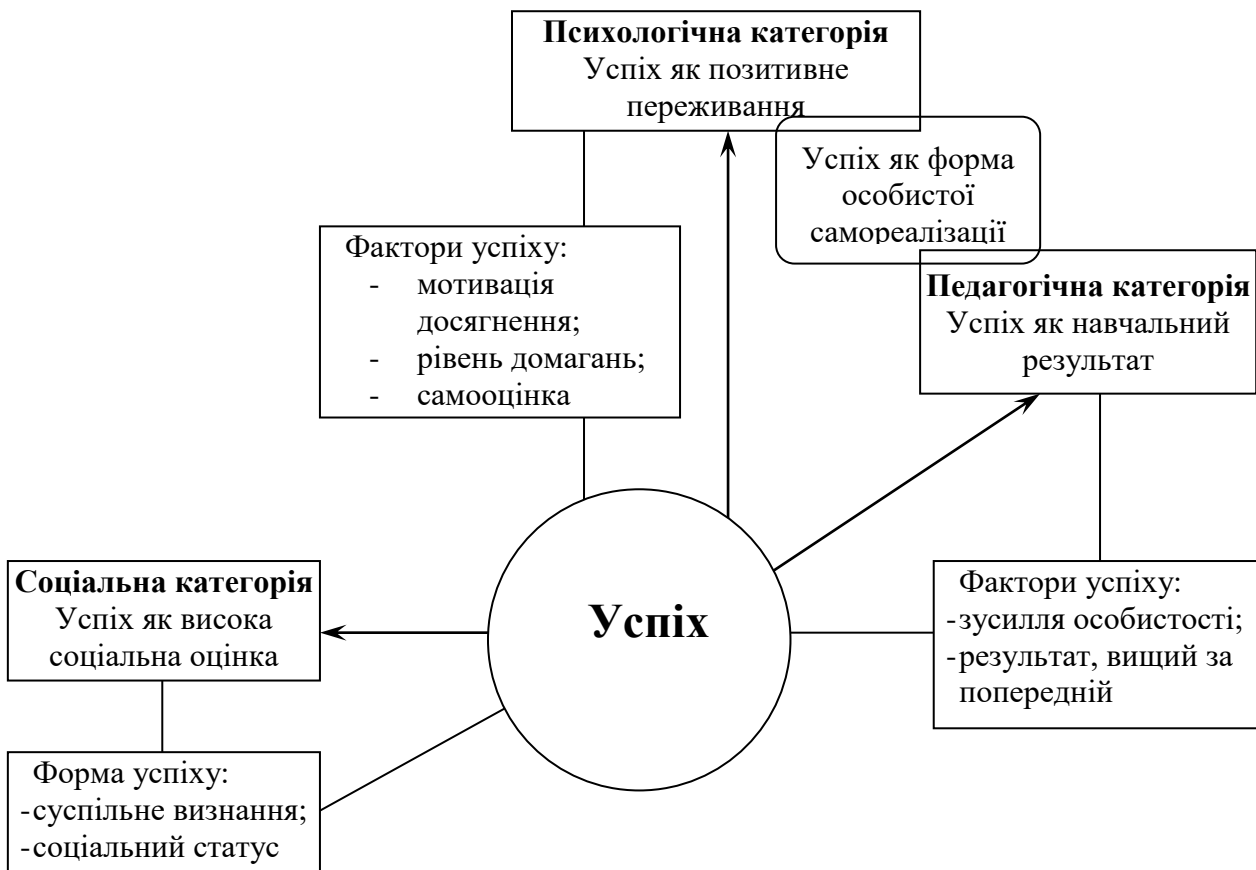


Рис. 1. Міждисциплінарне визначення поняття «успіх»

В процесі навчання пріоритетом в діяльності викладача має бути створення ситуацій успіху для кожного студента.

Що ж до тлумачення поняття «ситуація успіху», то думки науковців тут розходяться, оскільки його розуміння, як і розуміння поняття «успіх», залежить від сфери знань, в якій воно розглядається, а отже значення, що вкладається в це поняття, потребує уточнення. В педагогічному розумінні ситуація успіху – це цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягнення значних результатів в навчальній діяльності. Ситуація – це не лише поєднання умов, що забезпечують успіх, а й власне сам успіх – результат такої ситуації. Організувати ситуацію успіху має викладач, а переживання успіху є дещо суб'єктивне, певною мірою сховане від погляду зі сторони.

Успіх, за А.В.Мудриком, залежить від того: 1) наскільки образ наявного Я задовольняє людину; 2) наскільки її схвалюють оточуючі; 3) наскільки вона хоче показати (сховати) якісь свої риси в тій чи іншій ситуації [119, с.17]. Серед інших причин маємо: здібності, зусилля, рівень складності

завдання, везіння (Дж.Аткінсон); вроджене прагнення до безперервної самореалізації, самоактуалізації (А.Маслоу); колишні досягнення (О.С.Белкін) та ін. Першопричиною ж досягнення успіху є потреба в самоповазі. Задовольнити потребу студента в самоповазі можливо, забезпечуючи в навчальному процесі взаємодію та зв'язок між:

- 1) метою, докладанням зусиль і досягнутими результатами;
- 2) реальною допомогою викладача і самостійністю студента;
- 3) педагогічною вимогливістю і можливостями студента [6, с.25].

Як показав аналіз психолого-педагогічних досліджень, проведений нами і викладений в першому розділі нашої роботи, головною рушійною силою успіху є мотив досягнення, що, за визначенням Мюррея, є стійкою характеристикою особистості, бажанням зробити щось добре і швидко, досягаючи при цьому певного рівня в певній справі. Дані, одержані нами в ході констатувального експерименту, підтвердили, що серед усіх інших мотивів саме мотив досягнення має найбільший вплив на рівень академічних успіхів, він зростає з рівнем успішності, проте залежить від можливості його реалізації в навчанні. Мотив досягнення, без сумніву, є спонукою, що викликає в людини такі переживання, як: почуття задоволення або гордості, почуття власної компетентності тощо.

Даючи характеристику мотивації досягнення успіху, відомий дослідник Дж.Аткінсон виділяє:

- прагнення успіху (мотив уникнення невдачі);
- очікування успіху (очікування неспіху);
- цінність успіху (цінність невдачі).

Автор переконливо доводить, що чим вища вірогідність успіху і легше завдання, тим менш цінним є успіх. Відповідно, чим недосяжнішим здається успіх, тим привабливішим він є, і тим вища внутрішня мотивація. Цінність успіху втрачається, якщо визначається через призму порівняння досягнень особистості з успіхами колективу. Поділяючи думку вченого, але враховуючи відмінності в розумінні кожним студентом причин власних

невдач, вважаємо, що конкуренція і змагання мають тенденцію негативного впливу на емоційний стан особистості. В разі тривалих невдач у студента може з'явитись відчуття незадоволеності результатами власної діяльності, побоювання помилок, «стан вивченої безпорадності» тощо. Тому в нашому експериментальному навчанні змагання як метод стимулювання навчальної активності широко не використовувався.

В ситуаціях успіху, створених нами в процесі експериментального навчання іноземній мові, не стільки зреалізовувалася можливість навчальних досягнень студентів, скільки надавалася їм більша можливість особистісної реалізації. В таких умовах рівень мотивації досягнення зростав і ставав вищим, ніж в звичайній ситуації, і саме стійка внутрішня мотивація забезпечувала особистості надійний успіх, спонукаючи до подолання труднощів на шляху його досягнення. Можливість найповнішої самореалізації, на нашу думку, особистість одержує при виконанні творчих завдань, пропонуючи власне бачення проблеми, здійснюючи власний, неординарний підхід до її вирішення. В ході нашого експериментального навчання студенти виконували велику кількість творчих завдань. Одним з таких завдань було написання невеликих есе на задану тему. Серед запропонованих тем були: “Does tourism ruin everything it touches?” («Чи руйнує туризм все, чого торкається?»), “People should change their cars for other means of transport, like public transport or cycles” («Людям слід замінити автомобілі на інші засоби пересування, як от громадський транспорт чи велосипеди»), “Is mass tourism a threat or a blessing for local communities?” («Чи є масовий туризм загрозою чи благом для місцевих жителів?»), “Some people believe that the Earth is being harmed by human activity, others feel that human activity makes the Earth a better place to live. What is your opinion?” («Дехто вважає, що людська діяльність завдає шкоди Землі. На думку інших, завдяки людській активності Земля стає кращим місцем для життя. А як вважаєте Ви?»), “Some people prefer to travel with a companion, others prefer to

travel alone. Which do you prefer?” («Хтось полюбляє подорожувати з компаньйоном, а хтось – поодиноці. А чому надаєте перевагу Ви?») та інші.

Роботу над темою “Country (Place) Where I Aspire to Return” («Країна (місце), куди я прагну повернутись») ми організували таким чином. Домашнім завданням студентів було написати твори на дану тему, які потім зачитувались і обговорювались на занятті. Студенти мали можливість поділитись своїми думками і враженнями з одногрупниками, зацікавити їх. Зачитуючи твори, вони почувались вільно і розкуто, не боялись допустити помилку, оскільки у виправленні помилок один одного брали участь всі студенти і воно мало вигляд надання дружніх рекомендацій і порад. Найоригінальнішим одноголосно був визнаний твір студентки М. під назвою “Country Where I Aspire to Return Is the Country of My Childhood” («Країна, куди я прагну повернутись, – це країна мого дитинства»), хоча всі твори були по-своєму цікаві і захоплюючі.

Ще одним творчим завданням, виконання якого допомагало студентам пережити відчуття успіху, було створити буклет про Україну, переглянувши який іноземні туристи неодмінно захотіли б відвідати цю країну. Зміст буклету, як і його дизайн, могли бути абсолютно довільними, тобто увагу можна було акцентувати на будь-якому аспекті (історичному, географічному, культурному тощо). Працюючи в невеликих групах, студенти проявили неабияку фантазію, не було таких, хто не справився з завданням, кожен зробив свій внесок у його виконання. Зовнішнє оформлення буклетів було різноманітним. Вибрати найкращу роботу було дуже складно, оскільки всі роботи були надзвичайно цікавими та інформативними, та й ми не ставили собі це за мету, головне було надати студентам можливість реалізувати свій творчий потенціал, повірити в себе, відчути радість від блискуче виконаної роботи.

Організовуючи експериментальне навчання, ми дбали про те, щоб кожне заняття чи його фрагмент усвідомлювалися як ситуація успіху, бо саме це ставало запорукою позитивного ставлення особистості до навчання в

цілому, до конкретної дисципліни, до себе самої. Успіх дає сильний додатковий імпульс до активної діяльності, сприяє становленню гідності студента і групи; а ситуація успіху, таким чином, стає фактором розвитку особистості студента.

Моделюючи ситуацію успіху, ми розглядаємо її як оптимальне поєднання умов, що забезпечує:

- навчальний результат, досягнення, до якого докладають зусиль;
- переживання радості від досягнутих навчальних результатів;
- переживання власної компетентності та самоствердження;
- високу соціальну оцінку навчальних досягнень особистості.

Отже, на нашу думку, ситуація успіху – це ситуація, що цілеспрямовано створюється викладачем для досягнення студентом запланованого навчального результату, який оцінюється ним як успішний і переживається ним як особистісно та соціально значуще досягнення (рис.2).

Виходячи з міждисциплінарної основи ситуації успіху та з особливостей сприйняття і розуміння успіху студентами, визначимо педагогічні умови реалізації ситуації успіху при вивченні іноземної мови.

Однією з основних умов створення ситуації успіху є, як засвідчують результати експерименту, надання студенту можливості конструктивного співробітництва з викладачем та однокурсниками, в рамках якого він отримує допомогу та емоційну підтримку на шляху до успіху. Навчальну взаємодію, співробітництво ми розглядаємо як дії викладача і студента, об'єднані спільною метою – досягненням навчальних результатів останнього. З іншого боку, ця взаємодія може являти собою спільну діяльність студентів, їхні узгоджені дії, спрямовані на особистісну самореалізацію і досягнення успіху.

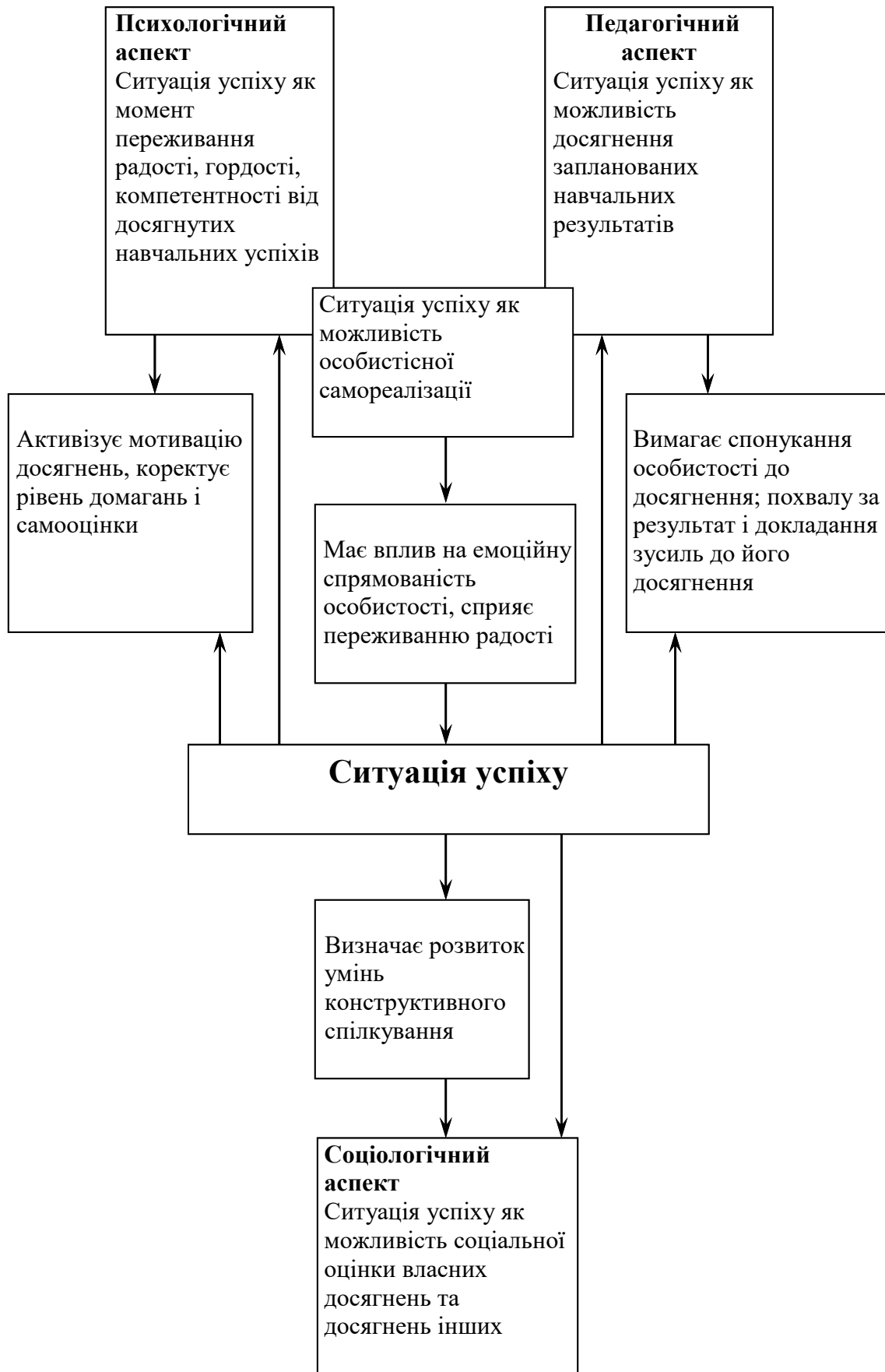


Рис. 2. Міждисциплінарне визначення поняття «ситуація успіху»

Педагогіка співробітництва, що являє собою систему методів і прийомів навчання і виховання, побудованих на принципах гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості, надає широкі можливості для врахування особливостей кожного студента. Основними положеннями такої педагогіки є ставлення до навчання як до творчої взаємодії викладача і студента та навчання без примусу. Систематично готуючись до занять, не боячись, що в будь-який момент йому запропонують відповідати, студент розвивається, намагається не відставати від одногрупників. Це настільки надихає його, що подальша робота в атмосфері успіху фактично гарантована. Питання про педагогіку співробітництва досить тісно пов'язане з питанням про роль викладача, яка полягає в тому, щоб зробити кожного студента суб'єктом навчальної діяльності. Саме викладач має бути творцем середовища, в якому студент не може бути пасивним. Характер відносин, що складаються в студентському колективі, значною мірою залежить від організаторських та комунікативних здібностей викладача, від стилю його діяльності. І найвищої своєї ефективності мотивація навчальної діяльності студентів досягає лише за наявності тісного психологічного контакту з викладачем.

Оскільки, як було зазначено, у створенні ситуацій гарантованого успіху в навчальній діяльності студентів на початковому етапі основна роль відводиться саме викладачеві, адже в процесі навчання саме він займає проміжне місце між студентом та предметом, який вивчається, то наступною педагогічною умовою реалізації ситуації успіху є наявність стратегії викладача, спрямованої на підвищення продуктивності навчання, викладач в цій ситуації має виступати як помічник, консультант, залишаючись при цьому організатором навчального процесу. Важливим при цьому стає виховання самостійності у студентів з врахуванням рівноваги між автономією студентів і контролем за їхніми діями з боку викладача.

В створенні і реалізації ситуації успіху важливо притримуватись творчої прогресивної стратегії. Творча стратегія передбачає поступовий

перехід від вихідної педагогічної ситуації до її покращення і починається із заохочення рефлексивно-оціночної діяльності студентів, спонукання їх до усвідомлення їхніх переваг і закріплення успішних навичок поведінки. Прогресивність даної стратегія передбачає розвиток різних сфер особистості – мотиваційної, емоційно-вольової, інтелектуальної, творчої, і передбачає актуалізацію навчальних мотивів в полімотивованій навчальній діяльності [6, с.61-63].

Для досягнення ситуації успіху передбачається дотримання викладачем ряду вимог, серед яких: врахування ним не тільки рівня підготовки і психологічних особливостей студентів, а і своїх власних сильних та слабких професійних сторін; вміння бачити те, що вивчається не тільки із своєї власної позиції, а і з позиції того, кого він навчає, оскільки те, що є очевидним для нього самого, часто буває цілком незрозумілим для студента. Співпраця зі студентом має відбуватися через «емпатичне розуміння» (за К.Роджерсом), за якого викладач відмовляється від спілкування із студентом через занесення його до «відповідного реєстру», позначеного ярликами типу «ледар», «тупий» тощо. Здатність викладача до емпатії, його щирість, емоційність, вміння тонко відчувати настрій студента, чітко і зрозуміло виражати як зміст предмету, який він викладає, так і власні почуття – є надзвичайно важливими для досягнення студентами успіху у навчанні. Якщо викладач робить студентів свідками своїх роздумів, показує рух своїх думок у розв'язанні певних поставлених завдань, якщо він підводить студентів до того рубежу, на якому вони можуть зробити самостійний висновок і відчути радість від подібного «освянення», це означає, що він створив ситуацію, в якій навіть інтелектуально пасивний студент відчуває себе творчою особистістю. Отже, потрібно шукати нові шляхи, нехай, на перший погляд, і неочікувані та сповнені суперечностей.

Технологічно допомога студенту пережити успіх, задоволення від процесу і результату самостійно виконаної роботи досягається рядом операцій, що здійснюються в атмосфері радості і схвалення і створюються як

вербальними (мовленнєвими), так і невербальними (міміко-пластичними) засобами. До таких технологічних операцій створення ситуацій успіху належать:

- зняття страху: допомагає подолати невпевненість в собі, сором'язливість, побоювання оцінки оточуючих;
- авансування успішного результату: виражаючи тверде переконання в тому, що студент обов'язково справиться з поставленим завданням, викладач зміцнює впевненість студента в його можливостях;
- приховане інструктування студента стосовно способів і форм здійснення діяльності: досягається шляхом натяку, побажання і допомагає уникнути поразки;
- внесення мотиву: показує студентові, заради чого здійснюється ця діяльність;
- персональна виключність: визначає важливість зусиль студента у здійсненні діяльності;
- мобілізація активності або педагогічне навіювання: спонукає до виконання конкретних дій;
- висока оцінка деталі: допомагає пережити успіх не результату в цілому, а якоїсь його окремої деталі [7].

Створюючи ситуацію гарантованого успіху, в своїй експериментальній роботі ми керувалися такими принципами: принципом аналізу і розуміння причин неуспіху, принципом поступовості, взаємодії, принципом визнання самоцінності особистості, свободи її вибору. В процесі здійснення такої ситуації ми застосовували прийоми авансування, похвали, схвалення, довіри та ряд інших.

Ми пам'ятали, що ситуація успіху завжди є суб'єктивною та носить індивідуальний характер і може бути створена як в групі студентів з низьким рівнем успішності, так і в групі з високою продуктивністю навчальної діяльності. При цьому успіх однієї групи ми не ототожнювали з успіхом

іншої. Ми уникали порівняння досягнень студентів однієї та різних груп, оскільки таке порівняння могло призвести до втрати відчуття ними власної спроможності, особистісної значущості та компетентності. Це, в свою чергу, могло зруйнувати відчуття успіху.

Поділяючи думку В.О.Сластеніна про те, що ситуація успіху стимулює навчальну діяльність студентів, а надійним шляхом створення такої ситуації є диференційований підхід до визначення змісту діяльності і характеру допомоги студентам в процесі її здійснення [164], ми в своїй експериментально-дослідній роботі дуже важливим при досягненні ситуації успіху вважали баланс між можливостями студентів і вимогами самого процесу навчання, що, як правило, є передумовою розвитку внутрішньої мотивації у студентів. Навчальні завдання добиралися таким чином, щоб вони були посильними і стимулювали формування ситуативного прагнення досягнення успіху. Подальше успішне виконання завдання повторювалося і закріплювалося за систематичної активізації викладачем мотиву досягнення успіху. Ми суворо контролювали, щоб в ході експериментальної роботи в студентів не з'явилося відчуття нудьги в процесі навчання (а це можливо, якщо можливості перевищують вимоги завдання) та відчуття тривоги, напруги (якщо вимоги значно вищі за можливості студентів). Ми свідомі того, що висувати вимоги, що не відповідають здібностям студентів, означає ставити їх в «ситуацію перенапруги». Отже, розробляючи експериментальні навчальні завдання, ми дотримувались положення про те, що завдання мають бути оптимальними для студентів та враховували їхній попередній навчальний досвід, знання, уміння і навички.

Переживання ситуації успіху, як показало констатувальне дослідження, особливо необхідне тим студентам, які зазнають певних труднощів в навчанні в силу недостатніх знань і умінь, психологічних і фізіологічних особливостей розвитку, слабкої саморегуляції тощо. Тому в експериментальній роботі ми здійснювали підбір таких завдань, з якими студенти цієї категорії справлялися б відносно легко і лише потім

переходили до виконання більш складних. Ефективними при цьому були так звані «здвоєні» завдання, перше з яких «готує» до виконання наступного, складнішого. Зразки таких завдань наведені в додатку 10.

В своїй експериментально-дослідній роботі ми ретельно стежили за тим, щоб успішні в навчанні студенти не вважали, що успіх їм гарантований попередніми заслугами і не припиняли докладати зусиль в навчанні. В такому разі ми періодично «розбавляли» ситуації успіху ситуаціями неуспіху, чим викликали суб'єктні емоційні переживання незадоволення студентів собою в процесі і результаті здійснення такої діяльності. Ми переконані, що неуспіх може стимулювати бажання досягти успіху і особливо тоді, коли студент усвідомлює, що невдача обумовлена недостатньо напруженою роботою з його боку.

Разом з тим ситуацію неуспіху ми не розглядали у відриві від ситуації успіху, а оцінювали її лише як етап при переході від одного успіху до іншого, бо ми свідомі того, що неуспіх неминучий, без нього успіх втрачає свою радісну сутність. «Лише глибина неуспіху допомагає нерідко людині взагалі осягнути всю глибину успіху. Важко переоцінити стимулюючу роль неуспіху в цілому ряді ситуацій. Успіх може зруйнувати особистість, неуспіх – формувати її найкращі якості. Одне без іншого не існує, точніше, не повинно існувати» [14, с.35].

В якості двох основних причин неуспіху У.Глассер називає нестачу любові і низьку самооцінку. Позбутися їх можна лише підвищуючи самооцінку людини, формуючи в неї усвідомлення себе повноцінною особистістю, задовольняючи потребу особистості в самоповазі.

А.К.Маркова причини неуспішності поділяє на «причини особистості» (внутрішні) і «причини середовища» (зовнішні), відносячи до перших здібності та зусилля особистості, а до останніх – складність завдання і невезіння. Зв'язуючи причини неуспішності з рівнем домагань особистості та з її переживаннями, дослідниця вважає, що ці причини людина «приписує» або собі, або оточенню, при цьому: «Якщо результат приписується

здібностям і складності завдань, то рівень домагань підвищується. Якщо досягнення приписуються зусиллям і везінню, рівень домагань знижується» [101, с.137].

Відповідно до сказаного в науковій літературі розглядають дві категорії особистостей, які по-різному визначають причини своєї неуспішності. До першої категорії належать особистості з заниженою самооцінкою, вони приписують свої неуспіхи низьким здібностям, які вони не здатні контролювати, а несподівані успіхи – везінню, і схильні очікувати невдачі від власної діяльності. На думку особистостей з завищеною самооцінкою (вони належать до другої категорії) успіхами вони завдячують своїм здібностям; неуспіхи вони приписують невезінню. Представники цієї категорії очікують від своєї діяльності тільки успіхів. Наслідком такого «приписування» є те, що успіх не підвищує рівень домагань особистостей як першої, так і другої категорії, а неуспіх не знижує його. Такий захисний психологічний механізм дає людині змогу зняти з себе відчуття провини та відповідальності, що, в свою чергу, може мати наслідком зниження самостійності або повну відмову від навчання. Щоб не допустити цього, навчальний вплив на студентів викладачеві слід здійснювати з врахуванням неповторності кожної особистості, дотримуючись принципів особистісно-орієнтованого підходу до досягнень кожного студента.

Таким чином, ми розглядаємо педагогічне призначення ситуації неуспіху, як і ситуації успіху, у створенні умов особистісно-орієнтованого розвитку особистості. Питання про створення ситуації неуспіху ми не станемо розглядати, якщо нами в подальшому не буде плануватися перспективи її переходу у ситуацію успіху, або якщо віра у студента, у можливість досягнення ним позитивних результатів буде «похована».

Оскільки співробітництво є спільною роботою рівноправних, то на окремих заняттях ми практикували створення ситуацій, коли в ролі викладача виступав студент, і така ситуація ставала ситуацією успіху для всіх її учасників. Така можливість, скажімо, була реальною, коли окремі студенти

готували домашні завдання для своїх одногрупників, при чому ці завдання були пов'язані і з закріпленням лексики, і з використанням граматичних правил тощо. Завдяки виконанню таких завдань власне задоволення відчували як ті студенти, які готували завдання, так і ті, хто їх виконував. Такі завдання розвивали у студентів також організаторські здібності, їхнє вміння слухати.

Так, серед найцікавіших домашніх завдань, які студенти підготували для своїх одногрупників для закріплення знань з граматичної теми “Modal Verbs and Their Equivalents” («Модальні дієслова та їх еквіваленти») були такі.

1. Imagine you are a receptionist at a hotel. Give instructions to your clients. Match the rules from column A with lines from column B using *should/shouldn't/have to/must/mustn't/may/can/*. (Уявіть, що Ви адміністратор в готелі. Проінструктуйте Ваших клієнтів. Сполучіть правила з колонки А з рядками з колонки В, використовуючи дієслова *should/shouldn't/have to/must/mustn't/may/can/*).

Example: You mustn't smoke in bed because you can cause a fire. (Вам неможна палити в ліжку, бо Ви можете спричинити пожежу.)

Нижче в колонці А надавались правила, яких слід дотримуватись, перебуваючи в готелі (наприклад, smoke in bed), а в колонці В – рядки, які потрібно було з ними сполучити (because you can cause a fire).

2. Work in pairs. Make up a dialogue. (Працюйте в парах. Складіть діалог.)

Student A You have just been offered a job as a tourist guide in your town. (Вам щойно запропонували роботу туристичного гіда у Вашому місті.)

Student B You have employed Student A to be a tourist guide. Tell him about the duties of the job using modal verbs and their equivalents. (Ви найняли Студента А на посаду туристичного гіда. Розкажіть йому про його обов'язки, використовуючи модальні дієслова та їх еквіваленти.)

Велике значення в створенні ситуацій успіху має загальна сприятлива морально-психологічна атмосфера на кожному занятті, при виконанні тих чи інших завдань, оскільки це в значній мірі знімає почуття невпевненості, побоювання приступити до зовнішньо складних завдань. Оскільки, як вже було зазначено, з психологічної точки зору успіх є позитивним емоційним переживанням радості, власної гідності від досягнутого навчального результату, то наступною педагогічною умовою реалізації ситуації успіху стане, на нашу думку, створення сприятливого психологічного клімату, або іншими словами – позитивного емоційного фону, основою якого в навчальній діяльності є атмосфера кожного окремого заняття з її позитивним емоційним зарядом. Позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіху, мають зміцнювальний вплив на поведінку особистості, переживання радості від успіху може стати її стійкою потребою. Реалізація цієї умови вимагає від викладача врахування не тільки зовнішніх емоцій студента в певній педагогічній ситуації, а й його глибинних переживань особистісної спроможності і навчальної компетентності в ситуації успіху, що створюється. Оскільки забезпечення позитивного емоційного фону в навчальному процесі є важливою педагогічною умовою створення ситуацій гарантованого успіху, переживання яких сприяє формуванню та розвитку навчальної мотивації, то, відповідно, дану умову ми вважаємо однією з основних умов формування мотивації до вивчення іноземних мов і детально розглядаємо її в наступному параграфі.

Організація співробітництва між викладачем і студентами, довірливих відносин та взаємного розуміння між ними, переживання радості та успіху в процесі навчання формують в його учасників впевненість в собі і самоповагу. Тільки співробітництво дає викладачеві можливість орієнтуватися на успіх студента та створювати спеціальні ситуації, що сприяють переживанню студентом власного емоційного підйому.

В якості наступної педагогічної умови реалізації моделі ситуації успіху ми розглядаємо надання студентам можливості досягнення особистісно-

значущих навчальних результатів, що відповідають поставленим цілям, та можливості оцінки ними цих результатів. Надання можливості досягнення високих результатів в цілому передбачає мотивацію студентів на успіх, розвиток навичок їхньої вольової поведінки, висунення викладачем чіткої і посиленої педагогічної вимоги. Надання можливості оцінки власних результатів і усвідомлення її студентами є важливою умовою, оскільки складовими успіху як міждисциплінарного поняття є не тільки мета, засоби її досягнення і результат, а й адекватна оцінка (самооцінка) досягнутих результатів [6].

Як бачимо, всі названі і пояснені нами педагогічні умови створення ситуації гарантованого успіху в основі своїй мають взаємовідносини між викладачем і студентом, студентом і студентським колективом. Важливо при цьому, що саме викладач виступає фундатором досягнення успіху та компетентним суддею його оцінки студентами. Отже, ситуація успіху потребує діяльності, спрямованої на створення і підбір способів, що гарантують досягнення результату і його адекватну оцінку.

Важливим елементом педагогіки співробітництва, який допомагає створити і, що головне, в повній мірі відчувати ситуацію успіху на занятті, є технологія проектів, відома також як «метод проектів». На нашу думку, термін «технологія» є більш доцільним, ніж «метод», оскільки «технологія» є процесуальною категорією, безпосередньо пов'язаною з процесом здійснення навчання. А категорія «методу», як відомо, розглядається як спосіб організації цього процесу, як сукупність прийомів оволодіння тим чи іншим змістом чи діяльністю. За визначенням Є.М.Ястребцевої, проект є «спільною творчою, навчально-пізнавальною діяльністю педагога і тих, хто навчається, яка має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності і спрямована на досягнення спільного результату діяльності».

Основу проектної технології становлять: ідея, що складає сутність поняття «проект», його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при розв'язанні тієї чи іншої проблеми, що є практично чи

теоретично значущою. Щоб досягти такого результату, необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цього знання з різних сфер, а також прогнозувати результати і можливі наслідки застосування різних варіантів вирішення проблеми. Технологія проектів передбачає використання широкого спектру методів (дослідницьких, пошукових, проблемних), що, з одного боку, чітко орієнтовані на реальний практичний результат, значущий для студента, а з другого боку, на цілісну розробку проблеми з врахуванням різних факторів та умов її розв'язання і реалізації її результатів. Ця технологія дозволяє органічно інтегрувати знання студентів з різних сфер при вирішенні однієї проблеми, дає можливість застосувати одержані знання в майбутній професійній діяльності, генеруючи при цьому нові ідеї [31, 163].

Проектне навчання здійснюється через цілеспрямовану діяльність студентів, співвідносячись з їхніми власними інтересами і потребами. Саме тому досить важливим є показати їм практичну значущість знань, яких вони набувають. Адже усвідомлення і розуміння того, як вони можуть застосувати ці знання в своїй професійній діяльності є основним мотивуючим фактором їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Як стверджує Г.-Ю.Крумм, якщо відмовитися від практичної спрямованості у вивченні іноземної мови, яку забезпечує проект, то для студентів залишиться незрозумілою мета вивчення іноземної мови і, відповідно, зникне мотивація її вивчення. Тому, на думку вченого, заняття з іноземної мови мають бути для студентів місцем мовленнєвого спілкування на різні теми [205].

При вивченні іноземної мови в нелінгвістичних навчальних закладах, якими є освітні заклади культури, проектне навчання використовується, на жаль, не так часто, як цього хотілося б. Причиною є те, що, на відміну від інших навчальних дисциплін, іноземну мову набагато складніше пов'язати з майбутньою професійною діяльністю студентів через обмежений запас їхніх знань та мовленнєвих умінь, особливо на початковому етапі. Подолати цю причину можна шляхом наповнення їхнього тезаурусу достатнім об'ємом

лексичного і граматичного матеріалу, формування динамічної системи лінгвістичних умінь і навичок з іноземної мови.

В своїй експериментальній роботі технологію проектів ми використали на етапі творчого застосування мовного матеріалу, оскільки вважаємо необхідним саме на цьому етапі перенести акцент з виконання різних видів вправ на активну мислительну і мовленнєву діяльність студентів, для оформлення якої необхідне володіння певними мовними засобами. Саме ця технологія дала змогу вирішити дану досліджувану проблему, перетворити заняття з іноземної мови на дискусійний клуб, в якому вирішувалися цікаві, доступні, практично значущі проблеми.

Навчальні проекти в нашому експерименті мають прагматичний характер: працюючи над проектом студенти усвідомлювали, що вони самостійно можуть вирішувати поставлене завдання, можуть здійснювати адекватну діяльність, набувають соціального досвіду виконання цієї діяльності. Звісно, це сприяло виникненню відчуття власної самодостатності, успішності, що, в свою чергу, стимулювало формування та розвиток мотивації вивчення іноземної мови. Досвід, якого студенти набували в процесі спільного вирішення проблеми, важливий не тільки в плані загальноосвітніх і професійних цілей, а й вдосконалення вже наявних і формування нових мотивів вивчення іноземної мови кожного студента.

На відміну від існуючого масового навчання іноземній мові, в якому студенти отримують знання, виходячи з завдань, визначених державною програмою, при роботі над проектом вони самі планують і виконують завдання, вивчаючи той іншомовний матеріал, без знання якого завершення роботи над проектом стане неможливим. Таким чином, працюючи над проектом студенти стають відповідальними за свою навчальну діяльність, її результати. А таке вивчення мови, як відомо, є більш вмотивованим і продуктивним. В ході реалізації проекту студенти ставляться перед необхідністю інтегрованого розвитку різних видів мовленнєвої діяльності. Вони читають тексти, вивчають інформацію з проблеми, оформляють

письмові звіти, представляють кінцевий продукт, розвиваючи комунікативні уміння.

В ході дослідження ми дійшли висновку, що при вивченні іноземної мови у нелінгвістичному закладі, проект має ряд переваг:

а) має конкретною метою використання іноземної мови в контексті майбутньої професійної діяльності студентів;

б) передбачає самостійний пошук іншомовної інформації, самостійне дослідження з залученням засобів іноземної мови;

в) передбачає отримання професійного-значущого кінцевого продукту діяльності, підготовка, оформлення та презентація якого потребують значного розширення словникового запасу;

г) дає студентам можливість отримати досвід спілкування іноземною мовою, який може бути використаний у майбутній професійній діяльності;

д) сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетенції в процесі інтегрованого розвитку всіх видів мовленнєвих умінь;

е) сприяє вивченню і засвоєнню зарубіжного досвіду вирішення професійних проблем та будить власну думку щодо вирішення проблеми.

В своєму дослідженні для створення ситуації гарантованого успіху ми використали навчальні проекти на тему “World Cuisines” («Кухні світу») та “Welcome to Travel Agency” («Ласкаво просимо до туристичного агентства»). У процесі підготовки та реалізації даних проектів ми дотримувалися вимог до використання технології проектів, запропонованих Є.С.Полат, а саме:

- наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку її вирішення;

- достатня теоретична та практична значущість передбачуваних результатів, можливість застосувати їх в майбутній професійній діяльності;

- можливість прояву самостійної діяльності студентів на занятті та в позаурочний час;

- наявність можливого структурування змістової частини проекту з розглядом поетапних результатів та розподілом ролей;

- використання дослідницьких процедур (визначення проблеми та завдань дослідження, що витікають з неї; висунення гіпотези їх вирішення; оформлення кінцевих результатів) [137].

Розглянувши класифікацію проектів за домінуючим методом їх розробки (дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані, міжпредметні, монопроекти), вважаємо, що проект «Кухні світу», запропонований нами, є інформаційним з елементами творчого, дослідницького та практично-орієнтованого. Інформаційний проект з самого початку орієнтований на збір інформації з теми, повідомлення цієї інформації учасникам проекту, її аналіз та узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Творчий проект передбачає відповідне оформлення результатів і, оскільки будь-який проект вимагає творчого підходу, його можна вважати творчим. Дослідницький проект є невеликим дослідженням і має структуру, наближену до дійсного наукового дослідження, а практично-орієнтований має чітко визначений результат діяльності учасників, що може бути використаний ними у майбутній професійній діяльності [137].

Проект «Ласкаво просимо до туристичного агентства» був творчим з елементами інформаційного, міжпредметного та практично-орієнтованого. Проекти деяких студентів були представлені у вигляді рольової гри, тобто презентація їхніх туристичних агентств відбувалась у формі діалогу чи полілогу між директором чи менеджером агентства з клієнтами.

Отже, проаналізувавши ознаки кожного з перерахованих вище типів проектів та систематизувавши їх, ми, при розробці нашого проекту, дотримувалися таких правил: проект повинен мати добре продуману структуру, швидше навіть сценарій всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, визначені цілі, обґрунтування актуальності предмета дослідження для всіх учасників, продумані методи, можливість систематичного коригування в ході роботи над проектом, участь кожного учасника в оформленні кінцевого продукту, чіткі результати спільної діяльності учасників.

Виходячи з відомих вимог до використання проектної технології і, зокрема, тих, що запропоновані Є.С.Полат, наш проект передбачав такі етапи розробки та реалізації:

- виявлення однієї чи більше проблем з тематики, що обговорюється, висунування гіпотез її вирішення, обговорення та обґрунтування кожної гіпотези;
- обговорення методів перевірки прийнятих гіпотез в малих групах, можливих джерел інформації для перевірки даних гіпотез;
- робота в групах, спрямована на пошук фактів, що підтверджують гіпотезу або заперечують її, матеріальне оформлення кінцевого продукту;
- захист гіпотез вирішення проблеми кожною групою, власне презентація проекту;
- оцінка та обговорення проекту.

Створення ситуацій гарантованого успіху з синхронним забезпеченням двох інших визначених нами педагогічних умов в ході дослідно-експериментальної роботи досить позитивно вплинуло на розвиток професійної і навчальної мотивації студентів та на мотивацію вивчення ними іноземних мов. Досягнення успіху ми будували за умови усвідомлення студентами власних сил і можливостей. Наявність педагогічної стратегії викладача, надання студентам можливості досягнення значущих результатів у навчанні і оцінки їх викладачем сприяли досягненню студентами успіху.

Наданий в окремому параграфі порівняльний аналіз даних, які були одержані до і після дослідно-експериментальної роботи, свідчить про те, що створення ситуацій гарантованого успіху має значний позитивний педагогічний вплив на розвиток мотивації студентів.

2.3. Забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу.

Дослідженню ролі емоцій у формуванні потреб особистості і мотивів її діяльності присвячено чимало праць. Рядом авторів емоції розглядаються як суб'єктивна форма існування потреб (мотивів), обумовлених особливостями тієї ситуації, яка сприяла їх виникненню. Вивчався вплив емоційних факторів на формування духовних потреб і пізнавальних інтересів тих, хто навчається. В теорії діяльності емоції визначаються як відображення відношення результату діяльності до її мотиву. Успішна з точки зору мотиву діяльність викликає позитивні емоції, неуспішна – негативні. Емоції є процесом внутрішньої регуляції поведінки особистості. Являючи собою суб'єктивну форму вираження потреб, емоції передують діяльності з їх задоволення, спонукаючи і спрямовуючи її.

Співвідносячи пізнавальні та емоційно-мотиваційні процеси у розвитку психіки людини, вчені наголошують на протіканні мислительного процесу як єдності інтелектуального та емоційного (С.Л.Рубінштейн), єдності афекту та інтелекту як на необхідній умові розвитку особистості (Л.С.Виготський), на існуванні нерозривного зв'язку між емоціями та пізнавальними процесами (Б.М.Ломов).

Як стверджує Б.І.Додонов, «емоції в якості процесу є ніщо інше, як діяльність оцінювання інформації про зовнішній і внутрішній світ, що надходить в мозок». Результатом мислительної діяльності людини з обробки інформації є думки та емоції, що виникають внаслідок роздумів і аналізу. Між думками та емоціями існує нерозривний зв'язок, що свідчить про те, що навчальна діяльність не зводиться лише до розумової праці, вона пов'язана з емоційними переживаннями в досягненні поставленої мети [56].

Емоції є також сигналом того, наскільки особистість просувається вперед у набутті знань і формуванні умінь. Задоволеність собою є стимулом самовдосконалення.

С.Л.Рубінштейн вважав емоції регулятором пізнавального процесу. На думку вченого, ефективність включення того, хто навчається, в роботу залежить не тільки від того, що завдання, поставлені перед ним, йому зрозумілі, а й від того, як вони внутрішньо йому зрозумілі, який відгук вони знайшли в його переживанні [152]. Одну з функцій емоцій О.М.Леонтьєв називає «слідоутворенням». Позитивні емоції, що виникають при досягненні цілей, запам'ятовуються і у відповідній ситуації спливають у пам'яті і сприяють отриманню такого ж результату. Негативні емоції, що «залишають слід» у пам'яті, навпаки, попереджають про повторне здійснення помилок, блокують виникнення умовного рефлексу [90]. Отже, як бачимо, емоції відіграють важливу роль у формуванні особистого досвіду людини. Більше того, вони втілюються у її внутрішній досвід, поступово стають особистими цінностями, внаслідок чого людина відкриває своє власне розуміння світу, життя, розуміння своєї майбутньої професії, створює нові цінності і мотиви. Образ професії є когнітивним та емоційним утворенням, тому наповнення навчального процесу емоційним змістом здатне викликати позитивне ставлення до професії і, відповідно, необхідне для розвитку професійної мотивації.

Є.П.Ільїн вважає, що «процес навчання і виховання протікає більш успішно, якщо педагог робить його емоційним» [74]. В.О.Сухомлинський стверджував, що джерело активності, бажання навчатися – у «емоційному забарвленні думки, в інтелектуальних переживаннях». Інформація має подаватися на чуттєвій основі, захоплююче, форма повідомлення матеріалу, як і його зміст, має емоційно збагачуватись. Тільки «мозковий» шлях навчання є неприпустимим [173]. В.І.Помогайба також стверджував, що «навчально-виховний процес має бути насиченим інтелектуальними, моральними та естетичними почуттями за допомогою яскравих прикладів і художніх образів, глибоко усвідомлених дій, має супроводжуватись відчуттям успіху, щоб не тільки глибоко засвоїти знання, навички, уміння, а і прагнути використовувати їх в житті». В навчальному процесі логічність

викладання має поєднуватися з емоційним впливом на студента, являючи собою єдність раціонального та емоційного.

Про зв'язок пізнавального інтересу з емоціями говорить немало вчених (В.А.Крутецький, Н.Г.Морозова, А.В.Петровський, Е.К.Стронг, С.Л.Рубінштейн, Г.І.Щукіна та ін.). Так, Н.Г.Морозова в ході свого дослідження дійшла висновку, що для розвитку інтересу в усіх його видах та на всіх етапах характерні принаймні три наступні обов'язкові моменти:

- позитивна емоція по відношенню до діяльності;
- наявність пізнавального боку цієї емоції, тобто те, що називають радістю пізнання і пізнання;
- наявність безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності, тобто діяльність сама по собі приваблює і спонукає займатися нею, незалежно від інших мотивів [115, с.5].

На жаль, досить часто навчальні заняття «страждають» від недостатнього емоційного насичення. Серед чинників, що негативно впливають на якість навчання, є емоційна «скутість» студентів, їхнє небажання «розкритися», побоювання отримати негативну оцінку своєї діяльності з боку викладачів і одногрупників. Ті емоції, які студенти хотіли б відчувати та переживати на занятті (захоплення, радість тощо), не співпадають з їхніми реальними емоціями (страх, байдужість, монотонія).

На нашу думку, формування та розвиток мотивації необхідно починати саме з емоційного компонента, оскільки він є найбільш чутливим до стимулюючих впливів. Викликаючи позитивні емоції, викладач стимулює цікавість, побудник пізнавального інтересу, за допомогою якої підтримується повсякденна навчальна робота, активізується сприйняття та пізнання. Емоційний компонент, в свою чергу, розвивається шляхом заохочення емоційних проявів студентів у природних умовах навчального процесу та допомоги їм усвідомити ці прояви.

Проаналізувавши роль емоцій у розвитку особистості, у формуванні мотивації її поведінки в цілому та у мотивації її навчальної діяльності

зокрема, ми дійшли висновку, що емоціоналізація навчального процесу, створення його позитивного емоційного фону є надзвичайно важливою умовою розвитку мотивації студентів до вивчення іноземних мов.

Принцип «позитивного емоційного фону навчання» вперше ввів М.М.Скаткін, вважаючи, що сучасна школа впливає головним чином на мислення і пам'ять, а почуттям та уяві приділяється недостатньо уваги.

Під позитивним емоційним фоном ми розуміємо умови формування емоційно-особистісного ставлення студента до навчального процесу, які створюються викладачем і сприяють підвищенню якості навчання.

Проблема емоційного насичення навчального процесу і пов'язана з нею проблема перетворення позитивних емоцій на стійке позитивне ставлення до процесу навчання є надзвичайно важливими. Звісно, мова йде про позитивні емоції, які являючись самоцінністю, виконують спонукальну функцію у навчальному процесі.

Створення позитивного емоційного фону є необхідною умовою перетворення знань, отриманих в процесі навчання, на переконання.

В науковій літературі зустрічаються ще й такі поняття, як «емоційний тонус» (Г.І.Щукіна), «психологічна атмосфера» (П.І.Підкасистий, В.М.Шепель та ін.), «соціально-психологічний клімат» (К.К.Платонов). Позиції дослідників стосовно того, чи можна ототожнювати ці поняття, розходяться. Ми вважаємо, що принципових відмінностей у визначенні сутності цих понять немає, проте поняття «емоційний фон навчання» є дещо ширшим.

На нашу думку, створення позитивного емоційного фону навчання передбачає не тільки створення комфортної атмосфери в навчальній групі, дружніх, довірливих взаємовідносин між учасниками навчального процесу, а й емоційне насичення педагогічного процесу, насичення його тим змістом, що відповідає професійним запитам студентів, вказує на значущість явищ, що їх оточують, актуалізуючи мотиви і надаючи пізнавальній і професійній діяльності особистісної значущості. Таке насичення, такий високий

емоційний тонус пізнавальної діяльності досягається за допомогою включення в зміст занять фрагментів, що мають емоційно значуще навантаження (виконання певних нестандартних завдань, ознайомлення з маловідомими, оригінальними матеріалами періодичного друку, презентація результатів власних наукових досліджень тощо).

В якості одного з таких фрагментів ми пропонуємо підсумкову «Алфавітну вікторину» (“Alphabet Quiz”), в якій студентам було запропоновано взяти участь після вивчення тем “Careers in Tourism”, “Destinations”, “Hotel Facilities” та “Tour operators”. Студенти отримали картки з визначеннями певних предметів, явищ, понять, що вивчались в межах перерахованих вище тем. Навпроти кожного визначення в алфавітному порядку була зазначена літера, з якої починалося слово, що позначало предмет чи явище, яке потрібно було розгадати. Наприклад, **a** - places to stay, hotels, guest houses etc. (a – місця, в яких можна зупинитися, готелі, гостьові будинки тощо; правильна відповідь – accommodations, починається на літеру «a»), **b** – personal servant in an expensive hotel (b – особиста обслуга в дорогому готелі, правильна відповідь – butler), **c** – activity of providing food and drink (c – діяльність з забезпечення їжею та напоями, правильна відповідь – catering). Студенти працювали в парах. Оригінальність та нестандартність даного завдання не тільки викликала в них позитивні емоції, інтерес, а й сприяла кращому засвоєнню лексичних одиниць одразу з кількох тем.

На першому занятті, присвяченому темі «Організація туру» студенти отримали завдання, виконання якого передбачало кілька етапів. Спочатку їм було запропоновано побудувати синонімічний ряд до слова “journey” («подорож»). При підтримці викладача ряд поповнився лексичними одиницями “trip”, “tour”, “excursion”, “voyage”, “crossing”, “commuting”. Потім за допомогою англійського тлумачного словника студенти повинні були знайти визначення кожному синоніму і з’ясувати різницю між ними. На заключному етапі студенти мали використати слова з побудованого

синонімічного ряду для доповнення речень. Новизна даного завдання полягала в тому, що переважна більшість студентів працювала раніше лише з двомовним – українсько-англійським чи англо-українським – словником для перекладу певних слів, а іноземний тлумачний словник для визначення понять був використаний ними вперше. Студенти з задоволенням виконували дане завдання, пропонуючи і надалі практикувати виконання подібних вправ.

В ході дослідження було з'ясовано, що емоціоналізація навчального процесу досягається шляхом реалізації точних дидактичних методів та прийомів, що забезпечують актуалізацію позитивних емоційних станів студентів, що виражаються в знятті емоційної напруги і відчуття тривожності, розвитку самостійності і креативності, впевненості в собі і прагненні до саморозвитку, самовираження і самовдосконалення.

Серед показників позитивного емоційного фону навчального процесу нами були виділені такі:

- адаптованість до умов навчального процесу;
- готовність студентів до активної взаємодії з викладачем та одногрупниками (готовність до педагогічного спілкування);
- інтерес студента до предмету, що вивчається;
- інтерес студента до особистості викладача;
- задоволеність.

Розглядаючи перший з зазначених вище показників, ми маємо на увазі адаптованість до нової атмосфери, до нового соціального оточення, його норм і правил поведінки, до нових умов праці, предметного змісту навчальної діяльності.

Готовність студентів до активної взаємодії з викладачем та з одногрупниками забезпечується завдяки дотриманню принципу емоційної відкритості учасників навчального процесу, який є досить важливим при створенні позитивного емоційного фону навчання. Емоційна відкритість виражається у взаємній довірі, зацікавленості, в емпатичному розумінні один одного і обумовлюється особистісними характеристиками викладача і

студентів, справжньою взаємоповагою і толерантністю. Важливою умовою емоційної відкритості також визначають спільність цілей, інтелектуальне співпереживання, співпраця. Дотримання вищезазначеного принципу сприяє зародженню особистісного ставлення до професійної діяльності, що засвоюється, позитивному ставленню до майбутньої професії. Внаслідок емоційної відкритості всіх суб'єктів навчального процесу співпраця та взаєморозуміння стають нормами міжособистісного та професійного взаємовпливу.

Фасцинативність викладача, тобто його здатність впливати на особистість слухача, його уяву, волю з метою її підкорення, підсилює вплив педагогічного спілкування на всі сфери особистості того, хто навчається, – пізнавальну, вольову, емоційну. Ця здатність пов'язана з емоційною відкритістю викладача, рівнем його емоційності, емпатичних здібностей, вмінням організувати навчальний процес діалогічно, утримувати постійний зворотній зв'язок з студентською аудиторією, з його здатністю надихнути студентів, «запалити» їх. Все це значно впливає на якість протікання навчального процесу та засвоєння студентами знань [106, с.87-88].

Навчальний процес ми організовували, будуючи відносини з студентами на основі емоційно-довірливого спілкування, співробітництва і поваги, адже сприятливий психологічний клімат в навчальній групі є надзвичайно важливим не тільки для створення позитивного емоційного фону навчального процесу, а і для успішності навчання в цілому. Досить важливою є загальна ситуація, що відображає відносини між суб'єктами навчального процесу. Тому одним з пріоритетних завдань вважається встановлення таких відносин між викладачем і студентами, за яких вони б не боялися вільно і щиро виражати власні думки, допускаючи помилку, а позбувалися б відчуття невпевненості в собі.

В експериментально-дослідній роботі нами також враховувався той факт, що сприятлива, дружня, творча атмосфера в групі залежить не тільки від відносин між викладачем і студентським колективом, а й від відносин

між самими студентами. Тому в своєму експериментальному навчанні ми спрямовували свої зусилля не тільки на встановлення доброзичливих відносин з студентами, дбали про підвищення їхньої мотивації до навчання, а й за необхідності тактовно коригували відносини між студентами. «Здорова» атмосфера в студентському колективі сприяла розвитку емоційно-ціннісного ставлення до навчання і майбутньої професії, підвищувало емоційну та інтелектуальну чутливість студентів, давало їм можливість обмінюватися думками, сприяючи виникненню нових цінностей і мотивів.

Інтерес до предмету, що вивчається, ми вважаємо важливим показником позитивного емоційного фону навчального процесу. Як відомо, інтерес належить до тих явищ психіки, спостереження яких може бути лише опосередкованим, тобто існує ряд критеріїв чи ознак, які свідчать про наявність інтересу в учнів чи студентів до певного навчального предмету.

Г.І. Щукіна, враховуючи компоненти структури пізнавального інтересу, пропонує такі критерії:

- прояви інтелектуальної активності (запитання, прагнення до спонукання брати участь у діяльності, активне володіння набутим багажем знань та умінь).

- емоційні прояви (загальна позитивна налаштованість, інтелектуальна радість).

- вольові прояви (зосередженість уваги і слабка відволікання, поведінка в ситуаціях, що включають утруднення, прагнення до завершеності навчальних дій і т.д.) [191, с.104-108].

Емоційні прояви, що характерні при вивченні іноземної мови, доповнюються часто-густо мовленнєвими реакціями (вигуками захоплення типу «Нічого собі!»), обміном думками з сусідом; особливим емоційним наслідком, тишею, що настає по закінченню викладу певної інформації і є свідченням схвильованості або захопленості щойно висловленими думками; адекватність реакцій студентів на зміст матеріалу, що подається, на те, що

відбувається в аудиторії (сміх у відповідь на гумор, вираз гніву, радості, розчарування, мислительного напруження на обличчі у відповідності до ситуації тощо).

Інтерес студентів до особистості викладача є, на нашу думку, не тільки показником позитивного емоційного фону навчання, а й потужною спонукою до вивчення дисципліни, яку він викладає. Педагогічне спілкування вимагає від викладача певних здібностей, умінь, певної психологічної культури. Він повинен вміти не просто розбиратися в інших людях, в їхній психології, а й враховувати індивідуальні особливості кожного в процесі навчання, вміти знайти індивідуальний підхід до кожного студента. Викладач має адекватно реагувати, чи, інакше кажучи, «адекватно емоційно відгукуватися» (О.О.Бодальов) на поведінку і стан студентів, вміти позиціонувати себе як компетентного, висококваліфікованого спеціаліста (і звісно при цьому бути таким), вміти розкрити свою особистість, завдяки чому йому і вдасться завоювати авторитет серед студентів і викликати інтерес до предмету, який він викладає. Викладач постає перед студентами не тільки як джерело знань, але і як носій соціальної норми, яка служить студентам для самооцінки і оцінки оточуючих (Ю.І.Машбиць). Лише викладач, який є моральним взірцем для своїх студентів, може викликати «педагогічний резонанс» (Ю.К.Бабанський), за якого його педагогічні впливи не лише не зустрінуть опору студентів, а, навпаки, пробудять їхні власні зусилля з вирішення поставлених завдань.

Негативне ставлення студента до викладача або викладача до студента, яке за явного, активного його прояву однією зі сторін може стати взаємним є досить складною проблемою, оскільки спричиняти її можуть багато факторів, з'ясування яких є першим кроком до її вирішення. Так, на суб'єкт-суб'єктні відносини «викладач-студент» негативно впливають: низький загальнокультурний рівень розвитку обох суб'єктів; необ'єктивне оцінювання викладачем рівня знань студента; невідповідність очікувань студента стосовно вимог до діяльності реальним вимогам викладача;

некомпетентність викладача (на думку студента); відсутність чи недосконалість викладацької методики педагога; різне трактування та розуміння норм поведінки чи моральних якостей студентом і викладачем; висування викладачем вимог, які не відповідають рівню знань студентів, що обурює останніх, чи відкрите незадоволення викладача або навіть його нетактовна критика наявного в студентів інтелектуального рівня, їхньої недостатньо швидкої реакції тощо. Звісно, така поведінка викладача є неприпустимою, він повинен чітко усвідомлювати і завжди пам'ятати, що незалежно від стратегії поведінки студентів, його метою має залишатися збереження їхнього почуття самоповаги.

Задоволеність студентів процесом і результатом навчання, якістю викладання, своєю діяльністю в навчанні є кінцевим показником позитивного емоційного фону навчального процесу. Від задоволеності процесом навчання залежить ефективність як навчальної діяльності студентів, так і діяльність викладача, оскільки задоволеність може виступати і як показник якості освітніх методів, що використовуються викладачем в процесі навчання, і як цільова установка в його діяльності.

Створення емоційного тону пізнавальної діяльності є одним з стимулів пізнавального інтересу. В ході нашого експериментального навчання ми спиралися на розроблену Г.І.Щукіною структуру емоційного тону, складовими якого є:

- інтелектуальне налаштування студентів викладачем, завдяки якому в процесі навчання у студентів з'являється радість пізнання і задоволеність успіхом;

- спільна захопленість діяльністю, в якій викладач ніби на рівних з студентами почав пошукову роботу, стимулюючи гру уяви, знаходячи самостійно і змушуючи студентів відшукувати різні шляхи вирішення пізнавальних завдань;

- діловий, енергійний стиль проведення занять, що сприяє напруженій роботі всіх студентів;

- «накал пристрастей», що організується і керується викладачем в дискусіях;

- спокійний, рівний позитивний тон в спілкуванні, що створює доброзичливу атмосферу, атмосферу довіри [191].

Проблема емоційної привабливості процесу вивчення іноземної мови є особливо гострою, що виділяє цю дисципліну з ряду інших. Як стверджує О.О.Леонтьєв: «Викладач іноземної мови більше, ніж викладач будь-якого іншого предмету, зобов'язаний активно втручатися в емоційну атмосферу уроку і забезпечувати по можливості виникнення у тих, хто навчається, емоційних станів, сприятливих для їхньої навчальної діяльності». Іноземна мова як навчальна дисципліна володіє надзвичайно високою здатністю апелювати до почуттєвої, емоційної сторони особистості. Це досягається завдяки: а) змісту матеріалу, підбір якого здійснюється так, щоб викликати до нього певне ставлення студента; б) здатності приносити задоволення самим іншомовним спілкуванням, яке за твердженням Г.І.Щукіної є «найважливішою детермінантою емоційних станів людини».

Студенти повинні вивчати іноземну мову, бо вивчення мови – це задоволення, а не тому, що необхідність вивчення цієї дисципліни їм нав'язується ззовні. Сприяючи розвитку у студентів епізодичного інтересу на кожному окремому занятті, емоційна привабливість, без сумніву, позитивно впливає і на формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови, перетворюючи позитивні емоції на стійку властивість особистості. Привабливість навчального процесу, насиченість його позитивними емоціями не можуть не впливати позитивно на мотивацію студентів у вивченні іноземної мови.

При створенні позитивного емоційного фону навчального процесу реалізується ідея навчання через переживання, яка є характерною для моделей особистісно-орієнтованого підходу. Навчання через переживання передбачає використання такого змісту, форм і методів навчання, які б викликали у студентів емоційний відгук, збагатили їхній особистий

емоційний досвід, підсилили їхнє прагнення до самовираження через значущу, цікаву професійну діяльність. Отже, як бачимо, наскільки взаємопов'язаними і взаємообумовленими є висунуті нами педагогічні умови формування мотивації до вивчення іноземних мов.

Здійснюючи експериментальне навчання студентів іноземній мові, ми намагались організувати навчальний процес таким чином, щоб пізнання відбувалось через емоційне переживання студентами особистісної, соціальної та професійної значущості матеріалу, що вивчався. Велике значення надавалося змісту навчального матеріалу, з врахуванням необхідності його відповідності майбутній професійній діяльності студентів. Важливим критерієм в процесі відбору навчальних матеріалів була їхня здатність викликати у студентів широку гамму інтелектуальних, комунікативних, естетичних та інших переживань.

Пропонуючи новий матеріал на розгляд студентів, ми максимально опиралися на їхній попередній досвід, на їхні знання з інших дисциплін, співвідносили відоме і невідоме, щоб не викликати у них відчуття власної некомпетентності та інших негативних переживань.

В ході дослідження ми дійшли висновку, що одним з найбільш дієвих засобів боротьби з «емоційним голодом» в процесі вивчення іноземної мови є використання викладачем різноманітних навчальних матеріалів, адже постійне використання одного лише підручника, виконання одних і тих самих типів вправ, що спочатку сприймалися як новий вид навчальної діяльності, поступово призводить до вироблення у студентів стереотипних реакцій, що, в свою чергу, послаблює позитивні емоції або навіть сприяє їх зникненню. В результаті сприйняття однотипної інформації, виконання однотипних вправ студенти з активних учасників навчального процесу, якими вони були на початковому етапі вивчення іноземної мови, перетворюються на його пасивних споглядачів, які не бажають засвоювати одноманітну інформацію.

Серед засобів забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу найбільший емоційний вплив на нього мають, як засвідчують результати дослідження, аудіо- та аудіовізуальні засоби (аудіо- та відеофрагменти, відеофільми тощо). Важко переоцінити роль таких засобів у розвитку мотивації, адже вони не тільки допомагають організувати поле сприйняття, а й надають студенту можливість вільно інтерпретувати ситуацію в залежності від рівня його загального розвитку і рівня знання мови. Завдяки таким засобам навчання мова в свідомості студентів перетворюється з абстракції на живий засіб спілкування, студенти відчують реальну необхідність і можливість використання набутих знань, що приносить їм задоволення і, відповідно, підвищує інтерес до вивчення іноземної мови. Задоволення, яке студенти отримують у процесі успішного оволодіння знаннями, вміннями та навичками, є одним з чинників мотивації. Відчуваючи, що навчальна дисципліна «дається» студентові, він буде вивчати її з ще більшим інтересом. Серед аудіо- та аудіовізуальних засобів, використаних нами у процесі здійснення експерименту, здебільшого були такі, що включали елемент гумору, позитивний вплив якого є досить потужним емоційним фактором при вивченні іноземних мов. Використання гумору є, як показав експеримент, і важливим психофізіологічним фактором розрядки, і додатковим стимулом, що сприяє кращому запам'ятовуванню. Як стверджує А.Франс: «Вчитися потрібно весело. Мистецтво навчання – це мистецтво пробуджувати в юних душах допитливість, а потім задовольняти її. А здорова жива допитливість буває лише при хорошому настрої... Щоб перетравити знання, потрібно ковтати його з апетитом». Звісно, ми свідомі того, що в процесі навчання гумор необхідно правильно «дозувати», не перетворюючи навчальний процес на суцільні веселощі.

В ході дослідно-експериментальної роботи нами створювалися різноманітні навчальні ситуації за допомогою аудіо- та аудіовізуальних засобів, що не тільки сприяло інтенсифікації навчального процесу, а й підтримувало високий рівень мотивації студентів. При цьому відбір

аудіовізуальних засобів здійснювався особливо ретельно, з врахуванням того факту, що, як тільки перестає діяти елемент новизни, все більш важливою стає якість навчального матеріалу.

До кожної теми, що вивчались в ході експерименту, ми добирали ряд аудіозаписів. Так, при вивченні тем “Apologizing” («Вибачення») та “Dealing with Complaints” («Маємо справу зі скаргами») були використані оригінальні аудіозаписи ситуацій у вигляді діалогів та полілогів, в яких клієнти висували претензії стосовно обслуговування, а обслуговуючий персонал (офіціанти, адміністратори готелю чи ресторану, туристичні агенти) мав владнати ці конфліктні ситуації. Такі записи мали здебільшого гумористичне забарвлення (завдяки інтонації і змісту), були доступними для сприйняття і розуміння, сприяли створенню невимушеної атмосфери на занятті. Після прослуховування цих записів студенти одержували завдання створити подібні діалоги та полілоги і презентувати їх перед аудиторією. Це завдання було одним з найулюбленіших, його виконання завжди викликало позитивні емоції.

Найбільш незвичним і надзвичайно цікавим, на думку студентів, було завдання, що передбачало створення власного аудіо запису, а саме повідомлення для автовідповідача. Це завдання було запропоновано на третьому етапі оволодіння професійно значущими вміннями, коли студенти практикувались у веденні телефонних розмов на задану тему. Отже, ситуація, в рамках якої студенти мали діяти, була такою.

You work for a local Tourist Information Centre. Your manager has asked you to write an answerphone message for when the office is closed. He wants the message to include general information about the office and he would also like it to be possible to contact out-of-hours callers the next day. Decide what information you will need to give and how you will ask for the information you require. Write the message and practise reading it aloud. Then record it on to a cassette and play it to the rest of the group. As you listen to each message, make notes on the

information and instructions given. Which message (other than your own!) did you find the clearest?

(Ви працюєте у місцевому Туристичному інформаційному центрі. Ваш менеджер попросив Вас написати повідомлення для автовідповідача на той час, коли офіс зачинений. Він хоче, щоб повідомлення містило загальну інформацію про офіс, і щоб з клієнтами, які телефонують в неробочий час, можна було зв'язатись на наступний день. Вирішіть, яку інформацію Вам потрібно буде надати, і як Ви попросите тих, хто телефонує, залишити інформацію, необхідну Вам. Напишіть повідомлення і зачитайте його вголос декілька разів. Запишіть його на магнітофонну плівку і ввімкніть своїм одногрупникам. Слухаючи кожне повідомлення, занотуйте надану інформацію та інструкції. Яке з повідомлень (крім Вашого власного) Ви вважаєте найчіткішим?

Студенти працювали у невеликих групах, діючи відповідно до інструкцій. Прослухавши всі повідомлення і обговоривши те, наскільки кожне з них відповідає висунутим вимогам, вони обрали кілька найкращих.

Ще одним аудіозасобом, що виявився досить ефективним у експериментальному навчанні студентів іноземній мові і досить часто використовувався в нашій повсякденній навчальній роботі, були записи пісень, за допомогою яких здійснювалося закріплення правил граматики та збагачення лексичного запасу. Підбираючи пісні відповідно до мети заняття, ми аналізували потенційні можливості граматичного матеріалу, на якому вони ґрунтуються, чи тематичної лексики. Використаний в нашому експериментальному навчанні пісенний матеріал був нескладним для розуміння та традиційний за граматичною побудовою.

Прикладом використання пісні для закріплення знань з граматики став фрагмент заняття, на якому з метою кращого засвоєння матеріалу з однієї з найскладніших граматичних тем “The Conditionals” («Типи умовних речень») ми спочатку запропонували студентам написати твір-мініатюру на тему “If I ruled the world..” («Якби я правив світом..»), щоб закріпити навички з

побудови умовних речень другого типу, а потім, перевіривши їхні твори, прослухали відому ліричну пісню з однойменною назвою “If I ruled the world..”, що звучала в мюзиклі “Pickwick”. Текст пісні був законспектований та перекладений, а домашнім завданням було вивчити пісню напам’ять, завдяки чому краще запам’ятовувались представлені в ній граматичні конструкції та нові лексичні одиниці. Також, з метою кращого засвоєння принципу побудови умовних речень першого типу ми використали ліричний білий вірш “Weather Forecast” («Прогноз погоди»), насичений конструкціями саме цього типу, що надзвичайно сподобався студентам і сприяв кращому засвоєнню граматичного матеріалу.

Досліджуючи тенденції в сучасному туризмі, а саме тенденції в організації літнього відпочинку, студенти, перш ніж опрацювати статтю “Summer Holiday” («Літній відпочинок») про зміни та нові акценти в організації літніх турів, прослухали пісню “Summer Holiday” у виконанні британської поп-зірки Кліффа Ричарда, та, отримавши роздрукований на картках текст пісні, що містив пропуски, заповнили ці пропуски словами з пісні. Такий вид роботи сприяв емоційній розрядці та готував до виконання більш складного завдання.

Як показала практика, використання іншомовного пісенного матеріалу на занятті з іноземної мови збуджує у студентів інтерес до даної дисципліни, підвищує їхній емоційний тонус, знімає монотонність і фізичну напругу, дозволяє переключити увагу з одного виду діяльності на інший і, як результат, ефективно використовувати час заняття і мати високі результати навчання. Використання пісень допомагає внести в заняття елемент святковості, що помітно «освіжає» емоції, робить навчальний процес цікавим.

Серед аудіовізуальних засобів, що використовувались в нашому експериментальному навчанні, були сучасні розважальні анімаційні фільми “Ice Age”, “Madagascar” (перша і друга частини), “Up”, художні фільми “Braveheart”, “Message in a Bottle” тощо, ряд документальних пізнавальних

фільмів на туристичну тематику та записи телепередач, що транслюються на каналі National Geographic. Організуючи роботу з аудіовізуальними засобами, викладач попередньо самостійно переглядав фільми, з'ясовуючи рівень складності кожного з них і, в разі потреби, ознайомлюючи студентів з певними лексичними одиницями чи граматичними структурами, з розумінням яких в них могли б виникнути труднощі. Після перегляду фільму відбувалось його обговорення безпосередньо на занятті, або ж студенти в якості домашнього завдання повинні були написати невеликі твори, в яких розкрити сюжет, ідею та особисте ставлення до побаченого.

Відібрані нами в ході експериментального навчання аудіо- та аудіовізуальні засоби були досить різноманітними, вони не тільки повідомляли студентам практично значущу інформацію, а й сприяли їхньому естетичному розвитку і вихованню хорошого смаку.

Неможна, також, недооцінювати роль візуальних засобів у вивченні іноземних мов, які широко використовувалися нами з метою створення умов для кращого розуміння і засвоєння лінгвістичного матеріалу та його активного застосування. Серед таких засобів були таблиці (здебільшого для роботи з граматичним матеріалом), схеми, діаграми “mind maps” (графічні схеми зв'язків), рисунки, фотоматеріали тощо.

Так, для кращого запам'ятовування матеріалу теми “Hotel Facilities” («Готельні послуги») ми підготували графічні зображення десяти знаків, що позначають ту чи іншу послугу, наявну в готелі. Кожен з знаків був роздрукований на окремому аркуші паперу форматом А4. На дошку був попередньо виписаний перелік даних послуг і завданням студентів було вгадати, якій послугі відповідав кожен знак. Для виконання наступного завдання студенти були поділені на пари, кожна з яких отримала комплект ще з восьми знаків, роздрукованих у меншому форматі. На цей раз студенти повинні були самостійно здогадатись, які послуги позначали дані знаки. В разі виникнення труднощів їм дозволялось радитись з одногрупниками. На наступному та заключному заняттях, присвячених цій темі, було проведено

повторне опитування студентів, яке показало, що більшість з них могла безпомилково назвати розглянуті раніше готельні послуги іноземною мовою, що свідчило про ефективність використаних нами візуальних засобів.

Використовуючи “mind maps”, в яких студенти розташовували елементи в інтуїтивному порядку, відповідно до їхньої важливості, і організовували в групи, гілки, або окремі площини, ми, в першу чергу, мали на меті покращити запам'ятовування нових лексичних одиниць. Проте головне призначення цих засобів – збирання ідей та так званих «мозковий штурм», оскільки кожне ключове слово даної схеми може мати асоціації з іншими. Такі схеми були також дуже корисними в роботі з великими (або складними) текстами, оскільки вони дозволяли відмітити найголовніші елементи в тексті, і, завдяки розгалуженням, не втратити зміст.

З метою збудження емоційної реакції та уникнення звикання нами час від часу замінювалися звичні для студентів методи та прийоми у викладанні на нові емоційно-дієві, як от: а) прийом зміни ракурсу викладення знань, що полягає у розгляді матеріалу під новим кутом зору, у висвітленні звичного з іншого боку (цей прийом використовувався нами з метою оновлення знань, отриманих раніше, внаслідок чого в свідомості студентів виникала певна невизначеність стосовно предмету повідомлення і збуджувались нові емоції, нові очікування від інформації, що повідомлялася); б) прийом зміни логічної чи часової послідовності, що викликав психологічний ефект несподіваності і ставав джерелом додаткової інформації (завдяки цьому прийому у студентів виникало відчуття здивування та зацікавленості, що, в свою чергу, викликало у них потребу задовольнити цей інтерес, розширюючи кругозір); в) «провокація»-прийом, метою якого було викликати у студентів реакцію незгоди з інформацією, що повідомлялася, спонукаючи їх таким чином до конструктивних висновків; г) «мінус-прийом», який полягав у свідомій відмові викладача розкривати сутність явища, що вивчається, повністю (тобто викладач навмисне недоговорює, опускає деталі, змушуючи студентів самостійно домислювати пропущене, насичувати його переживаннями і

враженнями з свого власного досвіду); д) прийом прямого включення, використання якого передбачало відмову від розгорнутого вступу чи відступу та безпосередній перехід до головного (цей прийом є ефективним, якщо студенти вже досить добре знайомі з предметом розмови); е) прийом перебільшення, за допомогою якого ми виявляли причинно- та умовно-наслідкові зв'язки між подіями і поведінкою людей (ми вдавалися до перебільшень з метою загострення уваги студентів, але пізніше, вже без перебільшень, висвітлювали власну позицію стосовно теми, що обговорювалась).

Працюючи над темою «Організація туру», ми на одному з занять поєднали перший та останній з названих прийомів, запропонувавши студентам для обговорення висловлювання Джона Стейнбека: “A journey is like marriage. The certain way to be wrong is to think you can control it” («Подорож подібна до шлюбу. Найвірніший спосіб помилитися – вважати, що все під контролем»). Попередньо було з'ясовано, які етапи включає підготовка до подорожі, які деталі мають бути враховані, щоб все пройшло за планом. А обговорення даного висловлювання сприяло не тільки оновленню вже одержаних знань, а й розширенню кругозору з даної теми, оскільки завдяки йому розглядалися нюанси, що знаходяться поза контролем подорожуючого (скасування чи перенесення рейсу, втрата багажу працівниками аеропорту тощо). Через певне перебільшення автора та гумористичне забарвлення даного висловлювання вдалося загострити увагу студентів, викликати позитивні емоції, що сприяло вільному та невимушеному обговоренню проблеми.

Прийом прямого включення виявився ефективним під час роботи над темою “Ecological Problems in Ukraine” («Екологічні проблеми в Україні»). Тема є досить складною, тому її вивченню було відведено декілька занять. На першому занятті студенти ознайомились з новою тематичною лексикою загальної теми “Ecology”, працювали над рядом коротких статей, серед яких “A Gloomy Picture” («Похмура картина»), “Reasons for Recycling and

Composting Garbage” («Причини для переробки та компостування сміття»), “Polyester Bottles” («Пляшки з полієфіру»), та обговорювали глобальні екологічні проблеми людства, основними з яких були визнані pollution (забруднення), deforestation (вирубка лісів), extinction (вимирання видів), global warming (глобальне потепління). Отже, студенти були ознайомлені з предметом розмови, тому на наступному занятті дослідження екологічних проблем саме в Україні ми розпочали з прийому прямого включення, а саме з монологу викладача на тему “Pessimistic Ecological Forecast for Ukraine” («Песимістичний екологічний прогноз для України»). Цей прийом був використаний з метою захоплення уваги студентів, донесення до них всієї серйозності проблеми та важливості усвідомлення її кожним громадянином. Вражені почутим, студенти активно вступили в обговорення, поповнюючи перелік екологічних проблем в Україні, озвучених викладачем, та пропонуючи шляхи їх вирішення.

«Провокація»-прийом був використаний під час роботи над темою «Ідеальний готельєр». Студентам була запропонована стаття “Cloning the perfect hotelier” («Клонування ідеального готельєра»), що викликала досить жваву дискусію. Перш ніж студенти ознайомилися зі змістом статті, ми попросили їх перерахувати риси, що, на їхню думку, мають бути притаманні людині, яка прагне стати професіоналом в сфері готельного бізнесу. Потім ми запропонували власний перелік рис та якостей і попросили студентів розмістити їх в порядку значущості. Ми припустили, що ідеальний готельєр: а) любить людей; б) любить різноманітність; в) має навички з роботи з комп’ютером; г) має економічну освіту; д) може мислити, як дитина; е) вміє розважати, як клоун; є) розуміє мову тіла; ж) звертає увагу на дрібні деталі; з) має почуття гумору. Найбільш значущими, на думку студентів, були пункти в), г), ж), найменш – д), з), е) та є). Студенти були надзвичайно здивовані, прочитавши статтю і дізнавшись, що серед найважливіших якостей відомий психолог Девід Янг називає любов до людей та здатність мотивувати інших, що є можливим лише за уміння бути «дитиною-клоуном», сповненим енергії

та ентузіазму, здатним розважати інших, люблячим різноманітність. В ході обговорення статті думки спочатку розділилися, але потім більшість учасників дискусії визнала риси, визначені психологом, досить важливими.

Проаналізувавши названі вище прийоми, що використовувалися нами в процесі експериментального навчання, ми дійшли висновку, що всі вони спрямовані на те, щоб викликати у студентів відчуття подиву, який, на думку Х.Г.Гадамера, є чи не найсильнішим стимулом до пізнання і навчання. Як стверджував філософ, «людина навчається тільки завдяки подиву... процес навчання без такого простого предмету, як подив – марна праця, марні зусилля протягом місяців, років життя».

Отже, в нашому експериментальному навчанні ми керувалися рядом правил, дотримання яких є необхідним для успішного протікання навчального процесу:

- пам'ятали, що розуміння системи вимагає логіки, а її формування вимагає також почуттів та емоцій; що навчати необхідно енергійно, використовуючи яскраві факти з життя;

- інтенсифікуючи довільне запам'ятовування студентів, уникали прямих завдань та вказівок і, навпаки, «підігрівали» інтерес, що виник;

- не зловживали довільним запам'ятовуванням студентів та не перевантажували його без необхідності; практикували захоплюючі «відхилення», «домашні заготовки» тощо;

- для міцного засвоєння матеріалу використовували його емоційне викладення, дидактичні ігри, навчальні дискусії, проблемно-пошукове навчання, наочні посібники тощо;

- були свідомі того, що доступність, переконливість та емоційність залежать від чіткості мовлення викладача, який повинен чітко формулювати поняття, уникаючи монотонності, навчати образно;

- надавали студенту можливість пережити радість відкриття, задоволення, відчуття успіху від пізнавальної напруги [134].

На початок проведення експерименту студенти були дещо скутими, в процес спілкування вступали лише тоді, коли звертались безпосередньо до них, побоювались висловлювати власну думку через можливе несхвалення її оточуючими. Проте в ході дослідження ми спостерігали позитивні зміни в поведінці студентів. Забезпечення позитивного фону навчального процесу в цілому та використання емоціогенних ситуацій на кожному конкретному занятті сприяло значному підвищенню активності студентів, їхній впевненості в собі, зростанню пізнавального інтересу, розвитку їхніх мотивів, прагнень, потреб у самовираженні.

Результати нашого експериментального дослідження, представлені в окремому параграфі, свідчать про те, що забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу сприяє розвитку пізнавального і професійного інтересу, позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, становленню професійно значущих ціннісних орієнтацій, що, в свою чергу, позитивно впливає на розвиток навчальної та професійної мотивації студентів.

2.4. Організація вивчення іноземних мов як процесу, зорієнтованого на майбутню професію.

Забезпечення оптимальних умов протікання процесу навчання, зорієнтованого на майбутню професійну діяльність студентів, було одним з найважливіших завдань експерименту. Як відомо, професійні мотиви студентів не розвиваються, якщо в навчальному процесі не представлені елементи їхньої майбутньої професійної діяльності, які є необхідними для підкріплення вже існуючого інтересу до обраної професії і його переростання в потребу присвятити себе саме цій професії, що стає для студента особистісно значущим засобом самореалізації. Основні проблеми, пов'язані з розвитком професійної мотивації студентів та їх включенням у самостійну професійну діяльність, викликані передусім невідповідністю отриманих ними

знань змісту їхньої майбутньої професійної діяльності, недотриманням принципу професійної спрямованості навчального процесу.

Принцип професійної спрямованості навчання лежить в основі контекстного підходу А.О.Вербицького, основні положення якого були розглянуті в першому розділі. Дотримання даного принципу відбувається шляхом повідомлення студентам професійних знань та вироблення в них практичних умінь і навичок з їх реалізації. В нашому експериментальному навчанні принцип професійної спрямованості навчання іноземних мов здійснювався через насичення цих дисциплін професійним змістом, створення умов для демонстрування реальної можливості використання набутих знань в професійній діяльності, тобто через реалізацію ситуацій професійного характеру.

Отже, створення в процесі вивчення іноземної мови ситуацій професійного характеру, що підкріплюють і розвивають інтерес і потребу студентів в професійній діяльності, є дуже важливою педагогічною умовою розвитку їхньої навчальної та професійної мотивації, зокрема, мотивації до вивчення іноземних мов.

Ситуацію професійного характеру ми визначаємо як сукупність умов, що відтворюють реальну обстановку певного виду професійної діяльності студентів і, спонукаючи їх до активності, визначають їхню поведінку за даних обставин. Створення ситуацій професійного характеру здійснюється шляхом організації навчальної діяльності, що передбачає вирішення певних завдань, обумовлених специфікою даної професії.

Для того, щоб ситуація професійного характеру сприймалася студентами як епізод їхньої майбутньої професійної діяльності, необхідно, щоб така ситуація була певним чином структурованою. Компонентами такої ситуації є: 1) суб'єкт-адресант; 2) об'єкт (наприклад, предмет розмови); 3) суб'єкт-адресат; 4) ставлення суб'єкта до предмета розмови; 5) умови спілкування (О.В. Бернацька). Досліджуючи цю проблему далі, дослідниця визначає три рівні розгорнутості кожного компонента:

- максимальний, що передбачає опис усіх компонентів ситуації;
- середній, коли умови ситуації домислюються;
- мінімальний, за якого визначається лише ставлення суб'єкта до предмету розмови.

Партнерами у професійній ситуації виступають студенти і викладач, при цьому є кілька варіантів їхніх практично корисних мовних контактів: а) викладач-аудиторія; б) студент-аудиторія; в) викладач-студент; г) студент-студент [16].

В ході експериментального навчання студентів іноземній мові нами було розроблено спеціальний комплекс ситуацій, в яких відображені особливості їхньої майбутньої професійної діяльності. Таким чином, створивши об'єктивні умови для розвитку мотивації їхньої пізнавальної і професійної діяльності, ми одночасно забезпечили протікання процесу вивчення іноземної мови як процесу, зорієнтованого на майбутню професійну діяльність. При створенні ситуації професійного характеру враховувалися такі фактори, як: рівень підготовки студентів та його максимальну відповідність рівню складності завдань, використаних у кожній конкретній ситуації; здатність студентів виявити ініціативу у виборі шляхів розв'язання цих завдань тощо.

Враховуючи важливість міждисциплінарних зв'язків для ефективного розвитку мотивації до вивчення іноземних мов студентами нелінгвістичних навчальних закладів, якими є й освітні заклади культури, ми в процесі експериментального навчання максимально забезпечували відповідність змісту навчального матеріалу з іноземної мови змісту матеріалу фахових дисциплін, що вивчаються студентами, та встановлювали тісні міждисциплінарні зв'язки. Це в певній мірі стимулювало професійну спрямованість діяльності і, відповідно, професійну мотивацію студентів, допомагало їм створити більш чіткий образ майбутньої професійної діяльності.

Моделюючи ситуації професійного характеру в ході експериментального навчання ми використовували міждисциплінарні зв'язки іноземної мови з такими спеціальними дисциплінами, як історія туризму, менеджмент, організація турів, організація харчування туристів, організація обслуговування туристів в готелях, готельне господарство тощо. Це значно стимулювало інтерес студентів, розширювало їхні знання з спеціальності і забезпечувало практичне використання іноземної мови в реальних ситуаціях.

Дисципліна «Організація турів» вивчає організацію і калькуляцію екскурсій і турів. Працюючи над розробкою і презентацією власного туру, що передбачено в рамках вивчення теми “Promoting a Destination”, студенти використовували знання, одержані під час вивчення цієї дисципліни. Також, в якості опори їм було запропоновано план, всі пункти якого мали бути висвітлені, та декілька опорних зразків-«шпаргалок», що могли бути використані в роботі.

Опрацювавши статтю “The World’s First Package Tours” («Перші в світі пакетні тури»), в якій йшлося про людину, яка започаткувала еру масового туризму, Томаса Кука, та про перші, організовані ним, пакетні тури, студенти відзначили, що одержана інформація є надзвичайно корисною, оскільки їхня фахова дисципліна «Історія туризму» передбачає вивчення цього питання.

Принцип забезпечення міждисциплінарного зв'язку був дотриманий нами також і під час вивчення теми “At a Restaurant” («В ресторані»), коли студенти знайомилися з назвами всіх столових приборів англійською мовою, та з тонкощами сервірування столу. Серед аспектів, вивчення яких передбачає фахова дисципліна «Організація харчування туристів», є сервірування, тому, маючи вже певні знання з цього питання, студенти з задоволенням включались в роботу.

Організація харчування туристів знайомить студентів також і з технологією приготування страв, що було використано нами під час роботи над темою “Describing Dishes” («Описуємо страви»). Так, одним з завдань було:

Match the dishes with the ingredients.

(Поєднайте назви страв з інгредієнтами.)

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1 Hungarian goulash is made with | a) a mayonnaise dressing. |
| 2 Ratatouille is made with | b) beef and vegetables. |
| 3 Ratafia is made from | c) almonds. |
| 4 Pasta is made from | d) tomatoes and lettuce. |
| 5 A seafood cocktail is served with | e) flour, eggs and water. |
| 6 Hamburgers are often served with | f) red pepper, aubergines, courgettes. |

Діапазон навчально-практичних цілей при вивченні іноземної мови студентами нелінгвістичних навчальних закладів є досить широким, хоча головною метою є навчання студентів іншомовному спілкуванню, формування їхньої іншомовної професійно-комунікативної компетентності. Спілкування, що є складовою професійної діяльності, являє собою складний процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребою у спільній діяльності і охоплює обмін інформацією, її сприйняття і розуміння. Процес спілкування – це також процес обміну досвідом, способами діяльності, цінностями. Одним з найбільш оптимальних шляхів формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів є включення їх в діалогічне професійно значуще спілкування. Іноземна мова як навчальна дисципліна має значний потенціал для забезпечення включення студентів у діалогічне професійно значуще спілкування і розвитку їхньої комунікативної компетентності.

Як показав експеримент, організація навчального процесу як процесу діалогічного спілкування сприяє перетворенню студента на активного суб'єкта навчальної діяльності, активізації його мислительних процесів, збагаченню змісту його ціннісних орієнтацій, розвитку професійних мотивів. В процесі діалогічного професійно значущого спілкування відбувається не тільки засвоєння практичних навичок володіння мовою, а й обмін

інформацією, що має загальнокультурну і професійну спрямованість. Діалог лежить в основі дискусії, вирішення проблемних ситуацій і може бути включений до розв'язання практично будь-якого завдання в процесі вивчення іноземної мови. Організуючи і спрямовуючи процес спілкування на заняттях з іноземної мови, ми прагнули будувати навчальний процес так, щоб студенти відчули потребу в іншомовному спілкуванні. Тому створені ситуації спілкування максимально відповідали їхнім потребам та інтересам (в тому числі і професійним) і підбиралися як особистісно-значущі завдання.

Протягом всього формувального експерименту створювалося комунікативно-рефлексивне середовище, в якому кожен студент, незалежно від його рівня володіння іноземною мовою, брав участь в обговоренні проблеми. При створенні такого середовища враховувалася пізнавальна і професійна зацікавленість студентів у матеріалі, що виносився на розгляд і обговорення, забезпечувався позитивний психологічний клімат у навчальній групі, проявлявся щирий інтерес до думок студентів стосовно вирішення проблеми, непомітно і ненав'язливо регулювався хід дискусії з акцентуванням уваги студентів на найважливіших питаннях. Спілкування за таких умов ставало особистісно-значущим, студенти могли розкриватися і реалізовувати себе як особистість.

Створюючи в експериментальній групі комунікативні ситуації професійного характеру, ми значну увагу приділяли розвитку спонтанного мовлення студентів, яке спонукало їх до мовленнєво-мислительної активності. Таке спілкування активізувало мислительну діяльність студентів, вимагало аналізу ситуації, обдумування висловлювань опонента, вибору оптимального способу мовленнєвого оформлення думки. Перш, ніж студенти включалися у спонтанні обговорення, вони знайомилися з особливостями техніки спілкування, мовленнєвим етикетом, стратегіями діалогічного і групового (полілогового) спілкування, навчалися бути мовленнєвими партнерами. Ці завдання були визнані пріоритетними в нашому

експериментальному навчанні студентів іншомовному спілкуванню і успішно виконувались в ході дослідження.

Організація спілкування в процесі експериментального навчання студентів іноземним мовам передбачала використання рольових та ділових ігор. Ми поділяємо думку Н.І. Гез про те, що ситуація рольового спілкування стимулює розвиток спонтанного мовлення за умови, якщо вона пов'язана з вирішенням певних професійних проблем і комунікативних завдань, а метою рольової гри є концентрування уваги учасників гри на комунікативному використанні одиниць мови.

В спланованому нами експериментальному навчанні використовувалися різноманітні рольові та ділові навчальні ігри, що являло собою вдале поєднання традиційних форм організації діалогічного спілкування з тим, що було обумовлено певною роллю, і в цілому ставало досить ефективним у розвитку професійних мотивів студентів. Такі ігри сприяли зростанню професійного інтересу, давали студентам можливість спробувати і оцінити себе у ролі професіонала, отримати задоволення від виконання цієї ролі. Введення ділової гри у педагогічний процес вищої школи сприяло професійному становленню особистості спеціаліста.

Навчально-рольові ігри добирались таким чином, щоб у їхньому змісті чітко виділялися такі компоненти: 1) власне предмет гри, тобто ігрова ситуація професійної спрямованості; 2) діяльність керівника гри і, зокрема, та діяльність, що пов'язана з відбором навчального матеріалу, організацію і управління ігровою діяльністю студентів; 3) діяльність студентів (безпосередня участь в грі, виконання ролей); 4) правила гри; 5) ігрове поле.

При створенні ігрових ситуацій, нами враховувався той факт, що для того, щоб студенти могли стати повноцінними учасниками гри і діяти, використовуючи засоби іноземної мови, вони повинні мати певний досвід діяльності в подібних ситуаціях рідною мовою, тобто необхідно враховувати знання та уміння, одержані ними під час вивчення фахових дисциплін. Наприклад, при проведенні з студентами другого-третього курсу професійної

рольової гри «Консультуємо клієнта», було враховано їхні знання з дисципліни «Організація турів». Гра проводилась в кілька етапів. На першому етапі студенти були поділені на дві групи – групу А і групу В. Студенти групи А отримали роль стажера туристичного агентства Exotic Tours, який займався вивченням зручностей та обладнання нового курорту в Гоа, що в Індії. Студенти цієї групи одержали брошури з повним описом курортного регіону (включаючи географічне розташування, кліматичні особливості), переліком послуг, зручностей та вартості номерів чотиризіркового готелю “The Gardens of Eden Hotel” та інформацією про транспортування. Студенти групи В виконували роль стажера агентства Dream Holidays, що в США, отримавши інформацію про лижний курорт Steamboat, Колорадо та готель “Sheraton Steamboat Resort ****”.

На другому етапі студенти обох груп ретельно досліджували надану їм інформацію і давали відповідь на питання: 1) Де знаходиться курорт? 2) Яка тривалість кожного з запропонованих турів? 3) Яка пора року найкраще підходить для відпочинку на даному курорті? 4) Клієнтів якого типу найбільше приваблює даний курорт?

Наступним завданням (третьій етап) було занотувати найважливіші факти відповідно до запропонованих пунктів плану, що стосувались як курорту загалом, так і готелю зокрема. Стосовно курорту важливою була інформація про: а) розташування; б) клімат; в) транспорт; г) варіанти проведення дозвілля; д) сувеніри. Вивчаючи інформацію про готель, студенти мали звернути увагу на зручності і послуги, кухню, ціни та знижки.

На четвертому етапі до студентів групи В, згідно з сценарієм гри, звернулись їхні постійні клієнти – працівники банку – з проханням організувати їм відпочинок в Індії. Оскільки на організації екзотичного відпочинку спеціалізуються їхні колеги з групи А, то завданням групи В було зателефонувати їм і отримати всю необхідну інформацію, а саме: який курорт пропонує найкращий відпочинок та в якому готелі краще зупинитися, чим можуть зайнятися діти-підлітки під час відпочинку, чи пропонуються певні

знижки для дітей, а також інформацію відповідно пунктів плану, розглянутих на третьому етапі.

П'ятий етап передбачав виконання студентами наступного завдання. До студентів групи А звернувся голова соціального комітету великої автомобільної компанії, яка є їхнім постійним клієнтом, з проханням надати йому інформацію про відпочинок на одному з лижних курортів США для нього та 30 його співробітників. Сам голова планує їхати з дружиною та 3 дітьми віком 5, 10 та 14 років. Отже, студенти групи А мали зателефонувати колегам з групи В і з'ясувати деталі відпочинку згідно з зазначеними пунктами плану.

На шостому, заключному, етапі студенти обговорювали одержану інформацію в межах своїх груп і вирішували, чи порекомендували б вони курорти і готелі, про які дізнались, клієнтам, аргументуючи свої рішення. На цьому етапі викладач проводив підсумок виконаної роботи, оцінював діяльність обох груп загалом, так кожного учасника зокрема, аналізував позитивні та негативні моменти. Студентам також було запропоновано висловити свою думку стосовно даної гри.

В ході цієї гри були змодельовані різні аспекти професійної діяльності студентів, забезпечувались умови для комплексного використання наявних у студентів знань предмету професійної діяльності, дана гра сприяла більш повному оволодінню іноземною мовою. Її учасники отримали можливість самореалізації, творчого підходу до вирішення проблеми, можливість професійно значущого спілкування.

Ще одна рольова гра була проведена під час вивчення теми “Describing dishes” («Описуємо страви»). Згідно з правилами гри події відбувались в ресторані “Palastrestaurant”. Студенти були поділені на пари і зайняли місце за своїми «столиками». В кожній парі один з учасників гри виконував роль перекладача, а інший – іноземного гостя. Всі пари одержали розгорнуте меню страв ресторану (закуси, перші, другі страви та десерт) та карту напоїв. Назви страв та напоїв були вказані українською мовою. Завданням

«перекладача» було перекласти назви страв і напоїв, що цікавили «гостя», пояснити, що входить до їхнього складу, вирішити, що б він порекомендував замовити, а що б ніколи не замовив і чому, та допомогти «гостеві» вибрати напій, що найкраще б підходив до обраної страви. В разі необхідності «перекладач» міг скористатися допомогою «офіціанта», роль якого виконував викладач. Потім учасники гри обмінювалися ролями і одержували меню, назви страв і напоїв в якому були вказані іноземною мовою. На цей раз «перекладач» мав допомагати «гостеві»-українцю.

В нашому експерименті гра використовувалася як інструмент, що активізує мислительну діяльність студентів, дозволяє зробити навчальний процес привабливішим та цікавішим, викликає позитивні емоції, хвилювання, що є потужним стимулом до оволодіння мовою. В той же час ми керувались твердженням Ю.І.Пассова, що «гра – це тільки оболонка, форма, змістом якої має бути учіння, оволодіння видами мовленнєвої діяльності» [130].

Розподіл ролей в рольових іграх здійснювався нами з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу у навчанні. При цьому враховувалися психофізіологічні характеристики студентів, що виявлялися в особливостях їхнього темпераменту, комунікативних здібностях, типі емоційності тощо. На початковому етапі розподіл ролей здійснювався нами з максимальним врахуванням індивідуальних особливостей студентів, але поступово, в міру звикання студентів до рольового спілкування, розширювали діапазон ролей, що виконувались кожним учасником, актуалізуючи таким чином їхній творчий потенціал та підвищуючи їхню мотивацію до участі в грі.

Результати експериментального навчання ще раз змусили нас оцінити ігрову діяльність як добре вмотивовану, максимально індивідуалізовану, глибоко особисту діяльність, що забезпечує достатній психічний розвиток студентів, їхніх здібностей, робить учіння захоплюючим.

Педагогічна і дидактична цінність ділової гри полягає в тому, що вона дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробувати себе на професійну придатність.

Крім того, як показав експеримент, ігрові форми навчальної діяльності забезпечують: а) нетрадиційне подання матеріалу, що стимулює студентів до самостійного пошуку відповідей на певне коло спірних питань; б) набуття умінь і формування практичних навичок логічного і аргументованого ведення дискусії; в) стимулювання поступового пошуку студентами співвідношення раціонального та емоційного; д) розкриття творчих можливостей студентів, їхньої здатності до узагальнення, теоретичного аналізу тощо [26].

Разом з тим, експеримент показав, що ефективність гри завжди обумовлена рядом умов і, зокрема:

- наявністю уявної ситуації, плану, за яким мають діяти студенти, гра повинна мати сюжет, обумовлений типом професійної діяльності і завданнями, що мають бути виконані учасниками;
- відповідністю змісту гри темі, що вивчається, знанням і навичкам студентів;
- відповідністю ігрової ситуації змісту професійної діяльності, що імітується;
- спрямованістю на самоорганізацію студентів;
- обов'язковим усвідомленням студентами ігрового результату і розуміння ними правил гри;
- налагодженням партнерської взаємодії учасників гри на основі суб'єкт-суб'єктних відносин;
- орієнтацією викладача на діалогічну форму спілкування з студентами, що забезпечує атмосферу творчості і спонтанності на занятті, емоційний контакт між учасниками гри;
- забезпеченням проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності;

- оптимальним співвідношенням двох компонентів навчально-ігрової діяльності – ігрового і дидактичного [39].

Оскільки навчальна гра є не просто колективною розвагою, а одним з основних і найбільш дієвих способів вирішення поставлених завдань, педагогу необхідно чітко знати, яка навичка і яке уміння мають бути задіяні, що студент не вмів і чому навчився в процесі гри.

Розвиваючи комунікативні навички студентів в процесі експериментального навчання, ми були також переконані, що монологічний елемент мовлення є не менш важливим, ніж діалогічний. Тому в процесі навчання студентів іноземної мови планували поступове зростання об'єму монологічної репліки в діалозі і приділяли більше уваги суто монологічним формам усного мовлення (реферуванню, анотуванню, опису схем, явищ чи процесів).

Постійна увага приділялась комунікативним технологіям формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції, що передбачають не тільки моно-, діалогове, а й полілогове навчання мови, що також сприяло включенню студентів до професійної діяльності, породженню мотиву здійснення цієї діяльності.

Здійснюючи експериментальне навчання, ми враховували той факт, що в процесі оволодіння іноземною мовою формування позитивних мотивів до процесу навчання також забезпечується такою організацією навчальної діяльності, коли мотивами стають прагнення до оволодіння способами дій з вилучення інформації з іншомовного тексту, способами роботи над мовою тексту, зокрема, оволодіння таким складним умінням, як оглядове читання іноземною мовою. Тому в експериментальному навчанні студентів іноземній мові, крім розвитку власне комунікативних умінь та навичок в системі професійного володіння іноземною мовою, значна увага приділялась формуванню у студентів умінь вилучати професійно значущу інформацію з іншомовного тексту, аналізувати та узагальнювати її, а також вести ділову переписку тощо. Отже, створення ситуацій професійного характеру в процесі

експериментального навчання іноземній мові здійснювалось нами з урахуванням всіх зазначених вище професійно значущих сфер іншомовної діяльності. Оволодіння названими вище уміннями відбувалось поступово і передбачало кілька етапів.

На першому етапі нашим завданням було навчити студентів розуміти прості тексти, пов'язані з професійною діяльністю, знаходити необхідну інформацію в коротких газетних та журнальних статтях, меню, буклетах, брошурах тощо; розуміти листи особистого характеру, ділові листи, факсові та електронні повідомлення на знайомі теми; писати листи на задані професійні теми; вичленовувати основну інформацію, отриману з аудіо записів; висловлювати власну думку стосовно певних подій. На цьому етапі студентам експериментальної групи пропонувались теми “My Future Speciality” («Моя майбутня спеціальність»), “My Friends and I – Plans for Future” («Мої друзі і я – плани на майбутнє»), “Welcome to Ukraine” («Ласкаво просимо до України»), “Kyiv – a Cradle of Slav Civilization” («Київ – колиска слов'янської цивілізації») тощо. Кожна з цих тем розглядалася передусім в контексті майбутньої професії студентів, а засвоєння граматичних конструкцій та лексичних одиниць відбувалось паралельно з оволодінням професійно значущими уміннями, що викликало інтерес і давало можливість обговорювати актуальні для студентів проблеми. Так, роботу над темою “Kyiv – a Cradle of Slav Civilization” ми розпочали з вивчення історії міста, його ролі в розвитку могутньої держави Київська Русь, але найбільше акцентували увагу на столиці України з точки зору привабливості для туристів, розглядаючи, окрім найвідоміших та найцікавіших архітектурних пам'яток, культурних закладів та релігійних споруд, ті, які є менш відомими, але не менш цікавими. Студенти одержали завдання розробити автобусний тур по Києву, який передбачав відвідування найрізноманітніших місць столиці. Вони працювали в мікрогрупах, при цьому визначні місця, запропоновані для відвідування, не повинні були повторюватися. Тобто, кожна група повідомляла певну нову, цікаву

інформацію, що розширювало знання студентів про потенціал їхньої столиці як міста, яке варто відвідати.

Щоб якомога більше зацікавити студентів у вивченні теми “Ecological Problems in Ukraine” («Екологічні проблеми в Україні») та вказати на зв'язок цієї теми з їхньою майбутньою професійною діяльністю, студентам, в контексті даної теми, було запропоновано розглянути визначення поняття “ecotourism” («екотуризм») та його основні принципи. На матеріалі статті “Ecotourism” студенти ознайомились з такими новими формами туризму, як “responsible tourism” («відповідальний туризм»), “alternative tourism” («альтернативний туризм»), “sustainable tourism” («стійкий туризм»), “nature tourism” («природно-орієнтований туризм»), “adventure tourism” («пригодницький туризм»), “educational tourism” («пізнавальний (освітній) туризм») і з'ясували, що екотуризм є своєрідним міксом всіх цих форм, має щось від кожної з них. Студенти відзначили, що в наш час дуже модно купувати «екотури», хоча насправді більшість турів, розрекламованих як «еко» нічим не відрізняються від традиційних. Тому, серед принципів справжнього екотуризму були визначені: а) поєднання туризму з охороною навколишнього середовища, збереження біологічних видів регіону; б) раціональне використання природних ресурсів (скорочення використання природних ресурсів та вироблення відходів до мінімуму) ; в) повага до місцевої культури і побуту; г) залучення місцевих жителів (місцеві жителі повинні одержувати користь від туризму); д) використання екотури для ознайомлення з особливостями регіону, що відвідується (одержання цікавої та вичерпної інформації про біологічне різномаяття регіону, місцевих жителів, їхню культуру, а також про правильну та безпечну поведінку). В якості девізу екотуристів студенти запропонували такий: “Leave nothing behind you except footprints and take nothing away except photographs” («Залишай після себе нічого, крім відбитків ніг, і не забирай з собою нічого, окрім фотографій»). Агітуючи певним чином до здійснення екотурів, ми повідомляли студентам вражаючі факти, серед яких той, що літаки є

найбільшим джерелом забруднення атмосфери вуглекислим газом, створеним людиною, і що під часу рейсу Лондон-Майамі-Лондон в атмосферу виділяється стільки вуглекислого газу, скільки в середньому виділяє британський автомобіль протягом року. Отже, зовсім необов'язково здійснювати переліт до свого місця відпочинку, особливо якщо воно не є дуже віддаленим, а краще скористатись іншими видами транспорту. До того ж, екотур – це необов'язково тур до якоїсь екзотичної країни, адже і в Україні є дуже багато цікавих місць, з якими можна ознайомитись з допомогою екотуру. З метою підтвердження цього студентам було запропоновано розробити невеликий екотур до будь-якого регіону чи відомого місця України. Серед таких турів були: подорож до Гуцульського краю, дводенні тури до Львова та Кам'янця-Подільського, подорож Кримом та інші.

Другий етап оволодіння професійно значущими вміннями передбачав роботу над розвитком умінь і навичок, що формувались на першому етапі, але рівень складності матеріалу, що використовувався для цього, був дещо вищий. Для вивчення пропонувались теми “International Cultural Ties of Ukraine” («Міжнародні культурні зв'язки України»), “The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland – History, Culture and Traditions” («Об'єднане Королівство Великобританії та Північної Ірландії – історія, культура і традиції»), “Traditions and Celebrations in the USA” («Традиції та святкування в США») і т.д. Додатково на цьому етапі студенти вчилися писати короткі доповіді з викладенням повсякденної фактичної та професійно значущої інформації, записувати чужі повідомлення (запит тощо), розуміти зміст фільмів та вилучати основну інформацію на знайому тему з телепередач. На першому і другому етапах достатньо уваги приділялось також вивченню іншомовних граматичних структур та явищ, необхідних для забезпечення правильності мовлення, оскільки досягнення іншомовної компетенції (в тому числі і комунікативної) студентів можливе лише за умови сформованості лінгвістичної компетенції. Як відомо,

засвоєння граматики іноземної мови дається студентам нелінгвістичних навчальних закладів досить нелегко. Розтягнуте пояснення граматичних правил в підручниках не може забезпечити позитивну мотивацію до вивчення мови. З метою ефективного засвоєння граматичного матеріалу в експериментальній групі використовувалися опорні граматичні сигнали.

На третьому етапі на вивчення граматичного матеріалу зверталось дещо менше уваги, а навчальний процес був максимально зорієнтований на оволодіння студентами іншомовними професійно значущими мовленнєвими вміннями і навичками та розширення їхнього професійного вокабуляру. Студенти навчалися вести ділову кореспонденцію (розуміти і перекладати основну ділову документацію); розуміти спеціалізовані статті досить високого рівня складності (допускалось використання словника з метою уточнення термінології); визначати зміст і значущість статей, доповідей, заміток на професійну тематику з метою визначення доцільності їх використання в професійній діяльності; писати розгорнуті доповіді з аргументацією особистого бачення проблеми; чітко і логічно висловлювати свої думки в усній і письмовій формі; вести телефонні розмови на задані професійні теми; складати бізнес-плани. На даному етапі оволодіння професійно значущими вміннями нами був максимально врахований принцип міждисциплінарних зв'язків в навчанні та принцип активності і самостійності студентів.

На цьому етапі вивчення загальних правил ведення ділової переписки та телефонних розмов максимально поєднувалось з сюжетами, взятими з майбутньої професійної діяльності студентів. Вони вчилися писати листи-запити, листи-замовлення, листи-скарги, листи-вибачення тощо. Наприклад, лист-скаргу потрібно було написати від імені незадоволеного клієнта, якому в туристичному агентстві пообіцяли чудовий відпочинок у п'ятизірковому готелі, але натомість його розмістили в тризірковому готелі з некомпетентним обслуговуючим персоналом, поганими умовами проживання та з не найкращим харчуванням. У відповідь на такий лист

студенти мали написати лист-вибачення, в якому попросити у клієнта вибачення за невідповідність обіцяної якості відпочинку тому, що він отримав насправді, пояснити, чому так сталося, запевнити, що це було вперше і востаннє, та, можливо, запропонувати знижку, якщо клієнт все-таки вирішить скористатися послугами цього агентства і надалі. Студенти вели переписку в парах, завдяки чому змодельована ситуація максимально наближалася до реальної.

Експериментальне навчання іноземній мові за професійним спрямуванням здійснювалося на матеріалі профілюючих дисциплін предметного циклу – на заняттях з іноземної мови студенти вивчали практику організації майбутньої професійної діяльності засобами іноземної мови. З метою урізноманітнення навчальних матеріалів, крім навчальних посібників і підручників, рекомендованих програмою, використовувалася велика кількість додаткових матеріалів: автентичних текстів професійного спрямування та вузькоспеціалізованих статей з сучасних оригінальних газетних, журнальних та наукових джерел, оригінальних аудіо- та відеозаписів, зразків бізнес-планів, ділових листів, резюме, електронних та факсових повідомлень, ілюстративного матеріалу. Дотримання принципу міждисциплінарних зв'язків у навчанні позитивно вплинуло не тільки на мотивацію до вивчення студентами іноземної мови, вплив дисциплін був взаємним, а й спонукало студентів уважно ставитися до інформації, одержаної з іншомовних професійно спрямованих джерел.

Організовуючи роботу студентів експериментальної групи на занятті, ми ставили собі за мету не тільки якісне оволодіння професійно значущими вміннями і навичками, а й розвиток творчого ставлення до роботи, самостійності, відповідальності, які так необхідні класному спеціалісту.

В ході формувального експерименту використання в навчальному процесі студентів експериментальної групи ситуацій професійного характеру позначилося значними позитивними змінами у мотиваційній сфері студентів. Значно зріс їхній інтерес до вивчення іноземної мови, деякі з них відкрито

демонстрували прагнення покращити свою мовленнєву підготовку, проявляючи активність, ініціативність, прагнення самостійного розв'язання поставлених завдань. Студенти стали чіткіше усвідомлювати зв'язок необхідності володіння іноземною мовою з успішною майбутньою професійною діяльністю. Відповідно відбулися і якісні зміни в їхній професійній мотивації, зріс інтерес до обраної професії.

Отже, організація вивчення іноземної мови як процесу, зорієнтованого на майбутню професійну діяльність, є однією з найважливіших педагогічних умов розвитку професійної мотивації студентів.

2.5. Результати дослідно-експериментальної роботи.

Діагностика навчання – об'ємний компонент освітнього процесу, за допомогою якого визначається досягнення поставлених цілей. На основі результатів діагностики робляться висновки, що за задумом мали впливати з проведеного дослідження. Діагностика охоплює психологічну, педагогічну, дидактичну, управлінську та інші сфери. Як уже було зазначено, наша дослідно-експериментальна робота здійснювалась з метою перевірки ефективності висунутих на початку експерименту педагогічних умов розвитку мотивації до вивчення іноземних мов студентами освітніх закладів культури: 1) створення ситуацій гарантованого успіху в навчанні; 2) забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу; 3) організація вивчення іноземної мови як процесу, зорієнтованого на майбутню професійну діяльність.

Як уже відзначалося, перевірка даних умов здійснювалась системно, оскільки тільки таким чином забезпечувалась цілісність експериментальної роботи, її результативність. Використовуючи в ході дослідження систему методик діагностики, ми виявляли будь-які зміни в навчальній і професійній мотивації студентів. Результати формувального експерименту були заміряні

нами за тими самими критеріями і з допомогою тих самих методик, що і результати констатувального дослідження.

Аналіз результатів проведеного дослідження свідчить про те, що в процесі дослідно-експериментальної роботи як навчальна, так і професійна мотивація більшості студентів експериментальної групи зазнала позитивних якісних змін за всіма визначеними нами критеріями.

Розглянемо зміни, що їх зазнала мотивація навчальної діяльності студентів. За методикою А.О.Реана і В.О.Якуніна найвищу відсоткову частку у студентів обох груп склав професійний мотив (68,2% в експериментальній та 67,6% в контрольній групах, на відміну від відповідно 53,1% та 52% на констатувальному етапі дослідження). Мотив досягнення зайняв другу позицію – 64,3% в експериментальній групі і 62% в контрольній (на початок проведення експерименту відповідно 51% і 50,7%). Вузкий соціальний мотив («отримати диплом») визнаний домінуючим і на момент завершення експерименту, проте його відсоткова частка виявилась дещо нижчою (51,3% та 49,6%; на початок проведення експерименту – 58,3% і 57,4%). Значні позитивні зміни відбулися у пізнавальній мотивації студентів обох груп. Відсоткова частка мотивів «набути глибокі і міцні знання» та «отримати інтелектуальне задоволення» значно зросла, що дало нам підстави віднести їх до домінуючих. Перший з названих мотивів був притаманний 46,7% студентів експериментальної та 46,5% студентів контрольної груп (на констатувальному етапі відповідно 28% і 27,6%). Другий з зазначених вище пізнавальних мотивів був визнаний значущим 42,6% та 41% студентів обох груп (на початок дослідження – 26,2% і 25%). Одним з найбільших досягнень вважаємо зміни у негативній мотивації студентів. Відсоткова частка мотивів уникання невдач значно знизилась: у студентів експериментальної групи вона склала 34,2%, у студентів контрольної групи – 33% (на констатувальному етапі складала відповідно 56,2% та 55,8%). Зовнішні чинники («досягнути поваги викладачів», «бути прикладом для однокурсників» тощо) значних змін не зазнали.

Зміни у навчальній мотивації студентів, виявлені за допомогою тесту «Мотиви навчальної діяльності» представлені в таблиці 6.

Таблиця 6

Динаміка змін у мотивації навчальної діяльності студентів

Мотиви	Експериментальна група		Контрольна група
Вузькі соціальні мотиви	Початок експерименту	31,8%	32,0%
	Кінець експерименту	18,6%	18,2%
Мотив уникання невдач	Початок експерименту	27,8%	27,9%
	Кінець експерименту	4,3%	5,7%
Професійний мотив	Початок експерименту	24,8%	25,2%
	Кінець експерименту	40,2%	40%
Мотив досягнення	Початок експерименту	14,7%	14,1%
	Кінець експерименту	22,4%	22,2%

Пізнавальні МОТИВИ	Початок експерименту	0,9%	0,8%
	Кінець експерименту	14,5%	13,9%

Як бачимо з даних таблиці, ієрархія навчальних мотивів студентів обох груп зазнала значних змін: найважливішим визнаний професійний мотив, другу позицію зайняв мотив досягнення, третю – вузькі соціальні мотиви, на четвертому місці – пізнавальні мотиви, найменш значущим (п'яте місце) виявився мотив уникання невдач. Одержані результати свідчать про позитивні зміни у ставленні студентів до навчання, яке більше не сприймається ними як щось неминуче та тимчасове, а є, на їхню думку, необхідною передумовою успішної майбутньої професійної діяльності та приносить інтелектуальне задоволення.

Повторне діагностування мотивів до вивчення іноземної мови, проведене за методикою О.М.Яцишина на завершальному етапі експерименту, засвідчило певні зміни і серед домінуючих мотивів до вивчення цієї дисципліни. Отже, за ступенем значущості мотиви зайняли такі позиції: 1) мотив досягнення; 2) мотив прагнення до успіху; 3) мотив престижу; 4) мотив благополуччя; 5) мотив уникання невдач.

Прослідкувати динаміку змін, що відбулися у мотивації до вивчення іноземної мови, можна, розглянувши зведену таблицю 7, що пропонує порівняння результатів експерименту на початок і кінець його проведення.

Таблиця 7

Динаміка змін у мотивації до вивчення іноземної мови студентів освітніх закладів культури
(порівняння результатів на початок і кінець дослідно-експериментальної роботи)

Рівні мотивів	Експериментальна група (%)					Контрольна група (%)					
	Мотив досягнення	Прагнення до успіху	Мотив уникання невдач	Мотив престижу	Мотив благополуччя	Мотив досягнення	Прагнення до успіху	Мотив уникання невдач	Мотив престижу	Мотив благополуччя	
Високий	Початок експерименту	29,8%	28,2%	32%	31,5%	27,2%	30%	28,8%	33,1%	31%	26,7%
	Кінець експерименту	35%	33,9%	16,5%	28,6%	25%	34,8%	34%	15,2%	30%	25,8%
Середній	Початок експерименту	44,3%	44%	47,4%	46,4%	43%	44,5%	44%	48%	47,2%	43,4%
	Кінець експерименту	54,4%	52%	24,8%	49%	48,4%	56,5%	55,3%	24%	49,2%	46%

Низький	Початок експерименту	25,9%	27,8%	20,6%	22,1%	29,8%	25,5%	27,2%	18,9%	21,8%	29,9%
	Кінець експерименту	10,6%	14,1%	58,7%	22,4%	26,6%	8,7%	10,7%	60,8%	20,8%	28,2%

З даних, представлених в таблиці 7, бачимо, що в обох групах помітно зросла кількість студентів з високим і середнім рівнем розвитку мотивів досягнення і прагнення до успіху, а також зросла кількість студентів з низьким рівнем мотивації уникання невдач. Значних змін у мотивації престижу та благополуччя не спостерігаємо.

Вважаємо також доцільним представити зміни у мотивації досягнення, зафіксовані за допомогою теста-опитувальника «Оцінка потреби у досягненні».

Таблиця 8

Динаміка змін рівня потреби в досягненні

(порівняння результатів на початок і кінець дослідно-експериментальної роботи)

Рівень потреби	Експериментальна група		Контрольна група
Високий	Початок	21,9%	22,4%
	Кінець	23%	23,8%
	Початок	10%	9,9%

Достатній	Кінець	21,0%	19,2%
	Початок	45,2%	46,6%
Середній	Кінець	39%	41,3%
	Початок	22,9%	21,1%
Низький	Кінець	17%	15,7%
	Початок		

Як бачимо, хоча у переважної більшості студентів обох груп рівень потреби в досягненні залишився середнім, відсоткові частки студентів з високим та достатнім рівнем помітно зросли, а з низьким рівнем - зменшилась.

Оскільки на констатувальному етапі дослідження мотив досягнення ми розглядали з таких протилежних мотиваційних тенденцій, як прагнення до успіху та уникання невдач, то аналіз змін, що відбулися в цих тенденціях в процесі нашої дослідно-експериментальної роботи є, на нашу думку, необхідним.

Таблиця 9

Динаміка змін у мотивації успіху

(порівняння результатів на початок і кінець дослідно-експериментальної роботи)

Рівень мотивації	Експериментальна група		Контрольна група
	Початок	Кінець	
Високий (понад 21%)		1,2%	1,1%

	Кінець	4,2%	4%
Достатній (17-20%)	Початок	18,6%	17,1%
	Кінець	23%	22,1%
Середній (11-16%)	Початок	67,0%	67,1%
	Кінець	69,1%	69%
Низький (1-10%)	Початок	13,2%	14,7%
	Кінець	3,7%	4,9%

Дані дослідження демонструють, що у студентів як експериментальної, так і контрольної груп відбулися якісні позитивні зміни на всіх рівнях мотивації успіху.

Розглянемо зміни, що їх зазнала мотивація уникнення невдач в процесі дослідно-експериментальної роботи.

Таблиця 10

Динаміка змін у мотивації уникнення невдач
(порівняння результатів на початок і кінець дослідно-експериментальної роботи)

Рівень мотивації	Експериментальна група		Контрольна група
Високий (понад 21%)	Початок	1,8%	1,6%
	Кінець	3,7%	

	Кінець	0,9%	1%
Достатній (17-20%)	Початок	13,1%	13,4%
	Кінець	6,7%	6,8%
Середній (11-16%)	Початок	77,4%	76,2%
	Кінець	41%	40%
Низький (1-10%)	Початок	7,7%	8,8%
	Кінець	51,4%	52,2%

Мотивація уникнення невдач також зазнала змін на всіх рівнях. Найпомітнішими і найсуттєвішими є зміни у відсоткових частках студентів з низьким рівнем цього виду мотивації.

Розглянемо зміни, що відбулися в професійній мотивації студентів обох груп.

За методикою «Професійні мотиви» домінуючими залишилися мотиви «цікава робота» (84,1% в експериментальній і 82% в контрольній групах), «хороший зарібок» (відповідно 82,5% і 80,8%), «можливість реалізації професійних задумів» (80,3% та 80,5%). В обох групах значна зміна відбулася стосовно мотивів «можливість творчості в процесі роботи» (38,4% в експериментальній і 38,7% в контрольній порівняно з 23,8% та 24,6% на констатувальному етапі дослідження) та «можливість підвищення

кваліфікації» (в експериментальній групі з 22,4% до 46%, а в контрольній з 23,2% до 46,7%). На нашу думку, це відбулося завдяки створенню умов для прояву ініціативи студентів та їхньої творчості. Мотив «престиж» був визнаний значущим 64% студентів експериментальної групи (78,6% на констатувальному етапі) та 65,7% студентів контрольної групи (77% на початок проведення експерименту).

Хоча в процесі здійснення дослідно-експериментальної роботи ми докладали зусиль до розвитку таких широких соціальних мотивів, як «користь суспільству» і «схвалення оточуючих», нам не вдалося досягти значних якісних зрушень стосовно цих мотивів. Значущість першого з названих мотивів зросла для студентів експериментальної групи на 1,7% (з 13,5% до 15,2%), а другого – на 1,2% (з 13% до 14,2%). Це, на нашу думку, викликано загальним зниженням соціальної відповідальності в державі, а також тим фактом, що виховному компоненту приділяється недостатньо уваги у вищій школі, оскільки пріоритетним завданням вважається оволодіння студентами знаннями з фаху. Значних змін стосовно мотиву «відповідальність» в студентів обох груп також не відбулося (в експериментальній групі зростання на 1,4%, в контрольній – на 0,9%).

За допомогою методики «Мотивація професійної діяльності» було визначено тип мотивації, домінуючої на завершальному етапі експерименту. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що у студентів як експериментальної, так і контрольної груп зовнішня позитивна мотивація майже тотожна внутрішній і вони обидві є домінуючими в пізнавальній діяльності студентів. А це свідчить про те, що в своїй діяльності студенти стали орієнтуватися не тільки на спонуки зі сторони, а і на свої внутрішні потреби.

Внутрішня мотивація, що позитивно впливає на розвиток професійної мотивації студентів, рівень їхнього внутрішнього прийняття професійної діяльності у піддослідних виявилась досить пристойною, а отже вплив на

їхню професійну мотивацію зовнішніх негативних чинників став значно менш помітним.

Ступінь адекватності вибору професії та задоволеності нею ми визначали за допомогою методики «Мотивація навчання у ВНЗ». Результати формульованого дослідження показали, що у студентів переважали мотиви, обумовлені першою і другою шкалами («набуття знань» і «оволодіння професією») (57% в експериментальній групі, 55,8% в контрольній). Кількість студентів з мотивами, домінуючими лише за третьою шкалою («отримання диплома»), помітно зменшилась (з 29,5% до 13,5% та з 30% до 14,7%). Це свідчить про те, що на момент завершення експерименту студенти мали переважно реально діючі мотиви навчання та професійної діяльності, а рівень задоволеності професією у них був цілком достатній.

В результаті дослідно-експериментальної роботи ми дійшли висновку, що за раціональної організації навчального процесу, забезпечення його позитивного емоційного фону, ретельного відбору навчального матеріалу, методів і форм навчання, максимальної відповідності змісту навчання майбутній професійній діяльності студентів та надання їм можливості досягнення і відчуття успіху в навчанні, досягнуто позитивних змін у професійній та навчальній мотивації студентів. Розвиток мотивації до вивчення іноземних мов, які можна вважати засобом реалізації основного завдання вищої освіти – виховання справжнього фахівця, за дотримання висунутих нами педагогічних умов є цілком реальним.

Висновки з другого розділу

Проведене дослідження показало, що успішний розвиток мотивації до вивчення іноземної мови у студентів обумовлений створенням таких педагогічних умов, які сприяють зміцненню професійного інтересу і потреби в професійній діяльності, збагаченню ціннісно-мотиваційної сфери особистості та розвитку позитивного ставлення до обраної професії, підвищенню самооцінки та віри у власну здатність оволодіти іноземною мовою. В якості таких умов були запропоновані: створення ситуацій гарантованого успіху в навчанні; забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу; організація вивчення іноземних мов як процесу, зорієнтованого на майбутню професію.

Необхідність досягнення поставленої мети визначила організацію дослідно-експериментальної роботи, що здійснювалась на базі Вінницького факультету менеджменту і бізнесу Київського національного університету культури і мистецтв.

Результати констатувального експерименту, проведеного з метою визначення наявного рівня розвитку навчальної мотивації студентів взагалі, мотивації до вивчення іноземних мов зокрема та професійної мотивації, показали, що на момент початку дослідження студенти як експериментальної, так і контрольної груп мали в цілому середній рівень розвитку даних видів мотивації.

Перевірка ефективності першої умови (створення ситуацій гарантованого успіху в навчанні) здійснювалась таким чином. В ситуаціях успіху, створених нами в процесі експериментального навчання іноземній мові, не стільки зреалізовувалася можливість навчальних досягнень студентів, скільки надавалась їм більша можливість особистісної реалізації. В таких умовах рівень мотивації досягнення зростав і ставав вищим, ніж в звичайній ситуації, і саме ця стійка внутрішня мотивація забезпечувала особистості надійний успіх, спонукаючи до подолання труднощів на шляху його досягнення.

Організуючи експериментальне навчання, ми дбали про те, щоб кожне заняття чи його фрагмент усвідомлювалися як ситуація успіху, бо саме це ставало запорукою позитивного ставлення особистості до навчання в цілому, до конкретної дисципліни, до себе самої. Студенти виконували велику кількість творчих завдань, серед яких розробка та презентація проектів. Досягнення успіху ми будували за умови усвідомлення студентами власних сил і можливостей.

Забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу, що є другою запропонованою нами педагогічною умовою розвитку мотивації до вивчення іноземних мов, здійснювалось через використання методів і прийомів, що сприяли актуалізації позитивних емоційних станів студентів (зняття емоційної напруги, позбавлення відчуття тривоги, прояви емоційної відкритості тощо). Заняття з іноземної мови організовувались таким чином, щоб навчальне пізнання відбувалось через емоційне переживання студентами особистісної, соціальної та професійної значущості інформації, що розглядалась. Велика увага приділялась змісту навчального матеріалу, індивідуалізації навчання, створенню позитивної атмосфери на занятті. Добирались маловідомі, оригінальні матеріали періодичного друку, аудіо-, аудіовізуальні та візуальні засоби навчання.

Забезпечення даної умови сприяло виникненню емоційного ставлення до діяльності, що здійснювалась, збагаченню ціннісно-мотиваційної сфери студентів, зміцненню позитивного ставлення до їхньої майбутньої професійної діяльності.

Організуючи дослідно-експериментальну роботу з метою перевірки останньої з зазначених вище умов (організація вивчення іноземних мов як процесу, зорієнтованого на майбутню професію), ми визначили ситуації використання іноземної мови в контексті професійної діяльності спеціалістів соціально-культурної сфери. Розвиток комунікативних умінь є основним завданням при навчанні студентів іноземній мові, тому навчальний процес був в першу чергу спрямований на формування і розвиток іншомовної

професійно-комунікативної компетентності студентів. Незалежно від рівня знання мови, кожен студент мав змогу взяти участь у спілкуванні, для цього створювались такі умови, щоб кожен відчував потребу висловитися і мав для цього можливість. В ході професійного спілкування у вигляді дискусій, рольових ігор відбувалося підвищення комунікативного рівня студентів.

Створення ситуацій професійного характеру в процесі вивчення іноземної мови здійснювалось також в межах таких професійно значущих сфер іншомовної діяльності, як вилучення професійної інформації з іншомовних текстів, її аналіз та узагальнення, ведення ділової переписки, складання контрактів тощо. Така організація роботи студентів на заняттях не тільки забезпечувала оволодіння професійно значущими вміннями, а й сприяла розвитку таких професійних мотивів, як, наприклад, творче ставлення до роботи.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи здійснювався на основі різноманітних методів діагностики (анкетування, тестування, педагогічного спостереження тощо). Навчальна та професійна мотивація студентів як експериментальної, так і контрольної груп зазнала значних позитивних зрушень.

На момент завершення експерименту помітно підвищилась творча активність студентів, їхнє прагнення до саморозвитку. Студенти відчували себе значно впевненіше в ситуаціях спілкування, зокрема при діловому спілкуванні. Також вони демонстрували більш усвідомлене і ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, пов'язуючи свою успішність в ній із знанням іноземної мови.

На жаль, нам не вдалося досягти значних якісних змін стосовно широкого соціального мотиву як «користь суспільству», хоча до цього і було докладено чимало зусиль. Причиною цього є, на нашу думку, загальне зниження соціальної відповідальності в державі.

Отже, на основі теоретичного дослідження та дослідно-експериментальної роботи було підтверджено доцільність та ефективність

визначених нами педагогічних умов розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів освітніх закладів культури.

ВИСНОВКИ

1. У дослідженні знайшла теоретичне обґрунтування і нове розв'язання проблема розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів освітніх закладів культури. Було розроблено педагогічну технологію, що передбачала створення таких педагогічних умов, за яких розвиток мотивації до вивчення іноземних мов був би максимально ефективним. В якості даних умов було запропоновано, обґрунтовано і впроваджено в навчальний процес такі: створення ситуацій гарантованого успіху в навчанні, забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу, організація вивчення іноземних мов як процесу, зорієнтованого на майбутню професію. Визначені умови є взаємопов'язаними і взаємообумовленими і мають бути реалізовані в навчальному процесі не поступово, а одночасно і системно, інакше не вдасться досягнути бажаного результату і навчальний процес буде малоефективним.
2. В ході дослідно-експериментальної роботи було обґрунтовано та експериментально перевірено критерії визначення рівнів навчальної мотивації студентів освітніх закладів культури, зокрема, їхньої мотивації до вивчення іноземних мов та професійної мотивації, а також визначено рівні розвитку даних видів мотивації.
3. Ефективність педагогічної технології, що передбачала створення даних умов, забезпечувалась врахуванням ряду психологічних (наявність позитивних стосунків у навчальних групах та стосунків викладач-студент, дієвість групи), особистісних (спрямованість особистості, готовність до участі в навчальному процесі) та методичних (майстерність викладача) факторів, оскільки саме вони є найбільш значущими для процесу навчання та здатні впливати на його результативність.
4. Створення ситуацій гарантованого успіху з синхронним забезпеченням двох інших визначених педагогічних умов досить позитивно впливає

на розвиток професійної і навчальної мотивації студентів, зокрема, на розвиток мотивації до вивчення іноземних мов. Наявність педагогічної стратегії викладача, усвідомлення студентами власних сил і можливостей, надання їм можливості досягнення значущих результатів у навчанні і оцінки їх викладачем сприяють досягненню студентами успіху.

5. Забезпечення позитивного емоційного фону навчального процесу в цілому та використання емоціогенних ситуацій на кожному конкретному занятті сприяє значному підвищенню активності студентів, їхній впевненості в собі, зростанню пізнавального інтересу, розвитку їхніх мотивів, прагнень, потреб у самовираженні, розвитку професійного інтересу, позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, становленню професійно значущих ціннісних орієнтацій, що, в свою чергу, позитивно впливає на розвиток навчальної та професійної мотивації студентів.
6. Організація вивчення іноземних мов як процесу, зорієнтованого на майбутню професію, сприяє значному зростанню інтересу студентів як до вивчення іноземної мови, так і до обраної професії; прояву їхньої активності, ініціативності; прагненню самостійного розв'язання поставлених завдань. За такої організації студенти чіткіше усвідомлюють зв'язок необхідності володіння іноземною мовою з успішною майбутньою професійною діяльністю.
7. Результати формувального експерименту не лише показали значно вищу ефективність занять, на яких реалізовувались зазначені вище педагогічні умови, а і свідчать про їхній позитивний вплив на розвиток пізнавальної активності студентів, характер взаємодії викладача і студентів, розвиток емоційно-вольової сфери особистості (професійна спрямованість, самостійність, творчість, ініціативність, активність, емоційність), на формування іншомовної комунікативної компетентності студентів та механізм розвитку їхньої мотиваційної

сфери. На основі результатів педагогічного експерименту було розроблено методичні рекомендації щодо забезпечення визначених педагогічних умов розвитку мотивації до вивчення іноземних мов в процесі навчання студентів освітніх закладів культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аврамчук Л.А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів // Педагогіка і психологія. – 1997. - №3. – С. 122-125.
2. Акимова А.П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук.) – Л., 1978. – 40 с.
3. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: Учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразовательных школ и в качестве учебн. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. Г. И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176с.
4. Алексєєва М.І. Мотиви навчання учнів. – К.: Рад. шк.,1974. – 120с.
5. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы // Учен. зап. ЛГУ. Психология. – Л., 1959. – 42с.
6. Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2003. – 175с.
7. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе./ Аникеева Н.П. М.: Просвещение, 1983. – 94 с.
8. Антипова В.М. Формирование мотивов учебной деятельности студентов в условиях учебно–научного комплекса вуза // Проблемы оптимизации учебного процесса в вузе. – Ростов: Изд-во Ростовского ун-та, 1981. – С.88 –98.
9. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
10. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1974. – 319с.
11. Асеева Е.И. Профессиональная направленность при обучении иностранному языку // Иностр. яз. в шк. – 1978. – № 6. – С. 62-67.

12. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
13. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1977. – 174с.
14. Белкин А.С. Ситуация успеха: Кн. для учителя. / Белкин А.С. Екатеринбург, 1997. – 185 с.
15. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. – 227с.
16. Бернацька О.В. Моделювання ситуацій професійної діяльності у навчанні іноземної мови у вищому навчальному закладі військового профілю): Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Київ, 2004. – 22 с.
17. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. К.: Інститут педагогіки АПН України, 1998. – 199с.
18. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 328с.
19. Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: / – М., 1966. – 29с.
20. Божович Л.И. Избр. психологические тр. // Проблема формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 209с.
21. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Вопросы психологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – С.16 – 38.
22. Божович Л. И. Познавательные процессы и пути их изучения // Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте // Изв. АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 73. – С. 3 – 14.
23. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под

- ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – 351с.
24. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания /Е.В.Бондаревская //Педагогика. – 1995. –№4.– С.29-36.
25. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
26. Борисова Н.В., Князев А.М. Дидактические условия использования игровых технологий в подготовке специалистов: Учеб. пособие. – М. – Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. – 59с.
27. Борківська Р. В. Групове навчання як засіб формування мотивації вивчення студентами іноземної мови // Наук. зап. / Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія. — К., 2002. — Вип.7. — С.83–86.
28. Брандт Р.А., Хасанбаева Д.Х. Психолого-педагогические условия формирования положительной мотивации изучения иностранного языка в вузе // Исследование мотивационной сферы личности: Межвуз.сб.науч.тр. – Новосибирск, 1984. – С. 122-131.
29. Булгакова В. Адаптувати людину до життя // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №6. – С.82-86.
30. Варганова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности // Психология образования: Дайджест. – 2001. - №7. – С.13-15.
31. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: Развитие мотивации // Народное образование. – 2000. - №9. – С.177-180.
32. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранно-го языка // Иностр. яз. в shk. – 1981. – № 2. – С. 41-45.
33. Ведеев Т.Е. Резервы методики в совершенствовании обучения иноязычной речи // Іноземні мови. – 1996. – №1. –С.20–24.
34. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

35. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С.12 –24.
36. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
37. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови.- К.: Освіта, 1989.
38. Волкова Л.В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2006. – 24 с.
39. Вопросы развития познавательных интересов учащихся в процессе обучения / Под общей ред. Д.К. Гилева.- Свердловск, 1970. – 143 с.
40. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования / Г.Н. Шелогурова. – М.: Лабиринт, 1996. – 416с.
41. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999. – 536 с.
42. Гайдамашук Л.В. Деякі напрямки інноваційної педагогічної діяльності в практиці викладача іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі // Університетські наукові записки, 2005. - №4 (16). – С.419-422.
43. Гальперин П.Я. Краткие замечания о произвольной и непроизвольной памяти // Психологические механизмы памяти и её закономерности в процессе обучения.: Материалы 1 Всесоюзного симпоз. по психологической памяти. – Х.: Изд-во Харьковского ун-та, 1970. – С. 258 – 262.
44. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 36 – 67.
45. Гапоненко Л. П. Комунікативна мотивація як показник готовності студентів до іншомовного спілкування // Теорія і практика педагогічного процесу: Зб. наук. пр. — Х., 2000. — С.33–38.

46. Гилев Д.К. К вопросу о мотивах учебной деятельности // Вопросы развития познавательных интересов учащихся в процессе обучения. – Свердловск: 1970. – С. 17-21.
47. Гордон Л.Д. Психологія і педагогіка інтересу. - К.: Радянська школа, 1940. - 123 с.
48. Грабал В.Л. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // Вопр. психологии. – 1987. – № 1. – С. 56-59.
49. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ. Дидактический аспект / Под ред.М.И. Махмутова. – М.: Педагогика, 1985. – 151с.
50. Григорян С.Т. Формирование мотивации учения школьников: Методическое пособие.- М.: МГУ, 2002.- 67 с.
51. Гузій Н.В. Досвід реалізації задачного підходу у дидактичній підготовці майбутнього педагога. http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_14_2/doc_pdf/gyziii.pdf.
52. Давыдов М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М.: Высш.шк., 1990. – 176 с.
53. Данченко Т. Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності на уроках мови // Дивослово. – 2001. - №7. – С.24-44.
54. Демиденко В.К. Виховання інтересу в учнів до навчання. – К.: Знання, 1978. -32 с.
55. Додонов Б.И. Эмоция – как ценность. – М.: Политизд., 1978. – 272с.
56. Долгова Л.А. Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспита-тельного процесса по иностранному языку // Иностр. яз. в шк. – 1988. – № 6. – С. 8-11.
57. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

58. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. - №2. – С.82-86.
59. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 2. – С. 4–7.
60. Елфимова Н.В. Функции эмоций в создании мотивационного компонента деятельности // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1987. – С. 24-31.
61. Загвязинский В.И. Познавательный интерес в системе движущих сил учебного процесса // Вопросы развития познавательных интересов учащихся в процессе обучения. – Свердловск: 1970. – С.28-31.
62. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. М.: Просвещение, 1988. – 269 с.
63. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223с.
64. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
65. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978с. – 159с.
66. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе /И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
67. Зимняя И.А. Учебная мотивация // Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: ЛОГОС, 1999. – С.217-232.
68. Зубарева С.Л. Ситуация успеха как средство воспитания интереса к профессиональной деятельности у будущих учителей: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 185с.
69. Зязюн І.А. Мотивації і мотиви людської поведінки // Початкова школа. – 1994. - №6. – С.6-9.
70. Иванов В. Г. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников. - Л.: ЛГУ, 1959. - 82 с.

71. Иванова Н.В. Соотношение мотива и эмоции в структуре деятельности // Исследование мотивационной сферы личности: Межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1984. – С. 93-104.
72. Иконникова С.Н. Молодежь. Социологический и социально-психологический анализ. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.
73. Иконникова С.Н., Лисовский В.Т. Некоторые проблемы воспитания социологической молодежи // Молодежь и образование. – М., 1972. – С.151-171.
74. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
75. Киричук О. Б. Виховання в учнів інтересу до навчання. - К.: “Знання”, 1986. - 48 с.
76. Китайгородская И.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во МГУ, 1986. – 100с.
77. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
78. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности/ Отв.ред.А.А.Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
79. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 391с.
80. Комарова Э.П., Трегубова Е.Н. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 6. – С. 11-15.
81. Корнєєв В.П. Основи розвитку пізнавальних інтересів // Рідна школа, 1993. - №5. – С.36-40.
82. Красногорова І.Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. 13.00.01 - теорія та історія педагогіки / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. - К., 1999. - 20 с.
83. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство / В.П.Кузовлев // Педагогіка. – 2000. – №1. – С.52-57.

84. Кулюткин Ю.Н. Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. – М.: Педагогика, 1977. – 152с.
85. Кучма М.О. Мотивація вивчення іноземної мови сучасними старшокласниками // Іноземні мови. – 1999. - №1. – С.3-4.
86. Левина М.М. Межпредметные связи как дидактическое условие формирования у учащихся научных понятий и знаний о методах // Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в школе: в 2-х ч. – М., 1973, ч.2. – С.60-70.
87. Левченко Т.И. Актуализация мотивационных ресурсов субъекта учения при овладении неродным языком: Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1993. – 401 с.
88. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
89. Леонтьев А.Н. Избр. психологические тр.: В 2 т. / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 391с.
90. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций. – М.: Педагогика, 1984 – 288с.
91. Леонтьев А.Н. Развитие мотивов учебной деятельности ребенка // Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 162с.
92. Леонтьев В.Г. Мотивационная основа учебной деятельности // Психология образования: Дайджест. – 2001. - №5. – С.37-39.
93. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980. – 294с.
94. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів. – Х.: Основа, 1990. – 88с.
95. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики// Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні Ч.1Харків: ОВС, 2002. С.96-97.

96. Лозовая В.И. Сущность контроля учебно–познавательной деятельности школьников и основное требование к нему // Язык и литература в школе. – Укр. Вестник. – 1995. – №4. –С.8–13.
97. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Х.: ОВС, 2000. – 164с.
98. Лукьянова М. Учебная мотивация как показатель качества образования // Народное образование. – 2001. - №8. – С.77-88.
99. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: Структура и механизмы: Ав-тореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / Моск. гос. ун-т. – М., 1987. – 27 с.
100. Маркова А.К. Психология профессионализма/А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308с.
101. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
102. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
103. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и её воспитание у школьников / Науч.-исслед. институт общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
104. Маслова Ю.В. Содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов пед. вуза в контекстном обучении (на материале английского языка): Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Липецк, 2000. – 26 с.
105. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
106. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 223 с.
107. Медведева О.И. Творчество учителя на уроках английского языка. – М.: Просвещение, 1992. – 63с.

108. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. В.А. Бухбиндера, Г.А. Китайгородской. – К.: Вища шк., 1988. – 343с.
109. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопр. психологии. – 1987. – № 5. – С. 129-138.
110. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №6. – С.9-16.
111. Мірошніченко Е.В. Принципи професійно орієнтованого навчання іноземної мови на початковому етапі немовного (економічного) вузу // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць КДЛУ, вип.9. – 2000. – С.85-88.
112. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал – М., 1994. – 215с.
113. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флінта, 2001. – 192с.
114. Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологи. – 1976. - №6. – С.54-67.
115. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 47с.
116. Морозова Н. Г. Формирование познавательного интереса у аномальных детей (сравнительно с нормой). – М.: Просвещение, 1969. – 280с.
117. Москвичев С.Г. Проблема мотивации в психологических исследованиях. – Киев, «Наукова думка», 1975. – 144с.
118. Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранного языка в вузе // Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. Т.С.Серовой. – Пермь, 1989. – С.184.

119. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогіка, 1984. – 111с.
120. Мунтян С. Г. Мотивація вивчення студентами іноземних мов у контексті гуманізації освіти // Мова і культура. — К., 2002. — Т.5, вип.5: Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літератури. — С.188–192
121. Некоз І.В. Мотивація вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах // Вісник Черкаського державного університету. Вип. 23. Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Черкаси, 2001. – С. 93-98.
122. Некоз І.В. Формування пізнавальних інтересів студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів (на матеріалі вивчення іноземних мов) 2004 года. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2004. — 20 с.
123. Непомнящая Э.А. Формирование мотивов учебной деятельности при обучении общенаучным дисциплинам на первом курсе вуза (на материале ино-странного языка): Дис. ... канд. пед. наук: 19.00.01. – К., 1976. – 152 с.
124. Непомнящая Э.А. Формирование мотивов учебной деятельности при обучении иностранному языку // Новые исследования в психологии. – 1979. – №2. – С.21-23.
125. Нестерова Н.Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности наук. – Екатеринбург, 1984. – 83с.
126. Образцова Л.Ю. Формирование профессиональной направленности студентов при обучении иностранному языку // Иностранные языки на неспециаль-ных факультетах. – 1978. – Вып. 1. – С. 10-13.
127. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

128. Оперенко А.К. Методика обучения просмотровому чтению текстов на английском языке по специальности (неязыковой вуз): Автореф. дис....канд. пед. наук. – Минск, 1993. – 23с.
129. Панкратова Т.И. Развитие интереса учащихся к изучению иностранного языка // Иностр. яз. в shk. – 1978. – № 4. – С. 83-87.
- 130.Пассов Е.И. /Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
- 131.Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся // Под ред. Г.И. Щукиной. – Л.: ЛГПИ, 1981. – 163с.
- 132.Пендюхова Г.К. Методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – М., 2006. – 17 с.
- 133.Петровский А.В. Личность в общении и деятельности: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. А.В. Петровский. – Ульяновск: УГПИ, 1985. – 103с.
- 134.Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 240с.
- 135.Платонова Т.А. Экспериментальное исследование процесса порождения познавательной мотивации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук – М., 1980. – 23 с.
- 136.Познавательные процессы и способности в обучении /Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142с.
- 137.Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №3. – С.3-9.
- 138.Полат Е.С. Новые педагогические технологии в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С.24-32.
- 139.Поливанова Е.Е.Основные направления исследований мотивационной сферы личности в современной психологии/ Вісник Харківського університету, № 403, серія Психологія, Харків: ХДУ, 1998. - С.139-145.

140. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. – <http://visnyk.iatp.org.ua>.
141. Попов В.А., Кондратьева О.О. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодёжи // Социс. – 1999. - №6. – С.96-99.
142. Практикум по психологии профессиональной школы / Под ред. Э.Ф.Зеера. – Свердловск, 1990. – 117с.
143. Приставка Т.А. Формирование профессиональной мотивации ученой деятельности студентов (на материале колледжа культуры и искусств): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Белгород, 2004. – 293с.
144. Прокофьева В.Л. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении иноязычному общению // Иностр. яз. в shk. – 1990. – № 5. – С. 41-45.
145. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. М.Митиной. М., 1998. – 186 с.
146. Пути интенсификации учебного процесса по иностранному языку на неязыковых факультетах. Межвузовский сборник научных трудов под ред. Б.А. Колесникова, М., 1986.
147. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.:Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288с.
148. Рогова Г.В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке // Иностр. яз. в shk. – 1977. – № 5. – С. 42-48.
149. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./ Общ. ред. Е.И.Исениной. / Роджерс К. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
150. Роджерс, К. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.132-161.

151. Рубинштейн С.Л. Задачи и мотивы деятельности // Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 322с.
152. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/txt28.htm>
153. Рубинштейн С.Л. . Проблемы общей психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Педагогика, 1976.– 416с.
154. Сабуров А.С. Мотивационная и эмоциональная активизация // Сабуров А.С. Психология: Курс лекций. – К., 1996. – С. 92-121.
155. Савчин М.В. Відповідальність: Смысловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10-18.
156. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в обще-образовательной школе. – Воронеж, 1987. – 174 с.
157. Семенков И.Н. Изучение мотивации при выборе специальности // Специалист. – 1995. – № 2. – С.15-17.
158. Семенов С.В. Проектный подход // Информатика и образование. – 1997. – №5. – С.79-87.
159. Семенова А. В., Гурін Р. С., Осипова Т. Ю. Основы психології і педагогії: Навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – 319с.
160. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 232с.
161. Симонова Н.М. Экспериментальные исследования структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – М., 1982. – 26 с.
162. Симонов В. Проблема формирования интереса в контексте решения образовательных задач в рамках вуза. <http://flogiston.ru> .

- 163.Скворцова И.И. Проектная технология развития иноязычной монологической речи учащихся (общепедагогический аспект): Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Саратов, 2000. – 19с.
- 164.Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. / Сластенин В.А., Подымова Л.С. – М.: ИЧП изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.
- 165.Солоденко Т. Формування пізнавального інтересу студентів// Освіта: технікуми, коледжі.- 2006.- № 2(15).- С. 15 - 17.
- 166.Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу // Шлях освіти. –2005. – №3. – С.9-12.
- 167.Спирин Л.Ф., Степанский М.А., Фрумкин М.Я. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – Ярославль, 1974. – 274 с.
- 168.Степанов С. Взгляд на мотивацию // Школьный психолог. – 2001. - №31. – С.3.
- 169.Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности Вопросы психологии. – 1981. – №6 . – С.59-74.
- 170.Сура Н.А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2005. — 20 с.
- 171.Суслина А.А. Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Калининград, 1999. – 26с.
- 172.Сухобская Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развития познавательной активности взрослых учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 45-48.

173. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів. Ч. 2 // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. К., 1976. – Т. 2. – С. 419-654.
174. Сухомлинський В.О. Формування виховного впливу колективу на особистість // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. К., 1976. – Т. 1. – С. 448-587.
175. Талызина Н.Ф. Пути формирования учебной мотивации // Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – С.165-174.
176. Талызина Н.Ф. Управление процессом формирования умственных действий. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 236с.
177. Токар Н.Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 1997. - №4. – С.151-154.
178. Ушинський К.Д. Твори: У 6 т. / К.: Рад. шк., 1952. – Т.4: Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. – 518с.
179. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
180. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность /Х.Хекхаузен. – СПб. – 2003. – 864 с.
181. Цветкова З.М. Обучение устной речи // Общая методика иностранным языкам /Сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991. – С.194-210.
182. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологи. – 1996. – №3. – С.116-132.
183. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996. – 226 с.
184. Шарпіло О. А. Урахування стану мотиваційної сфери студентів у процесі навчання іноземному мовленню у немовних вузах на спеціальностях гуманітарного профілю // Херсонський держ. пед. ун-т. Зб. наук. пр. Пед. науки. — Херсон, 1998. — Вип.6. — С.90–96
185. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 350с.

186. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. М.: Педагогика, 1979. – 152 с.
187. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пединститут. – М.: Просвещение, 1979. – 160с.
188. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г.И.Щукина. – М.: Просвещение, 1984. – 324 с.
189. Щукина Г.И. Познавательный интерес – актуальная проблема современной дидактики // Сов. педагогика. – 1979. – №8. – С.47–53.
190. Щукина Г. И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника. – М.: Знание, 1972.– 32с.
191. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике.– М.: Педагогика, 1971.– 351с.
192. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96с. – // Директор школы. – Библиогр.: С.95.
193. Яруллина Л.Р. Развитие учебной мотивации студентов негосударственных вузов. Режим доступа: World Wide Web. URL: [http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2001/issue2/vest2_5\[1\].html](http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2001/issue2/vest2_5[1].html)
194. Яцишин О. Роль професійно спрямованого навчання іноземної мови у формуванні мотивації учбової діяльності студентів // Наукові записки / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Сер.: Педагогіка. — Тернопіль, 2002. — №9. — С.28–31.
195. Яцишин О.М. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук (13.00.04)/Вінницький державний пед. ун-т. - Вінниця, 2004. - 20 с.
196. Яцишина В.М., Яцишин О.М. Стиль спілкування педагога як фактор впливу на мотивацію навчальної діяльності студентів // Постметодика. – 2002. – № 2/3 (40/41). – С. 130-134.

197. Яцишина С.А., Яцишин О.М. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентів ВНЗ засобами контекстного навчання // *Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* – Вінниця, 2003. – Вип. 9. – С. 139-144.
198. *A Practical Guide to the Teaching of English (as a second or foreign language)/ Wilga M.Rivers, Mary S. Temperley.* – Oxford University Press. Printed in United States of America, New York, 1998.
199. Corder S. Pit. *The Visual Element in Language Teaching.* – L., 1966. – 258 p.
200. Dutton B. *Guide to Modern Language Teaching Methods.* – L., 1965. – 235 p.
201. Fried-Booth Diana L. *Project Work.* (in Resource Books for Teachers). Ed. by Alan Maley. – Oxford, 1996. -89p.
202. Gardner, R.C. (1975) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation,* Edward Arnold.
203. Gardner, R.C. and Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning,* Newbury House.
204. Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). *Motivational variables in second language acquisition.* *Canadian Journal of Psychology:* 13.
205. Krumm H.-J. *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht / Fremdsprache Deutsch,* 1991. – S.4-8.
206. Lepper, Mark R. "Motivational Considerations in the Study of Instruction." *Cognition and Instruction* 5, 4 (1988): 289-309.
207. Lowman, J. "Promoting Motivation and Learning." *College Teaching,* 1990, 38(4), 136-39.
208. Lumsden, Linda. (1994). *Student Motivation to Learn.* Emergency Librarian, 22 (2) 31-32.
209. Madsen K.B. *Modern Theories of Motivation.* – Copenhagen: Verl. Psychol., 1959. – 345 p.

210. Müller, F. H. (2001). Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. [Higher education and interest. An empirical research on university students] Muenster, New York, Munich, Berlin: Waxmann.
211. Müller, F. H. & Louw, J. (2004, in press). Learning environment, motivation and interest: perspectives on self-determination theory. South African Journal of Psychology, 35 (1).
212. Newton A.C. Current Trends in Language Teaching. – “English Teaching Forum”, 12: 1, Jan.-March, 1994. – p.22-42.
213. Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (Eds.). (1992). The role of interest in learning and development. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
214. Schiefele, U. (1996). Motivation und Lernen mit Texten [Motivation and learning with texts]. Göttingen: Hogrefe.
215. Spauling W.D. Integrative Views of Motivation, Cognition and Emotion. Lincoln: University of Nebraska Press, 1994. – 265 p.
216. Williams M., Burden R. Students’ developing conceptions of themselves as language learners//The Modern Kanguage Journal. 1999.83.p.193-201.
217. Yatsyshin O. Only motivated teaching can bring about motivated learning: Some psychological aspects of teaching ESP // TEFL Innovations and Challenges: 8th TESOL National Ukraine Conference. – Khmelnytsky, 2003.

ДОДАТОК 1.

Методика діагностики мотивації до успіху

(Автор методики Т.Елерс)

Інструкція. Вам запропоновано тест, що містить 41 запитання. На кожне із запитань Ви можете відповісти «так» або «ні».

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на невизначений час.
2. Я легко роздратовуюсь, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю все на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я частіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає справ, я втрачаю спокій.
6. В деякі дні мої успіхи нижчі за середні.
7. По відношенню до себе я більш суворий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від складного завдання, я потім суворо картаю себе, оскільки знаю, що досяг би в ньому успіху.
10. В процесі роботи я потребуую невеликі паузи для відпочинку.
11. Наполегливість – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в навчанні не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я займаюсь.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої одногрупники вважають мене розумною людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.

18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Інколи я відкладаю те, що має бути виконано зараз.
21. Необхідно покладатися тільки на самого себе.
22. В житті мало речей, більш важливих за гроші.
23. Завжди, коли я маю виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших людей.
25. Коли завершуються канікули, я зазвичай радію, що скоро вийду на навчання.
26. Коли я маю бажання виконувати роботу, я виконую її краще та кваліфікованіше за інших.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюсь робити це якомога краще.
31. Мої друзі інколи вважають мене ледачкуватим.
32. Мої успіхи в певній мірі залежать від моїх одногрупників.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.

38. Багато з того, за що я берусь, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне влади та високого положення.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказів своєї правоти я йду на все, аж до крайніх заходів.

Ключ

Присвоюється по 1 балу за відповіді «так» на запитання 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Присвоюється по 1 балу за відповіді «ні» на запитання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39

Відповіді на запитання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Підраховується сума набраних балів.

Інтерпретація результатів

Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху.

Від 11 до 16: середній рівень мотивації.

Від 17 до 20 балів: помірно високий рівень мотивації.

Понад 21 бал: занадто високий рівень мотивації до успіху.

ДОДАТОК 2.

Методика діагностики мотивації до уникнення невдач

(Автор методики Т.Елерс)

Інструкція. Вам пропонується список слів: 30 колонок по три слова. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, яке найточніше Вас характеризує, і позначте його.

1	2	3
1. Сміливий	пильний	заповзятливий
2. Лагідний	нерішучий	впертий
3. Обережний	рішучий	песимістичний
4. Непостійний	безцеремонний	уважний
5. Нерозумний	боягузливий	нерозважливий
6. Спритний	жвавий	передбачливий
7. Холоднокровний	поміркований	завзятий
8. Стрімкий	легковажний	полохливий
9. Нерозважливий	манірний	непередбачливий
10. Оптимістичний	добросовісний	уважний
11. Меланхолійний	невпевнений	нестійкий
12. Боягузливий	недбалий	схвильований
13. Нерозважливий	тихий	полохливий
14. Уважний	нерозумний	сміливий
15. Розсудливий	швидкий	мужній
16. Заповзятливий	обережний	передбачливий
17. Схвильований	розсіяний	нерішучий
18. Малодушний	необережний	безцеремонний
19. Лякливий	нерішучий	нервовий
20. Відповідальний	відданий	авантюрний
21. Передбачливий	жвавий	відчайдушний
22. Приборканий	байдужий	недбалий
23. Обережний	безтурботний	терплячий
24. Розумний	турботливий	хоробрий
25. Завбачливий	безстрашний	добросовісний
26. Поспішний	лякливий	безтурботний

27. Розсіяний	нерозважливий	песимістичний
28. Обачний	розсудливий	заповзятливий
29. Тихий	неорганізований	боязкий
30. Оптимістичний	пильний	безтурботний

Ключ

Ви отримуєте один бал за вибір, наведений у ключі (перша цифра перед рискою означає номер рядка, друга цифра після риски — номер стовпчика, в якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, за яке нараховується один бал, записане в першому рядку, в другому стовпчику — «пильний»). За інший вибір бал не зараховується.

Ключ підрахунку:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/ 3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Інтерпретація. Чим більша сума балів — тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту. Від 2 до 10 балів: низька мотивація до самозахисту; від 11 до 16 балів — середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів — високий рівень мотивації; понад 20 балів — надто високий рівень мотивації до уникнення невдач, самозахисту.

ДОДАТОК 3

Методика “Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів”

(Автори методики А.О.Реан і В.О.Якунін)

Існує два варіанта цієї методики, відмінності між якими визначаються процедурою проведення і закладені в інструкціях.

Варіант 1.

Інструкція. Уважно прочитайте наведені в списку мотиви навчальної діяльності. Виберіть з них п'ять найбільш значущих для Вас та позначте їх хрестиком у відповідній стрічці.

Список мотивів:

1. Стати висококваліфікованим спеціалістом.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на наступних курсах.
4. Успішно навчатися, здавати екзамени на “добре” й “відмінно”.
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Набути глибокі й міцні знання.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Не запускати вивчення предметів навчального циклу.
9. Не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягнути поваги викладачів.
13. Бути прикладом для однокурсників.
14. Отримати схвалення батьків та оточуючих.
15. Уникнути осуду й покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

Обробка результатів. Для кожного студента здійснюється якісний аналіз провідних мотивів навчальної діяльності. По всій виборці (групі) визначається частота вибору того чи іншого мотиву.

Індивідуальний протокол.

Прізвище, ім'я, по-батькові _____

_____ курс _____ група _____

Номер мотиву за списком

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	×			×		×					×			×	

Груповий протокол.

Група _____

№ _____

П. і. п.	Номер мотиву у списку															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
І-ко	×			×					×		×		×			
П-ко			×			×		×		×						×
і т. д.																

Кількість вибору мотиву

Ранг мотиву

(який мотив вибирають частіше, а який рідше)

Висновки.

Чим частіше вибирають той або інший мотив, тим вищий його ранг, тим більше він домінує в системі мотивів.

Варіант 2.

Інструкція. Оцініть за 7-бальною шкалою наведені в списку (по варіанту 1) мотиви нав-чальної діяльності по їх значущості для вас. При цьому вважається, що 1 бал від-повідає мінімальній значущості мотиву, а 7 балів – максимальній. Оцінюйте всі наведені в списку мотиви, не пропускаючи жодного.

Обробка результатів. Для групи підраховується середнє арифметичне значення й середнє квадратич-не відхилення для кожного мотиву. Це дає можливість дізнатися про достовірність виявлених відмінностей в частоті надання переваги групою тому або іншому мотиву.

Використовуються такі ж протоколи (індивідуальні та групові), що й у варіанті 1. Однак в груповому протоколі наводяться середнє значення оцінки мотиву і квад-ратичне відхилення.

Індивідуальний протокол.

Прізвище, ім'я, по-батькові _____
 _____ курс _____ група _____

Номер мотиву за списком

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
7	4	2	1	7	5	3	3	4	7	7	5	1	3	3	6

Груповий протокол.

Група № (n =) _____

де n – це кількість тих, хто взяв участь у дослідженні

П. і. п.	Номер мотиву у списку															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
I-ко	7	4	6	2	2	3	1	1	7	4	5	6	2	1		
II-ко			5	6	4	7	5	4	7	6	6	5	4	6	7	7
і т. д.																

Сума балів

Середнє арифметичне значення оцінки мотиву

σ^2

Висновки.

Чим більшою є сума балів, тим більш значущим є даний мотив. З урахуванням середньогрупових значень, сігми та кількості студентів у групах, що порівнюються, вираховується *t*-критерій Стьюдента і визначається достовірність відмінностей між групами по вираженості в них того чи іншого мотиву навчальної діяльності.

ДОДАТОК 4

Методика “Мотивація навчання у ВНЗ”

(Автор методики Т.І.Ільїна)

Для створення даної методики автор використала низку інших відомих методик. У ній є три шкали: “набуття знань” (прагнення до отримання знань, допит-ливість); “оволодіння професією” (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформуванню професійно важливих якостей); “отримання диплома” (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні екзаменів і заліків). У запитальник, для маскування, автор методики включила низку фонових тверджень, котрі надалі не опрацьовуються.

Інструкція. Позначте свою згоду знаком “+” або незгоду – знаком “–” із поданими нижче твердженнями.

Текст запитальника.

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко буває головний біль після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю низку предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Напишіть відповідь поруч).
6. Я вважаю, що життя слід присвятити обраній професії.
7. Я отримую задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми виконуємо у ВНЗ.
9. Велике задоволення мені приносить розповідь знайомим про мою майбутню професію.

10. Я досить посередній студент, ніколи не буду цілком добрим, а тому немає сенсу докладати зусиль, аби стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час необов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо переконаний у правильності вибору професії.
13. Який притаманних вам якостей ви хотіли б позбутися? (Напишіть відпо-відь поруч).
14. За зручних обставин я використовую на екзамені допоміжні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).
15. Найкращий період життя – студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчатий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни слід вивчати однаково глибоко.
18. При нагоді я поступи в би в інший ВНЗ.
19. Я зазвичай спочатку беруся за легші завдання, а складніші залишаю на кінець.
20. Для мене було важко у виборі професії зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо переконаний, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще за мене.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З певних практичних міркувань це найбільш зручний для мене ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням.
28. Екзамени слід складати, витрачаючи максимум зусиль.
29. Є чимало ВНЗ, в яких я міг би навчатися з неменшим інтересом.
30. Яка з притаманних вам властивостей найбільше заважає вам навчатися? (Напишіть відповідь поруч).

31. Я дуже захоплива людина, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з моєю майбутньою роботою.
32. Стурбованість щодо екзамену або роботи, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата по закінченню ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
35. Я змушений був поступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане становище в суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для екзамену.
37. Мої батьки добрі професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені потрібно мати вищу освіту.
39. Яка з ваших властивостей допомагає вам навчатися? (Напишіть відповідь поруч).
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які безпосередньо не стосуються моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене досить тривожать можливі невдачі.
42. Краще я займаюсь, коли мене періодично стимулюють, спонукають.
43. Мій вибір даного ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу від них відставати.
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. В мене зазвичай рівний і добрий настрій.
47. Мене привертає зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився даною професією, багато про неї чи-тав.
49. Професія, яку я отримую, найголовніша і найперспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.

Обробка результатів. Ключ до запитальника

Шкала “набуття знань” – за згоду (“+”) з погодженням із п. 4 ставиться 3,6 бала; по п. 17 – 3,6 бала; по п. 26 – 2,4 бала; за незгоду (“–”) з твердженням по п. 28 – 1,2 бала; по п. 42 – 1,8 бала. Максимум – 12,6 бала.

Шкала “оволодіння професією” – за згоду по п. 9 – 1 бал; по п. 31 – 2 бала; по п. 33 – 2 бала; по п. 43 – 3 бала; по п. 48 – 1 бал; по п. 49 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Шкала “отримання диплома” – за незгоду по п. 11 – 3,5 бала; за згоду по п. 24 – 2,5 бала; по п. 35 – 1,5 бала; по п. 38 – 1,8 бала; по п. 44 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Питання по пп.. 5, 13, 30, 39 є нейтральними щодо цілей запитальника і в обробку не включаються.

Висновки.

Переважання мотивів по першим двом шкалам свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеність нею.

ДОДАТОК 5

Методика “Визначення мотивів вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей”.

(Автор методики О.М.Яцишин)

Інструкція. За 10-бальною шкалою оцініть мотиви, які спонукають Вас більш старанно вивчати іноземну мову.

min. 1, max. 10.

Намагаюся більш старанно вивчати іноземну мову, тому що ...	
1.	знати іноземну мову (декілька іноземних мов) престижно
2.	маю потребу здобувати знання, пізнавати нове у мові та через мову
3.	знання іноземної мови забезпечить мені успіх в подальшій професійній діяльності: вчу мову заради майбутньої професії
4.	іноземна мова дає мені доступ до нових джерел інформації (газети, журнали, комп'ютерна мережа і т.п.)
5.	маю гострий інтерес до явищ мови: подобається вивчати фонетику, лексику, граматику
6.	не хочу виглядати гіршим за інших товаришів по навчанню, відставати від них у знаннях мови
7.	подобаються теми (проблеми), що пропонуються для розгляду на заняттях, хочу брати участь в їх обговоренні
8.	для мене важливо бути кращим за інших у вивченні мови (кращим з кращих)
9.	є реальна перспектива поїхати / виїхати закордон, де знання мови є необхідними
10.	як громадянин розумію значущість володіння іноземною мовою для потреб суспільства
11.	сплачуючи кошти за навчання в інституті, я не можу дозволити собі безвідповідально ставитися до навчальних предметів (в тому числі, до іноземної мови)
12.	маю необхідність адаптуватися в групі, знайти та зайняти в ній свою нішу, налагодити відносини з одногрупниками
13.	відчуваю потребу влитися в групу, просочитися її духом, досягнути емоційного контакту з товаришами
14.	маю потребу обмінюватися інформацією, впливати на співрозмовників (дискутувати, переконувати) в процесі оволодіння та користування іноземною мовою
15.	намагаюся встановити з товаришами партнерські відносини для спільного

	розв'язання навчальних завдань	
16.	хочу так саме добре володіти іноземною мовою, як і людина, що є для мене авторитетом (кумиром, взірцем)	
17.	почуття власної гідності, честолюбство спонукає мене підвищувати свій формальний та неформальний статус у групі, в тому числі через вивчення іноземної мови	
18.	маю потребу досягнути високих результатів і майстерності в оволодінні іноземною мовою	
19.	намагаюсь послідовно та в повній мірі реалізувати свій потенціал, постійно прогресувати в своєму розвитку, удосконалювати власні знання та якості	
20.	бажаю довести собі власну спроможність успішно оволодіти іноземною мовою	
21.	хочу уникнути покарань (доган, неприйнятних оцінок) та осуду викладачів, батьків, товаришів	
22.	за наполегливу працю бажаю отримати корисний результат (позитивні оцінки, звільнення від іспитів та заліків, диплом з відзнакою і т.д.)	

Аналіз результатів.

Обробка даних, отриманих у результаті застосування методики, передбачає “приписування” дослідником мотивів кожному із запропонованих вербальних суджень:

1. Мотив престижу.
2. Пізнавальний мотив.
3. Професійний мотив.
4. Комунікативний мотив.
5. Лінгвопізнавальний мотив.
6. Мотив уникнення негативного досвіду (негативний вузькосоціальний мотив).
7. Пізнавальний / комунікативний мотив.
8. Мотив досягнення (самоутвердження).
9. Інтегративний мотив.
10. Широкий соціальний мотив.
11. Фінансовий мотив.
12. Вузькоособистісний мотив.

13. Мотив афіліації.
14. Комунікативний мотив.
15. Мотив співробітництва.
16. Мотив ідентифікації з іншою людиною.
17. Мотив самоутвердження.
18. Мотив досягнення.
19. Мотив саморозвитку та самовдосконалення.
20. Мотив самовипробування.
21. Мотив уникання негативного досвіду.
22. Прагматичний мотив.

Обробка результатів.

Числовий бал, наданий кожному з видів мотивів, визначає його місце в індивідуальній ієрархії мотивів вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей. Сумарні числові результати у вигляді середнього арифметичного дозволяють зробити висновок про домінування окремих спонук в регуляції діяльності вивчення іноземної мови студентів, що увійшли до вибірки досліджуваних.

ДОДАТОК 6

Тест-опитувальник «Професійні мотиви»

(Автор О.О.Малінка)

Інструкція. Розставте наступні мотиви в порядку їх значущості для Вас у майбутній професійній діяльності, починаючи з найбільш важливого.

№	Мотив	Значущість
1	Хороший заробіток	
2	Цікава робота	
3	Користь суспільству	
4	Можливість кар'єрного зросту	
5	Престиж	
6	Можливість творчості в процесі роботи	
7	Можливість реалізації здібностей	
8	Спілкування з людьми	
9	Відповідальність	
10	Схвалення оточуючих	
11	Умови праці	
12	Можливість підвищення кваліфікації	
13	Можливість спокійного життя	
14	Можливість одержати роботу за кордоном	

ДОДАТОК 7

Методика «Мотивація професійної діяльності»

(методика К.Замфір в модифікації А.А.Реана)

Інструкція. Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та оцініть їхню значущість для Вас за п'ятибальною шкалою.

Мотиви професійної діяльності	1	2	3	4	5
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення просування по роботі					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівників чи колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей					
5. Потреба у досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи					
7. Можливість максимальної самореалізації в цій діяльності					

Обробка результатів. Підраховуються показники внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації відповідно до наступних ключів:

оцінка п.6 + оцінка п.7

ВМ= 2

оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п.5

ВПМ= 3

оцінка п.3 + оцінка п.4

$$BM = \frac{\quad}{2}$$

Показником вираженості кожного типу мотивацію буде число в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація результатів. На підставі одержаних результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: BM, ВПМ та ВНМ.

До оптимальних мотиваційних комплексів слід віднести наступні типи поєднань:

$$BM > ВПМ > ВНМ \text{ та } BM = ВПМ > ВНМ$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип:

$$ВНМ > ВПМ > BM$$

Між цими комплексами містяться проміжні з точки зору їхньої ефективності інші мотиваційні комплекси.

При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки сильно один тип перевищує інший за ступенем вираженості.

ДОДАТОК 8

Тест-опитувальник «Провідні інтереси щодо вибору професії»

(Автор О.О.Малінка)

Інструкція. Просимо Вас оцінити чинники, які певним чином вплинули на вибір Вами Вашої майбутньої професії і спеціальності. Кожен чинник оцініть за десятибальною шкалою, вказавши біля нього відповідну цифру (від 1 до 10).

1. Бажання одержати вищу освіту
2. Порада батьків або учителів
3. Приклад друзів
4. Зацікавленість дисциплінами, з якими пов'язана майбутня професія
5. Прагнення зайняти високий статус у суспільстві
6. Можливість мати високий матеріальний стан
7. Можливість виїхати на постійне проживання за кордон
8. Важливість обраної професії у суспільстві
9. Престиж факультету
10. Випадковий вибір
11. Престиж професії у суспільстві
12. Перспектива реалізації власних творчих можливостей та інтересів

ДОДАТОК 9

Зразки «здвоєних» завдань.

Для закріплення граматичної теми «Утворення іменників»:

Exercise I. Put the correct noun form of the underlined verb in the gap to complete the definitions. (Доповніть визначення, заповнюючи пропуски правильними формами іменника, утвореними від підкреслених дієслів.)

1. If you invent something important, this _____ may become famous.
2. Something that arrives, such as a plane flight, is an _____ .
3. You can say you improve something, or that you make an _____ to it.
4. Something you publish, such as a book jr a magazine, is a _____ .
5. If you explain something clearly, then you are giving a clear _____ .

Exercise II. Write similar definitions to the ones in exercise I. (Напишіть визначення, подібні до визначень у вправі I.)

1. believe and belief

2. depart and departure

3. perform and performance

Для закріплення граматичної теми “Degrees of Comparison of Adjectives” («Ступені порівняння прикметників»):

Exercise I. Make the groups of words below into sentences putting the adjective into the superlative form. (Використовуючи наведені нижче групи слів, побудуйте речення, ставлячи прикметник у найвищий ступінь порівняння.)

Example: The Hermitage/ one of/ large/ museum/ world.

The Hermitage is one of the largest museums in the world.

1. St..Petersburg/ beautiful/ city/ Russia.

2. Chichen Itza/ one of/ ancient/ site/ Central America.
3. Birmingham/ no.2/ big/ city/ England.
4. The Nile/ long/ river/ world.
5. Dhaulagiri/ no.7/ high/ peak/ Nepal.

Exercise II. Using your own ideas, say what you know about the following places and people. (Використовуючи свої власні ідеї, скажіть, що ви знаєте про дані місця, споруди і людей.)

The Grand Canyon

The Eiffel Tower

The Empire State Building /used to be/

Bill Gates

Для тренування комунікативних навичок:

Exercise I. Put the underlined words into the correct order to make questions. (Побудуйте питання, ставлячи підкреслені слова в правильний порядок.)

1. What for would time you like to me to station the bring?
2. What need do to me for get you things you?
3. How altogether you spend are to much prepared?
4. What are country going to you visit ?
5. Why package a do prepare you tour?

Exercise II. Match each answer A-G in exercise I to a question 1-5 in exercise II. Working in pairs, ask each other the questions and answer them using the given answers or your own. (Сполучіть кожну відповідь А-Г з питанням 1-5 у вправі I. Працюючи в парах, задавайте один одному ці питання та відповідайте на них, використовуючи запропоновані відповіді чи Ваші власні.)

- A I need a new camera battery and a map.
- B 500 \$. I can't afford more than that.
- C It would be great if you could at 6.
- D It's much more convenient.
- E It's going to be Spain.

ДОДАТОК 10

Приклади ситуацій, в яких студенти мали можливість закріплювати навички та уміння ведення телефонних розмов на задану тему.

1. Student A. You work on the switchboard of Dream Holidays. Take the telephone call. No one is available in the sales department at present. Offer to take the name and telephone number so that the caller can be contacted.

(Ви працюєте на комутаційному вузлі компанії Dream Holidays. Прийміть телефонний дзвінок. У відділі продажів на даний момент нікого немає. Запропонуйте тому, хто телефонує, залишити ім'я і телефонний номер, щоб з ним можна було зв'язатись пізніше.)

Student B. You are Mr.Black. Telephone Dream Holidays for information about holidays to Cyprus. Ask to speak to the sales department. If no one is available, leave a contact number.

(Ви пан Блек. Зателефонуйте до Dream Holidays, щоб отримати інформацію про відпочинок на Кіпрі. Попросіть, щоб вас з'єднали з відділом продажів. Якщо там нікого немає, залишіть свій контактний номер.)

2. Student A. You work in the sales department of Dream Holidays. Return Mr.Black's call. Find out what he requires and take down the relevant details.

(Ви працюєте у відділі продажів Dream Holidays. Передзвоніть пану Блеку. Дізнайтесь, що його цікавить і занотуйте важливі деталі.)

Student B. You will receive a telephone call from Dream Holidays. You require brochures and prices on holidays to Puffin Island. Your address is 2 Kingston Avenue, Manchester, M20 8SB.

(Вам зателефонують з Dream Holidays. Вам потрібні брошури та ціни на відпочинок на Кіпрі. Ваша адреса 2 Kingston Avenue, Manchester, M20 8SB.)

3. Student A. You work for The Manor Hotel in the venues department. You receive a phone call from Tangerine Computers of New York. You have information on day and 24-hour conference rates (the information given on a

separate card). You will not need to pay agency commission so you can be flexible in pricing.

(Ви працюєте у The Manor Hotel у відділі з надання місць для проведення заходів. Вам телефонують з Tangerine Computers of New York. Ви маєте інформацію стосовно денних та добових конференц-тарифів (інформація надана на окремій картці). Вам не потрібно сплачувати комісійну винагороду посереднику, тому у встановленні ціни Ви можете бути досить гнучким.)

Student B. You work for Tangerine Computers of New York. You are interested in holding a three-day business seminar for local businesses on the benefits of your new software packages. You will be sending a team of eight senior employees who will require accommodation for four nights. You expect there to be some thirty local people attending on each of the three days. They will not require accommodation. Ring The Manor Hotel and find out what they can offer.

(Ви працюєте у Tangerine Computers of New York. Ви зацікавлені у проведенні триденного бізнес-семінару у Великобританії для місцевих компаній з приводу Ваших нових систем програмного забезпечення. Ви плануєте відправити групу з восьми старших співробітників, яким буде необхідне житло на чотири ночі. Ви сподіваєтесь, що протягом цих трьох днів приблизно тридцять місцевих осіб, яким не потрібне житло, будуть відвідувати семінар. Зателефонуйте до The Manor Hotel і дізнайтесь, що вони можуть запропонувати.)

ДОДАТОК 11

Зразок-«шпаргалка» для роботи над темою “Promoting a Destination”

African Wildlife Safari

1. **Main places to visit:** The tour begins in Cape Town, South Africa’s oldest and most elegant city. We then fly to Zimbabwe, where we see one of the Natural Wonders of the World – the Victoria Falls. From there we cross the border into Botswana, where we hope to find lions, rhinos and elephants in the world-famous Chobe National Park.
2. **How many days?** 14
3. **Accommodation:** In Cape Town and at the Victoria Falls you will stay in comfortable four-star hotels. On your visit to Chobe, you can camp out under the African stars, or stay in one of our simple but comfortable safari lodges.
4. **When to go?** The dry season is the best time to see the animals (June to October – temperatures 25-40C). The temperatures are highest in October (36-40C).
5. **Optional excursions:** You can choose three of the following optional excursions.
 - A visit to an ostrich farm. You can ride on an ostrich!
 - A visit to the vineyard region of Stellenbosch.
 - A relaxing cruise along the River Zambezi.
 - A chance to bungee-jump at Victoria Falls.
 - A visit to a Zulu village to see traditional Zulu dancing.