

Яцишин О. М. Урахування дискретно-процесуальних мотиваційних характеристик у навчанні англійської мови студентів економічних спеціальностей / О. М. Яцишин // Проблеми гуманізму і освіти : Збірник матеріалів науково-методичної конференції, м. Вінниця, 21-22 травня 2002 р. В 2-х томах. Том 2. – Вінниця: Видавництво ВДТУ “УНІВЕРСУМ-Вінниця”, 2002. – С. 244- 248.

УДК 378. 147

УРАХУВАННЯ ДИСКРЕТНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИХ МОТИВАЦІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*О.М.Яцишин,
Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ (м. Вінниця)*

Діалектична єдність безперервного і дискретного, енергетичного і змістового складає важливий аспект мотивації людської діяльності. Як зазначає В.Г.Асєєв, діяльність не можлива поза дискретно-якісними рамками тієї чи іншої мотиваційної установки, так само як вона немислима поза процесуальністю її розгортання [1, с. 90].

При цьому дискретна мотиваційна установка відіграє важливу організуючу роль у детермінації діяльності. Вона конкретно визначає кінцеву точку, межі діяльності, дає змістовий якісний опис бажаного стану, сприяє мобілізації енергетичних ресурсів людини на реалізацію цього стану. Вона надає загальному функціональному розгортанню діяльності певну спрямованість і смисл.

Водночас ефективність діяльності у психологічному плані в значній мірі залежить від того, наскільки задана мета, потрібний результат, тобто дискретні спонуки відповідають процесуальному моменту мотивації: інтересу до самого процесу, до функціонального розгортання діяльності [1, 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 протиріч [2, с. 78].

Таким чином, абсолютно необхідними складовими мотивації є єдність її дискретного і процесуального аспектів, що у повній мірі слід

враховувати в навчанні англійської мови, предмета, суттєвою характеристикою якого визнається “безмежність” (І.О.Зимня).

Не зважаючи на те, що “здатність відкласти у часі безпосереднє задоволення, працювати заради майбутнього, не очікуючи негайної винагороди, – один із головних показників морально-психологічної зрілості людини” [3, с. 188], більшість учорашніх школярів, за образним висловом В.Северцева, “є спринтерами учбової праці, котрі швидко видихуються на стайерських шляхах вищої освіти” [Цит. за 4, с. 65]. Це у повній мірі стосується і студентів торговельно-економічного вузу, які проходять курс вивчення англійської мови. Для багатьох із них характерна відсутність безпосереднього інтересу до процесу оволодіння даним предметом, а теза: “Англійська мова є необхідною для подальшої професійної діяльності” репрезентує “відомий”, проте недієвий мотиватор.

Хоча в контексті розгляду даної проблеми 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 знати мову [5], варто погодитися з І.Б.Красноголовою, яка зазначає, що для процесу учіння взагалі, а при оволодінні іноземною мовою особливо, важливе значення матимуть мотиви процесуальні з причини дистантності кінцевої мети (досконало оволодіти мовою) в часі [6, с. 22].

Аналогічної точки зору дотримуються Том Хатчінсон і Алан Уотерз, на думку яких, необхідно, щоб задовольнялись потреби студентів як суб’єктів вивчення мови, а не лише як потенційних користувачів нею. Іншими словами, вони повинні отримувати задоволення від наявного досвіду учіння, а не лише від перспективи врешті-решт користуватись отриманими знаннями [7, с. 48].

Таким чином, суб’єкт учіння повинен не просто знати про те, які переваги йому може надати оволодіння бажаними знаннями та вміннями, – він повинен перебувати у стані актуальної вмотивованості. Інакше кажучи, він повинен на початку діяльності учіння та періодично протягом усього її процесу дійсно переживати образи таких переваг, пов’язані з цим позитивні емоції та імпульси до виникнення активності у даному напрямку [6, с. 47].

Цілком очевидно, що виникнення таких позитивних станів пов’язано в значній мірі з досягненням студентами певних проміжних цілей учіння (цілей-завдань у класифікації В.Д.Шадрикова [8]). Інакше кажучи, “... учень повинен отримати щось реально відчутне за ту працю, яку затратив: він повинен відчути, що йде до якої-небудь мети, отримуючи щось таке, що може використовувати негайно” [9, с. 56]. Тому слухним є зауваження ряду авторів, зокрема

Б.Г.Додонова [10], Дж.Брунера [11], про необхідність розмежовувати істинні цілі, або цілі-мотиви, та проміжні або квазі-цілі.

Це зауваження враховується при складанні навчальних планів, але не в меншій мірі стосується кожного викладача, завданням якого є чітка структуризація навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню, з урахуванням наявних у студентів знань і актуального рівня розвитку їх мотивації. Дотримання педагогом цієї стратегії в рамках особистісно-діяльнісного підходу до навчання передбачає, за словами І.О.Зимньої, що учень (студент) повинен відрефлексувати наявний, початковий, актуальний рівень знання, а потім оцінити свої успіхи, своє особистісне зростання. Іншими словами, той, хто навчається, в кінці уроку, заняття повинен дати собі відповідь, чому він сьогодні навчився, чого він не знав, або не міг робити ще вчора [12, с. 76].

Варто зазначити, що відповідно до вимог сучасної дидактики студент ще на початку заняття повинен усвідомлювати суть запропонованої роботи і її очікувані результати. 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, як зауважує Н.Д.Хміль, ефективним з точки зору інтеріоризації цілей є репродуктивно-виконавча та проблемно-виконавча стратегії їх введення. 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 розв'язати поставлене завдання). В другому навчальний процес моделюється таким чином, що мета відносно самостійно ставиться студентами, а функцією викладача є лише означення проблеми. За умови поєднання вказаних стратегій введення мети учбова діяльність "опредмечується" самими студентами; викладачем враховуються та в повній мірі реалізуються всі компоненти інтеріоризації цілей тими, хто навчається: від орієнтовно-афективного до рефлексивно-оцінного. До того ж активність суб'єктів учбової діяльності за такої стратегії закладена з самого початку [13].

Таким чином, поставлені цілі, за умови їх інтеріоризації, мобілізують сили студентів і спонукають їх до вищої продуктивності учбової праці. Їх досягнення приносить суб'єкту учіння задоволення, а сам учбовий процес – радість. У цьому ми вбачаємо діалектичність взаємозв'язку процесуальної і дискретної мотиваційних характеристик, які, за словами В.Г.Асєєва, "є абсолютно необхідними складовими мотиваційної структури" [1, с. 88].

Слід мати на увазі, що відсутність умов для досягнення цілей, суб'єктивне відчуття неможливості їх здійснення суттєво позначаються на силі дискретних спонук учіння. Так, за даними нашого дослідження, професійний мотив вивчення англійської мови не формується в значній частини студентів торговельно-економічного вузу, залишаючись на рівні “відомого” мотиватора, через специфіку курсу цього предмета в зазначеному типі навчальних закладів. В умовах дворічного терміну (I-II курси) вивчення англійської 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 – вуз” отримує своє логічне завершення в торговельно-економічному вищому закладі освіти.

Зважаючи на це, та враховуючи низький рівень мовної підготовки колишніх випускників шкіл, який В.К.Д'яченко називає “всезагальним незнанням іноземних мов” [4, с. 166], і котрий вимагає тривалої корективної роботи, закономірним є той факт, що багато студентів усвідомлюють безперспективність для себе вивчення даної дисципліни. Втрачають смисл учіння нерідко навіть ті, хто мають добрий початковий рівень знань, оскільки розуміють, що “хто не йде вперед, іде назад: стану нерухомості не існує” (В.Г.Белінський), і “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 вузі.

Отже, професійний мотив як дискретна спонука не діє, а віддалена мета повністю підмінюється її “сурогатом”, “псевдометою” (Д.І.Узнадзе) – отримати добрі оцінки. Таким чином, наявна структура курсу “Англійська мова” у торговельно-економічному вищому навчальному закладі освіти не враховує закономірностей розвитку учбової мотивації студентів, зокрема, не сприяє формуванню важливих дискретних спонук учіння, у зв'язку з чим постає питання про їх цілеспрямований розвиток.

В контексті аналізу процесуально-дискретної суті мотивів учіння важливим є зауваження І.О.Зимньої, яка стверджує, що у випадках, коли процесуальна і результативна мотиваційні орієнтації займають перше і друге місця у структурі – це перший за силою впливу на ефективність учіння фактор. При цьому процесуальна мотивація є ніби змістовим та “енергетичним” ядром структури, від якого залежать і особливості її мінливості [12, с. 231].

Таким чином, метою свого дослідження ми вважаємо формування у студентів мотиваційного синдрому вивчення англійської мови, в якому дискретний професійний мотив підкріплювався б рівноспрямованими процесуальними спонуками. Для конкретизації останніх принципів значення набуває виділення В.К.Вілюнасом конкуруючих і взаємодіючих видів мотивів [14]

ВИСНОВКИ

Ефективне навчання неможливе без урахування мотиваційного аспекту процесу пізнання. Принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу має неабияке значення саме у викладанні англійської мови, де загальнодидактичний принцип активності особистості репрезентується тезою: “Мова – це предмет, якому неможливо навчити, а слід вивчити самому” (М.Уест). Важливість урахування єдності дискретно-процесуальних мотиваційних характеристик діяльності студентів економічних спеціальностей пояснюється як специфікою предмета “Англійська мова”, так і особливостями даного курсу в торговельно-економічному вищому закладі освіти. Основним завданням викладача слід вважати встановлення такої структури мотиваційного синдрому вивчення англійської мови, в якому домінують рівноспрямовані позитивні дискретні та процесуальні спонуки. Найбільш ефективною з психолого-педагогічної точки зору є діяльність студентів, котра ініціюється та регулюється дискретним професійним мотивом, що підкріплюється неконкуруючими по відношенню до нього спонуками: пізнавальними, соціальними, комунікативними мотивами та мотивами досягнення. Метою педагогічного впливу є сприяння процесу формування мотивів зазначених видів.

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.:Мысль, 1976. – 158 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.:Мысль, 1991. – 299 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
5. Corder S. Pit. The Visual Element in Language Teaching. L., 1966.
6. Красногорова І.Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ.пед.ун-т ім.М.Коцюбинського. – Вінниця, 1998. – 192 с.
7. Hutchinson, T. and Waters, A., English for Specific Purposes: a learning-centred approach, Cambridge University Press, 1987. –184 p.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.

9. Dutton B. Guide to Modern Language Teaching Methods. L., 1965.
10. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126-130.
11. Брунер Д. Процесс обучения: Пер. с англ. О.Тихомирова. – М.: Изд-во Акад. Пед. Наук РСФСР, 1962. – 83 с.
12. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 1999. – 384 с.
13. Хмель Н.Д. Психологические условия интериоризации целей в учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – Одесса, 1994. – 120 с.
14. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.