Яцишин О. Роль коративного курсу у формуванні мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей / О. Яцишин // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 7. – Вінниця: РВВ ДП "Державна картографічна фабрика", 2002. – С. 189-193.

О.М.Яцишин

Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ

РОЛЬ КОРЕКТИВНОГО КУРСУ У ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Формування особистості майбутнього спеціаліста здійснюється з перших днів його перебування на студентській лаві. Перебудова, пов'язана з початком навчання у вузі, – складний, багатоплановий і комплексний процес. Водночас це процес, що у сучасній практиці функціонування закладів вищої освіти має затяжний характер, і, як вже багаторазово зазначалось, на жаль, викладачами майже не керується.

Актуальність же педагогічного втручання у процес входження колишніх школярів до системи вищої школи пояснюється тим, що стартова фаза є дуже важливою для ефективності подальшої професійної підготовки особистості. Курт Штарке наголошує, що в перші місяці навчання студенти не тільки отримують уявлення про свій вуз, формуючи власне ставлення до нього, але й прилучаються до норм (індивідуальних і колективних) навчальних та суспільних вимог. У цей період закладаються погляди, що вирішальною мірою впливають на успіх навчання в подальшому [18, с. 74].

"Well begun is half done", – говорить англійське прислів'я. Як забезпечити швидке й успішне подолання труднощів адаптації до вузу? Одним із основних шляхів розв'язання цього завдання автори вважають цілеспрямоване формування позитивних учбових мотивів [3, с. 21].

А.К.Маркова особливо підкреслює, що викладач не повинен займати позицію байдужого спостерігача за тим, як стихійно розвивається мотиваційна сфера

слухача, а має стимулювати її розвиток системою психологічно продуманих прийомів [13, с. 6].

Умовою здійснення ефективного педагогічного впливу на процес породження позитивних спонук учіння студентів є адекватне уявлення викладача про їх мотиваційний профіль, урахування актуального стану й "зони найближчого мотиваційного розвитку" (В.Е.Мільман) кожного із вихованців. Відомо, що "на регресивну, таку, що звужується, мотивацію спроба розвиваючого зрушення не подіє" [14, с. 137], а отже, першочерговим завданням мотиваційного менеджменту в навчанні є подолання стану демотивації слухачів.

Актуальність подібної психологічної корекції для досягнення мети нашого дослідження пояснюється як специфікою контингенту студентів торговельно-економічного вищого закладу освіти, так і особливостями навчального предмета "Іноземна мова". Серед останніх І.О.Зимня називає сформоване негативне, суб'єктивне ставлення людей до іноземної мови як до дуже важкого, такого, що практично не піддається оволодінню в шкільних (та й вузівських) умовах предмета [6, с. 36].

За даними М.М.Васильєвої, ще у шкільний період вивчення іноземної мови особистість зіштовхується з цілою низкою психологічних бар'єрів у сфері мотивації: відсутністю віри в можливість успішного оволодіння предметом, наявністю підвищеної тривоги, напруженістю перед виконанням непосильних завдань, низькою самооцінкою власних здібностей, невизначеністю цілей використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності та в особистому житті [4, с. 42].

Таким чином, виникнення у студентів стану демотивації в процесі оволодіння іноземною мовою слід пов'язувати зі спадом інтересу до даної дисципліни на попередньому етапі навчання – в середній школі. У зв'язку з цим автори наголошують на необхідності підтримання початкового рівня мотивації учнів, не без підстав вважаючи, що їх переважна більшість береться за вивчення іноземної мови з ентузіазмом і великим бажанням досягнути успіху [5, с. 28].

Очевидно, що завдання підтримання (відновлення) інтересу до предмета не отримує розв'язання у практиці шкільного навчання. Щоправда, як вважає

Е.П.Козичева, з психологічної точки зору це може мати пояснення, оскільки в школярів старших класів складається нова особлива мотиваційна структура учіння, провідне місце в якій займають мотиви, пов'язані з професійним самовизначенням і підготовкою до самостійного життя. Ця структура виявляється в тому, що учні починають вибірково ставитися до шкільних предметів, віддаючи пріоритет тим, котрі пов'язані з їх професійним вибором [8, с. 47].

З іншого боку, саме інтерес до навчальної дисципліни, успішний досвід її вивчення є одним із визначальних факторів вибору професії. Дане зауваження є суттєвим для розуміння специфіки контингенту студентів торговельно-економічного вузу. Традиційно професію викладача іноземної мови, перекладача обирають найбільш мотивовані та підготовлені до даної діяльності випускники загальноосвітньої школи. Попри зростання соціального замовлення на висококваліфікованих фахівців торговельно-економічної сфери, визнання володіння іноземною мовою (декількома іноземними мовами) обов'язковою складовою їх професійної підготовки, в основному зберігається наступна тенденція: значна кількість вступників до немовних вузів характеризується як браком належного рівня володіння мовою, так і несформованістю позитивних мотивів її вивчення.

Цілком очевидно, що з точки зору мовної підготовки випускників, середня школа не в повній мірі виправдовує наданий їй статус "підґрунтя вищої освіти". За словами О.О.Леонтьєва, якщо взяти середнього учня масової школи, не можна говорити про скільки-небудь серйозне володіння ним іноземною мовою хоча б в одному виді мовленнєвої діяльності [10, с. 19]. У зв'язку з цим, як вважає М.В.Баришніков, навчання даного предмета в немовних вузах будується зараз немов би на порожньому місці [2, с. 34].

Розуміння того, що "в акті здобуття нових знань саме наявні у студента знання дозволяють йому оволодівати новим матеріалом" [20, с. 128], та усвідомлення реального початкового рівня мовної компетенції тих, хто переступив поріг університету, змушують вузівських педагогів шукати шляхів якнайшвидшого усунення недоліків у базовій підготовці майбутніх спеціалістів, заповнення "білих плям" у їхніх знаннях. Це, в свою чергу, часто призводить до спроб збільшити обсяг

інформації, що підлягає засвоєнню, інтенсифікувати її передачу, посилити контроль за учбовою працею слухачів.

Подібна “активізація” процесу оволодіння іноземною мовою є малоефективною, оскільки не забезпечує умов для досягнення осмисленості учіння, включення в нього студента на рівні не лише інтелектуальної, але й особистісної та соціальної активності. Тому, погоджуючись з авторами щодо необхідності (неминучості) проведення корективної роботи в навчанні іноземної мови студентів, першочерговим завданням мотиваційного менеджменту ми вважали здійснення психологічної корекції. Інакше кажучи, на початковому етапі формуючого експерименту зусилля викладача були спрямовані на корекцію мотиваційного компоненту учбової діяльності студентів і, таким чином, створення передумов для подальшої перебудови компоненту операційного (знання та уміння). Оскільки подібне розмежування компонентів діяльності є умовним, йдеться не про їх ізольоване формування в педагогічній практиці, а про певне зміщення акцентів у зв’язку з пріоритетністю створення психологічних передумов для оволодіння мовними знаннями й навичками.

Однією з підстав вважати подібну психокорекцію можливою і доцільною є те, що, як зазначається у психолого-педагогічній літературі, вплив негативних результатів попередньої діяльності може бути нейтралізований завдяки існуванню своєрідного явища “протидії невдачам”, котре спостерігається за умови сформованості в особистості мотивів даної діяльності [15, с. 34].

Слід мати на увазі, що актуальність проведення корективного курсу в умовах нашого дослідження пояснювалась не лише станом демотивації “аутсайдерів” учбової праці. Згідно даних, отриманих у констатуючій частині експерименту, значна частина слухачів, які добре володіють іноземною мовою на рівні середньої школи і мають достатній для вузу рівень базових знань, вже протягом перших місяців перебування на студентській лаві втрачають інтерес до вивчення даного предмета. Серед основних причин, що призводять до регресивної динаміки мотивації даної категорії студентів, виявлено наступні:

1. Побудова навчального процесу в розрахунку на “середнього” (інколи “слабкого”) студента, без здійснення диференціації та індивідуалізації навчання.
2. Контраст у навчальному навантаженні (1-2 заняття з іноземної мови на тиждень в університеті в порівнянні з більшою кількістю навчальних годин у спеціалізованих класах середньої школи) і, відповідно, перенесення акценту на самостійну роботу слухачів, часто при відсутності належного контролю за її виконанням.
3. Самозаспокоєність від усвідомлення свого високого, у порівнянні зі знаннями товаришів по навчанню, рівня мовної компетенції.

Отже, в даному випадку спостерігається виявлена П.М.Якобсоном закономірність: специфіка мотивації (мотивів) учіння пов’язана як з особливостями особистості студента (його установками, прагненнями, запитами), так і з динамікою самого процесу учіння [19, с. 231].

Таким чином, завданням початкового етапу мотиваційного менеджменту в навчанні іноземної мови студентів торговельно-економічного вузу ми вважали:

1. Подолати сформований у значної частини колишніх випускників школи стереотип “нездоланності” іноземної мови, неможливості засвоїти даний предмет, і, таким чином, надати імпульсу мотиваційному процесу, кінцевим результатом якого повинно стати формування позитивних спонук учіння.
2. Запобігти негативній динаміці мотиваційного процесу в найбільш підготовлених, з точки зору мовних знань, студентів.
3. Сприяти процесу адаптації першокурсників до умов навчання у вищій школі, в тому числі шляхом розвитку їх професійних уявлень і професійної спрямованості.
4. Створити, таким чином, базис для здійснення ефективного мотиваційного менеджменту на наступних етапах експерименту.

Проведення коректива курсу передбачало відступ від традиційної методики викладання іноземної мови в торговельно-економічному вищому закладі освіти. Вся система педагогічних заходів на даному етапі формуючого експерименту, як і загалом у дослідженні, була спрямована на створення

мотиваційно насиченого середовища, в якому здійснюється процес оволодіння іноземною мовою. Дотримуючись точки зору, що вплив середовища на особистість стає можливим у діяльності і через діяльність, своїм пріоритетним завданням під час проведення коректівного курсу ми вважали залучення студентів до діяльності.

Саме в процесі діяльності можливими стають позитивні зміни в мотиваційній динаміці особистості, про що, зокрема, пише В.Г.Асєєв: "Наприклад, людина спочатку не має певної потреби, стійкого інтересу до даної діяльності, але займається нею через відносно випадкові обставини (суто зовнішню привабливість, як вимушений засіб досягнення іншої мети, нарешті, в результаті власного вольового примусу). Потім у процесі виконання цієї діяльності в людини з'являються більш стійкі, адекватні по відношенню до неї спонукання: інтерес до процесу, потреба в діяльності, прагнення до її результату (механізм "гетерогонії мети", на котрий вказують Г.Оллпорт, О.М.Леонтьєв та ін.)" [1, с. 12]. Сам же автор називає даний феномен "виходом діяльності за межі мотивації".

На наш погляд, саме в перші дні й тижні перебування юнаків та дівчат на студентській лаві складаються особливо сприятливі умови для активізації їх учбової праці. Відомо, що перша фаза становлення особистості студента передбачає засвоєння діючих у новій для нього спільності норм та оволодіння відповідними формами й засобами діяльності. Як зазначає А.В.Петровський, принісши з собою в нову групу все, що становить його індивідуальність, суб'єкт не може задовольнити потребу проявити себе як особистість раніше, ніж засвоїть діючі в групі норми (моральні, учбові, виробничі, тощо) і не оволодіє тими прийомами й засобами діяльності, котрими володіють інші члени групи. У нього виникає об'єктивна необхідність "бути таким, як всі", максимально адаптуватися в спільності [16, с. 63].

Сприяти процесу адаптації можливо, організувавши навчання першокурсників у формі їх взаємодії. Таким чином, для досягнення поставлених у дослідженні цілей доцільним виявилося застосовування, починаючи вже з перших занять, групових форм навчальної діяльності. При цьому спостерігалася виявлена Є.П.Ільїним закономірність: "Групова форма "втягує" в активну роботу навіть пасивних, слабко мотивованих учнів (студентів), оскільки вони не можуть

відмовитися виконувати свою частину роботи, не будучи підданими обструкції з боку товаришів. Крім того, підсвідомо виникає установка на змагання, бажання бути не гіршим за інших" [7, с. 263]. Отже, учбова діяльність вчорашніх школярів значною мірою зазнає впливу вузьких соціальних мотивів, які можуть мати негативну модальність. Погоджуючись з О.В.Сидоренко в тому, що поведінка людини не повинна здійснюватися під впливом маніпулятивного "удару" по слабким струнам [17, с. 85], та ставлячи перед собою перспективне завдання

нівелювати вплив мотивів уникання негативного досвіду, ми, однак, вважали можливим і доцільним використати потенціал даного виду спонук на початку проведення корективного курсу, оскільки усвідомлювали, що: 1) їх високий ранг в ієрархії мотивів учіння на даному етапі є цілком закономірним; 2) викладач при цьому отримує "важіль", з допомогою якого виявляється можливим зрушити з місця "камінь" інертності студентства, під який, як відомо, "вода не тече".

Орієнтація на вузькоособистісні мотиви негативної модальності, – використання стихійних сил нової спільності, – виявилась виправданим заходом, що дав можливість залучити першокурсників до діяльності учіння. Однак покладатися виключно на сили нерегульованих процесів було безперспективним з точки зору досягнення поставлених у дослідженні цілей. Виникла необхідність педагогічного втручання у процеси колективотворення. Актуальність подібного втручання в умовах нашого дослідження пояснювалась необхідністю створення мотиваційно насиченого середовища, в якому здійснювався б всебічний вплив на учбову мотивацію студентів, у тому числі такий, що опосередковується "паралельною дією" (А.С.Макаренко), тобто здійснюється через колектив.

Пріоритет віддавався груповим формам навчання із розрахунку, що "в груповій діяльності можуть складатися сприятливі умови для виникнення новоутворень особистості, яких раніше не було в даного індивіда, але котрі є або вже складаються в інших членів групи і котрі відповідають рівню групового розвитку та підтримують цей рівень" [16, с. 63-64].

О.О.Леонтьєв підкреслює, що урок іноземної мови дає особливо багато в плані свідомого керування спілкуванням студентів один з одним, з викладачем і навіть у плані соціального спілкування. Тут є багато невикористаних можливостей [11, с. 73]. Одна з таких можливостей криється в особливостях віку й соціальної ситуації студентства взагалі, та першокурсників зокрема. Відомо, що характерна для них висока потреба в спілкуванні знаходить свою реалізацію, як правило, у неформальних міжособистісних контактах в позаурочний час. У зв'язку з цим організація процесу навчання іноземної мови у формі спілкування (часто

неформального, зі всіма його функціями, якостями та характеристиками) виявилась практично доцільною з точки зору мети дослідження.

Створенню атмосфери спілкування, і, відповідно, досягненню "гармонійної єдності колективу й особистості" (В.О.Сухомлинський) сприяло використання на заняттях вправ гуманістичної спрямованості, метою яких було привернути увагу студентів до своєї власної особистості та особистості товаришів по групі. При цьому об'єктом пізнання виступали власні почуття, бажання, мрії, позитивні якості та риси характеру, ставлення до оточуючого та до самого себе. 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 вузькоособистісних та комунікативних мотивів роботи над іноземною мовою.

Важливою умовою формування дискретних учбових спонук є віра особистості у можливість досягнути успішних результатів своєї діяльності. Отже, завданням викладача було переконувати студентів у їх здатності досконало оволодіти іноземною мовою. Аргументом слугували приклади з життя відомих осіб, котрі завдяки власним зусиллям досягнули чималих успіхів у вивченні іноземних мов. Щоправда, кращим аргументом у такому випадку могли бути успіхи самих першокурсників. "Кожний студент повинен пережити успіх в учінні", – таким був лейтмотив коректівного курсу і дослідження в цілому.

Це, в свою чергу, передбачало реалізацію принципів індивідуального підходу, диференціацію навчання. Дисертантом були розроблені завдання трьох рівнів складності для виконання на заняттях та домашньої роботи. Студентам експериментальної групи надавалась можливість самостійно вибирати вправи, результати виконання яких оцінювались без урахування їх рівня складності. Невпевненість у собі змушувала багатьох починати із менших за обсягом і легших завдань. Отримані в роботі позитивні результати сприяли формуванню мотиву досягнення, свідченням чого виявився вибір студентами більш важких вправ.

У зв'язку з цим доцільним виявилося доповнити схему оцінювання використанням емоційно-оцінних суджень викладача як індикатора об'єктивного рівня досягнень студентів у діяльності вивчення іноземної мови. Як і в дослідженні

І.Б.Красноголової, котра запропонувала застосовувати педагогічну оцінку не як засіб покарання або винагороди, а індикатор індивідуальних досягнень студентів [9], в роботі зі студентами експериментальної групи увага акцентувалась на позитивних оцінках, на схваленні індивідуальних та групових досягнень. Водночас наголошувалось на неприпустимості зупинятися на досягнутому, необхідності постановки більш складних завдань, важливості використання усіх наявних резервів особистості для їх розв'язання.

Суттєвою ж відмінністю нашого підходу до використання педагогічної оцінки від підходу, реалізованого у вищезгаданому дослідженні, виявилась не ортодоксальна відмова від поурочного оцінювання знань студентів, оцінювання кожного виду роботи на занятті, результатом якого була б оцінка в журналі (Д.М.Узнадзе називав це "вигнанням цифрової оцінки" з педагогічного процесу), а запровадження на час проведення коректівного курсу своєрідного "мораторію" на негативні оцінки. Щодо використання в навчальному процесі позитивних оцінок, то тут ми зважали на точку зору О.М.Леонтьєва, який, розглядаючи механізми мотиваційного розвитку, ставив питання: "Чи не полягає взагалі мистецтво виховання ... в умінні вчасно надати більш високого значення успішному результату діяльності, щоб цим забезпечити перехід і до більш високого типу реальних мотивів, які керують життям особистості?" [12, с. 522]. Отже, застосування позитивних оцінок (і вербальних, і оцінок в журналі) виявилося доцільним з точки зору формування позитивних мотивів вивчення іноземної мови.

Таким чином, дослідження підтвердило висновок Є.П.Ільїна, що основними факторами, які впливають на формування позитивної стійкої мотивації до учбової діяльності є:

- зміст навчального матеріалу;
- організація навчальної діяльності;
- колективні форми навчальної діяльності;
- оцінка учбової діяльності;
- стиль педагогічної діяльності учителя [7, с. 262].

Позитивних результатів у динаміці мотиваційного процесу першокурсників було досягнуто завдяки реалізації вже на початковому етапі мотиваційного менеджменту потенціалу вище згаданих факторів.

Список використаної літератури:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Барышников И.В. О преемственности целей обучения иностранному языку в средней школе и вузе. // Иностр. языки в школе. – 1989. – № 6. – С. 34-35.
3. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14, Психология. – 1987. – № 2. – С. 20-30.
4. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 1981. – № 2. – С. 41-45.
5. Дубровин М.И. Мотивация при обучении иностранному языку и учебные материалы // Иностр. языки в школе. – 1978. – № 1. – С. 28-33.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
8. Козычева Э.П. Квизы как одно из средств создания внутренней мотивации говорения // Иностр. языки в школе. – 1989. – № 2. – С. 47-48.
9. Красноголова 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.
10. Леонтьев А.А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки // Иностр. языки в школе. – 1988. – № 4. – с. 19-23.
11. Леонтьев А.А. Социальная психология в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 1976. – № 2. – С. 70-74.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М., Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 584 с.

13. 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.
14. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129-138.
15. Психологические механизмы целеобразования. М., Наука, 1977. – 259 с.
16. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психолгии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
17. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2000. – 234 с.
18. Штарке, Курт. Студенты. Становление личности.: Пер. с нем. / Послесл. и общ. ред. В.Г.Лисовского. – М.: Прогресс, 1981. – 135 с.
19. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
20. Hutchinson, T. and Waters, A., English for Specific Purposes: a learning-centred approach, Cambridge University Press, 1987. – 184 p.

Аннотация

В статье рассматриваются особенности осуществления мотивационного менеджмента на начальном этапе обучения иностранного языка в торгово-экономическом университете. Определяется роль и задачи коррективного курса в формировании мотивации учения студентов.

Summary

Specific features of carrying out motivation management at an early stage of teaching English at the University of Trade and Economics are regarded in the article. The author defines the importance and tasks of the correction course in improving students' motivation to learn.