

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

На правах рукопису

Яцишин Олег Михайлович

**ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Сметанський Микола Іванович

Вінниця – 2004

План

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	
1.1. Мотивація навчання як психолого-педагогічна проблема	12
1.2. Педагогічні умови формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей	50
Висновки до розділу 1.....	72
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
2.1. Методика дослідження мотивації навчальної діяльності студентів	74
2.2. Аналіз змістових і динамічних характеристик мотивації вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей	94
Висновки до розділу 2	118
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
3.1. Організація формуючого експерименту	120
3.2. Аналіз результатів формуючого експерименту	152
Висновки до розділу 3	161
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	163
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	168
ДОДАТКИ	193

ВСТУП

Актуальність дослідження. Досвід соціально-економічних перетворень в Україні все більше переконує, що їх ефективність та розвиток значною мірою визначатимуться якістю теоретичної і практичної підготовки наступних поколінь спеціалістів вищої кваліфікації, зокрема фахівців сфери економіки та бізнесу. Водночас вища школа, на яку покладено головну відповідальність за їхню підготовку, переживає складний період реформувань, успішність яких все частіше пов'язують із розв'язанням проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Помічено, що у студентських аудиторіях зараз перебуває досить своєрідне за своїми світоглядними позиціями покоління. Воно вже володіє достатнім прагматизмом і раціоналізмом, налаштоване на отримання престижних спеціальностей, але разом з тим не позбулося укоріненого у попередніх поколіннях споживацтва (в найширшому розумінні слова), суть якого: особистість є об'єктом у системі освіти, і на кожному щаблі учневі (студенту) повинні дати: знання, стипендію, диплом, роботу і т.д. [13, с. 78].

У зв'язку з цим одним із головних завдань навчання і виховання у вищому навчальному закладі України є перетворення студента із об'єкта на суб'єкт виховання. Як наголошує К.О.Абульханова-Славська, лише тоді, коли особистість здатна бути повноправним суб'єктом діяльності, можлива її справжня гармонійна активність [1, с. 91].

Серед основних якостей суб'єкта учіння, є високий рівень позитивної навчальної мотивації. Не випадково у психолого-педагогічній літературі зазначається, що з арсеналу внутрішніх характеристик особистості особливу роль у зростанні активності відіграють її мотиви [1, с. 87].

При цьому підкреслюється, що підтримувати певний рівень активності можна двома способами: перенапруженням усіх сил, що призводить до втоми і збайдужіння, та емоційно-мотиваційним підкріпленням, що психологічно легше і зручніше [там саме, с. 157].

Важливим для педагогічної теорії й практики є положення про те, що знати мотиваційну основу учіння – це знати його рушійну силу. Навіть висококваліфікований викладач не досягне бажаного результату, якщо його зусилля не будуть узгоджені з мотиваційною основою діяльності учіння студентів [252].

Таким чином, успішне розв'язання проблеми мотивації навчальної діяльності вирішальною мірою визначає якість підготовки майбутніх фахівців.

Усвідомлення ролі мотивації для навчально-пізнавальної діяльності спричинило формулювання принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу [57] (у дещо ширшому контексті принципу психологічного забезпечення процесу навчання [255]) і зумовило широту та інтенсивність дослідження даного феномена вітчизняною та зарубіжною психолого-педагогічною наукою.

Теоретична та експериментальна розробка проблеми мотивації учіння здійснюється декількома шляхами.

Оскільки основною мотиваційною категорією більшість вчених визнає мотив, чимало зусиль зосереджено на ідентифікації даного поняття, з'ясуванні його структурних, системних, функціональних характеристик. Вивчають змістово-динамічні якості мотивів, відносне значення їх різновидів для успішності навчання на його етапах, роблять спроби виявити шляхи та засоби впливу на них [4, 6, 8, 9, 22, 29, 38, 54, 56, 58, 64, 68, 82, 83, 89, 94, 113, 119, 131, 146, 157, 173, 175, 177, 188, 202, 234, 235, 248, 265, 269, 270, 275 та ін.].

Розуміння пізнавальних мотивів як найбільш адекватних навчальній діяльності викликало активне дослідження їхніх видів, проявів, вікових характеристик, зв'язків пізнавальних мотивів з іншими детермінантами діяльності учнів (студентів) на різних рівнях навчання, виявлення факторів їх появи та умови формування [23, 35, 52, 55, 72, 80, 86, 107, 154, 163, 172, 174, 198, 210, 239, 243, 252, 260, 272, 273 та ін.].

Оскільки мотивацію (зокрема, й мотивацію учіння) називають стрижнем особистості, який пронизує її основні психічні утворення, закономірним є інтерес дослідників до тих моментів психічного життя (волі, емоцій, спрямованості тощо), що мають важливе значення для формування основ мотивації учіння [37, 40, 41, 65, 67, 69, 78, 96, 97, 99, 120, 122, 142, 143, 147, 158, 212, 220, 221, 225, 262, 306 та ін.].

Мотивація не тільки як властивість особистості, а й як основний компонент структури навчальної діяльності привертає до себе увагу дидактів і методистів, які вбачають у ній джерело активізації навчально-пізнавального процесу [14, 31, 33, 42, 62, 73, 91, 92, 123, 180, 194, 197, 207, 215, 233, 238, 266, 274 та ін.]. При цьому загальнодидактичний принцип активності особистості щодо навчання іноземної мови репрезентується тезою: “Мова – це предмет, якому не можна навчити, а слід вивчити самому” (М.Уест). У зв’язку з цим велика кількість робіт присвячена мотивації вивчення іноземних мов у середній та вищій школі [25, 26, 36, 39, 43, 60, 61, 70, 71, 77, 81, 109, 114, 115, 124, 125, 127, 128, 135, 138, 179, 181, 192, 195, 223, 228, 245, 250, 267, 268, 300 та ін.].

Результати аналізу наукових досліджень і практики навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) дозволяють констатувати, що у розробці проблеми мотиваційного забезпечення іншомовної підготовки майбутніх фахівців є окремі “вузькі місця”: 1) немає чіткого розмежування категорій “мотив”, “мотивація”, “мотиваційна сфера”; 2) в розробці педагогічних умов формування мотивації учіння не повною мірою враховані структурні, функціональні та динамічні мотиваційні характеристики, зокрема інтегральна структура, ситуаційний характер та іманентна дієвість мотиву, внутрішньоособистісний характер мотиваційного процесу та можливість його зовнішньоорганізованої ініціації, зумовленість мотиваційного напруження особистості розгалуженістю та ієрархізованістю її мотиваційної сфери; 3) моністичний підхід до трактування мотиву ускладнює мотиваційну діагностику, адекватне визначення критеріїв та рівнів сформованості позитивних навчальних мотивів; 4) не визначені умови цілісного і системного мотиваційного забезпечення навчального процесу з урахуванням специфіки академічного курсу “Іноземна мова” на економічних факультетах та зони найближчого мотиваційного розвитку студентів; 5) проблема мотивації не розглядається в контексті безперервної освіти, у зв’язку з чим малодослідженим залишається співвідношення основних педагогічних умов формування мотиваційної основи навчання іноземної мови у ВНЗ та мотивації автолінгводидактичної діяльності студентів.

Ці обставини зумовили актуальність і вибір **теми** дисертаційного дослідження: “Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей”.

Зв’язок дисертаційного дослідження з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до плану наукового дослідження кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського “Теоретико-методологічні основи педагогічної підготовки майбутніх учителів” (№ 0397U002868).

Об’єкт дослідження – мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування позитивних мотивів вивчення іноземної мови у студентів торговельно-економічних ВНЗ.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування позитивних мотивів вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей та розробці методичного забезпечення реалізації цих умов.

Гіпотеза дослідження: формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей буде ефективним, якщо:

- створити мотиваційно насичене середовище навчальної діяльності студентів;
- запровадити мотиваційний корективний курс на початковому етапі вивчення іноземної мови;
- посилити професійну спрямованість навчального процесу;
- застосовувати під час занять активні методи навчання.

Для досягнення мети і перевірки сформульованої гіпотези були поставлені й послідовно вирішені такі **завдання дослідження:**

1. На основі теоретичного аналізу з’ясувати сутність феномена мотивації, виявити його структурні, динамічні та функціональні характеристики.
2. Визначити критерії та рівні сформованості позитивних мотивів вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей.
3. Розробити методику мотиваційної діагностики, визначити засоби формалізації даних експериментального дослідження.

4. Виявити основні мотиваційні тенденції в середовищі студентів економічних спеціальностей, які вивчають іноземну мову.

5. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування у студентів торговельно-економічного ВНЗ позитивних мотивів вивчення іноземної мови.

6. Розробити методичні рекомендації щодо формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів торговельно-економічних ВНЗ.

Методологічну основу дослідження становлять наукова теорія пізнання і теорія системного аналізу; філософські положення, що розкривають багатоаспектну природу діяльності людини; взаємозалежність між розвитком особистості й організацією її навчально-пізнавальної діяльності; взаємозумовленість педагогічних явищ і процесів; концептуальні положення Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.; основні положення про єдність свідомості і діяльності (Л.Виготський, С.Рубінштейн та ін.), концепція контекстного навчання (А.Вербицький), загальнодидактичні і методичні положення про викладання гуманітарних дисциплін, зокрема іноземних мов (А.Алексюк, С.Архангельський, Ю.Бабанський, М.Вайсбурд, І.Верещагіна, С.Гончаренко, І.Зимня, О.Леонтьєв, Р.Міньяр-Белоручев, В.Разумовський, Г.Рогова, Ю.Пасов, О.Тарнопольський та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених у дослідженні завдань використаний комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів:

– аналіз, порівняння та узагальнення даних наукових джерел із досліджуваної проблеми;

– спостереження, бесіди, анкетування, стандартизовані й валідизовані діагностичні методики, за допомогою яких виявлявся рівень розвитку позитивної мотивації вивчення іноземної мови у студентів;

– експеримент для перевірки педагогічних умов формування в студентів позитивних мотивів вивчення іноземної мови;

– статистичні методи для визначення достовірності результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось у Київському національному торговельно-економічному університеті (далі – КНТЕУ), Він-

ницькому торговельно-економічному інституті КНТЕУ (далі – ВТЕІ КНТЕУ) в період з 1998 по 2003 рр. у три етапи. В експериментальній роботі взяли участь 89 студентів КНТЕУ, 336 студентів і 451 абітурієнт ВТЕІ КНТЕУ.

На *першому* етапі (1998-2000 рр.) проаналізовано стан проблеми на основі наукової педагогічної, психологічної, методичної літератури, вивчення досвіду практичної роботи. Визначено об'єкт, предмет, теоретико-методологічні передумови, принципи й методики дослідження, сформульовано його мету, робочу гіпотезу та завдання, обґрунтовано структуру мотивації та мотивів учіння, з'ясовано загальні мотиваційні тенденції в середовищі студентів економічних спеціальностей.

На *другому* етапі (2000-2002 рр.) теоретично виділено й обґрунтовано критерії та рівні сформованості позитивних мотивів вивчення іноземної мови у студентів, педагогічні умови формування мотивації, здійснено формуючий експеримент.

На *третьому* етапі (2002-2003 рр.) виконано комплексний аналіз та обробку матеріалів експериментального дослідження, сформульовано загальні висновки, розроблено практичні рекомендації.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

– вперше обґрунтовано педагогічні умови формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей: створення мотиваційно насиченого навчального середовища, запровадження на початковому етапі мотиваційного корективного курсу, посилення професійної спрямованості навчального процесу, активне впровадження тренінгових методів навчання;

– визначено критерії та рівні сформованості позитивної мотивації навчання, на підставі яких створено типологію мотиваційних профілів студентів, що включає: тип емоційного опосередкування, тип вольового опосередкування, афективний тип, відповідально-вольовий тип, мотиваційний тип зовнішнього підкріплення, тип домінування негативної мотивації;

– встановлено оптимальну структуру системи мотивів вивчення іноземної мови у майбутніх фахівців сфери бізнесу: професійний, пізнавальний, комунікативний, соціальний, досягнення;

– удосконалено методику мотиваційної діагностики: розроблено та апробовано комплекс взаємодоповнюючих процедур дослідження мотивації, інтегрованих до навчального матеріалу, і спрямованих на розвиток у студентів психологічних знань та мотивації самопізнання;

– дістало подальший розвиток уявлення про структуру мотивації та мотиву, про їхні динамічні та функціональні характеристики.

Практичне значення дослідження. Розроблені і втілені у практику роботи ВТЕІ КНТЕУ, Вінницького державного аграрного університету, Вінницького національного технічного університету корективний курс на початковому етапі навчання іноземної мови, а також методичні рекомендації щодо формування у студентів економічних спеціальностей мотивації вивчення іноземної мови, які можна використовувати в системі професійної підготовки майбутніх фахівців галузей народного господарства.

Особистий внесок автора полягає у встановленні критеріїв і рівнів сформованості позитивних навчальних мотивів, визначенні педагогічних умов формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей. У спільних публікаціях автора представлено його ідеї та результати експериментальної роботи. Так, у брошурі “You, Your Career, and the Work World: Методичні рекомендації з ділової англійської мови для студентів I-II курсів денного відділення спеціальності “Менеджмент організацій” автором розроблено систему вправ, які є складовою методичного забезпечення корективного курсу на початковому етапі навчання. В роботі “Effective Management”: Методичні рекомендації з англійської мови для студентів економічних спеціальностей” автору належить розробка завдань для реалізації мотиваційного потенціалу навчального матеріалу з іноземної мови.

Надійність і вірогідність отриманих даних забезпечувалась вибором адекватних меті та завданням дослідження методів, репрезентативністю вибірки досліджуваних, послідовною реалізацією теоретичних положень у практичних завданнях, використанням взаємодоповнюючих методів дослідження, поєднанням кількісного

і якісного аналізу експериментальних показників, застосуванням сучасного апарату математичної статистики.

Впровадження результатів дослідження. Результати дослідження впроваджені в навчальний процес Вінницького національного технічного університету (довідка № 02/95 від 28.04.2004 р.), Вінницького державного аграрного університету (довідка № 01-481 від 22.04.2004 р.) під час практичних занять та науково-дослідної роботи студентів.

Апробація результатів дослідження. Запропоновані у дисертаційному дослідженні шляхи та методи формування позитивних мотивів вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей використовуються викладачами кафедри гуманітарних наук ВТЕІ КНТЕУ (довідка № 23/01-487 від 2.05.2004 р.).

Основні результати дослідження доповідалися та обговорювалися на 4-й Національній науково-методичній конференції “TESOL Ukraine: XXI Century Perspectives” (Хмельницький, 1999), 5-й Національній науково-методичній конференції TESOL Ukraine “Language Teaching: Classroom, Lab and Beyond” (Львів, 2000), міжвузівській науково-практичній конференції “Сучасні концепції викладання іноземних мов у середній та вищій школі” (Вінниця, 2000), 6-й Національній науково-методичній конференції TESOL Ukraine “The Way Forward to English Language and ESP Teaching in the Third Millennium” (Київ, 2001), Міжнародній науково-практичній конференції “Ідеї В.І.Вернадського та взаємообумовленість стратегічного партнерства вищого навчального закладу і школи в освітньому просторі регіону” (Кременчук, 2001), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Методика вивчення ділового мовлення в середній та вищій школі” (Умань, 2001), 7-й Національній науково-методичній конференції TESOL Ukraine “Exploring EFL Challenges with TESOL Community” (Чернігів, 2002), IX Всеукраїнській науково-практичній конференції “Менеджмент і маркетинг: досягнення і перспективи” (Київ, 2002), 2-й Міжнародній науково-практичній конференції “Ідеї В.І.Вернадського та взаємообумовленість стратегічного партнерства вищого навчального закладу і школи в освітньому просторі регіону” (Кременчук, 2002), науково-методичній конференції “Проблеми гуманізму і освіти” (Вінниця, 2002), Міжнародній науково-практичній

конференції “Мова. Культура. Бізнес” (Київ, 2002), 6-й Південноукраїнській конференції TESOL Ukraine “TESOL 2002: New Call Perspectives” (Севастополь, 2002), 8-й Національній науково-методичній конференції TESOL Ukraine “TEFL Innovations and Challenges” (Вінниця, 2003), 3-й Всеукраїнській науково-практичній конференції “Ідеї В.І.Вернадського і сучасна гуманітарно-економічна освіта в контексті розвитку людства” (Кременчук, 2003), науково-методичній конференції “Сучасні технології в навчальному процесі” (Вінниця, 2003), Всеукраїнських науково-практичних конференціях “Актуальні проблеми виховання в сучасних соціокультурних умовах” (Київ, 2003) та “Психолого-педагогічні проблеми підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у вузі: стан, проблеми, перспективи” (Чернівці, 2003), I Міжнародній науково-практичній конференції “Актуальні проблеми перекладознавства та іноземної філології” (Луцьк, 2004), звітних наукових конференціях КНТЕУ (Київ, 1999, 2000), засіданнях кафедр соціально-економічних та гуманітарних наук ВТЕІ КНТЕУ.

Публікації. Основний зміст дисертації відображено у 22 публікаціях, з них 9 одноосібних вміщено у фахових виданнях, 11 – у збірниках матеріалів конференцій, 2 видано у співавторстві як методичні рекомендації.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів із висновками, загальних висновків, списку використаних джерел, що нараховує 313 найменувань (з них 23 іноземною мовою), і додатків. Повний обсяг дисертації 239 сторінок, основного тексту – 156 сторінок. Робота містить 4 таблиці і 11 рисунків загальним обсягом 9 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1. Мотивація навчання як психолого-педагогічна проблема

Сьогодні вже немає дилеми у питанні, чим зумовлена успішність учнів (студентів) – природними здібностями чи розвитком навчальної мотивації. Відомо, що тут існує складна система взаємозв'язків і що за певних умов (зокрема, підвищеному інтересі особистості) може включатися компенсаторний механізм, коли брак здібностей “перекривається” розвитком мотиваційної сфери, внаслідок чого у навчальній діяльності досягаються високі результати [149, с. 63-64]. Дослідники особливо наголошують, що в зворотному напрямку цей механізм не спрацьовує. Іншими словами, високий рівень здібностей не може компенсувати низьку або відсутню навчальну мотивацію і, таким чином, привести до високої успішності [там саме, с. 58].

Як зазначає А.К.Маркова, найгостріші проблеми навчання і виховання, пов'язані з очевидною демотивованістю основної маси учнів, а отже, й із зниженням стандартів і базових показників навченості та вихованості випускників усіх навчальних закладів, є справді інтернаціональними [154, с. 189].

Таким чином, як стверджує П.М.Якобсон, сама практика породжує проблеми в сфері мотивації учіння [276, с. 226], які стають предметом уваги дидактів, методистів, педагогів-практиків. Як провідний фактор регуляції пізнавальної активності особистості (“гід у навчанні”, за висловом Д.Діза), мотивація учіння розглянута багатьма вітчизняними і зарубіжними авторами (М.І.Алексеева, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Б.Г.Додонов, С.С.Занюк, Й.Лінгарт, А.К.Маркова, М.В.Матюхіна, В.Е.Мільман, Н.Г.Морозова, С.Г.Москвичов, М.В.Савчин, Л.С.Славіна, І.В.Смолин, Е.Стокунс та інші).

Незважаючи на значну кількість теоретико-експериментальних досліджень, присвячених даній темі (у зарубіжній психології, зокрема, існує біля 50 теорій мотивації), вона, за словами О.В.Сидоренко, залишається однією з найбільш інтригуючих і загадкових галузей психології [227, с. 10].

“Труднощі тут полягають у тому, – вважає Б.Ф.Ломов, – що в мотивах і цілях найбільш чітко виявляється системний характер психічного; вони є інтегральними формами психічного відбиття. Як виникають мотиви і цілі індивідуальної діяльності? Що вони собою являють? Розробка цих питань має величезне значення не лише для розвитку теорії психології, а й для розв’язання багатьох практичних завдань” [149, с. 205].

Теоретична та практична значущість проблеми вимагає побудови цілісної і не-суперечливої концепції мотивації і мотиву. Проте аналіз літературних джерел виявляє розбіжності, інколи протилежність поглядів на природу й сутність феномена, неоднозначність у трактуванні основних понять даної сфери.

Термінологічна невизначеність змусила О.М.Леонтьєва зробити висновок про те, що праці з проблеми мотивації майже не піддаються систематизації – до такої міри різними є ті поняття, з приводу яких вживається термін “мотив”, – і що саме це поняття перетворилося на великий мішок, в який складено найрізноманітніші речі [144].

Подібний рівень теоретичної розробки проблеми ставить у скрутне становище практиків, тих, хто має справу з вихованням. Невипадково один із педагогів, Л.П.Кичатінов, слушно питає: як бути викладачам, як за такої різноплановості у тлумаченні “мотиву” братися за його формування? Автор робить висновок, що перетворення мотиву на “великий мішок” призводить до закриття цілої низки педагогічних перспектив [108].

Іншим наслідком термінологічної нечіткості є волюнтаризм у трактуванні понять і явищ сфери мотивації з погляду “доцільності” для тієї чи іншої дисципліни (зокрема, педагогіки), часто всупереч науковій об’єктивності.

Отже, справедливою є думка Є.П.Ільїна, що численні роботи з проблеми мотивації учіння несуть на собі відбиток розмаїтих поглядів на мотивацію та мотив у психології [98, с. 253].

У зв'язку з цим попередньою умовою нашого дослідження вважаємо з'ясування сутності та співвідношення основних мотиваційних категорій, аналіз їхніх змістово-динамічних характеристик, механізмів виникнення і функціонування.

Центральним для більшості мотиваційних теорій є поняття “мотив” (від лат. *movere* – надавати руху, штовхати). Мотив являє собою важливу ланку в поясненні поведінки людини. В ньому задана соціальна та суспільно-історична визначеність, зумовленість поведінки, психологія людини, її психофізіологічна цілісність. Людину ніде не видно так чітко та повно, як у її мотивах [106, с. 51].

А.О.Вербицький підкреслює, що поняття “мотив” служить своєрідним теоретичним містком, який об'єднує різні дослідження мотиваційної сфери [33, с. 15].

Як засвідчив аналіз літератури, розходження теоретичних позицій багатьох авторів виявляється вже у різниці підходів до розуміння даного психологічного явища.

Так, дехто трактує мотив лише як теоретичну побудову – “конструкт мислення”, – стверджуючи, що насправді ніяких мотивів немає [257, с. 37]. Подібні погляди Х.Хекхаузена спричинили гостру критику дослідників, які, зокрема, зауважують, що багато психологічних понять є конструктами мислення, домислами, але це не означає, що дане психологічне явище чи утворення не існує [100, с. 27].

Згідно з іншим підходом мотив – це реальний психологічний феномен, поштовх до вчинку, дії. При цьому його розглядають з моністичних позицій, визнаючи мотивом такі психологічні утворення, як потреба [21, 111, 160, 196, 217, 303 та ін.], мета (предмет задоволення потреби) [144, 153 та ін.], спонукання [113, 151 та ін.], стійкі властивості (особистісні диспозиції) [196, 301, 304 та ін.], стан [196, 168, 298 та ін.], формулювання [95, 184 та ін.], задоволеність [10, 111, 276 та ін.].

Таким чином, “у строкатому переліку мотивів можна виявити такі, як життєві цілі й ідеали, але також і такі, як подразнення електричним струмом” [144, с. 204].

Через нез'ясованість поняття “мотив” деякі автори пропонують відмовитись від його ідентифікації [40], або ж звузити його до якої-небудь однієї реальності, виділивши, таким чином, дві категорії явищ: власне мотиви особистості і всю ту сукупність “динамічних сил” або “психологічних моментів”, котрі, поряд з мотивами, визначають цілісну поведінку людини [144, 276 та ін].

Поширювальне тлумачення даного поняття, з одного боку, та спроби подолати цей недолік шляхом редукції та заміщення, з іншого, є наслідком моністичного підходу до розуміння причин людської поведінки. Доводячи неправомірність такого ототожнення мотиву з іншими психологічними феноменами, Є.П.Ільїн розглядає низку термінологічних рівнянь: мотив = потреба, володіє спонукальною силою, проте не має спрямованості; мотив = предмет задоволення потреби, має спрямованість, але не пояснює її причину; мотив = підстава, дає пояснення причини і сенс дії або вчинку, однак позбавлений спонукальної функції [98, с. 63].

Отже, підтверджується теза Б.Ф.Ломова, що у психологічних дослідженнях спроба шукати одну-єдину детермінанту того чи іншого явища – це шлях у глухий кут [149].

Насправді детермінація поведінки і діяльності зумовлюється не поодинокими чинниками, а їхньою сукупністю. При цьому кожний з факторів виконує свої певні функції у цілісному процесі детермінації. Саме тому дехто з дослідників [124, 168, 230 та ін.] дає одразу декілька визначень мотиву, кожне з яких включає один із аспектів. Сукупність же умов і факторів, котрі зумовлюють мотиваційний акт, чеський психолог Й.Лінгарт [148] позначив терміном “мотиваційна констеляція”, що відповідає розумінню мотиву як складного інтегрального психологічного утворення.

З позицій системності розглядав мотив О.Ф.Лазурський, один із перших вітчизняних вчених, який вивчав мотивацію людської поведінки. Він наголошував на тому, що кожний мотив не являє собою чогось найпростішого, неподільного, а дуже часто є комплексом, до якого входить ціла група почуттів і ваблень, більш-менш тісно між собою пов'язаних [136, с. 194].

У сучасній психології інтегральний підхід до розуміння суті мотиву застосовує Є.П.Ільїн, на думку якого не слід сперечатись стосовно того, що саме є мотивом – потреба, мета, спонука, намір, а поєднати існуючі точки зору, оскільки кожна з них є у чомусь правомірною. Автор вважає, що таке поєднання стає можливим у тому разі, якщо розглядати мотив як складне психологічне утворення, котре включає в себе і потребу, й ідеальну мету, і спонуку, і намір [100, с. 31].

Б.Г.Додонов підкреслює, що будь-яка поведінка завжди здійснюється внаслідок якогось внутрішнього імпульсу та заради якоїсь зовнішньої щодо неї цінності. “Те й інше являють собою немовби два полюси системи зумовлювання нашої довільної активності – системи, яка створюється в результаті “замикання” потреби на її предмет. Термінологічні позначення для того й іншого полюсів можна, звичайно, вигадати різні, не в назвах суть, але своє відображення у системі понять обидва ці полюси реальної мотиваційної системи повинні знайти неодмінно” [68, с. 126].

Його зауваження враховує Є.П.Ільїн, який розвиває ідею про багатоконпонентну (горизонтальну й вертикальну) структуру мотиву, межами якого є, з одного боку, потреба, а з іншого – намір щось зробити, включно із спонукою до цього. Вчений виділяє такі компоненти горизонтальної структури мотиву: блок потреб (біологічні та соціальні потреби, усвідомлення необхідності, обов’язку); блок “внутрішнього фільтра” (моральний контроль, оцінка зовнішньої ситуації, оцінка своїх можливостей (знань, умінь, якостей), надання переваги (інтереси, нахили, рівень домагань); цільовий блок – образ предмета, що може задовольнити потребу, опредмечена дія, мета-потреба, уявлення процесу задоволення потреби. При цьому до складу мотиву можуть входити декілька компонентів з одного блоку, між якими виникають ієрархічні відносини. Отже в структурі мотиву найчастіше вбачається декілька причин і цілей [98, с. 118-119]. Звідси й розуміння мотиву як складного психологічного утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і є для них підставою (обґрунтуванням) [там саме, с. 344].

Автори педагогічних досліджень під мотивом учіння розуміють інтерес до знань, бажання вчитися [155, с. 45], спрямованість на окремі сторони навчальної роботи, пов’язану з внутрішнім ставленням учня до неї [154, с. 15], суб’єктивне

ставлення того, хто навчається, до діяльності, в основі якого лежить свідомо поставлена мета [256, с. 109].

У дослідженні мотивації навчальної діяльності школярів Л.І.Божович позначила мотив як те, задля чого здійснюється діяльність, на відміну від мети, на котру ця діяльність спрямована [21, с. 34]. Конкретизуючи та уточнюючи згодом своє визначення, вона зауважує, що мотивами можуть бути предмети зовнішнього світу, уявлення, почуття і переживання – те, в чому знайшла своє втілення потреба [там саме, с. 53].

Таке визначення мотиву учіння, де поєднуються енергетичний, динамічний і змістовий аспекти, є найбільш повним з усіх вище наведених, хоча й не позбавлене, на наш погляд, недоліків: важливо не тільки назвати провідні мотиватори учіння, а розглядати їх у системі, співвідносячи з блоками мотиву і стадіями мотиваційного процесу. У зв'язку з цим ми пропонуємо вважати мотивом навчальної діяльності інтегральне (системне) психологічне утворення, послідовна динаміка блоків якого є причиною і поясненням активності студента в учінні. Мотив – це спонука, що діє “тут і зараз”.

Як свідчить аналіз наукової літератури, немає однаковості серед авторів у розумінні й інших мотиваційних понять. Зокрема, часто однаково та навіть як синоніми вживаються терміни “мотивація” (вперше використаний А.Шопенгауером у статті “Чотири принципи достатньої причини” на початку ХХ ст.) і “мотив” [146, 276 та ін.]. В інших випадках вчені диференціюють дані категорії. Так, наприклад, І.О.Зимня підкреслює, що поняття “мотив” є вузким за поняття “мотивація” [90, с. 219].

При цьому розуміння мотивації як первинного або вторинного щодо мотиву явища помітне у запропонованих дослідниками її визначеннях.

Одні автори розглядають даний феномен зі структурних позицій як сукупність факторів або мотивів. Мотивація, таким чином, – це увесь комплекс факторів, що спрямовують і спонукають поведінку людини [276]; система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [53, с. 217]; сукупність мотивів, які визначають певну діяльність [19, с. 198].

Вона, зазначає В.Г.Асєєв, включає в себе всі види спонук: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки, або диспозиції, ідеали і т.д. [10, с. 7].

Другий напрямок у визначенні даного феномена полягає в його трактуванні не як статичного, а динамічного утворення, як процес, механізм. У такому разі мотивація “виступає тим складним механізмом співвіднесення зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, який визначає виникнення, спрямування, а також способи здійснення конкретних форм діяльності” [65, с. 148]. М.В.Савчин вважає, що мотивація – це процес, який пов’язує в єдине ціле особистісні та ситуативні параметри на шляху регуляції поведінки [222, с. 41]. Мотивацію ще трактують як первинне щодо мотиву утворення – динамічний процес формування мотиву [98, с. 67].

Об’єднавчу позицію обрала О.В.Сидоренко, на думку якої терміном “мотивація” можуть позначатися дві групи явищ: індивідуальна система мотивів та система дій зі спонукання інших що-небудь зробити [227, с. 53]. При цьому стосовно другої частини даного визначення автор пропонує замінити термін “мотивування” на більш прийнятний, з її точки зору, – “мотиваційний менеджмент”.

Таким чином, як “частковий вид мотивації, що є включеною в діяльність учіння” [90, с. 224], навчальна мотивація найчастіше трактується як складна ієрархізована система різного роду спонукальних факторів, центральне місце серед яких посідає мотив.

Так, з точки зору В.М.Клачка, учіння, як і будь-яка інша діяльність, зазнає впливу певних стимулів, спонукань, що виступають у ролі рушійних сил навчальної активності учня. Такими спонукальними стимулами є потреби, інтереси, переконання, ідеали, уявлення учня про себе, ціннісні орієнтації та ін. Вони й утворюють мотивацію (або мотиваційну сферу) навчальної діяльності [110, с. 13].

А.К.Маркова підкреслює, що “мотивація учіння складається з низки спонукань (потреби і смисл учіння, його мотиви, цілі, емоції, інтереси), які постійно змінюються і вступають у нові зв’язки один з одним. Тому становлення мотивації – не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до учіння, а

ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до неї, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відношень між ними” [252, с. 14].

Звертає на себе увагу той факт, що в роботах цих та інших авторів не проводиться чіткої диференціації між поняттями “мотивація учіння” і “мотиваційна сфера”, що, на наш погляд, невиправдано, оскільки в першому випадку йдеться про процес формування мотивів, а в іншому – про ієрархічну структуру мотиваторів. У своєму дослідженні ми розглядаємо мотивацію навчальної діяльності як процес реалізації в учінні потреб особистості (в тому числі зовнішніх вимог), що передбачає оцінку їхньої значущості та відповідності наявним у суб’єкта інтересам і запитам, а також цілепокладання, – тобто процес породження мотивів навчальної діяльності. Мотив формується на основі наявних потреб, інтересів, цінностей, запитів, цілей і т. д. – мотиваторів, представлених у мотиваційній сфері особистості. Тим самим підкреслюється інтегральна природа мотиву, процесуальний характер мотивації та системність мотиваційної сфери.

Очевидно, що в різних визначеннях мотивації виявляються різні погляди дослідників на суть і природу мотивів. Тут відображається також позиція науковців з найважливішого питання щодо співвідношення енергетичного і змістового боків мотивації. У вітчизняній психолого-педагогічній традиції обидва аспекти розглядають в єдності. При цьому підкреслюється значущість змістового моменту мотивації як показника адекватності відбиття у спонуканні об’єктивної ситуації, загальних особливостей життєдіяльності. Основи такого методологічного принципу були закладені в роботах С.Л.Рубінштейном, О.М.Леонтьєвим, В.М.М’ясищевим, Л.І.Божович та ін.

Аналіз структури мотивації дозволив В.Г.Асєєву виділити в ній: а) єдність процесуальних і дискретних характеристик і б) двомодальну, тобто позитивну й негативну, підстави її складових [11, с. 137].

Поділяючи точку зору В.Г.Асєєва щодо двомодальності мотиву, зазначимо, що її підтвердженням може бути трактування природи емоцій у С.Л.Рубінштейна: “Емоційні процеси набувають позитивного або негативного характеру залежно від того, чи перебуває дія, яку індивід виконує, і вплив, під який він підпадає, у по-

зитивному чи негативному відношенні до його потреб, інтересів, установок” [217, с. 552].

Діалектична єдність безперервного і дискретного, енергетичного та змістового становить ще один бік структури мотивації. Як зазначає В.Г.Асеев, діяльність неможлива поза дискретно-якісними рамками тієї чи іншої мотиваційної установки, так само вона немислима поза процесуальністю її розгортання. При цьому дискретна мотиваційна установка відіграє важливу організуючу роль у детермінації діяльності: конкретно визначає кінцеву точку, межі діяльності, дає змістовий якісний опис бажаного стану, сприяє мобілізації енергетичних ресурсів людини на його реалізацію. Вона надає загальному функціональному розгортанню діяльності певну спрямованість і сенс. Водночас ефективність діяльності у психологічному плані в значній мірі залежить від того, наскільки задана мета, потрібний результат, тобто дискретні спонукальні фактори, відповідають процесуальному моменту мотивації: інтересу до самого процесу, до функціонального розгортання діяльності [10, с. 90].

Як вважає К.О.Абульханова-Славська, отримуючи задоволення від характеру діяльності, а не лише від її результату, особистість завдяки активності не потрапляє у повну залежність від соціальних вимог і установок, а набуває нових здібностей розв’язання соціально-психологічних суперечностей [1, с. 78].

Логічним наслідком аналізу проблеми в цьому ракурсі є виділення внутрішньої та зовнішньої мотивації поведінки. Цілком очевидно, що поведінка описується як мотивована або “зсередини” (інтринсивно), або “ззовні” (екстринсивно). Це протиставлення майже настільки ж давнє, як і сама експериментальна психологія мотивації [258, с. 234].

Втім, залишається проблема чіткої диференціації двох типів мотивації і відповідних їм типів поведінки. Характерно, що більше суперечок точиться навколо того, що слід вважати інтринсивною мотивацією. Пошук її специфічних рис спричинив появу цілої низки концепцій.

Спільним для них є розуміння інтринсивно мотивованої поведінки як такої, що здійснюється заради себе самої або заради тісно з нею пов’язаних цільових станів і не може бути лише простим засобом досягнення сторонньої щодо поведінки мети.

На думку Е.Десі, внутрішня мотивація – це прагнення здійснювати діяльність заради неї самої, заради винагороди, яка міститься у самій цій діяльності [293]. Вважаючи процесуальний елемент досить важливим у своїй концепції, дослідник вказує на те, що її ядром є життєва необхідність для людини бути незалежною. “Очевидно, існує внутрішня, що походить зсередини, потреба переживати почуття особистої автономності або самовизначення – почуття, яке де Чармс назвав особистою обумовленістю” [294, с. 30-31].

У зв'язку з цим внутрішню мотивацію визначають ще як таку, що “спонукає індивіда до дії з метою поліпшити його стан упевненості і незалежності, на відміну від зовнішньої щодо нього мети” [230, с. 311-312].

Погрози, нав'язані цілі, жорсткі строки, нагляд, оцінки, навіть заохочення і винагороди, з погляду особистості, суперечать свободі дій. На цих та інших видах зовнішньої стимуляції, що ініціюють і спрямовують бажану або гальмують небажану поведінку, ґрунтується зовнішня мотивація. Досить ініціюючому та регулюючому факторам стати зовнішніми, як уся мотивація набуває характеру зовнішньої.

Не всі дослідники дотримуються у своїх поглядах на мотивацію традиційної дихотомії. Зокрема, А.Маслоу в останній зі своїх робіт висуває гіпотезу про існування метамотивації: “Ці Б-цінності або метамотиви, таким чином, перестають бути лише інтрапсихічними або організмичними. Метамотиви, що перебувають всередині людини, і вимогливість всього того, що лежить поза нею, одночасно рухаються до того, щоб стати нерозрізненими, у напрямку їхнього злиття” [142, с. 295].

Припускаючи, що всі люди можуть бути в певній мірі метамотивованими, А.Маслоу водночас вважає, що лише найбільш розвинені (самоактуалізовані) особистості спонукаються метамотивами і в меншій мірі базовими потребами.

Існує також точка зору, що мотивація і мотиви завжди внутрішньо зумовлені, але можуть залежати і від зовнішніх факторів, спонукатися зовнішніми стимулами [87, 98, 169 та ін.].

“Коли говорять про зовнішню мотивацію і мотиви, – зазначає Є.П.Ільїн, – то мають на увазі або зовнішні впливи інших осіб, або привабливість якогось об'єкта” [98, с. 114]. На його думку, доцільніше говорити про зовнішньостимульовану, або

зовнішньоорганізовану, мотивацію, розуміючи при цьому, що обставини, умови, ситуація набувають значення для мотивації лише тоді, коли стають значущими для людини, для задоволення потреби, бажання [там саме, с. 68].

В.Е.Мільман підкреслює, що визнання мотиву внутрішнім може означати лише те, що він перебуває усередині предмета діяльності, збігаючись при цьому з її метою [169, с. 130].

У такому разі, як вважає С.С.Занюк, внутрішній мотив – це “спонукання до активності змістом і процесом діяльності, а не зовнішніми чинниками”. На цій підставі дослідник протиставляє процесуально-змістові (внутрішні) та зовнішні мотиви [84, с. 24].

У тріаді *мотив – мотивація – мотиваційна сфера* остання є найширшим поняттям, що дало привід дослідникам трактувати її ще як “мотивацію в широкому значенні слова” [110, с. 52].

Р.С.Немов мотиваційною сферою вважає всю наявну в даної людини сукупність мотиваційних утворень і диспозицій (мотивів), потреб і цілей, атит’юдів, поведінкових патернів, інтересів. Говорячи про її розвиненість, ведуть мову про широту, гнучкість та ієрархізованість [178, с. 394].

Тому, якщо порівняти мотиваційну сферу з будівлею, то у різних людей вона може мати дуже різну форму: і у вигляді піраміди з однією або декількома вершинами, і з вузьким чи широким фундаментом, і висока або низька, та ін. [230, с. 659].

Л.І.Божович вважає, що ієрархічна структура мотиваційної сфери визначає спрямованість особистості, що залежить від того, які саме мотиви за своїм змістом і будовою стали домінуючими [21, с. 52].

О.М.Леонтьєв виділяє критерії ієрархізації (домінування) мотивів. Її основою автор вважає розподіл функцій смислотворення та лише спонукання між мотивами однієї й тієї ж діяльності: смислотвірні мотиви завжди займають вище ієрархічне місце, навіть якщо не характеризуються прямою афектогенністю [144, с. 213].

Стійкі домінуючі мотиви поведінки набувають для людини провідного значення і тим самим підпорядковують собі всі інші її мотиви. Ієрархічна ж структура мотиваційної сфери в найбільш розвиненій її формі передбачає засвоєння певних

моральних цінностей – уявлень, понять, ідей, які стали домінуючими мотивами поведінки [21, с. 51].

Важливим є положення дослідників про те, що структура мотиваційної сфери не є застиглою, статичною, а розвивається і змінюється. В цій динамічності вчені вбачають резерви її розвитку.

Трактування мотиваційної сфери як цілісного психологічного утворення ставить перед авторами завдання виділити одиницю її аналізу. В ролі такого гіпотетичного конструкту, на думку А.О.Вербицького, може виступити мотиваційний синдром. Цей термін, вперше запропонований Ю.М.Орловим [189] для позначення сукупності мотивів, співвіднесених з тією чи іншою потребою, А.О.Вербицький використовує в іншому розумінні: “Мотиваційний синдром відображає сукупність змістового та процесуального боків мотиваційної сфери, але в той же час і цілком визначену психічну реальність, яка наповнюється конкретним змістом, вираженим у предметній віднесеності мотивів, що входять до неї” [33, с. 16-17].

Таким чином, прагнення дослідників виділити поняття, що поєднує мотиваційну систему особистості зі спонуканнями до конкретного виду діяльності призвело до появи терміну “мотиваційний синдром” (Ю.М.Орлов, А.О.Вербицький), під яким ми розуміємо сукупність мотивів, що в різні моменти (змінюючи один одного) спонукають індивіда до здійснення певної діяльності.

У більшості дослідників не викликає сумніву полімотивованість навчання, хоча стосовно багатьох інших видів діяльності цей постулат не є аксіоматичним. Останнє пов’язано зі спробами низки авторів (І.В.Імедадзе, Є.П.Ільїн та ін.) виділити категорію “істинної полімотивації”. Проте і в такому ракурсі навчання визнають полімотивованим (“істинно полімотивованим”), адже воно “здійснюється для учня не в особистісному вакуумі, а в складному взаємопереплетенні соціально зумовлених процесів та умов” [169, с. 129].

“Немає сумніву в тому, – пише П.М.Якобсон, – що, якби ми розкрили всю сукупність міркувань, спонукань, мотивів, якими керується особистість у процесі учіння, то побачили б, що існує поєднання, інколи злиття, в певну динамічну систему мотивів, які належать до різних видів” [276, с. 230].

А.О.Вербицький підкреслює, що мотиви пізнавальної діяльності, визначаючи її смисл для суб'єкта, зазвичай є досить різноманітними, оскільки відображають різноманіття ситуацій, в яких відбувається дана діяльність [31, с. 46].

Це, на нашу думку, дозволяє пояснити суть полімотивації навчальної діяльності: сформований мотив є ситуаційною спонукою, що діє “тут і зараз”; в кожній конкретній ситуації взаємодії особистості з об'єктами і суб'єктами педагогічного середовища діє один мотив, структура якого є наслідком боротьби мотиваторів на різних етапах мотиваційного процесу; навчальна діяльність як сукупність ситуацій є, таким чином, полімотивованою.

При цьому актуальним виявляється питання про упорядковане логічне групування, або класифікацію, спонук.

Як зауважує С.Г.Москвичов, генетично вихідними і, як правило, менш усвідомлюваними є мотиви інструментального характеру, пов'язані з нагородою, підкоренням соціальному контролю та ін. Передумовою (інструментом) їхньої реалізації і є виконувана діяльність. Однак мірою її вдосконалення виникає й набуває сили так звана вторинна мотивація. Це мотиви, іманентні діяльності, тому що вони безпосередньо з неї випливають і виявляються як усвідомлений інтерес до неї, як орієнтація на пошук нових способів і прийомів її виконання [176, с. 43].

Таким чином, усю сукупність мотивів учіння поділяють, як правило, на дві категорії. Одні з них пов'язані зі змістом діяльності та процесом її виконання (внутрішні, процесуальні мотиви); інші – з більш широкими взаєминами особистості з навколишнім середовищем (зовнішні мотиви). Такий поділ мотивів можна знайти у роботах Л.І.Божович, А.О.Вербицького, П.Я.Гальперіна, О.М.Леонтьєва, Г.В.Рогової, П.М.Якобсона та інших авторів.

У межах даної загальної класифікації М.Г.Рогов виділяє: 1) безпосередні мотиви, що включені власне в сам процес діяльності та відповідають її соціально заданим цілям і цінностям (пізнавальні мотиви і мотиви розвитку особистості, розширення можливостей її самореалізації і самовдосконалення); 2) опосередковані мотиви, які пов'язані з цілями й цінностями поза самою діяльністю, але хоча б

частково у ній задовольняються (соціальні мотиви, мотиви досягнення, успіху та стимульні мотиви) [214, с. 91].

Подальша класифікація дозволяє виділити: 1) широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти; 2) широкі та вузькі (позиційні) соціальні мотиви, мотиви соціального співробітництва [154, с. 15]; 3) мотиви досягнення успіху та мотиви уникнення неприємностей [290, 302, 304].

Як зазначають автори (Р.Міллс, А.Маслоу), конкретний зміст “словника мотивів” визначатиметься не лише суб’єктивним баченням дослідника, що здійснює класифікацію, а й низкою об’єктивних факторів, до яких в аналізі мотивації учіння, на наш погляд, слід віднести специфіку навчальної дисципліни.

Зокрема, в класифікації, запропонованій авторами найбільш відомого в зарубіжній психолого-педагогічній науці дослідження мотивації вивчення іноземної мови – Р.Гарднером і У.Ламбертом виділено дві категорії мотивів: інструментальні й інтегративні. Інструментальний мотив є відображенням зовнішньої потреби: студенти вивчають іноземну мову не тому, що вони цього бажають (хоча останнє не виключено), а радше тому, що це їм необхідно. Джерелом потреби в такому разі можуть бути: необхідність продавати товар носіям мови; необхідність скласти іспит з іноземної мови; потреба в читанні текстів іноземною мовою у навчанні чи роботі. Інтегративний мотив, з іншого боку, є бажанням суб’єкта учіння стати членом групи (спільноти) носіїв даної мови. Це, в першу чергу, внутрішньо породжена потреба, а не ззовні нав’язана необхідність [297].

Інтегративний мотив у зазначеній класифікації (інтегративно-пізнавальний в О.В.Рябоконе [219, с. 45]) є специфічним спонукальним фактором діяльності з вивчення іноземної мови, в тому числі майбутніми фахівцями сфери бізнесу, який сприяє реалізації кумулятивної функції мови (В.Гумбольдт).

Серед дослідників існують розбіжності щодо значення тих чи інших видів мотивів для навчальної діяльності окремих соціально-вікових категорій. В такому разі говорять про виділення мотивів преферативного домінування [124].

Розглядаючи дві категорії мотивів – безпосередні й опосередковані, Л.І.Божович дійшла висновку, що вони потрібні для успіху не тільки навчальної, а й будь-

якої іншої діяльності. “Мотиви, що походять від самої діяльності, справляють безпосередній вплив на суб’єкта, допомагаючи йому долати труднощі, які заважають цілеспрямованому й систематичному її здійсненню. Функція другого виду мотивів є зовсім іншою – будучи породжені всім соціальним контекстом, в якому проходить життя суб’єкта, вони можуть спонукати його діяльність через свідомо поставлені цілі, прийняті рішення, інколи навіть незалежно від безпосереднього ставлення людини до самої діяльності” [21, с. 36].

Як зауважує С.Л.Рубінштейн, часто-густо безпосередній і опосередкований інтереси до учіння виявляються до такої міри взаємопов’язаними, що неможливо суто зовнішнім чином їх протиставити [217, с. 500].

Більш категоричний в своїх судженнях П.Я.Гальперін, який оцінює мотиви учіння, пізнання, дослідження як внутрішні, найвищі прояви людини, яку поставили в чергову ситуацію учіння, як найвищі цінності взагалі. Всі інші мотиви віднесені до зовнішніх (у тому числі мотиви досягнення, самоактуалізації, самоуправління, спілкування). Автор відводить виключне місце пізнавальному мотиву, тому що “пізнавальний інтерес є іманентним знанню, що безпосередньо пов’язане з його застосуванням” [48, с. 42].

Водночас, як підкреслює А.О.Вербицький, “релевантними діяльності учіння (соціальної по своїй суті!) не в меншій мірі є соціальні мотиви, тісно взаємопов’язані з пізнавальними й професійними мотивами” [33, с. 17].

Очевидно, що обстоюючи свої погляди щодо релевантності та пріоритетності (преферативного домінування) окремих мотивів навчальної діяльності, дослідники акцентують увагу на різній мірі вираження їхніх основних змістових і динамічних (енергетичних) характеристик.

Як відомо, перша група мотиваційних характеристик пов’язана зі змістом діяльності. Друга – характеризує форму, динаміку цих мотивів і наближена до психофізіологічних особливостей суб’єкта, особливостей його нервової системи [154, с. 15-16].

А.К.Маркова виділяє такі змістові характеристики мотивів учіння: 1) рівень усвідомленості мотиву (виділяють мотиви усвідомлені, малоусвідомлені та не-

усвідомлені); 2) дієвість мотиву; 3) місце мотиву в загальній структурі мотиваційної сфери; 4) особистісний смисл учіння; 5) самостійність виникнення та проявів мотиву (виникає як внутрішній у процесі самостійної навчальної роботи або ж тільки за умови наявності зовнішнього впливу); 6) міра поширення мотиву на різні види діяльності, форми навчальних завдань, види навчальних предметів [157].

Найважливішими динамічними характеристиками визнаються: 1) стійкість мотиву; 2) його сила і вираження; 3) здатність переключатися з одного мотиву на інший; 4) емоційне забарвлення (модальність) мотиву [154, с. 16].

Змістово-динамічні характеристики мають різне функціональне та операціональне значення. Так, А.О.Реан і Я.Л.Коломинський вважають, що в багатьох випадках взагалі немає сенсу диференціювати мотиви за критерієм “внутрішні-зовнішні”. Набагато продуктивніше виділяти позитивні та негативні мотиви [213, с. 58].

Категорія дієвості називається серед найважливіших характеристик мотивів особистості [6, 10, 28, 34, 44, 56, 154, 157, 161, 263 та ін.]. Б.Г.Ананьєв, зокрема, розглядає дієвість пізнавального інтересу як характеристику його зреалізованості [7]. О.М.Леонтьєв реально діючим мотивом вважає такий рівень інтересу учня, коли знання стають спонуканням до дії [145].

Як зазначалося вище, внутрішню локалізацію і “реальну дієвість” мотиву багато авторів оцінюють як його іманентні ознаки [98, 169 та ін.]. Зокрема, Є.П.Ільїн стверджує, що сформований мотив є завжди дієвим, тому що містить спонукання до досягнення мети “тут і зараз” [98, с. 86].

Таке трактування мотиву передбачає високу міру його усвідомленості. На думку А.К.Маркової, повністю усвідомленими є саме ті спонукання, що пов’язані з найближчою перспективою учіння [154, 157], тобто досягненням результатів навчальної діяльності “тут і зараз”.

Як вважає О.В.Сидоренко, існування усвідомлених і неусвідомлених мотивів є доведеним фактом [227, с. 106].

Незважаючи на це, одні дослідники трактують мотив лише як усвідомлене (свідоме) спонукання до певної дії [108, 113, 184, 217, 225, 304 та ін.], інші визнають,

що мотиви, як і потреби, можуть характеризуватися різною мірою усвідомленості [6, 10, 112, 144, 154, 157, 161, 168, 175, 185, 203, 236 та ін.].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що відношення мотиваційних категорій “дієвість” та “усвідомленість” може набувати характеру дисонансу (наприклад, “відомі” (“знані”) і “реально діючі” мотиви в О.М.Леонтєва). Водночас іншими авторами підкреслюється резонансність їхнього поєднання: реально діючі мотиви стають найбільш продуктивними за умови їх повного усвідомлення [124].

У психолого-педагогічній літературі поняття “усвідомленість мотиву” тлумачать по-різному: з одного боку, це усвідомлення як відчуття й переживання потреби, з іншого – розуміння мотиву як підстави дії чи вчинку. Зокрема, на думку О.М.Леонтєва, предметний зміст мотиву так чи інакше сприймається, уявляється мета, засоби її досягнення, більш віддалені результати [144, с. 213]. Смысл же дій розуміється не завжди. Це, очевидно, і дозволило диференціювати мотиви на “знані” та “реально діючі”. З міркувань автора зрозуміло, що саме останні надають учінню особистісного смислу.

Таким чином, якщо студент в процесі вивчення іноземної мови усвідомлює, що добрі знання необхідні для майбутньої професійної діяльності або, принаймні, щоб скласти іспит, але виявляє справжню старанність, лише з огляду на можливу подорож за кордон, то це слід розуміти як появу у нього “реально діючого” (смысловитного) мотиву учіння замість “зананого” (недієвого).

Однак така інтерпретація наведеного прикладу не задовільняє, якщо вважати дієвість мотиву учіння його іманентною якістю. Невипадково С.С.Занюк називає “знаний мотив” домотиваційним утворенням, яке свідчить про те, що мотив ще не сформований, але для нього вже існує передумова. “Знані мотиви, – вважає автор, – це розуміння, усвідомлення необхідності певної діяльності, але це знання позбавлене спонукальної функції” [84, с. 248].

Тому принципового значення набуває виділене Є.П.Ільїним поняття “мотиватор”. Саме мотиватор може характеризуватись як “відомий” або “реально діючий”. “У процесі мотивації (при виборі мети і способів її досягнення) багато мотиваторів залишаються лише “знаними”, “зрозумілими”, а “реально діючими” стають лише

ті, що набувають найбільшої значущості для людини і спричиняють формування спонукання” [98, с. 86].

За подібних обставин ми маємо підстави екстраполювати положення концепції О.М.Леонтьєва стосовно смислотвірної функції в реально діючих мотивах на власне дослідження і визнати наявність особистісного смислу важливою характеристикою мотивів вивчення іноземної мови.

Суб’єктивний (особистісний) смисл усвідомлюється як “значення для мене” безособових знань про світ, які включають поняття, уміння, дії і вчинки, соціальні норми, ролі, ідеали й цінності, що засвоюються [230, с. 612].

“За допомогою смислів, – вважає К.О.Абульханова-Славська, – суб’єкт самовизначається в кожний даний момент життя стосовно всього в бутті, що істотне саме для нього, відкидаючи все для нього другорядне” [2, с. 10].

Очевидно, що дієвість і смислотворення – це взаємопов’язані характеристики мотиву учіння: сформований мотив є завжди дієвим і дає відповідь на питання “який смисл?”; поява ж відчуття суб’єктивної значущості учіння є каталізатором мотиваційного процесу, результатом якого є мотив.

Водночас дослідники виявляють ширші взаємозв’язки між основними мотиваційними характеристиками. Зокрема, А.К.Маркова показниками наявності особистісного смислу учіння називає дієвість мотиву, його домінування, самостійність та усвідомленість. Сукупність цих характеристик дає підстави вважати мотив особистісно значущим [252].

Важливо зазначити, що “смисл не існує в свідомості у готовому вигляді, але є продуктом внутрішньої активності. Сама ця активність найчастіше не є свідомою і довільно регульованою, крім випадків свідомої рефлексії тощо, і може виявлятися в свідомості як почуття, інтерес, емоція, “значуще переживання” [230, с. 612].

Відомо, що розвиток смислів визначає виникнення й розвиток емоційних явищ [206, с. 69]. Афективна складова особистісного смислу підкреслює його зв’язок з іншою важливою характеристикою мотиву – модальністю. Трактуювання “особистісного смислу” в психолого-педагогічній літературі дозволяє припустити, що суб’єктивної значущості для студента може набути мета будь-що уникнути догани,

покарання оцінкою, осуду товаришів тощо. Тому, з нашої точки зору, найбільшою афектогенністю відрізнятиметься “реально діючий”, смислотвірний, позитивний мотив учіння.

Як зауважує Е.Стевік, учіння, особливо вивчення мови, є емоційним досвідом, і почуття, що виникають у ньому, матимуть вирішальний вплив на те, яких результатів (позитивних чи негативних) досягне суб’єкт [307].

Цим, на наш погляд, зумовлена актуальність нашої мети обґрунтувати педагогічні умови формування у студентів економічних спеціальностей позитивних мотивів вивчення іноземної мови.

Уже зазначалося, що однією з основних характеристик мотиву є його сила. Вона, на думку дослідників, впливає не тільки на рівень активності, а й на її успішність, зокрема – на ефективність діяльності [98, с. 297]. Сила ж мотиву значною мірою залежить від значущості мети. Це дозволяє нам розглянути питання про дискретність і процесуальність мотивів учіння.

Незважаючи на те, що “здатність відкласти у часі безпосереднє задоволення, працювати заради майбутнього, не очікуючи негайної винагороди, – один із головних показників морально-психологічної зрілості людини“ [121, с. 188], більшість учорашніх школярів, за образним висловом В.Северцева, “є спринтерами навчальної праці, котрі швидко видихуються на стаєрських шляхах вищої освіти” [цит. за: 75, с. 65].

Це повною мірою стосується і студентів торговельно-економічного ВНЗ, які вивчають іноземну мову – дисципліну, специфікою якої, на думку І.О.Зимньої, є “безмежність” [92, с. 34].

З огляду на це вважаємо доцільним аналіз процесуально-результативних характеристик мотивації навчальної діяльності студентів.

Хоча певним зміщенням акцентів характеризується заява С.Кордера про те, що учні повинні хотіти вивчати мову, тому що її вивчення – задоволення, а не тому, що їм потрібно нею володіти [291], варто погодитися з І.Б.Красноголовою, яка зазначає, що для процесу учіння взагалі, а оволодіння іноземною мовою особливо,

важливе значення матимуть мотиви процесуальні з причини дистантності кінцевої мети (досконало оволодіти мовою) в часі [124, с. 22].

Аналогічної точки зору дотримуються Т.Хатчінсон і А.Уотерз, на думку яких необхідно, щоб задовольнялись потреби студентів як суб'єктів вивчення мови, а не лише як потенційних користувачів нею. Іншими словами, вони мають отримувати задоволення від учіння, а не лише від перспективи врешті-решт користуватись отриманими знаннями [299, с. 48].

Таким чином, суб'єкт учіння повинен не просто знати, які переваги йому може надати оволодіння бажаними знаннями та уміннями, – він має перебувати у стані актуальної вмотивованості. Інакше кажучи, важливо, щоб на початку діяльності учіння та періодично протягом усього її процесу студент дійсно переживав образи таких переваг, пов'язані з цим позитивні емоції та імпульси до виникнення активності у даному напрямку [124, с. 47].

Цілком очевидно, що такі позитивні стани значною мірою пов'язані з досягненням певних проміжних цілей учіння (цілей-завдань у класифікації В.Д.Шадрикова [264]). Тобто “учень повинен отримати щось реально відчутне за ту працю, яку витратив: він повинен відчувати, що йде до якої-небудь мети, отримуючи щось таке, що може використовувати негайно” [296, с. 56].

У зв'язку з цим слушним є зауваження низки авторів, зокрема Б.Г.Додонова [68], Д.Брунера [27], про необхідність розмежовувати істинні цілі, або цілі-мотиви, та проміжні, або квазі-цілі. Досягнення певної проміжної мети (завершення певного етапу діяльності) створює ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає до кінцевої мети, посилює мотивацію людини: $M_1 \rightarrow M_2 \rightarrow M_3 \rightarrow M_4 \rightarrow$ Кінцева мета; $Успіх1 \rightarrow Успіх2 \rightarrow Успіх3 \rightarrow Успіх4 \rightarrow$ Остаточний успіх [84, с. 13].

Це зауваження враховується при складанні навчальних планів, але не меншою мірою стосується кожного викладача, який має чітко структурувати матеріал для засвоєння відповідно до наявних у студентів знань і рівня розвитку мотивації. В рамках особистісно-діяльнісного підходу до навчання це передбачає, за словами І.О.Зимньої, що учень (студент) відрефлексує актуальний рівень знання, а потім

оцінить свої успіхи, своє особистісне зростання. Іншими словами, той, хто навчається, в кінці заняття з'ясовує собі, чого він сьогодні навчився, чого він не знав або не міг робити ще вчора [90, с. 76].

Варто зазначити, що відповідно до вимог сучасної дидактики студент ще на початку заняття повинен усвідомлювати суть запропонованої праці та її очікувані результати. Не випадково Ю.І.Пасов наголошує, що не лише викладачеві, але й учням (студентам) потрібно знати, якою мовленнєвою навичкою або яким умінням вони оволодіють до кінця заняття [194, с. 13].

Отже, необхідно інформувати слухачів про завдання і мету заняття, оскільки активність виникає лише за умови прийняття завдання та інтеріоризації мети суб'єктами діяльності. При цьому ефективними для інтеріоризації цілей є репродуктивно-виконавча та проблемно-виконавча стратегії. В першому випадку цільову установку викладач створює на рівні своїх уявлень про її зміст; розкривається змістовий бік мети (що буде отримано в результаті учіння), або її операційний компонент (які дії потрібно засвоїти, щоб вирішити поставлене завдання). В другому мету відносно самостійно ставиться студентами, а викладач лише позначає проблему. За умови поєднання обох стратегій навчальна діяльність “опредмечується” самими студентами; викладач враховує та повною мірою реалізує всі компоненти їхньої інтеріоризації цілей: від орієнтовно-афективного до рефлексивно-оцінного. Активність суб'єктів навчальної діяльності за таких умов закладена з самого початку [179].

Таким чином, поставлені цілі, за умови їхньої інтеріоризації, мобілізують студентів до вищої продуктивності навчальної праці. Досягнення мети приносить задоволення, а сам навчальний процес – радість. У цьому ми вбачаємо діалектичність взаємозв'язку процесуальної і дискретної мотиваційних характеристик, які, “є абсолютно необхідними складовими мотиваційної структури” [10, с. 88].

Слід мати на увазі, що відсутність умов для досягнення цілей, суб'єктивне відчуття неможливості їхнього здійснення суттєво позначаються на силі дискретних мотивів учіння. Так, за даними нашого дослідження, професійний мотив вивчення іноземної мови в значній частині студентів торговельно-економічного ВНЗ зали-

шається на рівні “відомого” мотиватора через специфіку курсу цього предмета в зазначеному типі навчальних закладів. В умовах дворічного терміну (I-II курси) вивчення іноземної мови майбутні економісти, фінансисти й менеджери позбавлені можливості систематично, організовано (у вузівських аудиторіях під керівництвом викладача) оволодівати нею протягом більшої частини свого студентського життя. Таким чином, “рівномірно-згасаюча” (І.О.Зимня) за обсягом навчальних занять структура курсу “Іноземна мова” в системі “школа – ВНЗ” отримує своє логічне завершення в торговельно-економічному вищому закладі освіти.

Зважаючи на це та враховуючи рівень випускників шкіл, який В.К.Дяченко називає “всезагальним незнанням іноземних мов” [75] і який вимагає тривалої корективної роботи, закономірно, що багато студентів усвідомлюють безперспективність для себе вивчення даної дисципліни. Втрачають смисл учіння нерідко навіть ті, хто має добрий початковий рівень знань, оскільки розуміють, що “хто не йде вперед, іде назад: стану нерухомості не існує” (В.Г.Белінський), і визнають, що “мову як засіб спілкування слід утримувати в робочому стані” (Г.В.Рогова, І.М.Верещагіна), але позбавлені можливості вдосконалювати свої знання протягом усього терміну навчання у ВНЗ.

Отже, професійний мотив як дискретна спонука не діє, а віддалена мета повністю підмінюється її “сурогатом”, “псевдометою” (Д.І.Узнадзе) – отримати добрі оцінки. Це нам дозволяє вважати, що наявна структура курсу “Іноземна мова” у торговельно-економічному ВНЗ не враховує закономірностей розвитку навчальної мотивації студентів, зокрема не сприяє формуванню важливих дискретних мотивів учіння.

Дослідники наголошують на тому, що завдання формувати мотиви вивчення іноземної мови у студентів безсумнівно потребує вирішити, які саме мотиви слід формувати. Зважаючи на полімотивованість учіння, це не просто пошук та відбір того чи іншого окремо взятого мотиву з метою його формування, а визначення оптимальної структури мотиваційної сфери студента [124, с. 95].

В контексті аналізу процесуально-дискретної суті мотивів учіння важливим є зауваження І.О.Зимньої, яка стверджує, що коли процесуальна і результативна мо-

тиваційні орієнтації посідають перше і друге місця у структурі – це провідний за силою впливу на ефективність учіння фактор. При цьому процесуальна мотивація є ніби змістовим та “енергетичним” ядром структури, від якого залежать і особливості її змін [90, с. 231].

Таким чином, метою свого дослідження ми вважаємо формування у студентів системи мотивів вивчення іноземної мови, в якій дискретний професійний мотив (за відсутності якого навчальна діяльність майбутніх фахівців не буде у повному розумінні слова професійною підготовкою) підкріплювався б рівноспрямованими процесуальними спонуками. Для конкретизації останніх принципового значення набуває виділення В.К.Вілюнасом конкуруючих і взаємодіючих мотивів [40].

Неконкуруючим щодо професійного мотиву дослідниками визнається мотив пізнавальний [33, с. 18]. У психолого-педагогічній літературі цей вид спонукань пов’язують із “безкорисливою жагою пізнання” (П.Я.Гальперін), “ненасичуваною пізнавальною потребою” (Л.І.Божович), “нестримним прагненням пізнавати все нове й нове” (П.М.Якобсон) і визнають “основою навчально-пізнавальної діяльності людства, що відповідає самій природі розумової діяльності” (І.О.Зимня).

Саме такі мотиви, на думку О.М.Матюшкіна, становлять мотиваційну основу продуктивної пізнавальної активності, яка в своєму розвитку не підпорядковується закону оптимуму мотивації Йеркса-Додсона, а отже, постійне зростання її сили не призводить до зниження результативності навчальної діяльності [165, с. 7].

З появою пізнавальної мотивації перебудовуються психічні процеси сприйняття, пам’яті, мислення та інші можливості людини, що сприяють тій діяльності, яка викликала інтерес [31, с. 46].

Слід мати на увазі, що клас пізнавальних мотивів не є однорідним. Зокрема, Н.В.Матюхіна виділяє мотиви, пов’язані зі змістом учіння та його процесом. В їхній основі, на думку автора, лежать відповідно потреба в нових враженнях і потреба в активності [161, с. 49].

Як різновид пізнавальної мотивації у вивченні іноземної мови дослідники називають лінгвопізнавальну, яка полягає в “позитивному ставленні тих, хто навчається, до самої мовної матерії, до вивчення основних якостей мови” [216, с. 15]. Во-

на, на думку І.Б.Красноголової, може формуватись опосередковано через професійні та комунікативні мотиви і безпосередньо через стимулювання пошукової діяльності студентів у мовному матеріалі [124, с. 61].

А.К.Маркова виділяє такі рівні пізнавальних мотивів: широкі пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями – фактами, явищами, закономірностями), навчально-пізнавальні (орієнтація на засвоєння способів здобування знань, прийомів самостійного набуття знань), самоосвіти (орієнтація на набуття додаткових знань, а потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення) [154, с. 15].

Потрібно мати на увазі, що в навчанні неможливо виділити чисту культуру пізнавальної мотивації, позбавлену будь-якої прагматики [31, с. 47], зокрема тому, що “чим більший інтерес ви відчуваєте до якоїсь справи, тим сильнішим є ваше прагнення зробити цю справу добре” [97, с. 142]. Не випадково І.О.Зимня вважає, що основними мотивами навчальної діяльності студентства є пізнавальний і досягнення [90, с. 184-185].

Ефективне оволодіння іноземною мовою в торговельно-економічному ВНЗ було б неможливим, якби не вплив мотиву досягнення, в якому, на думку авторів, втілюється вихідна тенденція особистості до самореалізації, потреба бути успішним у своїх діях [132, с. 26].

Основу даного виду спонук складає, за Д.Аткінсоном, прагнення до успіху і уникання невдачі [290]. Мотивація успіху, на думку А.О.Реана і Я.Л.Коломинського, однозначно позитивна. За такої мотивації дії спрямовані на конструктивні, позитивні результати. Особистісну активність визначає потреба в досягненні успіху [213, с. 59]. П.М.Якобсон протиставляє цю потребу лінощам, пасивності, небажанню здійснювати зусилля над собою, стійкості до невдач (фрустрації) [276, с. 231].

Щоправда, пізнавальний мотив і мотив досягнення деякими авторами трактуються як конкуруючі. Дослідники зауважують, що “система освіти орієнтована переважно на стимуляцію саме мотивації досягнення: отримати добру оцінку, успішно скласти іспити і т.п. ... Коли головною турботою студента є успішність, спрямування його зусиль зміщується з “виробництва знань” на “виробництво оцінки” [31, с. 46-47].

З цим важко не погодитись, хоча варто мати на увазі, що поняття “досягнення” не повинно зводитися до отримання оцінки. Досягнення – це стан і рівень навченості, котрі виступають необхідною умовою подальшого руху в змісті того, що засвоюється” [31, с. 47]. Крім того, в сучасній гуманістичній психології (А.Маслоу, К.Роджерс та ін.) найбільш фундаментальними потребами особистості визнаються прагнення до самоактуалізації, самореалізації, здійснення себе у житті, що теж може й повинно стати основою позитивної мотивації досягнення. Не випадково дехто з дослідників вважає, що головне для студентів, які керуються в учінні такими мотивами, не якісь конкретні результати, а бажання перевірити себе, свої сили [17, с. 22]. За подібних обставин пізнавальний мотив вивчення іноземної мови і мотив досягнення успіху є рівноспрямованими, а їхнє поєднання, на думку Ю.М.Кулюткіна, є основою творчої активності пізнаючого суб’єкта [132, с. 27].

Активність у вивченні іноземної мови втрачає характер творчості у тому разі, коли студент керується мотивом уникнення негативного досвіду. “За даного типу мотивації, – зазначають автори, – людина прагне перш за все уникнути зриву, невдачі, осуду, покарання. Очікування негативних наслідків стає в даному випадку визначальним” [213, с. 59]. Отже, в системі мотивів вивчення іноземної мови ця спонука повинна становити якомога меншу частку; нівелювання її негативного впливу на навчальну діяльність студента є завданням педагога, в тому числі метою нашого дослідження.

Як зазначається в психолого-педагогічній літературі, мотивація досягнення – це побічний продукт більш фундаментальних соціальних мотивів [230, с. 312]. Соціальну мотивацію, як і зумовлену нею адаптивну (приспосувальну) поведінку, можна тлумачити як одну з головних ознак соціальної типовості людини. І базовими в даному випадку слід вважати так звані соціогенні потреби, джерелом яких виступає найближче оточення [176, с. 39].

На думку М.М.Васильєвої, серед зовнішніх спонук учіння існують позитивні мотиви двох видів: 1) широкі соціальні, зумовлені почуттям громадянського обов’язку перед країною, перед близькими, уявленнями про навчання як про шлях до великих цінностей культури, до освіти і т.д.; 2) вузькоособистісні (в термінології

О.М.Леонтєва), коли навчальна діяльність спонукається прагненням отримати оцінку, схвалення, винагороду і т.д. [30, с. 41].

В.М.Клачко слідом за П.М.Якобсоном вважає, що ставлення до учіння, яке усвідомлюється в контексті широких соціальних запитів і спонукань, робить учіння не просто потрібним, а й певною мірою привабливим. Така установка, якщо вона досить стійка і займає суттєве місце в особистості людини, що навчається, дає сили для подолання труднощів, вияву терпіння і старанності [110, с. 19-20].

Донедавна роль і місце соціальних мотивів у мотиваційній сфері особистості вітчизняна психолого-педагогічна наука сприймала більш-менш однозначно, про що свідчить аналіз публікацій минулих років [21, 68, 113, 276 та ін.]. Так, зокрема, О.О.Леонтєв писав про необхідність соціального виховання людини, про “таку орієнтацію її особистості, щоб безпосередньо соціальні мотиви, інтереси, установки підпорядковували собі інші особистісні властивості” [141, с. 71].

Однак, як переконують наш досвід викладацької роботи і дані досліджень багатьох авторів, сучасне студентство більшою мірою спонукається вузькоособистісними мотивами, а широкі соціальні спонуки залишаються на рівні “відомих” мотиваторів. І хоча, як вважають деякі автори, “у “чистому” вигляді вузькоособистісна мотивація не зустрічається, оскільки психологія людини значно складніша” [276, с. 229], спонукання, що відображають значущість навчальних успіхів для мікросоціальних відносин, суттєво позначаються на ефективності процесу пізнання, зокрема вивченні іноземної мови у ВНЗ. Причиною цього є специфіка навчальної діяльності студентів, що, як відомо, ґрунтується на соціальній взаємодії.

“Взаємодіючи з людьми, – пише А.В.Петровський, – індивід формується як особистість, відчуваючи вплив тих, хто його оточує, в більшій чи меншій мірі персоналізуючись у ньому, перетворюють його особистісні смисли, змінюють його поведінку” [208, с. 145]. Особистісно-сміслові відносини – ці необхідні зв’язки, що складаються в спільній діяльності, – реалізуються в самій діяльності. При цьому мотивом дії кожного учасника таких відносин стає одноліток як “значущий інший” [там саме, с. 88].

Слід зазначити, що мотиваційною особливістю особистості є не просто прагнення бути серед людей, а співвідношення цього прагнення з острахом бути знехтуваним. Переважання того чи іншого (акцентуація) і стає мотиваційною специфікою індивіда, що визначає постійні особливості його поведінки [98, с. 181].

У зв'язку з цим А.К.Маркова зазначає, що спрямованість на взаємодію з партнером вказує на наявність в особистості мотивації спільної навчальної діяльності і дозволяє розглядати різні рівні сформованості соціальних мотивів [154, с. 78].

Із психолого-педагогічної літератури відомо, що вузькоособистісні мотиви є провідними детермінантами поведінки в середніх класах школи, коли актуалізується прагнення підлітка посісти певне місце в класі, домогтися визнання однолітків, і це зумовлено загальними особливостями даного вікового періоду [209, с. 348]. У той же час Л.І.Божович особливо підкреслює, що потреби як підлітка, так і дорослого зазнають змін у зв'язку зі змінами, що відбуваються в способі життя людини і в ній самій – її досвіді, знаннях, рівні психічного розвитку [21, с. 40].

Розвиток же особистості людини, на думку А.В.Петровського, в найбільш загальному вигляді можна уявити як процес її входження у нове соціальне середовище та інтеграції з ним [208, с. 62]. Вступ до ВНЗ, який автори відносять до “нормативних подій” у житті молодшої людини [209, с. 424], має, таким чином, істотний вплив на перебудову її мотиваційної сфери, оскільки передбачає входження у студентське оточення в ситуації, коли, як справедливо зазначають М.І.Дяченко й Л.А.Кандибович, втрачаються особистісні зв'язки, що склалися до вступу у ВНЗ [76, с. 100], а отже, актуалізується потреба ствердитися у новій спільності.

Варто зазначити, що, на думку дослідників, коли індивід входить у відносно стабільну спільність або в цій спільності змінюється його позиція, він закономірно проходить три фази становлення в ній як особистість (або, що не змінює суті справи, утвердження себе як особистості) – це послідовні фази адаптації, індивідуалізації та інтеграції [208, с. 63-64].

Отже, цілком очевидно, що навчальна діяльність студентів, зокрема слухачів молодших курсів торговельно-економічного ВНЗ, зазнає суттєвого впливу вузьких соціальних мотивів, характер яких або сприяє входженню особистості в академічну

групу, і якнайшвидшій трансформації останньої у колектив, або ж гальмує даний процес.

У першому випадку говорять про становлення мотиву співробітництва, що виявляється в усвідомленому прагненні особистості працювати разом з іншими добре й швидко, тобто найбільш адекватним способом зробити справу, отримати всім потрібний результат [154, с. 85]. Така мотиваційна динаміка дає можливість викладачеві використовувати виховну силу колективу, яка, за словами В.О.Сухомлинського, багатьма педагогами помилково сприймається як надана у готовому вигляді [241, с. 448]. Інакше кажучи, вдається досягнути умов, за яких “розвиток групи виступає як фактор розвитку особистості в групі” [208, с. 61].

Через несформованість же в студентів позитивних вузькоособистісних мотивів учіння становлення навчального колективу затримується, що, відповідно, не дозволяє повною мірою використати його конструктивний вплив на розвиток індивідуальної мотивації. Таким чином, постає питання про цілеспрямований вплив на формування позитивних вузькоособистісних мотивів учіння студентів.

При цьому слід мати на увазі, що на практиці вузькоособистісні мотиви формуються у взаємозалежності з іншими видами спонук. Дослідники наголошують на тому, що позиційні мотиви часто зумовлюють навчально-пізнавальні мотиви порівняно високого рівня, а ті, в свою чергу, можуть спричинити появу інших соціальних спонук і т.д. [154, с. 79]. Провести чітку межу між навчально-пізнавальними і соціальними мотивами, таким чином, важко, оскільки “йдеться про спільну навчальну діяльність, тобто діяльність, котра здійснюється на навчальному матеріалі і заради отримання власне навчального результату – нових знань, умінь, навичок” [там саме].

У психолого-педагогічній літературі виділяють й інші зв'язки соціальних мотивів. Як зазначає Б.Г.Додонов, будь-яка спільна діяльність людей перебуває під постійним впливом мотивації спілкування [68]. Вона “забезпечує ініціативну участь учня в спілкуванні як на уроці, так і поза ним” [205, с. 42]. Більше того, як вважає Н.М.Топтигіна, самі поняття “мотив” та “мотивація” містять в собі не про-

сто зацікавлення в будь-чому, а таке зацікавлення, яке викликає мовленнєву активність [246, с. 31].

Отже, важливою детермінантою вивчення студентами іноземної мови є комунікативний мотив. Щоправда, дехто з авторів пропонує говорити про навчально-комунікативні мотиви: зосереджений на розв'язанні мовленнєвих завдань іноземною мовою студент водночас “усвідомлює, що він на занятті і прийшов учитися” [118, с. 54].

Формування комунікативного мотиву вивчення іноземної мови зазвичай пов'язують із задоволенням, яке отримує студент, користуючись мовою як засобом спілкування [246, с. 31]. На думку ж Ю.І.Пасова [193], підґрунтям комунікативного мотиву є потреба двох видів: потреба в спілкуванні, що притаманна людині як істоті соціальній (В.П.Кузовлев називає її потребою в духовному та чуттєвому контакті з іншими людьми [126]), і потреба у певній мовленнєвій дії, “втручанні” в певну мовленнєву ситуацію. Перший вид можна назвати загальною комунікативною мотивацією, другий – ситуативною, яку В.Л.Прокоф'єва пов'язує з появою в учня потреби висловити думку [205, с. 42]. Отже, як зазначає І.О.Зимня, думка приводиться в рух мотивом, потребою. Мотивована думка шукає засобу вираження [93, с. 6].

Так виникає мовленнєво-мислительна діяльність, яку Р.П.Мільруд розглядає як цілеспрямований, мотивований і осмислений процес пізнання дійсності мовленнєвими засобами [171, с. 6]. Про подвійний зв'язок дійсності та мовленнєво-мислительної діяльності свідчить той факт, що “комунікативна мотивація виникає на основі взаємодії суб'єкта з об'єктивною дійсністю. Саме об'єктивна дійсність і служить тією основою, яка викликає потребу в спілкуванні” [205, с. 42]. Отже, формування комунікативних мотивів схематично можна представити таким чином: діяльність суб'єкта → взаємодія з об'єктами реальної дійсності → активізація мислення → потреба у висловлюванні думки → комунікативна мотивація [там саме].

У зв'язку з цим рівень розвитку комунікативної мотивації вирішальною мірою визначатиметься організацією навчального процесу, особливостями мовленнєвих ситуацій, які викладач створює на занятті, характеристиками відібраного ним нав-

чального матеріалу, а також рівнем розвитку академічної групи як колективу і, відповідно, специфікою міжособистісних стосунків у ній.

Великими можливостями для створення на уроці внутрішньої мотивації говоріння володіють природні мовленнєві ситуації. Вчителями накопичено великий досвід їх створення й використання на уроках іноземної мови за допомогою засобів наочності, різних форм роботи з навчальними текстами, рольових ігор і т.п. [117, с. 47].

Перераховані фактори впливатимуть перш за все на формування ситуативних комунікативних мотивів учіння, у той час як загальна комунікативна мотивація менше залежить від організації навчання.

Актуальність цілеспрямованого впливу на процес формування комунікативних мотивів пояснюється тим, що “у навчанні іншомовному спілкуванню характерною є відсутність природної потреби в комунікації” [70, с. 8]. Одразу зазначимо, що це положення не відображає психологічну закономірність, а констатує факт: в умовах традиційної методики комунікативні мотиви учіння не формуються або формуються стихійно, у тому числі через те, що студентів “не навчають особистісно-спрямованому мовленню, від них не очікують такого мовлення” [18, с. 25].

Звичайно, варто погодитися з тим, що, “коли мовленнєво-мислительна діяльність здійснюється іноземною мовою, пізнавальний процес стає специфічним, тобто більш вибіркоvim у напрямках, обмеженим у проблемах, згорнутим в обсязі, зниженим у темпі, утрудненим у міркуваннях і обмеженим у висновках. Однак, не дивлячись на вказані та деякі інші специфічні особливості, мовленнєво-розумова діяльність іноземною мовою може повністю відповідати психологічній нормі – визнаному психологічною наукою за зразки процесу мовленнєвого мислення” [171, с. 6].

Основною умовою і показником оптимізації процесу навчання іноземної мови є особистісне включення студентів у спілкування. Об’єктивною підставою для цього є, зокрема, висока потреба в спілкуванні у слухачів початкових курсів, яку відзначають автори [190]. Реалізація цієї генералізованої потреби саме в процесі вивчення іноземної мови є, таким чином, надійним резервом формування комуніка-

тивних мотивів учіння у майбутніх фахівців торговельно-економічної галузі. Врахування й ефективне використання зазначеної особливості студентського віку дозволяє значно активізувати навчальну діяльність особистості, яка, на наш погляд, у такому разі спонукатиметься власне комунікативними мотивами (а не навчально-комунікативними, про які пишуть Я.М.Колкер і Є.С.Устинова [118, с. 54]).

Завершуючи аналіз впливу різних мотивів на характер та успішність вивчення іноземної мови студентами ВНЗ, нагадаємо, що “чим більше компонентів зумовлює цю діяльність, тим більшим у студента є мотиваційне напруження” [98, с. 268]. Параметри ж такого напруження визначатимуться характером відношень (конкуруючі – взаємодоповнюючі) між мотивами навчальної діяльності. Із цих позицій розглядатимемо дискретний професійний мотив і неконкуруючі з ним пізнавальний, соціальний, комунікативний мотиви, а також мотив досягнення успіху позитивними спонуками, що створюють мотиваційне напруження суб’єкта учіння, здатне забезпечити найбільш ефективно засвоєння ним іноземної мови в торговельно-економічному ВНЗ.

О.О.Леонт'єв підкреслює, що педагог має право самостійно вирішувати, на яку мотивацію учнів (студентів) слід покладатися в першу чергу – на комунікативну, пізнавальну, естетичну, чи ігрову [139]. Доцільність виділення зазначеного комплексу мотивів учіння зумовлюється, на наш погляд, специфікою навчання іноземної мови у ВНЗ як: 1) етапу професійної підготовки особистості (професійний мотив); 2) процесу оволодіння знаннями й способами їхнього здобуття (пізнавальний мотив); 3) процесу соціальної взаємодії (соціальний, комунікативний мотив); 4) сфери самореалізації та самоактуалізації (мотив досягнення успіху).

Як показано раніше, виділені нами мотиви взаємопов’язані, і це слід враховувати в практиці їхнього формування. Досягнення мотиваційного напруження особистості в учінні внаслідок поєднання дії відповідних мотивів передбачає створення мотиваційного напруження середовища, в якому здійснюється діяльність. Під останнім ми розуміємо систему відносин студента з учасниками педагогічного процесу (іншими слухачами, викладачами, адміністрацією закладу освіти, батьками), їхнє спілкування, спільну діяльність. Таке середовище є завжди насичене стимула-

ми, що за умови інтеріоризації особистістю впливатимуть на мотиваційний процес. Таким чином, зовнішнє напруження є інструментом “індукції” внутрішнього мотиваційного напруження особистості.

Подібний процес може бути керованим, і ключова роль тут належить викладачеві, його людській та педагогічній зрілості, рівню психологічних знань, методичній майстерності, а також, і це особливо підкреслюється авторами [5, 46, 47, 63, 104, 105, 106, 154, 232 та ін.], його “мотиваційному профілю”.

Визнаючи слідом за А.К.Марковою [154, 157, 252], що обов’язковим завданням викладача є вивчення і цілеспрямований вплив на формування мотивів учіння студентів, зазначимо, що в нашому дослідженні саме педагог розглядається як “конструктор” мотиваційно насиченого середовища, що враховує в своїй діяльності потенціал низки психологічних механізмів.

Досліджуючи психологічні механізми особистого впливу педагога на вихованців та їхню поведінку, М.І.Сметанський та В.М.Галузьяк зазначають, що “вплинути (психологічно) на поведінку іншої людини можна, лише змінивши в її “психологічному просторі” (К.Левін) валентність, тобто суб’єктивну привабливість, притягальність, значущість, смисл тих чи тих дій або норм поведінки” [232, с. 32].

В рамках загальної парадигми виховного впливу на особистість можна виділити окремі психологічні механізми впливу на її мотиваційний процес. Один з них полягає в тому, що умови діяльності та взаємин, які склалися стихійно або були спеціально організовані викладачем, вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, що в разі систематичної активізації поступово міцніють і переходять у стійкі мотиваційні утворення. В.Г.Асєєв образно називає це механізмом формування мотивації “знизу вгору” [10, с. 73].

Інший механізм полягає в засвоєнні вихованцем в “готовій формі” спонук, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, що за задумом вихователя, повинні у нього сформуватись, а сам суб’єкт учіння поступово трансформує їх із зовнішніх, які він розуміє, у внутрішньо прийняті та реально діючі [10, с. 73-74]. Очевидно, що йдеться про трансформацію “відомих” мотиваторів у мотиви. Обґрунтовуючи важливість та доцільність застосування цього механізму, В.Г.Асєєв вказує на те, що

“пояснення змісту спонук, які формуються, їхнє співвідношення з іншими дуже великою мірою полегшує вихованцю внутрішню смислову роботу та позбавляє його стихійного пошуку, пов’язаного нерідко з безліччю помилок” [10, с. 74]. Це формування мотивів “згори донизу”.

За допомогою згаданих механізмів відбувається, з одного боку, свідомий педагогічний вплив безпосередньо на мотиваційний процес особистості через переконання, пояснення, стимулювання внутрішньої роботи самосвідомості, переосмислення себе та навколишнього [217], тобто “через зміну внутрішньо-особистісної “атмосфери” суб’єкта” [10, с. 74]; а з іншого боку – вплив на особистість через перебудову її соціального мікросередовища, сфери та умов діяльності з наступною перебудовою мотиваційної сфери [11, с. 125-126].

Отже, цілком правомірним є висновок про те, що “повноцінне формування мотиваційної системи особистості повинно включати в себе обидва механізми” [10, с. 74].

Утім, очевидно, що В.Г.Асєєв передусім розкриває загальну стратегію діяльності викладача, не конкретизуючи всіх психологічних передумов функціонування запропонованих ним механізмів формування мотивації.

Водночас реалізація останніх стає можливою завдяки феноменам (“механізмам” у С.С.Занюка [84]) мотиваційного переключення, мотиваційного зумовлення, мотиваційної фіксації, мотиваційного зміщення, а також принциповій можливості актуалізації значення домотиваційних утворень і їхньої трансформації у чинні мотиви. Слід з’ясувати, як саме діють основні механізми формування мотивації навчальної діяльності студентів.

Відомо, що мотиваційне переключення відбувається шляхом актуалізації наявних у людини мотиваційних відношень (позитивного ставлення, інтересу, любові до чогось) та їхнього спрямування на новий предмет або зміст через механізм асоціації. Йдеться про формування мотивації (інтересу) до об’єкта (діяльності) через перенесення енергії, позитивної мотивації з чогось важливого і привабливого на об’єкт (діяльність), до якого (якої) ми прагнемо сформуванню інтересу (мотивацію) [84, с. 238].

В основі мотиваційного зумовлення – надання емоційного (мотиваційного) значення новому змісту (предмету), тобто поширення (переключення) емоційного переживання на новий зміст (предмет). Спрощено феномен мотиваційного зумовлення можна подати як переключення і фіксацію емоцій на новому змісті (предметі), внаслідок чого нейтральні подразники (предмети, зміст), що передують появі емоційних подразників або їх супроводжують, самі здатні викликати емоції [84, с. 239-240].

Як зазначає С.С.Занюк, мотиваційна (емоційна) фіксація полягає у швидкому (миттєвому) набутті й збереженні об'єктами мотиваційного (емоційного) значення, якого вони раніше не мали. При цьому вплив на мотивацію здійснюється закріпленням емоціогенної події в пам'яті (як правило, з першого разу) [84, с. 242].

Відомо, що способи задоволення потреби самі можуть перетворитися на потреби, що дає привід говорити про мотиваційне зміщення, також відоме в психолого-педагогічній літературі як автономізація мотивів (Г.В.Олпорт, О.М.Леонтьєв). Автономізація мотиву – це перетворення засобу реалізації початкового мотиву на самостійний мотив внаслідок переживання особистістю серії позитивних емоцій під час певної дії, яка є засобом досягнення іншої мети. Причиною цього, як і в попередніх випадках, є відповідне емоційне підкріплення.

Як бачимо, мотиваційні переключення, зумовлення, фіксації, зміщення реально наповнюють психологічний механізм формування мотивації “знизу вгору” (В.Г.Асєєв), оскільки конкретизують причини виникнення ситуативних навчальних спонук. Такими причинами слід вважати створення емоціогенних ситуацій, в яких мотиваційний процес у студента розгортається під впливом позитивного емоційного підкріплення. Багаторазова актуалізація таких станів обумовлює формування більш стійких мотиваційних утворень, адже, як відомо, позитивне ставлення особистості до певного виду діяльності спирається на пережиті нею позитивні емоції.

Слід мати на увазі, що створення позитивного емоційного фону навчальної діяльності є завданням педагога, однак використання зазначених механізмів може бути підґрунтям самомотивації студента.

Дослідники вказують, що мистецтво виховання полягає в умінні актуалізувати значення “знаних мотивів” (домотиваційних утворень) і в такий спосіб трансформувати їх у чинні мотиви. Самого по собі розуміння необхідності певної діяльності (або соціальних норм) замало. Без особистісного сенсу знання не здатні спонукати до діяльності [84, с. 248].

Діалектичний зв'язок між сферою значень і смисловою сферою особистості полягає в тому, що для перетворення “знаних мотивів” (а по суті, мотиваторів – домотиваційних утворень) на реально діючі спонуки їх необхідно довести до рівня повного усвідомлення. Це створює базис для формування мотивації “згори донизу”, тобто стимулювання рефлексії особистості шляхом прямої педагогічної дії (переконання, пояснення тощо) та інтеграції “знаних мотивів” у мотиваційну структуру особистості.

Інші резерви формування мотивації учіння студентів розкриває В.О.Якунін, який розглядає дане явище як елемент складної багатомірної системи – мотиваційно-цільової основи учіння. Провідною й інтегральною формою в структурі останньої автор називає професійну спрямованість. Ставлення до учіння як засобу досягти цілі навчання утворює другий рівень – навчальну мотивацію. Третім рівнем у зазначеній структурі є ставлення студентів до навчальних предметів [277, с. 237-238].

Як вказує дослідник, формування мотиваційно-цільової основи учіння йде не лише згори донизу, а й навпаки, тобто нижчі рівні мотивації можуть значно впливати на її вищі рівні і форми. При цьому “професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії складається з часткових, локальних оцінок суб'єктом міри особистісної значущості (привабливості – непривабливості) різних аспектів професійної діяльності, її змісту й умов здійснення” [там саме].

Цей висновок дозволяє нам вважати одним із шляхів розвитку професійної спрямованості студентів формування у них адекватного уявлення про специфіку майбутньої професії. Зважаючи на можливість складних взаємозв'язків між різними рівнями і формами мотиваційно-цільової основи учіння, зокрема на те, що “позитивне ставлення до професії в поєднанні з компетентним уявленням про неї

детермінує формування й інших, часткових мотивів” [213, с. 64], та враховуючи низький початковий рівень професійних знань першокурсників торговельно-економічного ВНЗ, виявлений нами в ході дослідження [206], одним із механізмів формування мотивів вивчення майбутніми фахівцями іноземної мови вважаємо розвиток їхньої професійної спрямованості. На можливість формування професійних уявлень засобами іноземної мови і зворотний вплив відповідних знань на мотивацію вивчення дисципліни вказує низка авторів [12, 15, 16, 70, 85, 88, 124, 128, 152, 167, 183, 191, 199, 200, 299 та ін.].

Інструментом реалізації зазначених механізмів згідно з гіпотезою нашого дослідження є створення мотиваційно насиченого середовища, що охоплює на мікрорівні систему стосунків особистості з членами педагогічного колективу навчального закладу (студенти, викладачі, адміністрація).

Розробляючи ідею детермінації активності шляхом створення сприятливих умов у середовищі, до якого особистість безпосередньо включена, ми враховували точку зору К.Левіна, який зазначав, що чинники поведінки слід шукати не тільки серед іманентних властивостей індивіда (інстинкт, сила волі тощо), а й у мотиваційних процесах взаємодії суб’єкта з середовищем, через конкретний випадок чи ситуацію. Для позначення загальної сфери того, що обумовлює поведінку людини в даний момент, він увів поняття “життєвий простір” [цит. за: 222, с. 41].

Іншим підтвердженням перспективності висунутої нами гіпотези слід вважати наступне зауваження А.Маслоу: “Я готовий стверджувати, що саме добре середовище є для середнього організму одним із найперших факторів самоактуалізації і здоров’я. Надавши організму можливість самоактуалізації, воно подібно до доброго наставника відступає в тінь, аби дозволити йому самому здійснювати вибір у відповідності з власними бажаннями та вимогами (залишаючи за собою право стежити за тим, щоб він враховував бажання та вимоги інших людей)” [160, с. 364].

Ми вважаємо, що саме викладач має можливість і повинен стати “конструктором” мотиваційно сприятливого (мотиваційно насиченого) мікросередовища, на чому наголошував ще Л.С.Виготський: “Вчитель з наукової точки зору – лише ор-

ганізатор соціального виховного середовища, регулятор і контролер його взаємодії з кожним учнем” [45, с. 192].

Невипадково А.К.Маркова підкреслює, що формування мотивів учіння – це насправді створення в навчальному закладі умов для появи внутрішніх спонук (мотивів, цілей, емоцій) до учіння, усвідомлення їх індивідом і подальшого саморозвитку ним мотиваційної сфери [154, с. 6].

У зв'язку з цим В.О.Сухомлинський також підкреслював: “Школа мусить, як магніт, притягувати учнів своїм цікавим, змістовним життям. Тільки за цієї умови й навчання може притягувати як магніт” [242, с. 407].

Найбільш образно мотиваційне значення мікросередовища розкрив відомий педагог В.Ф.Шаталов: “Якщо огірки опустити в розсіл, через деякий час всі вони без усяких нотацій стануть солоними. Сильніше за будь-які методики виховує середовище, і головним завданням повинно бути створення такого середовища, яке сформувало б необхідні особистісні якості” [цит. за: 116, с. 171].

Для конструювання мотиваційно сприятливого педагогічного середовища ми виділили його структурну одиницю. Теоретичний аналіз цієї проблеми [281, 282] дає підстави вважати, що виявити подібну структурно-динамічну одиницю можливо завдяки феномену “ситуація”. Створення мотиваційно насиченого середовища ґрунтується на висунутій М.І.Сметанським ідеї про створення ситуацій реальної зацікавленості особистості процесом і результатами навчальної діяльності [231].

Оскільки інтерес, як відомо, може виникати з будь-якої, а не лише пізнавальної, потреби, реальна зацікавленість передбачає не тільки актуалізацію пристрасного ставлення до процесуальних аспектів учіння, а й певний прагматизм, орієнтацію на корисний результат навчальної праці. При цьому домінування у студентів процесуальних і процесуально-цільових інтересів (процесуально-результативних мотиваційних тенденцій) у ситуаціях педагогічної взаємодії створює найбільш оптимальне психологічне забезпечення їхньої навчальної діяльності.

Ситуаціям реальної зацікавленості студентів процесом і результатами навчальної діяльності сприятиме застосування у навчанні іноземної мови комплексу методів педагогічної дії, основними серед яких ми вважаємо: 1) метод прямої дії (тобто

безпосередній вплив педагога на вихованців у спілкуванні); 2) метод паралельної дії (вплив на мотивацію студентів через колектив); 3) метод непрямой дії (вплив через відбір навчального матеріалу та методів його опрацювання).

Г.С.Костюк підкреслював, що індивідуальний розвиток залежить від середовища, але не безпосередньо, а через діяльність, її зміст і характер [204].

У зв'язку з цим категорія “діяльність” набуває важливого значення для розробки педагогічних умов формування у студентів позитивної мотивації вивчення іноземної мови.

1.2. Педагогічні умови формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей

Мотивація є не лише істотною характеристикою особистості учня (студента), а й одним із основних компонентів структурної організації навчальної діяльності. Тому положення про взаємовплив мотивації і діяльності набуває особливої ваги для теорії та практики навчання й виховання.

С.Г.Москвичов особливо підкреслює: “Оскільки не існує діяльності, яка б не мала власної мотивації, остільки втрачають сенс і концепції мотивації, якщо при цьому не береться до уваги відповідна діяльність людини” [176, с. 47].

В.Г.Асєєв, розкриваючи діалектику взаємозв'язку цих двох категорій, зазначає: “Завдяки розвитку мотивації, свідомому засвоєнню виховних вимог, внутрішній роботі з перебудови потреб, потягів, норм поведінки відбувається зміна, розширення діяльності, відносин особистості з дійсністю. Важливо зауважити, що розвиток мотивації, поява нових мотиваційних утворень немовби виходить за межі наявної сфери діяльності, випереджає її. Мотивація в цьому процесі виступає активним моментом процесу розвитку, перебудови особистості. Разом з тим у процесі формування особистості діє й інший процес – зміна мотивації під впливом поступової або швидкої зміни сфери та умов діяльності” [10, с. 11-12].

Положення про формування особистості учня (студента) в діяльності, спілкуванні з іншими людьми стало ядром особистісно-діяльнісного підходу до навчання, психологічні основи якого були закладені Л.С.Виготським, О.М.Леонтьєвим, С.Л.Рубінштейном, Б.Г.Ананьєвим. Логічно буде припустити, що конструктивні зміни у мотиваційній сфері суб'єкта учіння здатна викликати навчальна діяльність, побудована саме на основі особистісно-діяльнісного підходу.

Як зазначає І.О.Зимня, цей підхід в особистісному компоненті передбачає, що у центрі навчання перебуває сама людина – її мотиви, цілі, її неповторний психологічний склад. Виходячи з інтересів того, хто вчиться, рівня його знань та умінь, вчитель (викладач) визначає навчальну мету заняття і формує, спрямовує й коригує весь освітній процес в цілях розвитку особистості [90, с. 76].

Питання, зауваження, завдання в рамках особистісно-діяльнісного підходу стимулюють особистісну, інтелектуальну, мовленнєву активність студента, підтримують та спрямовують її без надмірного загострення уваги на помилках та невдачах. А.К.Маркова підкреслює, що таким чином відбувається не лише врахування індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, а й розвиток їхніх пізнавальних процесів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик [154, 157].

Розвиваючись як особистість, учень (студент) формується і як суб'єкт діяльності, яка, в свою чергу, поряд із дією інших факторів, наприклад спілкуванням, також визначає його особистісний розвиток.

Категорія “діяльність” є основою діяльнісного компоненту особистісно-діяльнісного підходу. З огляду на це передумовами формулювання зазначеного підходу були: у загальнопедагогічному плані – положення про суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя й учня (А.Дистервег) та активність того, хто вчиться (І.Песталоцці, А.Дистервег, П.Ф.Каптерев та інші); у загальнопсихологічному – теорія діяльності (О.М.Леонтьєв), теорія особистісно-діяльнісного опосередкування (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, А.В.Петровський), теорія навчальної діяльності (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, А.К.Маркова, І.І.Ільєсов).

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає перегляд звичних трактувань навчання переважно як повідомлення знань, формування умінь, навичок, тобто як організацію засвоєння навчального матеріалу; суб'єкт-об'єктної схеми спілкування, взаємодії викладача й студентів; об'єкта навчання лише як сукупності знань, що засвоюються [90, с. 86].

Необхідно зазначити, що саме особистісно-діяльнісний підхід, остаточно сформульований до середини 80-х років ХХ ст., став основою для розробки сучасного методу викладання іноземних мов – діялісно-особистісно-комунікативного, коли в центрі уваги перебуває формування комунікативної компетенції, враховуються особистісні особливості учня (студента), комунікативна мотивованість навчального процесу.

Керуючись у своєму дослідженні положеннями особистісно-діялісного підходу до навчання, розглядатимемо: 1) студента як суб'єкта учіння з певним рівнем

мотивації вивчення іноземної мови, мовну групу – як потенційного колективного суб'єкта навчальної діяльності; 2) викладача як організатора, координатора навчальної діяльності студентів, змістовну, цілісну особистість, що викликає справжній інтерес і повагу вихованців, стимулює та підкріплює їхні зусилля в оволодінні іноземною мовою; 3) взаємодію всіх учасників навчального процесу (в тому числі й викладача) як співпрацю і партнерське спілкування з вирішення творчих завдань, що реалізується за схемою $S_1 \leftrightarrow S_2$; 4) об'єкт учіння – мовленнєву діяльність; 5) сформованість позитивних мотивів вивчення студентами іноземної мови як результат комплексної реалізації всіх раніше згаданих умов.

У педагогічній психології існує низка концептуальних підходів до мотиваційного забезпечення навчальної діяльності. Вони відрізняються як загальним розумінням характеру, змісту та місця мотивації в учінні, так і сферою застосування. Для створення власної стратегії розвитку у студентів позитивної мотивації вивчення іноземної мови і, відповідно, перевірки висунутої у дослідженні гіпотези розглянемо ті концепції, що сприяють реалізації особистісно-діяльнісного підходу в навчанні цього предмета у торговельно-економічному ВНЗ.

Як зауважує І.О.Зимня, організація навчання іноземної мови на основі особистісно-діяльнісного підходу означає, що навчальний процес слід будувати з максимальним урахуванням минулого досвіду студента, його індивідуальних особливостей [93, с. 7].

При цьому досвід минулих досягнень має принципове значення у процесі цілеутворення та оцінки індивідом здійсненності цілей [277, с. 64].

Інтерпретуючи даний висновок В.О.Якуніна в плані учіння, зазначимо, що попередні результати вивчення особистістю певної дисципліни чималою мірою визначатимуть як наявний у неї рівень позитивної мотивації, так і перспективи, резерви мотиваційного розвитку.

На думку Д.Добсон, більшість учнів (студентів) вивчають англійську мову, бо вірять, що це так чи інакше їм стане у пригоді. Вони вбачають у мові засіб заробляти більше грошей, подорожувати за кордон, отримати доступ до культури англійських націй або просто познайомитися з більшою кількістю людей. Проте

високий початковий рівень позитивної мотивації може значно знизитися через труднощі засвоєння чужої мови [295, с. 14-15].

За даними різних авторів і з наших досліджень відомо, що такий спад мотивації спостерігається ще в шкільний період. Невипадково початковий рівень знань і мотивів вивчення іноземної мови в певній частини першокурсників торговельно-економічного ВНЗ вимагає серйозної корективної роботи викладача.

Коли йдеться про невмотивованість студентів, то найчастіше мається на увазі спад інтересу до учіння, відсутність внутрішніх мотивів здобуття знань [124, с. 56]. Отже, щоб подолати стан демотивації, слід у першу чергу зосередити увагу на формуванні в студентів зазначених спонук навчальної діяльності.

Зокрема, цінність пізнавального інтересу як мотиву учіння полягає в тому, що він є усвідомленим, характеризується високою мірою дієвості та максимально наближений до емоційної сфери особистості. М.І.Алексеева зауважує, що інтерес створює найкращі умови для виникнення специфічних щодо пізнавальної діяльності емоцій і переживань, таких, як здивування перед новим, невідомим або неочікуваним відкриттям, розумове задоволення, сумнів, радість пізнання, напруження розумових сил від самостійного додання труднощів, досягнення мети, усвідомленого духовного зростання [6].

Крім того, за словами В.К.Вілюнаса, досить поширені випадки, коли мотивуюче значення предметів і впливів ідентифікується не за їхніми пізнавальними характеристиками, а за тим переживанням, інваріантом або “мелодією” чуттєвого враження, які ними викликані [41, с. 234].

Це не суперечить точці зору К.Ізарда, який розглядає мотив як комбінацію думки і почуття, афективно-когнітивну структуру. Таким чином, “емоції відіграють першочергову роль у мотивації” [97, с. 142].

Тому, як вважає Н.Г.Морозова, за повної відсутності інтересу до учіння дуже важливо створити позитивні переживання, пов’язані з усім тим, що супроводжує засвоєння даного предмета, розділу теми, тобто формувати емоційно-позитивне ставлення до учіння [174, с. 14].

Відомо, що емоційна атмосфера відіграє істотну роль у підвищенні атрактивності навчального процесу. Якщо в учнів не виникають найбільш сприятливі для навчальної діяльності емоційні стани, то неминуче з'являються дидактично-комунікативні труднощі [101, с. 60-61].

Стан найвищої радості від активності М.Чиксентмихалі [292] назвав почуттям “потіку”, розглядає його як важливу характеристику внутрішньої (інтринсивної) мотивації. Це дозволяє нам вважати даний емоційний стан бажаним особистісним новоутворенням, каталізатором мотиваційного процесу під час вивчення іноземної мови у ВНЗ.

Виділений на основі описово-феноменологічного аналізу, “потік”, на думку М.Чиксентмихалі, являє собою радісне почуття активності, коли індивід ніби повністю розчиняється у предметі, з яким має справу, а увага цілком зосереджена на занятті, що змушує забувати про власне “Я”; “потік” є цілісним почуттям, яке переживають люди, коли вони повністю віддаються діяльності [292, с. 36].

Однією з умов виникнення “потіку” є оптимальне співвідношення можливостей суб'єкта учіння і складності завдання. Якщо можливості набагато перевищують складність завдання, то виникає нудьга, у протилежному випадку з'являється тривожність. Почуття “потіку” можуть переживати, коли складність завдань лише трохи переважає можливості учня (студента). Ця умова відповідає рівню запитів орієнтованих на успіх людей, таке почуття максималізує внутрішню локалізацію причин досягнутого результату дії. Особливо зазначимо, що переживання “потіку”, на думку М.Чиксентмихалі, не є якоюсь надзвичайною подією, воно трапляється також у формі “мікропотіку” [292].

Що ж конкретно може стати фасилітатором “потіку” під час вивчення майбутніми економістами, фінансистами й менеджерами іноземної мови? Для цього, з точки зору С.О.Радько, у викладача є два засоби: зміст навчального матеріалу та сам процес навчальної діяльності [210, с. 15].

Однією з важливих ознак змісту запропонованого студентам матеріалу має бути його захопливість, яка, з погляду В.Б.Бондаревського, створює зацікавленість, породжує почуття очікування [23, с. 11]. З іншого боку, важливою є його новизна,

оскільки, за словами О.В.Сидоренко, “нове знання само по собі зачаровує” [227, с. 51].

У той же час “зміст знань містить у собі й можливості по-новому збагнути вже відоме, відкривати в наявних знаннях нові грані, розглядати їх під новим кутом зору і переживати при цьому найглибше почуття задоволення...” [271, с. 115].

Відомо, що проблема емоцій в пізнавальній активності нерозривно пов’язана з умовами діяльності людини [262, с. 135]. Тому джерелом мажорних емоційних станів студентів, які проходять курс іноземної мови у торговельно-економічному ВНЗ, слід вважати застосування технічних засобів навчання, роботу в лабораторіях, лінгфонних кабінетах, організацію ігрових ситуацій, демонстрації тощо.

На думку М.І.Алексєєвої, накопичення та узагальнення цих емоцій внаслідок їхнього повторного переживання зумовлюють формування стійких позитивних інтелектуальних почуттів, що є обов’язковою складовою потреби в знаннях, бажання вчитися, пізнавального інтересу в його найбільш розвиненій формі [6].

Виходячи з цих міркувань, вважатимемо положення концепції М.Чиксентмихалі однією з теоретичних засад для формування позитивної мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей, тим більше, що, як зазначає О.О.Леонтєв, “викладач іноземної мови більше, ніж викладач будь-якого іншого предмета, зобов’язаний втручатися в емоційну атмосферу уроку і забезпечувати по можливості виникнення в учнів емоційних станів, сприятливих для їхньої навчальної діяльності” [142, с. 96].

Водночас варто прислухатись до застережень дослідників, на думку яких “не можна будувати навчальний процес на одних лише позитивних емоціях” [255, с. 60].

Б.Г.Додонов досить переконливо доводить, що негативні емоції в певному поєднанні з позитивними не лише не шкідливі, а й корисні, необхідні будь-якій особистості в процесі пізнання. “Насправді ж “страждання”, тобто переживання тих або інших негативних емоцій, аж ніяк не є антиподом щастя як почуття. Більше того, останнє немислиме без страждання, як немислиме задоволення від їжі без почуття голоду, насолода відпочинком – без втоми” [69, с. 91].

Невипадково дослідники попереджають, що надмірне використання перерахованих методів та прийомів може призвести до пасивності студента, до інтелектуальної ліні, звички сприймати лише готовий матеріал, страху перед труднощами [124, с. 59] – всього того, що психолог М.І.Козлов називає споживацькою позицією особистості в навчанні [116, с. 175].

Цей недолік усувається тоді, коли процес здобуття знань розглядають як максимально наблизений за своїми психологічними особливостями до мислення. Початок же мислення, за словами С.Л.Рубінштейна, – у проблемній ситуації [217, с. 321].

Отже, одним із продуктивних підходів до мотиваційного забезпечення навчальної діяльності студентів торговельно-економічного ВНЗ вважатимемо таку її організацію, коли засвоєння знань є їхнім “відкриттям” у проблемній ситуації.

Формування продуктивного і творчого мислення учня (студента) є центральним для теорії проблемного навчання, що отримала розвиток у роботах В.Оконя, О.М.Матюшкіна, М.І.Махмутова, Ю.К.Бабанського, І.Я.Лернера та інших авторів.

Як зазначає В.Оконь, найістотнішою рисою проблемного навчання є не постановка питань, а створення проблемних ситуацій [186, с. 67]. І.О.Зимня характеризує проблемну ситуацію як сильний фактор, що впливає на зміну мотиваційних структур особистості [90, с. 231]. Її головним елементом, вважає О.М.Матюшкін, є невідоме, нове, те, що слід відкрити для правильного виконання завдання, потрібної дії. Отже, для того, щоб створити проблемну ситуацію в навчанні, потрібно поставити учня (студента) перед необхідністю виконати таке практичне або теоретичне завдання, коли знання, що належить засвоїти, займатимуть місце невідомого [164, с. 33-34].

Нові вимоги завдання виступають джерелом виникнення пізнавальної потреби та умовою пошукової пізнавальної активності, спрямованої на виявлення невідомого. Ситуативно породжувана пізнавальна потреба, таким чином, виникає з нових вимог, що ставляться до пізнавальної діяльності проблемною ситуацією. Можна також сказати, що пізнавальна потреба з'являється в умовах проблемної ситуації [165, с. 7].

Характерною рисою такої ситуації В.Оконь вважає динамічність, що полягає у природному переході від однієї ситуації до іншої, у спричиненні через неї нових, які дозволяють таким чином всебічно висвітлити речі, явища й процеси або події, що пізнаються, а також виникаючі між ними відношення, зв'язки й залежності [186, с. 66].

Розкриваючи суть динаміки пізнавальної активності у процесі розв'язання проблемних завдань, О.М.Матюшкін зауважує, що пізнавальна потреба породжується в ситуаціях завдання, умови якого виступають із самого початку як суб'єктивно відомі та звичні. Лише в самому процесі розв'язання виявляється невідповідність звичних способів дії, які використовуються, вимогам завдання, де висуваються "приховані" умови, що неможливо виконати за допомогою відомих способів. Виявлені таким чином "нові" вимоги активізують розумову діяльність [165, с. 7]. Отже, у більшості випадків потреба в пошуку невідомого та пізнавальна активність виникають на переході від стереотипних до пошуку оригінального способів розв'язання завдання. Пізнавальна активність головним чином відповідає етапові впевненості у досягненні розв'язку [там саме, с. 9].

Останнє зауваження тісно пов'язане з адекватністю труднощів наявним в учня (студента) можливостям (зокрема, його готовності й звички до проблемного методу). Залежно від цього різною буде участь учня (студента) у виявленні проблеми, її формулюванні та розв'язанні, а також перевірці результатів.

Здатність студента висунути і сформулювати нову проблему, раціонально її розв'язати та оцінити значення цього розв'язку свідчить про його повну самостійність, наявність якої, на думку В.Оконя, дозволяє вважати проблемне навчання та проблемне учіння еквівалентами. Обґрунтовуючи цей висновок, автор зазначає, що лише тоді можна говорити про успіх проблемного методу, коли він максимально активізує всіх учнів [186, с. 69].

Викладачеві слід враховувати, що в студентів різний рівень володіння такими прийомами навчання, як аналіз, порівняння, доведення, узагальнення, висування гіпотез, перенесення знань у нову ситуацію, пошук аналогій, вибір способів діяльності, інтерпретація та оформлення результатів, – тим, що В.О.Якунін у сукупності

називає загальною готовністю студентів до проблемного навчання [277, с. 424-425], а М.І.Махмутов – “проблемним” типом мислення [166, с. 30].

Логічний у такій ситуації диференційований підхід полягатиме в ефективному поєднанні індивідуальної роботи студентів з їх співпрацею з викладачем та один з одним. Важливим у цьому зв'язку є уявлення про діалогічне проблемне навчання, що передбачає симетричну пізнавальну активність партнерів у діалозі і спільному розв'язанні розумових завдань.

“Розвиток пізнавальної активності у навчанні, – зазначає О.М.Матюшкін, – передбачає як психологічну умову необхідність взаємодії активності вчителя й учня, учня та іншого учня, вчителя і навчальної групи і т.д. Пізнавальна активність учня досягається за допомогою взаємної діалогічності процесу мислення вчителя (викладача) та учня (студента)” [165, с. 16].

Положення теорії проблемного навчання знайшли втілення у навчальному процесі, зокрема у вивченні іноземних мов у школі та ВНЗ, про що свідчить аналіз публікацій [43, 102, 170, 201, 224 та ін.]. Створення проблемних ситуацій у навчанні іноземної мови, на думку Н.К.Постнікової, передбачає декілька цілей: перша і головна – активізація розумової діяльності учнів, друга – розвиток мовленнєвих навичок, третя – повторення і закріплення певного лексичного і граматичного матеріалу [201, с. 11].

Доцільність реалізації цих положень для нашого дослідження зумовлена тим, що невід'ємним компонентом проблемної ситуації є пізнавальний мотив, який щоразу виникає як ситуативна потреба в новому, невідомому знанні чи способі дій і визначає рівень активності суб'єкта учіння. Можна припустити, що систематична актуалізація цієї нестійкої, ситуативної спонуки здатна зумовити її генералізацію і перетворення на стійку особистісну рису. Проблемні методи мають особливе значення для формування лінгвопізнавальних мотивів, рівень розвитку яких є традиційно низьким у слухачів немовних ВНЗ, що, як засвідчило наше дослідження, є серйозною перешкодою у вивченні іноземної мови студентами економічних спеціальностей.

Теоретики й практики проблемного навчання вказують на окремі недоліки цього дидактичного методу, наголошуючи на тому, що він, як і будь-який інший, не є універсальним. Він, за словами В.Окоця, “є одним із методів, щоправда широкого масштабу, який повинен застосовуватись поряд з іншими методами” [186, с. 69].

Рівень сформованості основних прийомів учіння студентів, що вже згадувався у зв'язку з їх готовністю до проблемного навчання, розглядають і в більш широкому контексті готовності молоді до отримання вищої освіти [50, 133, 134, 137, 237, 260 та ін.]. Ціла низка авторів вказує зокрема на актуальність спеціальної роботи з формування навчальної діяльності студентів [17, 49, 66, 261, 277 та ін.].

На думку дослідників, найважливішим напрямком цієї роботи повинна стати організація цілеспрямованого засвоєння знань про способи виконання основних навчальних дій і їх змістові підстави. Такі знання покликані наповнити конкретним змістом ті уявлення про структуру навчальної діяльності, які складаються в учнів до початку навчання у вищій школі [253, с. 85]. Отже, “методика учня” (Ф.М.Рабінович) повинна еволюціонувати в ефективну “методику студента”, як “шукача і відкривача знань” (В.О.Сухомлинський).

При цьому авторами особливо наголошується, що жодна, навіть повна та добре засвоєна, система “метазнання” без перебудови установок і мотивів особистості, без становлення персональної картини світу з усім її комплексом свідомості не зможе забезпечити ні розвитку наукового теоретичного мислення, ні здібностей до учіння в світі наукового пізнання [253, с. 103]. Зважаючи на це, актуально виявити взаємозв'язки між когнітивною та мотиваційною сферами особистості. Отже, вимагає доведення тези М.О.Аверіна і Є.С.Львова про те, що вміння вчитися – означає відчувати постійний потяг до знань, потребу в новому [3, с. 8].

Дослідження, що пов'язують формування мотивації учіння з повноцінною навчальною діяльністю, умінням вчитися, були виконані під керівництвом А.К.Маркової [154, 155, 157, 252] в руслі теорії навчальної діяльності (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін). Ця концепція, як відомо, постулює трикомпонентну структуру повноцінного учіння: розуміння і прийняття учнями навчального завдання; виконання ними активних навчальних дій (зміна, порівняння, моделювання), дій самоконтролю й

самооцінки. В тому разі, якщо учень розуміє навчальне завдання і смисл вправ, сам активно та усвідомлено виконує дії з навчальним матеріалом, а також контролює й оцінює себе, у нього складаються навчально-пізнавальні мотиви. Саме вони виділяються А.К.Марковою як найбільш адекватні навчальній діяльності. Безпосередньо пов'язаний з її змістом навчально-пізнавальний мотив визначається як “орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного набуття знань” [154, с. 15].

Вказуючи на зв'язок між характером мотивації і навчальною діяльністю, А.К.Маркова наголошує на необхідності організації останньої як активного досвіду суб'єкта учіння. Це положення автора близьке до концепції формування і перевиховання людини через працю, в якій діяльність спочатку виходить далеко за межі наявних потреб, інтересів і т.д., формує нові потреби, інтереси і тим самим змінює мотивацію [10, с. 12].

Втім, своєрідність підходу А.К.Маркової вбачаємо в тому, що дослідниця розглядає операційно-дійову структуру навчальної діяльності учнів як наслідок перебудови їхніх пізнавальних можливостей. При цьому підкреслюється роль учня: “учіння здійснюється як навчальна діяльність, якщо школяр оволодіває не лише знаннями, а й способами їхнього набуття; якщо ці способи не дані йому в готовому вигляді, самостійно будуються самим учнем і впливають із поставленого ним навчального завдання; якщо учень засвоює не тільки способи роботи зі знаннями, а й способи роботи із самим собою, тобто прийоми самоконтролю й самооцінки” [154, с. 34-35].

Результати експериментальних досліджень дозволили А.К.Марковій зробити висновок про те, що досвід активної навчальної діяльності не спричинює зміни мотивації, але посилює активну позицію того, хто вчиться, перебудовує ставлення до об'єкта вивчення, до самого себе, до інших, змінює оцінку цих ставлень і так впливає на мотиваційну сферу суб'єкта [252, с. 27].

Оскільки категорія “діяльність” становить основу особистісно-діяльнісного підходу до навчання, положеннями якого ми керуємося у своєму дослідженні, вважаємо за доцільне прийняти концепцію А.К.Маркової як потенційно продуктивний

шлях формування мотивів вивчення іноземної мови у студентів торговельно-економічного ВНЗ. Проте у цій когнітивно орієнтованій концепції не достатньо висвітлені механізми смислотворення: за яких умов знання чи узагальнені способи дій набувають для студента значущості та особистісного смислу, а через це й спонукальної сили – тобто стають власне мотивами. Крім того, пов'язуючи навчальну діяльність зі становленням і розвитком суб'єкта учіння, А.К.Маркова не повною мірою експліціювала систему соціальних відносин, що реалізуються в ситуаціях навчання.

Водночас, як зауважують автори, поза аналізом і проектуванням соціальних взаємодій і відносин не можна забезпечити якісно новий рівень керування учінням та розвитком здібностей учня, невід'ємних від розвитку свідомості особистості, її позицій, установок і мотивів [253, с. 104]. Оскільки завданням нашого дослідження є створення мотиваційно насиченого середовища як інструменту конструктивного впливу на мотивацію вивчення студентами іноземної мови, проаналізуємо результати досліджень, предметом яких стала особистість в навчальній ситуації.

Своєрідний підхід до розробки та обґрунтування спільної навчальної діяльності викладача і студентів запропонувала В.Я.Ляудіс. Вона вважає, що збіг інтересів студента й викладача стає рушійною силою розвитку особистості та її досягнень в самостійному учінні [253, с. 25]. Тому центральною ланкою всього педагогічного процесу визнається діалектика взаємозв'язку і взаємозалежності відносин у системі “студент-викладач”. При цьому тип відносин, за яких той, хто навчає, не центральна фігура, а помічник, що сприяє і підтримує розвиток кожної окремої особистості студента, реалізується в їхній спільній навчальній діяльності. Її ж розглядають як особливий тип соціально організованих взаємодій і стосунків між вчителем та учнями, що забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної пізнавальної діяльності з об'єктом засвоєння через створення спільності смислів, цілей, способів досягнення результату й формування саморегуляції індивідуальної діяльності за допомогою змінюваних форм співробітництва між усіма учасниками процесу учіння [там саме, с. 108-109].

У спільній навчальній діяльності вбачають також мотивуючу основу переходу особистості від прагматичного до пізнавального ставлення до світу, до становлення усвідомленої саморегуляції в якості суб'єкта пізнавальної діяльності [218].

Саме побудова механізмів саморегуляції учіння та самих актів взаємодій, стосунків і спілкувань, а отже, перебудова мотиваційної сфери суб'єкта учіння визнається метою спільної навчальної діяльності викладача та студентів, а система форм їхньої взаємодії є засобом її досягнення.

Форми взаємодії розгортаються від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні навчальних завдань і послідовного наростання власної активності студентів аж до повністю саморегульованих предметних навчальних дій та партнерства з викладачем [253, с. 110].

Так виникають почуття рівноправності й спільності, актуалізація яких, на думку А.О.Реана та Я.Л.Коломинського є не тільки основним, а й найдавнішим правилом конструктивного спілкування [213, с. 275]. Важливо, що у спільній навчальній діяльності це є наслідком співпраці викладача і студента.

Аналіз моделей спільної навчальної діяльності свідчить, що найвищою продуктивністю з точки зору динаміки мотиваційної сфери суб'єкта учіння характеризуються ті з них, де засвоєння знань передбачає спільне вирішення творчих завдань.

Таку форму організації учіння В.Я.Ляудіс називає ситуацією спільної продуктивної діяльності, розглядаючи її як одиницю аналізу становлення особистості у процесі учіння, коли студент “виробляє себе в усій своїй цілісності”, в єдності інтелектуальної і моральної сфери його особистості [150].

Вирішення творчих завдань є об'єктивною основою співробітництва всіх учасників, які не можуть діяти самостійно, і разом з тим створює могутній стимул для становлення індивідуальної саморегуляції засвоюваної діяльності – мотив творчого досягнення. Творчі завдання зовсім не виключають завдань репродуктивних, а лише забезпечують на кожному новому етапі високий рівень мотивації учіння та інтеграцію, взаємодію всіх мотивів. Тому спонукальна функція творчих завдань зберігається від початку до кінця їх виконання за рахунок підвищення інтелектуальної складності й соціальної значущості від етапу до етапу, через що розширюється

смыслові функція і забезпечується пріоритетна роль мотивів творчих досягнень щодо інших мотивів учіння, а також підтримується та перебудовується мотивація співробітництва і міжособистісних взаємодій [253, с. 112-113].

Отже, важливим психологічним показником перебудови всієї мотиваційно-смыслової сфери студентів у ситуації спільного з викладачем розв'язання творчих завдань є розширення спектру мотивів через появу поряд з пізнавальними спонуканнями мотивів творчого досягнення, контактної взаємодії, співробітництва, формування яких є пріоритетним завданням нашого дослідження.

Оскільки “творчі завдання та спільна діяльність, спілкування становлять найвищі людські цінності та заряджають особистісним смыслом будь-який акт спільної продуктивної діяльності” [253, с. 120], у концепції В.Я.Ляудіс розв'язано проблему формування “реально діючих” мотивів учіння. Крім того, така ситуація спільних продуктивних дій “забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-смыслова сфера” [там саме, с. 161].

Це дозволяє вважати суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів для виконання творчих завдань ефективним способом підвищення позитивної мотивації учіння під час вивчення іноземної мови в торговельно-економічному ВНЗ.

Варто зазначити, що розроблений В.Я.Ляудіс підхід лежить у руслі педагогіки співробітництва, про важливість якої заявили педагоги-новатори на сторінках освітньої преси кінця 1980-х. У психолого-педагогічній літературі педагогіка співробітництва визнається реальним втіленням особистісно-діяльнісного підходу до викладання іноземної мови, оскільки саме тут співробітницьке спілкування є і формою, й засобом, і метою навчання [92, с. 145].

Говорячи про педагогічну, навчальну співпрацю слід мати на увазі три основні її аспекти: взаємодію викладача зі студентами, взаємодію студентів у спільній навчальній діяльності та взаємодію педагогів у системі міжпредметних зв'язків [247, с. 27].

І.О.Зимня доповнила таку схему загальногруповою співпрацею слухачів у всьому навчальному колективі (наприклад, мовній групі) та взаємодією за формулою “студент-студент” (у діадах і тріадах) [92, с. 146].

Це уточнення є суттєвим, зважаючи, з одного боку, на відсутність у психолого-педагогічній літературі чіткої диференціації понять “група” й “колектив” та відповідних їм групового і колективного навчання, а з іншого – на те, що інструмент ефективного впливу на формування індивідуальної мотивації вивчення іноземної мови у своєму дослідженні ми вбачаємо у мотиваційно насиченому середовищі, для якого важливий потенціал усіх видів співробітництва в навчанні. Отже, розглянемо особливості такої його організації, де суб’єкти учіння найбільше виявляють взаємний виховний вплив.

В.К.Дяченко [74, 75] обґрунтовує принципи колективного способу навчання. Він особливо наголошує на тому, що колективною слід вважати лише роботу учнів у парах змінного складу, яка має принципові відмінності від групової та просто парної роботи: кожен учень по черзі працює з кожним зі своїх товаришів – так відбувається їх взаємне навчання та учіння [75, с. 61].

Ці форми організації навчальної роботи, де реалізується принцип “docendo discimus”, відомі в педагогічній літературі як “метод талгенізму” (О.Г.Рівін), “метод О.Г.Рівіна” (В.К.Дяченко), “робота в парах змінного складу” (В.К.Дяченко, М.М.Скаткін), “робота в динамічних парах” (А.С.Границька).

Йдеться про те, що учень засвоює швидко і якісно ті факти та способи дії, які одразу застосовує на практиці або передає іншим. Він повідомляє їх товаришам, доки сам не оволодіє ними досконало. Діяльність за принципом “навчився сам – навчи інших”, на думку М.О.Аверіна і Є.С.Львова, сприяє соціалізації мотивів учіння, виробляє в учнів почуття колективізму, взаємовиручки, надає їм можливість задовольнити свою потребу у виявленні та ствердженні власного “Я” [3, с. 10].

Цю закономірність з успіхом використовував у своїй діяльності вітчизняний педагог О.Г.Рівін під час розробленого поабзацного опрацювання текстів наукової і філософської літератури, який передбачав індивідуальне ознайомлення кожного уч-

ня з частиною тексту (окремим абзацом) і подальше закріплення знань у поєднаному діалозі. Існують модифікації даної методики, коли декілька учнів отримують одну й ту ж саму тему, а в подальшому діалозі виявляють причини розбіжностей, порівнюють своє розуміння тексту з розумінням товариша і т.д., що додає творчості їхній спільній діяльності. Такий підхід нагадує концепцію В.Я.Ляудіс, хоча реально наповнення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в них різне. Це дозволяє вважати обидві форми навчальної співпраці взаємодоповнюваними.

Ю.І.Пасов називає роботу в парах однією з найбільш природних форм спілкування [194, с. 152]. Робота в парі, за словами А.О.Вербицького, активізує думку й професійне мовлення, породжує психологічно комфортний фактор “разом”, концентрацію зусиль [32, с. 37], а отже, її когнітивний аспект тісно пов'язаний з динамікою мотиваційної сфери суб'єктів співпраці, в першу чергу становленням пізнавальних, комунікативних, соціальних мотивів, формування яких під час вивчення іноземної мови студентами є метою нашого дослідження.

Соціальні потреби, які визначають групову інтеграцію і спілкування, О.О.Леонт'єв поділив на три основні потреби, орієнтовані на: а) об'єкт або мету взаємодії; б) інтереси самого комунікатора; в) інтереси іншої людини або суспільства в цілому [140, с. 192].

На думку багатьох психологів, не існує більш первинного подразника, ніж присутність іншої людини, більш природної потреби, ніж потреба в соціальному контакті [182]. Особливо підкреслюється, що реалізація інтересів окремої особи нерозривна з реалізацією інтересів інших людей [253, с. 24]. Розуміння ж кожним тієї істини, що поруч живе й працює інший, В.О.Сухомлинський називав “відчуванням людини” [240, с. 620], а К.О.Абульханова-Славська вважає це шляхом до реалізації найвищої потреби особистості – потреби в людськості [1, с. 172].

Отже, оптимальною для розвитку позитивної мотивації вивчення іноземної мови є така взаємодія у парах змінного складу, де інтереси комунікантів гармонійно поєднані та спрямовані на предмет взаємодії. Так виникають ситуації взаємної відповідальності та зацікавленості процесом і результатами навчальної праці в колективі, які ми вважаємо елементом мотиваційно насиченого середовища.

Як наголошував В.О.Сухомлинський, формування глибинної виховної сили колективу в сфері навчання, розумового розвитку, оволодіння знаннями великою мірою залежить від того, з яким успіхом учитель переборює інтелектуальний застій, розумове окостеніння, байдужість учнів, що мають слабкі розумові здібності, погану пам'ять [241, с. 475].

У цьому плані колективний спосіб роботи в гетерогенних за якісним складом групах студентів виявляється надійним засобом індивідуалізації та диференціації навчання, що є одним з найважливіших завдань викладача іноземної мови саме в торговельно-економічному ВНЗ, де через особливості умов прийому (відсутність іспиту з іноземної мови під час вступу на частину спеціальностей, спрощені правила для абітурієнтів, які бажають навчатися на контрактній основі) помітні значні розбіжності в рівні базових знань.

Важливим у контексті нашого дослідження є те, що співпраця в парах змінного складу зменшує силу мотивів уникнення негативного досвіду, що було, зокрема, доведено автором терміну “динамічна пара” А.С.Границькою в навчанні іноземної мови. Дослідниця застосувала цю форму взаємодії студентів для перевірки їхніх знань та умінь під час заліків. В результаті не тільки зросла швидкість і якість контролю, а й зменшилась зайва напруга студентів, втратили початкову силу традиційні для етапу перевірки мотиви уникнення негативного досвіду [75, с. 34-35].

Серед можливих форм колективної співпраці на заняттях з іноземної мови В.К.Дяченко називає такі, як: 1) робота в динамічній парі, пов'язана зі взаємною перевіркою окремих іншомовних слів та виразів; 2) спільна робота над новим текстом; 3) робота над текстом, переклад якого одному з партнерів уже відомий; 4) взаємодопомога у вивченні текстів, кожний з яких готувався учнями окремо; 5) поабзацне опрацювання тексту в мовній групі; 6) виконання вправ за підручником; 7) взаємні диктанти [75, с. 57-60].

Зрозуміло, що організація навчання, коли студенти працюють “не просто поруч, а разом” (М.М.Скаткін), потрібна в стратегії формування позитивної мотивації вивчення іноземної мови. Можна не погодитися лише з абсолютизацією В.К.Дяченком ролі навчання в динамічних парах через, як нам здається, термінологічну

неточність, якої припустився автор. Так, він пише: “Жодна з традиційних форм навчання (групова, парна, індивідуальна) не є за своєю природою, за своєю будовою колективною і не може стати колективною. Робота у парах змінного складу – це єдина колективна форма організації процесу навчання. Тільки за цієї форми всі навчають кожного і кожний – усіх, і має місце турбота всіх про кожного і кожного – про всіх, тобто принцип колективізму реалізується тут у своїй істинній суті” [75, с. 61].

Слід визнати, що “головним колективоутворюючим фактором у будь-якій педагогічній системі є навчальна діяльність студентів у формах, за яких є можливою їхня реальна взаємодія та взаємообмін” [277, с. 494]. Отже, очевидною умовою для становлення студентського колективу є співпраця суб’єктів учіння в динамічних парах. У той же час у відповідності з теорією групової диференціації, розробленою у вітчизняній соціальній психології, кожна група, зокрема академічна, проходить декілька етапів розвитку між дифузною групою і колективом. Тому варто погодитися з В.О.Якуніним, який вважає більш правильним називати будь-яку спільну діяльність, незалежно від кількості зайнятих нею, діяльністю груповою, у тому числі й колективною, якщо вона організована в групах вищого рівня розвитку і на колективістських засадах [277, с. 496]. З цих позицій діяльність студентів у парах змінного складу слід вважати одним з ефективних шляхів формування навчального колективу, водночас визнавши колективоутворюючу функцію й інших видів навчальної співпраці, роль яких недооцінює В.К.Дяченко. Фактично йдеться про принципову можливість впливу різних форм співробітництва (в тому числі в рольових, ділових іграх) на розвиток мотиваційної сфери суб’єкта учіння. Це розширює діапазон підходів до формування мотивації учіння такої особливої соціально-психологічної і вікової категорії, як студентство.

Вже класичною стала теза О.М.Матюшкіна про те, що на початку навчання у ВНЗ студент повинен “перестати” бути школярем, а до його закінчення – студентом [162]. Така подвійна трансформація є надзвичайно складним процесом, про що, зокрема, пише А.О.Вербицький: “... головні труднощі полягають у зміні соціальної позиції людини при переході від школи до ВНЗ, способів здійснення навчальної

діяльності, в зміні звичних для школяра зв'язків, відносин і стереотипів поведінки” [31].

Він же зазначає, що основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від актуальної діяльності студента до діяльності професійної, яку він засвоює: в межах одного типу діяльності треба “зростити” принципово інший [33, с. 12].

Оскільки основною конституюючою ознакою діяльності є мотив (О.М.Леонтьєв), такий перехід під час навчання у ВНЗ в першу чергу відбувається лінією трансформації мотивів. “Хоча пізнавальна мотивація є одним із найдієвіших мотивів учіння, необхідно створювати психолого-дидактичні умови для того, щоб вона стала початком розвитку професійної мотивації та професійної спрямованості майбутнього спеціаліста” [31, с. 47]. Незадовільний актуальний рівень сформованості останніх є, як було показано, суттєвою перепорою на шляху оволодіння іноземною мовою. Отже, постає питання про цілеспрямоване формування зазначених мотивів.

Як показано в літературі, професійна мотивація і професійна спрямованість не формуються, якщо в навчальному процесі не представлені ті чи інші елементи майбутньої професійної діяльності [213, 277 та ін.]. Це є свідченням на користь розробленого А.О.Вербицьким контекстного підходу до навчання у вищій школі, який зумовлює орієнтацію студента на майбутню професійну діяльність, що моделюється в навчанні [31-34, 244].

В контекстному навчанні зміст навчальної діяльності студента відбирають не лише за логікою науки, а й через модель спеціаліста – за логікою майбутньої професійної діяльності, що надає цілісності, системної організованості та особистісного смислу засвоєваним знанням. Зміст навчання проектується як предмет навчальної діяльності, що послідовно трансформується в предмет діяльності професійної [33, с. 13].

А.О.Вербицький особливо підкреслює імовірнісний, проблемний зміст та умови професійної діяльності. Через це основною одиницею змісту контекстного навчання є не “порція інформації” або задача, яку розв’язують за зразком, а проблемна ситуація, що передбачає включення продуктивного мислення студента [там саме], а отже, можна говорити про актуалізацію пізнавального мотиву.

Таким чином, у пізнавальній діяльності студента в умовах активного навчання контекстного типу моделюється повний цикл мислення: від зародження проблемної ситуації, породження пізнавальної мотивації до знаходження способів вирішення проблеми і доведення його правильності. Так задається предметний контекст майбутньої професії.

Оскільки будь-яка діяльність виконується спільно з іншими людьми, вона передбачає не тільки компетентні предметні дії, а й, перш за все, вчинки її учасників. Тому “важливо у навчанні задати соціальний контекст професійної діяльності, виробничих відносин майбутніх спеціалістів” [31, с. 67], що в умовах нашого дослідження дає змогу актуалізувати важливі для вивчення іноземної мови соціальні та комунікативні мотиви.

Отже, одиницею роботи викладача і студентів у контекстному навчанні є ситуація в усій її предметній і соціальній неоднозначності й суперечливості. Підпорядковуючись нормам компетентних предметних дій і нормам поведінки людей в ході аналізу й вирішення ситуації студент, формується як спеціаліст і член суспільства в єдиному потоці активності, спрямованій на засвоєння змісту освіти [31, с. 60-61].

У знаково-контекстному навчанні виділено три базові форми діяльності та декілька проміжних. Базовими є: навчальна діяльність академічного типу (наприклад, лекція, семінар), квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми), навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика, дипломне проектування і т.д.). Перехідними від однієї базової форми до іншої є решта форм, що використовують у вищій школі. У власне навчальній діяльності відбуваються головним чином передача і засвоєння інформації; у квазі-професійній – моделюються цілісні фрагменти виробництва, їхній предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст; у навчально-професійній – реалізуються дії та вчинки, які відповідають нормам власне професійних і соціальних відносин спеціалістів, що вступають у процесі колективно-розподіленої праці в міжособистісну взаємодію і спілкування [33, с. 13-14].

Динаміка діяльності студентів – власне навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної – зумовлює розвиток пізнавальних і професійних мотивів, які є

одночасно продуктом взаємних трансформацій. Так розв'язується основна суперечність між мотивацією актуальної навчальної діяльності студента та його майбутньої професійної діяльності. Особливо чітко це виявляється в одній із базових форм контекстного навчання – квазіпрофесійній діяльності студентів, яка є навчальною за формою та професійною за змістом.

У дослідженнях А.О.Вербицького та Н.А.Бакшаєвої [33] підтверджується, що взаємодія пізнавальних і професійних мотивів спричинює послідовні взаємообумовлені зміни їх вираженості й статусу в ієрархічній організації загальної структури мотивів учіння, що трансформується при переході від навчальної до професійної діяльності. При цьому пізнавальний і професійний мотиви є провідними для учіння студентів в умовах знаково-контекстного навчання.

Зважаючи на те, що поєднання пізнавального інтересу до предмета і професійної мотивації у психолого-педагогічній літературі визнається найдієвішим фактором впливу на успіхи в учінні, розглядатимемо розроблений А.О.Вербицьким підхід як одну з умов розвитку позитивної мотивації вивчення іноземної мови у ВНЗ.

Отже, у кожній із зазначених концепцій пропонуються продуктивні шляхи модифікації окремих аспектів системи відносин особистості та педагогічного середовища, що дозволяють досягнути стійкої позитивної динаміки мотивації навчальної діяльності (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Педагогічні концепції формування мотивів навчальної діяльності

Концепція	Зміст та засоби педагогічного впливу на навчальну мотивацію	Мотиви, на формування яких спрямовані педагогічні дії
Теорія “потоків” (М.Чиксентміхалі)	Стимулювання процесів емоційного опосередкування навчальної діяльності, посилення інтенсивності позитивних афективних реакцій та станів. Використання емоціогенних факторів (новизна, цікавість, оптимальна складність навчального матеріалу, використання ігрових методів навчання, застосування ТЗН, засобів наочності).	Процесуальні: пізнавальний, комунікативний, співробітництва.

Концепція проблемного навчання (В.Оконь, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер)	Стимулювання позитивних когнітивних та психологічних реакцій студентів, розвиток у них проблемного мислення за рахунок новизни і проблемності навчального матеріалу та навчальних ситуацій.	Пізнавальний, лінгвопізнавальний.
Концепція формування операційно-дійової структури навчальної діяльності (А.К.Маркова, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін)	Розвиток операційно-дійової структури навчальної діяльності, перебудова системи ставлень особистості до об'єктів і суб'єктів навчального процесу, зміна оцінки цих відношень.	Навчально-пізнавальний.
Концепція спільного розв'язання навчальних завдань (В.Я.Ляудіс)	Перебудова механізмів саморегуляції студента, предметної діяльності, актів взаємодії, стосунків і спілкування шляхом демократизації навчального процесу, встановлення між його учасниками партнерських взаємин, організації спільного вирішення творчих завдань.	Пізнавальний, творчих досягнень, співробітництва, комунікативний.
Концепція колективного навчання (навчання в "динамічних парах" (В.К.Дяченко, О.Г.Рівін, А.С.Границька, М.М.Скаткін)	Соціалізація мотивів учіння, виховання у студентів почуття колективізму через організацію їхньої спільної діяльності, стимулювання процесів взаємообміну та взаємозбагачення на когнітивному, операційно-дійовому, мотиваційному рівнях.	Пізнавальний, комунікативний, співробітництва.
Концепція знаково-контекстного навчання (А.О.Вербицький)	Моделювання змісту навчання, предметного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності (навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність).	Професійний, пізнавальний.

Аналіз розглянутих концепцій дозволив визначити педагогічні умови формування у студентів економічних спеціальностей мотивів вивчення іноземної мови: створення мотиваційно насиченого середовища навчальної діяльності; запровадження мотиваційного корективного курсу на початковому етапі; посилення професійної спрямованості навчального процесу; застосування активних методів навчання.

Висновки до розділу 1

1. Як провідний фактор регуляції активності особистості, її поведінки та діяльності мотивація є проміжною змінною, що визначає якість теоретичної і практичної підготовки випускників закладів освіти. Ефективна соціально-педагогічна взаємодія з учнем (студентом) неможлива без урахування його мотивації. Вивчення спонук активності в учінні та пошуки шляхів їхнього формування є важливим завданням педагогічної науки. Незважаючи на велику кількість досліджень з проблеми мотивації учіння, виконаних вітчизняними й зарубіжними вченими (М.І.Алексєєва, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, С.С.Занюк, Б.Г.Додонов, Й.Лінгарт, А.К.Маркова, М.В.Матюхіна, Н.Г.Морозова, С.Г.Москвичов, М.В.Савчин, Л.С.Славіна, І.В.Смолин та інші), вона не втратила актуальності.

2. Специфіка іноземної мови як навчального предмета, якого “не можна навчити – її слід вивчити самому”, та особливості її викладання в торговельно-економічному ВНЗ (скорочений термін навчання, різний (часто досить низький) рівень мовних знань, мовленнєвих умінь та навичок студентів, а також значний обсяг і складність матеріалу, що підлягає засвоєнню) є тими об’єктивними факторами, які зумовлюють пріоритетність розв’язання проблеми мотивації учіння для досягнення кінцевих цілей навчання іноземної мови майбутніх бізнесменів.

3. Аналіз існуючих концепцій мотивації дозволяє зробити висновок, що основною причиною розбіжностей у поглядах дослідників на проблему мотиваційного забезпечення навчального процесу є моністичний підхід до розуміння мотиву, його ототожнення з іншими мотиваційними утвореннями – потребами, інтересами, цілями тощо. Трактування мотиву як інтегрального утворення, що має складну горизонтальну та вертикальну блокову структуру, дозволяє уникнути суперечок, врахувати те позитивне, що міститься в різних концепціях. Йдеться не про відмову в самостійності таким поняттям, як потреба, мета, а у розширювальному тлумаченні мотиву.

4. Мотив – це дієва детермінанта учіння, що може характеризуватися різною мірою стійкості, сили, усвідомленості, мати позитивну чи негативну модальність.

Диференціація мотивів на внутрішні або зовнішні можлива лише на підставі ознак тотожності / розбіжності предмета потреби та діяльності, а не залежить від внутрішньої / зовнішньої локалізації причин діяльності. Розрізняють процесуальні та результативні навчальні мотиви.

5. Ефективність оволодіння іноземною мовою залежить від специфіки змістово-динамічних характеристик навчальної мотивації. Мотиваційне напруження суб'єкта вивчення іноземної мови є найбільшим за умови домінування у нього стійких неконкуруючих позитивних мотивів. Мотивами преферативного домінування є професійний, пізнавальний, комунікативний, соціальний, досягнення.

6. Мотивація – це внутрішній складний багатоетапний процес, на ініціацію та характер якого можуть впливати зовнішні педагогічні фактори. Існує декілька варіантів зовнішньоорганізованої мотивації, відмінність між якими полягає в підходах до побудови педагогічного процесу. Ефективний виховний вплив на формування у студентів позитивних мотивів можливий за умови реалізації в навчанні іноземної мови низки психологічних механізмів, які діють, з одного боку, через переконання, пояснення, стимулювання внутрішньої роботи із самосвідомості, переосмислення себе та довкілля, а з іншого боку – через перебудову соціального мікросередовища особистості.

7. Ідея комплексності та багатоканальності виховних впливів на мотивацію навчальної діяльності студентів є підґрунтям висунутої нами гіпотези. Внутрішнє мотиваційне напруження суб'єкта учіння значною мірою визначатиметься параметрами напруження зовнішнього середовища через механізм індукції.

8. Продуктивні ідеї щодо створення мотиваційно сприятливого педагогічного середовища містяться в низці концепцій, виконаних в рамках особистісно-діяльнісного підходу до навчання: теорія “поток”; концепції проблемного навчання, формування операційно-дійової структури навчальної діяльності, спільного розв'язання навчальних завдань, колективного навчання (навчання в “динамічних парах”), знаково-контекстного навчання.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Методика дослідження мотивації навчальної діяльності студентів

Відомо, що методи дослідження – це інструмент пізнання істини. Успішність наукової роботи визначається як досконалістю такого інструменту, так і рівнем майстерності вченого, що його застосовує. Крім того, як наголошує М.М.Скаткін, методика дослідження повинна відповідати його конкретним завданням і правильно відображати специфіку явищ, що вивчаються, а не привноситися в дослідження ззовні, довільно і не запозичуватися механічно з інших наук [229, с. 86].

Своїм першочерговим завданням на констатуючому етапі дисертаційного дослідження ми вважали відбір і розробку психодіагностичних методик та оволодіння найбільш адекватними з них для досягнення цілей експерименту.

Розробка якісних методик, спрямованих на діагностику мотивації особистості, являє собою надзвичайно складне завдання через низку об'єктивних і суб'єктивних причин.

1. Об'єктивні труднощі дослідження мотивації породжуються самою природою даного психологічного феномена, про що, зокрема, пише О.В.Сидоренко: “Ефективне розв'язання мотиваційних завдань ускладнюється тим, що мотивація як система мотивів певної людини існує згідно з власними законами, не завжди зрозумілими і тим більше не завжди доступними для регуляції ззовні. Мотиваційні сили виникають, розвиваються, зіштовхуються і борються одна з одною, слабшають і згасають за своїми власними законами, як сили природної стихії” [227, с. 17].

2. Динамічна природа психічного життя людини і, зокрема, ситуаційний характер мотивів діяльності вимагають використання специфічних підходів до їх діагностування. При цьому, як зауважує М.В.Савчин, проблема полягає в неймовірній складності побудувати такий експеримент, в якому можна було б простежувати

головні етапи мотиваційного процесу, зафіксувати індивідуально неповторні психічні явища [222, с. 40-41].

Аналогічної точки зору дотримується Є.П.Льїн: “Методів, котрі б дозволили простежити весь процес побудови мотиву, виявити його суттєві моменти і тим самим – структуру мотиву конкретної дії або вчинку, практично немає. В основному методи спрямовані на виявлення особистісних диспозицій (властивостей особистості, установок), що, як домінуючі тенденції, можуть вплинути на прийняття рішення й формування наміру, але аж ніяк не відомо, чи вплинули вони на рішення конкретно в даному випадку” [98, с. 339-340].

3. Діагностика мотивів ускладнюється існуючою в психології мотивації понятійною плутаниною. Приймаючи за мотив окремі елементи мотиваційної сфери, автори методик насправді часто вивчають різного роду “псевдомотиви” (мотиватори).

4. Мотиваційна сфера особистості, утворюючи її ядро, зазвичай приховується людиною (свідомо чи підсвідомо) від стороннього проникнення. Тому для вивчення мотивації пропонують складні та дуже трудомісткі методики так званого проєктивного типу, що вимагають надзвичайно високої кваліфікації від спеціаліста-психолога. Невипадково серед фахівців існує навіть вузька спеціалізація щодо роботи з тією чи іншою конкретною проєктивною методикою (ТАТ, тест Роршаха, тест Хекхаузена та ін.).

5. Низький рівень психологічної культури і, відповідно, неспроможність студентів адекватно інтерпретувати свої почуття і стани є однією з причин недостовірних даних.

Традиційно вивчення мотивації спирається на її формально-змістовий і динамічний аналіз. Перший передбачає з’ясування змісту системи наявних мотиваційних утворень, їхньої структури та ієрархії. Другий полягає у вимірюванні сили та стійкості мотивів, визначенні динамічності мотиваційної сфери обстежуваних. Таке поєднання кількісних та якісних психодіагностичних аспектів покликане надати дослідженню більшої об’єктивності.

Втім, формалізація психолого-педагогічних даних шляхом кількісного аналізу та математичних моделей психологічних явищ пов’язана з проблемами методоло-

гічного характеру. Невипадково Є.П.Ільїн зазначає, що вимірювання сили мотиву, тобто, по суті, енергетичної характеристики потреби, до цього часу зустрічає значні труднощі [98, с. 300].

Більше того, серед науковців немає згоди стосовно принципової можливості кількісно описати мотиваційний процес особистості. Так, наприклад, А.К.Маркова запевняє: “Мотивацію учіння можна не лише вивчати, але й “вимірювати”. Це надає вивченню більшої об’єктивності, дозволяє порівнювати характер виконання завдання школярами на різних етапах навчання”. Вона наголошує на тому, що спроби кількісного вимірювання мотивів, інтересів учнів обов’язково повинні спиратися на якісний аналіз [154, с. 9].

Протилежної точки зору дотримується О.В.Сидоренко, результатом багаторічних наукових пошуків якої став висновок про те, що “вимірювати мотивацію, скоріш за все, неможливо” [227, с. 10]. Спроби встановити кількісний коефіцієнт рівня мотивації викликає заперечення і в інших авторів. Так, Л.М.Фрідман стверджує: “Виразити рівень розвитку мотивації навчальної діяльності у вигляді числового коефіцієнта – це вводити себе в оману” [255, с. 115].

Отже, ми зіткнулися з науковою проблемою, суть якої полягає в наступному: “Унікальна специфіка психологічного дослідження поки все ще зводиться до традиційного приписування рангів і чисел явищам настільки тонким, невловимим і динамічним, що, очевидно, до них може бути застосована принципово інша система реєстрації та оцінки. Психологія ж не змогла поки що довести, що будується на принципово інших засадах” [226, с. 6].

У зв’язку з цим фахівці в галузі психодіагностики зазначають, що “явища, які становлять предмет гуманітарних наук, незмірно складніший за ті, якими займаються точні. Вони набагато важче (якщо взагалі) піддаються формалізації... Вербальний спосіб побудови дослідження тут, як це не парадоксально, виявляється точнішим від формально-логічного” [59, с. 107].

Останнє твердження не лише констатує проблему, а й позначає перспективи розв’язання суперечливого питання про засоби об’єктивізації у психолого-педагогічних дослідженнях: оперування вербальними даними, як відомо, дозволяє будова-

ти шкали і врешті-решт переходити до числових показників. Втім, суто вербальний спосіб не дозволяє повною мірою здійснити динамічний аналіз мотивації навчальної діяльності.

На наш погляд, доцільність позначення явищ мотиваційної сфери числовими показниками викликатиме менше заперечень, якщо погодитись з обґрунтуванням правомірності математичного опису особистого психологічного простору людини, запропонованим Дж.Келлі. Автор теорії особистісних конструктів стверджував, що математичні залежності між судженнями людини відображають психологічні процеси, які лежать в основі цих суджень [254, с. 59].

Це означає, що вимірювання динамічних характеристик мотивації навчальної діяльності стає можливим за допомогою методів, які ґрунтуються на інтроспекції та самозвіті особистості. Таким чином, проблема експериментального дослідження мотивів навчальної діяльності тісно пов'язана з питанням про їх усвідомленість.

Як свідчить аналіз наукової літератури, для інтроспективних методів вивчення спонук діяльності існують об'єктивні психологічні передумови. Вчені підкреслюють, що структура кожного конкретного мотиву (тобто підстави дії) є поєднанням тих компонентів, які зумовили рішення. Таким чином, компоненти, як цеглинки, дозволяють створити будівлю, що називається мотивом. Образ цієї "будівлі" закладається в пам'ять і зберігається не лише в момент дії або діяльності, а й після їх завершення. Тому про мотив можна робити висновок і ретроспективно [98, с. 118].

Відомо, що в інтроспективних методах дослідження мотивації завжди поєднується відображення внутрішнього світу особистості з особливостями його усвідомлення. Часто ми не усвідомлюємо або неадекватно усвідомлюємо власні переживання. Тому, як і будь-яке самостереження, воно має обмежену повноту і точність.

Це змушує багатьох дослідників доволі скептично ставитися до перспектив вивчення мотивації, яке ґрунтується на самозвіті особистості.

Наприклад, Р.Р.Бібріх та І.А.Васильєв зауважують, що відкриті методи, які апелюють до свідомості, не дозволяють чітко диференціювати знані й реально діючі мотиви і нерідко вводять дослідника в оману відносно істинної структури

навчальних мотивів студентів, процесів її перебудови, характеру домінування і т.д. Автори підкреслюють, що для виявлення реально діючих мотивів слід використовувати перш за все методи, які дозволяють зробити висновок про спонукання обстежуваного, не звертаючись до його самозвіту, наприклад, проєктивні [17, с. 23].

На думку Л.М.Фрідмана, коли мотивацію намагаються встановити за допомогою відкритих методів, то переважно з'ясовують не її, а мотивування. Причина в тому, що справжню мотивацію навчальної діяльності багато учнів не усвідомлюють, вони усвідомлюють цілі окремих дій, з яких складається їхня навчальна діяльність, а щоб досягнути мотиви всієї навчальної діяльності, потрібен високий рівень самопізнання, рефлексії, які у більшості школярів слабо розвинуті [255, с. 115].

Водночас С.Г.Москвичов зазначає, що, хоча можливості методів, заснованих на самозвіті, обмежені, правомірність їхнього застосування не викликає сумнівів. Зокрема, метод альтернативних суджень, який ґрунтується на вербальній аргументації причин власної поведінки, дозволяє встановити переважну спрямованість щодо виконуваної діяльності та вимірювати ступінь (рівень) виявлення цієї якості [176, с. 44].

Крім того, Л.В.Куликов вважає помилковим недооцінювати роль методів інтроспекції у вивченні психологічних явищ особистості: “Шукати опосередковані шляхи діагностики переживань, маючи більш прямий – питання про ці переживання, – було б нераціонально. За цим стояло б також заперечення значення свідомості для особистості, визнання нездатності спостерігати за собою і контролювати свій стан, поведінку, діяльність” [130, с. 47].

Це твердження повністю відображає сучасні тенденції в галузі психодіагностики, де опитуваний все частіше розглядається як експерт з питань власного “Я”, що співпрацює з ученими.

Ефективність подібної співпраці залежить як від здатності дослідника встановити довірливі стосунки з учасниками експерименту, так і від рівня психологічної культури останніх, зокрема від розвитку їхніх рефлексивних умінь. Стаючи повноправним учасником експериментального дослідження, студент повинен володіти методами пізнання свого “Я”, як це вказував С.Л.Рубінштейн: “Щоб перевірити по-

казання своєї свідомості, я змушений, стаючи дослідником власної психіки, вдаватися принципово до тих самих засобів, якими користується в об'єктивному психологічному дослідженні сторонній спостерігач” [217, с. 29].

Дані самоспостереження відкривають значні можливості для пізнання мотиваційного профілю особистості. Водночас абсолютизація жодного з каналів діагностичних даних не може сприяти об'єктивності дослідження.

Психіка індивіда, як відомо, стає доступною для пізнання через аналіз його діяльності. Недарма С.Л.Рубінштейн підкреслює: “Сторонній спостерігач змушений вдаватися до опосередкованого пізнання моєї психіки через вивчення моєї діяльності не тому лише, що йому безпосередньо не дані мої переживання, а й тому, що, по суті, не можна об'єктивно встановити психологічний факт чи перевірити об'єктивність психологічного пізнання інакше, як через діяльність, через практику” [217, с. 29].

Вчений наголошує, що єдність між свідомістю і діяльністю є основою істинно об'єктивного пізнання психіки [там саме, с. 30]. Інакше кажучи, найбільш адекватні уявлення про мотиваційний профіль особистості можна отримати поєднанням в прямих та опосередкованих методів діагностики.

Тому для експериментального дослідження, ми визначили загальний підхід до діагностики мотивів вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей. Він ґрунтується на:

- принципі єдності формування мотивів та їхнього вивчення;
- змістово-динамічному аналізі мотиваційної сфери особистості;
- комплексному використанні прямих та опосередкованих методик вивчення мотивів;
- системному дослідженні особистісних диспозицій студентів та виявленні домінуючих у них мотиваційних тенденцій;
- вивченні індивідуальних стилів мотиваційного менеджменту у спеціально змодельованих ситуаціях;
- психологічному просвітництві серед студентів;
- створенні відвертих довірливих стосунків з досліджуваними.

Серед конкретних методик, які застосовувались на констатуючому етапі експерименту (додаток А), були: анкетування (зокрема, діагностичні картки); психологічне тестування; елементи проєктивних методик (у мотиваційному тренінгу); бесіди; спостереження; архівний метод (аналіз результатів діяльності студентів); методи самозвіту (в тому числі з використанням ідеї діалогу-журналу [51]); метод незакінчених речень; техніка репертуарних решіток Дж.Келлі; методи математичного аналізу.

Вважаючи, що становлення індивідуальної мотивації являє собою складний еволюційний процес, ми прагнули виявляти характер мотиваційних тенденцій впродовж усього періоду навчання студентів іноземної мови (І-ІІ курси). Для визначення початкового стану сформованості мотивів вивчення цього навчального предмета у студентів економічних спеціальностей було проведено окреме дослідження серед абітурієнтів торговельно-економічного університету. З метою з'ясування впливу традиційної методики викладання іноземної мови на формування навчальної мотивації майбутніх фахівців, ми проаналізували розвиток операційного та мотиваційного компонентів навчальної діяльності осіб, що завершили вивчення іноземної мови в університеті. При цьому експериментальне дослідження в окремих академічних групах здійснювалось за принципом не тільки поперечного, а й поздовжнього зрізу.

Таким чином, вивчення мотивів навчальної діяльності на декількох етапах включало окремі відносно самостійні діагностичні процедури:

1. В 1998-2000 рр. нами з'ясовано потужність окремих психолого-діагностичних методик, здійснено їхню адаптацію до нашого дослідження, розроблено власні методи вивчення мотивів навчальної діяльності, відпрацьовано техніку їхнього використання. Водночас виявлялися загальні мотиваційні тенденції в середовищі студентів економічних спеціальностей. Вибірка досліджуваних в зазначений період становила 89 студентів денного відділення факультету економіки, менеджменту і права КНТЕУ, 212 студентів денного відділення факультетів економіки та менеджменту, обліку та аудиту, підприємництва ВТЕІ КНТЕУ.

2. Ми надавали великого значення виявленню основних демотивуючих факторів оволодіння іноземною мовою в торговельно-економічному ВНЗ. В цьому контексті досліджувався вплив на характер мотиваційних процесів особистості як курсу “Іноземна мова” в немовному закладі освіти, так і попереднього досвіду студента в її вивченні. Для більш глибокого аналізу останнього протягом трьох вступних сесій (1998-2000 рр.) проводилось окреме дослідження серед абітурієнтів торговельно-економічного інституту ($n = 451$), що дозволило більш точно інтерпретувати отримані дані.

3. Для з'ясування мотиваційного ефекту традиційної методики викладання іноземної мови було проведено окреме дослідження серед студентів III-IV курсів (2000-2001 рр.), що завершили її вивчення в університеті. Опитування поєднувалося з плановими процедурами контролю рівня залишкових знань старшокурсників і тому дало результати стосовно розвитку як операційного, так і мотиваційного компонентів їхньої навчальної діяльності.

4. В групах студентів факультету економіки та менеджменту, що вивчають спеціальності “Економіка підприємства” та “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності підприємства” ($n = 58$), в період 1998-2002 рр. дослідження мотивації вивчення іноземної мови здійснювалося методом повздовжніх зрізів.

5. Перевірені та модифіковані за результатами пілотних досліджень процедури вивчення мотивації застосовувались на основному етапі дослідження (2000-2002 рр.) в експериментальній ($n = 62$) та контрольній ($n = 62$) групах (далі – ЕГ і КГ), до складу яких увійшли студенти денного відділення, що вивчають спеціальності “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності” та “Менеджмент організацій”.

В кожному конкретному випадку вибір процедур обстеження визначався як цілями діагностики, так і особливостями контингенту опитуваних. Зокрема, з абітурієнтами використовували метод анкетування, найбільш доцільний при опитуванні великої вибірки респондентів. Розроблена нами анкета містила питання відкритого та закритого типу, що стосувалися різних аспектів вивчення іноземної мови і мали за мету з'ясувати загальні мотиваційні тенденції в середовищі вступників до ВНЗ.

Аналогічне завдання ставилося під час обстеження студентів I-IV курсів, в якому використовувався широкий спектр процедур. Їх важливою особливістю стала адаптація методик з урахуванням зауваження Ю.М.Орлова про те, що “не кожен з нас може похвалитися правильністю слововживання в психологічному розумінні, а не лише в граматичному” [188, с. 65].

Підкреслюючи, що мотиви у вигляді певних словесних конструкцій існують у суспільній свідомості і зберігаються в мові, культурі, автор вважає основним завданням учасника психолого-педагогічного дослідження приписування собі спонук поведінки. Обґрунтовуючи адекватності даного терміну, вчений вдається до таких міркувань: “... мотиви ми не пізнаємо в звичному розумінні цього слова. Адже вони нам стають відомими задовго до того, як ми робимо їх предметом свідомого розгляду, як це передбачає процес пізнання” [там саме, с. 67].

Отже, суть зауваження Ю.М.Орлова така: не володіючи мотиваційною метамовою, обстежуваний неспроможний адекватно приписати собі мотиви навчальної діяльності.

З цієї причини для загальної вибірки студентів I-IV курсів ми відмовилися від методик, які ґрунтуються на ранжуванні конкретних видів мотивів: не розуміючи змісту багатьох навчальних спонук, студенти не здатні їх диференціювати. За подібних обставин продуктивним виявився підхід, що ґрунтувався на вербальних судженнях, які розкривають суть окремих мотивів навчальної діяльності, з їх подальшою інтерпретацією дослідником.

Ознайомлення майбутніх спеціалістів з термінологією сфери мотивації ми здійснили з КГ і, в першу чергу, ЕГ на основному етапі дослідження (2000-2002 рр.). Зокрема, великого значення надавалось процедурам семантизації одиниць мотиваційної метамови.

У зв'язку з цим одна з перших дослідницьких методик в ЕГ ґрунтувалась на самоаналізі студентів та позначенні у довільній вербальній формі основних причин, що активізують їхню діяльність вивчення іноземної мови. На підставі аналізу даних, отриманих у всій групі, було складено список основних спонукальних факторів, яким ми “приписали” (користуючись термінологією Ю.М.Орлова) назви

конкретних мотивів навчальної діяльності. Згодом цей список було повернено кожному учаснику експерименту для ознайомлення з термінологією.

Подібні процедури не лише сприяли отриманню більш достовірних даних психолого-педагогічного дослідження, а й дозволили реалізувати виховну функцію предмета “Іноземна мова”, а також підвищити його міжпредметну значущість, забезпечивши, зокрема, зв’язок з навчальним курсом “Педагогіка та психологія”.

Засвоєння членами ЕГ словника мотивів відкривало перспективи для використання комплексу діагностичних методик. Це, в свою чергу, дозволило найбільшою мірою реалізувати принцип єдності вивчення та формування мотивів: оскільки сама процедура психологічного обстеження справляє мотивуючий вплив на людину [79], то системне застосування методів дослідження посилює цей ефект.

Як відомо, суттєвою особливістю психолого-діагностичних методик є їхнє спрямування на особистість. Усвідомлення себе об’єктом уваги, безперечно, позитивно позначається на ставленні людини до експериментальних заходів. Крім того, з’являється можливість задовольнити актуалізовану в молодому віці потребу в самопізнанні та самоідентифікації. Невипадково студентів, як правило, надзвичайно цікавлять результати опитування, їхня інтерпретація експериментатором.

Втім, потрібно враховувати, що комплексне обстеження може виявляти і демотивуючий ефект, оскільки здатне перетворитися на рутинну справу і спричинювати такі негативні наслідки, як байдужість опитуваних, інколи їхнє роздратування; небажання давати об’єктивні відповіді на питання або взагалі брати участь в опитуванні. У зв’язку з цим ми прагнули урізноманітнити методи дослідження, модифікувати ті з них, систематичне використання яких було передбачено процедурою експерименту.

В першу чергу йдеться про застосування розроблених нами діагностичних карток, що є різновидом анкети, одна частина якої заповнюється студентом на початку заняття, інша – в кінці роботи. Закладений в цій методиці діагностичний потенціал можливо реалізувати лише її систематичним тривалим використанням. В нашому дослідженні стійкі та динамічні мотиваційні характеристики членів ЕГ виявлялися за допомогою діагностичних карток впродовж півріччя.

Щоб підтримати активне позитивне ставлення досліджуваних до обстеження, ми модифікували методику: після декількох тижнів регулярного застосування замість карток стали використовувати порожні бланки, на яких слід було спершу по пам'яті відтворити зміст питань, а лише потім дати на них відповіді; згодом питання були сформульовані англійською мовою, а семантизація окремих лексичних одиниць передбачала реконструкцію початкової діагностичної картки. Завдяки подібним прийомам підтримувався інтерес студентів до процесуальних моментів дослідження і, як результат, було забезпечено їхню активну участь в обстеженні.

Переклад питань діагностичної картки виявився не єдиним випадком інтегрування експериментальних процедур у навчання іноземної мови. Дослідження підтвердило, що зміст предмета з відповідною модифікацією дозволяє органічно поєднати ці два види діяльності і навіть завуалювати факт обстеження. Зазначена закономірність враховувалась нами у створенні та застосуванні окремих методик вивчення мотивації, деякі з яких мали ознаки проєктивних тестів.

Елементи методик, ґрунтованих на механізмі проєкції, використовувались у дослідженні при реалізації принципів контекстного навчання іноземної мови, зокрема під час мотиваційного тренінгу в ЕГ. При цьому висновок про психологічні особливості студентів робився на підставі того, як вони сприймають та оцінюють передбачені сюжетом дидактичних ігор та кейсів проблемні ситуації, поведінку людей, які особистісні якості і мотиви їм приписують. Відомо, що у сприйнятті життєвих ситуацій, змодельованих у проєктивних тестах, особистість перетворює їх у відповідності зі своєю індивідуальністю, баченням життєвих колізій на основі асоціативних зв'язків, минулого досвіду, домінуючих мотивів, установок і переконань.

Для виявлення глибинних мотиваційних тенденцій студентів економічних спеціальностей в навчанні іноземної мови використовувались дидактичні ігри та кейсові завдання, тематика яких була пов'язана з проблемою демотивації особистості. Так, за сюжетом ігор студенти повинні були увійти в роль керівників бізнесу, які зіткнулися зі зниженням активності співробітників. Діючи як "практичні психологи", майбутні менеджери мали з'ясувати причини регресивної динаміки мотивації працівників та пропонувати шляхи її подолання. З нашої точки зору, механізм

проекції у подібного роду завданнях виявляється в тому, що, вдаючись до тих чи інших стилів мотиваційного менеджменту в дидактичних іграх, студенти водночас розкривають свої власні психологічні особливості: мотиваційні заходи, які особистість вважає найбільш ефективними для мотивування інших, часто виявляються дієвими для стимуляції її власної навчальної діяльності. Ми припускали, що студент, який навчається із самопримусу, почуття відповідальності та обов'язку, або той, чия бездіяльність пояснюється надмірним лібералізмом викладачів, схилитимуться до імперативних засобів зовнішньоорганізованої мотивації. Людина, в структурі мотивів якої домінують спонуки уникнення негативного досвіду, швидше за все пропонуватиме засоби мотивації, що ґрунтуються на заохоченні та позитивному підкріпленні діяльності, і т.д. Важливою стала активна позиція самих обстежуваних, які усвідомлювали себе в першу чергу суб'єктами, а не об'єктами мотиваційного менеджменту.

Вища матем.	БЖД	Іноземна мова	Інформ. та КТ	Основи екології	Фіз. виховання	Історія України	Ділова укр. мова	РПС	Осн. економ. теор.	1 2 3 4 5 6 7	
										цікавий	нецікавий
										важкий	легкий
										не потрібний для майб. професії	важливий для майб. професії
										Погано знаю	добре знаю
										не важливий для мене	важливий для мене
										сприймається спокійно	викликає страх, занепокоєння
										цікаво викладається	нецікаво викладається
										невимогливий викладач	вимогливий викладач
										інформативний	мало інформативний
										маю бажання вивчати	змушений вчити, вчу через примус
										не дозволяє проявити себе, здіб.	дозволяє проявити себе, свої здіб.
										подобається викладач	не подобається викладач
										нічого не дає для самовдосконал.	сприяє самовдосконаленню
										я здатний досконало вивчити (знати) предмет	не впевнений, що зможу досконало оволодіти предметом
										відповідально ставлюсь до вивчення предмета	безвідповідально ставлюся до вивчення предмета
										оцінка з предмета має для мене велике значення	оцінка з предмета не має для мене значення

Рис. 2.1. Оцінювальна решітка для виявлення ставлення студентів до навчальних предметів. (БЖД – безпека життєдіяльності; Інформ. та КТ – інформатика та комп'ютерна техніка; РПС – розміщення продуктивних сил).

Подібний ефект спостерігався нами і під час застосування у дослідженні модифікованого варіанту техніки репертуарних решіток Дж.Келлі. Методика полягала в оцінюванні навчальних предметів – елементів репертуарної решітки – за низкою конструктів (рис. 2.1) з попарним порівнянням навчальних предметів щоб виявити в кожній парі дисципліну, яка більше подобається студенту. Це дозволило з'ясувати індивідуальну ієрархію уподобань кожного студента та причини його ставлення до кожного з предметів.

Варто зазначити, що Реп-тест зазвичай викликає інтерес студентів, оскільки ставить їх в активну позицію експертів, наділених правом оцінити, в тому числі, якість діяльності професорсько-викладацького колективу ВНЗ.

Процедура самооцінки стала підґрунтям методики виявлення представленості різного роду спонук в у системі навчальних мотивів студентів. Опитуваним було запропоновано ознайомитися зі списком найбільш типових спонукальних причин навчальної діяльності та оцінити за десятибальною шкалою ступінь їхнього впливу на власну діяльність оволодіння іноземною мовою. Оскільки елементами списку були твердження, що відображають зміст конкретних навчальних мотивів, аналіз результатів передбачав їхню ідентифікацію.

Об'єктом аналізу стали варіанти продовження речення “Прагну якнайактивніше вивчати іноземну мову, оскільки... ”:

- володіння нею забезпечить мені успіх у майбутній професійній діяльності – *професійний мотив*;
- добрі мовні знання необхідні мені для виїзду за кордон – *інтегративний мотив*;
- маю потребу здобувати знання, пізнавати нове у мові та через мову – *пізнавальний мотив*;
- виявляю значний інтерес до проблем лінгвістики, пізнання мовної матерії (фонетика, лексика, граматики) – *лінгвопізнавальний мотив*;
- як громадянин розумію значущість володіння іноземною мовою для потреб суспільства – *широкий соціальний мотив*;

- маю необхідність адаптуватися в групі, знайти та зайняти в ній свою нішу, налагодити взаємини з одногрупниками – *вузькоособистісний мотив*;
- відчуваю потребу влитися в групу, просочитися її духом, досягти емоційного контакту з товаришами – *мотив афіліації*;
- маю потребу обмінюватися інформацією, впливати на співрозмовників (дискутувати, переконувати) в процесі оволодіння та користування іноземною мовою – *комунікативний мотив*;
- намагаюся встановити з товаришами партнерські відносини для спільного вирішення навчальних завдань – *мотив співробітництва*;
- хочу так само добре володіти іноземною мовою, як і людина, що є для мене авторитетом (кумиром, взірцем), – *мотив ідентифікації з іншою людиною*;
- почуття власної гідності, честолюбство спонукають мене підвищувати свій формальний та неформальний статус у групі – *мотив самоутвердження*;
- добре знати іноземну мову престижно – *мотив престижу*;
- маю потребу досягти високих результатів і майстерності в оволодінні іноземною мовою – *мотив досягнення*;
- намагаюся послідовно та повною мірою реалізувати свій потенціал, постійно прогресувати в своєму розвитку, удосконалювати власні знання та якості – *мотив саморозвитку та самовдосконалення*;
- бажаю довести собі власну спроможність успішно оволодіти іноземною мовою – *мотив самовипробування*;
- хочу уникнути покарань (доган, неприйнятних оцінок) та осуду викладачів, батьків, товаришів – *мотив уникнення негативного досвіду*;
- за наполегливу працю бажаю отримати корисний результат (позитивні оцінки, звільнення від іспитів та заліків, диплом з відзнакою і т.д.) – *прагматичний мотив*;
- намагаюся відпрацювати вкладені в навчання кошти, отримавши знижку суми контракту, грошові премії від адміністрації закладу, матеріальні заохочення від батьків – *фінансовий (утилітарний) мотив*.

Звичайно, така інтерпретація отриманих даних не є беззаперечною. Професійний мотив, на наш погляд, ґрунтується не лише на “актуальному переживанні” потреб майбутньої роботи за фахом, а й на поточних потребах, (які можуть безпосередньо стосуватися професії) – наприклад, здобутті грантів, поїздках за кордон тощо. Це, в свою чергу, дозволяє виявити спільні ознаки професійного та інтегративного мотивів. Крім того, не слід відкидати зв’язок зазначених спонук з мотивом отримання корисного результату (прагматичний мотив).

Аналогічно, важко відмовити у прагматизмі людині, що намагається отримати знижку суми контракту. Втім, проведене нами окреме дослідження [286] дає підстави диференціювати прагматичний та фінансовий мотиви.

Неоднозначність трактування поняття “досягнення” [31, с. 46-47] спричинює відповідні різночитання при ідентифікації мотиву досягнення: потреба досягти майстерності та компетентності у вивченні іноземних мов часто підмінюється бажанням здобути результати у вигляді підвищення власного статусу в соціумі або відмінних оцінок. З іншого боку, досягнення особистості часто пов’язується з реалізацією власного потенціалу, що дає підстави вважати мотиви досягнення та саморозвитку і самовдосконалення близькими за змістом.

Прагнення до престижу може пояснюватися потребою студента відповідати нормам, що діють у суспільстві або лише в референтній групі. В останньому випадку мова йтиме про вузький соціальний мотив.

Мотив уникнення негативного досвіду, в нашому розумінні, є не лише побоюванням санкцій з боку викладачів та адміністрації ВНЗ, а й прагненням уникнути осуду товаришів (ознаки вузьких соціальних мотивів) або батьків, що забезпечують матеріальні витрати за навчання (утилітарний мотив).

Можливі також труднощі з диференціацією вузькоособистісного мотиву та мотивів співробітництва й афіліації. Справді, прагнення адаптуватися до нової спільності людей часто передбачає пошук емоційної єдності з ними та спільну діяльність на основі партнерства.

Самовипробування та самовдосконалення – категорії, що мають багато спільного. Однак для диференціації відповідних мотивів ми виходили з того, що в основі

самовипробування лежить намір довести наявність у себе значного потенціалу, а прагнення до самовдосконалення є вираженням потреби розвивати власні сутнісні сили.

Варто зазначити, що при створенні класифікацій психологічних феноменів рідко вдається уникнути труднощів однозначного тлумачення їхнього змісту та чіткої диференціації. Тому ранжування мотивів вивчення іноземної мови, покладене в основу окремих методик, вимагає попереднього інструктування студентів та їх внутрішньої роботи з переосмислення системи своїх спонукань у світлі отриманої інформації.

Для виявлення ієрархії спонукальних факторів вивчення іноземної мови, ми використали вже згаданий перелік мотивів: професійний, інтегративний, пізнавальний, лінгвопізнавальний, широкий соціальний, вузькоособистісний, мотив афіліації, комунікативний, співробітництва, ідентифікації з іншою людиною, самоутвердження, престижу, досягнення, саморозвитку та самовдосконалення, самовипробування, уникнення негативного досвіду, прагматичний, фінансовий (утилітарний) мотив.

Під час експерименту ми з'ясовували представленість названих мотивів у студентів, звертаючи особливу увагу на відносини – конкуруючі / неконкуруючі, – в яких перебувають домінуючі мотиви вивчення іноземної мови, а також на їхню модальність. Результати такого аналізу виявилися важливими для з'ясування загального мотиваційного та емоційного напруження особистості, яке визначається поєднанням дії її провідних мотивів. Наша позиція, сформована на підставі теоретичного аналізу [279], полягає в тому, що домінування неконкуруючих позитивних мотивів забезпечуватиме більше мотиваційне напруження індивіда.

Втім, параметри такого напруження визначатимуться не лише змістовими характеристиками а й динамічними властивостями домінуючих мотивів діяльності. Основними з них ми вважаємо силу та стійкість (дієвість мотиву розглядається нами як його іманентна ознака). Таким чином, домінування взаємопідкріплюючих позитивних спонук, що характеризуються значною силою та стійкістю, створить найбільше мотиваційне напруження особистості та найбільш сприятливий для її

діяльності емоційний фон. З подібним мотиваційним забезпеченням діяльність студентів із вивчення іноземної мови буде найбільш ефективною.

Отже, висновок про рівень мотиваційного розвитку студентів економічних спеціальностей роблять на підставі вивчення процесуально-результативних характеристик їхньої діяльності щодо оволодіння іноземною мовою, що передбачає аналіз:

- *поведінки* (характер вчинків у змодельованій та природній ситуації педагогічної взаємодії, динаміка дій протягом тривалого періоду, вільний вибір активності в спеціально створеній ситуації);
- *показників ефективності навчальної діяльності* (продукти діяльності, оцінка ефективності виконання);
- *емоційних реакцій* (звичні почуття під час отримання та виконання завдань на занятті та вдома, позитивні та негативні оцінки значущості вивчення іноземної мови та активної роботи над нею);
- *часових параметрів* (кількість часу, який студент реально присвячує і який бажав би присвятити вивченню іноземної мови, кількість часу, витраченого ним на розмови, зокрема на обговорення проблем, що стосуються оволодіння мовою).

Аналіз цих параметрів дозволяє виділити критерії та показники сформованості в особистості стійких позитивних мотивів вивчення іноземної мови:

- *ініціативність* (оперативний відгук на педагогічні дії, прагнення взяти на себе та виконати додаткові зобов'язання, актуалізована потреба “втрутитися” в навчальну ситуацію, досягти її конструктивних змін);
- *самостійність* (самостійна постановка, переформулювання та виконання навчальних завдань, самостійний пошук та використання інформації, стійкі автолінгводидактичні тенденції, саморегуляція діяльності);
- *старанність* (точність і повнота виконання завдань, регулярна ретельна підготовка до занять);
- *наполегливість* (здатність до зосередженості та вольового зусилля, тривалість вольового зусилля, опір невдачам та зовнішнім відволікаючим факторам);

- емоційність (зацікавлене, активно позитивне ставлення до процесу роботи, домінування позитивних емоцій).

Перелік ознак сформованості позитивних навчальних мотивів у студентів може бути доповнений і конкретизований такими характеристиками їхньої діяльності з вивчення іноземної мови:

- високий рівень мовленнєво-пізнавальної активності;
- наявність значних академічних запитів;
- надання переваги завданням високого рівня складності та великого обсягу;
- вибір автентичних текстових матеріалів для навчальних, комунікативних і професійних потреб;
- виконання додаткових вправ, самостійний пошук навчальної інформації;
- надання переваги творчим видам роботи, проблемним завданням;
- позитивне сприйняття нового навчального матеріалу та оперативність переключення на нього, способи його опрацювання, ситуації взаємодії та комунікації з учасниками педагогічного процесу;
- постійне поповнення лексичного запасу, вдосконалення лінгвістичних знань;
- прагнення активно використовувати нові граматичні структури та лексичні одиниці у мовленні, їх актуалізація в різних контекстах комунікації;
- переважання продуктивного мовлення, особистісний характер сприйняття та інтерпретації фактів у репродуктивних діях;
- прагнення наблизитися за фонетичними, лексико-граматичними, стилістичними параметрами до носіїв мови;
- інтерес до країнознавчих і лінгвокраїнознавчих аспектів;
- схильність до компаративних дій, контрастивного зіставлення структур рідної та іноземної мови, категоріального упорядкування лексичного, граматичного, фонетичного матеріалу;

- самостійний активний пошук інформації в іншомовних джерелах (періодичні видання, телебачення, радіо тощо) та її застосування для підвищення власного інтелектуального та професійного рівня;
- дієвий інтерес до способів ефективного (у тому числі самостійного) оволодіння іноземною мовою (позитивного досвіду інших осіб, сучасних підручників, навчальних курсів і програм);
- високий рівень організації та саморегуляції навчальної діяльності (усвідомлення проміжних та кінцевих цілей навчання, мотивів вивчення іноземної мови; самостійне цілеутворення, вміння самостійно ставити навчальні завдання та нестандартно їх виконувати, здатність приймати рішення);
- вміння долати труднощі оволодіння мовою за допомогою психологічної самокорекції та самомотивації, а також корекції прийомів і способів навчальних дій;
- систематичність і тривалість вивчення іноземної мови та автолінгводидактичної діяльності.

В разі відсутності у студента сформованих позитивних мотивів вивчення іноземної мови спостерігається:

- низький рівень самооцінки та академічних запитів;
- епізодичний характер та нетривалість пізнавальної активності;
- мінімальний час на підготовку домашньої роботи, відмова від виконання додаткових вправ, а також завдань більшої складності, що вимагають творчого мислення, нестандартних підходів;
- несприйняття іноземної мови як засобу комунікації, зосередженість на засобах вираження, а не на змісті текстової інформації;
- вибір текстів за принципом мінімального розміру, а не глибини та новизни змісту, відмова від автентичних матеріалів великої складності та обсягу;
- пасивність на занятті, прагнення уникати мовленнєвої діяльності, переважання репродуктивних навчальних дій;
- відсутність чуття мови, нездатність до інтегрованого сприйняття і використання її фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних аспектів;

- бідність словникового запасу, нездатність використовувати лексичні одиниці у нових контекстах та значеннях;
- відсутність лінгвістичної здогадки;
- нездатність адаптуватися до умов педагогічного середовища, відсутність інтересу до нових форм навчальної роботи;
- не вміння організувати свою навчальну працю, відсутність психологічних та операційних засобів долаття труднощів, що виникають у процесі вивчення іноземної мови;
- відмова від самостійного вивчення та використання іноземної мови для комунікативних, навчальних, професійних потреб;
- байдуже ставлення до оволодіння іноземною мовою, переважання негативних емоційних станів в процесі виконання навчальних завдань.

Діяльність з вивчення іноземної мови в осіб із середнім рівнем розвитку мотивації може характеризуватися окремими ознаками обох представлених груп.

Використання наведених показників дозволяє виявити як початковий рівень мотиваційного розвитку особистості, так і ефективність здійснених під час формуючого експерименту виховних впливів. Перейдемо до аналізу результатів застосування психолого-діагностичних методик.

2.2. Аналіз змістових і динамічних характеристик мотивації вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей

Вчені справедливо вважають, що в кожній особистості є певний вихідний рівень позитивної мотивації, на який можна покластися, і перспективи, резерви її розвитку [154, с. 3]. Не викликає сумніву і те, що актуальний стан сформованості мотивів діяльності визначається попереднім досвідом суб'єкта.

Таким чином, дані обстеження абітурієнтів торговельно-економічного університету ($n = 451$) дозволяють краще розуміти витoki мотиваційних тенденцій в середовищі студентів.

Результати анкетного опитування свідчать, що значна частина бажаючих вивчати економічні спеціальності (78,4%) вважає іспит з іноземної мови найважчим для себе вступним випробуванням. Характерно, що ступінь суб'єктивної складності вступного екзамену корелює зі ставленням до цього навчального предмета раніше. Для більшості тих, хто відніс іноземну мову до шкільних дисциплін, які “викликали лише епізодичний інтерес” (46,2%) або “спричинювали страх і занепокоєння” (24,9%), міра суб'єктивної складності виявилась найвищою. І навпаки, у 28,9% респондентів, що демонстрували зацікавленість і бажання працювати над засвоєнням іноземної мови в загальноосвітній школі, вступний екзамен до ВНЗ викликав меншу тривогу. Це ще раз підтверджує існування зв'язку між рівнем володіння мовою та сформованістю мотивів діяльності з її вивчення.

Крім того, виявлено кореляційний зв'язок між сформованістю в індивіда позитивних мотивів вивчення іноземної мови та його оцінкою якості викладання дисципліни у школі: більшість тих, хто не мав активно позитивного ставлення до навчального предмета, оцінили рівень роботи шкільних вчителів як середній або низький. Щоправда, такий зв'язок не є однозначним. Частина опитаних визнала, що через невисокий рівень викладання в школі вони змушені були задовольняти свій інтерес до іноземної мови, працюючи з репетитором або на спеціалізованих курсах.

Згідно з даними анкетування, цілеспрямовану мовну підготовку з репетитором або на курсах частина абітурієнтів (28,3%) розпочала лише після вибору майбут-

ньої спеціальності та ВНЗ для вступу. Це ж саме стосується і більшості тих, хто готувався до екзамену самостійно.

Останнє може свідчити як про те, що молодь усвідомлює важливість іноземної мови для майбутньої діяльності в бізнесі, так і (швидше за все) про бажання отримати прийнятну оцінку на іспиті. У будь-якому разі очевидно, що ніяк не високий рівень знань та мотивації вивчення даного предмета детермінують професійний вибір абітурієнтів торговельно-економічного ВНЗ, а навпаки.

Нами були зафіксовані окремі факти, які підтверджують, що мотиви оволодіння іноземною мовою можуть мати зв'язок з мотивами вибору професії бізнесмена [278]. Дослідження показало, що частина колишніх випускників середньої школи у виборі спеціальності керується популярною нині формулою професійного успіху “економічна освіта + володіння іноземною мовою”, а отже, перевага надавалась спеціальностям, де поглиблено вивчають мову (наприклад, “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності підприємства”).

З результатів анкетування можна зробити висновок, що більшість вступників до торговельно-економічного інституту характеризується як незадовільним рівнем іншомовних знань, так і регресивною мотивацією. Зважаючи на те, що екзамен з іноземної мови (засіб селекції найбільш підготовленої молоді) складають під час вступу лише на частину економічних спеціальностей, зазначені тенденції, безперечно, впливатимуть на рівень навчально-пізнавальної діяльності першокурсників.

Це підтверджується аналізом рівня мотивації вивчення іноземної мови в осіб, які подолали вступний бар'єр. Комплекс взаємодоповнюючих методик дозволв з'ясувати основні змістово-динамічні характеристики мотивів вивчення іноземної мови тих, хто щойно переступив поріг університету.

Звертає на себе увагу досить високий рівень мотиваційного напруження студентів на початок курсу “Іноземна мова” у ВНЗ, про що свідчить значна інтенсивність прояву більшості мотивів.

Як видно з гістограми (рис. 2.2), домінуючими мотивами діяльності з вивчення іноземної мови у студентів-першокурсників є вузькоособистісний, професійний, комунікативний, інтегративний, прагматичний, широкий спеціальний (просоціаль-

ний), мотив співробітництва, досягнення. Високі ранги займають також мотиви саморозвитку і самовдосконалення, уникнення негативного досвіду, самовипробування.

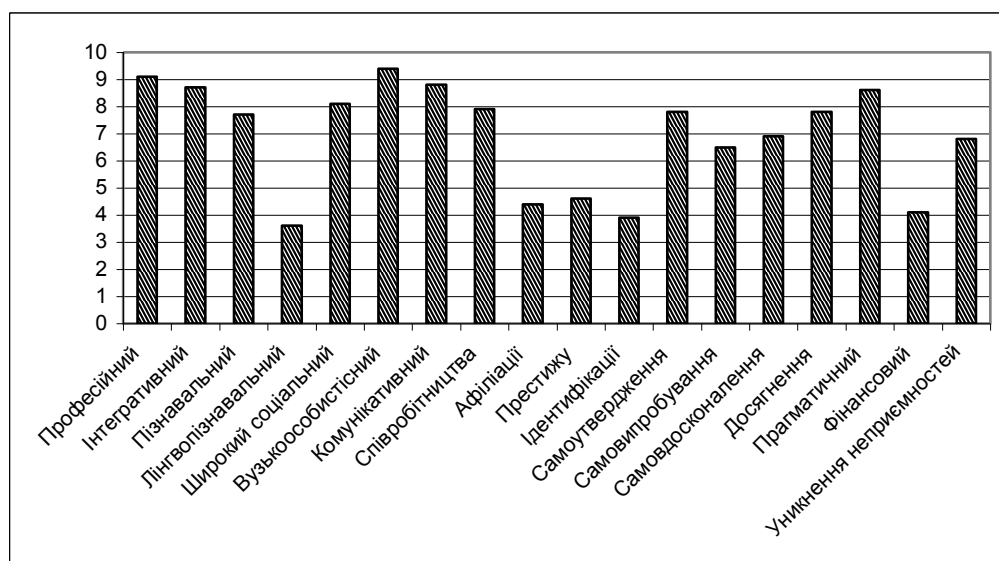


Рис. 2.2. Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів I курсу (початок I семестру).

Дещо нижчий рівень мають мотиви престижу й афіліації. Ще нижче було оцінено роль фінансової спонуки. Найменший рівень – у мотиву ідентифікації з іншою людиною та лінгвопізнавального мотиву.

Існує декілька причин слабкої ієрархізованості мотивів, що спонукають студентів-новачків до активного засвоєння іноземної мови. Одна з них полягає в дії так званого “ефекту фасаду”, що виявляється у наданні більш високих рангів соціально прийнятним спонукам. Прикладом, на наш погляд, може слугувати однаково висока оцінка респондентами інтегративного та широкого соціального мотивів. З огляду на домінуючі в суспільстві тенденції та визнаючи факт впливу на мотивацію навчальної діяльності макросередовища [281], вважаємо, що причиною суперечності є необ’єктивна оцінка ролі згаданих мотивів з боку опитуваних.

У той же час результати комплексного використання експериментальних методик свідчать, про існування в середовищі першокурсників декількох сильних мотиваційних тенденцій, зумовлених зміною соціальної ситуації розвитку.

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

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

Ще одна сильна мотиваційна тенденція пов'язана з усвідомленням себе як члена нової соціальної групи. Мотиви, яким віддано високі ранги (вузькоособистісний, комунікативний, співробітництва, самоствердження, престижу, афіліації) свідчать про багатоаспектність поведінки особистості в новому оточенні.

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

Фінансовий мотив, що найбільш виразно репрезентує мотиваційні стосунки в системі “особистість – батьки”, виявився на периферії спонук пізнання іноземної мови в перші тижні навчання. З нашої точки зору, це можна пояснити як тимчасовою відсутністю конкретних результатів успішності студентів, а отже й незначеністю щодо матеріального заохочення від адміністрації ВНЗ, так і віддаленістю у часі заходів заохочення (хоча не тільки цими факторами).

Дослідження виявило традиційний для студентів економічних спеціальностей низький рівень лінгвопізнавальної мотивації, що свідчить про цілком зрозумілу від-

сутність у майбутніх фахівців бізнесу інтересу до лінгвістичних проблем. Тим не менш потенціал цього мотиву в активізації діяльності вивчення іноземної мови є значним, а тому педагогові слід подбати про створення умов для його формування.

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

Слід зауважити, що відхилення індивідуальних якісно-динамічних показників у порівнянні з поданими загальногруповими тенденціями на даному етапі навчання були незначними.

Подальше дослідження виявило поступове зниження мотиваційного напруження першокурсників (рис. 2.3), що зафіксовано як аналізом їхньої навчальної праці згідно з виділеними критеріями, так і за допомогою діагностичних методик. У зв'язку з помітною вже після декількох місяців навчання регресивною динамікою мотиваційного процесу студентів особливої уваги ми надавали з'ясуванню витоків негативних психологічних явищ.

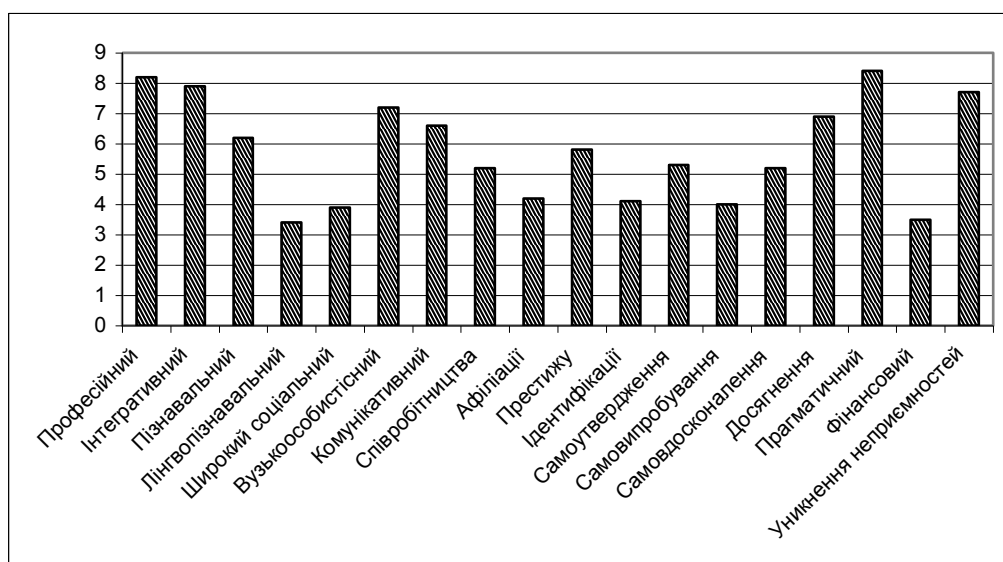


Рис. 2.3. Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів I курсу (кінець I семестру).

Проаналізуємо суть і причини мотиваційних структурно-динамічних змін, що сталися у першому півріччі першого року навчання.

Роль навчальних мотивів, які реалізують відношення в системі “індивід – майбутня життєдіяльність”, залишилась домінуючою, хоча інтенсивність прояву професійного та інтегративного мотивів дещо знизилась.

У соціальному блоці мотивів відбулися суттєвіші зміни. Значно нижчий ранг порівняно з результатами попереднього обстеження отримав широкий соціальний мотив, що, на нашу думку, свідчить про більшу об’єктивність нових даних.

Індикатором завершення адаптації частини студентів I курсу може слугувати зменшення ролі комунікативного та вузькоособистісного мотивів і мотиву афіліації. Щоправда, дані по загальній вибірці не дозволяють зробити висновок про характер відносин, які вдалося налагодити окремим індивідам з одногрупниками, та вплив цих відносин на успішність діяльності вивчення іноземної мови.

Водночас більш ретельний аналіз виявив, що в разі вдалої адаптації студента до нового соціального оточення зниження ролі вузькоособистісних спонук компенсується підвищенням рангів комунікативного мотиву та мотиву співробітництва, а інтенсивність мотиву афіліації істотно не змінюється. У випадку ж незадовільних взаємин з товаришами цього не відбувається, а роль більшості мотивів соціального блоку в регуляції навчальної діяльності знижується.

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

На становлення комунікативної мотивації в умовах навчання іноземної мови, крім фактора адаптації, впливає спосіб викладання. В разі недотримання принципу комунікативності в навчанні комунікативний мотив не формуються. Стримує процес його формування також низький рівень іншомовних мовленнєвих умінь студентів. Це один із виявлених нами випадків впливу операційного компонента навчальної діяльності на становлення її мотиваційного компонента.

Ця закономірність особливо чітко відстежується щодо мотивів з блоку розвитку й досягнення. На фоні загального зниження інтенсивності прояву мотивів самоутвердження, досягнення, саморозвитку та самовдосконалення особливо регресує мотив самовипробування. Аналіз даних дозволяє вважати, що причиною таких регресивних змін є негативні результати навчальної праці студентів.

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

З успішністю пов'язана динаміка декількох видів мотивів вивчення іноземної мови. Так, низький рівень мовних знань, показником якого є числова оцінка, зазвичай пояснюється відсутністю сформованого пізнавального мотиву. Страх отримати незадовільний бал призводить до підвищення ролі мотивів уникнення негативного досвіду, в той час як прагнення до заохочення (позитивної оцінки) становить суть прагматичного мотиву.

Аналіз успішності студентів у першому семестрі в цілому підтвердив закономірність змін: рівень пізнавального мотиву знизився, натомість зросла роль прагматичного мотиву та мотиву уникнення негативного досвіду.

На цьому етапі дослідження більш чітко проявилися індивідуальні відмінності у становленні мотивації, відбиттям чого стала індивідуалізована ієрархізація мотивів оволодіння іноземною мовою.

Особливої уваги заслуговує стан сформованості навчальних мотивів у другому півріччі. Початок нового семестру характеризується найнижчим з часу вступу до ВНЗ рівнем мотивації вивчення іноземної мови у студентів (рис. 2.4). На нашу думку, причина такого ситуативного зсуву мотиваційних показників полягає в дії вищих рівнів мотиваційно-цільової основи навчальної діяльності – професійної спрямованості та ставлення індивіда до навчання у ВНЗ.

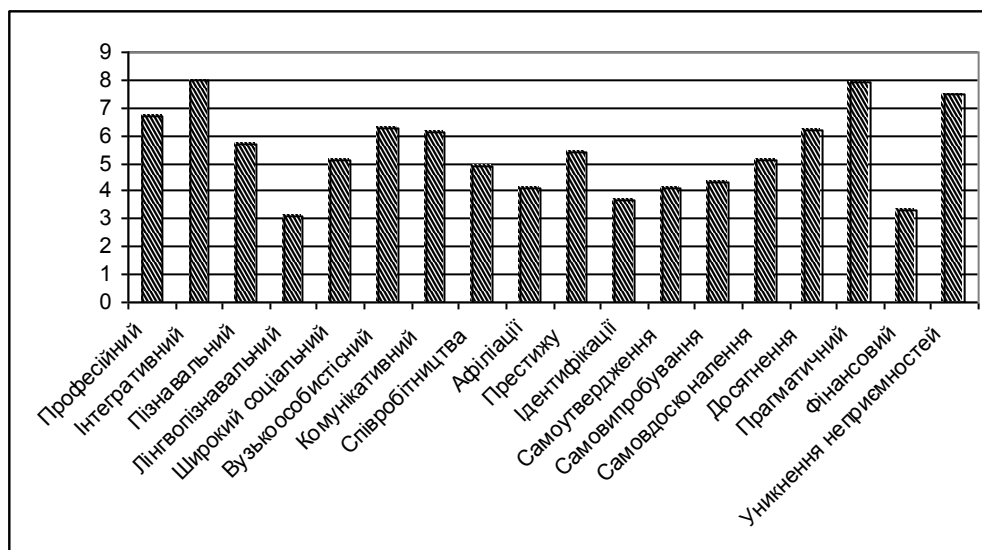


Рис. 2.4. Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів I курсу (початок II семестру).

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

Свідченням таких тенденцій може бути зниження рангу професійного та пізнавального мотивів у вивченні іноземної мови студентами економічних спеціальностей.

Зміна ставлення до навчального закладу та процесу оволодіння професією є фундаментальним фактором, що позначається на більшості навчальних мотивів. Зниження мотиваційного напруження першокурсників у цей період дозволяє говорити про реадaptaцію студентів після перерви в навчанні (заліково-екзаменаційна сесія, канікули).

Слід зазначити, що мотиваційне підґрунтя процесу повторного пристосування до умов навчання у вищій школі суттєво відрізняється від того, яке характерне для початкового етапу перебування індивіда в педагогічному середовищі ВНЗ. За даними нашого дослідження, реадaptaція супроводжується поступовим зростанням ди-

намічних показників мотивації. До кінця семестру роль окремих мотивів в активізації засвоєння мовних знань зростає особливо помітно (рис. 2.5).

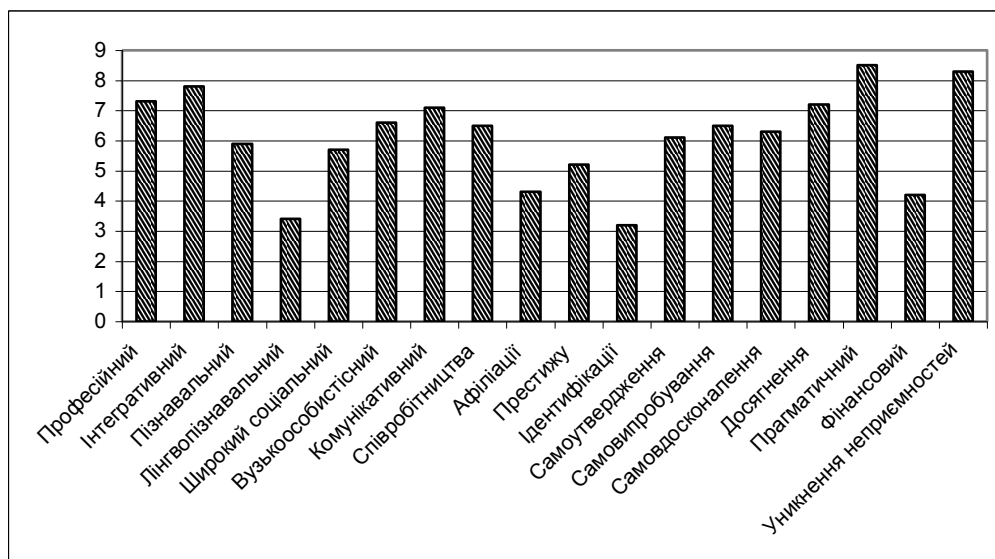


Рис. 2.5. Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів I курсу (кінець II семестру).

Не викликає подиву високий ранг прагматичного та фінансового мотивів учіння напередодні чергової заліково-екзаменаційної сесії.

Найвищий за весь навчальний період рівень мотиву уникнення негативного досвіду може свідчити про появу такого досвіду у частини студентів (наприклад, незадовільні результати попередньої сесії).

Домінування інтегративного мотиву вивчення іноземної мови, на наш погляд, є не стільки наслідком загальносвітових процесів глобалізації, скільки показником стабільності та специфічності впливу існуючого в країні макросередовища на становлення навчальної мотивації українського студентства.

Аналіз змістових та динамічних характеристик мотивів учіння студентів II курсу дає підстави говорити про циклічність мотиваційних тенденцій, і разом з тим про обумовленість специфіки мотивації учіння особливостями етапу професійного становлення особистості у ВНЗ.

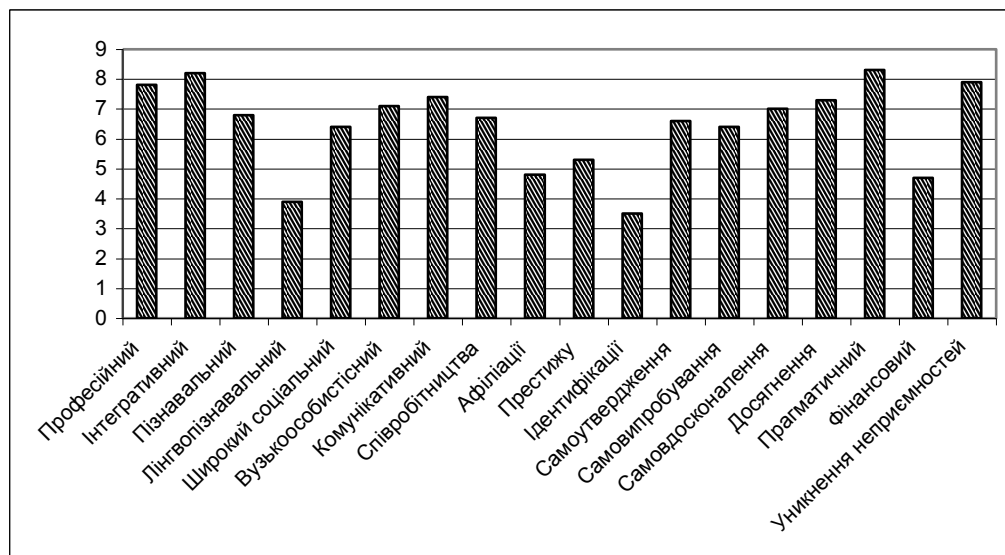


Рис. 2.6. Змістово-динамічна структура мотивації вивчення іноземної мови у студентів II курсу (I семестр).

Згідно з даними нашого дослідження початок нового навчального року характеризується зростанням мотиваційного напруженості більшості студентів. Другокурсники, як і їх молодші товариші по навчанню, виявляють досить високу мотиваційну готовність до здобуття нових знань. Свідченням цього є високі ранги переважної більшості їх навчальних мотивів (рис. 2.6).

Активність мотивів соціального блоку пояснюється значною перервою у спілкуванні через канікули, а отже, спрямованістю більшості другокурсників на взаємодію, обмін інформацією з товаришами. Крім того, актуалізується прагнення підтвердити чи поліпшити власний статус в академічній групі.

Новизна навчального матеріалу та ситуацій педагогічної взаємодії є причиною підвищення рангу пізнавального мотиву. Характерно, що загальне зростання інтенсивності прояву навчальних спонук студентів у цей період торкнулося й “аутсайдера” серед них – лінгвопізнавального мотиву.

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

є суттєвим для розкриття причин помітного зниження ролі професійного та пізнавального мотивів учіння студентів на заключному етапі вивчення іноземної мови в торговельно-економічному ВНЗ. Непосильність пропонованого матеріалу не тільки блокує формування процесуальної пізнавальної мотивації, а й негативно позначається на становленні результативного навчального мотиву – професійного.

На відміну від попереднього спаду професійної мотивації, спричиненого дією вищих рівнів мотиваційно-цільової основи навчальної праці студентів, фактором її регресу на другому році навчання, згідно з нашими даними, є зміна ставлення особистості до кінцевих цілей курсу “Іноземна мова”.

Другокурсники, які добре знайомі з вимогами програми до іншомовної кваліфікації спеціалістів сфери бізнесу, здатні цілком адекватно оцінити відповідність своїх знань стандартам професіограми. Усвідомлення студентом низького рівня своєї мовної компетентності на фоні академічного цейтноту призводить до втрати особистісного смислу спроб опанувати навчальний предмет. Відчуття безперспективності – основна причина зниження рівня професійної мотивації студентів наприкінці вивчення курсу “Іноземна мова” в університеті (рис. 2.7).

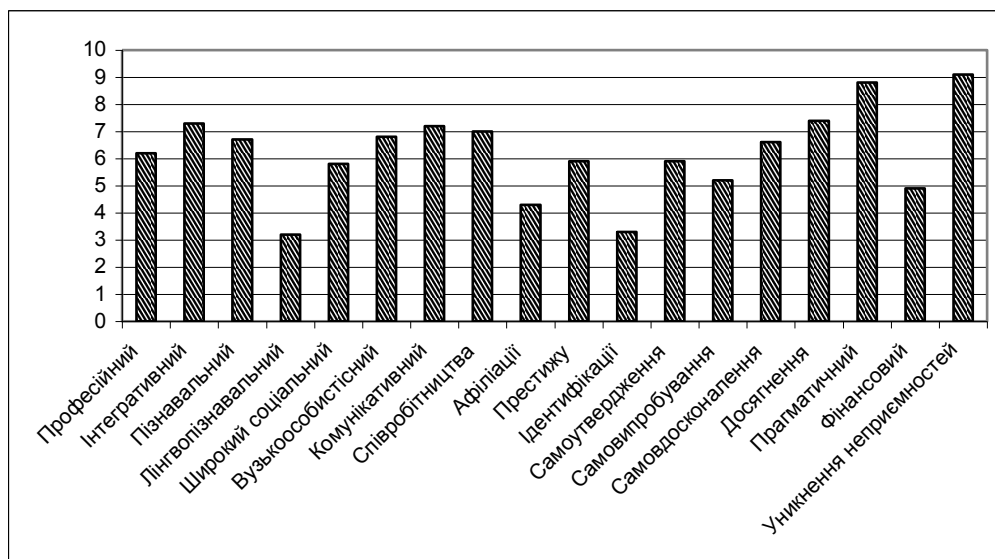


Рис. 2.7. Змістово-динамічна структура мотивації іноземної мови у студентів II курсу (II семестр).

Як видно на рисунку, в зазначений період суттєво збільшується вага прагматичних результативних мотивів та мотивів уникнення негативного досвіду, що, вочевидь, зумовлено близькою перспективою складання державного іспиту з іноземної мови. Відносно високий ранг фінансового мотиву слід також віднести до наслідків цього даного фактора.

Зафіксовані нами випадки ситуаційного зсуву мотиваційних показників дають підстави вважати, що кожний окремих етап навчання накладає свій індивідуальний відбиток на формування мотивів вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей.

У зв'язку з цим принципового значення набуває аналіз мотиваційного розвитку осіб, що завершили вивчення курсу "Іноземна мова" в університеті. Обстеження поєднувалося з перевіркою залишкових мовних знань старшокурсників. Дослідження виявило суттєвий регрес як операційного, так і мотиваційного компонентів діяльності з вивчення іноземної мови. Закономірність такої динаміки підтверджують наведені дані. Так, лише 11% студентів III-IV курсів продовжують в тій чи іншій формі (самостійно, з репетитором, на курсах) удосконалювати свій рівень володіння мовою. Більшість респондентів визнала, що їм не тільки не довелось поглибити знання з предмета, а й не було нагоди практично застосувати свої вміння та навички. 78% опитаних відзначили, що відчувають суттєве зниження власного рівня мовної компетенції. Це підтверджено й результатами тестування. Причиною власної пасивності більшість опитаних називає відсутність сильного стимулу і вільного часу для занять мовою (52,7%), нездатність організувати самонавчання та сумнів щодо своєї спроможності досконало вивчити цей предмет (37,1%). Ще 10,2% студентів, які взяли участь в обстеженні, зазначили, що не бачать перспектив застосування іноземної мови у майбутній професійній діяльності.

В ситуації, коли більшість старшокурсників характеризується відсутністю сформованих мотивів діяльності з вивчення іноземної мови, як, власне, і самої діяльності, особливий інтерес викликає психологічний портрет осіб, що не припинили вдосконалювати й використовувати свої мовні знання після складання державного іспиту.

Усне опитування дозволило з'ясувати основні причини, що ініціюють подальше вивчення іноземної мови:

- професійні потреби – перспективи отримати роботу, яка вимагає знань іноземної мови (ділове листування, закордонні відрядження тощо); реальний шанс отримати роботу (в тому числі сезонну) за кордоном; участь в конкурсах на здобуття іноземних грантів;
- потреби комунікації (в основному у письмовій формі) – листування, знайомства, робота в мережі Інтернет;
- бажання виїхати за кордон;
- усвідомлення катастрофічного падіння своїх знань порівняно з періодом вивчення курсу.

Кожний з перерахованих факторів актуалізує окремий навчальний мотив: професійний, комунікативний, інтегративний, досягнення. Неважко помітити, що на їх формування, за винятком мотиву досягнення, так чи інакше впливає макросередовище. Саме стимули зовнішнього соціального середовища у вигляді реальних перспектив здобути бажану роботу ініціюють процес формування професійного мотиву вивчення іноземної мови в осіб, для яких високий рівень професійної мотивації, можливо, ніколи не був характерним.

Крім мотиваційного потенціалу макросередовища, цей факт, на наш погляд, свідчить про відірваність навчального процесу в університеті від майбутньої професійної діяльності. Інакше кажучи, студенти не завжди сприймають вивчення іноземної мови у ВНЗ як важливий етап професійної підготовки, а користування нею – як засіб підвищення кваліфікації.

Недарма серед причин, що спонукають старшокурсників до вивчення та використання іноземної мови, не згадується фактор академічних потреб, що полягає в необхідності удосконалення та застосування майбутніми фахівцями знань іноземної мови для досягнення цілей навчання в університеті (а отже й професійних цілей). Як наслідок, перевірка рефератів, курсових та дипломних робіт студентів старших курсів виявила відсутність іншомовних джерел у списках використаної ними наукової літератури.

Наявність комунікативних спонук серед виявлених нами мотивів оволодіння іноземною мовою свідчить про появу у макросередовищі все більшої кількості стимулів та можливостей для реалізації кумулятивної функції мови. Це, безперечно, позитивна тенденція в ситуації традиційної у вітчизняних умовах відсутності контекстів та партнерів для комунікації іноземною мовою.

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

Відсутність серед спонук самостійного вивчення іноземної мови студентами старших курсів пізнавального мотиву ще раз переконує у справедливості точки зору А.О.Вербицького: “Таким чином, пізнавальна мотивація виступає не стільки виявленням стійкої особистісної риси, скільки відображенням заданих умов діяльності. Виникнення у проблемній ситуації показує не тільки внутрішню, а й зовнішню обумовленість пізнавальної мотивації” [31, с. 47].

Отже, саме особливостями навчальної діяльності під керівництвом викладача пояснюється доволі висока інтенсивність пізнавальної мотивації в оволодінні іноземною мовою на I-II курсах. Водночас у ситуації “тет-а-тет з мовою” особистість, що не має сформованої пізнавальної потреби, не володіє уміннями раціональної організації автолінгводидактичної діяльності та здатністю до самомотивації, позбавлена надзвичайно потужної спонуки.

Проаналізовані нами змістові та динамічні характеристики мотивації вивчення іноземної мови були виявлені на різних етапах навчання студентів економічних спеціальностей методом поперечних зрізів і загалом підтвердилися даними позовжнього зрізу в групах студентів спеціальностей “Економіка підприємства” та “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності підприємства” (1998-2002 рр.). Це дозволяє говорити про стійкі тенденції становлення мотивації вивчення іноземної мови в умовах традиційної практики її навчання в торговельно-економічному ВНЗ.

Характер зазначених тенденцій відображено на графіках динаміки мотивів вивчення іноземної мови у студентів I-II курсів (рис. 2.8 – 2.10).

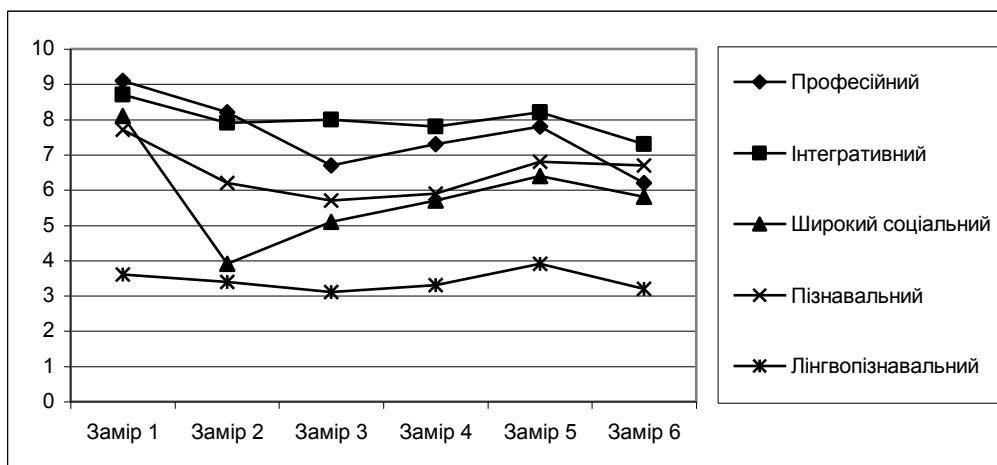


Рис. 2.8. Динаміка мотивів вивчення іноземної мови у студентів I-II курсів: професійний, інтегративний, широкий соціальний, пізнавальний, лінгвопізнавальний.

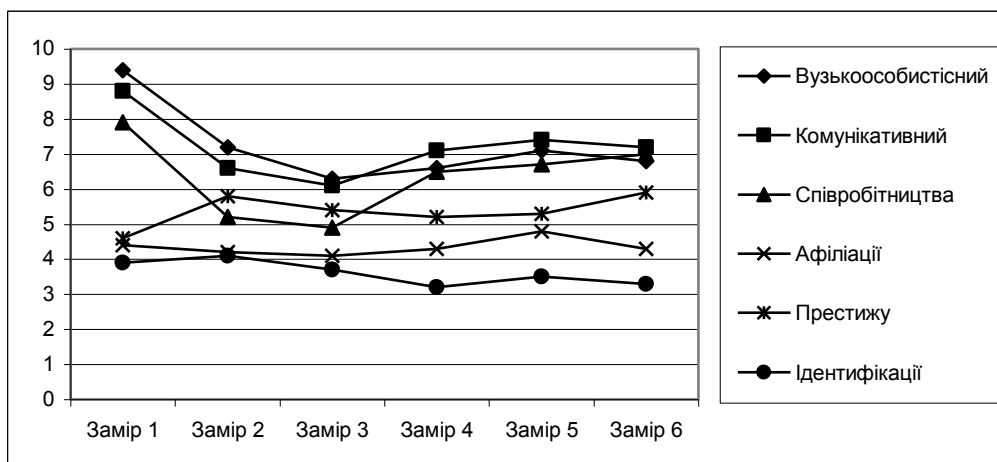


Рис. 2.9. Динаміка мотивів вивчення іноземної мови у студентів I-II курсів: вузькоособистісний, комунікативний, співробітництва, афіліації, престижу, ідентифікації.

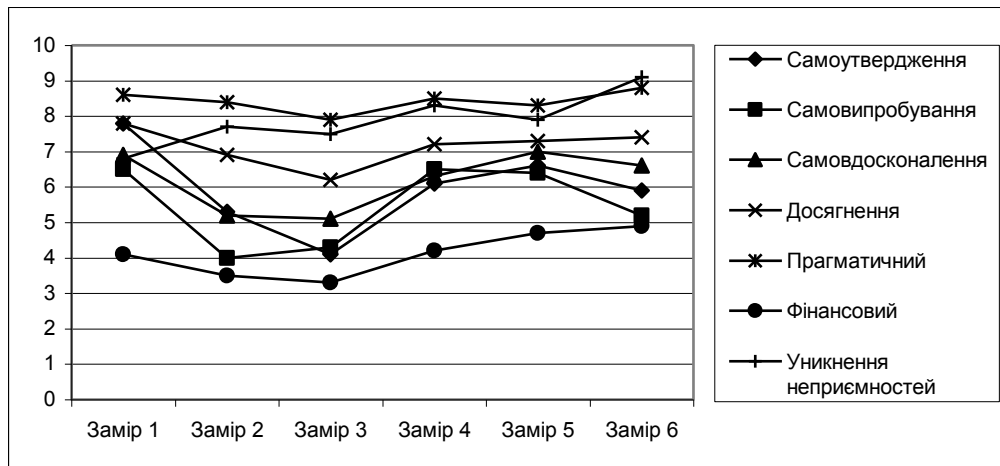


Рис. 2.10. Динаміка мотивів вивчення іноземної мови у студентів I-II курсів: самоутвердження, самовипробування, самовдосконалення, досягнення, прагматичний, фінансовий, уникнення неприємностей.

Варто мати на увазі, що в основі позначених на схемах психологічних змін є перш за все педагогічні фактори, аналіз яких в умовах нашого дослідження набуває принципового значення.

Результати опитування учасників констатуючого експерименту дозволили виявити такі причини регресу основних мотивів вивчення іноземної мови:

- *професійний мотив* – навчання не на оптимальному рівні складності (недотримання дидактичного принципу індивідуалізації та диференціації, рання спеціалізація курсу), відсутність міжпредметних зв'язків у викладанні іноземної мови, відсутність професійних (у тому числі змодельованих) контекстів для застосування мовних знань;
- *пізнавальний мотив* – непосильність та нецікавість навчального матеріалу, відсутність новизни (дублювання шкільних тем, матеріалу лекцій з дисциплін спеціалізації);
- *вузькоособистісний мотив* – домінування фронтальної форми навчання, відсутність педагогічних ситуацій взаємодії, негативні засоби підкріплення навчальної діяльності;

- *мотив афіліації* – відсутність атмосфери вільного спілкування на занятті, нецікавість тем для обговорення, відсутність творчих завдань, авторитаризм викладача;
- *комунікативний мотив* – недотримання принципу комунікативності навчання іноземної мови, відсутність контексту для спілкування, можливості висловити свою думку, посперечатися;
- *мотив співробітництва* – відсутність контексту спільної діяльності, творчих завдань, домінування фронтальної форми навчання;
- *мотив ідентифікації з іншою людиною* – низький статус викладача як партнера у спілкуванні та носія іноземної мови;
- *мотив самоутвердження* – недотримання принципу індивідуалізації та диференціації навчання, неоптимальне використання педагогічної оцінки;
- *мотив досягнення* – авторитаризм педагога, негативні засоби підкріплення навчальної діяльності, неоптимальний рівень складності навчальних завдань;
- *мотив саморозвитку та самовдосконалення* – нецікавість та однотипність вправ, які не дають студентам можливості реалізувати себе як особистостям;
- *мотив самовипробування* – відсутність позитивних засобів підкріплення, неоптимальний рівень складності навчання;
- *мотив уникнення негативного досвіду* – домінує у зв'язку з наявністю перерахованих недоліків.

Очевидно, що цілеспрямований педагогічний вплив на навчальну мотивацію передбачає усунення зазначених деструктивних факторів. Крім того, вчені особливо наголошують на необхідності забезпечити диференційоване управління мотивацією учіння майбутніх фахівців [277, с. 261]. При цьому підкреслюється, що зручним способом розв'язання проблеми відмінностей студентів є створення їхніх типологій [305, с. 112].

Вже класичною стала класифікація, запропонована Н.Бруксом. Дослідник вважає, що в навчальних закладах завжди присутні: 1) ті, хто здатний і бажає вико-

нувати все, що від них вимагається; 2) здібні студенти, які мають добрі знання, але не бажають вчитися; 3) ті, кому бракує знань, але притаманна належна старанність; 4) а також ті, хто не має ні здібностей, ні бажання вчитися, та й не приховує цього [цит. за: 305, с. 112].

Цінність подібних типологій полягає в тому, що на їхній основі можна передбачити поведінку студентів у навчальному процесі. Наприклад, на підставі класифікації Н.Брукса вчені прогнозують, що на заняттях з іноземної мови здібні та старанні навчатимуться самостійно, потребуючи лише незначної підтримки; ті, хто не має здібностей і бажання вчитися, будуть усунуті від вивчення предмета; здібні, але демотивовані студенти виявлятимуть епізодичну активність в ті моменти, коли викладач використовує цікавий та інтригуючий навчальний матеріал; а ті, що не мають здібностей, але достатньо мотивовані, стануть об'єктом корективної роботи (їм буде надано можливість більше попрацювати під час вивчення курсу) або просто прослухають пропонований курс (від них вимагатимуть виконання меншого обсягу роботи, і викладач покладатиме на них менше сподівань) [цит. за: 305, с. 112].

Наше дослідження дозволило виявити не лише загальні тенденції мотиваційного розвитку учасників експерименту, а й індивідуальні відмінності становлення мотивації вивчення іноземної мови. На цій підставі було створено типологію мотиваційних профілів студентів економічних спеціальностей.

До *типу емоційного опосередкування* (який ще умовно можна назвати афективним типом) ми віднесли осіб, у регуляції поведінки яких переважають процеси емоційного опосередкування. Такі індивіди особливо чутливо сприймають та оперативно реагують на педагогічні заходи, які ґрунтуються на застосуванні цікавого та привабливого навчального матеріалу, інтригуючих навчальних ситуацій. Невипадково ця група об'єднує студентів з чітко вираженим спрямуванням на процесуальні аспекти навчальної діяльності. В структурі їхніх мотивів вивчення іноземної мови домінують пізнавальний, комунікативний мотив, мотив афіліації, співробітництва.

Спільним для представників цього мотиваційного типу є сенситивність до емоційних педагогічних ситуацій, спрямованість на переживання позитивних емо-

цій в процесі вивчення іноземної мови. Наявність же індивідуальних відмінностей в осіб, віднесених нами до такої групи, дозволяє говорити про гетерогенність її якісного складу.

Найвищим ступенем мотиваційного розвитку цієї категорії студентів є наявність в індивіда стійкої генералізованої пізнавальної потреби. Її показниками вважаємо зацікавлене ставлення майбутнього фахівця до пізнавальної діяльності, допитливість, творчий підхід до навчання, схильність шукати нетипові рішення навчальних завдань. Як правило, це добре ерудовані особистості, з широким світоглядом, розвиненою уявою і творчим мисленням. Крім того, вони характеризуються високим рівнем самоорганізації та здатністю до самомотивації.

До типу емоційного опосередкування належать також індивіди, чий пізнавальний інтерес є ситуативним, а емоційне насичення у навчальній діяльності відбувається не лише за рахунок задоволення пізнавальної потреби. Це в основному творчі особистості з багатим внутрішнім світом, які у своїй поведінці зазвичай керуються почуттям прекрасного. Невипадково характерною для них є зовнішньоорганізована мотивація, викликана привабливістю предмета потреби. Крім того, це люди, схильні до переживань та емпатії, отримання задоволення від спілкування з товаришами по навчанню, а тому спрямовані на досягнення емоційної єдності з групою. Цим пояснюються високі ранги комунікативного мотиву, мотивів афіліації та співробітництва в їх системі спонук вивчення іноземної мови. Чутливі до емоціогенних факторів, але переважно не здатні до самоорганізації власної навчальної діяльності та самомотивації, ці студенти надзвичайно залежать від якості педагогічної діяльності викладача і є потенційним об'єктом формуючих заходів в умовах експериментального дослідження мотивації. Систематична актуалізація і трансформація ситуативного інтересу в стійку пізнавальну потребу – один з продуктивних шляхів активізації їхньої діяльності з вивчення іноземної мови (в тому числі по закінченні курсу).

Мотиваційний тип вольового опосередкування (відповідально-вольовий тип) об'єднує осіб, чий стабільно високий рівень навчальної активності забезпечується

такими психологічними факторами, як самодисципліна й самопримус, почуття відповідальності та обов'язку (перед викладачами, батьками, суспільством, собою).

Це студенти, що, як правило, мають добрі знання, високий рівень самооцінки, почуваються впевнено на занятті. Їхніми суттєвими ознаками є також прагнення самоствердитись у стосунках з ровесниками та викладачами, бути серед кращих, бажання продемонструвати свої знання й здібності іншим, досягти визнання і поваги, вищого статусу в суспільстві.

За даними нашого дослідження в системі мотивів вивчення іноземної мови у студентів відповідально-вольового типу домінують професійний, прагматичний, пізнавальний, досягнення, самоствердження, престижу, фінансовий.

Оскільки підставою для навчальних дій у таких осіб є в першу чергу доцільність і корисність, а не зовнішня привабливість предмета потреби, їхня пізнавальна активність незначною мірою залежить від зовнішніх факторів (специфіка навчального матеріалу, стиль роботи викладача, рівень розвитку академічної групи тощо).

Водночас не варто говорити про абсолютну автономність усіх представників цього мотиваційного угруповання, а отже й гомогенність його складу. Критерієм для диференціації в даному разі є самостійність цілепокладання. Орієнтовані на виконання (зовнішніх) вимог програми та викладачів, але не здатні до самостійної постановки навчальних цілей, студенти мотиваційного типу вольового опосередкування не виявлятимуть схильності до подальшого вивчення іноземної мови по закінченні відповідного університетського курсу (що й підтверджено результатами нашого дослідження).

Вміння ж самостійно ставити та досягати навчальні (у тому числі проміжні) цілі, структуруючи навчальний матеріал та організовуючи самостійне вивчення іноземної мови в ситуації невідконтрольності зовнішнім педагогічним вимогам є показником високого мотиваційного розвитку таких слухачів.

Очевидно, що представники першого з виділених підтипів мотиваційного типу вольового опосередкування вимагатимуть більшої уваги дослідника на етапі формуючого експерименту.

Мотиваційний тип зовнішнього підкріплення об'єднує студентів, в системі мотивів вивчення іноземної мови яких домінують прагматичний та фінансовий, самоствердження і уникнення негативного досвіду. Змістові мотиваційні характеристики представників цієї групи свідчать про гіпертрофовану роль у регуляції їхньої навчальної діяльності засобів зовнішнього підкріплення (педагогічна оцінка, схвалення, фінансове заохочення) та несформованість процесуальних мотивів.

Звичайно, орієнтація на отримання винагород за навчальну працю характерна для переважної більшості студентів економічних спеціальностей, які вивчають іноземну мову. Однак самоціллю такий зовнішній фактор є лише для певної частини студентського контингенту, що й дало підстави для виділення відповідного мотиваційного профілю.

До *типу домінування негативної мотивації* ми віднесли студентів, на чію діяльність з вивчення іноземної мови найбільше впливає мотив уникнення негативного досвіду. Відсутність задовільних знань, низький статус в академічній групі, висока тривожність і, як наслідок, незначний рівень академічних запитів, відчуття безпорадності та безперспективності зусиль у навчанні – це риси їхнього узагальненого портрету.

Варто мати на увазі, що домінування мотиву уникнення негативного досвіду в оволодінні іноземною мовою характерне не лише для тих, хто перебуває в стані вивченої безпомічності. Дослідження виявило категорію осіб, які, маючи значний потенціал (знання та здібності) для успішного засвоєння цього предмета, із суб'єктивних причин (лінощі, небажання здійснювати вольове зусилля над собою тощо) залишаються бездіяльними. Оскільки студенти, що відверто не бажають вчитися, але не полишають наміру отримати диплом про вищу освіту, так чи інакше залежать від оцінок і намагаються уникнути зовнішніх санкцій, можна без сумніву їх віднести до типу домінування негативної мотивації.

Як бачимо, неоднорідність зазначеної мотиваційної групи пояснюється відмінностями причинно-наслідкових зв'язків у системі “навчальна мотивація – знання” майбутніх бізнесменів. Таким чином, для одних її представників саме відсутність знань є причиною регресивної динаміки навчальної мотивації, в той час як для

інших несформованість позитивних мотивів вивчення іноземної мови спричинює регрес знань.

Отже, запропонована нами класифікація мотиваційних профілів студентів економічних спеціальностей включає чотири основні розряди: тип емоційного опосередкування (афективний тип), тип вольового опосередкування (відповідально-вольовий тип), тип зовнішнього підкріплення та домінування негативної мотивації. Кожний із них відображає не лише специфіку спрямування особистості (на процес навчальної діяльності, її результат, засоби зовнішнього підкріплення та уникнення негативного досвіду – мотиваційні тенденції, виділені Б.Г.Додоновим [68]), а й характер ініціації мотиваційного процесу, індивідуально-психологічні особливості (нейродинамічні характеристики індивіда, властивості темпераменту, характерологічні відмінності).

Власне, за індивідуально-психологічними відмінностями контингент студентів торговельно-економічного ВНЗ можна було б поділити на дві основні категорії з огляду на те, що в регуляції їхньої поведінки превалюють емоційні або ж вольові процеси, оскільки ознаки домінування афективності чи раціоналізму можна простежити у представників усіх типів нашої класифікації. Однак, інформативність та операціональність такої типології виявилася б незначною. Відтак виділення чотирьох мотиваційних типів і двох підтипів (табл. 2.1) дозволило нам не лише віднести учасників експерименту до однієї з двох згаданих груп, а й зробити висновок про ступінь їхнього мотиваційного розвитку.

Таблиця 2.1

Типологія мотиваційних профілів студентів економічних спеціальностей

Мотиваційний тип	Домінуючі мотиви	Домінуючий тип мотиваційного процесу
1. Тип емоційного опосередкування	пізнавальний, комунікативний, афіліації, співробітництва	внутрішньоорганізована мотивація
2. Афективний тип		зовнішньоорганізована мотивація
3. Тип вольового опосередкування	професійний, прагматичний, пізнавальний, досягнення, самоствердження, престижу, фінансовий	внутрішньоорганізована мотивація
4. Відповідально-вольовий тип		зовнішньоорганізована мотивація

5. Тип зовнішнього підкріплення	прагматичний, фінансовий, самоствердження, уникнення негативного досвіду	зовнішньоорганізована мотивація
6. Тип домінування негативної мотивації	уникнення негативного досвіду	зовнішньоорганізована мотивація

Як уже зазначалося, показником високого рівня мотиваційного розвитку особистості слід вважати сформовану пізнавальну потребу, здатність до самостійного цілепокладання, саморегуляції та самомотивації. Таким чином, суб'єкти вивчення іноземної мови, чий високий рівень ціннісного ставлення до учіння забезпечується психологічними факторами – домінуючою внутрішньоорганізованою мотивацією, – присутні як у групі емоційного опосередкування, так і серед представників відповідально-вольового типу.

Водночас зовнішньоорганізована мотивація є характерною для осіб, які виявляють лише епізодичний інтерес до результатів та процесу оволодіння іноземною мовою, не здатні самостійно ставити навчальні цілі та досягати їх, докладаючи вольових зусиль, спрямовані виключно на винагороди або уникнення покарань. Це означає, що індивіди, чия мотивація ініціюється і підтримується в основному зовнішніми педагогічними факторами, представлені в кожному з виділених нами мотиваційних типів і реально становлять більшість серед студентів, які вивчають іноземну мову в торговельно-економічному ВНЗ (81%).

Диференційоване керування становленням навчальної мотивації студентів передбачає досягнення її відповідних змістово-динамічних змін: нівелювання впливу негативних спонук, збільшення ваги та стійкості не конкуруючих позитивних процесуальних і дискретних мотивів, підвищення автономності мотиваційного процесу (його переважна внутрішня організація на основі актуалізації потреб особистості) – з урахуванням належності індивіда до того чи іншого мотиваційного типу.

Оскільки тривалість та складність психологічних перетворень особистості в кожному конкретному випадку залежатиме від наявного рівня мотиваційного розвитку, можна передбачити, що найбільших зусиль викладача вимагатимуть студен-

ти з домінуючою негативною та прагматичною мотивацією. При цьому ми не погоджуємося з позицією тих авторів, які закликають взагалі відмовитися від наміру досягнути позитивних психологічних змін найменш розвинених індивідів через їхню безперспективність [116, с. 164].

Вимагає уточнення зауваження Н.Є.Кузовлевої, яка наголошує, що викладач іноземної мови несе відповідальність за підтримання високого рівня мотивації до предмета протягом усього навчання [128, с. 23]. Враховуючи результати теоретичного аналізу та емпіричні дані констатуючого експерименту, можемо стверджувати, що завдання педагога торговельно-економічного ВНЗ полягає в забезпеченні активно позитивного ставлення майбутніх фахівців до оволодіння іноземною мовою, в тому числі нівелюванням можливого негативного минулого досвіду вивчення предмета, та створенні мотиваційної основи автолінгводидактичної діяльності по закінченні навчання. Для реалізації зазначених цілей нами було сплановано і проведено формуючий експеримент, який описується в розділі 3.

Висновки до розділу 2

1. Як і будь-яка психодіагностика, вивчення мотивації має імовірнісний характер. За відсутності методик, що дозволяли б простежувати всі етапи мотиваційного процесу, дослідження мотивації під час констатуючого етапу експерименту здійснювалося на основі виявлення та всебічного аналізу особистісних диспозицій, мотиваторів, які були задіяні у процесі формування в студентів торговельно-економічного ВНЗ мотивів вивчення іноземної мови. Об'єктивне пізнання мотивації ґрунтується на її змістово-динамічному аналізі. У зв'язку з цим нами було здійснено кількісне вимірювання сили прояву окремих мотиваційних тенденцій. Кількісні показники рівня розвитку мотивації було отримано й опосередковано – із самозвіту обстежуваних.

2. Констатуючий етап дослідження засвідчив, що якість результатів інтроспекції визначається характером стосунків між учасниками експерименту, рівнем рефлексивних умінь досліджуваних, їхньою здатністю адекватно описати реалії власної психології, наявністю мотивації самопізнання.

3. Головні індикатори, опосередковуючі процеси та критерії, на підставі яких було зроблено висновок про якісні та кількісні параметри навчальної мотивації, характеризують: поведінку студентів, ефективність їхньої навчальної діяльності, емоційні реакції, часові параметри.

4. Багатоканальність отримання діагностичних даних на констатуючому етапі експерименту забезпечувалася комплексним використанням різного роду методик: анкетування, психологічного тестування, елементів проєктивних методик, бесід, спостережень, архівного методу, самозвіту, методу незакінчених речень, техніки репертуарних решіток Дж.Келлі, математичного аналізу. Окремі діагностичні процедури були завуальовані та інтегровані до навчального матеріалу з іноземної мови.

5. Причини зниження активності студентів у засвоєнні іноземної мови слід шукати як в їхньому попередньому досвіді, так і в специфіці курсу “Іноземна мова” у торговельно-економічному університеті. Хронологія оволодіння іноземною мовою в немовному ВНЗ включає певні періоди: адаптація студентів до умов навчання, вивчення іноземної мови спеціального вжитку, підготовка до державного іспиту, самоосвіта й застосування на практиці набутих знань. Специфіка діяльності із засвоєння іноземної мови на кожному з виділених етапів особливим чином позначається на мотивації студентів економічних спеціальностей.

6. За відсутності в особистості сформованих позитивних мотивів вивчення іноземної мови та в разі браку цілеспрямованих педагогічних заходів кожний із виділених періодів стає етапом регресивної динаміки мотивації. Дослідження виявило ситуаційні зсуви мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей. Мотиваційне напруження переважної більшості студентів досягає найвищого рівня на початку вивчення іноземної мови у ВНЗ та на початку II курсу. Водночас зафіксовано періоди мотиваційного регресу, що характеризуються най-

нижчим рівнем прояву динамічних характеристик позитивних навчальних мотивів, – початок II семестру та період завершення навчального курсу “Іноземна мова” в університеті.

7. Відповідно до домінуючих змістово-динамічних мотиваційних характеристик студенти економічних спеціальностей, які вивчають іноземну мову у ВНЗ, можуть бути віднесені до одного із типів мотиваційних профілів: емоційного опосередкування, афективного, вольового опосередкування, відповідально-вольового, типу зовнішнього підкріплення, типу домінування негативної мотивації. В кожному конкретному випадку виховним впливам на мотивацію вивчення іноземної мови потрібно надати індивідуалізованого характеру.

8. У традиційній практиці навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей фактор мотивації все ще недостатньо враховується як при розробці навчальних планів та програм, відборі навчального матеріалу, створенні методичних розробок і посібників, так і в реалізації конкретних педагогічних технологій. Зокрема ігнорується факт гетерогенності студентських груп з огляду на представленість в них виділених мотиваційних профілів. Існуюча практика викладання іноземної мови в торговельно-економічному ВНЗ потребує модернізації.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

3.1. Модель та організація формуючого експерименту

Формуючий експеримент здійснювався з 2000 по 2002 рр. на базі ВТЕІ КНТЕУ. У дослідженні взяли участь студенти факультету економіки та менеджменту (n = 124). З чотирьох академічних груп студентів спеціальностей “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності”, “Менеджмент організацій” було сформовано ЕГ (n = 62) та КГ (n = 62).

Навчання іноземної мови в ЕГ відбувалося на основі модифікації традиційного курсу цієї дисципліни у торговельно-економічному ВНЗ. У відповідності зі сформульованою нами гіпотезою вся система дидактичних засобів була спрямована на створення мотиваційно сприятливого для навчальної діяльності студентів середовища.

У плануванні та проведенні формуючих заходів ми враховували такі положення, що стали опертям висунутої гіпотези:

- мотив є інтегральним психологічним утворенням, яке має складну вертикальну й горизонтальну блокову структуру; мотив є ситуаційною спонукую, яка діє “тут і зараз”;
- формувати мотиви іншої людини безпосередньо ззовні неможливо – потрібні опосередковані шляхи впливу на мотиваційний процес особистості;
- ефективний виховний вплив на мотивацію не може забезпечуватися окремими поодинокими психолого-педагогічними чинниками – потрібний комплекс виховних заходів;
- в навчальній діяльності особистість вступає у систему відносин, в яких задовольняє наявні потреби;

- в ситуаціях взаємодії студента з об'єктами та суб'єктами педагогічного середовища не лише актуалізуються особистісні диспозиції, а й складаються умови для мотиваційних новоутворень;

- ситуація – це канал, через який можна здійснити цілеспрямований вплив на особистість задля бажаних психологічних змін; педагогічним завданням є створення ситуацій, в яких результат виховних заходів був би найвищим;

- формування позитивних процесуальних і результативних навчальних мотивів відбувається в ситуаціях реальної зацікавленості студентів процесом і результатами діяльності вивчення іноземної мови;

- “багатоканальність” впливів на мотивацію навчальної діяльності студентів передбачає різноманітність ситуацій, де діють різного роду стимули та наявні умови для їхньої інтеріоризації особистістю;

- сукупність педагогічно керованих ситуацій, в яких набуває динаміки мотиваційний процес індивіда, являє собою мотиваційно насичене середовище.

На основі даних, отриманих на констатуючому етапі експерименту (зокрема, виявленні ситуаційних зсувів мотивації вивчення іноземної мови у студентів на різних етапах навчання), було розроблено періодизацію формуючих заходів:

- початковий етап експериментального навчання – корективний курс;
- основний етап формуючого експерименту – мотиваційний тренінг;
- заключний етап дослідження – створення передумов автолінгводидактичної діяльності студентів-менеджерів.

Стартова фаза формуючого експерименту виявилась надзвичайно важливою для досягнення поставлених у дослідженні цілей [283, 309]. Період адаптації вчорашніх школярів до умов навчання у вищій школі забезпечував об'єктивні передумови для перебудови їхньої мотиваційної сфери.

Підтримання високого початкового рівня мотиваційного напруження та запобігання регресу мотивації вивчення іноземної мови у першокурсників, подолання стану демотивації частини студентів ЕГ, керування подальшим мотиваційним розвитком учасників дослідження з урахуванням специфіки мотиваційного профілю кожного з них – такі були наші завдання під час корективного курсу.

Вся система педагогічних заходів на цьому етапі формуючого експерименту, як і загалом у дослідженні, була спрямована на створення мотиваційно насиченого середовища, в якому здійснювався процес оволодіння іноземною мовою. Викладачеві як “конструктору” такого середовища відводилась особлива роль: в ситуації, коли академічні групи першокурсників, що взяли участь в експерименті, являли собою дифузні утворення, важливо було максимально використати мотиваційний потенціал методів прямої та опосередкованої педагогічної дії та стимулювати колективотворчі процеси.

Факторами, що першочергово впливають на ставлення колишніх випускників загальноосвітньої школи до вивчення іноземної мови в університеті, є стиль поведінки й спілкування викладача, специфіка навчального матеріалу й ситуацій, створенням яких він керує. У зв'язку з цим важливою умовою активізації пізнавально-мовленнєвої діяльності студентів-менеджерів ми вважали побудову навчання на принципах демократизму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, шляхом реалізації діалогічного підходу. Атмосфера спілкування стала провідною на заняттях з іноземної мови.

Довіра, відвертість, внутрішній комфорт не можуть виникнути в умовах “палічної дисципліни”. Для встановлення взаєморозуміння та позитивного емоційного мікроклімату в групі ми прагнули налагодити з вихованцями рівноправні партнерські стосунки, досягнути відносин “відповідальної взаємозалежності”.

Викладачеві на занятті відводилась роль компетентного співрозмовника, який бажає поділитися своїми знаннями з партнерами у спілкуванні та виявляє інтерес до їхньої точки зору стосовно проблем, що обговорюються. Діалогічний спосіб навчання передбачав як спільний пошук педагогом та студентами шляхів вирішення творчих навчальних завдань, так і стимулювання самостійності слухачів у знятті суперечностей проблемних навчальних ситуацій.

Специфікою першої фази становлення студента є те, що, принісши з собою в нову спільність людей свою індивідуальність, він не може задовольнити потребу проявити себе як особистість раніше, ніж засвоїть діючі в педагогічному середо-

вищі норми (моральні, навчальні, тощо) і не оволодіє тими прийомами й засобами діяльності, якими володіють інші студенти.

Організація учіння майбутніх менеджерів у формі їх взаємодії забезпечувала сприятливі умови для особистісних новоутворень, яких раніше не було в одних студентів, але які вже склалися в інших. На заняттях в процесі організованого спілкування, обміну знаннями й досвідом студенти збагачували мотиваційну сферу один одного важливими соціальними спонуками.

З метою впливу на формування у першокурсників стійких навчальних мотивів: вузькоособистісного, комунікативного, співробітництва, афіліації – викладання іноземної мови здійснювалось у групових формах навчальної роботи, із взаємонавчанням у динамічних парах.

Стимулюючи взаємообмін знаннями та досвідом між студентами, ми враховували той факт, що думка ровесника інколи більш переконлива, ніж міркування викладача. У зв'язку з цим особлива роль у встановленні в колективі, що формується, мікросоціальної норми (престижність старанного навчання, знань взагалі та володіння іноземною мовою зокрема і т.д.) надавалась найбільш мотивованим та підготовленим студентам ЕГ.

Взаємонавчання в динамічних парах не лише сприяло заповненню прогалів в іншомовних знаннях майбутніх бізнесменів, а й справляло мотивуючий вплив на їхню навчальну діяльність. Так, студенти, чий рівень володіння іноземною мовою виявився вищим, ніж в одногрупників, не втрачали інтерес до навчального процесу, оскільки “викладання” стало для них новим досвідом, можливістю переосмислити зміст раніше засвоєного навчального матеріалу.

Навчання в парах змінного складу та групах сприяло “втягуванню” в активну роботу навіть зазвичай пасивних, слабо мотивованих студентів, які не могли відмовитися виконувати свою частину спільного з товаришами завдання, оскільки в них виникала об'єктивна необхідність “бути такими, як всі”, максимально адаптуватися в новій спільності. Крім того, підсвідомо виникала установка на змагання, бажання бути не гіршим за інших, продемонструвати власні здібності, довести собі й решті спроможність ефективно долати навчальні завдання.

Таким чином, спершу навчальна діяльність частини вчорашніх школярів зазнавала впливу вузьких соціальних мотивів негативної модальності. Ставлячи перед собою перспективне завдання нівелювати вплив мотивів уникнення негативного досвіду, ми, однак, вважали можливим і доцільним використати їхній потенціал на початку проведення корективного курсу, оскільки усвідомлювали, що: 1) їхній високий ранг в ієрархії мотивів учіння на цьому етапі є цілком закономірним; 2) в них є “важіль”, за допомогою якого можна подолати інертність першокурсників, “спрокувати” їх до активнішої позиції в навчанні.

Орієнтація на вузькоособистісні мотиви негативної модальності – використання стихійних сил нової спільності – виправдала себе, дала можливість залучити більшу кількість членів ЕГ до учіння і використати здобутий ними досвід активної діяльності як фактор опосередкованого впливу на мотивацію вивчення іноземної мови. Однак покладатися виключно на нерегульовані процеси було безперспективним з точки зору поставлених у дослідженні цілей.

Дотримуючись думки, що важливою умовою успішного впливу педагогічного середовища на мотивацію студентів є “гармонійна єдність колективу й особистості” (В.О.Сухомлинський), коли колектив, притягуючи своїм багатим емоційним життям, є сферою самовираження для кожного студента, ми спрямували свої зусилля на створення позитивного тону групи. Інакше кажучи, ми спиралися на положення про те, що рух колективу й розвиток особистості – взаємозумовлені процеси. Це, в свою чергу, дозволило розглядати у взаємозв’язку розвиток індивідуальної мотивації та динаміку процесу перетворення студентської групи у колектив.

Відомо, що вміння спілкуватися є визначальним фактором у встановленні правильних, добрих стосунків у соціумі. Навчання ж іноземної мови – це, по суті, навчання спілкуванню за допомогою іншомовних засобів. Специфіка предмета, таким чином, надавала викладачеві можливість “втрутитися” у формування колективу і, як часто говорять педагоги-практики, “здружити” тих, хто щойно переступив поріг університету.

Цьому сприяли вправи гуманістичної спрямованості, метою яких було привернути увагу студентів до власної особистості та особистостей товаришів. Об’єктом

пізнання ставали власні почуття, бажання, мрії, позитивні якості та риси характеру, ставлення до навколишнього світу та до самого себе.

Потенціал іноземної мови як засобу психокорекції [129] реалізовувався у вивченні та обговоренні тем, присвячених проблемам сучасної молоді. Оскільки людина може й прагне висловлюватися стосовно того, що для неї важливо і в чому вона вважає себе компетентною, така побудова навчального процесу забезпечувала формування вузькоособистісного та комунікативного мотивів вивчення іноземної мови.

Важливою умовою формування дискретних навчальних мотивів ми вважали наявність в особистості віри у можливість досягнути успішних результатів діяльності. Отже, завданням викладача було переконувати студентів, що вони здатні досконало оволодіти іноземною мовою. Аргументом слугували приклади з життя відомих осіб, які завдяки власним зусиллям досягли чималих успіхів у вивченні іноземних мов.

Щоправда, кращим доказом у такому випадку могли бути успіхи самих першокурсників. “Кожний студент повинен пережити успіх в учінні”, – таким був лейтмотив корективного курсу і дослідження в цілому.

Це, в свою чергу, передбачало індивідуальний підхід, диференціацію навчання. Нами були розроблені завдання трьох рівнів складності для виконання на заняттях та вдома. Студентам ЕГ надавалась можливість самостійно вибирати вправи, результати оцінювались без урахування рівня складності.

Невпевненість у собі змушувала багатьох починати із менших за обсягом і легших завдань. Отримані в роботі позитивні результати сприяли формуванню мотивів блоку досягнення, свідченням чого виявився вибір багатьма першокурсниками більш важких вправ.

Застосування зазначеного диференційованого підходу дозволило студентам-менеджерам почуватися впевненіше, однак не завжди забезпечувало рух уперед кожної особистості. Дехто з метою збереження високої самооцінки віддавав перевагу завданням низької складності, отримуючи за їх виконання позитивні оцінки.

У зв'язку з цим доцільним виявилось доповнити схему оцінювання використанням емоційно-оцінних суджень викладача як індикатора об'єктивного рівня досягнень студентів у діяльності вивчення іноземної мови. В роботі зі студентами ЕГ увага акцентувалась на позитивних оцінках, на схваленні індивідуальних та групових досягнень. Водночас наголошувалось на тому, що неприпустимо зупинятися на досягнутому, необхідно братися до більш складних завдань, реалізувати усі резерви особистості для їхнього виконання.

Суттєвою особливістю нашого підходу до педагогічної оцінки виявилась не ортодоксальна відмова від поурочного оцінювання знань та кожного виду роботи на занятті, результатом якого була б оцінка в журналі (Д.М.Узнадзе називав це “вигнанням цифрової оцінки” з педагогічного процесу [249, с. 76]), а запровадження на час корективного курсу своєрідного “мораторію” на негативні оцінки. Ми зважали на те, що відсутність вчасного позитивного заохочення успіхів у навчальній діяльності виявлятиме демотивуючий вплив на учасників експерименту. Отже, застосування позитивних оцінок (і вербальних, і балів у журналі) виявилось доцільним для формування у студентів економічних спеціальностей позитивних мотивів вивчення іноземної мови.

Ефективному використанню педагогічної оцінки (її адекватному сприйняттю, спонукальній силі) сприяли взаєморозуміння, взаємоповага, взаємодопомога між викладачем і студентами.

Таке застосування оцінки під час мотиваційного корективного курсу дозволило значною мірою нівелювати вплив мотивів уникнення негативного досвіду на діяльність студентів та створити умови для формування мотивів досягнення успіху, комунікативного, вузькоособистісного, самоутвердження, престижу.

Як вказує Є.П.Ільїн, основними факторами, що впливають на формування позитивних мотивів вивчення іноземної мови, є:

- організація навчальної діяльності;
- групові форми навчальної діяльності;
- оцінка навчальної діяльності;
- стиль педагогічної діяльності учителя;

- зміст навчального матеріалу [98, с. 262].

Позитивної динаміки мотиваційного процесу у першокурсників було досягнуто завдяки реалізації вже на початковому етапі формуючого експерименту потенціалу згаданих факторів, у тому числі змісту навчального матеріалу.

Навчання – це інформаційний процес. Взаємодія викладача і студентів опосередковується навчальним матеріалом. У зв'язку з цим проблема відбору навчального матеріалу стала однією з ключових при плануванні й організації формуючого експерименту [284, 285, 308].

Як писав ще Л.М.Толстой, йдеться не про те, щоб знати якнайбільше, а про те, щоб з усього, що можна знати, вибрати найнеобхідніше. Вихідним у відборі й викладанні навчальної інформації студентам економічних спеціальностей став принцип її співвіднесення з кінцевими цілями навчання. Інформаційна основа формуючого експерименту спиралась на оцінку її мотиваційного потенціалу, корисності й важливості для майбутньої професійної, практичної діяльності.

Враховуючи те, що метою курсу навчання іноземної мови в торговельно-економічному ВНЗ є забезпечення здатності студентів адекватно діяти в цільовій ситуації (target situation), відбір навчального матеріалу здійснювався шляхом ідентифікації такої ситуації з подальшим проведенням ретельного аналізу її лінгвістичних ознак.

Ми вважали, що потребам студентів економічних спеціальностей у вивченні іноземної мови найбільше відповідатимуть автентичні тексти зі сфери їхньої спеціалізації. Цей підхід до відбору навчального матеріалу було покладено в основу фахово спрямованого навчання іноземної мови в ЕГ майбутніх менеджерів.

Врахування профілю ВНЗ у викладанні дисциплін гуманітарного циклу визнається одним з найефективніших засобів, який забезпечує мотиваційну основу учіння студентів. Доцільність фахово спрямованого навчання іноземної мови пояснювалась як специфікою контингенту студентів – учасників експерименту, так і особливостями початкового етапу у здобутті фундаментальної професійної освіти в торговельно-економічному ВНЗ.

Експериментальне навчання здійснювалось у період засвоєння майбутніми бізнесменами основ наук (I-II курси), коли дефіцит професійних знань та досвіду їх використання у колишніх школярів особливо відчутний. Ми враховували, що відсутність у студентів адекватних уявлень про обрану спеціальність (які громадянські та професійні завдання доведеться виконувати; яких знань, навичок і здібностей це вимагатиме; яка система підготовки забезпечить формування необхідних особистісних рис і загалом оволодіння фахом) негативно позначатиметься на мотиваційному розвитку майбутніх фахівців, блокуватиме перспективи опосередкованого впливу на мотивацію вивчення іноземної мови через вищі рівні мотиваційно-цільової основи навчання (професійна спрямованість, ставлення до навчання взагалі).

Використання ж в навчанні текстового матеріалу зі сфери спеціалізації сприяло розвитку професійних уявлень вчорашніх школярів, створюючи передумови для прийняття ними кінцевих цілей навчання у ВНЗ, а отже забезпечувало формування у студентів дискретних мотивів оволодіння іноземною мовою.

Здійснюючи у дослідженні фахово спрямоване навчання іноземної мови, ми враховували і його можливий демотивуючий вплив на навчальну діяльність студентів молодших курсів. Перевантажені термінологією, позбавлені стилістичного забарвлення, великі за обсягом автентичні тексти з галузі спеціалізації, які часто використовуються в традиційній практиці навчання іноземної мови у торговельно-економічному університеті, не здатні викликати в молодій людині інтересу ні до майбутньої професії, ні до оволодіння іноземною мовою.

Інформаційне забезпечення формуючого експерименту враховувало, що навчальний матеріал має стати одним з найбільш дієвих засобів боротьби з емоційним голодом на занятті. Відтак перевага надавалася іншомовним текстам, що містили цікаву інформацію проблемного характеру, спонукали студентів до роздумів, викликали потребу висловитися щодо прочитаного.

Це змусило нас відмовитися від “ранньої спеціалізації” курсу у традиційний спосіб, перетворення навчання іноземної мови на викладання основ наук на іноземній мові. Натомість було відібрано та адаптовано комплекс цікавих за змістом текстів і вправ, присвячених різним аспектам професійного самовизначення студентів.

Виконуючи завдання, які увійшли до укладеного нами збірника методичних рекомендацій для студентів економічних спеціальностей “You, Your Career and the Work World” [313], майбутні менеджери обговорювали причини, які визначили їх професійний вибір, аналізували перспективи та альтернативи, що відкривалися перед ними по закінченні школи, знайомилися з принципами успішного самовизначення, розглядали наслідки успішного та невдалого професійного вибору на прикладі життя відомих осіб тощо.

Використання такого навчального матеріалу виявилось доцільним не лише для опосередкованого впливу на мотиваційний процес студентів через формування вищих рівнів мотиваційно-цільової основи навчального процесу. Новизна і яскравість фактів, оригінальність висновків – це ті стимули з матеріалу корективного курсу, що безпосередньо діяли на мотиваційну сферу студентів, викликаючи їхню зацікавленість та розумово-мовленнєву активність.

Іншим ефективним засобом формування позитивних мотивів вивчення іноземної мови у студентів-першокурсників стали іншомовні художні тексти. Хоча читання художньої літератури в навчанні традиційно вважається прерогативою факультетів іноземних мов та тих, хто вивчає гуманітарні науки, реалізація його мотиваційного потенціалу виявилася доцільною і для майбутніх фахівців торговельно-економічної галузі, особливо під час корективного курсу.

Короткі розповіді з динамічними сюжетами дозволили створити особистісно значущий контекст для всіх видів репродуктивних і продуктивних завдань як в аудиторії, так і вдома. Належним чином відібрані та адаптовані твори художньої літератури (додаток Б) слугували не лише ефективним засобом боротьби з емоційним голодом, безпосередньо впливаючи на мотиваційну сферу студентів ЕГ, а й стали зручним каналом повідомлення професійних знань.

Слід враховувати, що складовою професійної підготовки спеціаліста є не лише його предметні, а й психологічні знання, навички соціальної взаємодії. Тому використання художніх творів з проблемними, повчальними сюжетами, що змушують замислюватись, цілком відповідало професійним потребам майбутніх фахівців торговельно-економічної галузі.

Багата й колоритна мова художніх творів сприяла інтенсивнішому поповненню словникового запасу студентів. Крім того, читання та обговорення спеціально відібраних літературних текстів надало їм можливість засвоїти важливу частину економічної термінології.

Таким чином, художня література в навчанні іноземної мови стала засобом реалізації механізмів прямого та опосередкованого впливу на навчальну мотивацію майбутніх фахівців. При цьому робота над літературними творами слугувала передумовою до функціонального читання більш складних автентичних фахових текстів.

Проведене нами окреме дослідження [261, 312] підтвердило негативний вплив на навчальну мотивацію студентів торговельно-економічного університету неузгодженості, відсутності балансу й координації в навчанні мови й мовлення, змісту та форми вираження.

У контексті формування позитивних мотивів учіння доцільним виявився пошук балансу в навчанні між знаннями про мову і мовленням, між аналізом мови та мовою в дії.

В ЕГ ми реалізували принцип системності та циклічності, на яких ґрунтуються сучасні курси інтенсивного навчання іноземних мов. Плідною, для досягнення цілей нашого дослідження виявилась ідея послідовно чергувати в навчанні цикли усного мовлення (мовленнєву підготовку) та міжциклові етапи (мовну підготовку). Кожний з етапів вимагав особливого підходу як стосовно добору навчального матеріалу, так і стосовно його дозування та послідовності прийомів роботи з ним.

Специфікою циклу мовленнєвої підготовки в умовах формуючого експерименту стали відбір фактичного матеріалу на підставі інтересів і потреб майбутніх спеціалістів, використання технічних засобів навчання, орієнтація на різноманітні форми навчальної співпраці студентів, реалізація стимулюючої функції педагогічної оцінки. Саме на цьому етапі проводились рольові та ділові ігри, виконувались кейсові завдання. Сукупний вплив зазначених факторів створив умови для формування у слухачів процесуальних комунікативних і пізнавальних мотивів вивчення іноземної мови, що, в свою чергу, забезпечило досить високий рівень їхньої мовленнєво-розумової активності.

Реалізуючи в дослідженні принцип “від мовлення до мови”, який постулюється в сучасній методиці, ми вважали за необхідне організувати роботу першкурсників як активне користування іноземною мовою для комунікації вже у період корективного курсу. Саме таким чином на першому етапі експериментального навчання студентів ми прагнули “занурити” їх у мову.

Це завдання та пов’язане з ним стимулювання розумово-мовленнєвої активності майбутніх менеджерів, природно, передбачали відповідні критерії, оцінки ефективності їхнього навчання. В циклах мовлення такими критеріями ми вважали ініціативність, самостійність, частоту й обсяг висловлювань, орієнтацію на співпрацю у мовній групі. Акцент на продуктивності передбачав і певний рівень абстрагування щодо точності мовних засобів.

Такий підхід виявився доцільним з методичної та психологічної точки зору, оскільки передбачав регулярні, заплановані періоди, коли студенти намагалися спілкуватися, висловлюючи свої думки та почуття без побоювань бути виправленими (наприклад, під час роботи в парах та малих групах).

Саме в актах користування іноземною мовою студенти ЕГ відчували власний “ліміт” мовних засобів вираження, переживали розбіжність між бажанням взяти участь у спілкуванні та відсутністю адекватної лінгвістичної бази для цього. І якщо для ліквідації дефіциту лексики, який студенти помічали в першу чергу, склалися сприятливі умови вже на етапі мовленнєвої підготовки, то формування системного уявлення про мову, аналіз і засвоєння граматичних структур потребували окремих зусиль.

Міжциклове навчання у нашому дослідженні передбачало головним чином відбір, послідовність і дозування конкретних мовних засобів згідно з потребами спілкування і – на основі оволодіння ними – формування в майбутніх фахівців відповідних комунікативних навичок. На цьому етапі найбільш чітко реалізується принцип свідомості в навчанні, а саме сприяти орієнтуванню студентів в мові та допомогти їм осмислити ті мовні явища, які вони сприйняли здебільшого інтуїтивно в комунікативних актах циклів усного мовлення, акцентувати їх змістовий, а не формальний бік. Це виявилось важливим для збереження підвищеного мотиваційного рівня

в учасників експерименту: свідоме оперування навчальним матеріалом набувало для них характеру своєрідного навчання речам близьким і знайомим.

Аналітична робота над мовними формами у міжцикловий період в основному стосувалася граматики іноземної мови – тієї структури, що систематизує й упорядковує лінгвістичний досвід особистості та перетворює мову на мовлення. Принцип циклічності, реалізований в нашому дослідженні, дозволив забезпечити необхідні психологічні передумови для успішного навчання граматики як в аналізі мовних явищ, так і в мовленні.

Якщо на етапах мовленнєвого циклу відбувалося імпліцитне засвоєння граматики шляхом багаторазового використання певних структур у відповідних ситуаціях, то в періоди аналітичної роботи студенти ЕГ засвоювали граматику експліцитно, звертаючись до правил.

Відомо, що експліцитне навчання граматики (неминує в умовах відсутності мовного макросередовища та обмеженої кількості навчальних годин на тиждень) передбачає заучування граматичних структур, багаточисельних форм слів, велику кількість винятків, оволодіння граматичною метамовою. Все це зазвичай не викликає захоплення у більшості студентів немовних навчальних закладів і негативно позначається на становленні їхньої навчальної мотивації.

Враховуючи це в практиці міжциклового навчання, ми намагалися уникати термінів граматичної метамови та обмежуватися найпростішими граматичними правилами. Було скорочено кількість винятків, що підлягали заучуванню. Це дозволило повніше використати їхній мотивуючий потенціал: аналіз винятків сприяв формуванню у студентів немовного ВНЗ лінгвопізнавального мотиву. Проблема інференції розв'язувалася опорою на рідну мову.

Слід мати на увазі, що спрощення граматики, яка підлягала вивченню, без врахування актуального рівня мовних знань особистості могло мати і демотивуючий вплив. Запобігти такій негативній тенденції ми намагались через навчання на оптимальному для майбутніх менеджерів рівні складності, реалізуючи в дослідженні принципи індивідуалізації і диференціації.

Наслідком цього в дослідженні було не лише формування у майбутніх менеджерів більш адекватних знань про найважливішу структуру мови, а й почуття задоволення, переживання успіху від засвоєння традиційно важкого для студентів аспекту лінгвістичних знань. Воно стало ще однією (поряд із комунікативністю навчання) передумовою для “примирення” майбутніх фахівців торговельно-економічної галузі з лінгвістикою.

Попри те, що лінгвопізнавальний мотив є нетиповою спонукою діяльності студентів економічних спеціальностей із вивчення іноземної мови, ми, однак, вважали його бажаним психологічним новоутворенням. Проблемне навчання граматики, звернення до фразеології та ідіоматичних структур, завдання укласти власні класифікації лексичних одиниць (на основі семантичних, морфологічних, фонетичних критеріїв) як своєрідних “колекцій” одиниць мови, самостійне створення граматичних, лексичних тестів для подальшого опрацювання в динамічних парах на занятті сприяли формуванню ситуативних лінгвопізнавальних мотивів.

Такі ситуативні спонуки – результат зовнішньоорганізованої мотивації – наближали досягнення поставлених у дослідженні цілей, забезпечуючи високе загальне мотиваційне напруження особистості в учінні, хоча переважно не набули стійкості.

Ідея навчання системи мови через мовлення в процесі організованого цілеспрямованого спілкування, реалізована у нашому дослідженні шляхом циклічної побудови навчального процесу, виявилась продуктивною для забезпечення мотиваційної основи діяльності з вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей. В експериментальному навчанні було використано як рушійну силу переживання особистістю внутрішніх суперечностей між знанням і незнанням як психологічний механізм впливу на її мотиваційний процес. Регулярна зміна предмета діяльності, природно, підтримувала інтерес студентів до оволодіння іноземною мовою. При цьому повною мірою використовувався ефект новизни: в циклах мовленнєвої діяльності студенти цілком зосереджувалися на змісті фактичного матеріалу, їх увага та інтерес не розпорозувалися на паралельні мовленню пояснення викладача щодо формальних мовних ознак задіяних структур.

Метою навчання іноземної мови у торговельно-економічному університеті є підготовка майбутніх спеціалістів до автентичної комунікації. Для цього в умовах нашого дослідження навчальний процес будувався так, щоб мовні форми були представлені та відпрацьовувались у комунікативних контекстах, а основна увага зосереджувалася на значенні та фактичному змісті.

В експерименті ми реалізували інтегративний підхід, що поєднував вивчення мови і засвоєння змісту, спонукав розглядати мову як засіб пізнання та визнавати роль контексту в комунікації.

З огляду на це та на принцип адекватності навчально-пізнавальної і професійної діяльності студентів, ми здійснювали фахово спрямоване навчання іноземної мови через моделювання предметного, соціального і психологічного змісту майбутньої діяльності менеджера. Така організація навчального процесу забезпечувала умови, за яких квазіпрофесійна та іншомовна мовленнєва види діяльності об'єдналися загальним контекстом, просторовим і логічним синтезом.

Створення професійного контексту в навчанні студентів-менеджерів за допомогою системи дидактичних форм, методів та засобів моделювання повністю відповідало закономірностям переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності – конституюючих ознак розробленої А.О.Вербицьким [31-34, 244] концепції знаково-контекстного навчання.

Важливою особливістю реалізованого в експерименті підходу до навчання іноземної мови стало те, що метою діяльності студента визнавалось не засвоєння масиву інформації, а формування здатності виконувати професійну діяльність. При цьому складалися умови, за яких детермінація минулим поступалась місцем детермінації майбутнім. Інформація ж посідала структурне місце мети лише до певного моменту, отримавши згодом застосування як засіб регуляції діяльності, що все більше набувала рис професійної.

Таким чином, відтворення предметного, соціального і психологічного аспектів майбутньої праці в навчанні дозволило сформувати структуру професійних здібностей менеджера, в тому числі пов'язаних з іншомовною мовленнєвою діяльніс-

тю. Зазначимо, що ці умови виявились оптимальними для формування комунікативних та пізнавальних мотивів вивчення іноземної мови і трансформації навчальної мотивації в професійну, котра виступала як активний момент формування професійно важливих якостей особистості.

Ефективними для моделювання специфічної діяльності керівників бізнесу в експерименті стали ситуаційні задачі (кейси), рольові та ділові ігри.

Оскільки зміст та умови професійної діяльності завжди імовірнісні, проблемні, основною одиницею роботи студентів і викладача під час контекстного навчання іноземної мови стала не “порція інформації”, а ситуація діяльності менеджера в усій її предметній і соціально-психологічній невизначеності та суперечливості.

Таке відтворення професійного контексту стимулювало продуктивне мислення майбутніх керівників, створювало умови для інтеграції знань з різних навчальних дисциплін. При цьому особлива роль надавалась засвоєнню та використанню студентами-менеджерами іншомовних знань задля кінцевого результату їхньої квазі-професійної діяльності.

Змодельована в експерименті професійна взаємодія – це, по суті, мовленнєві (комунікативні) ситуації, створення яких визнається ключовим в організації сучасного навчання іноземних мов. Водночас розгортання змісту професійної діяльності в контекстному навчанні іноземної мови відбувалося й з урахуванням розвитку комунікативних ситуацій.

Зокрема, на першому етапі формуючого експерименту практикувалися так звані мікроситуації та складання на їх основі “контекстуалізованих діалогів”. При цьому суть конфлікту чи професійної проблеми подавалася лаконічно у вербальній формі або ж за допомогою наочності (пиктограм, схем, графіків).

Подібні ситуації, як правило, загострювали увагу студентів на суттєвих моментах майбутньої діяльності, спонукаючи їх до формулювання самостійних висновків та узагальнень. Вступаючи в діалог, учасники навчального процесу пропонували власну інтерпретацію та способи розв’язання. В умовах активізації діалогічного мовлення взаємообмін знаннями та досвідом відбувався завдяки дієвому використанню іноземної мови.

Мотиваційний потенціал змодельованих мікроситуацій професійного життя менеджерів дозволив використовувати цю форму навчання як каталізатор пізнавально-мовленнєвої діяльності студентів на різних етапах заняття, зокрема під час мовленнєвої зарядки.

Подальший розвиток мовленнєвих ситуацій був пов'язаний з ускладненням експліцитних та розкриттям імпліцитних структурних ситуативних компонентів, розвитком рольових відносин. В діалогічних відносинах на основі змодельованих мікроситуацій студенти поступово накопичували досвід комунікативної ініціативи та удосконалювали так званий іншомовний аспект своєї рольової поведінки. Це стало важливою передумовою їхньої участі в підготовці, проведенні та обговоренні рольових ігор.

Одним з ефективних прийомів експериментального навчання стали рольові ігри. Ця освітня і тренінгова технологія виявилась важливим компонентом набору технік, відомих під загальною назвою “моделювання та гра”, що застосовувались нами в контекстному навчанні іноземної мови.

Моделювання та ігри, як відомо, є одним із способів дотримання принципу: “Я чую і забуваю, я бачу і запам'ятовую, я роблю і розумію”. Водночас рольова гра – це високовербалізована процедура, що сприяла реалізації у дослідженні основного методичного принципу – комунікативної спрямованості навчання. Вона дозволила враховувати психолого-вікові особливості суб'єктів учіння, їхні інтереси й нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування.

Як форма відтворення предметного і соціально-психологічного змісту професійної діяльності менеджера рольова гра стала засобом формування у студентів більш адекватного уявлення про специфіку обраної спеціальності, сприяла збагаченню їхнього предметно-професійного та соціального досвіду, розвитку професійного теоретичного і практичного мислення. При цьому створювались умови для застосування та використання навчальної інформації як засобу регулювання професійно подібної поведінки учасників експерименту.

Ефективність квазіпрофесійної діяльності майбутніх керівників залежала від розвитку їхніх мовних знань та мовленнєвих умінь, оскільки сприйняття та декоду-

вання інформації про змодельовану проблемну ситуацію, формулювання завдань, колективний пошук шляхів вирішення проблеми, обґрунтування адекватності запропонованого способу розв'язання та обговорення результатів гри значною мірою були пов'язані з продуктивним іншомовним мовленням студентів. Відчуття ж дефіциту мовних засобів вираження для адекватних дій у змодельованих ситуаціях ставало для багатьох учасників експерименту сильним стимулом до засвоєння нових лексичних одиниць, кліше та виразів, передбачених дидактичною структурою рольової гри.

Завдяки створенню в рольових іграх предметного й соціально-психологічного професійного контексту активізувалась комунікативна діяльність слухачів. В ситуаціях, які характеризувалися предметною і соціальною невизначеністю та суперечливістю, виникали діалогічні відносини учасників гри. Саме в діалозі формувалася здатність майбутніх фахівців розв'язувати професійні проблеми та удосконалювались їхні іншомовні комунікативні вміння.

Рольові ігри у дослідженні фокусували увагу учасників на соціальній взаємодії. Цей вид моделювання сприяв відтворенню в навчанні міжособистісної поведінки. За допомогою рольової гри відбувалося навчання простих комунікативних навичок, демонструвалися способи ефективного спілкування (у тому числі професійного), вказувалось, яким чином відбувається стереотипізація навколишніх людей, а також досліджувались глибинні особистісні блоки й емоції.

У рольових іграх, що моделювали соціально-психологічний контекст професійної діяльності менеджера, одиницею активності студентів ставали вчинки, в яких виявлялись соціальні цінності юнаків і дівчат, їхнє ставлення до інших, праці, самих себе. Учасники експерименту набували важливих соціальних навичок, вміння приймати виважені рішення з урахуванням позиції інших осіб. Крім того, розігрування ролей сприяло розвитку рефлексивних здібностей слухачів, кращому усвідомленню власних індивідуально-психологічних та соціальних особливостей.

Рольова гра, як і інші ігрові та моделюючі вправи, не тільки забезпечує простий, безпосередній і швидкий зворотний зв'язок відносно наслідків дій, а й позитивно впливає на формування у студентів навчальної мотивації. Під час формую-

чого експерименту діалогічна структура рольового спілкування учасників гри сприяла розширенню спектру їхніх навчальних спонук: вплив домінуючих комунікативного, пізнавального і професійного мотивів посилювався дією вузькоособистісного мотиву та мотиву співробітництва.

Можливість відчутти значущість свого “Я”, особливо в тих випадках, коли студент знаходив оригінальний спосіб розв’язання проблеми і отримував схвалення викладача та партнерів, забезпечувала передумови для формування мотивів досягнення, самоствердження, престижу.

Дидактична гра, як відомо, має свою драматургію, що сама собою мотивуюче впливає на її учасників. Ігровий характер навчання сприяв поступовому зниженню напруженості, тривожності, нерішучості студентів-менеджерів та одночасному підвищенню їхньої активності за рахунок процесуального інтересу.

Таким чином, рольові ігри, що відображають предметний і соціальний зміст майбутньої праці, її колективний характер, сприяли формуванню у студентів ЕГ позитивних мотивів вивчення іноземної мови та становленню соціально-мовленнєвих здібностей.

Слід зазначити, що рольовій грі притаманна стійка дидактична структура, під якою розуміють сукупність компонентів (цілей, змісту, ролей, соціально-психологічних і дидактичних умов, реквізиту) та ланок (етапів), що забезпечують її цілісність. У дослідженні ми дотримувались логіки поступового ускладнення дидактичної структури ігор (у тому числі за рахунок зменшення заданості ролей в іншомовному плані).

По суті, рольові ігри зі складною дидактичною структурою можуть бути віднесені до ділових ігор, які з позицій знаково-контекстного навчання трактуються як форма відтворення предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання відносин, характерних для цієї діяльності.

Підґрунтям здатності до виконання професійно важливих завдань в ситуації іншомовного спілкування є складні міжпредметні знання, уміння й навички. Таким чином, використання у дослідженні ділових ігор стало засобом опосередкованої випереджальної професійної підготовки студентів через комплексний розвиток їхніх

предметно-мовленнєвих та соціально-мовленнєвих якостей, а також формування здатності до врахування ситуації іншомовного спілкування в контексті управлінської діяльності.

Умовою ефективної реалізації зазначених функцій ділової гри ми вважали практичне володіння її учасниками методикою підготовки, проведення та обговорення – якість, що цілеспрямовано формувалася під час розігрування ролей у простіших видах професійно-комунікативних ігор.

Основними вимогами до учасників ділових ігор були: вміння ідентифікувати своє індивідуальне мовленнєве завдання в контексті загальногрупового професійно-комунікативного завдання; розуміння логіки й процедури комунікативної взаємодії з іншими учасниками гри; усвідомлення значення індивідуального внеску в успіх гри та знання критеріїв оцінки рольової (мовної та немовної) поведінки її учасників; самостійне забезпечення в іншомовному плані взятих на себе соціальних і міжособистісних ролей; сприйняття викладача не як організатора і керівника ігрових процедур, а як консультанта, до якого можна і слід звертатися по допомогу в разі виникнення труднощів.

За наявності у гравців зазначених якостей склалися найбільш сприятливі умови для виявлення комунікативної ініціативи, реалізації творчого потенціалу у виконанні квазіпрофесійної діяльності. Оптимального володіння методикою ділових ігор іноземною мовою студенти ЕГ досягли в середині II курсу. Тоді було організовано і проведено три ділові гри, які продовжували і розвивали сюжетні лінії ситуацій, змодельованих на попередньому етапі навчання.

Таке послідовне розгортання змісту майбутньої професійної діяльності відбувалося за допомогою комплексу різних видів іншомовного мовлення (читання, слухання, говоріння, письмо). Трактуючи змодельовані в контекстному навчанні іноземної мови проблемні ситуації майбутньої професійної діяльності менеджерів як комунікативні, ми враховували, що ситуативним є будь-яке мовлення, тому мовленнєва ситуація виникає і в процесі читання та аудіювання.

Комунікативності навчання у дослідженні сприяло включення читання та аудіювання іншомовних текстів у контекст завдань із аналізу конкретних ситуацій

професійного життя менеджерів. Зазначені види мовленнєвої діяльності надавали вихідні дані про специфіку відтворених фрагментів управлінської діяльності.

Метод аналізу господарських ситуацій як форма моделювання умов майбутньої діяльності студентів економічних спеціальностей поєднує велику кількість модифікацій і підходів, які можна віднести до основних чотирьох груп: ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-вправа, ситуація-проблема (ситуаційна задача, кейс).

Чимало ситуаційних завдань під час формуючого експерименту далеко не завжди вирішувалися за відомим алгоритмом. Самостійний же пошук способів розв'язання типових професійних проблем надавав пізнавальній діяльності майбутніх фахівців дослідницького характеру. Відсутність однозначного вирішення ситуацій-проблем стимулювала діалогічне мовлення студентів економічних спеціальностей через бажання порівняти, оцінити та довести правомірність запропонованих шляхів подолання змодельованих труднощів.

Таким чином, у виконанні завдань-кейсів використовувались як індивідуальна, так і групова форми роботи, а також навчання в динамічних парах. Крім того, вирішення конкретних ситуацій часто мало змагальний характер, особливо коли варіанти розв'язку проблеми виносилися на загальне обговорення і зіштовхувалися різні точки зору. Кожний студент мав аргументовано довести обґрунтованість свого рішення та його перевагу над іншими.

Практикувалися також дискусії за участю колективних опонентів, коли кожна група студентів-менеджерів захищала своє спільно вироблене рішення. Важливим для викладача було організувати дискусію таким чином, щоб у ній студенти приходили до колективного рішення або зупинялися на 2-3 рівноцінних варіантах.

Використання на заняттях з іноземної мови ситуаційних задач суттєво активізувало пізнавальну діяльність ЕГ. При цьому створювалися сприятливі умови для формування в майбутніх менеджерів пізнавального, професійного, комунікативного мотивів, адже від них вимагалось не просто знайти розв'язок конкретних професійних проблем, а й обґрунтувати і захистити його в дискусії засобами іноземної мови.

Реалізуючи принципи контекстного навчання іноземної мови з метою формування позитивних навчальних мотивів у студентів економічних спеціальностей, ми враховували, що методи активізації навчання, зокрема ситуаційні задачі, рольові та ділові ігри, є не лише важливою складовою пізнання, а й одним з критеріїв оцінки обраної стратегії навчального процесу.

Аналіз експериментальних даних засвідчив, що внаслідок використання у дослідженні форм і засобів активного навчання контекстного типу стало можливим:

- 1) розкрити за допомогою семіотичних, імітаційних і соціальних навчальних моделей суперечливий зміст професійної діяльності менеджера і, таким чином, сформувати у майбутніх фахівців більш адекватні уявлення про специфіку обраної спеціальності;
- 2) сформувати у студентів комплекс ділових та соціальних якостей: вміння адаптуватися в колективі, приймати самостійні обґрунтовані рішення з урахуванням позиції інших осіб, брати на себе ініціативу та відповідальність, раціонально організовувати власну працю і діяльність підлеглих, знаходити ефективні способи отримання та використання інформації тощо;
- 3) забезпечити діяльну позицію майбутніх менеджерів відносно імітованих процесів через необхідність реально діяти в запропонованих ситуаціях, здійснити вибір і реалізувати його в своїй поведінці;
- 4) відтворити в навчальних моделях професійні контексти породження потреби в знаннях (у тому числі іншомовних) та їхнього практичного використання для досягнення корисного результату;
- 5) підвищити рівень іншомовної компетенції студентів, удосконалити їхні вміння застосовувати знання іноземної мови у значущих контекстах комунікації;
- 6) забезпечити осмисленість учіння, особисту активність слухачів завдяки домінування в них позитивних навчальних мотивів;
- 7) створити умови для трансформації пізнавальної мотивації у професійну і тим самим забезпечити поступовий перехід від організації і регуляції навчальної діяльності викладачем до її самоорганізації і саморегуляції суб'єктами учіння;
- 8) таким чином, здійснити опосередковану випереджальну професійну підготовку студентів засобами іноземної мови шляхом комплексного розвитку їхніх предметно-мовленнєвих та соціально-мовленнєвих якостей, оптимального керування становленням їхньої мотивації.

Знаково-контекстне навчання має міжпредметний характер, що в умовах експерименту дозволило зняти одну з основних суперечностей сучасної професійної освіти – суперечність між предметним викладанням і потребою в інтегрованих професійних знаннях. Реалізація ж цього підходу в межах окремих навчальних предметів (особливо гуманітарного циклу) має суттєві особливості і навіть обмеження.

Наше дослідження підтвердило доцільність застосування в навчанні іноземної мови знаково-контекстного підходу. Втім, слід визнати, що наявний рівень спеціальних економічних знань викладача-філолога та студентів молодших курсів не може вважатися достатнім для адекватного відтворення та діяльнісного використання в контекстному навчанні предметного змісту роботи менеджера. З цієї точки зору, більші перспективи відкривав підхід, що головним чином акцентував увагу на соціально-психологічних особливостях діяльності керівників бізнесу. Його продуктивність зазначеного підходу було підтверджено під час мотиваційного тренінгу в ЕГ.

Підготовку спеціалістів у вищій школі традиційно розглядають як формування професійної компетенції, що, поряд з предметними знаннями, включає в себе психологічну та соціально-психологічну готовність особистості до майбутньої діяльності. Враховуючи це у плануванні та проведенні формуючого експерименту, ми дотримувалися погляду, що учіння як засіб оволодіти професією починається із самоусвідомлення – розуміння самого себе, власних сутнісних сил, прагнень, властивостей і можливостей розвитку.

Іноземна мова, навчання якої спирається на активну взаємодію та комунікацію учасників навчального процесу, є однією з небагатьох дисциплін, що надає значні можливості для задоволення потреби студентів молодших курсів проникнути у психологічний світ людини, більше дізнатися про себе, створити більш позитивний образ власного “Я”. Завдання реалізації зазначеного потенціалу навчальної дисципліни розв’язувались нами у мотиваційному тренінгу в ЕГ.

Тренінг (від англ. train, training – навчання, виховання, тренування, дресирування) – один із потужних активних методів навчання, який істотно підвищує рівень підготовки майбутніх спеціалістів.

Мотиваційний тренінг, реалізований у нашому дослідженні, – це система прийомів і форм навчально-виховної роботи, спрямованих на забезпечення студентів професійно важливими психологічними знаннями. Ці знання необхідні для більш адекватного сприйняття власних потягів та спонукань, орієнтації у власних мотиваційних утвореннях, тобто підвищення рівня психологічної сенситивності майбутніх фахівців як важливої передумови їхньої особистісної та професійної самоідентифікації й розвитку, що є визначальними факторами позитивної динаміки у мотивації навчально-професійної діяльності. При цьому ми враховували, що самопізнання і самовиховання особистості зрештою завжди звернені на інших.

Особливістю тренінгу мотивації в навчанні іноземної мови серед студентів-менеджерів, стала його еклектичність – поєднання ознак декількох тренінгових програм, яким властиві специфічні комплекси методів і прийомів розвитку соціально-психологічної компетенції особистості. Це дало підстави розглядати його як комплексний метод для формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей [280, 310].

Підвищення рівня особистісної чуттєвості, емпатії, саморозуміння та рефлексивності здійснювалося через “психологічне просвітництво” в середовищі студентів, через розкриття змісту спонукальних факторів поведінки, роз’яснення значення різних видів мотивів для ефективності навчальної діяльності.

Створюючи умови для засвоєння вихованцями спонук, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, ми не обмежувалися простим інформуванням, представленням мотивів у “готовій формі” в надії, що сам суб’єкт учіння поступово трансформує їх із зовнішньо зрозумілих у внутрішньо прийняті та реально діючі.

Зверненість змісту навчального матеріалу та навчальних ситуацій до особистості кожного студента, його індивідуально-психологічних характеристик ефективно стимулювала усвідомлення учасниками дослідження детермінант своєї поведінки.

Виконуючи психологічні тести, інтегровані до навчального матеріалу з іноземної мови, працюючи над текстами “Who am I? Where am I Going?”, “Start with Yourself”, “Turning Failures into Successes”, “Careers in Business”, “What is a Manager?”,

“Workaholism”, “A Genius or a Workaholic?”, “Mapping” a Career”, студенти аналізували власні мотиви вибору професії, цілі навчання у ВНЗ, перевіряли наявність у себе рис характеру та якостей, необхідних для успішної ділової діяльності, виявляли перспективи власного професійного зростання – здійснювали свідому рефлексію, спрямовану на краще пізнання свого внутрішньо-психологічного простору.

Процесуальний інтерес до самопізнання зміцнювали на заняттях ігрові методи. Зокрема, методика “Моніторинг емоційних станів” розвивала розуміння емоційних станів інших людей через адекватну інтерпретацію їхньої поведінки. Кожний студент мав спостерігати за діями на занятті одного зі своїх товаришів, фіксуючи всі зміни його емоційних станів. Таке завдання, що сприймалося як гра, дозволяло студентам проникнути у внутрішнє життя інших учасників експерименту, пов’язати їхню поведінку з конкретними подіями на занятті. Подальшим розвитком зазначеної методики стало самоспостереження учасників експерименту за власними емоційними станами, фіксація кожної їх зміни та причин, що зумовили це. Подібні завдання готували до психодіагностичних методик, ґрунтованих на самозвіті, зокрема до діалогу-журналу. Вони сприяли формуванню у студентів процесуальних мотивів вивчення іноземної мови.

Соціально-психологічна чутливість особистості не є виключно продуктом інтроспекції, вона результат і суб’єкт-суб’єктного пізнання, що завжди опосередковується спільною діяльністю. Оскільки студент здатний досягнути успіхів у пізнанні інших та свого “Я” через активну участь у колективній роботі, остільки доцільними виявилися в експерименті форми групового тренінгу, об’єднані у соціальній психології під загальною назвою “соціально-психологічний тренінг” (СПТ), а в педагогічній психології і педагогіці – “активні методи навчання” (АМН).

Ефективним засобом діяльнісного використання психологічних знань в умовах експерименту стала реалізація принципів знаково-контекстного навчання. У дидактичних іграх та ситуаційних завданнях було змодельовано проблемні ситуації майбутньої професійної діяльності менеджера, для розв’язання яких учасникам експерименту доводилося діяти в ролі “практичних психологів”.

Ділова діяльність є завжди мотивованою. Мотивація визнається вирішальною складовою успіху організації. У зв'язку з цим демотивованість окремих працівників являє собою серйозну проблему, що загрожує процвітанню компанії і вимагає негайного втручання менеджера.

Беручи участь у ділових іграх “Найменш мотивований співробітник на фірмі”, “Розподіл окладів у компанії”, розв'язуючи кейси “Саботаж”, “Апатія” та інші, студенти стикалися з необхідністю проникнути у внутрішній світ гіпотетичних підлеглих, зрозуміти рушійні сили їхньої поведінки, запропонувати способи ефективного керування їхньою мотивацією.

Важливим етапом дидактичних ігор та завдань-кейсів було їх обговорення в групі. Як доповнення до розігрування ролей та стимул до участі у дискусії викладач пропонував учасникам експерименту висловитися щодо точності тверджень: “Людина, яка не вміє змусити себе робити те, чого не хоче, ніколи не досягне того, чого хоче” (К.Д.Ушинський); “Той, хто нездатний керувати собою, не може керувати й іншими” (Платон); “Хто бажає керувати людьми, не повинен гнати їх перед себе, але мусить досягнути того, щоб вони йшли слідом за ним” (Монтеск'є); “Постійну працю полегшує звичка” (Демокрит) та ін.

Для побудови власних виражених стратегій мотивації майбутні менеджери ставили себе на місце “підлеглого”, пробували оцінити його світосприйняття. При цьому зміна ролей, яка часто сприяє зближенню протилежних позицій, у мотиваційному тренінгу відбувалася по двох лініях. З одного боку, студенти ставили себе на місце “співробітників”, аби краще осягнути їхню систему мотивів. З іншого боку, у змодельованих ситуаціях професійної діяльності майбутні бізнесмени виконували функції, властиві викладачеві: індивідуальний підхід до кожного члена групи, формування позитивного емоційного клімату в колективі, стимулювання продуктивної праці кожного і т.д. Це сприяло взаєморозумінню між дослідником та учасниками експерименту.

Суттєвою особливістю цього тренінгу виявилась реалізація в ньому принципу єдності вивчення та формування мотивів навчальної діяльності студентів. Спостереження за діями майбутніх керівників у змодельованих ситуаціях професійної

взаємодії, їх способами розв'язання проблеми підтвердило та доповнило наше уявлення про мотиваційний профіль досліджуваних. Проективний характер мотиваційного тренінгу позначився в тому, що студенти, перед якими стояло завдання “мотивувати” інших, часто керувалися уявленнями про власну систему потреб і мотивів та пропонували шляхи стимулювання діяльності, найбільш ефективні для їхнього власного мотиваційного розвитку.

Загалом специфіка професійно подібних дій студентів узгоджувалася з їхніми змістово-динамічними мотиваційними характеристиками, отриманими за допомогою комплексу взаємодоповнюючих діагностичних методик. Отже, було підтверджено проективність застосованих у тренінгу мотивації процедур.

У розробці та здійсненні тренінгу мотивації ми враховували, що ефективність навчальної діяльності студентів буде найвищою саме за умови їх повного розуміння рушійних сил своєї поведінки. Осягнувши причини, спрямованість, сенс своїх дій, їх відповідність власним цінностям і переконанням, особистість набуває здатності до кращої саморегуляції. Сприяння цьому стало істотним фактором педагогічного впливу на формування у студентів економічних спеціальностей позитивних мотивів вивчення іноземної мови.

Звернення до психології людини в процесі викладання іноземної мови не було штучною “психологізацією” навчального процесу, відступом від цілей вивчення цієї дисципліни у торговельно-економічному ВНЗ. Оскільки психологія безпосередньо стосується кожної людини і становить важливу частку професійної компетенції керівників бізнесу, зосередження на психологічному змісті навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців стало реальним втіленням ідеї фахово спрямованого викладання іноземної мови студентам економічних спеціальностей.

Отже, ефективність мотиваційного тренінгу як засобу впливу на формування позитивних мотивів вивчення іноземної мови забезпечувалась комплексом з:

- механізму формування “згори донизу” (апелювання до свідомості студентів, роз'яснення змісту та значення спонук учіння, підкреслення особистої та суспільної значущості позитивних навчальних мотивів стимулювали та полегшували свідому рефлексію, сприяли вибору мотивів діяльності);

- механізму формування “знизу вгору” (побудова вивчення іноземної мови – реалізація принципів проблемного, контекстного навчання, ігрові методи, діалогічність та комунікативна спрямованість вправ сприяли позитивній мотиваційній динаміці студентів ЕГ);
- фахової орієнтації (це дозволило задіяти вищі рівні мотиваційно-цільової основи навчання – професійне спрямування, генералізоване ставлення до навчання – для впливу на формування позитивних мотивів оволодіння іноземною мовою).

Основним завданням вищої освіти є підготовка спеціалістів, які здатні активно і творчо працювати в мінливих умовах сучасного світу, готові до саморозвитку й удосконалення професійних знань. Одним з ключових положень особистісно-діяльничого підходу до навчання, реалізованого в нашому дослідженні, є планомірне педагогічне сприяння розвитку особистості студента як активного суб’єкта навчальної діяльності та здійснення його всебічної підготовки до безперервного процесу освіти, саморозвитку і самовдосконалення протягом усього життя.

Досягнення здатності суб’єктів учіння самостійно (автономно) керувати своєю діяльністю як у конкретній навчальній ситуації, так і в контексті подальшого безперервного вивчення іноземної мови розглядалося нами як мета дослідження і критерій ефективності формуючого експерименту.

Отже, на заключному етапі формуючого експерименту ми прагнули створити мотиваційну основу автолінгводидактичної діяльності студентів економічних спеціальностей [287].

Самостійне удосконалення й застосування іншомовних знань є тією сферою, де особливо чітко виявляється взаємозв’язок між мотиваційним та операційним компонентом діяльності особистості. З одного боку, автолінгводидактична діяльність студентів була б неможливою, якби особистість не прагнула практично використати мову як засобу комунікації. З іншого боку, поряд із сильною мотивацією і бажанням поповнювати та застосовувати свої іншомовні знання суб’єкт учіння повинен у першу чергу вміти це робити.

Враховуючи ці міркування у плануванні та організації заключного етапу дослідження, ми зосередили увагу на розвитку як мотиваційної, так і операційної складової автолінгводидактичної діяльності студентів.

Ми виходили з того, що в процесі самоосвіти іноземна мова виконує дві функції: як мета і як засіб отримання нових знань. Відповідно до цього формуючі заходи здійснювалися по двох напрямках: навчання раціональним способам вивчення іноземної мови та її ефективне використання як засобу комунікації.

Дані нашого дослідження свідчать, що майбутні спеціалісти не використовують основну перевагу володіння іноземною мовою – доступ до нових джерел інформації. Отже, викладання даної дисципліни під час формуючого експерименту було спрямоване на те, щоб переконати студентів в необхідності застосовувати знання мови для підвищення власного професійного і культурного рівня.

З цією метою ми навчали студентів-менеджерів функціонального (комунікативного) читання фахової літератури та практичного використання отриманої інформації. При цьому відбір текстового матеріалу в умовах експерименту здійснювався з урахуванням навчально-професійних потреб майбутніх фахівців. Зокрема, студентам II курсу рекомендувалась для опрацювання література іноземною мовою з тематики курсових робіт і рефератів, які їм належало написати зі спеціальних та загальноосвітніх дисциплін.

Узгодивши з профілюючими кафедрами теми курсових робіт та рефератів, ми уклали добірку статей з іншомовних фахових видань для домашнього читання та читання текстів зі спеціальності.

Нашою метою було переконати студентів, що фахова література іноземною мовою (зокрема, наявні у бібліотеках інституту та міста періодичні видання “The Economist”, “The Businessweek”, “The Financial Times” та ін.) є джерелом оперативної інформації, необхідної для задоволення їхніх навчальних і професійних потреб.

Подібною роботою викладач прагнув досягти у студентів своєрідного мотиваційного резонансу. З одного боку, в період підготовки майбутніх менеджерів до некваліфікаційного державного іспиту з іноземної мови, на якому в першу чергу перевіряються вміння читати та реферувати тексти зі спеціальності, значно поси-

лилась зовнішньоорганізована мотивація навчальної діяльності. З іншого боку, така робота набувала особистої значущості для студентів, оскільки вони відчували реальну користь від самостійної роботи над фаховою літературою. Це впливало на формування професійного, пізнавального та комунікативного мотивів.

Таким чином, природну для згаданого періоду навчання зовнішньоорганізовану мотивацію було використано, щоб розвинути операційний компонент автолінгводидактичної діяльності студентів економічних спеціальностей та досягти на цій основі подальшої позитивної мотиваційної динаміки учасників експерименту.

Важливим для ефективної роботи майбутніх спеціалістів стало уявлення про компонентний склад їх самостійних занять: добір, обробка, фіксація інформації, а також її застосування на практиці. Визначення таких компонентів дозволяє конкретизувати ланки, які складають самостійну роботу студентів у ВНЗ, оскільки їх можна розглядати як своєрідну проекцію в навчання компонентів самоосвітньої діяльності спеціалістів.

Обробка студентами іншомовної інформації передбачала володіння навичками функціонального читання. Формування цих навичок – складний і тривалий процес, адже для розуміння тексту читач вдається до розгорнутого аналізу й синтезу його елементів, робить висновок з найбільш інформативних частин. У зв'язку з цим весь курс експериментального навчання був побудований таким чином, аби студенти поступово переходили від традиційного “читання й перекладу” до комунікативного читання, набували вміння сприймати текст не як семіотичну модель, а як носія значення та інформації, що спонукає пізнавально-мовленнєву активність суб'єкта.

Для розвитку навичок функціонального читання, а також формування вмінь добирати наукову літературу та працювати з нею на заключному етапі експерименту студентам пропонувались вправи на виділення основної (додаткової, надлишкової) інформації; виявлення, зіставлення, порівняння фактів, різних точок зору, поданих у тексті; визначення цінності, об'єктивності, новизни інформації; оцінювання її перспективності в навчально-професійних цілях; відбір публікацій, правильну в них орієнтацію та раціональне використання.

Останні завдання виконувалися учасниками експерименту на базі фондів бібліотеки інституту й міста. Йшлося про самостійний пошук, поповнення та практичне використання для рефератів і курсових робіт інформації з іншомовних фахових видань.

Важливою умовою активізації студентів у навчальному процесі став цілеспрямований, спеціально організований розвиток такої форми пізнавальної діяльності, як науково-дослідна робота. Вона не лише надала можливість реального активного співробітництва між викладачем і студентами, прискорила формування відповідальності майбутніх фахівців, посилила їхній інтерес до професійної діяльності, а й спонукала їх по-новому розглядати суть і зміст навчання у ВНЗ, звертати особливу увагу на способи поповнення знань.

Участь у 3-й Всеукраїнській студентській науковій конференції TESOL (Острого, 2002 р.) стала для п'яти студентів ЕГ можливістю практично використати свої мовні знання і сильним стимулом підвищувати власний рівень іншомовної компетенції. Обговорюючи доповіді та спілкуючись іноземною мовою зі студентами інших ВНЗ, в основному слухачами факультетів іноземних мов, майбутні менеджери не лише мали нагоду висловитися стосовно актуальних, зокрема психологічних, проблем вивчення мови, а й усвідомити реальну значущість набутих знань.

Контексти використання отриманої інформації у міжпредметному навчанні іноземної мови не тільки сприяли зняттю суперечності між предметною структурою викладання та міжпредметним характером професійних знань, а й усували дефіцит практичного застосування набутих знань, який теж визнається суттєвим недоліком сучасної підготовки фахівців вищої кваліфікації.

Вміння раціонально й продуктивно працювати з друкованими матеріалами зі спеціальності є одним із найважливіших способів самоосвіти. Водночас успішне користування іноземною мовою як засобом комунікації було б неможливим без постійного поповнення та удосконалення особистістю мовних знань. Отже, важливою передумовою автолінгводидактичної діяльності майбутніх фахівців ми вважали їхню методичну озброєність, вміння реалізувати свою інтенцію до самовдосконалення.

Ми враховували основні положення автодидактики протягом усього терміну експериментального навчання. Дієвим засобом формування навчально-пізнавальних мотивів ми вважали ознайомлення студентів-менеджерів з ефективними прийомами здобуття нових знань, зокрема звертаючи їх до відповідної літератури з автолінгводидактики [24, 133, 134, 219 та ін.].

На початковому етапі формуючого експерименту приклади, що ілюструють суть так званого закону експоненціальності [133, 134], сприяли подоланню та запобіганню вивченої безпомічності майбутніх бізнесменів, створенню позитивної установки щодо оволодіння іноземною мовою.

Важливого значення ми надавали ознайомленню студентів з принципами відбору навчально-методичної літератури, аудіо- та відеокурсів, комп'ютерних програм для самостійного вивчення іноземної мови. Така методична підготовка передбачала не лише інструктування учасників експерименту чи звернення їх до відповідної літератури, а й дискусії, вільний обмін думками та власним досвідом ефективного самонавчання. Ми прагнули, щоб елементом кожного практичного заняття був якийсь аспект методики автолінгводидактичної діяльності.

Крім цього, на останньому етапі експерименту було проведено серію спеціальних занять, щоб ознайомити другокурсників з ефективними прийомами самомотивації. Це повністю відповідало логіці нашого дослідження, що передбачала поступове переростання формуючих заходів у самостійне управління студентів економічних спеціальностей власною мотивацією вивчення іноземної мови.

3.2. Аналіз результатів формуючого експерименту

Під час формуючого експерименту ми здійснювали моніторинг розвитку мотивації вивчення іноземної мови студентів ЕГ та КГ, фіксуючи індивідуально-психологічні зміни кожного студента, оцінюючи характер мотиваційних зрушень порівняно з початковим станом сформованості навчальних мотивів.

З цією метою було використано комплекс взаємодоповнюючих діагностичних методик, що застосовувалися на констатуючому етапі дослідження. На підставі мотиваційної динаміки кожного студента визначалися загальногрупові показники сформованості навчальних мотивів. Зіставлення даних, отриманих в ЕГ та КГ, дозволило зробити висновок про успішність формуючого експерименту.

Наші результати ще раз довели визначальну роль початкового етапу навчання для становлення мотивації вивчення іноземної мови у студентів ВНЗ. Зауважимо, що поведінка першокурсників обох академічних груп на перших заняттях суттєво не відрізнялась: юнаки та дівчата здійснювали орієнтування та адаптацію в нових соціальних умовах. Тривалість періоду “ламання криги” була різною залежно від індивідуальних характерологічних особливостей. Однак результати адаптації студентів ЕГ та КГ виявилися різними.

Цілеспрямоване стимулювання колективотворчих процесів, групові форми навчання, взаємонавчання в динамічних парах під час корективного курсу сприяли якнайшвидшому встановленню дружніх стосунків між випускниками різних шкіл, формуванню позитивного загального тону ЕГ.

Важливо зазначити, що такий підхід до навчання дозволив “розкритися” юнакам та дівчатам з невисокою комунікабельністю і тим, які через недостатній рівень своїх знань спочатку уникали участі в іншомовному спілкуванні. При цьому вирішальними факторами, які дозволили зняти бар’єр у спілкуванні, для багатьох студентів ЕГ стали диференціація у відборі навчального матеріалу на заняттях та вдома, оптимальне використання викладачем педагогічної оцінки та “мораторій” на незадовільні бали під час корективного курсу.

Зазначені заходи дали мотивуючий ефект, свідченням чого стала не лише регулярна готовність більшості ЕГ до занять, розкутість, відсутність деструктивного напруження, а й спроби студентів виконувати завдання вищого рівня складності, звернення щодо ефективних способів їхнього розв'язання до викладача та товаришів.

Залученню до спілкування усіх членів ЕГ ми надавали особливої ваги, адже саме у взаємодії формувалась та соціальна норма, що надалі впливала на ціннісне ставлення юнаків і дівчат до знань, навчання взагалі та вивчення іноземної мови зокрема. Можна стверджувати, що внаслідок формуючих заходів вдалося досягти позитивного психологічного тону ЕГ з високим рівнем взаємної вимогливості, соціальних очікувань, які стимулюють розкриття позитивних рис кожної особистості. Між майбутніми менеджерами встановилися відносини доброзичливості та відповідальної взаємозалежності.

Спостереження за поведінкою студентів під час занять та на перервах дозволили зробити висновок, що спеціально організованою корективною роботою вдалося запобігти дезінтеграції ЕГ, поділу студентів на діади та тріади, встановленню соціальної норми, що девальвує престижність старанної праці, добрих знань і позитивних оцінок, – на жаль, такі явища часто спостерігаються у традиційній практиці навчання іноземної мови.

Важливими психологічними наслідками корективного курсу стало нівелювання дії мотиву уникнення негативного досвіду. Натомість можливість задовольнити такі важливі соціально-психологічні потреби особистості, як визнання, повага, увага, авторитет, сприяла виникненню у першокурсників додаткових соціально-психологічних стимулів до навчання. Поведінка учасників експерименту, ініціативне спілкування з товаришами та викладачем засвідчили позитивну динаміку формування мотивів: комунікативного, вузькоособистісного, досягнення, співробітництва, самоутвердження.

Створення в навчанні іноземної мови ситуацій реальної зацікавленості студентів процесом і результатами навчальної праці сприяло актуалізації процесуально-

результативних мотиваційних тенденцій, що спершу мали ситуативний характер, але набували стійкості впродовж подальшого навчання.

Важливо, що на початку експериментального дослідження результат навчальної праці студенти пов'язували з отриманою оцінкою за виконання завдань на занятті та вдома. Вербальні оцінні судження викладача як доповнення до числової оцінки в журналі поступово змінили цю установку студентів, стимулюючи їхню рефлексію, динамізуючи самооцінку. Як наслідок, члени ЕГ, особливо на II курсі, в бесідах з нами та звітах у діалозі-журналі підкреслювали значущість набутих знань як істинного результату власних зусиль.

Ефективним засобом опосередкованого впливу на ставлення студентів економічних спеціальностей до оволодіння іноземною мовою стало цілеспрямоване формування вищих рівнів мотиваційно-цільової основи навчального процесу – професійної спрямованості та загального ставлення до навчання. Відмова від ранньої спеціалізації навчального курсу, використання комплексу розроблених вправ, що стимулювали й полегшували професійне самовизначення особистості, дозволили сформувати у студентів-менеджерів більш адекватні уявлення про специфіку обраної спеціальності, зіставити умови майбутньої професійної діяльності з власними індивідуально-психологічними особливостями.

Результатом розвитку у майбутніх фахівців професійної спрямованості, показником чого став високий індекс задоволення обраною спеціальністю, ми вважаємо відсутність в ЕГ суттєвого мотиваційного регресу, типового для студентів економічних спеціальностей на початку другого півріччя. Це дозволило забезпечити мотиваційну готовність студентів-менеджерів до комунікативного читання автентичних текстів з їх спеціалізації.

Циклічна побудова навчання іноземної мови, його поділ на періоди аналітичної роботи та мовленнєвої практики стали суттєвими факторами активізації пізнавально-мовленнєвої діяльності майбутніх менеджерів. Забезпечення значущих контекстів для спілкування на основі відбору цікавого фактичного матеріалу проблемного характеру, організація навчання на принципах діалогічності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяли створенню своєрідного комунікативного мікросередо-

вища. “Занурення” студентів в іншомовне мікросередовище забезпечило розвиток у них комунікативної мотивації, формування інших спонук соціального блоку – мотивів співробітництва, самоутвердження, афіліації. Дані анкетування засвідчили, що участь юнаків і дівчат в іншомовній комунікації стимулювала їх до саморозвитку, удосконалення власних знань іноземної мови.

Відповідність специфіки міжциклового навчання потребам студентів надолужити дефіцит іншомовних знань сприяла своєрідному мотиваційному резонансу і аналітична робота над мовними формами усвідомлювалася слухачами в контексті досягнення мети стати кваліфікованими комунікантами. Проблемний спосіб викладання граматики, лексики, фонетики іноземної мови став суттєвим поштовхом до формування лінгвопізнавального мотиву. Хоча ця ситуативна спонука – результат зовнішньоорганізованої мотивації – в ЕГ не набула стійкості, підвищення її ролі в структурі мотивів позначилась на зростанні загального мотиваційного напруження особистості в учінні, а отже й досягненню поставлених у дослідженні цілей.

Збільшенню ваги комунікативного мотиву вивчення іноземної мови сприяла контекстуалізація основних видів мовленнєвої діяльності та мовних форм. При цьому нейтралізувало негативний вплив на навчальну мотивацію вербалізму в освіті діяльнісне використання студентами мовленнєвих умінь та навичок у змодельованих контекстах майбутнього професійного спілкування.

Слід зазначити, що реалізація в дослідженні принципів знаково-контекстного навчання зумовила становлення у студентів ЕГ комплексу позитивних мотивів вивчення іноземної мови. Так, ігрові види навчальної роботи потужно впливали на формування процесуальних навчальних спонук – пізнавального, комунікативного, вузького соціального мотивів, а також мотивів співробітництва, афіліації. У той же час моделювання професійних контекстів забезпечило формування у студентів професійного мотиву, мотивів досягнення, самоутвердження, саморозвитку та самовдосконалення.

Як свідчать дані психологічної діагностики, рівні позитивних навчальних мотивів значно зросли під час тренінгу мотивації. Зверненість навчального матеріалу та вправ до особистості кожного зі студентів, ігровий характер діяльності, проблем-

ний підхід до навчання викликали активне включення слухачів у вивчення іноземної мови. Характер роботи студентів свідчив про її особисту значущість для них. Учасники експерименту пропонували власні оригінальні способи мотивування “підлеглих” у дидактичних іграх та завданнях-кейсах.

Інтерес слухачів до психологічного забезпечення навчання мав діяльнісний характер, що довела активна участь декількох членів ЕГ в студентських наукових конференціях, присвячених цій проблемі. Зазначимо, що йдеться про цілком самостійну активну науково-дослідну роботу студентів, яка тривала й по закінченні формуючого експерименту.

Аналіз того, як саме опрацьовували слухачі мовний матеріал дозволив зробити висновок про їх діяльнісне ставлення до практичних порад фахівців-автодидактів. Реалізація у власному навчанні рекомендацій вчених, а також успішного досвіду товаришів-одногрупників дозволила студентам, що взяли участь у дослідженні, закласти основи автолінгводидактичної діяльності.

Свідченням цього стало раціональне використання майбутніми бізнесменами часу на підготовку домашньої роботи (регулярна, в окремих випадках щоденна), реалізація ефективних способів опрацювання лексики (картки з активним вокабуляром), граматики (робота з декількома підручниками, контрактивне зіставлення структур іноземної та рідної мови), фонетики (використання аудіо- та відеозаписів).

Активна участь у дискусіях щодо найбільш доцільних способів засвоєння іноземної мови упродовж всього періоду експериментального навчання засвідчила про позитивну динаміку навчально-пізнавальних мотивів майбутніх менеджерів.

Сформованість у студентів позитивних навчальних спонук – професійного, пізнавального, навчально-пізнавального мотивів, мотивів досягнення, саморозвитку й самовдосконалення наприкінці вивчення курсу “Іноземна мова” стала свідченням психологічних передумов автолінгводидактичної діяльності. При цьому сформоване у другокурсників ставлення до вивчення іноземної мови як до процесу постійного самовдосконалення, що не закінчується складанням державного іспиту, запобігало регресу важливих дискретно-процесуальних навчальних мотивів, що спостерігався в КГ.

Досвід практичного використання іншомовних знань виявився позитивним мотивуючим фактором для подальших самостійних занять іноземною мовою по закінченні курсу її вивчення у ВНЗ. Згідно з даними анкетування через рік після державного іспиту частина студентів-менеджерів у тій чи іншій формі продовжила її вивчати. Вказані дані було підтверджено результатами архівного методу.

Внаслідок експерименту у майбутніх менеджерів сформована оптимальна структура мотивації вивчення іноземної мови, домінування позитивних навчальних мотивів. Про ефективність формуючих заходів свідчить порівняльний аналіз щодо змістово-динамічних характеристик системи навчальних мотивів у студентів обох груп, що були задіяні в дослідженні (рис. 3.1).

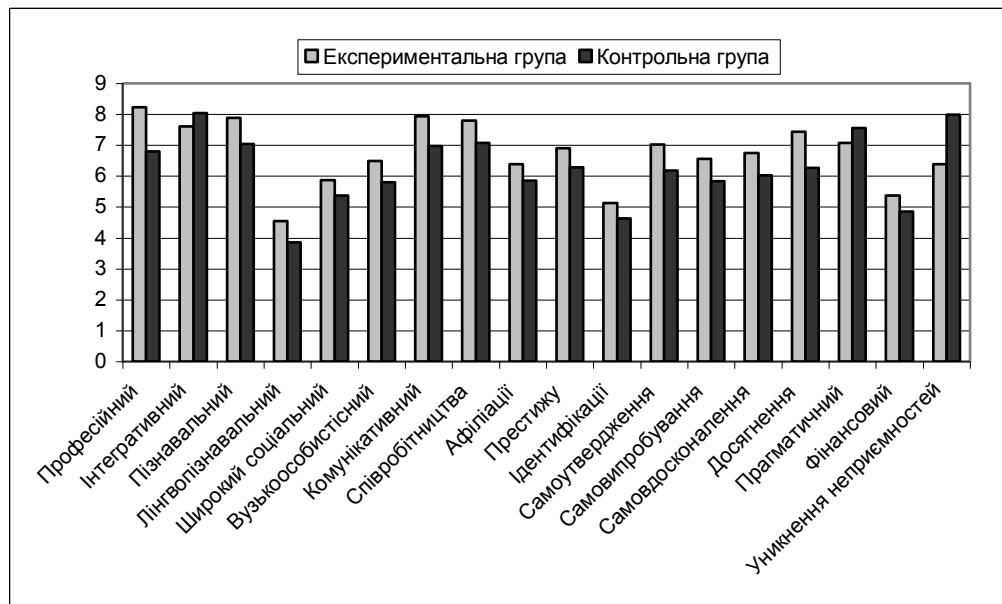


Рис. 3.1 Змістово-динамічні мотиваційні характеристики студентів на момент завершення експериментального дослідження.

Наведені загальногрупові показники сформованості мотивів вивчення іноземної мови статистично відрізняються на 0,05 рівні значимості (Додаток В), що свідчить про достовірні відмінності індивідуальної мотивації студентів ЕГ та КГ.

Вважаючи, що показником мотиваційного розвитку індивіда є специфіка його мотиваційного профілю, ми оцінювали ефективність експериментального навчання стосовно кожного студента на початку та на завершальному етапі дослідження у порівнянні отриманих вихідних і кінцевих даних (табл. 3.1).

Мотиваційні профілі студентів-учасників дослідження

ЕГ			КГ		
СТУДЕНТ	1 замір	2 замір	СТУДЕНТ	1 замір	2 замір
1. Оксана Б.	Г	Г	1. Дмитро Б.	Г	Д
2. Юрій Б.	Д	В	2. Олеся Б.	В	В
3. Інна Г.	В	В	3. Марина Д.	В	Д
4. Галина Г.	А	А	4. Юлія Д.	Д	Д
5. Антоніна Г.	Г	Г	5. Ярослав Д.	Е	Е
6. Юлія Д.	В	Б	6. В'ячеслав Д.	Д	Г
7. Сергій Д.	Е	Г	7. Юлія З.	Г	В
8. Олена Ж.	Г	Г	8. Аркен І.	Д	Е
9. Тетяна З.	Д	В	9. Олена І.	Д	Д
10. Віталій З.	Д	В	10. Іван К.	В	Д
11. Ксенія К.	Д	Д	11. Ала К.	В	В
12. Марина К.	В	Б	12. Олекс. К.	А	А
13. Наталія К.	Д	Г	13. Євген К.	В	Д
14. Віталія К.	Д	Д	14. Тетяна Ш.	Б	Б
15. Ірина К.	Г	Г	15. Костянтин П.	Г	Б
16. Сергій Ю.	Е	Е	16. В'ячеслав Т.	В	В
17. Вадим Д.	Б	Б	17. Євген Л.	А	А
18. Юрій Д.	Д	Д	18. Ірина К.	В	Д
19. Олена Є.	Б	Б	19. Олексій Н.	Д	Д
20. Віталій Ж.	Е	Е	20. В'ячеслав Н.	В	Д
21. Роман К.	Г	Б	21. Тетяна С.	Б	Б
22. Тетяна К.	В	В	22. Віталій П.	Г	Г
23. Олександр Л.	Д	Г	23. Ганна П.	В	В
24. Андрій Н.	Г	В	24. Андрій П.	Д	Д
25. Вадим Н.	Г	Г	25. Анастасія П.	Е	Е
26. Наталія П.	А	А	26. Ірина С.	Б	Б
27. Наталія Р.	В	В	27. Дмитро С.	Г	Б
28. Тетяна С.	Е	Д	28. Зінаїда Т.	А	А
29. Лариса С.	Б	Б	29. Володим. Т.	Б	Б
30. Олег Т.	Е	Д	30. Андрій Т.	Е	Е
31. Ірина Я.	А	А	31. Ігор Я.	В	Д
32. Михайло Б.	В	Б	32. Наталія Н.	Б	Б
33. Тетяна Б.	Г	Г	33. Ірина Л.	Г	Д
34. Ірина Г.	Б	Б	34. Інна М.	В	В
35. Світлана Г.	В	А	35. Оксана Н.	А	А
36. Олександр Д.	Г	Г	36. Ірина Н.	Д	Г
37. Олександр З.	Д	Д	37. Вікторія Р.	Б	Б
38. Андрій К.	В	Б	38. Юлія С.	В	В

39. Артем К.	Б	Б	39. Аліса С.	Г	Г
40. Інна Л.	А	А	40. Наталія Т.	В	В
41. Ліна М.	Г	Б	41. Богдан Т.	В	В
42. Олександр М.	В	В	42. Денис Ф.	Д	Д
43. Наталія П.	Д	Д	43. Юлія Ф.	Б	Б
44. Марина П.	В	В	44. Наталія Ц.	Д	Д
45. Світлана П.	Г	Г	45. Вікторія Ч.	Д	Г
46. Ірина С.	Б	Б	46. Олена Ш.	Е	Е
47. Ірина С.	Д	В	47. Ганна Ю.	Д	Д
48. Анна Б.	Д	Д	48. Тетяна Я.	Г	Д
49. Лариса В.	В	В	49. Артур Б.	В	Д
50. Світлана Д.	Г	Г	50. Інна Б.	Б	Б
51. Наталія К.	Б	Б	51. Олексій Б.	Д	Д
52. Сергій К.	Д	В	52. Ганна Б.	А	А
53. Олексій М.	В	В	53. Вікторія Г.	В	В
54. Оксана М.	Г	Б	54. Леся К.	В	В
55. Ольга М.	Д	В	55. Наталія М.	Г	Г
56. Олена Н.	В	В	56. Богдан М.	Б	Б
57. Микола О.	В	В	57. Юлія М.	Д	Г
58. Наталія П.	Г	Б	58. Олена С.	Д	Д
59. Дмитро П.	Д	Д	59. Олена С.	В	В
60. Уляна Р.	Б	Б	60. Олена Т.	Д	Д
61. Людмила С.	В	А	61. Ольга Т.	Б	Б
62. Сергій Т.	В	В	62. Марина Ц.	Г	Г

А – мотиваційний тип емоційного опосередкування із сформованою пізнавальною потребою; Б – тип вольового опосередкування із самостійним цілепокладанням; В – афективний тип із домінуючою зовнішньоорганізованою мотивацією; Г – відповідально-вольовий тип із домінуванням зовнішньоорганізованої мотивації; Д – мотиваційний тип зовнішнього підкріплення; Е – тип домінуючої мотивації уникнення негативного досвіду.

На підставі запропонованої нами типології мотиваційних профілів студентів економічних спеціальностей та уявлення про їх ієрархію (в якій вищий рівень належить мотиваційним типам емоційного опосередкування зі сформованою пізнавальною потребою та вольового опосередкування із самостійним цілепокладанням; дещо нижчі афективний і відповідально-вольовий типи з домінуючою зовнішньоорганізованою мотивацією; третій ранг належить мотиваційному типу зовнішнього підкріплення; найнижче тип домінуючої мотивації уникнення негативного досвіду) було створено номінативну шкалу та підраховано кількість спостережень за кож-

ним її пунктом. Це, в свою чергу, дозволило порівняти поширення різних мотиваційних профілів в ЕГ та КГ на початку та в кінці дослідження (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Якісний склад ЕГ та КГ на початку та по закінченні дослідження

Мотиваційний профіль	ЕГ		КГ	
	1 замір	2 замір	1 замір	2 Замір
1. Афективний тип із сформованою пізнавальною потребою	4	6	5	5
2. Тип вольового опосередкування із самостійним ціле покладанням	8	16	10	12
3. Афективний тип із домінуючою зовнішньоорганізованою мотивацією	16	17	18	12
4. Відповідально-вольовий тип із домінуючою зовнішньоорганізованою мотивацією	14	12	10	8
5. Мотиваційний тип зовнішнього підкріплення	15	9	15	20
6. Тип домінуючої мотивації уникнення негативного досвіду	5	2	4	5
Разом	62	62	62	62

Дані таблиці вказують на збільшення в ЕГ кількості студентів, для яких характерна внутрішньоорганізована мотивація вивчення іноземної мови (35,48%). Незначний показник щодо осіб з домінуючою мотивацією уникнення негативного досвіду (3,23%) доводить досягнення одного із завдань нашого дослідження – нівелювання впливу негативних навчальних мотивів на діяльність з оволодіння іноземною мовою серед студентів економічних спеціальностей. Зменшилася кількість осіб з мотиваційним типом зовнішнього підкріплення – з 24,19% до 14,52%.

У той же час в значній частини КГ зафіксовано регрес мотивації вивчення іноземної мови, відображенням чого стали зміни у співвідношенні представників виділених нами мотиваційних профілів: з 24,19% до 32,26% збільшилася частка студентів з мотиваційним типом зовнішнього підкріплення, з 6,45% до 8,06% зростає кількість студентів з домінуванням негативної мотивації. Окремі позитивні зрушення у рівнях сформованості позитивних мотивів студентів КГ (збільшення на 3,22%

студентів типу вольового опосередкування з домінуючою внутрішньоорганізованою мотивацією) не досягають рівня статистичної значущості.

Попри наявність у слухачів, які взяли участь в експериментальному навчанні, позитивної мотиваційної динаміки, значна частина ЕГ, згідно з отриманими Даними, залишилась у значній мірі залежною від зовнішнього мотиваційного керування. Це свідчить про те, що термін формуючого експерименту (а отже, дворічний термін навчання іноземної мови у торговельно-економічному ВНЗ) виявився недостатнім, аби досягнути повної мотиваційної автономності майбутніх фахівців у вивченні іноземної мови.

Висновки до розділу 3.

1. Обґрунтовані педагогічні умови були покладені в основу експериментальної методики формування позитивної мотивації студентів економічних спеціальностей. Дослідна перевірка ефективності розробленої методики тривала протягом двох років у ВТЕІ КНТЕУ. Для формуючого експерименту були відібрані експериментальні ($n = 62$) та контрольні групи ($n = 62$).

2. Навчання іноземної мови в ЕГ відбувалося на основі модифікації традиційного курсу викладання даної дисципліни у торговельно-економічному ВНЗ. У відповідності зі сформульованою гіпотезою дисертаційного дослідження вся система дидактичних засобів була спрямована на створення мотиваційно сприятливого для навчальної діяльності студентів середовища.

3. На основі даних, отриманих на констатуючому етапі дослідження було розроблено періодизацію формуючих заходів: 1) початковий етап експериментального навчання – мотиваційний корективний курс; 2) основний етап формуючого експерименту – мотиваційний тренінг; 3) заключний етап дослідження – створення передумов автолінгводидактичної діяльності майбутніх бізнесменів.

4. На кожному етапі формуючого експерименту ставилися та вирішувалися специфічні дослідницькі завдання, що підпорядковувалися поступовій трансформації зовнішнього педагогічного керування мотивацією вивчення іноземної мови у самостійне керування студентів власним мотиваційним розвитком.

5. На етапі мотиваційного корективного курсу завдання підтримати високий початковий рівень мотиваційного напруження та запобігти регресу мотивації вивчення іноземної мови у першокурсників, подолати стан демотивації частини студентів ЕГ вирішувалися шляхом побудови навчання на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, через спільне виконання викладачем і студентами творчих вправ, застосування групових форм навчання, взаємонавчання у парах змінного складу, відбір змісту навчального матеріалу, оптимальне використання педагогічної оцінки.

6. Мотиваційний тренінг, реалізований у дослідженні, був спрямований на розвиток у студентів професійно важливих психологічних знань, необхідних для більш адекватного усвідомлення власних потягів та спонукань, підвищення психологічної сенситивності майбутніх фахівців як важливої передумови їхньої особистісної та професійної самоідентифікації й розвитку – визначальних факторів позитивної динаміки мотивації навчально-професійної діяльності. В основу мотиваційного тренінгу було покладено принципи знаково-контекстного навчання. Засобами моделювання соціально-психологічного контексту професійної діяльності в процесі викладання іноземної мови були рольові і ділові ігри, завдання-кейси.

7. Перехідним етапом від зовнішнього керування мотивацією до самокерування власним мотиваційним розвитком стало формування мотиваційної основи автолінгводидактичної діяльності студентів економічних спеціальностей. Забезпечення умов активного використання майбутніми фахівцями іншомовних знань для навчально-професійних потреб, розвиток у них навичок функціонального читання літератури з галузі спеціалізації, формування методики самонавчання сприяли розвитку мотиваційного та операційного компонентів самоосвітньої діяльності студентів.

8. Стимулами, що ініціювали в учасників експерименту процес формування позитивних навчальних мотивів, були новизна, оригінальність, проблемний характер, професійна значущість навчального матеріалу та навчальних ситуацій (у тому числі “детермінація майбутнім” у знаково-контекстному навчанні). Умовами трансформації цих стимулів у внутрішні спонуки стали посиленість навчального матеріалу, позитивний емоційний клімат у колективі, атмосфера “відповідальної свободи” у педагогічному мікросередовищі.

9. Проведене дослідження дозволило виявити якісні зміни ЕГ та КГ щодо виділених мотиваційних профілів. Значна частина ЕГ (35,48%) досягла рівня домінування внутрішньоорганізованої мотивації; з 8,06% до 3,23% зменшилася кількість студентів, орієнтованих на уникнення негативного досвіду в навчанні; зменшилася кількість осіб з мотиваційним типом зовнішнього підкріплення – з 24,19% до 14,52%.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтвердило правильність сформульованої гіпотези і дало можливість прийти до таких висновків:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми мотивації, нормативних, навчальних матеріалів і практики навчання у вищій школі виявив, що мотивація є визначальним фактором активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а отже й успішності професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації. Забезпечення мотиваційної основи навчального процесу є актуальним педагогічним завданням. Вирішення мотиваційних завдань у практиці викладання іноземної мови ускладнюється суперечностями в психології мотивації, якій належить пріоритет у розробці теоретичного аспекту проблеми. Причиною більшості суперечностей є трактування мотиву з моністичних позицій, його ототожнення з іншими психологічними феноменами.

2. Аналіз сучасних концепцій мотивації переконує у продуктивності визначення мотиву як інтегрального психологічного утворення, що має багаторівневу блокову структуру і є причиною та поясненням активності суб'єкта діяльності. Розкрито компонентний склад мотиву (блок потреб, "внутрішнього фільтра", цільовий блок), його змістово-динамічні та функціональні характеристики. Ми розглядаємо мотивацію вивчення іноземної мови як внутрішньоособистісний процес формування навчальних мотивів, який може бути ініційований педагогічними чинниками. У зв'язку з цим виділяють два типи мотиваційного процесу внутрішньоорганізований та зовнішньоорганізований.

3. Механізми формування мотивації студентів у вивченні іноземної мови ґрунтуються на апелюванні до свідомості суб'єкта та перебудові умов його діяльності. Підґрунтям зазначених механізмів є принципи мотиваційного переключення, зумовлення, фіксації, зміщення.

4. Рівень активності особистості в навчанні визначається типом домінуючої мотивації та змістово-динамічними характеристиками мотивів цього виду діяльності (їхньою силою, стійкістю, модальністю, конкурентністю чи неконкурентністю

відносно інших мотивів). Умовою ефективного оволодіння іноземною мовою є високий рівень мотиваційного напруження суб'єкта учіння. Це забезпечується домінуванням позитивних неконкуруючих процесуальних і дискретних навчальних мотивів, сформованих у результаті внутрішньоорганізованого мотиваційного процесу. Такими мотивами є: професійний, пізнавальний, комунікативний, вузькоособистісний, досягнення.

5. Здійснена у дослідженні мотиваційна діагностика передбачала аналіз низки опосередковуючих показників і критеріїв, що характеризують поведінку студента, ефективність навчальної діяльності, емоційні реакції, часові параметри. На підставі зазначених критеріїв було здійснено комплекс діагностичних процедур, спрямованих на виявлення особистісних диспозицій суб'єкта – мотиваторів, задіяних у формуванні конкретних видів мотивів. Об'єктивне пізнання мотивації здійснювалося поєднанням методів кількісного та якісного аналізу отриманих даних.

6. На основі встановлених критеріїв сформованості позитивних навчальних мотивів визначено й охарактеризовано шість типів мотиваційних профілів студентів економічних спеціальностей. Типологія мотиваційних профілів, що може також розглядатися як ієрархія рівнів розвитку мотивації вивчення іноземної мови, включає: тип емоційного опосередкування, що характеризується сформованою пізнавальною потребою; тип вольового опосередкування із самостійним цілепокладанням; афективний тип із домінуючою зовнішньоорганізованою мотивацією; відповідально-вольовий тип із домінуванням зовнішньоорганізованої мотивації; тип зовнішнього підкріплення; тип домінуючої мотивації уникнення негативного досвіду.

7. Виявлено, що основні демотивуючі фактори діяльності з вивчення іноземної мови слід шукати в характері попереднього навчального досвіду студентів, специфіці змісту навчального матеріалу, способах його представлення та опрацювання, особливостях спілкування студента з іншими учасниками педагогічного процесу, ставленні до обраної спеціальності. Крім того, на мотиваційну динаміку впливає структура навчального курсу “Іноземна мова” у торговельно-економічному університеті, що потребує врахування етапності навчання у періодизації формуючих заходів.

8. Переважна більшість студентів економічних спеціальностей через несформованість внутрішньоорганізованої мотивації вивчення іноземної мови потребує педагогічного керування формуванням позитивних навчальних мотивів. Умовами ефективності педагогічного впливу на мотивацію студентів є врахування початкового рівня сформованості в них мотивів учіння, планування та прогнозування подальших мотиваційних змін з виділенням конкретних етапів та засобів перебудови мотиваційної сфери. Кінцевим результатом формуючих заходів має стати перетворення студентів на суб'єкти керування власною навчальною мотивацією.

9. На підставі теоретико-експериментального дослідження обґрунтовано комплекс педагогічних умов ефективного формування у студентів економічних спеціальностей позитивних мотивів вивчення іноземної мови: збагачення педагогічного середовища стимулами та забезпечення можливостей для їхньої трансформації у внутрішні спонукання – створення мотиваційно насиченого середовища; запровадження корективного курсу на початковому етапі вивчення іноземної мови; посилення професійної спрямованості навчального процесу; застосування під час занять активних методів навчання. Названі педагогічні умови є комплексом, оскільки діють на формування позитивних навчальних мотивів студентів в єдності та взаємозв'язку.

10. Аналіз практики викладання іноземної мови у торговельно-економічному ВНЗ свідчить, що існуюче методичне забезпечення навчального процесу не дозволяє створити належну мотиваційну основу, яка допомогла б студентам успішно оволодіти даною дисципліною. Результати дослідження дозволяють сформулювати практичні рекомендації викладачам іноземної мови щодо ефективного мотиваційного забезпечення практичних занять з іноземної мови на неспеціальних факультетах: запровадити різнорівневі проблемні завдання для студентів з різним рівнем іншомовних знань, умінь та навичок; використовувати різні види спільної роботи викладача та студентів на занятті – навчання в динамічних парах, групову працю, спільне виконання творчих завдань; застосовувати теоретичні знання для розвитку системи дій – запровадити циклічне навчання з етапами формування мовленнєвої діяльності (цикли) та періодами опрацювання мовного матеріалу (міжциклові ета-

пи); залучати студентів до науково-дослідної роботи; здійснювати ефективний контроль результатів навчальної діяльності студентів, оптимально використовуючи стимулюючу та виховну функції педагогічної оцінки.

11. Формуючий експеримент підтвердив ефективність нашої методики, розробленої на основі обґрунтованих педагогічних умов і спрямованої на формування позитивної мотивації студентів торговельно-економічного ВНЗ до вивчення іноземної мови. Так, в ЕГ відбулися статистично значущі зміни змістово-динамічних мотиваційних характеристик. Свідченням цього є позитивна динаміка мотиваційного розвитку учасників експерименту: на 16,13% збільшилася кількість студентів із домінуючою внутрішньоорганізованою мотивацією, досягнувши 35,48% в ЕГ.

12. Дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. В контексті створення у ВНЗ мотиваційно насиченого середовища перспективною є подальша розробка та впровадження в практику концепції “педагогічних команд”. У зв’язку із запровадженням у торговельно-економічних ВНЗ курсу “Друга іноземна мова” актуальним бачиться виявлення взаємовпливу мотивації студентів до вивчення першої та другої іноземних мов. Малодослідженим залишається мотиваційне забезпечення автолінгводидактичної діяльності різних категорій працівників, зокрема фахівців торговельно-економічної галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Категория субъекта в современной психологии // *Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали ІІІ костюківських читань 20-22 груд. 1994 р.* – К., 1994. – С. 9-22.
3. *Аверин Н.А., Львов Е.С.* Как научить учиться. – К.: “Знание” УССР, 1988. – 48 с.
4. *Айламазьян А.М.* Выбор мотивов деятельности: Теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 4. – С. 123-130.
5. *Акімова О.В.* Формування мотивації творчого мислення майбутнього вчителя // *Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* – Вінниця, 2003. – Вип. 8. – С. 19-23.
6. *Алексеева М.І.* Мотивы навчання учнів. – К.: Рад. шк., 1974. – 117 с.
7. *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки // *Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова.* – М., 1980. – Т. 2. – 287 с.
8. *Арапов О.С., Левчук О.В.* Структура систем мотивації та мотиви діяльності людини. // *Проблеми гуманізму і освіти: Зб. матеріалів наук.-метод. конф., м. Вінниця, 21-22 трав. 2002 р.: В 2 т.* – Вінниця, 2002. – Т. 1. – С. 158-162.
9. *Асеев В.Г.* Мотивационные резервы человека // *Психол. журн.* – 1987. – Т. 8. – № 4. – С. 3-12.
10. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
11. *Асеев В.Г.* Проблема мотивации и личность // *Теоретические проблемы психологии личности / Отв. ред. Е.В.Шорохова.* – М., 1974. – С. 122-148.
12. *Асеева Е.И.* Профессиональная направленность при обучении иностранному языку // *Иностр. яз. в шк.* – 1978. – № 6. – С. 62-67.
13. *Астахова В.И., Астахова Е.В.* Познавательная активность студентов: подходы частного вуза // *Постметодика.* – 2001. – № 5. – С. 77-81.

14. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. Общедедакт. аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
15. *Баришева О.І.* Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у груповій роботі: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 20 с.
16. *Башкирцева И.С., Панова Л.В.* Повышение заинтересованности студентов в изучении иностранного языка путем укрепления контактов с профилирующими кафедрами // Иностр. языки на неспец. фак. – 1978. – Вып. 1. – С. 7-10.
17. *Бибрих Р.Р., Васильев И.А.* Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестн. Моск. ун-та. – Серия 14: Психология. – 1987. – № 2. – С. 20-30.
18. *Богданова О.С.* Формирование личностного отношения учащихся к знаниям при обучении иностранному языку // Иностр. яз. в шк. – 1989. – № 6. – С. 24-29.
19. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
20. *Божович Л.И.* Познавательные интересы и пути их изучения // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 73. – С. 20-26.
21. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1995. – С. 20-55.
22. *Болгарина В.С., Гуменюк Л.І.* Вивчення мотивації учіння засобами педагогічної соціалізації // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 17. – С. 7-14.
23. *Бондаревский В.Б.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.
24. *Бориско Н.Ф.* Сам себе методист, или Советы изучающему иностранный язык. Киев: ИНКОС, 2001. – 267 с.
25. *Борківська Р.В.* Групове навчання як засіб формування мотивації вивчення студентами іноземної мови. // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцю-

бинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2002. – Вип. 7. – С. 83-86.

26. *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. 127-131.
27. *Брунер Д.* Процесс обучения / Пер. с англ. О.Тихомирова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 83 с.
28. *Вайсман Р.С.* К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопр. психологии. – 1973. – № 5. – С. 30-40.
29. *Вайсман Р.С.* Развитие мотивационной сферы человека в старшем (студенческом) возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Моск. гос. ун-т. – М., 1973. – 25 с.
30. *Васильева М.М.* Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Иностр. яз. в шк. – 1981. – № 2. – С. 41-45.
31. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 206 с.
32. *Вербицкий А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопр. психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.
33. *Вербицкий А.А., Бакиаева Н.А.* Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопр. психологии. – 1997. – № 3. – С. 12-21.
34. *Вербицкий А.А., Платонова Т.А.* Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. – М.: НИИВШ, 1986. – 40 с.
35. *Вергасов В.М.* Проблемное обучение в высшей школе. – К.: Вища шк., 1979. – 216 с.
36. *Верисокин Ю.И.* Видеофильм как средство повышения мотивации школьников при обучении иностранному языку // Иностр. яз. в шк. – № 5. – 2003. – С. 31-34.
37. *Вертоградская Э.А.* Эмоции и проблема мотивации обучения. // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М., 1972. – С. 76-85.

38. *Вершиловский С.Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
39. *Ветохов А.М.* Условия успешного обучения иностранному языку // Иноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 8-10.
40. *Виллюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.
41. *Витт Н.В.* Роль мотивов и эмоций в успешности обучения иностранному языку // Методика преподавания иностранных языков в вузе. – М., 1973. – Т. III. Ч. I. – С. 48-57.
42. *Вишневецький О.І.* Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посіб. для вчителів. – К.: Рад. шк., 1989. – 224 с.
43. *Вінніченко Н.А.* Вплив проблемно-комунікативного курсу навчання англійської мови на психологічні характеристики тих, хто навчається: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харків. держ. ун-т. ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 1995. – 18 с.
44. *Вопросы психологии личности и деятельности студентов / Отв. ред. В.Г.Асеев.* – Иркутск, 1979. – 112 с.
45. *Выготский Л.С.* Предисловие к русскому переводу книги Э.Торндайка “Принципы обучения, основанные на психологии” // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 176-195 с.
46. *Галузяк В.М.* Мотиваційна детермінація стилевих особливостей педагогічного спілкування // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2003. – Вип. 8 – С. 158-163.
47. *Галузяк В.М.* Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1998. – 17 с.
48. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
49. *Гапонова С.А.* Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психол. журн. – 1994. – № 3. – С. 131-155.

50. *Герасимова Н.Є.* Внутрішньоособистіні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. психол. на-ук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с.
51. *Глазунова Т.В.* Застосування діалогу-журналу у навчанні іншомовного писемного мовлення // Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб. – 1990. – Вип. 25. – С. 77-81.
52. *Гладушина Р.М.* Развитие познавательного интереса у студентов вуза средствами игрового моделирования (на материале преподавания английского языка): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харьк. гос. пед. ун-т им. Г.С.Сковороды. – Харьков, 1992. – 17 с.
53. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
54. *Гончарук П.А.* О мотивации познавательной деятельности // Формирование умений и навыков в области познавательной деятельности в процессе изучения основ наук: Материалы Всесоюз. науч. конф. – Славянск, 1974. – Ч. 2. – С. 49-50.
55. *Гордон Л.А.* Психологія і педагогіка інтересу. – К.: Рад. шк., 1940. – 124 с.
56. *Грабал В.Л.* Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // Вопр. психологии. – 1987. – № 1. – С. 56-59.
57. *Гребенюк О.С.* Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: Тез. науч. сообщений сов. психологов к VI Всесоюз. съезду Общества психологов СССР. – М., 1983. – Ч. 2. – С. 45-53.
58. *Гребенюк О.С.* Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидакт. аспект / Под ред. М.М.Махмутова. – М.: Педагогика, 1985. – 152 с.
59. *Грекова И.* Методологические особенности прикладной математики на современном этапе её развития. // Вопр. философии. – 1976. – № 6. – С. 104-114.

60. *Григорян С.Т.* Познавательная мотивация учащихся (на материале обучения иностранному языку) // Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов. – М., 1981. – С. 59-73.
61. *Давер М.В.* Оценочная мотивация при обучении французскому языку как второму иностранному // Иностр. яз. в shk. – 2003. – № 5. – С. 35-37.
62. *Данило М.А.* Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся // Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань, 1972. – С. 14-34.
63. *Дементьев И.* Не кнут, а пряник: Одиннадцать правил управления мотивацией // Соц. труд. – 1991. – № 3. – С. 86-89.
64. *Демин М.В.* О мотивации человеческой деятельности // Вестн. Моск. ун-та. – Серия 7: Философия. – 1988. – № 2. – С. 24-32.
65. *Джидарьян И.А.* О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности / Отв. ред. Е.В.Шорохова. – М., 1974. – С. 145-169.
66. *Добронравов Н.П.* К проблеме адаптации первокурсников к условиям учения и труда в вузе // Вопросы психологии личности и деятельности студентов. – Иркутск, 1976. – С. 23-45.
67. *Додонов Б.И.* В мире эмоций. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 139 с.
68. *Додонов Б.И.* Структура и динамика мотивов деятельности // Вопр. психологии. – 1984. – № 4.– С. 126-130.
69. *Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
70. *Долгова Л.А.* Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку // Иностр. яз. в shk. – 1988. – № 6. – С. 8-11.
71. *Дубровин М.И.* Мотивация при обучении иностранному языку и учебные материалы // Иностр. яз. в shk. – 1978. – № 1. – С. 28-33.
72. *Дусавицкий А.К.* Воспитывая интерес. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

73. *Дьомін А.І.* Психолого-фізіологічні основи активізації навчання // Формування активності студентів у навчанні. – К., 1998. – С. 59-95.
74. *Дьяченко В.К.* Общие формы организации процесса обучения. – Красноярск, 1984. – 325 с.
75. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении: О коллектив. способе учеб. работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
76. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
77. *Егорченкова Е.Я., Завьялова А.Г., Кравченко А.В.* Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза // Иностр. языки в шк. – 2003. – № 3. – С. 20-24.
78. *Елфимова Н.В.* Функции эмоций в создании мотивационного компонента деятельности // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1987. – С. 24-31.
79. *Емельянов Е.А.* Роль тестирования и анкетирования в создании мотивации при обучении иностранным языкам // Обучение устной речи и чтению на иностранных языках в школе и вузе. – Минск, 1982. – С. 90-97.
80. *Жадан І.В.* Психологічні умови формування учбово-пізнавальних мотивів: На матеріалі трудового навчання підлітків: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1993. – 138 с.
81. *Житникова Е.О.* Методика “комплексной драматизации” как средство интенсификации обучения различным видам речевой деятельности на иностранном языке в неязыковом вузе // Иноземні мови. – 1997. – № 2. – С. 22-24.
82. *Зайцева І.В.* Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2001. – 173 с.
83. *Занюк С.С.* Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 20 с.
84. *Занюк С.С.* Психологія мотивації: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.

85. *Зарубінська І.Б.* Шляхи та методи формування мотивів професійного досягнення в процесі викладання англійської мови // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – Вип. 10. – С. 123-127.
86. *Захаров С.В.* Формування пізнавальних інтересів учнів основної школи у процесі позакласної роботи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / Ін-т пробл. вихов. АПН України. – К., 2001. – 20 с.
87. *Здравомыслов А.Г., Рогожин В.Н., Ядов В.Я.* Человек и его работа. – М., 1967. – 320 с.
88. *Зеляк В.Л., Букавин С.П., Лотовская Р.Н.* Об интенсификации учебного процесса по иностранным языкам в неязыковом вузе // Проблемы высшей школы. – К., 1986. – С. 30-32.
89. *Зерниченко А.Н., Гончаров Н.В.* Мотивационный процесс, структура личности и трансформация энергии потребности // Вопр. психологии. – 1989. – № 2. – С. 73-81.
90. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
91. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
92. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
93. *Зимняя И.А.* Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе // Иностр. яз. в шк. – 1986. – № 4. – С. 3-7.
94. *Иванников В.А.* Формирование побуждения к действию // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 113-123.
95. *Иванов П.И.* Психология: Учеб. – Ташкент, 1967. – 210 с.
96. *Иванова Н.В.* Соотношение мотива и эмоции в структуре деятельности // Исследование мотивационной сферы личности: Межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1984. – С. 93-104.
97. *Изард К.Э.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.

98. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
99. *Ильин Е.П.* Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
100. *Ильин Е.П.* Сущность и структура мотива // Психол. журн. – 1995. – № 2. – С. 27-41.
101. *Интенсивные* формы обучения иностранным языкам. – Казань: Изд-во Казан. университета, 1984. – 94 с.
102. *Йегер Г.В., Рапопорт И.А.* Проблемные задачи в обучении иностранным языкам // Иностр. яз. в шк. – 1992. – № 5/6. – С. 17-23.
103. *Калошин В.Ф.* Не маніпулювати, а самоудосконалюватись: Як реалізувати свій педагогічний потенціал // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3/4. – С. 129-133.
104. *Калошин В.Ф.* Як стати фасилітатором: Психологія – вчителю // Практ. психологія та соц. робота. – 1999. – № 4. – С. 4-5.
105. *Кальницька К.О.* Структура мотивації педагога до підвищення професійної кваліфікації // Практ. психологія та соц. робота. – 1999. – № 1. – С. 10-12.
106. *Кикнадзе Д.А.* Потребности. Поведение. Воспитание / Под ред. и при участии В.Г.Афанасьева. – М.: Мысль, 1968. – 148 с.
107. *Киричук О.І.* Виховання в учнів інтересу до навчання. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
108. *Кичатинов Л.П.* Формирование мотивов деятельности школьников: Учеб. пособие. – Иркутск, 1989. – 189 с.
109. *Кім Д.* Система роботи з розвитку в учнів інтересу до предмета // Іноземні мови в навч. закладах. – 2003. – № 2. – С. 116-125.
110. *Клачко В.М.* Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів: Дис. ... канд. пед. наук: 20.02.20. – Хмельницький, 1999. – 171 с.
111. *Ковалев А.Г.* Психология личности. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1970. – 391 с.
112. *Ковалев В.И.* К проблеме мотивов // Психол. журн. – 1981. – Т. 2. – № 1. – С. 29-44.

113. *Ковалев В.И.* Мотивы поведения и деятельность / Отв. ред. А.А.Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
114. *Козик П.Я.* Актуальные мотивы изучения иностранных языков у студентов сельскохозяйственного вуза // Система методов обучения иностранным языкам в школе и вузе. – Минск, 1971. – С. 109-112.
115. *Козик П.Я.* Мотивы изучения иностранного языка у хорошо успевающих по данному предмету учащихся старших классов школы // Система методов обучения иностранным языкам в школе и вузе. – Минск, 1971. – С. 107-109.
116. *Козлов Н.И.* Формула личности – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
117. *Козычева Э.П.* Квизы как одно из средств создания внутренней мотивации говорения // Иностр. яз. в shk. – 1989. – № 2. – С. 47-48.
118. *Колкер Я.М., Устинова Е.С.* Речевые способности: как их формировать? // Иностр. яз. в shk. – 2000. – № 4. – С. 30-33, 54.
119. *Комаров И.Н.* Диалектика мотива и действия в моральном поступке // Филос. науки. – 1987. – № 5. – С. 97-101.
120. *Комарова Э.П., Трегубова Е.Н.* Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку // Иностр. яз. в shk. – 2000. – № 6. – С. 11-15.
121. *Кон И.С.* Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
122. *Конопкин О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-13.
123. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
124. *Красноголова І.Б.* Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К, 1999. – 215 с.
125. *Кудашова М.А.* К вопросу о мотивах изучения иностранного языка учащимися старших классов // Иностр. яз. в shk. – 1975. – № 5. – С. 45-53.

126. *Кузовлев В.П.* Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации (на материале обучения говорению на английском языке в средней школе): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1982. – 16 с.
127. *Кузовлев В.П.* Мотивация в обучении иноязычной речи: динамика и анализ причин // Изв. Воронеж. гос. пед. ин-та. – Воронеж, 1977. – Т. 181. – С. 101-104.
128. *Кузовлева Н.Е.* Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранного языка // Иностр. яз. в шк. – 1986. – № 4. – С. 22-26.
129. *Кукуленко-Лук'янець І.В.* Вивчення англійської мови в контексті можливостей психокорекції // Практ. психологія та соціальна робота. – 2000. – № 7. – С. 43-47.
130. *Куликов Л.В.* Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. – СПб.: Речь, 2001. – 184 с.
131. *Кулюткин Ю.Н.* Движущие силы поступков и поведения личности // Вечерняя сред. шк. – 1991. – № 2 – С. 37-40.
132. *Кулюткин Ю.Н.* Смысл учебной деятельности для личности // Вечерняя сред. шк. – 1991. – № 3. – С. 25-29.
133. *Куринский В.А.* Автодидактика: Ч. 1. – М.: Культ. учеб.-издат. центр “Автодидакт”, 1994. – 392 с.
134. *Курінський В.О.* Самоосвітні роздуми. – К.: “Знання” України, 1991. – 48 с.
135. *Кучма М.О.* Мотивація вивчення іноземної мови сучасними старшокласниками // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 3-4.
136. *Лазурский А.Ф.* Очерк науки о характерах. – М., 1995. – 188 с.
137. *Левківська Г.П.* Проблема адаптації першокурсників у вищих навчальних закладах // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2000. – Вип. 3. – С. 163-166.
138. *Левченко Т.И.* Актуализация мотивационных ресурсов субъекта учения при овладении неродным языком: Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1993. – 401 с.

139. *Леонтьев А.А.* Принцип коммуникативности сегодня // *Иностр. яз. в шк.* – 1986. – № 2. – С. 27-32.
140. *Леонтьев А.А.* Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1997. – 48 с.
141. *Леонтьев А.А.* Социальная психология в обучении иностранным языкам // *Иностр. яз. в шк.* – 1976. – № 2. – С. 70-74.
142. *Леонтьев А.А.* Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком // *Иностр. яз. в шк.* – 1975. – № 6. – С. 93-97.
143. *Леонтьев А.Н.* Воля // *Вестн. Моск. ун-та.* – 1993. – № 2. – С. 3-15.
144. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // *Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.* – М., 1983. – Т. II – С. 94-231.
145. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы сознательности учения // *Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.* – М., 1983. – Т. I. – С. 364-381.
146. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / *Новосиб. гос. пед. ин-т.* – Тбилиси, 1989. – 48 с.
147. *Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В.* Выбор как деятельность: Личностные детерминанты и возможности формирования // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 1. – С. 97-110.
148. *Лингарт Й.* Процесс и структура человеческого учения: Пер. с чеш. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
149. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
150. *Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия. Психол. пробл. взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. – 237 с.
151. *Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация достижения: Структура и механизмы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / *Моск. гос. ун-т.* – М., 1987. – 27 с.

152. *Мальшиева А.Н.* Профессионально ориентированное преподавание иностранного языка в общеобразовательной школе: цель, задачи и организация обучения // *Иностр. яз. в shk.* – 1992. – № 1. – С. 20-22.
153. *Манукян С.П.* Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения // *Вопр. психологии.* – 1984. – № 4. – С. 130-133.
154. *Маркова А.К.* и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / *А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов.* – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
155. *Маркова А.К.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности школьников // *Формирование умения и навыков учебного труда в процессе обучения школьников.* – М., 1968. – С. 40-46.
156. *Маркова А.К.* Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования // *Формирование учебной деятельности школьников.* – М., 1982. – С. 163-169.
157. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
158. *Маркова А.К., Павлюк О.И.* Некоторые особенности мотивирующего влияния эмоций на учебную деятельность школьников в условиях разной ее сформированности // *Исследования мотивационной сферы личности: Межвуз. сб. науч. тр.* – Новосибирск, 1984. – С. 20-30.
159. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
160. *Маслоу А.* Мотивация и личность / Пер. с англ. *А.М.Талыбаевой;* Вступ. ст. *Н.Н.Чубарь* – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
161. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
162. *Матюшкин А.М.* Актуальные проблемы психологии высшей школы. – М.: Знание, 1977. – 44 с.
163. *Матюшкин А.М.* К проблеме порождения ситуативных познавательных потребностей // *Психологические исследования интеллектуальной деятельности.* – М., 1979. – С. 29-34.

164. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
165. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // *Вопр. психологии.* – 1982. – № 4. – С. 5-17.
166. *Махмутов М.И.* Принцип проблемности в обучении // *Вопр. психологии.* – 1984. – № 5. – С. 30-36.
167. *Мельникова С.И., Черняк Л.Н., Ясинская В.Р.* Роль дидактической игры в профессиональной направленности обучения иностранному языку // *Проблемы высшей школы.* – К., 1986. – Вып. 59. – С. 96-101.
168. *Мерлин В.С.* Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь: Изд-во Казан. ун-та, 1971. – 190 с.
169. *Мильман В.Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // *Вопр. психологии.* – 1987. – № 5. – С. 129-138.
170. *Мильруд Р.П.* Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка // *Иностр. языки в школе.* – 1986. – № 4. – С. 26-31.
171. *Мильруд Р.П.* Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // *Иностр. яз. в shk.* – 1996. – № 6. – С. 6-12.
172. *Моргун В.Ф.* Психологические условия воспитания познавательного интереса к учебному предмету: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1976. – 24 с.
173. *Моргун В.Ф.* Типология мотивов учебной деятельности // *Исследование мотивационной сферы личности: Межвуз. сб. научных тр.* – Новосибирск, 1984. – С. 47-53.
174. *Морозова Н.Г.* Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
175. *Москвичев С.Г.* Проблемы мотивации в психологических исследованиях. – К.: Наук. думка, 1975. – 142 с.
176. *Москвичов С.Г.* До питання про методологію дослідження проблеми мотивації // *Філософ. і соціол. думка.* – 1991. – № 4. – С. 35-49.

177. *Музыка О.О.* Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 16 с.
178. *Немов Р.С.* Психология: Учебн. для студ. вузов: В 3 кн. – 3-е изд. – Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Владос, 1999. – 688 с.
179. *Непомнящая Э.А.* Формирование мотивов учебной деятельности при обучении общенаучным дисциплинам на первом курсе вуза (на материале иностранного языка): Дис. ... канд. пед. наук: 19.00.01. – К., 1976. – 152 с.
180. *Низамов Р.А.* Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань, 1975. – 302 с.
181. *Никитенко З.Н.* Организация деятельности учащихся 4-7 классов для повышения мотивации учения // Иностр. яз. в шк. – 1987. – № 3. – С. 13-18.
182. *Нюттен Ж.* Мотивация // Экспериментальная психология. – М., 1975. – Вып. 5. – С. 98-125.
183. *Образцова Л.Ю.* Формирование профессиональной направленности студентов при обучении иностранному языку // Иностранные языки на неспециальных факультетах. – 1978. – Вып. 1. – С. 10-13.
184. *Обуховский К.* Психология влечений человека. – М., 1971. – 247 с.
185. *Общая психология* / Под ред. А.В.Петровского. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1997. – 479 с.
186. *Оконь В.* Основы проблемного обучения: Пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
187. *Орлов А.Б.* Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопр. психологии. – 1989. – № 5. – С. 27-34.
188. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 286 с.
189. *Орлов Ю.М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 33 с.

190. *Основы педагогики и психологии высшей школы* / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 302 с.
191. *Остапенко Т.П., Кравчук Т.Ф.* Досвід врахування профілю вузу у вивченні англійської мови // Актуальні проблеми гуманітарної освіти та виховання духовної культури студентів у сучасних умовах: Тези доп. на Міжнар. наук.-метод. конф. 22-24 жовт. 1996 р. / Відп. ред. В.Д.Базилевич. – К., 1996. – С. 82-83.
192. *Панкратова Т.И.* Развитие интереса учащихся к изучению иностранного языка // Иностр. яз. в шк. – 1978. – № 4. – С. 83-87.
193. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
194. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
195. *Писмиченко А.И.* Пути повышения интереса у старшеклассников к изучению иностранного языка // Иностр. яз. в шк. – 1978. – № 1. – С. 42-44.
196. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности / Отв. ред. А.Д.Глоточкин; АН СССР. Ин-т психологии. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
197. *Платонова Т.А.* Роль мотивации в познавательной активности // Активность личности в обучении: Сб. науч. тр. – М., 1986. – С. 21-30.
198. *Платонова Т.А.* Экспериментальное исследование процесса порождения познавательной мотивации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук – М., 1980. – 23 с.
199. *Поляков О.Г.* Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 2. – С. 6-11.
200. *Поляков О.Г.* Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 3. – С. 45-51.
201. *Постникова Н.К.* Вопросы проблемного обучения иностранному языку // Методика викладання іноземних мов. – К., 1971. – Вип. 6. – С. 8-14.

202. *Походенко С.В.* Психологічні особливості мотивації лідерства у підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1998. – 20 с.
203. *Прангшивили А.С.* К проблеме бессознательного в свете теории установки: Школа Д.Н.Узнадзе // Бессознательное (Природа. Функции. Методы исследования). – Тбилиси, 1978. – Т. 1. – С. 84-94.
204. *Проколієнко Л.М., Балл Г.О.* Проблема співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку в науковій спадщині Г.С.Костюка // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К., 1985. – Вип. 25. – С. 36-47.
205. *Прокофьева В.Л.* Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении иноязычному общению // Иностр. яз. в шк. – 1990. – № 5. – С. 41-45.
206. *Психологические механизмы целеобразования* / Отв. ред. О.К.Тихомиров. – М.: Наука, 1977. – 259 с.
207. *Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе: Сб.науч. тр. / Редколл.: И.А.Зимняя и др.* – М., 1987. – 144 с.
208. *Психология развивающейся личности* / Под ред. А.В.Петровского; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
209. *Психология человека от рождения до смерти.* – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 656 с.
210. *Радько С.А.* Формирование интереса к знаниям в процессе учебной деятельности. – Минск: Наука и техника, 1978. – 24 с.
211. *Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности: Сб. науч. тр.* – М.: 1990. – 173 с.
212. *Рапохин Н.П.* Исследование эмоционально-волевой устойчивости в условиях значимой деятельности // Психол. журн. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 92-97.
213. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.

214. *Рогов М.Г.* Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 90-96.
215. *Рогова Г.В.* Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке // Иностр. яз. в шк. – 1977. – № 5. – С. 42-48.
216. *Рогова Г.В.,* и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
217. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
218. *Рубцов В.В.* Психологические основы совместной учебной деятельности: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1986. – 27 с.
219. *Рябокоть А.В.* Методическое обеспечение самообучения иностранным языкам: Теоретические основы конструирования оптимального самоучителя, практические рекомендации авторам самоучителей и самообучающимся. – Винница: Континент-ПРИМ, 1998. – 160 с.
220. *Сабуров А.С.* Мотивационная и эмоциональная активизация // Сабуров А.С. Психология: Курс лекций. – К., 1996. – С. 92-121.
221. *Савчин М.В.* Відповідальність: Смісловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10-18.
222. *Савчин М.В.* Динаміка мотивації відповідальної поведінки особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 39-48.
223. *Самилюк Н.М.* Мотивы изучения иностранных языков взрослыми // Иностр. яз. в шк. – 1976. – № 3. – С. 117-121.
224. *Сафонова В.В.* Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе. – Воронеж, 1987. – 174 с.
225. *Селиванов В.И., Гаврилина С.А.* Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности студентов // Психол. журн. – 1991. – Т. 12. – № 5. – С. 44-50.
226. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2002. – 350 с.
227. *Сидоренко Е.В.* Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2000. – 234 с.

228. *Симонова Н.М.* Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982. – 18 с.
229. *Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
230. *Словарь* практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
231. *Сметанський М.І.* Педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2000. – В. 2. – С. 7-12.
232. *Сметанський М.І., Галузяк В.М.* Педагогічна влада та її виховний вплив // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 32-39.
233. *Смолин И.В.* Методы активизации учебного процесса в торговом вузе: (Деловые игры и ситуационные задачи). – К.: Вища школа, 1991. – 165 с.
234. *Собаєва О.В.* Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2001. – 19 с.
235. *Содержание*, форма и методы обучения в высшей и средней специальной школе: Обзор. информ. – Вып. 3: Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. – М.: НИИВШ, 1986. – 40 с.
236. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 174 с.
237. *Сорочинська В.Є.* Соціальна адаптація студентів вищих навчальних закладів як педагогічна проблема // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – Вип. 10 – С. 72-76.
238. *Стоунс Э.* Психопедагогика: Психол. теория и практика обучения: [Пер. с англ.] / [Науч. ред., предисл. и коммент. Н.Ф.Талызиной]. – М.: Педагогика, 1984. – 471 с.

239. *Сухобская Г.С.* Психологические аспекты проблемного обучения и развития познавательной активности взрослых учащихся // *Вопр. психологии.* – 1984. – № 5. – С. 45-48.
240. *Сухомлинський В.О.* Сто порад учителів. Ч. 2 // *Сухомлинський В.О. Вибрані твори.* В 5 т. К., 1976. – Т. 2. – С. 419-654.
241. *Сухомлинський В.О.* Формування виховного впливу колективу на особистість // *Сухомлинський В.О. Вибрані твори.* В 5 т. К., 1976. – Т. 1. – С. 448-587.
242. *Сухомлинський В.О.* Шкільний колектив. Принципи його виховання // *Вибрані твори.* В 5-ти т. Т. 1. К., “Рад. Школа”, 1976. – С. 403-447.
243. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
244. *Теория и практика контекстного обучения в вузе /* Под ред. А.А.Вербицкого. – М., 1984. – 48 с.
245. *Тихонова Т.Б.* Психолого-педагогічні резерви підвищення ефективності групової учбово-пізнавальної діяльності з вивчення іноземної мови на неспеціальних факультетах вузів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1994. – 24 с.
246. *Топтигіна Н.М.* Принцип активності у процесі навчання дискусії на матеріалі художніх текстів / *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. /* КНЛУ, НМАУ. – К., 2002. – Вип. 19. – С. 31-34.
247. *Тюков А.А.* Психологические аспекты учебного сотрудничества на уроках иностранного языка в школе // *Иностр. яз. в шк.* – 1988. – № 3. – С. 27-30.
248. *Узнадзе Д.Н.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Наука, 1996. – 213 с.
249. *Узнадзе.* – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили, 2000. – 224 с.
250. *Усатюк А.Л.* Активізація навчальної діяльності учнів на уроках іноземної мови // *Іноземні мови.* – 1998. – № 3. – С. 8-9.
251. *Файзулаев А.А.* Мотивационные кризисы личности // *Психолог. журн.* – 1989. – № 3. – С. 23-31.

252. *Формирование* интереса к учению у школьников / Под ред. А.К.Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 191 с.
253. *Формирование* учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
254. *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности: Руководство по репертуар. личност. методикам: Пер. с англ. / Общ. ред., предисл. Ю.М.Забродина, В.И.Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
255. *Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
256. *Харламов И.Ф.* Как активизировать учение школьников. Дидактические очерки. – Минск: Нар. асвета, 1975. – 206 с.
257. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 1. – Пер. с нем. / Под ред. Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 379 с.
258. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 2. – Пер. с нем. / Под ред. Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
259. *Хмель Н.Д.* Психологические условия интериоризации целей в учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Одесса, 1994. – 120 с.
260. *Хоменко О.В.* Дослідження інтересів старших школярів у контексті змісту навчання англійської мови на старшому ступені середньої школи // Іноземні мови. – 1998. – № 3. – С. 3-5.
261. *Чаплыгин В.Ф.* Некоторые педагогические проблемы обучения первокурсников // Стимулирование академической активности студентов: Сб. науч. тр. – Ярославль, 1991. – 100 с.
262. *Чебыкин А.Я.* Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность // Психологический журнал. – 1989. – Том 10. – № 4. – С. 135-141.
263. *Чувакова О.К.* К проблеме формирования действенности учебно-познавательных мотивов у школьников // Исследование мотивационной сферы личности: Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск, 1984. – С. 131-141.
264. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. – 256 с.

265. *Шамлян К.М.* Вікові та індивідуальні особливості в оцінці особистістю значущих стимулів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – 1995. – 25 с.
266. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
267. *Шерстеникина В.А.* Мотивация в изучении учащимися иностранного языка и некоторые другие вопросы внеклассной работы // Иностр. яз. в шк. – 1978. – № 1. – С. 34-42.
268. *Шишкова Г.* Як збудити цікавість: (Шляхи підвищення мотивації мовленнєвої діяльності учнів на уроках англ. мови у 7-8-х кл.) // Іноземні мови в навч. закладах. – 2004. – № 1. – С. 65-76.
269. *Шкуркин В.И.* Влияние мотивов на учебную деятельность // Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза. – М., 1976. – С. 91-102.
270. *Штифурак А.В.* Підвищення мотивації навчання студентів педагогічних училищ у процесі педагогічної практики // Методика вивчення ділового мовлення в середній та вищій школі: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Умань, 24-25 трав. 2001 р. / Редколегія: Кузь В.Г. та ін. – К., 2001. – С. 103-104.
271. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
272. *Щукина Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
273. *Щукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.
274. *Эсаулов А.Ф.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Высш. шк., 1982. – 223 с.
275. *Юдіна Н.О.* Розвиток мотивації навчання молодших школярів у процесі вивчення інтегрованих курсів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Центральн. ін-т післядиплом. пед. осв. АПН України. – К., 2003. – 20 с.

276. *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
277. *Якунин В.А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во В.А.Михайлова: Полиус, 1998. – 639 с.
278. *Яцишин О.М.* Аналіз професійної спрямованості абітурієнтів торговельно-економічного вузу // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2000. – Вип. 3. – С. 138-142.
279. *Яцишин О.М.* Визначення оптимальної структури мотиваційного синдрому вивчення англійської мови студентами економічних спеціальностей // Мова. Культура. Бізнес. – К., 2003. – Вип. 1. – С. 308-316.
280. *Яцишин О.М.* Мотиваційний тренінг як комплексний підхід до формування мотивації вивчення іноземної мови студентів-менеджерів // Наук. вісн. Чернівець. нац. ун-ту. Серія: Педагогіка і психологія. – Чернівці, – 2003. – Вип. 183. – С. 197-205.
281. *Яцишин О.М.* Особистість і середовище: проблема формування мотивів учбової діяльності студентів ВНЗ у сучасних соціокультурних умовах // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. – Київ; Житомир, 2003. – Кн. 2. – С. 318-324.
282. *Яцишин О.М.* Педагогічне середовище як джерело впливів на мотивацію учбової діяльності студентів ВНЗ // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2003. – Вип. 8. – С. 131-134.
283. *Яцишин О.М.* Роль корективного курсу у формуванні мотивації вивчення іноземної мови студентів економічних спеціальностей // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2002. – Вип. 7. – С. 189-193.
284. *Яцишин О.М.* Роль лінгвістичної складової змісту навчального матеріалу у формуванні мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2003. – № 5/6. – С. 115-118.

285. *Яцишин О.М.* Роль професійно спрямованого навчання іноземної мови у формуванні мотивації учбової діяльності студентів // Наук. зап. Тернопіль. держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2002. – № 9. – С. 28-31.
286. *Яцишин О.М.* Роль фінансового мотиву в регуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ // Сучасні технології в навчальному процесі: Зб. Матеріалів III наук.-практ. конф. ВФ ВМУРОЛ “Україна”. – Вінниця, 2003. – Ч. 1. – С. 142-145.
287. *Яцишин О.М.* Формування мотиваційної основи автолінгводидактичної діяльності студентів засобами експериментального навчання // Філол. студії – Луцьк, 2004. – № 3 (27). – С. 151-156.
288. *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.
289. *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.
290. *Atkinson J.W., Birch D.* Introduction to Motivation. – New York; Cincinnati; Toronto; London; Melbourne, 1978. – 412 p.
291. *Corder S. Pit.* The Visual Element in Language Teaching. – L., 1966. – 258 p.
292. *Csikszentmihalyi M.* Beyond Boredom and Anxiety. – San Francisco, 1975. – 345 p.
293. *Deci E.L.* The Psychology of Self-Determination. – Massachusetts; Toronto: Lexington Books, D.C. Health and Company Lexington. 1980. – 242 p.
294. *Deci E.L.* Why we do what we do? – N.Y.: A Grosset; Putnam Book, 1995. – 269 p.
295. *Dobson J.M.* Effective Techniques for English Conversation Groups / English Language Programs Division Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency. – Washington, D.C., 1992. – 137 p.
296. *Dutton B.* Guide to Modern Language Teaching Methods. – L., 1965. – 235 p.

297. *Gardner R.C., Lambert W.E.* Attitudes and Motivation in Second Language Learning. – Newbury House, 1972. – 195 p.
298. *Hilgard E.R.* Introduction to Psychology. – N.Y., 1957. – 280 p.
299. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach. – Cambridge University Press; Bell&Bain Ltd, Glasgow, 1991. – 183 p.
300. *Lukmani Y.* Motivation to learn and language proficiency // Language Learning. – 1972. – Vol. 22. – P. 261-274.
301. *Madsen K.B.* Modern Theories of Motivation. – Copenhagen: Verl. Psychol., 1959. – 345 p.
302. *McClelland D.C.* What is the effect of achievement motivation training in the schools? // Teachers College Record. – 1972. – V. 74 (2). – P. 129-145.
303. *McClelland D.C., Winter D.G.* Motivating Economic Achievement. – N.Y.; London: The Free Press, 1969. – 375 p.
304. *Murray H.A.* Exploration in Personality. – N.Y., 1938. – 320 p.
305. *New Perspectives and New Directions in Foreign Language Education / Edited by D.W.Birckbichler.* – Chicago: National Textbook Company, a division of NTC Publishing Group, 19 . – 188 p.
306. *Spauling W.D.* Integrative Views of Motivation, Cognition and Emotion. Lincoln: University of Nebraska Press, 1994. – 265 p.
307. *Stevic E.* Memory, Meaning and Method. – Newbury House, 1976. – 310 p.
308. *Yatsyshin O.* Content-Based Second Language Instruction at University of Trade and Economics // Language Teaching: Classroom, Lab and Beyond: 5th TESOL National Ukraine Conference. – L'viv, 2000. – P. 100-101.
309. *Yatsyshin O.* Motivation Correction Course in Teaching ESP // Exploring EFL Challenges with TESOL Community: 7th TESOL National Ukraine Conference. – Khmelnytsky, 2002. – P. 249-250.
310. *Yatsyshin O.* Motivation Training in Teaching English to Students of Management // The Way Forward to English Language and ESP Teaching in the Third Millennium: 6th TESOL National Ukraine Conference. – Kyiv, 2001. – P. 150-151.

311. *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. – P. 44-45.
312. *Yatsyshin O.* The Effect of Mismatch between Linguistic and Specialism Subject Matter in ESP Materials on Motivation of Students of Business // *TESOL 2002: New Call Perspectives: 6th Southern Ukraine TESOL Conference.* – Sevastopol, 2002 – P. 64-65.
313. *You, Your Career, and the Work World: Метод. реком. з ділової англ. мови для студ. I-II курсів денного від-ня спеціальності “Менеджмент орг-ій” / Укл. О.М.Яцишин, Н.Л.Замкова.* – К.: Видавничий центр КНТЕУ. – 2002. – 63 с.

Додаток А

Методика “Визначення особистісних рис, важливих для роботи менеджера”

*(Методика запропонована авторами навчального посібника для студентів економічних спеціальностей **Applied Economics. The Study Guide. Junior Achievement Inc. Colorado Springs, Colorado, 1990**).*

Мета – застосування методики дозволяє з’ясувати наявність у студентів економічних спеціальностей важливих психологічних якостей, необхідних для успішної роботи в якості керівників бізнесу. Запитання та відповіді анкети сформульовано англійською мовою, що дозволяє вдало інтегрувати використання методики до навчального процесу та завуалювати факт психологічного обстеження. Застосування методики є найбільш доцільним під час вивчення теми “Менеджмент та менеджери” при обговоренні особистісних рис та складанні психологічного портрета “ідеального менеджера”.

Інструкція.

The questionnaire below contains eight questions supplied with three options each. Choose among the latter one statement which most adequately describes your character. Remember: “Honesty is the best policy”.

<p>1. Are you a self-starter?</p>	<p><input type="checkbox"/> I do things my own way. Nobody needs to tell me to get going.</p>	<p><input type="checkbox"/> If someone gets me started, I keep going all right.</p>	<p><input type="checkbox"/> Easy does it. I don't put myself out until I have to.</p>
<p>2. How do you feel about other people?</p>	<p><input type="checkbox"/> I like people. I can get along with just about anybody.</p>	<p><input type="checkbox"/> I have enough friends and I don't need anybody else.</p>	<p><input type="checkbox"/> Most people bug me.</p>
<p>3. Can you take responsibility?</p>	<p><input type="checkbox"/> I like to take charge and see things through.</p>	<p><input type="checkbox"/> I'll take over if I have to, but I'd rather let someone else be responsible.</p>	<p><input type="checkbox"/> There's always some eager beaver around waiting to show off. I say, let</p>

<p>4. How good an organizer are you?</p>	<p><input type="checkbox"/> I like to have a plan before I start. I'm usually the one who lines things up.</p>	<p><input type="checkbox"/> I do all right unless things get too complicated. Then I lose interest.</p>	<p>him. <input type="checkbox"/> I just take things as they come.</p>
<p>5. How good a worker are you?</p>	<p><input type="checkbox"/> I can keep going as long as necessary. I don't mind working hard.</p>	<p><input type="checkbox"/> I'll work hard for a time, but when I've had enough, that's it.</p>	<p><input type="checkbox"/> I can't see that hard work gets you anywhere.</p>
<p>6. Can you make decisions?</p>	<p><input type="checkbox"/> I can make up my mind in a hurry if necessary, and my decision is usually O.K.</p>	<p><input type="checkbox"/> I can if I have plenty of time. If I have to make up my mind fast, I usually regret it.</p>	<p><input type="checkbox"/> I don't like to be the one who decides things. I'd probably blow it.</p>
<p>7. Can you stick with it?</p>	<p><input type="checkbox"/> If I make up my mind to do something, I don't let anything stop me.</p>	<p><input type="checkbox"/> I usually finish what I start.</p>	<p><input type="checkbox"/> If a job doesn't go right, I turn off. Why beat your brains out?</p>
<p>8. Can you keep your records?</p>	<p><input type="checkbox"/> Since they are needed I'll keep records even though I don't want to.</p>	<p><input type="checkbox"/> I can, but it's more important to get the work out than to shuffle numbers</p>	<p><input type="checkbox"/> I would rather hire someone to keep records for me.</p>

Обробка та аналіз результатів.

Аналіз результатів психологічного тестування доцільно проводити в декілька етапів.

1. Спершу самі студенти, чий інтерес до результатів опитування, як правило, є досить високим, підбивають підсумки психологічного тестування відповідно до

такої інструкції:

- Statements in column I suggest that you possess personal traits which are most precious in management.
- Column III contains statements which illustrate the least advantageous for a job in management traits.
- Statements represented in column II characterize a person who could be a good follower rather than a leader. Thus he / she is not well suited for a job in management.

2. Результати тестування обговорюються в аудиторії. Обговорення відбувається за планом:

- a) Discuss the results of the personal traits inventory with your group-mates.
- b) What personal traits do the above statements illustrate? Share your opinion on each statement.

3. Результати тестування фіксуються викладачем-дослідником (під час обстеження доцільно використовувати стандартні бланки анкети, які можна згодом зібрати для перевірки).

A.2

Методика “Career Interest Inventory”

(Applied Economics. The Study Guide. Junior Achievement Inc. Colorado Springs, Colorado, 1990)

Мета методики – привернути увагу студентів до проблеми професійного самовизначення, дозволити оцінити наявні професійні інтереси та їх відповідність різним сферам спеціалізації. Методику доцільно використовувати на початковому етапі навчання – під час корективного курсу, інтегрувавши до навчального матеріалу.

Інструкція.

Circle the letter of each statement that best describes you. Circle as many as you wish but try to limit your choices to the statements you feel most strongly about.

- A. I enjoy team sports.
 - B. Crossword puzzles fascinate me.
 - C. I offer advice when others seek it.
 - D. I enjoy talking on the phone.
 - E. I doodle in my note books.
 - F. I am curious about everything.
-
- A. I enjoy working with my hands.
 - B. I am always making lists.
 - C. I'd rather earn money on my own than work for someone else.
 - D. I take satisfaction from helping others.
 - E. I enjoy using my imagination.
 - F. I do well in science.
-
- A. I am handy with tools.
 - B. I keep my room neat.
 - C. I'd rather work with a group than by myself.

- D. I'm not shy about expressing my opinions.
 - E. I like to keep up with the latest fashions.
 - F. I like to page through the encyclopedia.
-
- A. I'd rather be outdoors than indoors.
 - B. Math is my best subject.
 - C. I'd rather be in a play than watch one.
 - D. I ask the advice of others in solving problems.
 - E. I always make my own decisions.
 - F. I find nature interesting.
-
- A. I enjoy having pets.
 - B. My handwriting is neat and clear.
 - C. I'd enjoy a career in politics.
 - D. I keep a diary.
 - E. I prefer working by myself.
 - F. I take things apart to see how they work.

Обробка результатів.

Enter the number of A's, B's, C's, D's, etc. you have circled on the lines below.

A's ___ B's ___ C's ___ D's ___ E's ___ F's ___ . If you have a score of four or more next to any one letter, you may wish to explore careers similar to those listed below. If you did not score four in any category, your interests are still developing.

Group A. You may be handy with tools. Perhaps you enjoy gardening. Maybe you recently built a bookcase or designed a cabinet for your stereo equipment. Perhaps you are working on a needlepoint project right now. With this sort of talent, there are many occupations to explore. You might want to take a closer look at jobs like these that involve working with your hands: *civil engineer, farmer, construction, landscape architect, veterinarian, contractor, pilot, carpenter, park ranger.*

Group B. You may be able to tell others where they left their keys or glasses. Perhaps you find math problems a challenge rather than a chore. Maybe friends ask for your help in science labs or to borrow your notes to study for a test. You might enjoy

keeping track of sports statistics or playing card games, checkers or chess. With these interests, you may wish to explore careers involving organizational skills and close attention to detail: *computer programmer, aerospace engineer, financial analyst, accountant, librarian, banker, medical technician.*

Group C. You may be aware that the ability to motivate people is one of your strong points. Perhaps you're a class officer. Maybe you're one of the people who's usually chosen to be in charge of a group project. Or perhaps you're the one who is able to get everyone else on a committee to do his or her fair share of the work. With these abilities, chances are that you'd be good at a job that involves persuading, instructing, leading, or directing: *business owner, sales person, school principal, military officer, hotel manager, personnel specialist, lawyer, politician.*

Group D. You might notice that you frequently volunteer to help on class projects. Maybe you belong to a service club at your school or church. You may spend a lot of time on the phone talking to friends. Perhaps you enjoy babysitting to earn money or playing team sports for fun. With these interests, you might explore careers working with others: *teacher, TV/radio/newspaper reporter, nurse, doctor, social worker, psychologist, advertising account executive, office manager.*

Group E. You may find that you enjoy telling jokes and stories. Maybe you keep a journal of things that happen and how you feel about them. Perhaps you like to read and sometimes daydream. You might be asked to help a friend pick out clothes or design an original birthday card. With these skills and interests, you may wish to look into careers where creativity and originality are important: *actor/actress, writer, photographer, artist, designer, choreographer, musician, architect.*

Group F. You might notice your ability to fix things, to take things apart to find out how they work. Perhaps you enjoy botany or biology. Maybe your curiosity leads you to search for clues to solve problems. You might like to visit new places and try new things. With interests like these, you might want to investigate careers involving analytical skills: *scientist, psychiatrist, market researcher, police detective, professor, paralegal, medical researcher, mechanical/electrical engineer.*

А.3

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

(Автор методики О.М.Яцишин)

Методика дозволяє виявити представленість у системі мотивів студентів роду спонук щодо оволодіння іноземною мовою.

Інструкція.

Що допомагає і змушує Вас вивчати іноземну мову? За 10-бальною шкалою оцініть мотиви, які спонукають Вас більш старанно вивчати даний предмет.

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.

A.4

Методика “Виявлення причин, які негативно впливають на мотивацію вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей”

(Автор методики О.М.Яцишин)

Мета – виявити основні демотивуючі фактори діяльності студентів з оволодіння іноземною мовою.

Інструкція: Що Вам заважає вивчати іноземну мову? За 10-бальною шкалою оцініть фактори, що стримують Вашу навчальну діяльність з іноземної мови.

min. 1, max. 10

Вивчаю іноземну мову не на повну силу, тому що ...		
1.	не вірю, що зможу досконало оволодіти іноземною мовою	
2.	мене не цікавлять мовні явища: лексика, фонетика, граматики	
3.	переконаний, що не доведеться застосовувати знання мови в майбутній професійній діяльності	
4.	не вистачає початкової (шкільної) бази знань з іноземної мови	
5.	перспектива наступного іспиту (заліку) вибиває мене з колії, не дає можливості сконцентруватися на роботі	
6.	відчуваю, що маю гірші знання, ніж товариші по групі, боюсь показати свою некомпетентність, стати об'єктом осуду з боку одногрупників	
7.	не подобаються теми й проблеми, що пропонуються для обговорення	
8.	не маю здібностей до вивчення мови	
9.	ніяк не можу примусити себе вчитися, в тому числі, вивчати іноземну мову	
10.	матеріал, який пропонують для вивчення в інституті, для мене є занадто важким	
11.	завдання, які я отримую на заняттях з іноземної мови, є занадто легкими для мене, а, отже, й не дуже цікавими	
12.	я не бачу результату своєї роботи, не відчуваю покращення у рівні знань	
13.	мій рівень володіння іноземною мовою (в кращий чи гірших бік) відрізняється від знань товаришів по групі, тому співпрацювати з ними на парах немає можливості, та й не цікаво	
14.	іноземна мова в торговельно-економічному ВНЗ є загальноосвітнім (а, отже, другорядним) предметом, і ставлюсь я до нього саме як до другорядного	
15.	сплачуючи кошти за навчання, маю певний імунітет до покарань з боку викладачів і адміністрації, а це дещо розхолоджує у роботі над мовою	

Аналіз та інтерпретація результатів.

Обробка даних, отриманих у результаті застосування методики, передбачає інтерпретацію дослідником кожного із запропонованих вербальних суджень та “приписування” студентам мотивів вивчення іноземної мови:

1. Стан вивченої безпомічності, несформованість мотиву досягнення.
2. Відсутність сформованого лінгвопізнавального мотиву.
3. Низький рівень професійної мотивації.
4. Низький рівень мотивації досягнення через несформованість операційного компоненту діяльності учіння.
5. Мотив уникнення негативного досвіду.
6. Негативний вузькоособистісний мотив (страх бути знехтуваним).
7. Відсутній пізнавальний мотив.
8. Стан вивченої безпомічності, низький рівень мотивації досягнення.
9. Відсутня належна мотивація до вивчення мови. Відсутність внутрішньо-організованої мотивації.
10. Низький рівень пізнавальної мотивації і мотивації досягнення через несформованість операційного компоненту діяльності учіння.
11. Відсутня пізнавальна мотивація і мотивація досягнення через неоптимальну складність навчального матеріалу.
12. Низький рівень мотиву досягнення, самовдосконалення, саморозвитку.
13. Відсутня пізнавальна мотивація і мотивація досягнення через неоптимальну складність навчального матеріалу.
14. Відсутня професійна мотивація.
15. Негативний вплив фінансового мотиву.

A.5

Методика “Найменш мотивований співробітник у моєму житті”

(Методика запропонована О.В.Сидоренко для використання в мотиваційному тренінгу. Модифікована для застосування в навчанні англійської мови студентів економічних спеціальностей Яцишиним О.М.)

Мета – покращити сенситивні здібності майбутніх фахівців, сприяючи усвідомленню студентами негативного мотиваційного ефекту пророкувань, що самоздійснюються.

Інструкція.

Згадайте, будь-ласка, свого товариша по навчанню в загальноосвітній школі чи університеті, котрий здавався (здається) вам найменш мотивованим до навчання. Опишіть його з допомогою 10 шкал, обвівши відповідний бал на кожній шкалі.

1.	Несимпатичний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	симпатичний
2.	злий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	добрий
3.	необов'язковий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	обов'язковий
4.	нерозумний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	розумний
5.	байдужий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	захоплений
6.	неуважний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	зібраний
7.	піддатливий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	впертий
8.	грубий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ніжний
9.	безтурботний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	заклопотаний
10.	неуспішний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	успішний

Тепер згадайте товариша по навчанню в загальноосвітній школі або вищому навчальному закладі, котрий здавався (здається) вам найбільш мотивованим до навчальної роботи. Опишіть його з допомогою тих самих 10 шкал.

1.	несимпатичний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	симпатичний
2.	злий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	добрий
3.	необов'язковий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	обов'язковий
4.	нерозумний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	розумний
5.	байдужий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	захоплений
6.	неуважний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	зібраний
7.	піддатливий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	впертий
8.	грубий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ніжний
9.	безтурботний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	заклопотаний
10.	неуспішний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	успішний

Обробка даних.

№	Якість	Бал найбільш мотивованого співробітника або студента	Бал найменш мотивованого співробітника або студента	Різниця	Значущі відмінності
1.	симпатичний				
2.	добрий				
3.	обов'язковий				
4.	розумний				
5.	захоплений				
6.	зібраний				
7.	впертий				
8.	ніжний				
9.	заклопотаний				
10.	успішний				

Примітка. Значущими відмінностями в даному випадку слід вважати різницю в ± 4 бали.

Слід звернути увагу студентів на те, що в таблицю обробки даних вони спочатку вносять бали найбільш мотивованого студента (учня), а потім – бали найменш мотивованого, хоча заповнювали шкали вони в протилежній послідовності.

Бланк для побудови профілю відмінностей між найменш мотивованим і найбільш мотивованим студентом.

10										
9										
8										
7										
6										
5										
4										
3										
2										
1										
	симпатичний	добрий	обов'язковий	розумний	захоплений	зібраний	впертий	ніжний	заклопотаний	успішний

Питання для роздумів та обговорення після того, як було встановлено якості, якими відрізняються найбільш мотивовані та найменш мотивовані студенти (учні):

1. Які з цих якостей напряду не пов'язані з мотивацією учбової діяльності?
2. Чому вони виявляються в одному блоці з мотивацією?

В навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей доцільною є модифікація методики шляхом перекладу основних конструктів – прикметників, що характеризують суб'єктів навчального процесу, – на англійську мову:

1. Байдужий – indifferent;	11. нерозумний – ignorant;
2. безтурботний – careless;	12. несимпатичний – unpleasant;
3. впертий – obstinate;	13. неухажний – inconsiderate;
4. грубий – rude;	14. неуспішний – unsuccessful;
5. добрий – kind;	15. ніжний – tender;
6. заклопотаний – anxious;	16. обов’язковий – reliable;
7. захоплений – enthusiastic;	17. піддатливий – easily swayed;
8. зібраний – composed;	18. розумний – clever;
9. злий – cruel;	19. симпатичний – nice;
10. необов’язковий – unreliable;	20. успішний – successful.

Подібна модифікація методики дозволяє її вдало інтегрувати до навчального матеріалу, зокрема під час вивчення студентами розмовних тем “Менеджмент та менеджери”, “Основні стилі керівництва”, та інших, де передбачено обговорення особистісних рис керівників.

A.6

Методика “Кейс: Мотивація”

(Методика запропонована Елмером Бюраком та Ніколасом Метисом, авторами підручника Introduction to Management: A Career Perspective. John Wiley & Sons, Inc., New York, 1983).

В основу методики покладено аналіз конкретної ситуації професійної діяльності менеджера, пов'язаної зі зниженням мотивації працівників торговельного підприємства. Суть проблеми викладено в короткому тексті англійською мовою, робота над яким у навчальному процесі відкриває перспективи не лише відпрацювати й удосконалювати мовленнєві навички та вміння студентів (у тому числі ті, що пов'язані з функціональним читанням), але й, завдяки механізму проекції, дослідити мотиваційні характеристики майбутніх менеджерів.

Використання кейсу є засобом реалізації фахово спрямованого знаково-контекстного навчання іноземної мови у торговельно-економічному ВНЗ. Його застосування є найбільш доцільним під час проведення мотиваційного тренінгу.

Інструкція

Read the text and discuss the problem revealed in it. Suggest your own ways out of the given problem situation.

CASE: MOTIVATION

Frank's Deli was located in the shopping district of a larger suburban town. Frank's was established many years ago by Frank Larsen. He spent much time in making sure that his food and service was tops. No wonder, then, that it turned out to be a highly successful business. As Frank moved on in years, he decided to sell the business because none of his own children were interested in coming into the business. A number of people responded to his "business opportunity" ad. He reached an agreement with Mary and Jim Parsons. Mary and Jim had both had restaurant experience in the past, had retired, and

now wanted to become active again. They were both in their early fifties. Mary and Jim talked about the name of the restaurant and decided to retain the old name (Frank's Deli) because it was so well known around town.

For its size, Frank's was a very busy place. The restaurant employed 17 people including countermen (3), table help (3), the kitchen crew (3), and the waitresses (8), and was open six days a week from 7 A.M. to 7 P.M. Jim took care of the cash register, supervising the countermen, and ordering supplies; Mary supervised the waitresses and the kitchen.

The countermen in Frank's were highly experienced and had worked counters for many years. Each had his own work position and work at the counter. Since Jim had very little to do by way of supervision, he spent most of his time at the register and placing or picking up orders. Jim felt that he had a pretty good counter crew. The only real trouble occurred when the counter was busy and people were calling in trying to place take-out orders or Jim had to deal with customer complaints regarding quality or quantity.

Mary's problems were quite different from those of Jim. Mary's crew consisted mostly of temporary help who worked part time after school or in the summer between school terms. Three of her crew, however, were permanent and full time. Table service always presented problems because of the need for rapid turnover of customers (to make tables available), quality complaints, and constant problems with help. As a matter of fact, it was Mary's impression that help problems had gotten worse: employees not showing up or coming in late; poor customer handling; and not moving as fast as they should to keep things "humming." But Mary was experienced with these types of problems and knew how to handle them. She simply tightened things up and supervised the girls (temporaries) and women (full timers) more closely.

When Mary and Jim went on vacation, there was a noticeably different climate around the Deli. The girls and women seemed to be much more relaxed and happier, and one was heard to remark, "Hope Mary takes another two weeks of vacation – this is the first time I've enjoyed working since I've been here." The salaries of the countermen and kitchen help were about average for this type of work. The hourly rate of the waitresses was low, and they depended on customer tips to make a "decent" salary.

Questions:

1. Do you think the workers at Frank's Deli were "motivated" in terms of job related satisfaction and performance? Be sure to name your assumptions.
2. Compare and contrast the motivational needs of the various employee groups at Frank's, and connect these to their career situations.
3. What advice would you give to Mary and Jim regarding the motivation of their employees to ensure good performance (i.e., customer service, avoidance of waste, efficient customer handling, etc.)? How could Mary and Jim further meet the career needs of (some of) their people?

Обробка та аналіз результатів.

Основним завданням дослідника є організувати обговорення змісту тексту, забезпечити активну участь у дискусії всіх членів академічної групи, простежити та зафіксувати особливості поведінки і висловлювань піддослідних стосовно проблемної ситуації та способів її розв'язання. Проективний характер методики дозволяє виявити домінуючі мотиваційні тенденції кожного з учасників дискусії (зокрема їх схильність до застосування різних типів зовнішньоорганізованої мотивації в змодельованих ситуаціях професійного життя менеджера). Характер дій студентів в якості суб'єктів мотиваційного менеджменту дає уявлення про їх особливості як об'єктів процесу управління мотивацією в навчальному процесі.

Зокрема, домінування у піддослідних імперативного стилю мотиваційного менеджменту в змодельованій ситуації майбутньої професійної діяльності може свідчити про не сформованість у них внутрішньо організованої мотивації, або ж їхню належність до мотиваційного типу вольового опосередкування. Схильність студентів до застосування засобів мотивування, що ґрунтуються на заохоченні, дозволяють зробити висновок про їх власну сенситивність до подібних заходів у навчальному процесі.

Адекватна інтерпретація результатів застосування методики "Кейс: Мотивація" можлива за умови врахування даних, отриманих за допомогою інших дослідницьких методик.

A.7**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	×			×					×		×		×			
ІІ-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 навчальної діяльності по їх значущості для вас. При цьому вважається, що 1 бал відповідає 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 квадратичне 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 квадратичне 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.

A.8**Методика “Мотивація навчання у ВНЗ”**

(Автор методики Т.І.Льїна).

Для створення даної методики автор використала низку інших відомих методик. У ній є три шкали: “набуття знань” (прагнення до отримання знань, допитливість); “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 відповідь 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 переривчастий 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 читав.
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.

A.9**Методика “Потреба в досягненні”**

(Методика вимірювання потреби (мотиву) в досягненні розроблена Ю.М.Орловим).

Запропонована методика являє собою тест-запитальник, що містить 23 положення, з котрими досліджуваний погоджується або ні. Тест спрямовано на ступінь вираженості потреби людини в досягненні успіху в досягненні успіху в будь-якій діяльності (тобто ступеню зарядженості на успіх). Фактично, це потреба, яка перетворилася на особистісну властивість, установку.

Інструкція.

Пропонується низка положень. Якщо ви з положенням погоджуєтесь, то поруч з його номером на аркуші запитальника напишіть “так”, якщо не погоджуєтесь – “ні”.

Текст запитальника.

1. Вважаю, що успіх у житті залежить радше від випадку, аніж від розрахунку.
2. Якщо я буду позбавлений улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливе її виконання, а не кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємовідносин з близькими.
5. На мою думку, більшість людей живе віддаленими цілями, а не близькими.
6. В житті у мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльнісні.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюсь удосконалювати деякі її елементи.
9. Занурений у думки про успіх, я можу забути про заходи безпеки.
10. Мої рідні вважають мене лінивою людиною.
11. Вважаю, що у моїх невдачах винні швидше обставини, аніж я сам.

12. Мої батьки занадто суворо контролюють мене.
13. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
14. Лінощі, а не сумніви в успіху змушують мене занадто часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я упевнена в собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.
17. Я не старанна людина.
18. Коли все йде гладко, моя енергія збільшується.
19. Якби я був журналістом, я писав би швидше про оригінальні винаходи людей, ніж про пригоди.
20. Мої рідні зазвичай не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх однолітків.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.
23. Я міг би досягнути більшого, звільнившись від поточних справ.

Обробка результатів.

За кожную відповідь ставиться один бал: тільки за відповіді “так” – по положенням 2, 6-8, 14, 16, 18, 19, 21-23; лише за відповіді “ні” – по положенням 1, 3-5, 9-13, 15, 17, 20.

Потреба в досягненнях (ПД) дорівнює сумі балів за відповіді “так” і “ні”. Таким чином, оціночна шкала – від 0 до 23 балів.

Висновки.

Чим більше балів в сумі набирає учасник дослідження, тим в більшій мірі у нього ви-ражена потреба в досягненнях.

A.10**Методика “Мотивація афіліації”.**

(Автор методики А.Меграбян. Модифікована М.Ш.Магомед-Еміновим)

Методика (тест) А.Меграбяна в модифікації М.Ш.Магомед-Емінова призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотиваторів, що входять до структури мотивації афіліації, – прагнення до прийняття (ПП) й остраху бути знехтуваним, людиною, від якої відщуралися (ОЗ). Тест складається, відповідно, з двох шкал: ПП й ОЗ.

Інструкція.

Тест складається з низки тверджень, що стосуються окремих боків характеру, а також точок зору й почуттів з приводу деяких життєвих ситуацій. В разі згоди із твердженням поруч з його цифровим позначенням ставте на бланку для відповіді знак “+” (“так”), в разі незгоди – знак “–” (“ні”). Під час читання (або прослуховування) твердження не витрачайте багато часу на обмірковування відповідей. Давайте ту відповідь, яка першою спала на думку.

В тесті немає “добрих” чи “поганих” відповідей, тому не намагайтеся справити своїми відповідями сприятливе враження. Виражайте свою думку щиро.

Текст запитальника для шкали ПП.

1. Я легко сходжусь з людьми.
2. Коли я засмучений, то волюю бути на людях, ніж залишатися наодинці.
3. Я волів би, щоб мене вважали здібним і кмітливим, ніж товариським і дружелюбним.
4. Я в меншій мірі, ніж більшість людей, потребую близьких друзів.
5. Про свої переживання я розповідаю людям скоріше часто й залюбки, ніж рідко і в особливих випадках.

6. Від доброго фільму я отримую більше задоволення, ніж від великої компанії.
7. Мені подобається заводити якомога більше друзів.
8. Я б радше хотів провести свій відпочинок далеко від людей, ніж на переповненому людьми курорті.
9. Я вважаю, що більшість людей цінують славу й пошану вище за дружбу.
10. Я б віддав перевагу самостійній роботі над колективною.
11. Надмірна відвертість із друзями може зашкодити.
12. Коли я зустрічаю на вулиці знайомого, я не просто вітаюсь мимохідь, а намагаюсь обмінятися з ним декількома словами.
13. Я віддаю перевагу незалежності й свободі від інших, а не узам дружби.
14. Я відвідую компанії та вечірки тому, що це добрий спосіб завести друзів.
15. Якщо мені потрібно прийняти важливе рішення, то я скоріше пораджуся з друзями, ніж стану обмірковувати його один.
16. Я не довіряю надмірно відкритому виявленню товариських почуттів.
17. У мене дуже багато близьких друзів.
18. Коли я перебуваю серед незнайомих людей, мене зовсім не хвилює, подобаюся я їм чи ні.
19. Я віддаю перевагу груповим розвагам, а не індивідуальним.
20. Відкриті емоційні люди приваблюють мене більше, ніж серйозні, зосереджені.
21. Я швидше прочитаю цікаву книгу або подивлюсь телевізор, ніж проведу час на вечірці.
22. Подорожуючи, я більше люблю спілкуватися з людьми, ніж насолоджуватися краєвидами і відвідувати визначні місця на самоті.
23. Мені легше розв'язувати складне питання, коли я обмірковую його один, ніж коли оговорюю з іншими.
24. Я вважаю, що у важких життєвих ситуаціях швидше слід розраховувати лише на власні сили, а не сподіватися на допомогу друзів.
25. Навіть у компанії мені важко відволіктися від турбот і термінових справ.

26. Потрапивши на нове місце, я швидко набуваю широке коло знайомих.
27. Вечір, проведений за улюбленою справою, повертає мене більше, ніж весела вечірка.
28. Я уникаю занадто близьких стосунків з людьми, щоб не втратити особисту свободу.
29. Коли в мене поганий настрій, я радше прагну не виявляти своїх почуттів, аніж намагаюся з кимось поділитися.
30. Я люблю бувати в товаристві і завжди радий провести час у веселій компанії.

Текст запитальника для шкали ОЗ.

1. Я соромлюся йти в малознайоме товариство.
2. Якщо вечірка мені не подобається, я все одно не йду з неї першим.
3. Я б дуже переймався, якби мій близький друг став суперечити мені в присутності сторонніх.
4. Я намагаюся менше спілкуватися з людьми критичного складу мислення.
5. Зазвичай я легко спілкуюся з незнайомими людьми.
6. Я не відмовлюся піти в гості через те, що там будуть люди, які мене не люблять.
7. Коли двоє моїх друзів сперечаються, я волію не втручатися в їхню суперечку, навіть якщо не згоден з кимось із них.
8. Якщо я попрошу когось піти зі мною і він мені відмовить, то я не наважусь попросити його знову.
9. Я обережний у висловлюванні своєї точки зору, поки не дізнаюся більше про людину.
10. Якщо під час розмови я чогось не зрозумів, то краще я це пропущу, аніж переб'ю того, хто говорить, і попрошу повторити.
11. Я відкрито критикую людей та очікую від них цього самого.
12. Мені важко відмовляти людям.

13. Я все ж таки можу отримати задоволення від вечірки, навіть якщо бачу, що одягнений не так, як слід.
14. Я болісно сприймаю критику на свою адресу.
15. Якщо я комусь не подпбаюсь, то намагаюсь уникати цієї людини.
16. Я рідко соромлюся звертатися до людей по допомогу.
17. Я рідко суперечу людям через острах їх образити.
18. Мені часто здається, що незнайомі люди дивляться на мене критично.
19. Кожний раз, коли я йду в незнайоме товариство, я вважаю за краще брати з собою друга.
20. Я часто говорю те, що думаю, навіть якщо це неприємно співрозмовнику.
21. Я легко адаптуюсь у новому колективі.
22. Часом я переконаний, що нікому не потрібний.
23. Я довго переживаю, якщо стороння людина несхвально висловлюється на мою адресу.
24. Я ніколи не почуваюсь самотнім у компанії.
25. Мені дуже легко завдати болю, якщо навіть це непомітно зі сторони.
26. Після зустрічі з новою людиною я зазвичай мало переймаюся, чи правильно поведився.
27. Коли я змушений за чимось звернутися до офіційної особи, я майже завжди очікую, що мені відмовлять.
28. Коли потрібон попросити продавця показати річ, яка мені сподобалась, я почуваюся невпевнено.
29. Якщо я не задоволений тим, як поводитьься мій знайомий, я зазвичай прямо йому про це говорю.
30. Якщо в транспорті я сиджу, мені здається, що люди дивляться на мене з докором.

Обробка результатів.

Шкала ПП. Виставляють по 1 балу за відповідь “так” у пунктах 3, 4, 6, 8-11, 13, 16-19, 21, 23-25, 27-29 і відповідь “ні” в пунктах 1, 2, 5, 7, 12, 14, 15, 20, 22, 26. Підраховують загальну суму балів за відповіді “так” і “ні”.

Шкала ОЗ. Виставляють по 1 балу за відповідь “так” у пунктах 1-4, 8-10, 12, 14, 15, 17-19, 22, 23, 25, 27, 28, 30 і відповідь “ні” в пунктах 5-7, 11, 13, 16, 20, 21, 24, 26, 29. Підраховують загальну суму балів за відповіді “так” і “ні”.

Висновки.

Якщо сума балів по шкалі ПП більше суми балів по шкалі ОЗ, то в досліджуваного виражено прагнення до афіліації. Якщо ж сума балів менша, то в опитаних виражений мотив “острах знехтування”. У випадку, коли сумарні бали однакові по обом шкалам, слід враховувати, на якому рівні (високому чи низькому) воно виявляється. Якщо рівні прагнення до прийняття та остраху знехтування високі, це може свідчити про наявність у цього досліджуваного внутрішнього дискомфорту, напруження, оскільки побоювання бути знехтуваним перешкоджає задоволенню потреби бути в товаристві інших людей.

A.11

Методика “Визначення потреби студента у вивченні навчальних предметів”.

(Автор методики О.М.Яцишин)

Мета – визначити потреби студентів у вивченні навчальних дисциплін у ВНЗ та ставлення до них.

Інструкція.

Які б зміни Ви внесли до існуючого розкладу? Можливо збільшити або зменшити кількість занять в тиждень по кожному з предметів. Загальна кількість пар на тиждень не повинна перевищувати 20.

№ п/п	Навчальна дисципліна	К-сть пар в тиждень згідно існуючого розкладу	К-сть пар в тиждень згідно власного розкладу
1	Основи економічної теорії	1 лекція, 1 лаб.	
2	Основи права	1 лекція	
3	Іноземна мова	1 лаб.	
4	Філософія	1 лекція	
5	Вища математика	1 лекція, 1 лаб.	
6	Ділова українська мова	1 лаб.	
7	Фізичне виховання	1	
8	Основи педагогіки та психології	1 лекція	
9	Етика ділового спілкування	1 лекція	
10	Політологія	1 лекція	
11	Інформатика та КТ	1 лекція, 1 лаб.	
	РАЗОМ	16	

Обробка результатів.

Кількісні зміни занять у розкладі свідчать про відповідні потреби студентів у вивченні окремих дисциплін. Для з’ясування причин ставлення опитуваних до вивчення іноземної мови доцільно використовувати дану методику в поєднанні з іншими (наприклад, реп-тестом Дж.Келлі).

Додаток Б

Англомовні твори художньої літератури, рекомендовані для використання в навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей

Інструкція.

Використання поданих нижче текстів художньої літератури є доцільним з точки зору реалізації принципу професійного спрямування викладання іноземної мови студентам економічних спеціальностей (зокрема на етапі проведення корективного курсу) та забезпечення умов опосередкованого впливу на формування у студентів мотивів вивчення іноземної мови через вищі рівні мотиваційно-цільової основи навчання.

1. A Cent Cut into Two Pieces (*O'Henry*)
2. A Phule and His Money (*Robert Asprin with Peter J. Heck*)
3. A Piece of Steak (*Jack London*)
4. A Student in Economics (*George Milburn*)
5. Bartleby (*Herman Melville*)
6. Crabbe's Practice (*A. Conan Doyle*)
7. Johnny Mnemonic (*William Gibson*)
8. New Rose Hotel (*William Gibson*)
9. Quality (*J. Galsworthy*)
10. Success Story (*James Gould Cozzens*)
11. The Business (*Iain Banks*)
12. The Cold Cash War (*Robert Asprin*)
13. The Firm (*John Grisham*)
14. The Partner (*John Grisham*)
15. The Rainmaker (*John Grisham*)
16. The Summons (*John Grisham*)

Додаток В

Числові значення мотивів вивчення іноземної мови в ЕГ та КГ після проведеного дослідження. Розрахунки t -критерія Ст'юдента з урахуванням середньогрупових значень, середнього квадратичного відхилення s_d та кількості студентів у групах для визначення достовірності відмінностей між ЕГ та КГ по вираженості в них мотивів навчальної діяльності.

Таблиця В.1

№	Мотив	S_d	$T_{\text{спост.}}$
1.	професійний	1.488987	7.591077
2.	інтегративний	1.454765	-2.26979
3.	пізнавальний	1,435462	4,689089
4.	лінгвопізнавальний	1,413465	4,133108
5.	широкий соціальний	1.351987	2.912013
6.	вузькоособистісний	1.808669	2.949132
7.	комунікативний	1.57821	4.828261
8.	співробітництва	1.495012	3.822716
9.	афіліації	1.565172	2.677664
10.	престижу	1.720025	2.879611
11.	ідентифікації	1.743842	2.257661
12.	самоутвердження	1.748006	3.778022
13.	самовипробування	1.592885	3.508104
14.	самовдосконалення	1.641364	3.481863
15.	досягнення	1.573596	5.891609
16.	прагматичний	1.512158	-2.51958
17.	фінансовий	1.743766	2.330591
18.	уникнення неприємностей	1.442444	-8.71646

Маючи значення $T_{\text{спост.}}$ для кожного мотиву визначемо $T_{\text{двост. кр.}}$ по таблиці критичних точок розподілу Ст'юдента (табл. В. 2) за рівнем значущості 0,05.

Оскільки для всіх мотивів $T_{\text{спост.}} > T_{\text{двост. кр.}}$, є підстави відкинути нульову гіпотезу про відсутність статистично значущих відмінностей середніх значень мотивів в ЕГ та КГ.

Критичні точки t -розподілу Ст'юдента

<i>Df/Pr</i>	0,25 0,50	0,10 0,20	0,05 0,10	0,025 0,05	0,01 0,02	0,005 0,010	0,001 0,002
1	1,000	3,078	6,314	12,706	31,821	63,657	318,31
2	0,861	1,886	2,920	4,303	6,965	9,925	22,327
3	0,765	1,638	2,353	3,182	4,541	5,841	10,214
4	0,741	1,533	2,132	2,776	3,747	4,604	7,173
5	0,727	1,476	2,015	2,571	3,365	4,032	5,893
6	0,718	1,440	1,943	2,457	3,143	3,707	5,208
7	0,711	1,415	1,895	2,365	2,998	3,499	4,785
8	0,706	1,397	1,860	2,306	2,896	3,355	4,501
9	0,703	1,383	1,833	2,262	2,821	3,250	4,297
10	0,700	1,372	1,812	2,228	2,764	3,169	4,144
11	0,697	1,363	1,796	2,201	2,718	3,106	4,025
12	0,695	1,356	1,782	2,179	2,681	3,055	3,930
13	0,694	1,350	1,771	2,160	2,650	3,012	3,852
14	0,692	1,345	1,761	2,145	2,624	2,977	3,787
15	0,691	1,341	1,753	2,131	2,602	2,947	3,733
16	0,690	1,337	1,746	2,120	2,583	2,921	3,686
17	0,689	1,333	1,740	2,110	2,567	2,898	3,646
18	0,688	1,330	1,734	2,101	2,552	2,878	3,610
19	0,688	1,328	1,729	2,093	2,539	2,861	3,579
20	0,687	1,325	1,725	2,086	2,528	2,845	3,552
21	0,686	1,323	1,721	2,080	2,518	2,831	3,527
22	0,686	1,321	1,717	2,074	2,508	2,819	3,505
23	0,685	1,319	1,714	2,069	2,500	2,807	3,485
24	0,685	1,318	1,711	2,064	2,492	2,797	3,467
25	0,684	1,316	1,708	2,060	2,485	2,787	3,450
26	0,684	1,315	1,706	2,056	2,479	2,779	3,435
27	0,684	1,314	1,703	2,052	2,473	2,771	3,421
28	0,683	1,313	1,701	2,048	2,467	2,763	3,408
29	0,683	1,311	1,699	2,045	2,462	2,756	3,396
30	0,683	1,310	1,697	2,042	2,457	2,750	3,385
40	0,681	1,303	1,684	2,021	2,423	2,704	3,307
60	0,679	1,296	1,671	2,000	2,390	2,660	3,232
120	0,677	1,289	1,658	1,980	2,358	2,617	3,160
∞	0,674	1,282	1,645	1,960	2,326	2,576	3,090

Професійний мотив				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ) ²
1	7	6	1	1
2	9	7	2	4
3	8	6	2	4
4	8	7	1	1
5	7	6	1	1
6	9	6	3	9
7	7	7	0	0
8	8	5	3	9
9	9	6	3	9
10	8	7	1	1
11	7	8	-1	1
12	9	8	1	1
13	7	7	0	0
14	6	7	-1	1
15	8	6	2	4
16	6	7	-1	1
17	10	7	3	9
18	7	6	1	1
19	8	5	3	9
20	6	6	0	0
21	9	9	0	0
22	7	7	0	0
23	7	6	1	1
24	9	7	2	4
25	9	5	4	16
26	9	8	1	1
27	8	7	1	1
28	7	7	0	0
29	10	8	2	4
30	8	6	2	4
31	10	7	3	9
32	9	6	3	9
33	8	7	1	1
34	9	8	1	1
35	10	5	5	25
36	7	10	-3	9
37	8	6	2	4
38	9	7	2	4
39	10	8	2	4
40	10	7	3	9
41	9	5	4	16
42	8	9	-1	1
43	8	6	2	4
44	7	7	0	0
45	7	5	2	4
46	9	7	2	4
47	8	6	2	4
48	7	7	0	0
49	9	7	2	4
50	8	9	-1	1
51	9	7	2	4
52	9	8	1	1
53	8	7	1	1
54	8	7	1	1
55	9	6	3	9
56	9	5	4	16
57	8	6	2	4
58	8	8	0	0
59	7	7	0	0
60	9	6	3	9
61	10	8	2	4
62	9	7	2	4
Сума	510	421	89	263
Сер. знач.	8.225806	6.790323	1.435484	4.241935

$s_d = 1.488987$
 $T_{спост} = 7.591077$

Інтегративний мотив				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ) ²
1	6	7	-1	1
2	7	7	0	0
3	7	7	0	0
4	8	8	0	0
5	6	7	-1	1
6	8	7	1	1
7	7	9	-2	4
8	7	6	1	1
9	8	7	1	1
10	7	8	-1	1
11	6	8	-2	4
12	7	9	-2	4
13	7	9	-2	4
14	6	9	-3	9
15	7	8	-1	1
16	6	8	-2	4
17	8	8	0	0
18	6	8	-2	4
19	7	7	0	0
20	6	7	-1	1
21	7	9	-2	4
22	6	8	-2	4
23	6	8	-2	4
24	7	9	-2	4
25	7	5	2	4
26	7	9	-2	4
27	7	8	-1	1
28	7	9	-2	4
29	8	8	0	0
30	7	8	-1	1
31	8	9	-1	1
32	9	8	1	1
33	8	7	1	1
34	9	10	-1	1
35	9	7	2	4
36	7	10	-3	9
37	8	7	1	1
38	8	9	-1	1
39	9	9	0	0
40	10	7	3	9
41	9	7	2	4
42	8	9	-1	1
43	8	9	-1	1
44	7	7	0	0
45	7	8	-1	1
46	9	9	0	0
47	8	9	-1	1
48	7	8	-1	1
49	9	7	2	4
50	8	10	-2	4
51	9	8	1	1
52	9	9	0	0
53	8	9	-1	1
54	8	7	1	1
55	9	8	1	1
56	9	6	3	9
57	8	7	1	1
58	8	9	-1	1
59	7	8	-1	1
60	9	7	2	4
61	8	10	-2	4
62	9	9	0	0
Сума	472	498	-26	140
Сер. знач.	7.612903	8.032258	-0.41935	2.258065

$s_d = 1.454765$
 $T_{спост} = -2.26979$

Пізнавальний мотив				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ)²
1	7	6	1	1
2	8	8	0	0
3	8	6	2	4
4	10	6	4	16
5	7	5	2	4
6	7	8	-1	1
7	6	7	-1	1
8	7	5	2	4
9	9	7	2	4
10	8	7	1	1
11	6	8	-2	4
12	8	9	-1	1
13	7	7	0	0
14	7	8	-1	1
15	7	8	-1	1
16	6	7	-1	1
17	8	8	0	0
18	6	5	1	1
19	9	6	3	9
20	5	6	-1	1
21	9	7	2	4
22	8	7	1	1
23	7	7	0	0
24	8	6	2	4
25	7	6	1	1
26	10	9	1	1
27	8	8	0	0
28	7	9	-2	4
29	9	8	1	1
30	6	5	1	1
31	10	7	3	9
32	9	8	1	1
33	7	6	1	1
34	9	8	1	1
35	9	9	0	0
36	9	6	3	9
37	7	8	-1	1
38	8	7	1	1
39	9	7	2	4
40	9	7	2	4
41	8	8	0	0
42	8	6	2	4
43	7	8	-1	1
44	8	7	1	1
45	8	6	2	4
46	9	5	4	16
47	8	6	2	4
48	7	7	0	0
49	8	7	1	1
50	7	8	-1	1
51	8	6	2	4
52	8	9	-1	1
53	9	8	1	1
54	9	8	1	1
55	8	6	2	4
56	8	8	0	0
57	8	6	2	4
58	9	6	3	9
59	6	7	-1	1
60	9	6	3	9
61	10	9	1	1
62	8	7	1	1
Сума	489	436	53	171
Сер. знач.	7,887097	7,032258	0,854839	2,758065

$s_d = 1,435462$
 $T_{спост} = 4,689089$

Лінгвопізнавальний мотив				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ)²
1	4	4	3	3
2	4	3	1	1
3	4	3	1	1
4	6	4	2	4
5	4	3	1	1
6	5	3	2	4
7	4	4	0	0
8	4	2	2	4
9	5	4	1	1
10	4	4	0	0
11	3	4	-1	1
12	4	6	-2	4
13	4	4	0	0
14	4	5	-1	1
15	4	4	0	0
16	2	4	-2	4
17	5	6	-1	1
18	4	4	0	0
19	6	4	2	4
20	3	4	-1	1
21	5	4	1	1
22	5	3	2	4
23	3	4	-1	1
24	4	3	1	1
25	3	2	1	1
26	7	5	2	4
27	6	5	1	1
28	3	6	-3	9
29	6	5	1	1
30	4	4	0	0
31	7	3	4	16
32	5	4	1	1
33	4	4	0	0
34	5	4	1	1
35	8	6	2	4
36	4	4	0	0
37	3	4	-1	1
38	5	4	1	1
39	5	3	2	4
40	7	4	3	9
41	5	4	1	1
42	4	3	1	1
43	3	4	-1	1
44	5	3	2	4
45	4	4	0	0
46	5	2	3	9
47	4	3	1	1
48	3	3	0	0
49	5	3	2	4
50	4	5	-1	1
51	5	3	2	4
52	4	5	-1	1
53	5	4	1	1
54	5	4	1	1
55	5	3	2	4
56	4	4	0	0
57	4	3	1	1
58	5	3	2	4
59	3	5	-2	4
60	4	3	1	1
61	8	5	3	9
62	6	3	3	9
Сума	282	239	46	156
Сер. знач.	4,548387	3,854839	0,741935	2,516129

$s_d = 1,413465$
 $T_{спост} = 4,133108$

Широкий соціальний				
N	ЕГ	Г	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ) ²
1	5	4	1	1
2	6	4	2	4
3	4	5	-1	1
4	8	6	2	4
5	6	4	2	4
6	7	5	2	4
7	6	7	-1	1
8	5	4	1	1
9	6	5	1	1
10	7	6	1	1
11	5	6	-1	1
12	7	7	0	0
13	6	4	2	4
14	4	6	-2	4
15	5	6	-1	1
16	4	5	-1	1
17	7	7	0	0
18	4	5	-1	1
19	7	5	2	4
20	4	5	-1	1
21	6	7	-1	1
22	5	5	0	0
23	6	5	1	1
24	5	4	1	1
25	6	3	3	9
26	7	7	0	0
27	5	6	-1	1
28	4	6	-2	4
29	6	6	0	0
30	5	3	2	4
31	6	4	2	4
32	7	5	2	4
33	6	5	1	1
34	7	5	2	4
35	6	6	0	0
36	6	6	0	0
37	7	6	1	1
38	6	5	1	1
39	6	5	1	1
40	7	6	1	1
41	5	5	0	0
42	6	4	2	4
43	6	8	-2	4
44	6	5	1	1
45	7	7	0	0
46	6	3	3	9
47	5	5	0	0
48	7	4	3	9
49	5	7	-2	4
50	7	6	1	1
51	5	4	1	1
52	6	7	-1	1
53	7	6	1	1
54	5	5	0	0
55	6	7	-1	1
56	5	6	-1	1
57	7	5	2	4
58	4	4	0	0
59	7	5	2	4
60	7	5	2	4
61	6	7	-1	1
62	7	7	0	0
Сума	364	333	31	127
Сер. знач.	5.870968	5.370968	0.5	2.048387

$s_d = 1.351987$
 $T_{\text{спост}} = 2.912013$

Вузькоособистісний мотив				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ) ²
1	7	6	1	1
2	8	7	1	1
3	8	8	0	0
4	9	6	3	9
5	7	6	1	1
6	6	4	2	4
7	6	5	1	1
8	6	7	-1	1
9	7	3	4	16
10	6	5	1	1
11	4	4	0	0
12	5	6	-1	1
13	6	7	-1	1
14	4	4	0	0
15	6	5	1	1
16	3	6	-3	9
17	6	7	-1	1
18	5	8	-3	9
19	6	5	1	1
20	3	5	-2	4
21	6	6	0	0
22	8	6	2	4
23	7	8	-1	1
24	7	5	2	4
25	6	4	2	4
26	8	6	2	4
27	7	6	1	1
28	6	8	-2	4
29	7	6	1	1
30	5	3	2	4
31	6	6	0	0
32	5	6	-1	1
33	8	6	2	4
34	7	8	-1	1
35	5	8	-3	9
36	7	5	2	4
37	8	6	2	4
38	6	8	-2	4
39	5	5	0	0
40	7	7	0	0
41	7	7	0	0
42	8	5	3	9
43	7	6	1	1
44	7	5	2	4
45	5	6	-1	1
46	8	3	5	25
47	6	5	1	1
48	7	5	2	4
49	8	5	3	9
50	5	7	-2	4
51	8	5	3	9
52	6	8	-2	4
53	6	8	-2	4
54	8	5	3	9
55	8	6	2	4
56	6	5	1	1
57	7	6	1	1
58	7	4	3	9
59	8	7	1	1
60	6	4	2	4
61	8	6	2	4
62	7	5	2	4
Сума	402	360	42	228
Сер. знач.	6.483871	5.806452	0.677419	3.677419

$s_d = 1.808669$
 $T_{\text{спост}} = 2.949132$

Комунікативний мотив				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ)²
1	7	6	1	1
2	9	8	1	1
3	8	6	2	4
4	10	6	4	16
5	7	4	3	9
6	8	7	1	1
7	7	8	-1	1
8	7	5	2	4
9	9	6	3	9
10	8	7	1	1
11	6	7	-1	1
12	7	9	-2	4
13	7	7	0	0
14	7	8	-1	1
15	8	7	1	1
16	6	8	-2	4
17	8	9	-1	1
18	6	6	0	0
19	9	6	3	9
20	6	7	-1	1
21	8	7	1	1
22	10	7	3	9
23	7	8	-1	1
24	9	7	2	4
25	7	5	2	4
26	10	7	3	9
27	9	7	2	4
28	7	9	-2	4
29	8	8	0	0
30	7	6	1	1
31	9	6	3	9
32	9	7	2	4
33	7	7	0	0
34	8	8	0	0
35	10	8	2	4
36	8	6	2	4
37	6	7	-1	1
38	7	8	-1	1
39	8	7	1	1
40	10	8	2	4
41	9	8	1	1
42	9	6	3	9
43	6	8	-2	4
44	10	6	4	16
45	7	7	0	0
46	8	6	2	4
47	9	7	2	4
48	8	6	2	4
49	8	7	1	1
50	7	7	0	0
51	8	7	1	1
52	9	9	0	0
53	9	8	1	1
54	9	7	2	4
55	8	7	1	1
56	8	7	1	1
57	9	6	3	9
58	7	5	2	4
59	6	8	-2	4
60	7	7	0	0
61	9	7	2	4
62	8	6	2	4
Сума	492	432	60	210
Сер. знач.	7.935484	6.967742	0.967742	3.387097

$s_d = 1.57821$
 $T_{\text{спост}} = 4.828261$

Мотив співробітництва				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ)²
1	8	7	1	1
2	9	9	0	0
3	9	7	2	4
4	8	6	2	4
5	6	5	1	1
6	7	7	0	0
7	7	8	-1	1
8	8	6	2	4
9	8	5	3	9
10	9	7	2	4
11	6	8	-2	4
12	7	8	-1	1
13	7	6	1	1
14	7	8	-1	1
15	8	8	0	0
16	5	7	-2	4
17	8	8	0	0
18	7	6	1	1
19	8	7	1	1
20	8	7	1	1
21	6	7	-1	1
22	8	7	1	1
23	9	8	1	1
24	7	6	1	1
25	8	5	3	9
26	7	7	0	0
27	9	8	1	1
28	10	8	2	4
29	7	7	0	0
30	7	5	2	4
31	7	8	-1	1
32	10	8	2	4
33	9	5	4	16
34	7	8	-1	1
35	8	8	0	0
36	9	8	1	1
37	7	8	-1	1
38	6	8	-2	4
39	10	7	3	9
40	8	8	0	0
41	7	9	-2	4
42	9	6	3	9
43	7	8	-1	1
44	9	6	3	9
45	7	6	1	1
46	8	6	2	4
47	8	6	2	4
48	7	6	1	1
49	8	7	1	1
50	7	8	-1	1
51	8	6	2	4
52	8	9	-1	1
53	7	8	-1	1
54	10	9	1	1
55	8	6	2	4
56	9	7	2	4
57	8	6	2	4
58	8	6	2	4
59	6	8	-2	4
60	8	7	1	1
61	9	8	1	1
62	8	6	2	4
Сума	483	438	45	169
Сер. знач.	7.790323	7.064516	0.725806	2.725806

$s_d = 1.495012$
 $T_{\text{спост}} = 3.822716$

Мотив афіліації				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ)²
1	7	6	1	1
2	8	9	-1	1
3	8	6	2	4
4	7	5	2	4
5	5	3	2	4
6	7	5	2	4
7	6	7	-1	1
8	5	3	2	4
9	7	4	3	9
10	7	5	2	4
11	4	6	-2	4
12	7	7	0	0
13	6	5	1	1
14	5	6	-1	1
15	5	5	0	0
16	3	6	-3	9
17	6	6	0	0
18	4	4	0	0
19	6	4	2	4
20	3	5	-2	4
21	7	7	0	0
22	7	6	1	1
23	5	7	-2	4
24	8	6	2	4
25	6	4	2	4
26	7	7	0	0
27	7	5	2	4
28	4	6	-2	4
29	5	5	0	0
30	5	3	2	4
31	7	5	2	4
32	7	7	0	0
33	6	4	2	4
34	7	8	-1	1
35	8	8	0	0
36	6	7	-1	1
37	6	7	-1	1
38	7	7	0	0
39	6	5	1	1
40	7	7	0	0
41	7	8	-1	1
42	8	5	3	9
43	5	6	-1	1
44	7	4	3	9
45	6	6	0	0
46	7	4	3	9
47	7	5	2	4
48	5	6	-1	1
49	8	6	2	4
50	6	6	0	0
51	7	6	1	1
52	8	7	1	1
53	8	8	0	0
54	6	7	-1	1
55	7	6	1	1
56	8	7	1	1
57	9	7	2	4
58	7	5	2	4
59	5	8	-3	9
60	6	7	-1	1
61	7	6	1	1
62	8	5	3	9
Сума	396	363	33	167
Сер. знач.	6.387097	5.854839	0.532258	2.693548

$s_d = 1.565172$
 $T_{\text{спост}} = 2.677664$

Мотив престижу				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ)²
1	6	7	-1	1
2	6	6	0	0
3	5	6	-1	1
4	8	5	3	9
5	6	3	3	9
6	9	7	2	4
7	6	6	0	0
8	6	4	2	4
9	7	5	2	4
10	7	6	1	1
11	5	6	-1	1
12	9	9	0	0
13	6	5	1	1
14	5	7	-2	4
15	5	6	-1	1
16	5	7	-2	4
17	9	9	0	0
18	5	5	0	0
19	10	6	4	16
20	4	5	-1	1
21	8	9	-1	1
22	8	6	2	4
23	7	7	0	0
24	7	5	2	4
25	6	4	2	4
26	10	9	1	1
27	6	7	-1	1
28	7	9	-2	4
29	9	9	0	0
30	7	4	3	9
31	9	6	3	9
32	8	8	0	0
33	7	5	2	4
34	8	7	1	1
35	9	8	1	1
36	5	5	0	0
37	6	7	-1	1
38	8	5	3	9
39	8	6	2	4
40	9	7	2	4
41	8	6	2	4
42	6	6	0	0
43	5	7	-2	4
44	7	5	2	4
45	5	5	0	0
46	8	4	4	16
47	7	7	0	0
48	6	7	-1	1
49	6	4	2	4
50	5	7	-2	4
51	7	5	2	4
52	6	9	-3	9
53	6	7	-1	1
54	8	6	2	4
55	6	6	0	0
56	6	8	-2	4
57	8	5	3	9
58	8	5	3	9
59	5	6	-1	1
60	8	7	1	1
61	9	9	0	0
62	7	5	2	4
Сума	428	389	39	205
Сер. знач.	6.903226	6.274194	0.629032	3.306452

$s_d = 1.720025$
 $T_{\text{спост}} = 2.879611$

Мотив ідентифікації				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ) ²
1	4	5	-1	1
2	4	5	-1	1
3	5	6	-1	1
4	5	7	-2	4
5	5	2	3	9
6	6	3	3	9
7	5	4	1	1
8	4	2	2	4
9	5	5	0	0
10	6	5	1	1
11	4	5	-1	1
12	3	4	-1	1
13	4	3	1	1
14	5	6	-1	1
15	5	7	-2	4
16	3	6	-3	9
17	5	5	0	0
18	4	3	1	1
19	5	4	1	1
20	4	6	-2	4
21	6	5	1	1
22	7	4	3	9
23	6	5	1	1
24	7	4	3	9
25	5	3	2	4
26	6	6	0	0
27	6	6	0	0
28	4	6	-2	4
29	5	3	2	4
30	6	3	3	9
31	7	5	2	4
32	6	4	2	4
33	4	4	0	0
34	5	7	-2	4
35	6	5	1	1
36	5	5	0	0
37	4	6	-2	4
38	6	7	-1	1
39	6	4	2	4
40	7	5	2	4
41	6	4	2	4
42	5	5	0	0
43	4	7	-3	9
44	8	4	4	16
45	5	4	1	1
46	5	2	3	9
47	6	5	1	1
48	4	4	0	0
49	5	4	1	1
50	4	7	-3	9
51	7	4	3	9
52	3	5	-2	4
53	6	5	1	1
54	5	5	0	0
55	6	4	2	4
56	5	4	1	1
57	6	4	2	4
58	4	3	1	1
59	4	5	-1	1
60	5	4	1	1
61	6	4	2	4
62	4	4	0	0
Сума	318	287	31	201
Сер. знач.	5.129032	4.629032	0.5	3.241935

$$s_d = 1.743842$$

$$T_{\text{спост}} = 2.257661$$

Мотив самоутвердження				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ) ²
1	6	4	2	4
2	5	5	0	0
3	6	7	-1	1
4	9	6	3	9
5	8	3	5	25
6	9	7	2	4
7	8	8	0	0
8	6	4	2	4
9	6	5	1	1
10	5	5	0	0
11	5	7	-2	4
12	9	9	0	0
13	7	6	1	1
14	6	8	-2	4
15	7	8	-1	1
16	4	6	-2	4
17	10	9	1	1
18	6	5	1	1
19	8	6	2	4
20	4	5	-1	1
21	8	7	1	1
22	7	7	0	0
23	6	5	1	1
24	7	5	2	4
25	6	3	3	9
26	9	7	2	4
27	6	7	-1	1
28	6	8	-2	4
29	10	8	2	4
30	5	4	1	1
31	8	5	3	9
32	8	8	0	0
33	6	6	0	0
34	8	6	2	4
35	9	8	1	1
36	6	7	-1	1
37	6	8	-2	4
38	9	6	3	9
39	9	6	3	9
40	8	7	1	1
41	8	6	2	4
42	6	6	0	0
43	4	7	-3	9
44	5	4	1	1
45	6	6	0	0
46	7	4	3	9
47	7	7	0	0
48	6	4	2	4
49	5	4	1	1
50	5	8	-3	9
51	9	7	2	4
52	7	8	-1	1
53	8	6	2	4
54	10	7	3	9
55	8	7	1	1
56	7	7	0	0
57	6	5	1	1
58	8	4	4	16
59	6	6	0	0
60	9	5	4	16
61	10	9	1	1
62	7	5	2	4
Сума	435	383	52	230
Сер. знач.	7.016129	6.177419	0.83871	3.709677

$$s_d = 1.748006$$

$$T_{\text{спост}} = 3.778022$$

Мотив самовипробування				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ) ²
1	6	6	0	0
2	6	7	-1	1
3	8	5	3	9
4	8	6	2	4
5	7	3	4	16
6	8	6	2	4
7	5	6	-1	1
8	6	4	2	4
9	7	6	1	1
10	6	6	0	0
11	5	6	-1	1
12	8	8	0	0
13	6	5	1	1
14	5	7	-2	4
15	6	6	0	0
16	4	7	-3	9
17	8	7	1	1
18	7	7	0	0
19	8	5	3	9
20	3	5	-2	4
21	8	7	1	1
22	7	6	1	1
23	7	7	0	0
24	6	5	1	1
25	7	4	3	9
26	8	7	1	1
27	8	8	0	0
28	6	8	-2	4
29	8	8	0	0
30	7	5	2	4
31	8	5	3	9
32	7	7	0	0
33	6	5	1	1
34	7	6	1	1
35	8	9	-1	1
36	5	5	0	0
37	5	7	-2	4
38	8	5	3	9
39	7	4	3	9
40	8	6	2	4
41	7	5	2	4
42	6	6	0	0
43	5	6	-1	1
44	6	4	2	4
45	5	5	0	0
46	7	3	4	16
47	6	5	1	1
48	5	5	0	0
49	6	5	1	1
50	5	6	-1	1
51	7	5	2	4
52	7	7	0	0
53	6	6	0	0
54	7	5	2	4
55	6	5	1	1
56	6	6	0	0
57	6	6	0	0
58	7	5	2	4
59	6	7	-1	1
60	8	4	4	16
61	8	8	0	0
62	6	6	0	0
Сума	406	362	44	186
Сер. знач.	6.548387	5.83871	0.709677	3

$s_d = 1.592885$
 $T_{\text{спост}} = 3.508104$

Мотив самовдосконалення				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ) ²
1	7	6	1	1
2	7	7	0	0
3	7	4	3	9
4	8	5	3	9
5	6	4	2	4
6	7	6	1	1
7	6	8	-2	4
8	6	3	3	9
9	5	6	-1	1
10	6	7	-1	1
11	8	7	1	1
12	6	7	-1	1
13	5	6	-1	1
14	6	7	-1	1
15	5	7	-2	4
16	9	7	2	4
17	6	7	-1	1
18	8	4	4	16
19	4	5	-1	1
20	9	5	4	16
21	7	8	-1	1
22	6	5	1	1
23	7	6	1	1
24	8	5	3	9
25	7	5	2	4
26	6	7	-1	1
27	7	6	1	1
28	8	8	0	0
29	6	6	0	0
30	9	5	4	16
31	8	6	2	4
32	6	7	-1	1
33	7	6	1	1
34	8	6	2	4
35	6	7	-1	1
36	5	6	-1	1
37	9	7	2	4
38	8	6	2	4
39	9	7	2	4
40	8	6	2	4
41	6	7	-1	1
42	5	6	-1	1
43	6	7	-1	1
44	7	6	1	1
45	8	6	2	4
46	7	5	2	4
47	4	6	-2	4
48	5	4	1	1
49	5	4	1	1
50	7	6	1	1
51	7	7	0	0
52	6	7	-1	1
53	7	4	3	9
54	5	5	0	0
55	5	5	0	0
56	7	6	1	1
57	6	7	-1	1
58	6	6	0	0
59	8	7	1	1
60	9	6	3	9
61	7	7	0	0
62	9	6	3	9
Сума	418	373	45	197
Сер. знач.	6.741935	6.016129	0.725806	3.177419

$s_d = 1.641364$
 $T_{\text{спост}} = 3.481863$

Мотив досягнення				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ)²
1	6	4	2	4
2	8	7	1	1
3	7	5	2	4
4	9	6	3	9
5	7	3	4	16
6	10	5	5	25
7	6	7	-1	1
8	6	5	1	1
9	6	6	0	0
10	8	7	1	1
11	7	8	-1	1
12	8	8	0	0
13	6	7	-1	1
14	5	7	-2	4
15	7	7	0	0
16	6	7	-1	1
17	10	9	1	1
18	7	6	1	1
19	9	5	4	16
20	5	6	-1	1
21	8	7	1	1
22	6	6	0	0
23	7	6	1	1
24	7	5	2	4
25	7	5	2	4
26	9	8	1	1
27	7	7	0	0
28	6	8	-2	4
29	9	8	1	1
30	8	5	3	9
31	10	6	4	16
32	8	7	1	1
33	7	5	2	4
34	8	6	2	4
35	8	8	0	0
36	7	5	2	4
37	6	7	-1	1
38	9	6	3	9
39	8	4	4	16
40	8	6	2	4
41	9	6	3	9
42	7	5	2	4
43	7	8	-1	1
44	7	5	2	4
45	7	7	0	0
46	8	5	3	9
47	8	7	1	1
48	6	5	1	1
49	6	5	1	1
50	8	9	-1	1
51	7	6	1	1
52	7	8	-1	1
53	7	6	1	1
54	9	7	2	4
55	7	5	2	4
56	6	6	0	0
57	8	7	1	1
58	8	6	2	4
59	7	5	2	4
60	9	6	3	9
61	10	9	1	1
62	7	5	2	4
Сума	461	388	73	237
Сер. знач.	7.435484	6.258065	1.177419	3.822581

$s_d = 1.573596$
 $T_{\text{спост}} = 5.891609$

Прагматичний мотив				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ)²
1	7	8	-1	1
2	7	7	0	0
3	7	9	-2	4
4	6	9	-3	9
5	6	7	-1	1
6	6	7	-1	1
7	7	6	1	1
8	7	8	-1	1
9	5	9	-4	16
10	6	8	-2	4
11	9	7	2	4
12	7	5	2	4
13	7	9	-2	4
14	8	7	1	1
15	7	7	0	0
16	7	5	2	4
17	6	5	1	1
18	8	9	-1	1
19	7	10	-3	9
20	6	8	-2	4
21	7	8	-1	1
22	6	6	0	0
23	7	7	0	0
24	6	8	-2	4
25	7	7	0	0
26	7	7	0	0
27	7	7	0	0
28	8	5	3	9
29	7	8	-1	1
30	9	8	1	1
31	7	10	-3	9
32	7	8	-1	1
33	6	8	-2	4
34	8	7	1	1
35	6	5	1	1
36	8	7	1	1
37	9	7	2	4
38	7	7	0	0
39	7	7	0	0
40	7	8	-1	1
41	7	7	0	0
42	8	9	-1	1
43	8	8	0	0
44	6	10	-4	16
45	7	7	0	0
46	8	8	0	0
47	7	9	-2	4
48	8	9	-1	1
49	7	9	-2	4
50	8	7	1	1
51	9	8	1	1
52	7	7	0	0
53	6	7	-1	1
54	8	7	1	1
55	5	7	-2	4
56	6	8	-2	4
57	7	6	1	1
58	7	9	-2	4
59	8	7	1	1
60	8	9	-1	1
61	7	8	-1	1
62	7	7	0	0
Сума	438	468	-30	154
Сер. знач.	7.064516	7.548387	-0.48387	2.483871

$s_d = 1.512158$
 $T_{\text{спост}} = -2.51958$

Фінансовий мотив				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ) ²
1	6	8	-2	4
2	4	4	0	0
3	4	6	-2	4
4	5	7	-2	4
5	4	2	2	4
6	6	4	2	4
7	5	3	2	4
8	4	4	0	0
9	4	7	-3	9
10	5	7	-2	4
11	5	3	2	4
12	6	4	2	4
13	5	7	-2	4
14	5	4	1	1
15	4	4	0	0
16	4	5	-1	1
17	5	4	1	1
18	6	5	1	1
19	7	5	2	4
20	4	3	1	1
21	7	7	0	0
22	5	6	-1	1
23	5	4	1	1
24	3	5	-2	4
25	4	4	0	0
26	4	6	-2	4
27	5	4	1	1
28	7	4	3	9
29	6	5	1	1
30	6	2	4	16
31	5	5	0	0
32	6	4	2	4
33	4	5	-1	1
34	7	4	3	9
35	6	6	0	0
36	5	3	2	4
37	5	5	0	0
38	5	5	0	0
39	6	4	2	4
40	5	4	1	1
41	6	4	2	4
42	4	7	-3	9
43	7	4	3	9
44	4	6	-2	4
45	6	5	1	1
46	6	3	3	9
47	5	4	1	1
48	7	6	1	1
49	7	7	0	0
50	6	5	1	1
51	4	7	-3	9
52	5	5	0	0
53	5	4	1	1
54	8	5	3	9
55	7	8	-1	1
56	6	6	0	0
57	6	5	1	1
58	6	4	2	4
59	7	4	3	9
60	7	4	3	9
61	5	6	-1	1
62	5	4	1	1
Сума	333	301	32	202
Сер. знач.	5.370968	4.854839	0.516129	3.258065

$$s_d = 1.743766$$

$$T_{\text{спост}} = 2.330591$$

Мотив уникнення неприємностей				
N	ЕГ	КГ	ЕГ-КГ	(ЕГ-КГ) ²
1	6	8	-2	4
2	5	7	-2	4
3	6	10	-4	16
4	5	8	-3	9
5	6	10	-4	16
6	7	9	-2	4
7	8	8	0	0
8	7	9	-2	4
9	6	8	-2	4
10	7	8	-1	1
11	7	7	0	0
12	5	6	-1	1
13	6	9	-3	9
14	7	5	2	4
15	7	5	2	4
16	8	6	2	4
17	5	7	-2	4
18	7	8	-1	1
19	7	9	-2	4
20	9	9	0	0
21	6	7	-1	1
22	5	8	-3	9
23	6	8	-2	4
24	7	8	-1	1
25	7	9	-2	4
26	5	8	-3	9
27	7	6	1	1
28	7	8	-1	1
29	5	7	-2	4
30	7	9	-2	4
31	6	10	-4	16
32	7	9	-2	4
33	6	8	-2	4
34	7	8	-1	1
35	7	9	-2	4
36	7	8	-1	1
37	8	7	1	1
38	5	9	-4	16
39	7	9	-2	4
40	5	8	-3	9
41	6	8	-2	4
42	7	8	-1	1
43	7	7	0	0
44	5	8	-3	9
45	6	8	-2	4
46	5	9	-4	16
47	6	9	-3	9
48	8	9	-1	1
49	7	8	-1	1
50	6	7	-1	1
51	6	9	-3	9
52	7	6	1	1
53	7	8	-1	1
54	5	8	-3	9
55	7	8	-1	1
56	5	7	-2	4
57	6	8	-2	4
58	6	9	-3	9
59	7	8	-1	1
60	7	9	-2	4
61	5	7	-2	4
62	7	8	-1	1
Сума	396	495	-99	285
Сер. знач.	6.387097	7.983871	-1.59677	4.596774

$$s_d = 1.442444$$

$$T_{\text{спост}} = -8.71646$$

