

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра практичної психології

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ»

Дипломна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала: студентка VI курсу,
групи 622
спеціальності «Психологія»
спеціалізація «Практична психологія»

Білоус Ольга Вікторівна

Керівник: доц. Фесун Г. С.

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № ____

від „__” _____ 2021 р.

зав. кафедри _____ доц. Радчук В.М.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. Теоретичний аналіз мотивації вивчення іноземної мови	6
1.1 Основні підходи до розуміння мотивів та мотивації	6
1.3 Дослідження проблеми мотивації вивчення іноземної мови	24
1.4 Психолого-педагогічні особливості мотивації у вивченні іноземної мови студентами ВНЗ	30
Висновки до I розділу	40
РОЗДІЛ II. Емпіричне дослідження мотивації у вивченні іноземної мови студентами ВНЗ	41
2.1 Завдання та методи дослідження.....	41
2.2. Аналіз результатів дослідження	44
Висновки до II розділу	65
Висновки.....	66
Список використаних джерел:	67
Додатки	74

Вступ

Актуальність дослідження. У сучасному глобалізованому світі неможливо переоцінити роль володіння іноземними мовами як для кар'єрного росту, так і особистісного розвитку та розширення власного світогляду. Оскільки в Україні досі залишається один із найнижчих у Європі відсотків людей, які вільно спілкуються мовами інших країн, проблема вивчення мотивації студентів до вивчення іноземної мови є особливо актуальною.

Розробці методів навчання іноземної у ВНЗ присвятили свої дослідження українські вчені О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька, Н.О. Бражник, О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко та зарубіжні автори Є.І. Пассов, А.Н. Щукін, Н.І. Гез, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабінович, Т.Є. Сахарова, Г.А. Китайгородська та ін.

Проблема професійно-орієнтованого викладання іноземної мови на нелінгвістичних факультетах була висвітлена у наукових роботах П.І. Образцова, О.Ю. Іванової, О.Н. Нінтенко, Є.В. Мусницької, Н.А. Сури, Ф.М. Зіннурової.

Психологічні аспекти викладання іноземних мов були детально розглянуті у роботах Б.В. Беляєва, І.Б. Красноголової, І.А. Зимньої, О.О. Леонтєєва, В.А. Артемова, зокрема Н.О. Арістова повністю присвятила свою монографію темі формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів.

Для вікової та педагогічної психології особливого значення у сучасних умовах набуває розробка методичних аспектів психолого-педагогічного впливу на процес становлення пізнавального мотиву навчальної діяльності студентів, зокрема, у процесі вивчення іноземної мови.

Проаналізувавши вітчизняну наукову літературу, можна констатувати, що набагато більше уваги приділяється формуванню мотиваційної сфери у дітей шкільного віку, в той час, як дослідження розвитку мотивації до вивчення іноземної мови студентами залишається недостатньо вивченим.

Саме це наштовхнуло нас на дослідження теми «Мотивація до вивчення іноземних мов студентами «Міжнародні відносини»».

Мета дослідження полягає у теоретичному та емпіричному дослідженні мотиваційної сфери студентів у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ.

Об'єкт дослідження: мотивація студентів у вивченні іноземної мови в умовах навчальної діяльності.

Предмет дослідження: психологічні особливості мотивів навчальної діяльності у вивченні іноземної мови студентами спеціальності «Міжнародні відносини».

Зазначена мета зумовлює такі **завдання дослідження**:

- 1) дослідити наукові підходи до розуміння поняття мотивів та мотивації;
- 2) узагальнити теоретичні напрацювання з проблеми мотивації навчальної діяльності;
- 3) розглянути різні погляди на дослідження мотивації вивчення іноземної мови;
- 4) проаналізувати психолого-педагогічні особливості мотивації до вивчення іноземної мови студентами спеціальності «Міжнародні відносини» факультету історії, політології та міжнародних відносин у процесі навчання у ВНЗ;
- 5) Емпірично дослідити мотиваційну сферу навчальної діяльності студентів спеціальності «Міжнародні відносини» у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ.

Гіпотеза дослідження: вивчення іноземної мови студентами спеціальності «Міжнародні відносини» факультету історії, політології та міжнародних відносин буде залежати від особливостей їхньої мотивації.

Методи дослідження: аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення, класифікація, систематизація, тестування, опитування; способи математичної обробки емпіричних даних.

У дослідженні були використані такі **психодіагностичні методики**: Методика «АМВТ Test Battery» («Тест на атитюди та мотивацію») Р. Гарднера,

«Мотивація до успіху» Т. Елерса, «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса, методика «Спрямованість на отримання знань» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової, «Спрямованість на оцінку» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової та «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна, у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої.

Вибірка дослідження: у нашому дослідженні, яке проводилося у вересні 2021 р., взяло участь 56 студентів третього та четвертого курсів спеціальності «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича.

Структура магістерської роботи: наша робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ I. Теоретичний аналіз мотивації вивчення іноземної мови

1.1 Основні підходи до розуміння мотивів та мотивації

Проблемі мотивації присвятили свої роботи такі вчені, як Є.П. Ільїн, С.Л. Рубінштейн, О.Г. Ковальов, О.М. Леонтьєв, Б.В. Зейгарнік, Х. Мюррей, Дж. Аткинсон, К.К. Платонов, Р.С. Немов, А.К. Маркова, Л.І. Божович, Д. Узнадзе, Ш. Магомед-Емінов та ін. Слово «мотивація» походить від середньовічного латинського дієслова «*movere*», що означає рухатися. [53, с. 94] В науковому розумінні про мотивацію говорять тоді, коли «поведінка, направлена на бажану ціль» (А. Хартінгер) [47, с. 17] або ж називають її «мотором діяльності» (Р. Стробе) [82, с. 29]. У психології сформувалися два основні підходи до розуміння мотиву – моністичний (з грец. *μονος* - один) та інтегральний (з лат. *integralis* - цілий). Перший розглядає мотив як потребу, спонукання, ціль, намір, властивість особистості, стан тощо. Психологи, які дотримуються думки про інтегральну сутність мотиву, вбачають у ньому складне утворення, яке не можна звести до якогось одного компонента [12].

Незважаючи на те, що погляди дослідників на поняття мотиву суттєво розходяться, кожен з прихильників моністичного підходу вбачає в ньому певний психологічний феномен. Так, деякі психологи (Л.І. Божович, В.О. Іванников, О.Г. Ковальов, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн) ототожнюють потребу з мотивом. Як зазначає Рубінштейн, потреба виражає прагнення людини до змін умов заради задоволення потреби. Проте таке визначення мотиву не здатне пояснити причину певної дії, адже будь-яка потреба може бути реалізована різними способами [12, с. 59].

О.М. Леонтьєв при цьому наголошує на тому, що через неспроможність створити направлену діяльність суб'єктивні переживання та бажання не можна назвати мотивами. Натомість вчений для позначення мотиву використовує кінцеві цілі діяльності, тобто результат або предмет задоволення потреби, на який направлена діяльність, тому даний ідеальний або матеріальний предмет потреби набуває спонукальну функцію і таким чином стає мотивом [17, с. 93]. К. Обуховський визначає мотив як вербалізацію цілі,

що дозволяє людині почати певну діяльність [22, с. 19]. В.К. Вілюнас заперечує дану точку зору і зазначає, крім психічного відображення предмету необхідна ще актуалізована потреба, якій відповідає даний предмет. На думку Ф.Є. Василюка до дії суб'єкта спонукає не сам предмет, а його значення для нього. Л.І. Божович підтримує дану точку зору та наголошує, що предмет задоволення потреби є не мотивом, а стимулом, який актуалізує потребу.

Більшість вітчизняних та зарубіжних вчених притримуються думки, що мотив – це усвідомлене внутрішнє спонукання, яке відображає готовність людини до дії. У зв'язку з цим Х. Хекхаузен розглядає мотивацію як спонукання до дії певним мотивом, як бажаний цільовий стан у рамках відносин індивід – середовище [48]. Для усвідомлення стимулу повинна бути детермінована психічна реакція, яка надає йому значимість та змушує реагувати на нього. Однак, як пише Є. Ільїн, дане твердження не пояснює природу мотивів, які змушують людину відмовитися від виконання певної дії, тобто коли спонукання до дії відсутнє.

Такі психологи, як Б.В. Зейгарнік, Х. Мюррей, Дж. Аткінсон, К.К. Платонов, Р.С. Немов, вважають, що мотиви – це стійкі характеристики особистості. Р.О. Пілоян, Дж. Гілфорд та Е. Хілгард визначають мотив як особливий стан людини. За Е. Хілгардом, мотив – це будь-який стан організму, який впливає на початок або продовження конкретної поведінки. Проте приймати властивості особистості за мотиви так само неправомірно, як і зводити поняття мотиву до стану. Існує також підхід до пояснення мотиву через задоволеність (В. Асєєв, А. Ковальов, П. Якобсон), яка об'єктивно є лише одним із факторів впливу на прийняття рішення про продовження діяльності [12, с. 60].

Проаналізувавши моністичні підходи різних вчених до розуміння мотиву, ми приходимо до висновку, що окремі психологічні феномени не в змозі пояснити його сутність. У результаті цього доречніше розглядати мотив у якості складного інтегрального утворення. Так, О.В. Малихіна пише, що «мотив особистості – це і потреба, і мета, і намір, і спонукання, і властивості

особистості, які детермінують поведінку людини. У кожному конкретному випадку за основу може бути взятий різний набір компонентів, унаслідок чого народжується новий мотив». О.В. Малихіна також відзначає, що психологічні феномени можуть впливати на формування певного мотиву, але жоден з них не може виступати мотивом, тому що вони є лише його компонентами [19].

Німецький філософ і психолог В. Вундт в кін. XIX ст. одним з перших пояснював мотив як складне утворення, зазначавши, що він складається з уявлень, які є основою вчинку та почуттів, які виступають спонукальною причиною дії. Д. Узнадзе також вважав мотив складним психічним утворенням, яке виникає як результат багатоетапного процесу мотивації. Багатокомпонентну структуру мотиву частково розкривають у своїх роботах М.Ш. Магомед-Емінов і В. Терентьєв, проте їм не вдалося відійти від традиційних поглядів на психічні явища, що завадило вченим вірно описати структуру мотиву [12, с. 115].

На думку, В.Г. Леонтьєва, мотив потрібно розглядати як «системне утворення особистості, системний спосіб організації активності людини». Структура мотиву складається з підструктури властивостей, які утворюють мотиваційне ядро, і підструктури функцій, завдяки якій проявляються властивості мотиву. Ядро формують змістові, вольові властивості, направленість, значення, динамічність та емоційність. Найважливішу роль вчений відводив саме змістовим властивостям, оскільки вони формують інші компоненти ядра [17, с. 89].

Для проведення та аналізу нашого дослідження ми зупинимося на традиційному визначенні мотиву, запропонованому Є.П. Ільїним – «мотив – це суб'єктивна причина (усвідомлена чи неусвідомлена) тої чи іншої поведінки, дій людини – психічне явище, яке безпосередньо спонукає людину до вибору способу дії та її виконання». Отже, як вважає психолог, мотив повинен давати нам відповідь на запитання про причину та сенс певної дії [12, с. 80].

Аналізуючи багатовимірну сутність мотиву, доречно розглянути структуру, яку описав Є.П. Ільїн (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структура мотиву (за Є.П. Ільїним)

Усі компоненти мотиву автор відніс до одного з трьох блоків – «блок потреб, «внутрішній фільтр» або цільовий блок. Кожен окремий мотив складається з тих компонентів, які вплинули на прийняття рішення. Структура мотиву залишається в пам'яті людини, тому можна стверджувати про можливість його ретроспективного аналізу [10]. Навіть за наявності схожих компонентів мотиву у двох окремих людей, це не дозволяє нам говорити про схожість їхніх мотивів за змістом через унікальні особистісні фактори, які здійснюють вплив на формування мотиву.

Усвідомлюючи мотиви, людина стає здатною визначити конкретні цілі та задачі, тому мотиви у співвідношенні з цілями виконують смислотвірну функцію. Зазвичай діяльність людини є полімотивованою, отже, відповідає одразу декільком мотивам. За О.М. Леонт'євим, дії відображають сукупність ставлень людини до її оточення та самої себе. Особистісний смисл – це характеристика свідомості, яка визначається через зв'язки того чи іншого предмету з мотивами, потребами, цінностями і дає змогу оцінити значимість цього предмету для людини. О.М. Леонт'єв вбачає в особистісних смислах одиниці людської свідомості [17, с. 108].

Психологічний феномен, який нам потрібно проаналізувати наступним – мотивація. Погляди вчених на дане поняття можна розділити на два напрямки. У контексті першого мотивацію вважають за потрібне розглядати як сукупність факторів або мотивів. Так, В. Д. Шадріков пише, що прийняття рішення відбувається із врахуванням факторів, які обумовлюють мотивацію, а це - потреби, цілі, рівень вимог, зовнішні та внутрішні умови діяльності, переконання, направленість особистості тощо. Прихильники другого напрямку переконані, що мотивація – це динамічне утворення, тому між даними психологами немає єдності у визначенні її сутності, ролі та зв'язку з іншими явищами.

Найпоширенішими підходами до трактування поняття мотивації є її розгляд як сукупності факторів, які направляють та визначають поведінку (К. Мадсен, Ж. Гофруа); сукупність мотивів (К. Платонов); процес психічної регуляції певної діяльності (М.Ш. Магомед-Емінов); сукупна система процесів, які відповідають за діяльність (В.К. Вілюнас). Ми зупинимось на визначенні С.С. Занюка – «мотивація – це сукупність спонукальних факторів, які викликають активність особистості та визначають напрямок її діяльності» [11].

Вітчизняні психологи для визначення поняття мотивації керуються підходом, який об'єднує динамічну і змістовну частини даного феномену, оскільки саме остання обумовлює вибірковість процесів, а динамічна

характеристика лише задає тривалість та інтенсивність процесу, готовність до функціонального напруження. Але незважаючи на це, як зазначає В.Г. Асєєв та багато західних психологів ігнорують змістовний компонент, тим самим не враховуючи роль свідомості, інтелекту та волі. Автор мав на увазі насамперед психологів психодинамічного напрямку (З. Фройд, Д. Браун, М. Фарбер та ін.).

Мотиви є досить стійкими утвореннями особистості, проте мотивація, як пише С.С. Занюк, включає в себе і ситуативні фактори (вплив інших людей, особливості діяльності та ситуації), які здатні суттєво вплинути на актуальний стан мотивації протягом певного відрізка часу. Тому інтенсивність мотивації у певний момент залежить від сили мотиву та ситуативних детермінант (рис. 1.2) [11, с. 4].

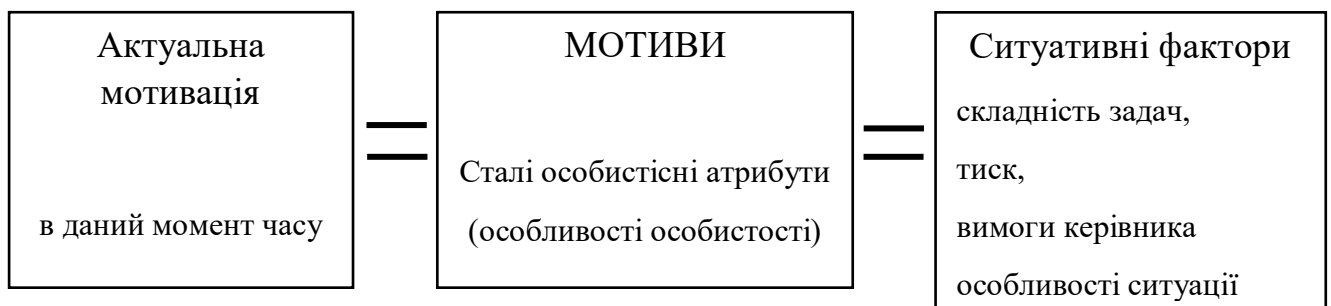


Рис. 1.2. Структура мотивації (за С.С. Занюком)

Часто мотивацію поділяють на внутрішню (інтринсивну) та зовнішню (екстринсивну). Для зовнішньо мотивованої дії стимулом є зовнішні нагороди та умови. Дія є внутрішньо мотивованою, коли саме виконання завдання є джерелом винагороди, тобто ключову роль відіграють особистісні диспозиції – потреби, установки, інтереси тощо. Проте як зазначає Х. Хекхаузен, дії та наміри завжди є внутрішньо вмотивованими. Цього погляду притримується і Є.П. Ільїн, і в підтримку цьому доводить, що мотивація – це внутрішня детермінація поведінки та діяльності, яку можуть викликати й зовнішні подразники, однак вони впливають на людину лише фізично, а мотивація – це процес психічний, в основі якого лежить перетворення зовнішніх впливів на внутрішнє спонукання, тому варто зазначити, що ситуація набуває значення для мотивації лише за умови її значимості для задоволення потреб людини.

Психологи виділяють також поняття мотиваторів (мотиваційних детермінант), які беруть участь у мотиваційному процесі та обумовлюють прийняття рішення. Виділяють декілька груп мотиваторів:

- 1) моральний контроль;
- 2) вподобання;
- 3) зовнішня ситуація;
- 4) власні можливості;
- 5) власний стан у конкретний момент;
- 6) умови досягнення цілі;
- 7) наслідки дії.

Багато вчених насправді мають на увазі мотиви, коли йде мова про мотиватори. Так, О.М. Леонт'єв виділяє «знані» та «реально діючі» мотиви. Перші пояснюють причини необхідності прояву активності, проте дію обумовлюють саме «реально діючі» мотиви. Під час процесу мотивації безліч мотиваторів так і залишаються «знаними», і лише найбільш важливі для людини формують спонукання до дії. Не слід плутати мотиватори з факторами-мотиваторами американського психолога Ф. Герцберга – під ними розуміють фактори, що впливають на відчуття людиною задоволення від праці [12, с. 86].

Ще один важливий для нашого дослідження феномен – мотиваційна сфера особистості – під нею розуміють сукупність мотиваційних утворень (мотивів, потреб, атитюдів, поведінкових патернів тощо). Мотиваційну сферу характеризують за допомогою широти, гнучкості та ієрархізованості. Широта мотиваційної сфери дає змогу оцінити різноманітність та розвинутість мотиваційної сфери. Гнучкість вказує на кількість засобів, за допомогою яких може бути задоволена та сама потреба. Ієрархізованість створює у свідомості людини певний порядок мотиваційних диспозицій на основі їхньої значимості [21]. Як зазначає Ільїн, формування мотиваційної сфери можна ототожнити з формуванням особистості, тому це педагогічна задача з виховання моралі, інтересів та звичок [12, с. 182-183].

На думку В.К. Вілюнаса, оскільки з віком людина стає більш вибірковою у тому, яким впливам вона хоче протистояти або піддатися, основний напрям її активності у контексті мотиваційного самовизначення полягає в інтеграції, внутрішньому узгодженні мотиваційної сфери та усуненні суперечностей. Таким чином формуються життєві цілі. Лише ті мотиваційні утворення, які пройшли дану перевірку, стають справжніми особистісними мотивами. Проте вони не отримують абсолютну перевагу над іншими мотивами, тому що завжди є фактор слабкості, спокуси та інших специфічних обставин, які змушують людину вибрати інші мотиви. Незважаючи на це, суб'єкт надає перевагу санкціонованим мотивам і він намагається за допомогою вольової активності забезпечити їхнє домінування у мотиваційному полі.

Система мотивів особистості за Вілюнасом – це найбільш оптимальні з огляду на потреби спосіб, програма та цілі життя. Під час виконання діяльності мотиваційна сфера людини постійно змінюється та розвивається, відбувається доопредмечування та переопредмечування базових потреб. Суб'єкт завжди знаходиться у пошуку найкращих стратегічних або тактичних рішень в мотиваційному полі майбутнього, які призводять до створення мотиваційних систем, що у теперішньому виражаються мотивацією почуття обов'язку. Напрямок поведінки людини у будь-який момент визначається балансом, встановленим у динамічній системі мотивів [4, с. 254-256].

За Райнбергом, вмотивованого учня можна впізнати за такими ознаками: 1) має перед собою ціль, яку прагне досягти; 2) докладає зусиль для досягнення цілі; 3) не дає іншим стимулам себе відволікти. Слідуючи даному поясненню, стає очевидно, що мотивація у процесі навчання заслуговує на окрему увагу вчених [74, с. 14].

1.2 Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема

Оскільки психологія мотивації відповідає на питання «чому» та «навіщо» стосовно людської поведінки [52, 49], поняття навчальної мотивації

означає ті структури та процеси, які пояснюють здійснення та ефекти навчальної діяльності [76].

Аналізуючи навчальну мотивацію, важливо виділити педагогічно релевантні компоненти мотивації. Модель на рис.1.3 (Додаток А) містить умови, процеси та результати навчальної мотивації та описує 6 мотиваційно-теоретичних областей змінних, між якими виникають різні зв'язки:

- 1) актуальна навчальна мотивація - центральний елемент моделі, який репрезентує мотивацію, що виникає у певній ситуації та актуалізується в процесі діяльності;
- 2) актуальні фактори умов. Виділяють 3 групи факторів, які мають безпосередній вплив на мотивацію - а) умови, пов'язані з особистістю учня (мотиви, ціннісні орієнтири, установки), б) умови соціального оточення учня (групова динаміка класу, поведінка та установки вчителя), в) умови, які детермінуються навчальною ситуацією та предметом вивчення (цікавість або важкість навчальних матеріалів);
- 3) попередні умови розвитку навчальної мотивації. Для пояснення походження актуальних мотиваційних факторів, потрібно розглядати умови розвитку мотивації, які мали значний вплив у минулому;
- 4) когнітивні та емоційні процеси під час навчальної діяльності. Залежно від сили та якісного направлення навчальної діяльності, учні по-різному займатимуться освоєнням навчального матеріалу;
- 5) прямі ефекти та результати навчальної діяльності. Насамперед іде мова про когнітивні результати, такі, як тип та якість нової засвоєної інформації або покращення вже набутих знань та вмінь;
- 6) непрямі наслідки та довгострокові цілі. Прямі результати навчання рідко виступають безпосередньою ціллю, зазвичай вони є інструментальною умовою для далекоглядних намірів. Учні, наприклад, навчаються не для отримання знань, а через наслідки досягнень - похвала та визнання, хороші оцінки, які є умовою для віддаленіших цілей (наприклад, отримання професії) [61].

У сучасній психології існує безліч поглядів на дослідження навчальної мотивації. З точки зору особистісних теорій, особливості навчання можна пояснити відмінностями особистісних якостей учнів. Те, що під час зовні однакових навчальних умов існують суттєві відмінності у досягненнях учнів, підштовхує вчених до висновку про роль у цьому особистісних факторів.

Окрім когнітивних навчальних умов (наприклад, обдарованість), враховуються такі мотиваційні фактори, як мотиви, ціннісні орієнтири, установки або інтереси. Роль специфічних особистісних аспектів навчальної мотивації досліджують емпірично, перевіряючи зв'язок даних диспозицій з навчальними досягненнями (наприклад, контрольні роботи, екзамени), щоб визначити чи мотиви можуть служити для передбачення та пояснення навчальних успіхів [60, 58].

У межах особистісних теорій по-різному класифікують навчальні мотиви (наприклад, ієрархія потреб Х. Мюррея). [67] Модель мотивації Хекхаузена окреслює окрім обох проявів мотиву досягнення (сподівання на успіх та страх невдач) ще цілий ряд потреб, які відіграють важливу роль під час навчання в школі: потреба ідентифікації з дорослим авторитетом, потреба в згоді, потреба в залежності від дорослих та потреба в уникненні покарання. У той же час Хеннінг та Козекі виділяють на основі результатів власного опитування 7 класів мотивів, які є важливими для навчальної мотивації: відчуття обов'язку перед суспільством, ідентифікація з батьками, ідентифікація з вчителями та навчальною групою, прагнення досягнень, егоїстичні мотиви та мотив визнання [50, 56].

Припущення, пов'язані з впливом на мотивацію особистісних рис, можуть призводити до застосування педагогічно сумнівних методів на основі переконання в тому, що людські риси характеру є постійними. Тому, наприклад, під час неочікуваних змін у навчальних результатах окремих учнів можуть не враховуватися фактори, які насамперед залежать від вчителя, а не від учня. Слабкість погляду особистісних теорій проявляється в тому, що розглядаючи досягнення окремих учнів протягом певного періоду часу, ми

неодмінно побачимо значні коливання рівня навчальної мотивації. Це пояснюється різною зацікавленістю до певних тем або предметів, зміною умов навчальної ситуації і т.п. Саме тому не можна стверджувати, що навчальна мотивація є стабільною характеристикою особистості [61].

На переконання біхевіористичних теорій, навчальна мотивація - це змінна готовність докладати зусилля, яка залежить від пережитих наслідків під час навчальної діяльності у минулому. Всі важливі фактори впливу на поведінку спостерігаються ззовні та можуть бути експериментально досліджені. Інтроекспериментально отримані результати вважаються ненауковими. У другій половині ХХ ст. біхевіористична теорія мотивації піддалася значній критиці через обмеження причин людської поведінки реакцією на певні подразники. Навіть під час дослідів на тваринах було виявлено діяльність, яка не потребує стимулу ззовні. У той же час, з'являлися наукові праці, які виділяли не тільки мотивацію, спричинену зовнішніми чинниками, але й внутрішню мотивацію (Уайт, Берлайн, Е. Десі) [84, 33, 38].

Із розвитком когнітивної психології у 70-х рр. динамічні процеси навчання активно пояснювали та описували за допомогою когнітивних концепцій, адже кожна форма систематичного навчання базується на усвідомлених роздумах та запланованих, цілеорієнтованих діях. [64] У рамках когнітивної теорії великого впливу набули роботи про мотивацію досягнень Маклеленда, Аткинсона, Рейнора та «Бохумської робочої групи» Хекхаузена [65, 32, 49]. На їхню думку, мотиваційна динаміка утворюється в результаті роздумів, оцінок та припущень можливого використання певної діяльності. Вирішальним виступає не задоволення від дії або безпосереднього результату, а від її інструментальності для отримання бажаних або уникнення небажаних наслідків. Те, чи буде виконуватися певна навчальна задача, залежить від результатів раціонального підрахунку, який можна реконструювати як багатоетапний аналіз та оцінку можливих наслідків. Цей теоретичний підхід описує умови для виникнення актуальної навчальної мотивації, тобто утворення наміру, яке Куль, Пекрун та інші автори позначали поняттям

"селекційна мотивація", а процес втілення наміру належить, на їхню думку, до мотивації реалізації [62, 72].

Німецький дослідник Райнберг за допомогою феноменологічних аналізів, систематичних опитувань та спостережень виявив, що доволі часто мотивація до навчальної діяльності пов'язана із задоволенням від даного процесу, тобто не завжди мотивація має інструментальну направленість. Тому Райнберг поряд з цілецентованими спонуками виділяє також діяльнісно-специфічні спонуки [73, с. 104]. Його ревізія когнітивної моделі мотивації передбачає можливість того, що людина може не до кінця провести раціональні розрахунки, а натомість зупинитися, коли для виникнення достатньої мотивації вистачає діяльнісно-специфічних стимулів. Вчений також припускає, що є люди, для яких більш характерно мотивуватися діяльнісно-специфічними стимулами.

Концепція самоефективності, яка була запропонована А. Бандурою, спочатку використовувалася для пояснення індивідуальних відмінностей у подоланні стресу, проте очікування самоефективності тісно пов'язані з мотиваційними факторами навчання [81]. Від сили вираження самоефективності залежить, наприклад, потановка цілей, стійкість навчальних зусиль та інтенсивність когнітивних процесів під час засвоєння навчального матеріалу [80]. Самоефективність має здатність змінюватися під час розвитку. На основі результатів повторюваних навчальних зусиль у певній сфері навчання учень робить висновок про свої здібності та стабілізує або коригує свою самооцінку. Під час емпіричних досліджень з проблеми самоефективності науковці намагаються дослідити, за яких умов можна покращити оцінювання власних здібностей. Особливо важливу увагу під час подібних досліджень приділяють учням, цілі яких є низькими та не відповідають високому рівню їхніх здібностей та задатків.

Новіші гіпотези з проблеми мотиваційної орієнтації виходять з припущення, що учнів можна поділити на дві групи за цілями їхнього навчання. За Ніколлсом, першу групу характеризує орієнтація на задачу [68,

69]. Це означає, що мета учня полягає в якісному засвоєнні навчального предмету. Двек та його колеги говорять про «орієнтацію до майстерності» [40, 43]. Безпосередній навчальний результат мотивує їх та є достатньою ціллю навчальної діяльності. За Леппером, це одночасно є індикатором внутрішньої мотивації [63]. Друга група - учні з Я-орієнтацією (егоорієнтовані) націлені на те, щоб бути кращими за інших. Було доведено, що тип навчальної орієнтації не впливає на силу мотивації. Проте вони мають суттєві відмінності якісних компонентів контролю навчання. Учні з орієнтацією на задачу присвячують набагато більше часу та зусиль для вивчення навчальних матеріалів, близьких їм за інтересами, та використовують якісно складніші навчальні стратегії. Особливо хороші результати вони отримують під час підсумкових контрольних робіт, які вимагають від них ґрунтовного розуміння взаємозв'язків, принципів та аргументаційних ліній [70]. Крім цього, інформація, засвоєна таким чином, краще та довге зберігається у пам'яті [63].

Когнітивні теорії, як і всі інші, мають свої сліпі плями. Направляючи свій фокус на певні феномени, інші важливі аспекти залишаються поза увагою. Когнітивісти обмежують пояснення дій людини раціональними процесами прийняття рішення, когнітивними оцінками і т.п. Часто розглядаються лише передумови дії без самого процесу регуляції діяльності [76, с. 96].

Теорія, яка розгорнуто займається вивченням мотиваційних умов та факторів самодетермінованої поведінки, була розроблена Е. Десі та Р. Раяном [37, 36]. Її центральною задачею є аналіз мотиваційних факторів у процесі розвитку особистості. На початку їхнього дослідження вчені протиставляли внутрішню мотивацію зовнішній, але останніми роками вони відмовилися від цього. Вирішальним мотиваційним фактором є об'єм суб'єктивно пережитої автономії. У стані самодетермінованої діяльності індивідуум робить те, що відповідає її потребам [35].

Рушійною силою розвитку особистості, за теорією самодетермінації, є потреба в автономії, потреба в компетентності та зв'язку з іншими людьми. Остання потреба вимагає від особистості пристосовуватися до інших -

цінності, цілі та норми поведінки, які у соціальній референтній групі вважаються важливими, більш менш усвідомлено переймаються на шляху до ідентифікації. Для цього необхідні різноманітні навчальні процеси на всіх рівнях засвоєння знань та компетенцій.

Емпіричні докази свідчать про те, що навчальна мотивація, яка спирається на самодетерміновану поведінку, призводить до кращих успіхів та кращого довготривалого засвоєння матеріалу. Крім того, було досліджено, що виникнення самодетермінованої мотивації у значній мірі залежить від умов навчального середовища та поведінки педагога [37].

Теорія робить припущення про генезу регуляції діяльності та переймання зовнішніх цілей у власну концепцію самості, про значення процесів, пов'язаних з потребами, для збереження мотиваційної динаміки та короткі та довгострокові наслідки різної мотивованої поведінки. Жодна інша емпірична психологічна теорія не описує так комплексно виникнення та функціонування навчальної мотивації.

Не можливо заперечувати те, що інколи навчальна мотивація повинна бути селективною, оскільки учні не можуть одночасно вивчати все. На питання, яким чином відбувається даний вибір та які преференції відіграють важливу роль, відповідь можуть дати інтереси. Довгий час психологія не сприймала серйозно поняття інтересу, вважаючи його занадто широким та неоднозначно визначеним, проте у 90-х рр. інтерес як поняття було заново «відкритим» для психологічної науки [59].

За Гробеном та Фордерером, «інтереси відносяться до аспекту якісної спрямованості особистості з точки зору цінності та валентності, які індивід приписує певним об'єктам (речам, особам, подіям, станам тощо)» [46, с. 14]. Особливо часто проблему інтересів застосовують для дослідження особливостей вивчення текстів та мотивації читання [77, 46]. У відповідності з різними теоретичними позиціями (Десі, Ратунде, Хіді, Холланд, Бергманн), інтерес інтерпретують як концепцію, яка виражає особливе ставлення людини до області досвіду чи знань. Інтереси описують такі зв'язки між людиною та

предметом, які мають для індивіду особливе значення та пов'язані з (позитивними) емоційними та ціннісними валентностями. Принаймні найбільш розвинені інтереси довгостроково мають вплив на ідентичність людини [57].

У психологічній літературі на пострадянському просторі зазвичай виділяють дві групи мотивів учіння:

- 1) пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом та процесом навчальної діяльності (отримати інтелектуальне задоволення, придбати глибокі і міцні знання);
- 2) соціальні мотиви, які формуються під впливом соціальних взаємодій з іншими (стати висококваліфікованим фахівцем, домогтися схвалення батьків і оточуючих).

Сучасний український вчений С. Занюк пропонує виділяти такі мотиви:

- 1) внутрішні, що пов'язані зі змістом та процесом діяльності;
- 2) зовнішні:
 - 2.1. широкі соціальні – мотив обов'язку перед суспільством і мотив самовдосконалення;
 - 2.2. вузькоособистісні – бажання бути схваленим іншими та прагнення до високого соціального статусу;
- 3) мотиви уникнення невдач.

За Б. Додоновим, навчальна діяльність спонукається такими мотивами:

- 1) задоволення від процесу діяльності;
- 2) наслідки діяльності;
- 3) матеріальна винагорода;
- 4) уникнення покарання [5].

За А.К. Марковою, даним мотивам притаманні змістовні (пов'язані зі змістом навчальної діяльності) та динамічні характеристики (виражають форму та динаміку мотивів та пов'язані з психофізіологічними особливостями учня). Змістовними характеристиками мотивів виступають:

- 1) особистісний сенс навчальної діяльності для самого учня – за його наявності мотив не лише виконує роль збудника, а є і смислотвірним;
- 2) дієвість мотиву, тобто його вплив на процес навчання. Дана характеристика на пряму пов'язана з першою, оскільки лише особистісна значущість мотиву може зробити його дієвим. Це можна спостерігати в активності та ініціативності учня;
- 3) місце мотиву у структурі мотивації. Мотиви можуть бути провідними або другорядними;
- 4) самостійність виникнення та прояву мотиву. Він може бути внутрішнім або зовнішнім, проте, на думку А.К. Маркової, потрібно зазначити, що мотив завжди є внутрішньою характеристикою учня. Якщо без зовнішнього впливу мотив не актуалізується, можна стверджувати про те, що він поки що є зовнішнім для учня;
- 5) рівень усвідомлення мотиву. Завдання педагога полягає у тому, щоб учень якомога раніше почав усвідомлювати свої мотиви пізнавальної діяльності;
- б) рівень поширення мотиву на різні типи діяльності. Наприклад, щодо інтересів у літературі описано, що учні можуть володіти неясною локалізацією інтересів (коли учневі потрібна мотивація ззовні), широкою локалізацією (залюбки працюють над різними предметами, поглиблюючи свої знання у кожному з них) та локалізацією стержневих інтересів (учні зосереджуються на одному-двох предметах відповідно до своїх нахилів).

Динамічні характеристики мотивів можна описати наступним чином:

- 1) стійкість мотивів. Вона відображає те, наскільки постійною є актуалізація певного мотиву в різних навчальних ситуаціях;
- 2) емоційна забарвленість. Якщо розділяти мотивацію на позитивну та негативну, можна чітко побачити, що перша, зважаючи на те, що вона направлена, наприклад, на досягнення успіху, буде викликати позитивні

емоції, а негативна мотивація (бажання уникнути неприємностей) матиме негативне емоційне забарвлення;

- 3) сила мотиву, швидкість його виникнення і т.п. Дані характеристики можна прослідкувати в тому, наскільки довго учень може виконувати роботу та скільки завдань може виконати. Педагог повинен аналізувати та враховувати характер мотивації учня у своїй роботі, допомагати перебороти негативні мотиви [20].

На думку Л.І. Божович, навчальна діяльність завжди спонукається двома різними типами мотивами, одні з яких пов'язані із самим процесом навчання, а інші – із середовищем, у якому перебуває індивід, і можуть бути або широкими соціальними та вузькоособистісними.

За П.М. Якобсоном існує 3 види мотивів. Перший – негативні мотиви, за яких студента спонукають неприємності, що можуть виникнути у разі відмови від навчання, тому він не має жодного інтересу до навчання та отримання кращих результатів. Другий різновид мотивів має позитивний вплив на навчальну діяльність. Тут роль відіграє сформоване суспільством відчуття обов'язку, яке спонукає отримати освіту та бути корисним для інших. Така установка дає студентові терпіння та наполегливість для вирішення складних завдань. У цю ж групу відносять вузько особистісні інтереси. Навчання у ВНЗ виступає шляхом до особистісного благополуччя. Третій вид мотивації полягає у потребі у знаннях, бажанні дізнатися щось нове. Студентові подобається сам процес освоєння нового матеріалу, що відображає стійкі пізнавальні інтереси. Як зазначає П.М. Якобсон, мотивація залежить насамперед від особливостей студентів та їхніх різноманітних потреб. [30]

Н.В. Бордовська та А.О. Реан вважають за потрібне виділяти мотивацію досягнення успіху та мотивацію страху невдач. Якщо в людини переважає мотивація досягнення успіху, вся її діяльність направлена на отримання кращих результатів. Особистості, яким притаманна мотивація успіху, більш активні, ініціативні, наполегливі, не зупиняються, якщо виникають певні труднощі. Їхній фокус зосереджений на плануванні майбутнього. Не

відмовляються від задач, які, на перший погляд, їм не під силу. У разі якщо задачі не нав'язані ззовні, їхня привабливість для таких людей збільшується пропорційно їхній складності.

Мотивація страху невдач характеризується очікуванням неприємностей та бажанням уникнути покарання, навіть якщо людина об'єктивно ще не зробила нічого, за що її можуть покарати. Такі учні безініціативні, не беруться за складні задачі, погано оцінюють свої можливості. У разі обмеження часу на виконання завдання, вони роблять це ще гірше, ніж зазвичай. Якщо не вдалося вирішити певне завдання, його привабливість знижується незважаючи на те, чи воно було нав'язане ззовні чи обране самим учнем. Визначити, який тип мотивації переважає в учня чи студента, можна завдяки спостережанню за ним та вивченню його поведінки у різних ситуаціях [2, с. 179].

Дослідження успішності у навчанні протягом довгого часу доводили провідну роль інтелектуального рівня особистості. Завдяки результатам одного з досліджень А.О. Реана вдалося виявити цікаве співвідношення мотиваційного та інтелектуального факторів. Група студентів пройшла тест на загальний інтелект, а далі результати порівняли з рівнем їхньої академічної успішності – значної залежності між рівнем інтелекту та успішністю не було виявлено. В.А. Якунін та Н.І. Мешков прийшли до такого ж висновку у своєму дослідженні. Єдиною відмінністю між студентами з високою та низькою успішністю була сила та тип мотивації навчальної діяльності. У сильних студентів переважає внутрішня мотивація, тому вони відповідально готуються до своєї майбутньої професії, це має для них особистісний сенс. Для слабких студентів характерні зовнішні мотиви, такі, як уникнути покарання, утриматися на стипендії [2, с. 177].

Отже, можна зробити висновок, що незважаючи на невисокі інтелектуальні задатки, кожен студент може досягти успіхів у навчанні за наявності у нього стійкої внутрішньої мотивації, яка компенсує певну нестачу знань чи умінь. Даний принцип не працює у зворотному напрямку – кращі інтелектуальні показники не можуть компенсувати відсутність мотивації, без

неї навчання не буде успішним. А.А. Мотков у ході свого експерименту довів, що мотивація здатна компенсувати навіть нестачу спеціальних здібностей [2, с. 178]. Н.Ц. Бадмаєва провела схоже дослідження зі школярами, яке довело важливість високого рівня навчально-пізнавальної мотивації для продуктивності у процесі навчання, а негативна мотивація (уникання) навіть за наявності високих інтелектуальних здібностей не дозволяє школярам досягнути успіхів [1].

Завданням педагога є якомога краще сприяти розвитку внутрішньої мотивації учнів. На думку Дж. Брунера, потрібно насамперед приділяти увагу пізнавальним мотивам, прагненню до компетентності завдяки накопиченню знань та постійному вдосконаленню. Г.І. Щукіна виділяє серед іншого пізнавальний інтерес як основний мотив учіння [9].

1.3 Дослідження проблеми мотивації вивчення іноземної мови

Дослідження ролі мотивації у вивченні іноземної мови є важливим напрямком педагогічної психології. У сучасному світі практично неможливо обійтися без володіння принаймні однією іноземною мовою. Саме тому в українських вищих навчальних закладах студенти продовжують вивчення іноземних мов, яке було розпочато в школі. Вивчення мови багато в чому відрізняється від вивчення інших предметів, тому що мова належить нам як соціальним істотам і є частиною нашої ідентичності. Для ефективного викладання іноземної мови на немовних спеціальностях, тобто, коли професія, якою прагне оволодіти студент не пов'язана напряму з іноземною мовою, важливо зрозуміти, яке місце у процесі засвоєння іноземної мови займає мотивація та які мотиви переважають у студентів, які показують кращі результати.

Поняття мотивації активно застосовується з 80-х рр. у контексті вивчення особливостей вивчення іноземної мови. У цих роках Р. Гарднер запропонував гіпотезу афективних змінних, і відтоді у педагогічних дослідженнях занять з іноземної мови бралися до уваги такі фактори, як

установки, орієнтація та мотивація [45, с. 42]. На думку К. Клеппін, мотивація – «це наявне позитивне ставлення до цільової мови або наявні причини для вивчення іноземної мови» [55, с. 3]. У фаховій літературі обґрунтовують вплив мотивації на вибір конкретної іноземної мови, процес навчання, поведінку під час та після заняття, успіх у навчанні та використання належних навчальних стратегій, тому мотивацію розглядають як «ключ до успіху у навчанні» [39, 71].

Під час навчання когнітивна система завжди знаходиться у взаємодії з емоціями або, відповідно, почуттями. Мотиваційні та емоційні аспекти завжди активні під час обробки нових знань, а отже впливають на неї - негативно або позитивно. Кожен мав змогу на власному досвіді переконатися, що вивчення чогось нового найкраще відбувається тоді, коли це приносить задоволення [47, с. 35]. Задоволення та переживання успіху відповідають за безперерйне функціонування синапсів та контакт між клітинами мозку. Тому інформація, пов'язана з позитивними емоціями набагато краще обробляється, розуміється та закріплюється у пам'яті [83, с. 142]. Зацікавленість посилює мотивацію так, що наші клітини мозку активніше займаються інформацією, яка надходить [83, с. 136]. Дослідження, проведені для вивчення особливостей роботи пам'яті, свідчать про те, що не існує "холодної обробки інформації", тому необхідно враховувати емоційний стан вивчаючих [34, с. 146].

Позитивна мотивація запускає посилений цикл:

- мотивація сприяє позитивним емоціям,
- позитивні емоції запускають когнітивні процеси,
- когнітивні процеси ведуть до пізнання, яке, в свою чергу, посилює мотивацію.

Через те, що мотивація контролює когнітивну обробку та зберігання інформації, педагогам потрібно враховувати це у своїй роботі та намагатися поєднувати «діяльність з почуттями» [83, с. 17]. Як зазначає В. Едельманн, так само, як не існує емоційного стану, вільного від когнітивних елементів, так і немає обробки інформації без емоційних аспектів [41, с. 99].

Дослідження мотивації у педагогічному контексті намагаються відповісти на запитання «Що змушує учнів щось вивчати?», тому нам потрібно розглянути різні мотиваційні змінні, які відіграють при цьому важливу роль. Серед багатьох різних підходів до дослідження мотивації вивчення іноземної мови, варто виділити концепцію, яка була домінуючою до 1990-х рр., а саме соціально-психологічна концепція Р. Гарднера. Вчений разом з У. Ламбертом наголошував на визначній ролі установок (атитюдів) стосовно мови, країни, де нею розмовляють та мовної спільноти.

Також важливо враховувати орієнтацію мотивації учня, яку Р. Гарднер розділяв на інтегративну та інструментальну, що, у свою чергу, не свідчить про наявність інструментальної або ж інтегративної мотивації, а лише про її причини. Коли мова йде про інтегративну орієнтацію, це означає, учень вивчає мову для того, щоб ідентифікувати себе з культурою її носіїв; інструментальна орієнтація виникає тоді, коли насамперед зовнішні фактори впливають на мотивацію, наприклад, грошова винагорода або екзаменаційний тиск [55, с. 221]. Із соціального погляду, можна інтерпретувати це, як те, що інструментальна мотивація полягає в очікуванні матеріального результату та соціального визнання у власній мовній спільноті, а за інтегративної мотивації людина очікує визнання носіями мови, яку вона вивчає [31, с. 6].

Клемент та Круйденсьєр доповнили дані мотиваційні аспекти орієнтацією на подорожі, орієнтацією на дружбу та орієнтацією на знання. На думку вчених, вони відображають інструментальну мотивацію. Як можна здогадатися з назви, орієнтація на подорожі відображає цінність для учня подорожей у країни, де розмовляють мовою, яку він вивчає. Орієнтація на дружбу свідчить про те, що іноземна мова є інструментом для встановлення та поглиблення контакту з носіями мови, з якими учень прагне зав'язати дружбу. Під орієнтацією на знання, розуміють бажання бути визнаним на основі факту володіння іноземною мовою, або як пояснює це Шлак – «аби бути освіченішим за інших» [78, с. 9]. Що стосується інтегративної мотивації, то Клемент та

Круйденсьєр вважали це рідкісним явищем, яке виникає в мультикультурному контексті [55, с. 221].

Поділ на інтегративну та інструментальну орієнтації призвів до дебатів у науковому співтоваристві щодо його доцільності, оскільки різні причини можна віднести як до інтегративної, так і до інструментальної орієнтації [55, с. 222]. Наприклад, Лукмані вважає, що бажання відвідати країну, де спілкуються цільовою мовою, відображає інструментальну орієнтацію. Оксфорд та Шірін притримуються думки про те, що обидва типи орієнтації можуть поєднуватися і утворювати дихотомію, яка розпадається, якщо з'являються нові аспекти мотивації (орієнтація на дружбу, знання і т.п.) [71, с. 12].

Наступна мотиваційна концепція, якій приділяють увагу під час дослідження мотивації вивчення іноземної мови, це теорія самодетермінації, яка була розроблена Е. Десі та Р. Раяном, про яку ми вже згадували у минулому підрозділі, але тут ми детальніше зупинимося на запропонованих цими вченими поняттях внутрішньої та зовнішньої мотивації, які часто виділяють у наукових працях про мотивацію до вивчення іноземної мови. Отже, за Е. Десі та Р. Раяном, зовнішньо мотивованою є дія, мотивацією до якої виступають зовнішні винагороди та стимули. Внутрішньо мотивована дія, у свою чергу, виникає природньо та спонтанно, задача і є тим самим джерелом винагороди. [37, 38, 75] Поведінка учнів з внутрішньою мотивацією вирізняється тим, що вони не потребують зовнішнього контролю, щоб працювати над своїми цілями, у той час, як учні із зовнішньою мотивацією залежні від зовнішніх стимулів, наприклад, дуже цікавого заняття, похвали або засудження.

Психологи мають різні погляди на різницю між внутрішньою та зовнішньою мотивацією. П.Я. Гальперін, Н.В. Єлфімова, М.Г. Ярошевський та ін. вважають, що внутрішніми слід позначати мотиви, що пов'язані з пізнавальною діяльністю [8, 7]. На противагу цьому підходу В.Я. Ляудіс, А.К. Маркова, Л.Ю. Ітельсон, Д.Б. Ельконін та ін. вважають доречним врахування ще характеру особистісного сенсу, тобто якщо мотив задовольняє потребу у

певному зовнішньому благополуччі, то такі мотиви є зовнішніми. Внутрішні ж мотиви будуть визначатися реалізацією потреби у внутрішньому благополуччі, що ґрунтується на бажанні до самовдосконалення.

Клеменс-Лодд вважає, що за наявності внутрішньої мотивації учень має змогу дізнатися про власні можливості для досягнення поставлених цілей, що посилює впевненість у собі та відображається у результатах роботи. Подібною думки дотримується В. Едельманн, зазначаючи, що за внутрішньої мотивації та відносної самостійності учень набуває вміння контролювати власне навчання [41, с. 244]. Він вказує на те, що зовнішня мотивація виникає тільки тоді, коли виконувана дія не пов'язана безпосередньо з позитивними наслідками для вивчаючого [41, с. 103]. За зовнішньої мотивації учні вчаться для уникнення покарання або для отримання похвали, для кращих оцінок або щоб догодити вчителю [79, с. 150].

Зовнішні мотиви доволі часто є віддаленими, розрахованими на досягнення певного кінцевого результату, а внутрішні мотиви завжди близькі та актуальні, тому завдання викладача полягає у задоволенні потреб студентів, пов'язаних з вивченням іноземної мови, на кожному занятті. Для цього важливо враховувати 4 основні прояви внутрішньої мотивації:

- прагнення до новизни. Існує абсолютна новизна (не пов'язана з минулим досвідом) і новизна, що об'єднує в собі вже відомі подразники, але у незвичайному поєднанні. У контексті викладання іноземної мови на немовних спеціальностях, бажано використовувати матеріал з профільних дисциплін, перекладений мовою, яка вивчається, та додавати певну частину нової інформації, аби студенти мали змогу пов'язати іноземну мову зі своєю майбутньою професією;
- прагнення до ефективного освоєння світу. Важливим збудником внутрішньої мотивації є можливість якісно виконати своє завдання. Досягнувши певних знань та умінь, студент прагнутиме створити щось своє. Необхідно, щоб діяльність супроводжувалася прогресом та вивченням чогось корисного;

- прагнення до самодетермінації. Великого значення у навчанні надають можливість самостійно керувати власною діяльністю, втілювати свої, незалежні від викладача, ідеї, експериментувати та дізнаватися те, що цікаво, поза визначеною навчальною програмою. Викладач мусить підтримувати самостійні прагнення студентів та за потреби виправляти допущені помилки;
- самореалізація власного «Я». Вона є основною спонукальною силою діяльності особистості, через яку проявляється компетентність та самодетермінація [28].

На успішність студентів впливає ще безліч таких факторів, як інтереси, риси характеру, направленість особистості. Вплив на мотивацію студентів має і їхній світогляд – це уявлення, ідеї, переконання, за допомогою яких оцінюється дійсність, різні події та факти [25]. Новіші мотиваційні дослідження включають також такі мотиваційні аспекти:

- групова робота. Як мотиваційний аспект вона показує, що позитивна співпраця, під час якої виникає дружня атмосфера, може значно підвищити бажання краще вчитися;
- самоефективність - вказує на індивідуальну оцінку власної здатності виконати певну задачу [39, с. 277];
- мотивація до досягнення успіху. Її пояснюють як прагнення підвищити або утримувати свою майстерність у тих сферах, для яких важлива якість виконання;
- інтерес. Мюллер вбачає в мотивації та інтересі сильні передумови вивчення іноземної мови, які гарантують довготривалий успіх у поєднанні з сприятливими навчальними умовами; [66, с. 23]
- релевантність. На думку З. Дьорнея, учні більш мотивовані, коли зміст навчального предмету релевантний для них [39, с. 277];
- потреба в афіліації [78, с. 9]. Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова та ін. трактують це як бажання людини зберігати та встановлювати позитивні

емоційні взаємозв'язки з іншими через спілкування. Н. Д. Твороговою було проведено дослідження афіліації серед студентів медичного ВНЗ, яке виявило, що другокурсникам з високою афіліацією вчитися складніше, ніж з низькою, оскільки спілкування потребує великих витрат енергії та часу. Проте, як виявилось, на четвертому курсі висока афіліація навпаки допомагає студентами у навчанні. Важливо, щоб потреба в афіліації завжди вчасно задовольнялася, тому що її нестача може призвести до відчуття фрустрації та навіть психосоматичних розладів [23].

Переважання тих чи інших мотиваційних змінних може пояснити мотивацію учнів до вивчення іноземної мови. За допомогою спеціального опитування вчитель може дізнатися про те, що мотивує його учнів. Дізнавшись про мотиви учнів, вчитель повинен враховувати їх у своїй роботі та застосовувати відповідні мотиваційні техніки під час занять.

1.4 Психолого-педагогічні особливості мотивації у вивченні іноземної мови студентами ВНЗ

Розробкою методик з викладання іноземної мови для немовних спеціальностей займалися вітчизняні вчені О.Б. Тарнопольський, Н.А. Сура, О.В. Нітенко, О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та зарубіжні методисти Т. Ханчінсон, Ч. Кеннеді, П.І. Образцов, О.Ю. Іванова, Є.В. Мусніцька, Ф.М. Зіннурова та ін. Крім того, у рамках покращення якості професійно-орієнтованого навчання активно створюються методики викладання іноземної мови, розроблені для окремих спеціальностей (право, біологія, туризм, менеджмент, філологія і т.п.).

У 2020 р. компанією TNS було проведено онлайн-дослідження, за результатами якого Україна потрапила на 44-е місце у світі за кількістю англomовних громадян. Хоча 89% опитованих зазначили, що спілкуються англійською, 24% знають її на середньому рівні і лише 18% вище середнього. Така сама ситуація й з іншими мовами (німецька, французька, іспанська і т.д.).

Незважаючи на те, що порівняно з попередніми роками Україна піднялася на 5 сходинок у рейтингу, підвищення мотивації молоді до вивчення іноземної мови є важливим пріоритетом у системі вищої освіти [26, 14].

Для розуміння того, що обумовлює виникнення тих чи інших мотивів у студентів, необхідно розглянути особливості студентського віку, основна частина якого зазвичай охоплює період пізньої юності та ранньої дорослості (молодості) - 17-23 роки. Це важливий етап розвитку розумових здібностей – з ним пов'язують розвиток теоретичного мислення, вміння робити узагальнення та абстрагувати, розвиваються творчі здібності, з'являється бажання створювати щось своє. Психологи пояснюють це тим, що у цей період починає переважати дивергентне мислення, яке, на відміну від конвергентного, передбачає наявність безлічі варіантів рівноправних відповідей на поставлене запитання.

Особистість студента розвивається в таких напрямках:

- формування «Я-концепції», зміцнення мотиваційної сфери та переконань;
- зміцнення відчуття обов'язку;
- стабілізація якостей особистості, розвиток самосвідомості;
- підвищення готовності до майбутньої професії.

Молодість характеризує не лише творча активність, але й недостатня організованість та систематичність. Це може стати суттєвим негативним фактором під час навчання у ВНЗ, тому вміння організувати свою роботу та доводити все до кінця є однією з головних бажаних навичок у даному періоді. У студентський період формується відносна економічна незалежність, дехто готується до створення власної сім'ї. Це важливий етап становлення особистості та її вираження у встановленні різного роду рекордів, мистецьких або наукових досягнень. Плануючи заняття з першим-третім курсами викладачеві варто звертати увагу, окрім індивідуальних особливостей студентів, також на особливості юнацького віку. Вікові зміни, притаманні

дорослій людині, необхідно враховувати, відповідно, у роботі зі старшими студентами [5].

Що стосується емоційної сфери студентського віку, то вона стає більш зрівноваженою, особливо якщо порівнювати її зі збуреннями підліткового віку. Викладач, який занадто раціональним та не дозволяє студентам широко виявляти свої емоції, може негативно вплинути на їхню впевненість під час занять, тому для викладачів важливо поєднувати раціональний та емоційний стилі у спілкуванні.

Хоча у цьому віці активно формується почуття відповідальності, часто юнаки проявляють немотивований ризик, не вміють передбачити наслідки свої дій, відкладають виконання важливих завдань та нерационально розподіляють свої сили та час. Таким студентам варто навчитися краще регулювати свою поведінку та управляти своєю навчальною діяльністю. Як доводять дослідження, першокурсники доволі часто показують гірші результати не тому, що у них від самого початку недостатній рівень знань по завершенню середньої школи, а саме тому, що у більшості першокурсників не розвинене вміння контролювати себе, навчатися самостійно та правильно користуватися своїм часом [6].

У процесі вивчення іноземної мови студенти повинні оволодіти такими компетенціями: мовна, мовленнєва та комунікативна. За Д.О. Божович, мовна компетенція – це психологічна система, яка складається з мовного досвіду та знань про мову. О.О. Леонт'єв пояснює її як «володіння лексикою, граматиною, вміння адекватно сприймати й породжувати текст». Тобто, мовна компетенція передбачає засвоєння граматичних, лексичних, фонетичних, стилістичних норм мови. Мовленнєва компетенція включає в себе компетенції у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі. А.М. Богуш трактує мовленнєву компетенцію як вміння доречно користуватися мовою на практиці. Комунікативна компетенція полягає у врахуванні соціокультурних особливостей під час спілкування. Детальніше вміння, які входять до кожної компетенції, розглянуто на рис. 1.4.

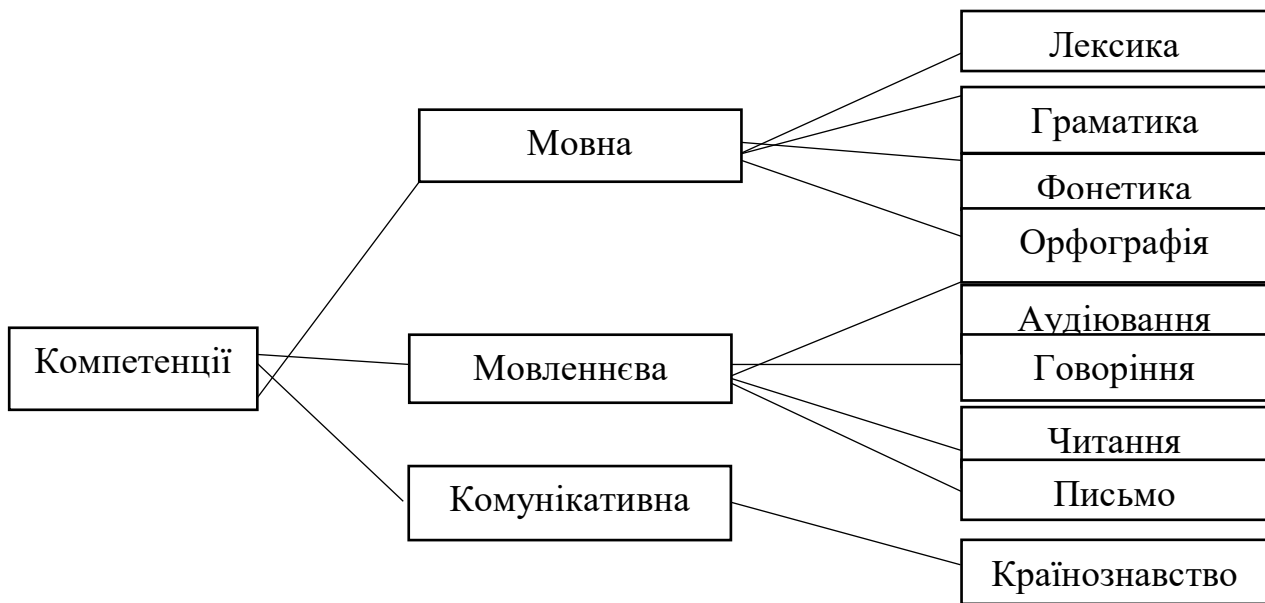


Рис. 1.4. Складові мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій.

І.Б. Красногорова вважає, що правильно організована навчальна діяльність здатна сформувати у студентів необхідні для навчання мотиви [17, с. 9]. Для цього варто використовувати особистісно-діяльнісного підхід, за якого беруться до уваги індивідуальні та вікові особливості та попередній досвід студентів. Оскільки кінцева мета (оволодіння іноземною мовою) є досить віддаленою, потрібно проводити заняття із врахуванням функціональних можливостей студентів та їхньої емоційної сфери; Завданням викладача є побудова сприятливої комунікації, заохочення активної навчальної діяльності, при цьому він сам повинен мати високу внутрішню мотивацію.

Н.О. Арістова, досліджуючи проблему вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях, визначила, що педагогічні умови повинні спиратися на:

- попереднє планування організації навчальної дисципліни,
- врахування усіх факторів, які можуть вплинути на мотивацію студентів,
- впровадження технології формування мотивації вивчення іноземної мови [29].

В.А. Семиченко виділяє п'ять рівнів усвідомлення студентами взаємозв'язку їхньої навчальної діяльності з майбутньою професією. На

першому рівні відсутнє розуміння доцільності навчальних предметів для майбутньої роботи. Другий рівень характеризується встановленням формальних логічних зв'язків між предметами. Студенти, які перебувають на третьому рівні, розуміють важливість окремих предметів. Четвертий рівень – розширення зв'язків навчальних предметів та майбутньої професії, розуміння перспективності набуття тих чи інших якостей. П'ятий рівень пов'язаний з усвідомленням ролі вищої освіти та, відповідно, взяттям повної відповідальності за своє навчання заради кращої готовності до професійної діяльності [27].

Серед безпосередніх змін, пов'язаних зі здатністю до навчання, А.О. Вербицький визначає у молоді специфічну направленість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення певних задач. У студентів домінує абстрактне мислення, формуються глибинні взаємозв'язки між різними сферами життя. Основна форма навчання – знаково-контекстна. За результатами досліджень вчених школи Б.Г. Ананьєва вдалося виявити, що на молодість припадає складне структурування інтелекту. Оскільки мнемологічне «ядро» інтелекту характеризується чередуванням «піків» або «оптимумів» функцій, які входять у ядро, це свідчить про те, що у пам'яті завжди відбувається одночасне розуміння, осмислення, запам'ятовування та структурування матеріалу [5].

На основі теорії потреб А. Маслоу Р. Кеган розробив модель розвитку мотивації студентів. На початковій – імпульсивній стадії – здобувачі вищої освіти вмотивовані до навчання через бажання уникнути покарання. На імперіальній стадії, коли вже є перші оцінки, студентів мотивують результати їхньої діяльності. Інтерперсональна стадія характеризується потребою у визнанні, підвищенні свого авторитету серед однокурсників. Внутрішня мотивація яскраво проявляється на четвертій, інституціональній стадії, коли студенти вирішують складні цілі, які вони поставили перед собою. На останній – інтеріндивідуальній стадії – студенти стають «автономними», оскільки більше не залежать від визнання іншими. Викладач повинен визначати, на якій

із цих стадії знаходяться його студенти, та відповідним чином підбирати психолого-педагогічні прийоми, направлені на розвиток внутрішньої мотивації до навчання, що, у свою чергу, покращить успішність студента [23].

А.О. Вербицький вважає, що мотиви пізнавальної діяльності відображають те, у яких ситуаціях здійснюється діяльність. Він вирізняє мотиви досягнення та пізнавальні мотиви. Якщо студенту притаманні перші – пізнавальна діяльність для нього є засобом досягнення мети. Ті ж, у кого проявляються пізнавальні мотиви, мають за мету саму пізнавальну діяльність. Для таких студентів набагато важливішим є результат їхньої діяльності (наприклад, оцінка з екзамену), а не її процес [3, с. 46]. У фаховій літературі зазначається, що пізнавальний інтерес впливає на якість навчального процесу та розвиток здібностей. Пізнавальна мотивація стає рушійною силою перебудови психічних процесів, які задіяні під час учіння. Проте особливістю навчання у ВНЗ є те, що його метою є не просто засвоєння нових знань, а підготовка до професійної діяльності, що повинно відобразитися у структурі мотивації студентів, які прагнуть стати справжніми спеціалістами, розвинувши необхідні для цього професійні якості за час здобуття вищої освіти [15].

За концепцією спільної навчальної діяльності В.Я. Ляудіса та контекстного підходу до учіння А.О. Вербицького мотивацію у рамках навчального процесу варто пов'язувати зміст предметів із значущими для індивіду видами діяльності. Створення таким чином широких взаємозв'язків позитивно відобразиться на мотивації здобувачів освіти. О.М. Леонт'єв позначає це як «зсув мотиву на ціль». Педагогічні методи та прийоми, які здатні підвищити змістові та динамічні характеристики мотивів студентів, впливатимуть на мотиваційну сферу в цілому. Викладачі можуть працювати з мотивами студентів через, по-перше, пояснення, переконання, стимулювання до самоаналізу, а по-друге, через створення відповідних умов навчальної діяльності, які б стимулювали студентів до зміни мотиваційної сфери [3].

На думку Є.П. Ільїна, Г. Мюррея, Д. Аتكінсона, Д. Макклеланда та ін., важливим мотиваційним фактором є мотив досягнення. Потреба у досягненнях полягає у постійному прагненні вдосконалювати результати власної діяльності та пошуку ситуацій, під час яких можна відчувати задоволення від успіху. Під час навчального процесу студенти з більшою потребою у досягненнях вкладають більше сил, отримують задоволення від навчання та отримують кращі результати на екзаменах. Цілком протилежних результатів досягають студенти з потребою уникнення невдач. Вони зазвичай не мають потреби у високих результатах та використовують лише рутинні, звичні для них методи, уникаючи творчого підходу до навчання. У таких студентів підвищена тривожність, вони навчаються не заради задоволення, а радше для того, щоб уникнути неприємностей. Саме тому необхідно культивувати потребу в досягненнях не тільки для успішнішого навчання, але й для розвитку особистості студента загалом [12].

Кращі досягнення у навчанні мають студенти з яскраво вираженою потребою у самоствердженні (домінуванні). Вони прагнуть впливати на інших, бути авторитетними та переконливими, тому до процесу здобуття нових знань вони підходять відповідально, адже це дає їм можливість вступити в конкуренцію з іншими, щоб довести своє домінування.

Для формування навичок іншомовної компетентності у ВНЗ застосовують професійно-орієнтований підхід, який, на думку О.Б. Тарнопольського та З.М. Корневої повинен забезпечувати лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну, формально-логічну, психологічну та предметну компетенції, тобто здатність до розуміння та продукування усного та письмового мовлення відповідно до системи іноземної мови, культурних особливостей, комунікативної ситуації, логічності та взаємозв'язку висловлювань, вироблених психологічних вмінь комунікації та предметної обізнаності. Протягом свого навчання студенти повинні опанувати навички читання, письма, говоріння та аудіювання іноземною мовою з урахуванням особливостей своєї майбутньої професії [13].

На думку П.Я. Гальперіна, саме зміст навчального матеріалу відіграє основну роль у формуванні внутрішньої мотивації. Дж. Хармер вважає головними «фізичні умови» під час вивчення іноземної мови – кількість осіб та атмосфера в аудиторії; методи, які застосовує викладач; правильно підібраний матеріал. А.І. Гебос виділяє при цьому важливість усвідомлення цілей навчання та значущості набутих знань; емоційність викладу матеріалу; професійна направленість навчальної діяльності; створення проблемних ситуацій, які студенти повинні розв'язати; зацікавленість навчальної групи [28]. Викладач може застосовувати пошукові, інформаційні, евристичні методи, а також різні форми роботи – індивідуальні, колективні, самостійні. У сучасних умовах важливо застосовувати інформаційно-комунікативні технології, що дають змогу значно розширити різноманітність дидактичних засобів навчання, які викладач залучає для пояснення теми або для зацікавлення у вивченні певного матеріалу.

За Є.П. Ільїним ставлення студентів до різних предметів обумовлюється такими факторами:

- 1) важливість предмета для майбутньої професії;
- 2) інтерес до даного предмету;
- 3) якість викладання;
- 4) складність вивчення предмету з огляду на власні здібності;
- 5) стосунки з викладачем [12, с. 266-267].

У складі внутрішньої мотивації виділяють комунікативну мотивацію, яка проявляється у потребах спілкуватися та писати іноземною мовою, читати різноманітну літературу. Незважаючи на особливу вираженість даної мотивації, коли спілкування іноземною мовою відбувається у штучному середовищі та має лише умовний характер, студенти швидко втрачають даний тип мотивації. Тому для викладачів дуже важливо використовувати у спілкуванні зі студентами на парах виключно іноземну мову та переключатися на рідну мову лише для пояснення незрозумілих слів або граматичних конструкцій. Це так званий метод «занурення». Таким чином студенти

навчатися виражати свої думки мову, яку вони вивчають, а пізніше зможуть нею думати. Важливою є атмосфера дружелюбності та довіри на парах – студенти повинні не боятися висловлюватися та робити помилки. За можливості потрібно забезпечити зустрічі студентів з носіями мови.

Викладач може також запропонувати студентам переглядати фільми або серіали іноземною мовою, робити нею пошуки в Інтернеті, читати новини, використовувати іноземні джерела для підготовки до інших дисциплін слухати іноземну музику, спілкуватися з іноземцями у соціальних мережах. Тоді мова стане інструментом для розуміння інформації, яка цікавить студента. Особливістю продуктивного вивчення мови є системність - необхідно використовувати її кожного дня у тій чи іншій формі. Дана особливість розширює кількість та різноманітність форм, які можна застосовувати для підвищення мотивації, тому завдання викладача полягає у заохоченні студентів використовувати набуті на парах знання у вільний час з метою їхнього розширення та вдосконалення.

Доцільним для викладання іноземної мови А.С. Белкін вважає застосування так званої «ситуації успіху», яку він пояснює як «поєднання умов, які забезпечують успіх», тобто це ціленаправлене створення умов, що дають можливість досягти значних результатів діяльності. Дана педагогічна технологія є поєднанням та продовженням підходів А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського. Реалізація ситуації успіху досягається за умови докладання зусиль самим студентом для того, щоб побороти невміння та незнання; викладач мусить поступово збільшувати складність завдань, щоб вони завжди відповідали рівню знань студентів; важливою складовою є віра викладача у можливості та здатності студентів; завдання мають носити у собі творчий характер для того, щоб діяльність приносила задоволення; студент повинен мати впевненість у своїх здібностях [16].

Неодмінною умовою якісного викладання іноземної мови у ВНЗ є також розуміння того, що може призвести до зниження мотивації. По-перше, це неправильно підібрані навчальні матеріали, які не відповідають наявному

рівню знань студентів або не можуть викликати у них інтерес. Викладач повинен не тільки чудово володіти іноземною мовою, а й вміти підбирати та використовувати сучасні методи навчання, проводити різноманітні види занять, застосовувати знання про мотивацію та враховувати індивідуальні особливості студентів. Проте є, звичайно, фактори зниження мотивації, які не залежать на пряму від викладача – низький рівень володіння іноземною мовою, несформованість мотивів навчально-пізнавальної діяльності, погані відносини з одногрупниками, невміння ефективно застосовувати методи самостійного навчання.

Відповідно до рівня самооцінки студентську групу можна розділити на студентів за:

- 1) стійкою адекватною самооцінкою;
- 2) змінною самооцінкою;
- 3) стабільно низькою самооцінкою.

Друга та третя групи потребують допомоги від педагога, оскільки студентам з нестійкою самооцінкою досягненню кращих навчальних результатів заважають високий рівень тривожності, страх перед невдачами та відчуття безпорадності. Для них важливим є створення ситуації успіху під час занять. Більшу увагу педагог повинен приділяти саме досягненням студента [24, с. 198].

Висновки до I розділу

1) Серед вчених немає єдиного консенсусу стосовно тлумачення понять «мотив» та «мотивація». Мотив визначають як потребу, мету, намір, спонукання, стійкі характеристики особистості, психічне явище, системне утворення особистості тощо. Проте більшість науковців сходяться на думці, що мотив – це усвідомлене внутрішнє спонукання, яке відображає готовність людини до дії. Зазвичай діяльність людини є полімотивованою, тобто, відповідає одразу декільком мотивам. Мотивація трактується як сукупність факторів або мотивів або ж як динамічне утворення.

2) Проблемі мотивації навчальної діяльності приділяють увагу безліч різних психологічних теорій та концепцій. Особистісні теорії пояснюють рівень мотивації учнів їхніми особистісними якостями. На переконання біхевіористичних теорій, навчальна мотивація – це змінна готовність докладати зусилля, яка залежить від пережитих наслідків під час навчальної діяльності у минулому. На думку когнітивістів, те, чи буде виконуватися певна навчальна задача, залежить від результатів раціонального підрахунку, який можна реконструювати як багатоетапний аналіз та оцінку можливих наслідків. Концепція самоефективності вбачає залежність результатів навчальної діяльності від самооцінки учня. Прихильники теорії самодетермінації вважають вирішальним мотиваційним фактором об'єм суб'єктивно пережитої автономії.

3) Соціально-психологічна концепція Р. Гарднера та теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна є найвпливовішими у дослідженні мотивації вивчення іноземної мови. Р. Гарднер наголошує на визначній ролі установок (атитюдів) стосовно мови, країни, де нею розмовляють та мовної спільноти.

4) Викладачі з іноземної мови повинні враховувати усі фактори, які можуть вплинути на мотивацію студентів: особливості студентського віку, емоційної сфери та особливостей студентів. Правильно організована навчальна діяльність здатна сформувати у студентів необхідні для навчання мотиви.

РОЗДІЛ II. Емпіричне дослідження мотивації у вивченні іноземної мови студентами ВНЗ

2.1 Завдання та методи дослідження.

Для перевірки гіпотези нашої роботи ми підібрали комплекс методик, які були використані в емпіричній частині дослідження. Дані методики відповідають меті та завданням, які були сформовані нами, є надійними та валідними.

У нашому дослідженні, яке проводилося у вересні 2021 р., взяло участь 56 студентів третього та четвертого курсів спеціальності «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича.

Нами були використані психодіагностичні методики, які спрямовані на вивчення навчальної мотивації, а саме:

- 1) «АМВТ Test Battery» Р. Гарднера;
- 2) «Мотивація до успіху» Т. Елерса;
- 3) «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса;
- 4) «Спрямованість на оцінку» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової;
- 5) «Спрямованість на набуття знань» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової;
- 6) «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна, у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої.

Методика «АМВТ Test Battery» Р. Гарднера – це опитувальник для вимірювання рівня мотивації вивчення іноземної мови. Він складається з 104 питань, які ми переклали з англійської на українську мову. Список питань ми розмістили у Додатку Б. Кожне питання відноситься до однієї з 6 категорій:

- загальне ставлення студента до іноземної мови;
- рівень тривожності у процесі спілкування іноземною мовою в аудиторії або поза її межами;
- ставлення до викладача іноземної мови;
- роль батьків у мотивації вивчення іноземної мови;
- інтегративна мотивація;

- інструментальна мотивація.

Для цієї методики використовується 5-бальна шкала Лайкерта - 1 – повністю не згідний(-а) – 5 – повністю згідний(-а). Рівень вираження кожного показника здійснюється за таким принципом:

- 1-2,5 бали – низький рівень;
- 2,5-3,5 – середній рівень;
- 3,5-5 балів – високий рівень.

«Мотивація до успіху» Т. Елерса – опитувальник, який складається з 41 питання, на які потрібно відповісти «так» або «ні». Інтерпретація результатів здійснюється відповідно до ключа опитувальника. Максимальна кількість балів – 32, мінімальна – 1.

- 1-10 – низький рівень мотивації до успіху;
- 11-16 – середній рівень мотивації до успіху;
- 17-20 – високий рівень мотивації до успіху;
- 21-41 бал - надто високий рівень мотивації до успіху.

«Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса методика, що складається із 30 рядків, по 3 слова у кожному. У кожному рядку необхідно вибрати одне з слово, яке, на думку опитуваних, найточніше їх характеризує. Для підрахунку результатів надається ключ. Чим вищий результат, тим вищий рівень мотивації:

- 2-10 балів — низький рівень мотивації до уникнення невдач;
- 11-16 балів — середній рівень мотивації до уникнення невдач;
- 17-20 балів — високий рівень мотивації до уникнення невдач;
- 21-30 балів — дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач.

Наступна, використана нами методика – **«Спрямованість на отримання знань» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової** – це 12 тверджень-запитань з двома варіантами відповіді. За кожен відповідь, відповідно до ключа, нараховується 1 бал. Про мотивацію на отримання знань свідчать відповіді «А» на запитання 1 - 6; 8 – 11 і відповіді «Б» на запитання 7 і 12. Сума балів (від 0 до 12) свідчить про вираженість мотивації на отримання знань:

- 1 - 4 – низький рівень мотивації на набуття знань;
- 5 – 8 – середній рівень мотивації на набуття знань;
- 9 – 12 – високий рівень мотивації на набуття знань.

«Спрямованість на оцінку» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової – опитувальник з 12 запитань, на які потрібно відповісти «так» або «ні». Методика орієнтована на вивчення мотивації навчальної діяльності, а також вивчення мотивів навчально-трудової діяльності. Нараховується по 1 балу за відповідь «так» на запитання 1- 9 і за відповідь «ні» на запитання 10 – 12. Підраховується загальна сума балів:

- 1 - 4 – низький рівень мотивації на оцінку;
- 5 – 8 – середній рівень мотивації на оцінку;
- 9 – 12 – високий рівень мотивації на оцінку.

Результати даної методики співставляються з методикою «Спрямованість на набуття знань».

«Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна, у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої – опитувальник, що складається з опису 34 мотивів, суб'єктивну значущість кожного з яких пропонується оцінити за 5-бальною шкалою (1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній).

При обробці даних проводиться усереднення оцінок мотиваційних факторів, що відносяться до кожної шкали опитувальника. Таким чином, результати за шкалами знаходяться в діапазоні від 1 до 5 балів: чим вище бал за шкалою, тим більш вираженим є цей вид мотивації. Структуру опитувальника становлять 7 шкал: комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, а також мотиви творчої самореалізації, уникнення невдачі та престижу.

Для того, щоб дізнатися, які мотиви або вид мотивації краще впливають на засвоєння іноземної мови, ми дізналися у студентів їхні оцінки за попередні три семестри з основної іноземної мови (англійська, німецька або французька мова).

2.2. Аналіз результатів дослідження

У процесі вивчення психологічних особливостей мотивів навчальної діяльності у вивченні іноземної мови студентами спеціальності «Міжнародні відносини» факультету історії, політології та міжнародних відносин ми отримали результати, які описали у даному підрозділі.

Аналіз успішності з предмету «Іноземна мова» дозволив прийти до висновку, що 23% студентів мають високу оцінку, 64% - середню і 13% - низьку оцінку з даного предмету (рис. 2.1). До даного висновку ми прийшли, додавши оцінки за попередні три семестри і отримавши середнє арифметичне.

Рівень успішності студентів з предмету "Іноземна мова"

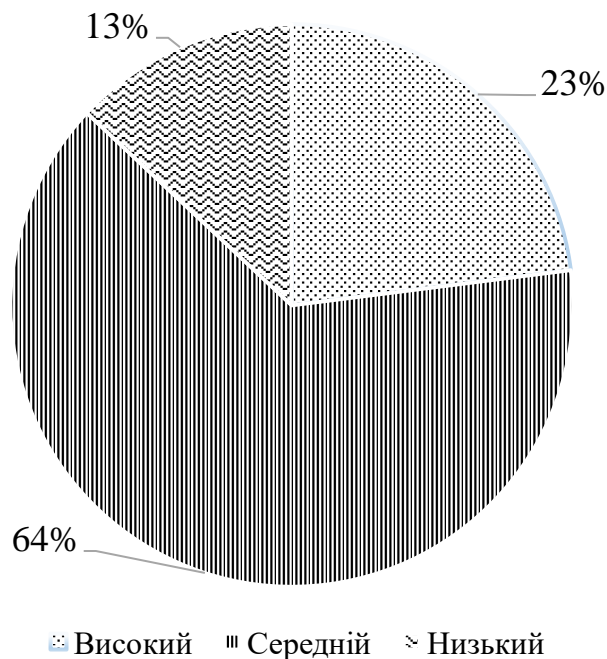


Рис. 2.1. Порівняльний аналіз рівня успішності студентів спеціальності «Міжнародні відносини» з предмету «Іноземна мова»

Оцінки студентів було поділено на три рівні: від 85 до 100 балів – високий рівень, від 70 до 85 балів – середній рівень, від 50 до 70% - низький рівень. Отже, більшість студентів 3-4 курсів мають середній рівень успішності з іноземної мови.

Аналіз результатів «Тесту атитюдів та мотивації» Р. Гарднера дозволив отримати дані, показані у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Результати «Тесту атитюдів та мотивації» Р. Гарднера

№	Показник	Середнє значення	Рівень показника
1	Ставлення до іноземної мови	3,95	високий
2	Тривожність у процесі спілкування іноземною мовою	4,62	високий
3	Ставлення до викладача	4,57	високий
4	Роль батьків у мотивації вивчення іноземної мови	3,13	середній
5	Інтегративна мотивація	3,22	середній
6	Інструментальна мотивація	4,38	високий



Рис. 2.2. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Тест атитюдів та мотивації» Р. Гарднера

У результаті аналізу за методикою «Тест атитюдів та мотивації» максимальний бал з кожної категорії склав 5 балів. Ми оцінили рівень вираження кожного показника за таким принципом – 1-2,5 бали – низький

рівень, 2,5-3,5 – середній рівень, 3,5-5 балів – високий рівень. Дані таблиці демонструють, що серед опитаних переважає позитивне ставлення до іноземної мови, яка ними вивчається (4,11 балів). Також у студентів спостерігається високий рівень тривожності у процесі спілкування іноземною мовою як на заняттях, так і поза університетом (4,62 балів).

Середнє значення 4,57 свідчить про позитивне ставлення до викладачів іноземної мови. Роль, яку відіграють батьки у вивченні іноземної мови, було в середньому оцінено студентами у 3,43 бали, що свідчить про середній рівень впливу цього фактору на їхню мотивацію до вивчення іноземної мови. Інтегративна мотивація знаходиться на середньому рівні (3,22 балів), а на противагу їй, інструментальна мотивація має більше вираження – 4,38 балів, що свідчить про високий рівень даного показника.

Розглянемо приклади запитань з кожної категорії та у скільки балів студенти в середньому їх оцінили у табл. 2.2

Таблиця 2.2

Приклади запитань з «Тесту атитюдів та мотивації» Р. Гарднера

Категорія	Запитання	Середній показник
Ставлення до іноземної мови	Я намагаюся зрозуміти всі іноземні слова, коли я читаю чи слухаю щось.	3,23
Тривожність у процесі спілкування іноземною мовою	Я рідко хвилююсь, коли відповідаю на занятті з іноземної мови.	4,28
Ставлення до викладача	Мій викладач іноземної мови - справжній професіонал.	4,56
Роль батьків у мотивації	Мої батьки дуже часто говорять/говорили про те, як важливо вивчити іноземну мову.	4,61
Інтегративна мотивація	Мені подобається заводити друзів, які говорять іноземною мовою, а їм подобається спілкуватися зі мною.	2,73

Інструментальна мотивація	Мені потрібно вивчити іноземну мову для моєї майбутньої кар'єри.	4,17
---------------------------	--	------

Такі результати дозволяють припустити, що у процесі вивчення іноземної мови студенти керуються зовнішніми факторами впливу на мотивацію (інструментальна мотивація). Це означає, що у них переважають прагматичні мотиви до вивчення іноземної мови. Наприклад, вони очікують певного матеріального результату або можливості отримати кращу роботу. При цьому інтегративна мотивація, яка полягає у бажанні краще розуміти носіїв мови, не так яскраво виражена серед студентів, як інструментальна. Можемо припустити, що високий рівень тривожності у процесі спілкування іноземною мовою пов'язаний з тим, що студенти не прагнуть мати досвід спілкування з носіями іноземної мови, тому використання іноземної мови зводиться лише до спілкування у рамках навчання в університеті, чого часто не достатньо для впевненого володіння мовою.

Високий рівень позитивного ставлення до іноземної мови означає наявність у студентів внутрішньої мотивації, а позитивне ставлення до викладача може свідчити про зовнішню мотивацію вивчення іноземної мови, до якої також відноситься роль батьків у даному процесі, що має середній рівень вираження серед опитаних. Показник, що говорить про наявність яскраво вираженої внутрішньої мотивації – ставлення до іноземної мови, що є позитивним для більшості студентів.

Аналіз результатів за методикою «Мотивація до успіху» Т. Елерса дозволяє зробити висновок про те, що у студентів переважає помірно високий рівень мотивації досягнення успіху, оскільки середнє значення склало 17 балів. За результатами аналізу індивідуальних даних можемо також переконатися, що переважна більшість опитаних має високий рівень мотивації до досягнення успіху – 59%. Середній рівень мотивації до досягнення успіху притаманний 36% опитаним студентам. При цьому лише у 5% студентів дуже

високий рівень мотивації, і 0% випробовуваних отримали результат, який відповідає низькому рівні мотивації до досягнення успіху (табл. 2.3)

Таблиця 2.3

Результати методики «Мотивація до успіху» Т. Елерса

Рівні вираженості	Низький рівень (1-10)	Середній рівень (11-16)	Помірно високий рівень (17-20)	Дуже високий рівень (21-)
Кількість досліджуваних (%)	0%	36%	59%	5%

Результати методики "Мотивація до успіху"

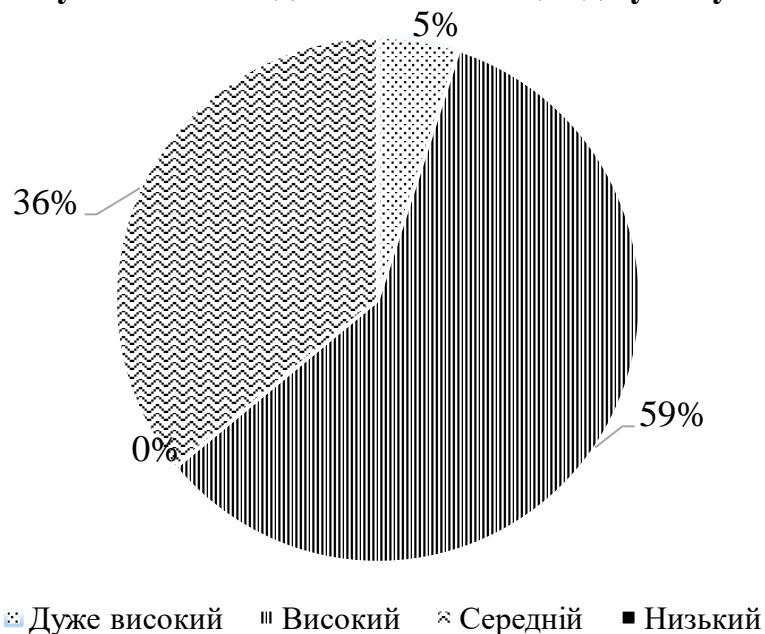


Рис. 2.3. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Мотивація до успіху» Т. Елерса

Аналіз результатів методики «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса дозволив з'ясувати наступне: 5% опитаних мають низький рівень мотивації до уникнення невдач, 30% – середній рівень, 15% – високий і 50% – дуже високий рівень. Середнє значення склало 18,9 балів, що відповідає високому рівні. Такі дані можуть свідчити про те, що більшість студентів надають перевагу роботі, яка не вимагає від них пошуку та застосування нових шляхів вирішення задач, тому що вони бояться помилитися. Дана поведінка

спрямована на отримання безпечного результату, навіть якщо це означає, що вони досягнуть набагато меншого, ніж могли би, якби спробували піти «ризикованішим» шляхом (табл. 2.4)

Таблиця 2.4

Результати методики «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса

Рівні вираженості	Низький рівень (1-10 балів)	Середній рівень (11-16 балів)	Високий рівень (17-20)	Дуже високий рівень (21-)
Кількість досліджуваних (%)	5%	30%	15%	50%

Результати методики «Мотивація до уникнення невдач»

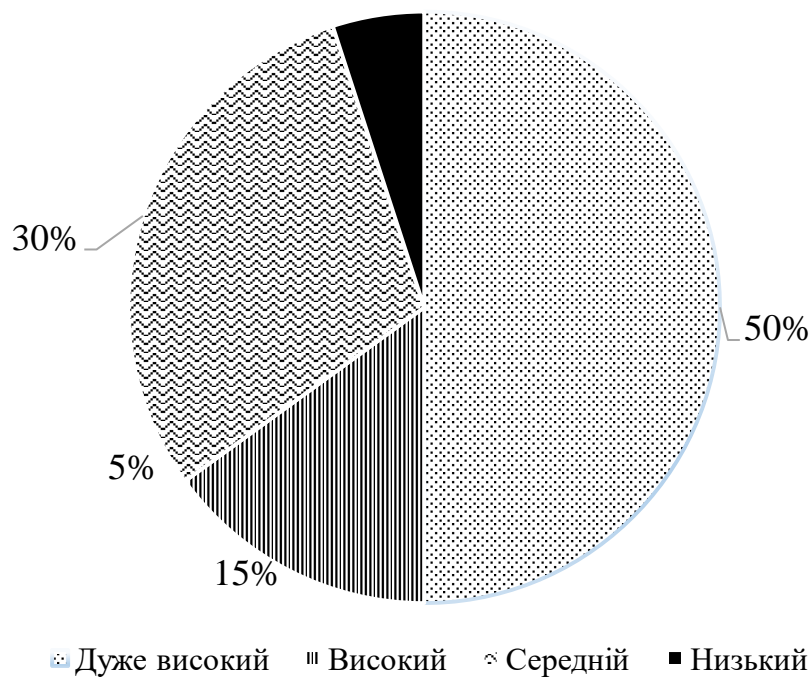


Рис. 2.4. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса

За методикою «Спрямованість на оцінку», розробленою Є.П. Ільїним та Н.А. Курдюковою ми отримали середнє значення, яке дорівнює 4,9 балам. У 44% діагностували низький рівень, у 45% - середній рівень і у 11% - високий рівень спрямованості на оцінку. Хоча дані результати не дають однозначної відповіді на те, чи оцінка є одним з мотивуючих факторів при вивченні

іноземної мови, може стверджувати, що більшість студентів не вважають позитивну оцінку своєю головною ціллю (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Результати методики «Спрямованість на оцінку» Є.П. Ільїна та
Н.А. Курдюкової**

Рівні вираженості	Низький рівень (1-3 бали)	Середній рівень (4-6 балів)	Високий рівень (7-9 балів)
Кількість досліджуваних (%)	44%	45%	11%

Результати методики «Спрямованість на оцінку»

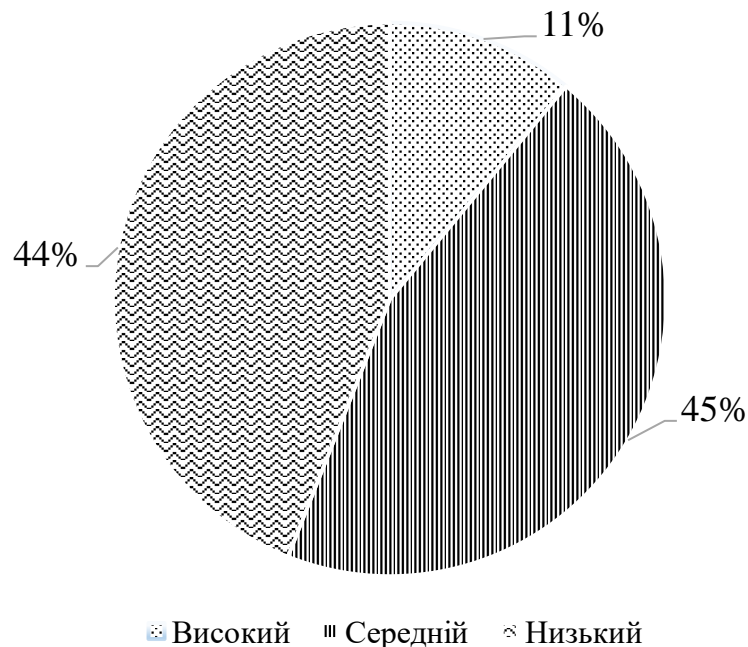


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Спрямованість на оцінку» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової

Методика «Спрямованість на набуття знань» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової дозволила нам дізнатися, що загалом студентам притаманний середній рівень спрямованості на отримання знань (6,17 балів). Аналіз індивідуальних даних вказує на те, що студентам важливо отримувати знання у процесі навчання. У 63% виявлено середній рівень спрямованості на отримання знань, у 27% - високий рівень і у 10% - низький рівень.

Таблиця 2.6

**Результати методики «Спрямованість на отримання знань» Є.П. Ільїна
та Н.А. Курдюкової**

Рівні вираженості	Низький рівень (1-4 бали)	Середній рівень (5-8 балів)	Високий рівень (9-12 балів)
Кількість досліджуваних (%)	10%	63%	27%

Результати методики «Спрямованість на отримання знань»

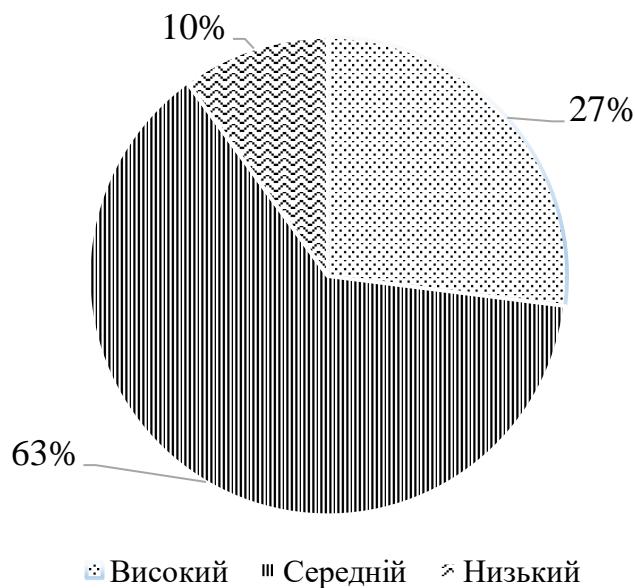


Рис. 2.6. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Спрямованість на отримання знань» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової

Проаналізувавши результати, отримані за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої, можемо прийти до висновку, що у студентів переважають мотиви уникнення у навчальній діяльності – 3,9 балів з 5. За ними йдуть професійні мотиви (3,1 бал), навчально-пізнавальні мотиви (3 бали), комунікативні мотиви (2,7 балів). Менш вираженими є мотиви престижу (2,3 бали), соціальні мотиви (2 бали) і мотиви творчої самореалізації (1,5 балів). Найбільшу кількість виборів отримали твердження «Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «Щоб працювати, треба мати глибокі та всебічні знання», «Бо

хочу стати фахівцем», «Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моїх статків у майбутньому» і «Бо не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед відстаючих».

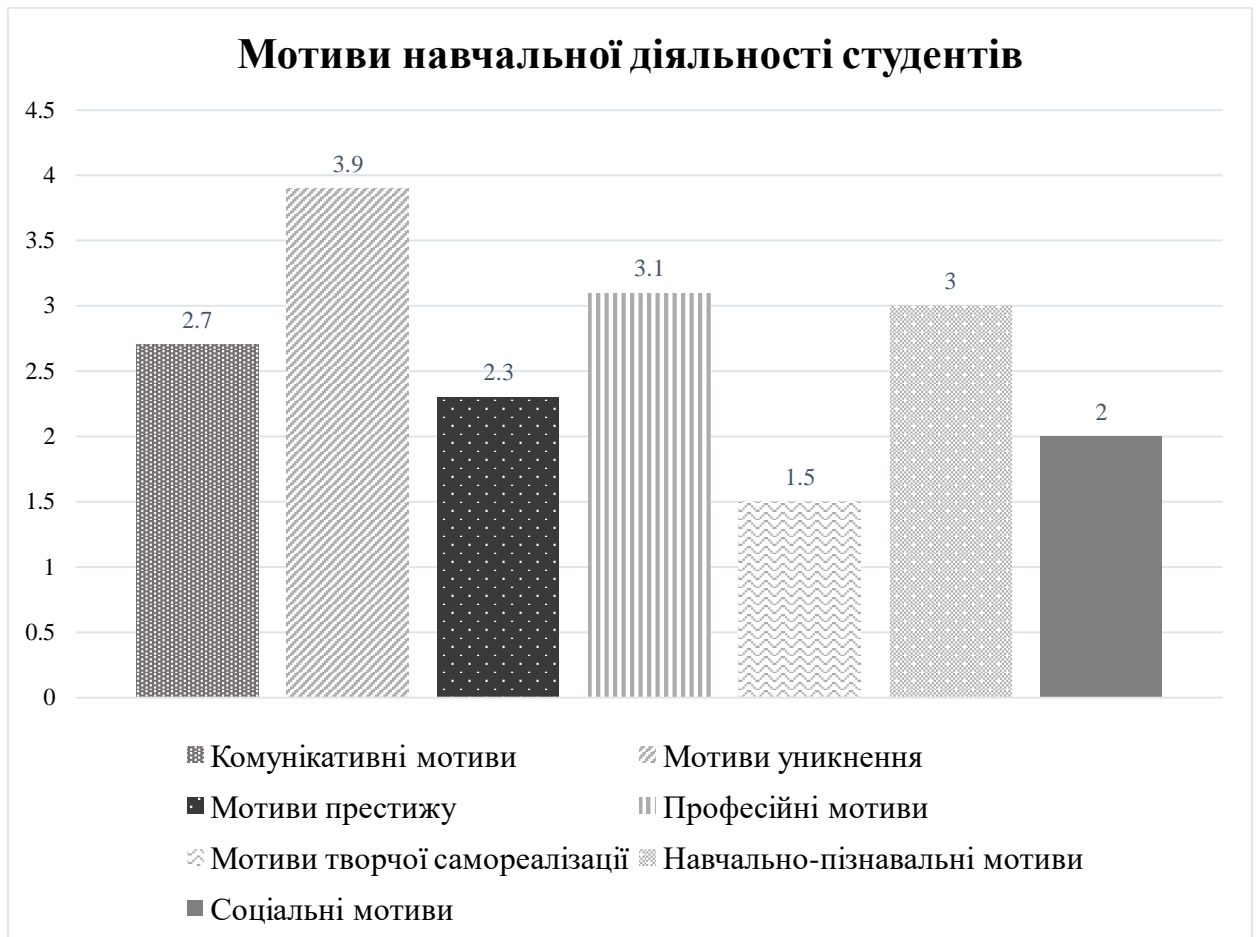


Рис. 2.7. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої

Серед тверджень про навчальну мотивацію студентів, що стосуються комунікативних мотивів, 14% опитаних погодилися із тим, що «щоб працювати, треба мати глибокі та всебічні знання, 5% відповіли, що навчаються «тому що знання додають мені впевненості в собі», 4,4% – «бо хочу, щоб мене поважали в навчальній групі та 3,9% – «щоб спілкуватися з цікавими людьми» (рис. 2.8). Можемо припустити, що у студентів, у яких чітко прослідковуються комунікативні мотиви навчальної діяльності, більше розвинена інструментальна мотивація, тому такі студенти надають перевагу

вивченню іноземних мов заради того, щоб бути у майбутньому кращим спеціалістом та мати повагу серед інших (рис. 2.8)

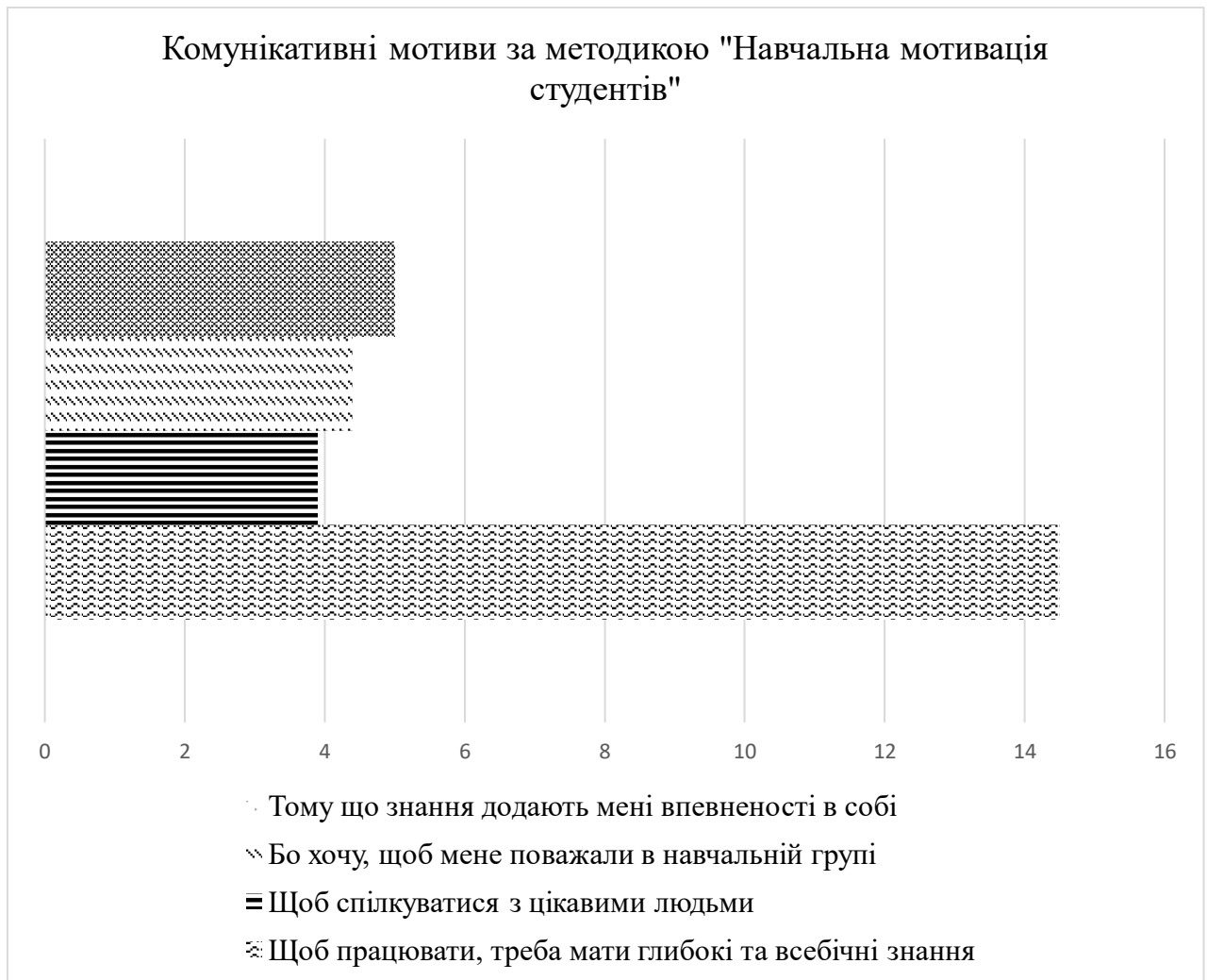


Рис. 2.8. Порівняльний аналіз результатів категорії «Комунікативні мотиви» за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої

Про мотиви уникнення, які за аналізом результатів методики частіше всього зустрічаються в респондентів, найяскравіше свідчить кількість вибору твердження «бо не хочу відставати від одногрупників, не хочу опинитися серед відстаючих», з яким погодилися 23% студентів. Далі йдуть твердження «бо, потрапивши в університет, вимушений(а) вчитися, щоб закінчити його (16%), «щоб не відставати від друзів» (16%), «щоб уникнути осуду та покарання за погане навчання» (11%) та «бо необхідно закінчити університет, щоб знайомі не перестали вважати мене здібною, перспективною людиною».

Дані результати свідчать про те, що студенти залежні від думки інших про себе. Цілком ймовірно, що для багатьох студентів навчання в університеті перетворюється з різних причин на вимушене заняття. Можна також припустити, що у студентів, у яких переважають мотиви уникнення, погано розвинена інтегративна та внутрішня мотивація до вивчення іноземної мови (рис. 2.9).

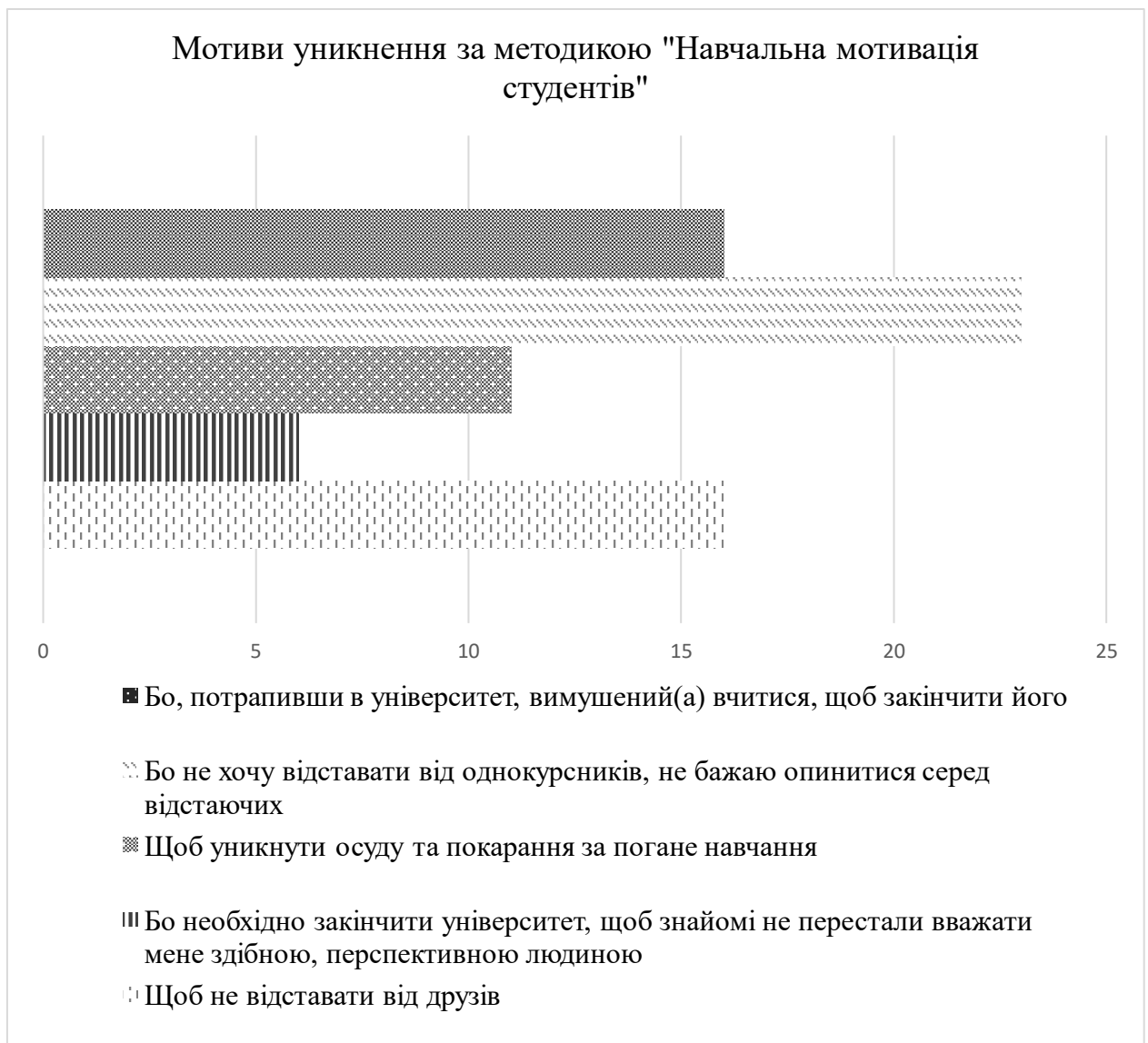


Рис. 2.9. Порівняльний аналіз результатів категорії «Мотиви уникнення» за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана та В.А. Якуніна

Наявність чітко виражених мотивів престижу є свідченням того, що студенти змотивовані на навчання заради досягнення більшого успіху у майбутній кар'єрі або ж для того, щоб довести свою перевагу над іншими. 17%

опитаних студентів обрали стосовно своєї навчальної мотивації твердження «бо хочу отримати диплом із гарними оцінками, щоб мати перевагу над іншими, 7% - «щоб досягти схвалення батьків та оточуючих», 5% - «тому що хочу бути серед кращих студентів» і 2% - «щоб бути на «хорошому рахунку» у викладачів» (рис. 2.10). Жоден студент не обрав твердження «тому що хочу, щоб наша навчальна група стала кращою на факультеті». На основі цих даних можемо припустити, що мотивація студентів до навчання в університеті та до вивчення іноземної мови зокрема досить часто обумовлюється їхнім прагненням досягнути індивідуального успіху та схвалення.



Рис. 2.10. Порівняльний аналіз результатів категорії «Мотиви престижу» за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої

16,8% респондентів обрали для опису власної навчальної мотивації твердження «щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», 14% - «бо хочу стати фахівцем», 10% - «тому що мені подобається обрана професія», 8,4% - «бо хочу повністю використовувати свої задатки, здібності та схильності до вибраної професії», 7,2% - «щоб стати висококваліфікованим спеціалістом», 6,7% - «щоб відповісти на актуальні запитання зі сфери майбутньої професійної діяльності» (рис. 2.11). З цього випливає, що небагато студентів бажають займатися професією, для якої вони наразі навчаються в університеті, проте для студентів важливо, щоб знання, здобуті під час навчання, знадобилися у майбутній діяльності.

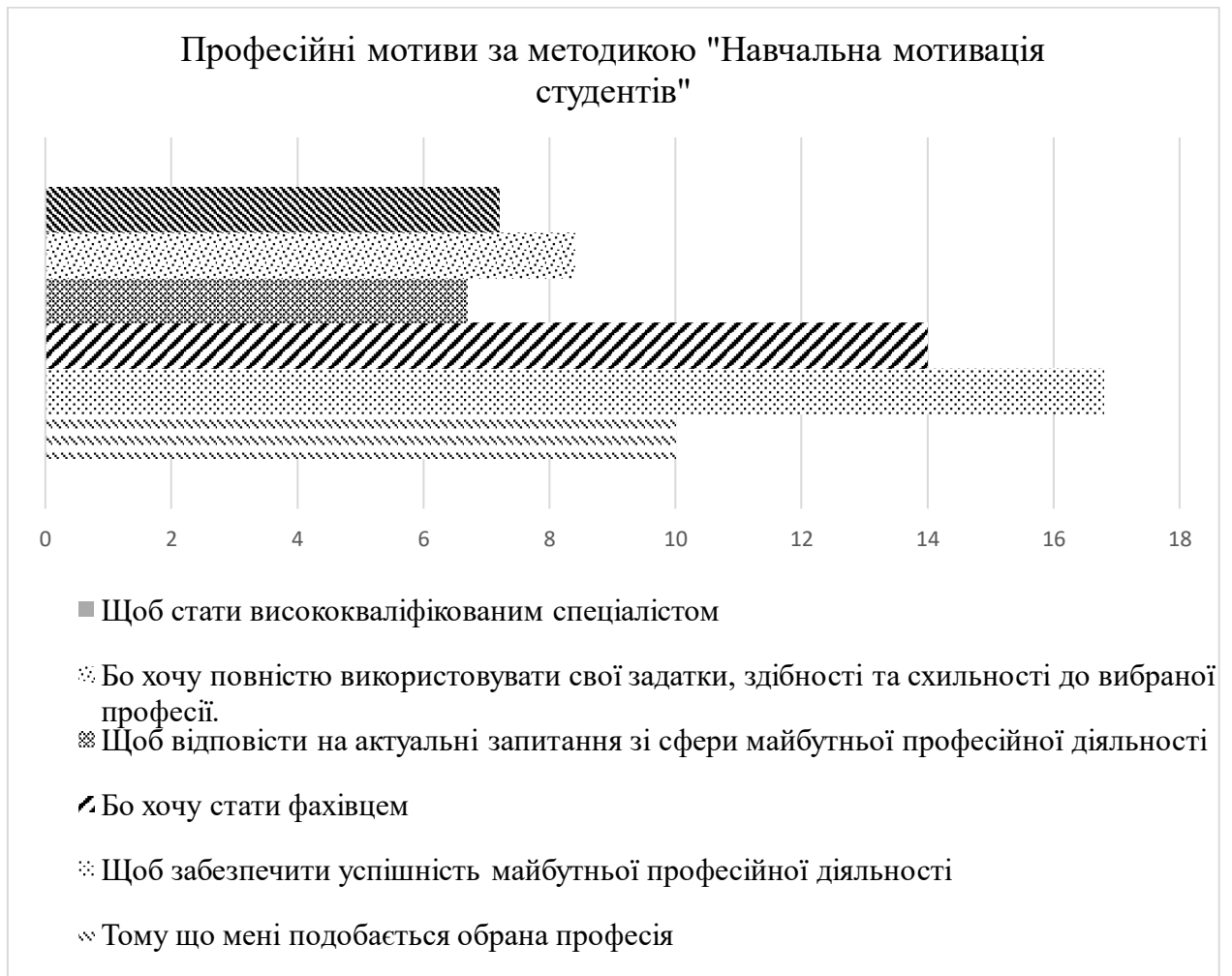


Рис. 2.11. Порівняльний аналіз результатів категорії «Професійні мотиви» за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої

Як ми вже зазначили вище, мотиви творчої самореалізації отримали серед респондентів найменшу кількість виборів, а саме – лише 5% навчаються «щоб дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю» і 2,2% - «щоб дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей». Тому можемо припустити, що студенти не пов'язують навчання у ВНЗ з можливістю творчої самореалізації.



Рис. 2.12. Порівняльний аналіз результатів категорії «Мотиви творчої самореалізації» за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої

Серед запропонованих тверджень, які стосуються навчально-пізнавальних мотивів, 10% опитаних обрали твердження «будь-які знання знадобляться в майбутній професії», 8,4% - «щоб набути глибоких і міцних знань», 3,9% - «щоб успішно вчитися, скласти іспити на «добре» та «відмінно», 3,1% - «бо просто подобається вчитися», 2,2% - «тому що в майбутньому думаю зайнятися науковою діяльністю за фахом» і 0,7% - «щоб успішно продовжити навчання на подальших курсах, знайти відповіді на конкретні навчальні запитання» (рис. 2.13). Отже, дані результати знову

підтверджують наше припущення про те, що доволі часто студентів на навчальну діяльність мотивує можливість отримати знання, які допоможуть їм для майбутньої кар'єри, навіть, якщо вона не стосуватиметься спеціальності, на якій вони навчаються. Лише незначна кількість респондентів зазначила, що їм просто подобається дізнаватися щось нове. Цілком ймовірно, що студенти, які вбачають у навчанні у ВНЗ спосіб підвищити свої кар'єрні шанси, матимуть вищу мотивацію до вивчення іноземної мови.

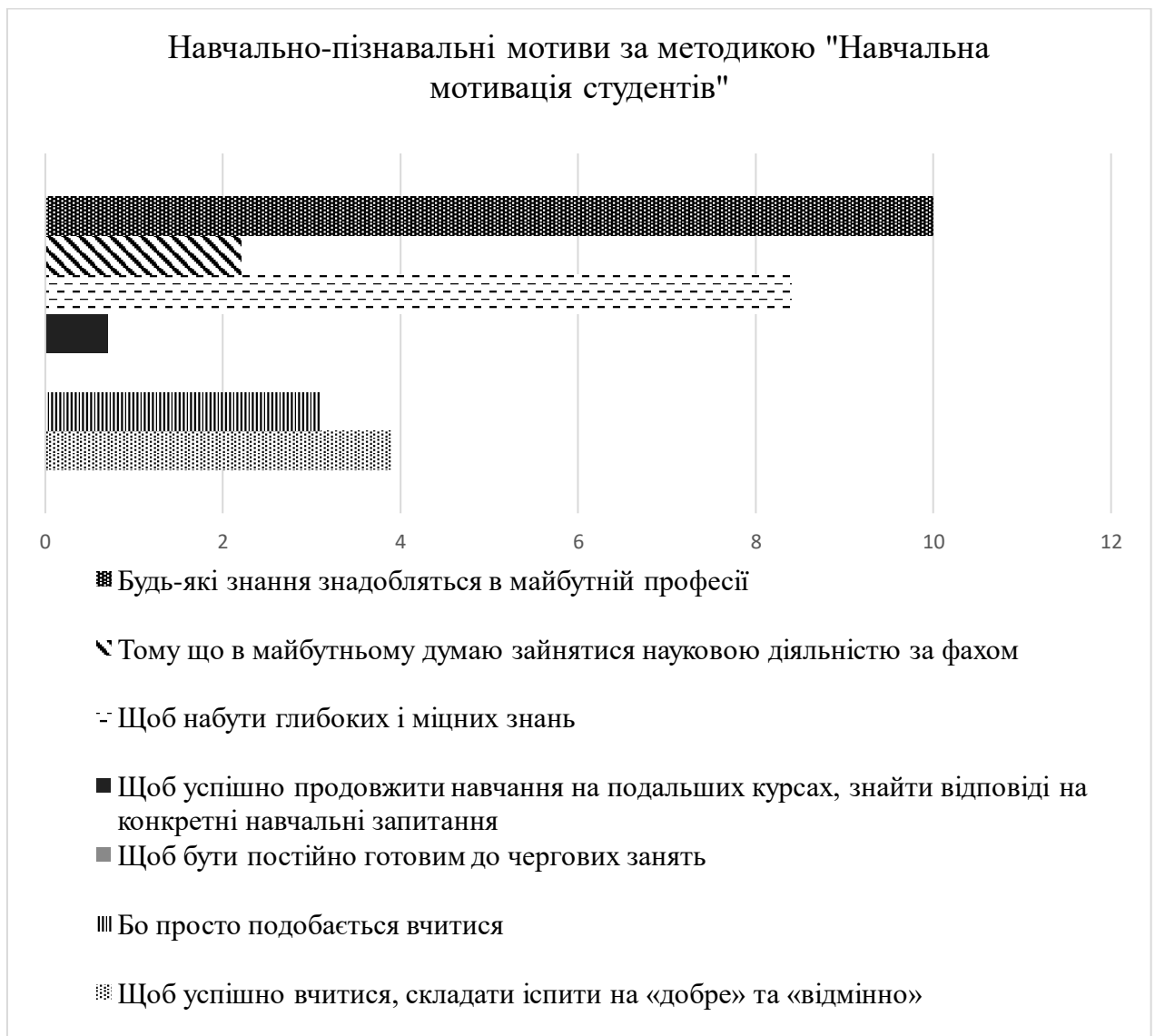


Рис. 2.13. Порівняльний аналіз результатів категорії «Навчально-пізнавальні мотиви» за методикою «Навчальна мотивація студентів»

Аналіз результатів з категорії «соціальні мотиви» дає нам змогу переконатися в тому, наскільки мотивація навчальної діяльності студентів

відображає їхнє бажання досягнути поваги в соціумі. 14% респондентів обрали твердження «тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моїх статків у майбутньому», 10,6% - «тому що отримані знання дають мені змогу досягти всього необхідного», 7,8% - «тому що хочу принести більше користі суспільству», 6,7% - «тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище» і 2,8% - «заради виконання обов'язку перед батьками, школою» (рис. 2.14).

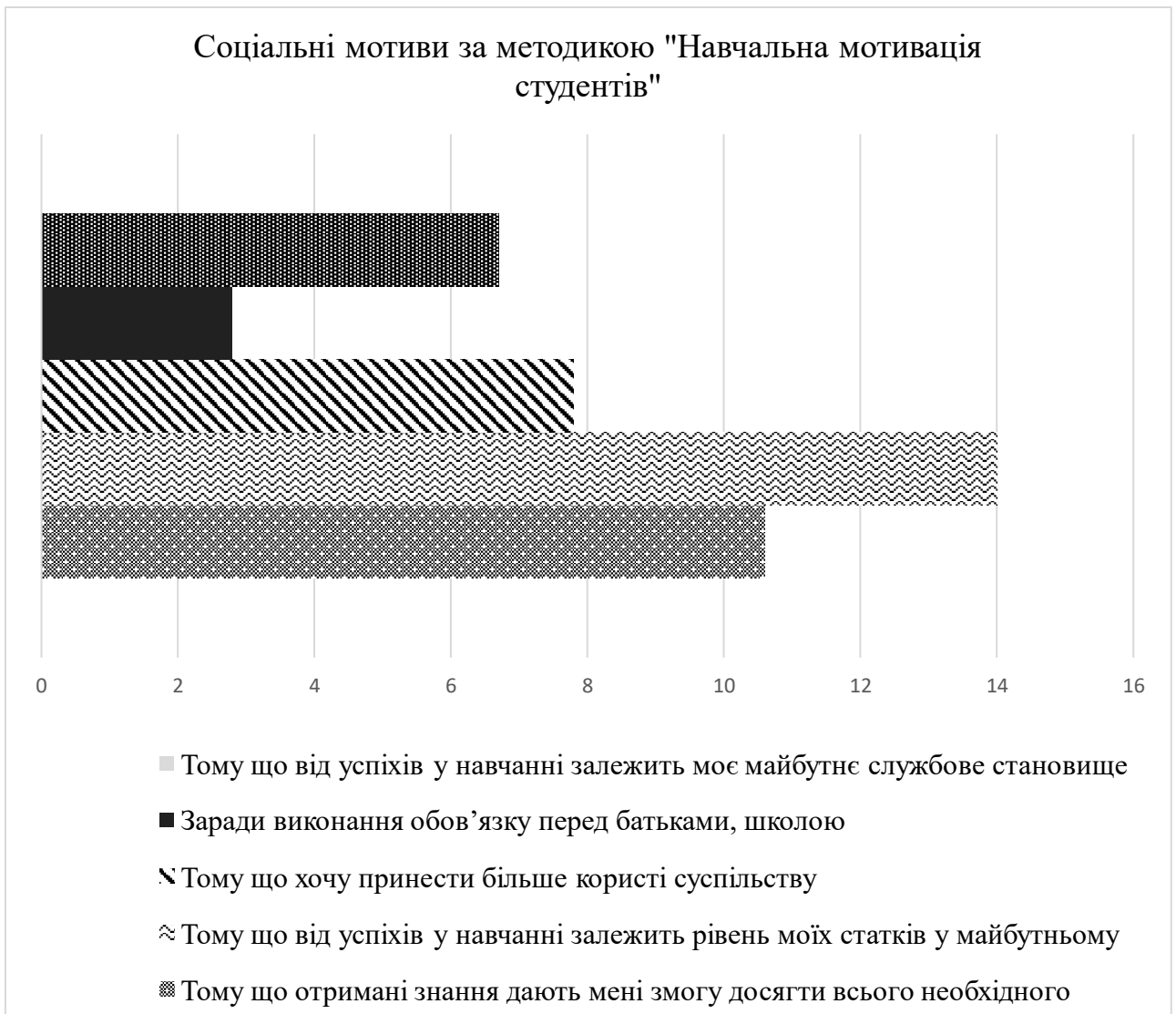


Рис. 2.14. Порівняльний аналіз результатів категорії «Соціальні мотиви» за методикою «Навчальна мотивація студентів»

Далі ми здійснили кореляційний аналіз отриманих даних. Спочатку розглянемо взаємозв'язок оцінки з іноземної мови (середня оцінка за три

попередні семестри), спрямованості на знання, спрямованості на оцінку, мотивації до уникнення невдач та мотивації до успіху (табл. 2.7)

Таблиця 2.7

Взаємозв'язок показників оцінки з іноземної мови, спрямованості на знання, спрямованості на оцінку, мотивації до уникнення невдач та мотивації до успіху

Показники	1	2	3	4	5
1	1	0,29	0,33*	0,52*	0,31*
2	0,29	1	-0,03	0,22	0,34*
3	0,33*	-0,03	1	0,49**	0,26
4	0,52**	0,22	0,49*	1	0,23
5	0,31*	0,34*	0,26	0,23	1

Примітка: 1. Показник оцінки з іноземної мови; 2. Показник спрямованості на знання; 3. Показник спрямованості на оцінку; 4. Показник мотивації до уникнення невдач; 5. Показник мотивації до успіху. * – кореляція значима при $p < 0,05$, ** – кореляція значима при $p < 0,01$.

Як показують дані таблиці, існує значна кореляція між показником оцінки з іноземної мови та показником мотивації до уникнення невдач ($r = 0,52^*$ при $p < 0,01$). Ми не виявили істотної кореляції між оцінкою з іноземної мови та спрямованістю на знання ($r = 0,29$). Але між оцінкою з іноземної мови та показником мотивації до успіху коефіцієнт кореляції склав 0,31, що дає нам право говорити про їхній взаємозв'язок. Те саме можна стверджувати і про оцінку з іноземної мови і спрямованість на оцінку ($r = 0,33$ при $p < 0,05$).

Можна також стверджувати, що існує пряма взаємозалежність між спрямованістю на оцінку та мотивацією до уникнення невдач ($r = 0,49$ при $p < 0,01$). Також ми змогли побачити істотну кореляцію між показником спрямованості на отримання знання та показником мотивації до успіху ($r = 0,34$ при $p < 0,05$).

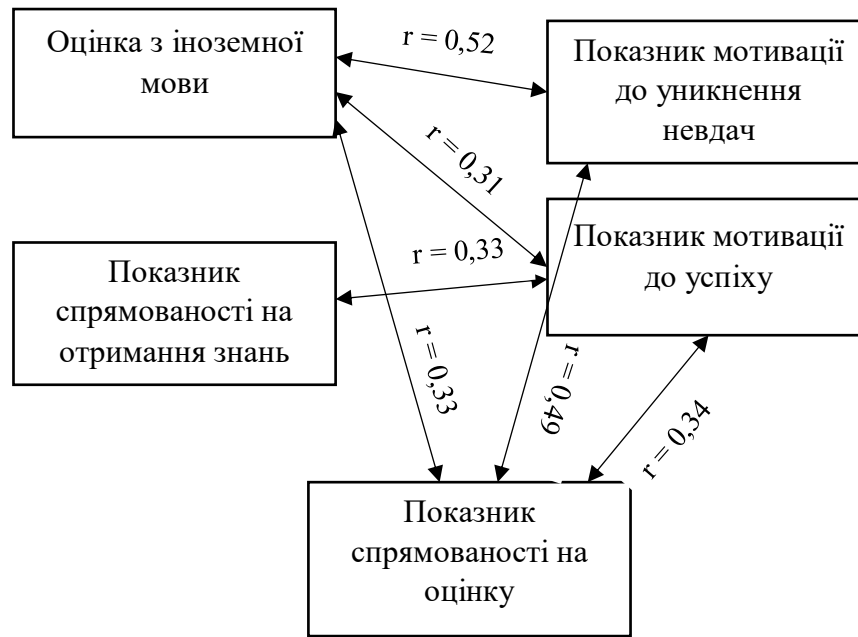


Рис. 2.15. Кореляційна плеяда взаємозв'язків оцінки з іноземної мови, показника мотивації до уникнення невдач, показника мотивації до успіху, показника спрямованості на оцінку та показника спрямованості на отримання знань. Примітка: кореляція значима при $p < 0,05$.

Розглянемо, як значення кожної з 6 шкал «Тесту атитюдів та мотивації» Р. Гарднера (ставлення до іноземної мови, тривожність, ставлення до викладача іноземної мови, роль батьків, інтегративна та інструментальна мотивація) корелюють між собою та з оцінкою з іноземної мови (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Взаємозв'язок показників оцінки з іноземної мови та показників «Тесту атитюдів та мотивації»

Показники	1	2	3	4	5	6	7
1	1	0,35*	-0,09	0,15	0,06	0,15	0,32*
2	0,35*	1	-0,12	-0,05	0,04	0,01	0,22
3	-0,09	-0,12	1	-0,13	-0,24	-0,36*	0,25
4	0,15	-0,05	-0,13	1	-0,06	-0,02	0,03
5	0,06	0,04	-0,24	-0,06	1	0,03	-0,04
6	0,32*	0,01	-0,36*	-0,02	0,03	1	0,11
7	0,40*	0,22	0,25	0,03	-0,04	0,11	1

Примітка: 1. Показник оцінки з іноземної мови; 2. Показник ставлення до іноземної мови; 3. Показник тривожності при використанні іноземної мови; 4. Показник

ролі батьків у вивченні іноземної мови; 5. Показник ставлення до викладача іноземної мови; 6. Показник інтегративної мотивації; 7. Показник інструментальної мотивації. * – кореляція значима при $p < 0,05$.

Істотні кореляційні взаємозв'язки вдалося виявити між оцінкою з іноземної мови та ставленням до іноземної мови ($r = 0,35$ при $p < 0,05$), оцінкою та інтегративною мотивацією ($r = 0,32$ при $p < 0,05$) та оцінкою й інструментальною мотивацією ($r = 0,40$ при $p < 0,05$). Це може свідчити про те, що позитивне ставлення до іноземної мови впливає на успішність її засвоєння і, відповідно на оцінку з даного предмету. Також можна зробити висновок, що як інтегративна, так і інструментальна мотивація позитивно впливає на рівень володіння мовою. Чим вищий той чи інший вид мотивації, тим кращі знання з іноземної мови демонструють студенти (рис. 2.16).

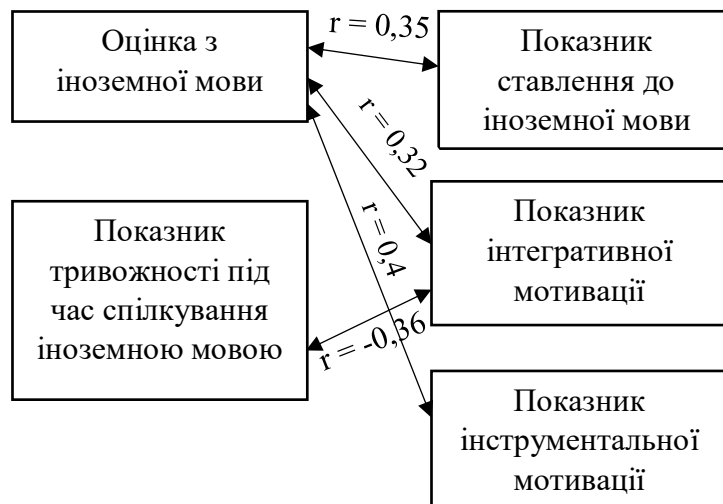


Рис. 2.16. Кореляційна плеяда взаємозв'язків оцінки з іноземної мови, показника ставлення до іноземної мови, показника інтегративної мотивації, показника інструментальної мотивації та показника тривожності під час спілкування іноземною мовою. Примітка: кореляція значима при $p < 0,05$.

Можна також відмітити негативну кореляцію між інтегративною мотивацією та показником тривожності під час спілкування іноземною мовою - $r = -0,36$ при $p < 0,05$. Тобто, чим вища інтегративна мотивація, тим менший рівень тривожності у студентів під час використання іноземної мови як в аудиторії, так і поза її межами. Це пояснюється тим, що інтегративна

мотивація передбачає бажання оволодіти мовою для того, щоб використовувати її з носіями цієї мови, тому цілком зрозуміло, що студенти, які мають більше досвіду спілкування іноземною мовою не під час пар, будуть відчувати набагато менше хвилювання під час використання даної іноземної мови.

Далі ми проаналізували кореляційне співвідношення мотивів, мотивації уникнення невдач, мотивації до успіху, інтегративної мотивації та інструментальної мотивації (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Взаємозв'язок мотивів, мотивації уникнення невдач, мотивації до успіху, інтегративної мотивації та інструментальної мотивації

№	Мотиви	Мотивація уникнення невдач	Мотивація до успіху	Інтегративна мотивація	Інструментальна мотивація
1	Комунікативні	0,26	-0,02	0,29	0,14
2	Мотиви уникнення	0,32*	-0,12	0,21	-0,07
3	Мотиви престижу	0,25	0,15	0,19	0,23
4	Професійні	0,29	0,27	0,24	0,35*
5	Мотиви творчої самореалізації	-0,15	-0,21	0,05	0,16
6	Навчально-пізнавальні	0,10	0,18	0,31*	0,33*
7	Соціальні	0,12	-0,08	0,16	-0,09

Примітка: кореляція значима при $p < 0,05$.

Таким чином, нам вдалося дізнатися, що між мотивами уникнення та мотивацією уникнення невдач існує певний взаємозв'язок ($r = 0,32$ при $p < 0,05$). Навчально-пізнавальні мотиви у достатній мірі корелюють з інтегративною мотивацією ($r = 0,33$ при $p < 0,05$), а професійні мотиви – з інструментальною мотивацією ($r = 0,35$ при $p < 0,05$). Такі дані свідчать про те, що студенти, які бояться відставати від друзів або бути осудженими за погане навчання, звичайно, матимуть вищий рівень мотивації уникнення невдач. Також цілком справедливо стверджувати, що у студентів з чіткіше вираженою інтегративною мотивацією, будуть присутні навчально-

пізнавальні мотиви, а для студентів, що бажають використовувати свої знання для практичних цілей (інструментальна мотивація), переважаючими будуть професійні мотиви.

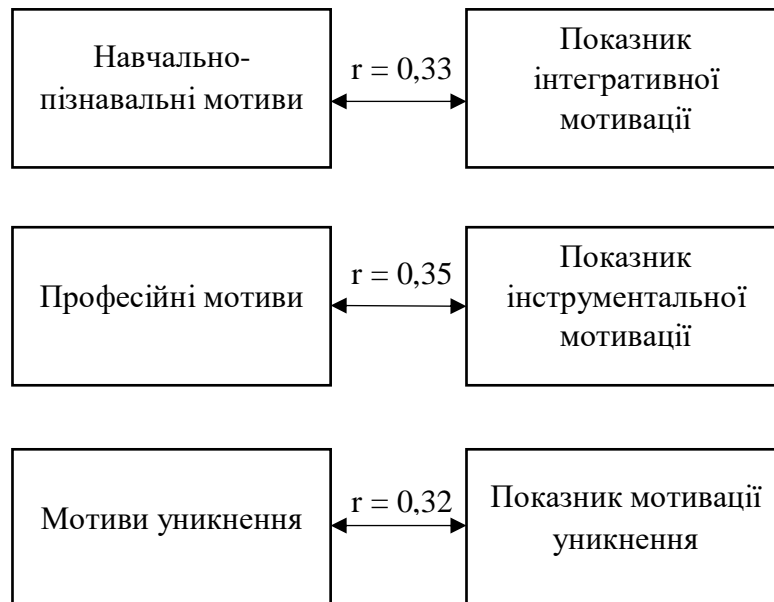


Рис. 2.17. Кореляційна плеяда взаємозв'язків навчально-пізнавальних мотивів, професійних мотивів, мотивів уникнення, показника інтегративної мотивації, показника інструментальної мотивації та показника мотивації уникнення. Примітка: кореляція значима при $p < 0,05$.

Висновки до II розділу

1) У результаті проведення емпіричного дослідження було виявлено, що у більшості студентів спеціальності «Міжнародні відносини» факультету історії, політології та міжнародних відносин, які взяли участь у нашому дослідженні, наявний високий рівень тривожності у процесі спілкування іноземною мовою. Також їм притаманне позитивне ставлення до іноземної мови та викладачів. Ми прийшли до висновку, що у студентів переважає інструментальна мотивація. Такі дані ми отримали за допомогою «Тесту на атитюди та мотивацію» Р. Гарднера.

Використовуючи методики Т. Елерса ми дізналися, що більшість студентів має помірно високий рівень мотивації до успіху та дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач.

Аналіз результатів методик Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової показав, що студентам спеціальності «Міжнародні відносини» майже однаковою мірою притаманні низький та середній рівні спрямованості на оцінку та середній рівень спрямованості на отримання знань.

Також ми змогли виділити мотиви навчальної діяльності, які переважають у студентів – насамперед це мотиви уникнення, професійні та навчально-пізнавальні мотиви.

2) За допомогою кореляційного дослідження було визначено, що на оцінку з іноземної мови у першу чергу впливають показники мотивації до уникнення невдач, мотивації до успіху, спрямованості на оцінку, ставлення до іноземної мови, інструментальної та інтегративної мотивації. Було виявлено взаємозалежність між навчально-пізнавальними мотивами та показником інтегративної мотивації, професійними мотивами та показником інструментальної мотивації та мотивами уникнення і мотивацією уникнення.

Висновки

Проведене нами дослідження вивчення психологічних особливостей мотивів навчальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови дозволило дійти наступних висновків:

1) Показано, що серед вчених немає єдиного консенсусу стосовно тлумачення понять «мотив» та «мотивація». Більшість науковців сходяться на думці, що мотив – це усвідомлене внутрішнє спонукання, яке відображає готовність людини до дії, натомість мотивація трактується науковцями як сукупність факторів або мотивів.

2) Зазначено, що проблемі мотивації навчальної діяльності приділяють увагу безліч різних психологічних теорій та концепцій. Найвпливовішими у дослідженні мотивації вивчення іноземної мови є соціально-психологічна концепція Р. Гарднера та теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна.

4) Визначено психологічні особливості мотивів навчальної діяльності у вивченні іноземної мови, які переважають у студентів спеціальності «Міжнародні відносини» на основі дослідження їхніх показників мотивації до успіху, мотивації до уникнення невдач, спрямованості на отримання знань або на оцінку, мотивів навчальної діяльності та факторів, що впливають на мотивацію до вивчення іноземної мови.

5) Встановлено на основі кореляційного аналізу, що вивчення іноземної мови студентами залежить від особливостей їхньої мотивації та мотивів, які у них переважають у навчальній діяльності. Перспективними дослідженнями на майбутнє може бути розробка тренінгових занять з підвищення мотивації у вивченні іноземної мови у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Дэ : Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. Спб : Питер, 2000. – 304 с.
3. Вербицкий А.А. Активные обучения в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
4. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : Московс. университет, 1990. – 288 с.
5. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко; ред.: Т. А. Дічевська. - 2-ге вид., доповн. - К. : Академвидав, 2011. – С. 382.
6. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. /О.В. Скрипченко,Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчукта ін.— К.: Просвіта, 2001.— 416 с.
7. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
8. Грекова В. А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2012. №3.
9. Давлетова Р. Р. Мотивация учебной деятельности, ее виды и роль в обучении. Якутс. музыкальный колледж (училище) им. М.Н. Жиркова.
10. Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопр. психологии. 1989, - № 6.
11. Занюк С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. 7-ме вид. Ника-Центр, Эльга-Н, 2011. – 117 с.
12. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2002. – 508 с.

13. Кецик-Зінченко У. Особливості професійно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Молодь і ринок. 2019. - № 9 (176). - 101–106 с.
14. Кочмар-Тимошенко С. Україна піднялася в рейтингу володіння англійською мовою [Електронний ресурс] / Софія Кочмар-Тимошенко // Українська правда – Режим доступу до ресурсу: <https://life.pravda.com.ua/society/2020/11/18/243058/>.
15. Красногорова І.Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: Дис. ...канд.пед.наук: 13.00.04. – Вінниця, 1998. – С. 246.
16. Ларионова Ирина Анатольевна Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися // Педагогическое образование в России. 2014. №9.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975.- 304 с.
18. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск, 1987. - С. 89.
19. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. - К. : Навч. кн., 2002. – С. 303.
20. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983. – 96 с.
21. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. М., 1984. – 201 с.
22. Обуховский К. Психология влечений человека. Москва : Прогресс, 1972. – 102 с.
23. Орлов Ю.М. и др. Психологические основы воспитания и самовоспитания / Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова, И.И. Косарев. - М.: Педагогика, 1994. – 194 с.
24. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А.З . Кіктенко та ін. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.

25. Педагогика и психология высшей школы. Серия "Учебники, учебные пособия". Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
26. Процент українців, що розмовляють англійською – один із найгірших у Європі [Електронний ресурс] // Лица – Режим доступу до ресурсу: <https://litsa.com.ua/procent-ukra%D1%97nciv-shho-rozmovlyayut-anglijskoju-odin-iz-najgirshi/>.
27. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч. посіб. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.; За заг. ред. М. В. Артюшиної. — К.: КНЕУ, 2008. — 336 с.
28. Турбина Е.П. Развитие мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей Вестник Шадринского государственного педагогического института. Шадринский государственный педагогический университет. № 1 (21). - 2018. - 34-42 с.
29. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія / Н. О. Арістова. – К.: ТОВ «ГЛІФМЕДІА», 2019. – 240 с.
30. Якобсон, П. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. Якобсон. – Москва : Просвещение, 1969. – 317 с.
31. Apelt, W. Krück, B.: "Motivationsproblematik im Fremdsprachenunterricht - Kritische Bemerkungen zu "modernen" Motivations-interpretationen," in: Deutsch als Fremdsprache ,17 (1), (1-12) 1980.
32. Atkinson, J.W./Raynor, J.O.(Hrsg.): Motivation and achievement. Washington, DC: Winston 1974.
33. Berlyne, D.E.: Conflict, arousal and curiosity. New York: Grove Press.1960.
34. Butzkamm, W.(1993). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache,Tübingen/Basel: Francke, (3., neu bearb. Auflage 2002).
35. DeCharms, R.: Personal causation. New York 1998: Academic Press.
36. Deci, E.L./Ryan, R.M.: A motivational approach to self: Integration in personality. In: Dienstbier, R. (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation: Vol.38:

Perspectives on Motivation. Lincoln, NE.: University of Nebraska Press 1991, S. 237-288.

37. Deci, E.L./Ryan, R.M.: Intrinsic motivation and self determination in human behavior. New York: Plenum Press 1985.

38. Deci, E.L.: Intrinsic motivation. New York: Plenum Press. 2001.

39. Dörnyei, Z. (1994a). "Motivation and motivating in the foreign language Classroom", *The Modern Language Journal*, 78, S. 273-284.

40. Dweck, C.S./Leggett, E.L.: A social-cognitive approach to motivation and personality. In: *Psychological Review* 95 (1988), S.256-273.

41. Edelmann, W. (1988). *Suggestopädie/Superlearning- Ganzheitliches Lernen- das Lernen der Zukunft?*, Heidelberg: R. Asanger Verlag.

42. Edelmann, W. (1994). *Lernpsychologie: [eine Einführung]*, Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

43. Elliott, E.S. Dweck, CS.: *Goals: An approach to motivation and achievement*. In: *Journal of Personality & Social Psychology* 54 (1999), S.5-12.

44. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

45. Gardner, R.C., Lalonde, R.N., Moorcroft, R. & Evers, F. "Second language attrition: The role of motivation and use," *Journal and social Psychology*, 6, (29-47) 1987.

46. Groeben,N./Vorderer, P.: *Leserpsychologie:Lesemotivation-Lektürewirkung*. Münster 1988.35. Hidi, S.: Interest and its contribution as a mental resource for learning. In: *Review of Educational Research* 60 (1990), S.549-571.

47. Hartinger, A.; Fölling-Albers,M. (2018). *Schüler Motivieren und Interessieren. Ergebnisse aus Anregungen für die der Forschung Praxis*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

48. Heckhausen J., Heckhausen H. *Motivation und Entwicklung*. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg, 2001. P. 427–488.

49. Heckhausen, H.: *Motivation und Handeln*. Berlin 1980 (2. Auflage 1989).

50. Henning, W.: *Lernmotive bei Schülern*. Berlin 1977.

51. Kegan, Robert (1982). *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
52. Keller, J.A.: *Grundlagen der Motivation*. München 1981.
53. Kidd, J. R. (1979). *Wie Erwachsene Lernen*, Braunschweig: Westermann Verlag.
54. Kleppin, K. (2001). "Motivation, Nur ein Mythos? (I)", *Deutsch als Fremdsprache* 38, 219-225.
55. Kleppin, K. "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen, Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 2019.
56. Kozeki, B.: Die Struktur der Lernmotivation. In: *Zeitschrift für Psychologie* 192 (1984), S.403-423.
57. Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg) *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* Munster 1992.
58. Krapp, A.: Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistung. In: Heller, K. (Hrsg.): *Leistungsdiagnostik in der Schule*. Bern 1984, S.46-62.
59. Krapp, A.: Interesse, Lernen und Leistung. Neuere Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S.747-770 (a).
60. Krapp, A.: *Prognose und Entscheidung*. Weinheim 1979.
61. Krapp, Andreas *Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption* *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 2, S. 187-206.
62. Köhl, J *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin 1983.
63. Lepper, M.R.: Motivational considerations in the study of instruction. In: *Cognition and Instruction* 5 (1988), S 289-309.
64. Mandl, H./Spada, H. (Hrsg) *Wissenspsychologie* Weinheim/München 1988.
65. McClelland, D.C./Atkinson, J.W./Clark, R.A./Lowell, E.L. *The achievement motive* New York Appleton-Century-Crofts. 1953.
66. Müller, K. (1995). *Spracherwerb und Sprachvergessen*, Eichenstätter Hochschulreden 96, Regensburg: Friedrich Pustet.

67. Murray, H.A: Exploration in personality. New York Oxford Press 1938.
68. Nicholls, J.G.: Achievement motivation. Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and Performance In: Psychological Review 91(1984), S. 328-345.
69. Nicholls, J.G.: Competence, accomplishment, and motivation. A perspective on development and education. Cambridge, MA: Harvard University Press 1988.
70. Nolen. S.B.: Reasons for studying. Motivational orientations and study strategies. In: Cognition and Instruction 5 (1988), S 269-287.
71. Oxford, R. L. & Shearin, J. (1994). "Language learning motivation: Expanding the theoretical framework", The Modern Language Journal 78, 12-28.
72. Pekrun, R.: Emotion, Motivation und Persönlichkeit. Weinheim/München 1988.
73. Rheinberg, F. Zweck und Tätigkeit. Gottingen 1989, S 236.
74. Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. 2015. Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 503-529). San Diego, CA: Academic Press.
75. Riemer, C.: Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb, Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1997.
76. Schiefele, H. (1974). Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München: Ehrenwirth.
77. Schiefele, H. Interest, learning and motivation. In: Educational Psychologist 26 (1991), S 299-323.
78. Schlak, T.: "Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse", 7(2) 2005.
79. Schröder, H. (1992). Grundbegriffe der Pädagogischen Psychologie, München: M. Arndt Verlag.
80. Schunk, D.H.: Self-efficacy and academic motivation In: Educational Psychologist 26 (1991), S. 207-231.

81. Skinner, E.A/Wellborn, J.G/Connell, J.P. What it takes to do well in school and whether I've got it. A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. In: Journal of Educational Psychology 82 (1990), S. 22-32.

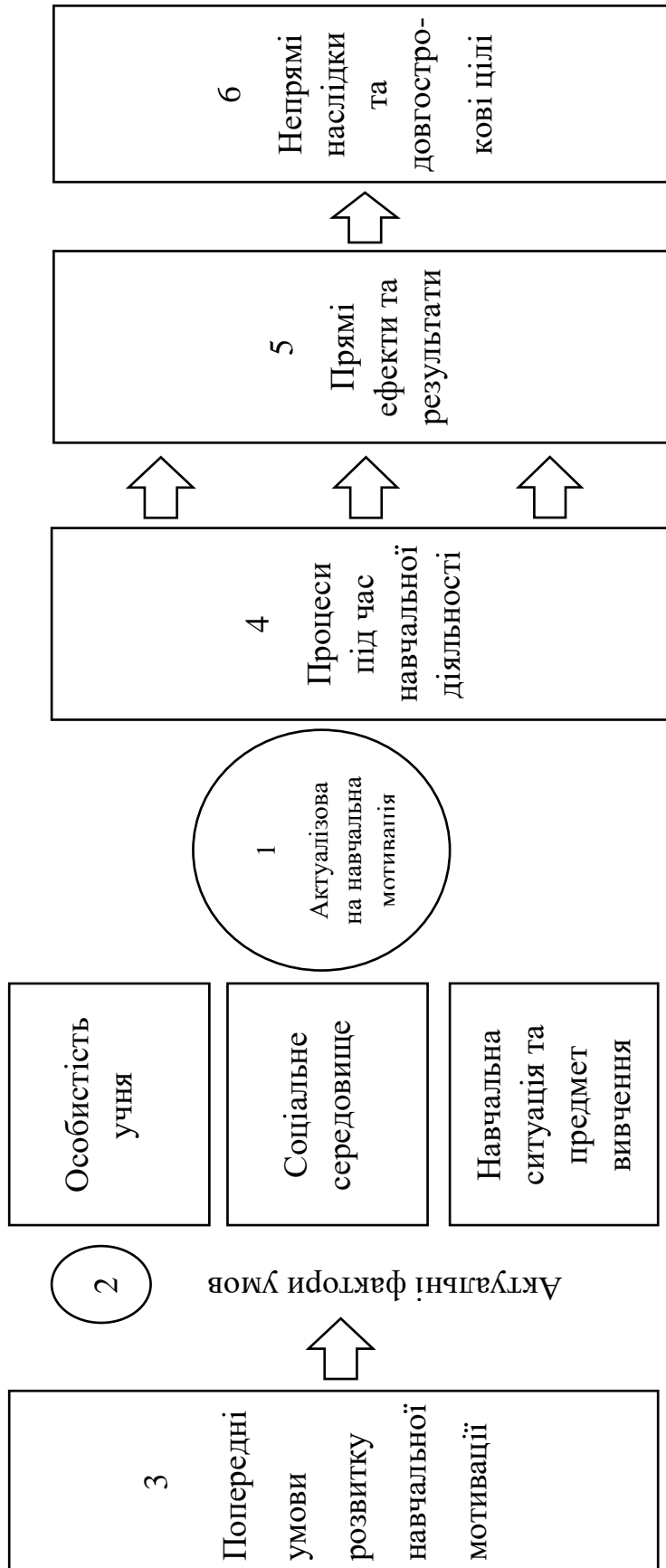
82. Stroebe, R.W. (1999). Motivation; mit Tabellen, Heidelberg: Sauer Verlag.

83. Vester, F. (1975). Denken, Lernen, Vergessen, Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?, Stuttgart : Deutscher Taschenbuch Verlag.

84. White, R.W.: Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review 66 (1959), S.297-333.

Додатки

Додаток А



Питання з «Тесту атитюдів та мотивації» Р. Гарднера

1. Мені хотілось би вивчити декілька іноземних мов.
2. Мої батьки підтримували/підтримують мене у бажанні вивчити іноземну мову.
3. Я рідко хвилююсь, коли відповідаю на занятті з іноземної мови.
4. Я з нетерпінням чекаю наступного заняття з іноземної мови, тому що мені подобається викладач.
5. Вивчати іноземну мову - корисно та цікаво.
6. Я засмучуся, якщо довгий час не буду чути справжню іноземну мову.
7. Для мене вивчення іноземної мови необхідне, щоб легше спілкуватися із зарубіжними друзями/колегами.
8. Я хотів(-ла) б вивчити всі аспекти іноземної мови: граматику, фонетику, лексику.
9. Я не вважаю, що мої заняття з іноземної мови це втрата часу.
10. Я завжди звертаю увагу на зауваження викладача під час занять з іноземної мови.
11. Я майже ніколи не хвилююсь, якщо мені доводиться говорити іноземною мовою під час поїздок закордон.
12. Я отримую задоволення від вивчення іноземної мови.
13. Я намагаюся зрозуміти всі іноземні слова, коли я читаю чи слухаю щось.
14. Мій викладач іноземної мови - справжній професіонал.
15. Мені потрібно вивчити іноземну мову для моєї майбутньої кар'єри.
16. У більшості випадків я відчуваю себе впевнено на заняттях з іноземної мови.
17. Вивчити іноземну мову - це одна з цілей, які я ставлю перед собою в житті.
18. Мені подобається іноземна мова, яку я вивчаю в університеті.
19. Я відчуваю себе дуже комфортно, коли я спілкуюся іноземною мовою.
20. Я надаю перевагу іноземній мові серед усіх інших предметів.
21. Я надаю перевагу читанню преси (в тому числі онлайн) іноземною мовою.
22. Мої батьки розуміють/розуміли, як важливо для мене вивчити іноземну мову.
23. Я завжди аналізую свої помилки, коли отримую результати контрольних робіт з іноземної мови.
24. Я хотіла б, щоб мене частіше запитували на заняттях з іноземної мови.
25. Мій викладач з іноземної мови кращий за інших викладачів.
26. Я отримую справжнє задоволення від вивчення іноземної мови.
27. Я вважаю, що більшість англомовних/німецькомовних людей дружелюбні та легкі у спілкуванні.
28. Я вивчаю іноземну мову, щоб більше спілкуватися з різними людьми з різних країн.
29. Якби я міг(могла), я б витратила більше часу на вивчення іноземної мови.
30. Мені ніколи не буває нудно на заняттях з іноземної мови.
31. Я майже ніколи не хвилююсь, якщо знаю, що мені треба буде спілкуватися англійською.
32. Вивчення іноземних мов - одне з моїх основних захоплень.
33. Я намагаюся кожного дня використовувати іноземну мову.
34. Чим частіше я ходжу на заняття з іноземної мови, тим краще.
35. Будь-яка освічена людина повинна знати іноземну мову.
36. Я часто відповідаю на заняттях з іноземної мови.
37. Думка про те, щоб кинути вивчення іноземної мови, ніколи не приходила мені в голову.
38. Я з великим задоволенням витрачаю час на іноземну мову, ніж на інші предмети або справи.
39. Я сильно засмучуся, якщо я не матиму нікого, з ким я могу говорити іноземною мовою.
40. Мені хотілося б мати більше друзів/колег, які спілкуються іноземною мовою.
41. Мені подобаються всі завдання, які ми виконуємо на заняттях з іноземної мови.
42. Мені хотілося б вивчити ще більше іноземних мов.
43. Моїм друзям подобається моє захоплення іноземною мовою.

44. Я не відкладаю виконання домашнього завдання з іноземної мови.
45. Я завжди впевнено та спокійно говорю іноземною мовою в аудиторії.
46. Мій викладач з іноземної мови проводить заняття дуже цікаво та динамічно.
47. Я вважаю, що іноземна мова - дуже важлива частина навчальної програми.
48. Мої батьки дуже часто говорять/говорили про те, як важливо вивчити іноземну мову.
49. Всі іноземці, з якими я знайома, дуже дружелюбні та добродушні.
50. Мені хотілося б через вивчення іноземної мови зрозуміти спосіб життя іноземців.
51. Мені хотілось би вивчити іноземну мову до такої міри, щоб спілкування на ній були для мене таким ж природнім, як і на рідній мові.
52. Я знаходжу для себе цікаві моменти на кожному занятті з іноземної мови.
53. Людям, які володіють іноземною мовою, є чим пишатися.
54. Я не хвилююся, коли мені доводиться говорити іноземною мовою по телефону.
55. Я вважаю, що кожній людині необхідно знати хоча б одну іноземну мову.
56. Я не соромлюсь просити допомогу у викладача, якщо у мене виникають труднощі на заняттях з іноземної мови.
57. Я можу звернутися до друзів або батьків за допомогою або підтримкою у вивченні іноземної мови.
58. Мій викладач іноземної мови - один(одна) із найприємніших людей, яких я знаю.
59. Зараз важко знайти хорошу роботу, якщо не володієш іноземною мовою.
60. Я радію успіхам інших студентів на заняттях з іноземної мови.
61. Зараз моє бажання вивчити іноземну мову сильніше, ніж будь-коли.
62. Вивчення іноземної мови - це одне з моїх найкорисніших та найцікавіших занять у вільний час.
63. Я відчуваю себе впевнено, коли запитую дорогу іноземною мовою.
64. Я обов'язково продовжу вивчення іноземної мови в майбутньому.
65. Якщо я подорожую в іншу країну, я намагаюся хоча б трохи вивчити її мову.
66. Мої друзі часто цікавляться моїм прогресом у вивченні іноземної мови.
67. Я намагаюся зрозуміти всі пояснення викладача на занятті з іноземної мови.
68. Я не розумію, чому інші люди хвилюються, говорячи іноземною мовою.
69. Мій викладач з іноземної мови знає, як надихнути своїх студентів.
70. Я знаю, як вивчити іноземну мову досконало.
71. Мені подобається заводити друзів, які говорять іноземною мовою, а їм подобається спілкуватися зі мною.
72. Я точно знаю навщо мені вивчення іноземної мови.
73. Я не вважаю, що витрачаю час дарма, коли займаюся іноземною мовою.
74. Я не розумію, чому деяким не подобається займатися іноземною мовою.
75. Я спілкуюся однаково впевнено на заняттях з іноземної мови за межами аудиторії.
76. Більшість іноземних мов звучать красиво.
77. Я можу сказати, що докладаю багато зусиль, щоб вивчити іноземну мову.
78. Я не хотів(-ла) б змінити свого викладача з іноземної мови.
79. Людина, яка володіє іноземною мовою, заслуговує на повагу.
80. Мені ніколи не говорили, що я хвилююсь на заняттях з іноземної мови.
81. Моє бажання вивчити іноземну мову помітне оточуючим.
82. Мені ніколи не нудно вивчати іноземну мову.
83. Я не буду хвилюватися, виступаючи перед аудиторією, які складається з носіїв іноземної мови.
84. Я із задоволенням згадую свої заняття з іноземної мови.
85. Мені цікаво спілкуватися з людьми, які теж вивчають іноземну мову.
86. Я розумію, як важливо спілкуватися іноземною мовою якомога більше.
87. Я намагаюся зрозуміти все, що пояснює викладач на заняттях з іноземної мови.
88. Люди, які стверджують, що соромляться говорити іноземною мовою, насправді обманюють.

89. Мій викладач з іноземної мови - приклад для мене.
90. Я не жалкую, що почав(-ла) вивчати іноземну мову.
91. Чим більше я вивчаю іноземну мову, тим більше вона мені подобається.
92. Я б хотів(-ла) майстерно говорити іноземною мовою.
93. У мене тільки приємні думки про мої заняття з іноземної мови.
94. Я ніколи не хвилююсь, якщо хтось намагається заговорити до мене іноземною мовою.
95. Я надаю перевагу перегляду фільмів іноземною мовою (в оригіналі).
96. Я не відволікаюсь на заняттях з іноземної мови.
97. Мій викладач з іноземної мови знає, як представити матеріал у цікавій формі.
98. Я рідко задумуюся над тим, що інші будуть над моїми помилками на заняттях з іноземної мови.
99. Для мене недостатньо вивчити лише основи іноземної мови.
100. Я не збираюся залишати вивчення іноземної мови у найближчому майбутньому.
101. Я би не хвилювалася, якби мені довелося б замовляти їжу іноземною мовою.
102. Із усіх предметів, які я коли-небудь вивчив(-ла), іноземна мова - мій найулюбленіший.
103. Мої батьки з дитинства прищеплювали мені любов до іноземної мови.
104. Іноземцям завжди можна довіряти.

Рівень успішності студентів з предмету "Іноземна мова"

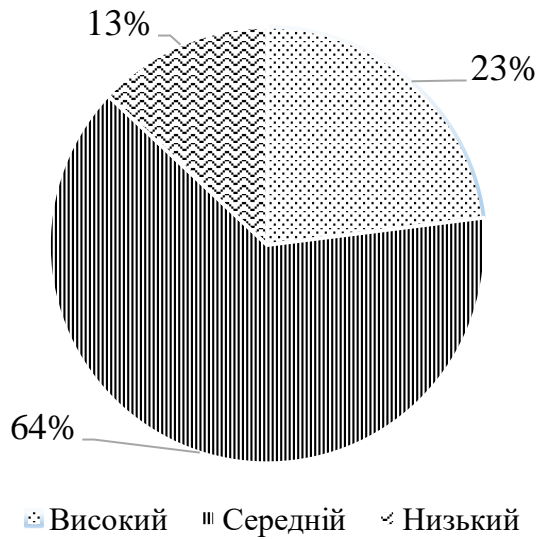


Рис. 2.1. Порівняльний аналіз рівня успішності студентів спеціальності «Міжнародні відносини» з предмету «Іноземна мова»



Рис. 2.2. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Тест атитюдів та мотивації» Р. Гарднера

Результати методики "Мотивація до успіху"

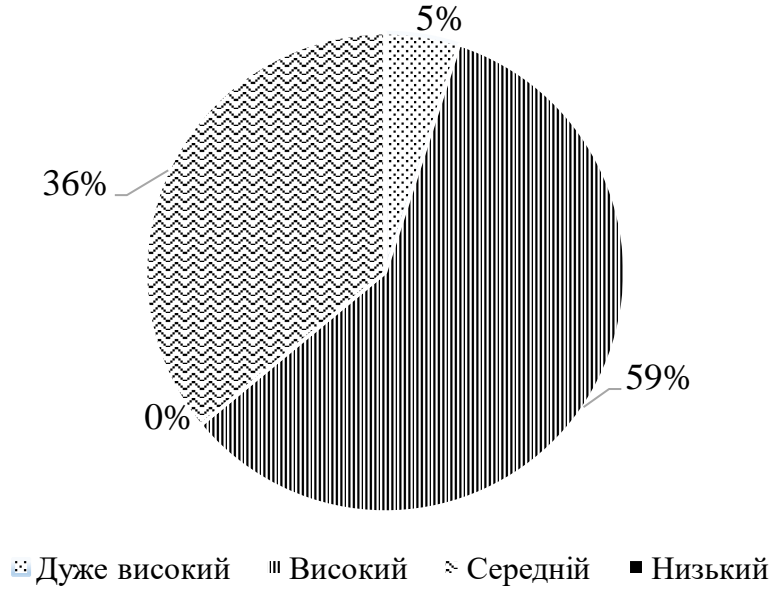


Рис. 2.3. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Мотивація до успіху» Т. Елерса

Результати методики «Мотивація до уникнення невдач»

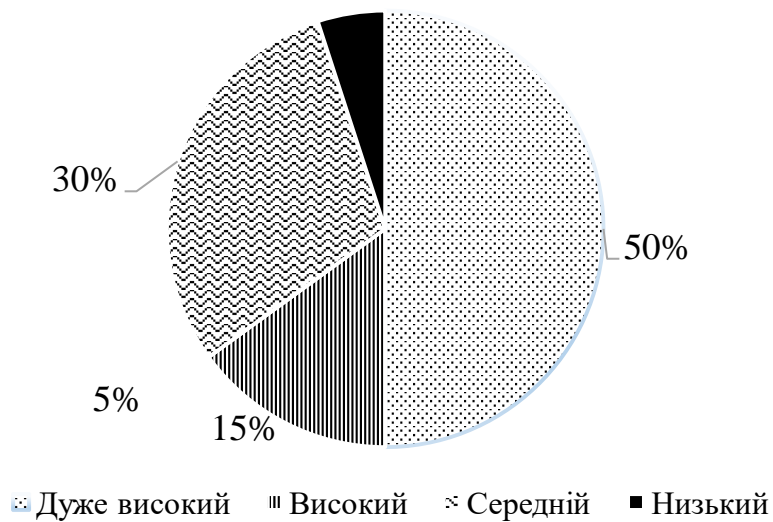


Рис. 2.4. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса

Результати методики «Спрямованість на оцінку»

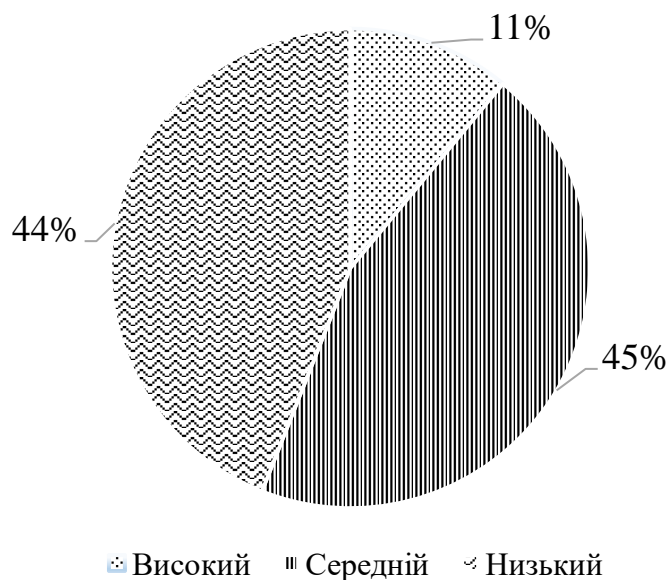


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Спрямованість на оцінку» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової

Результати методики «Спрямованість на отримання знань»

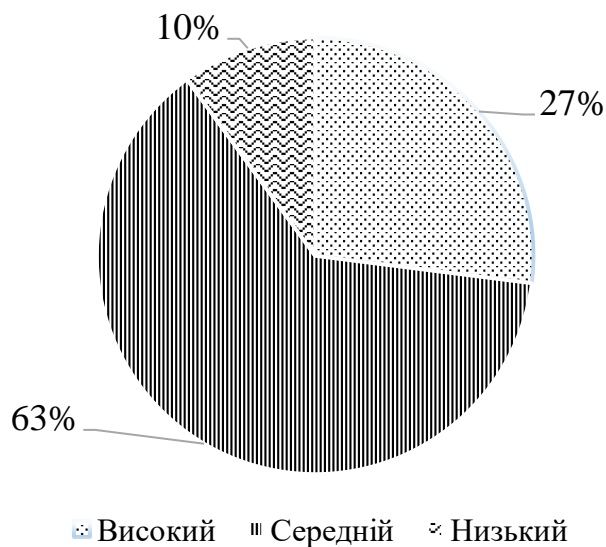


Рис. 2.6. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Спрямованість на отримання знань» Є.П. Ільїна та Н.А. Курдюкової

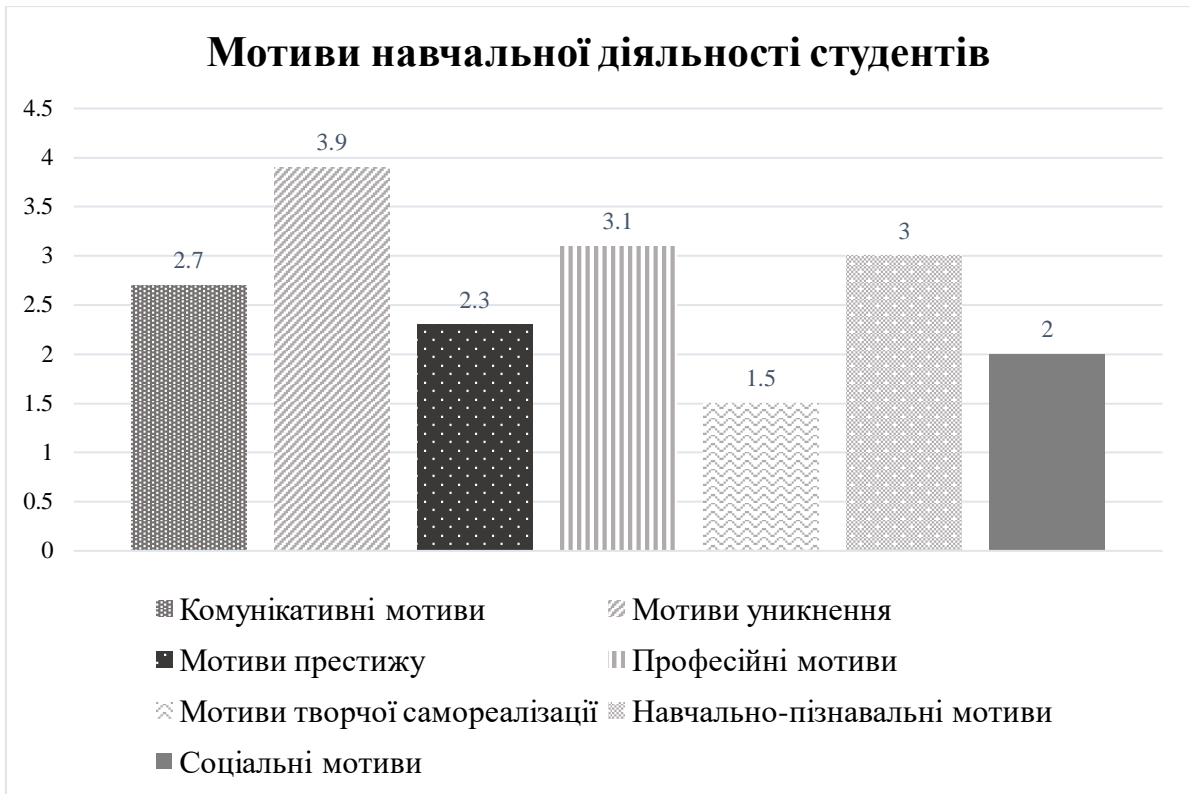


Рис. 2.7. Порівняльний аналіз результатів за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої

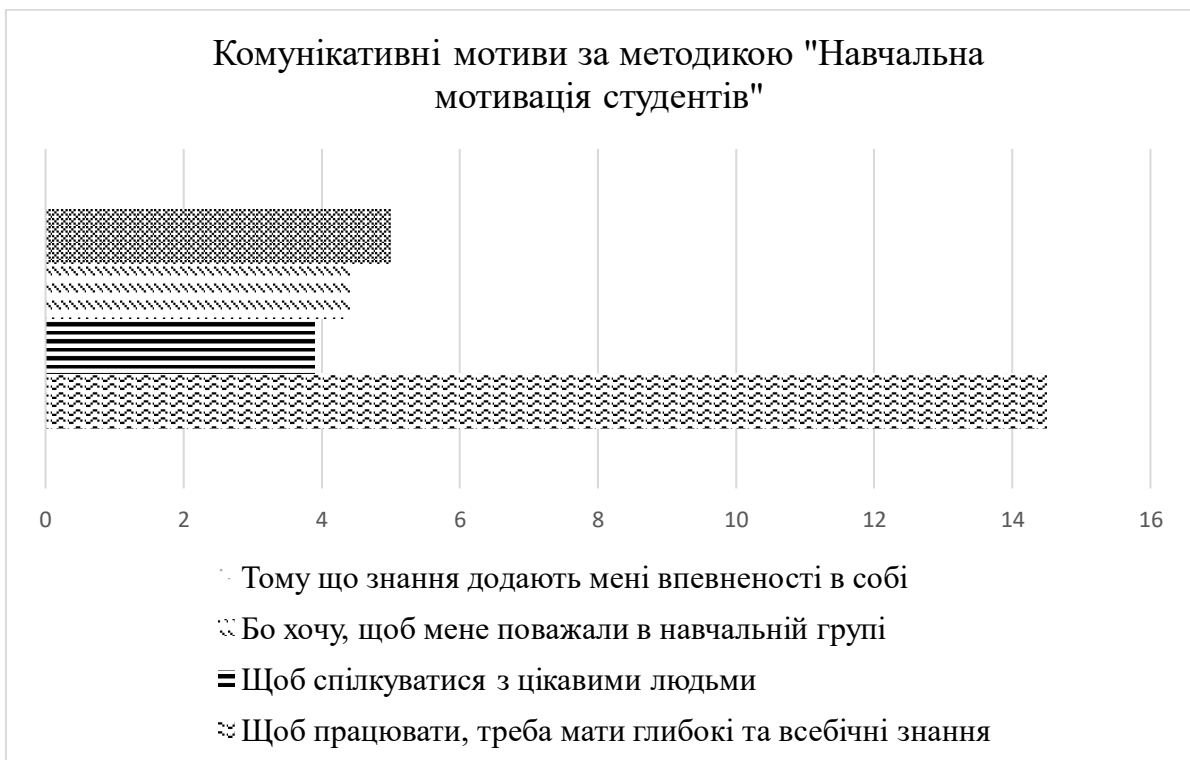


Рис. 2.8. Порівняльний аналіз результатів категорії «Комунікативні мотиви» за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої

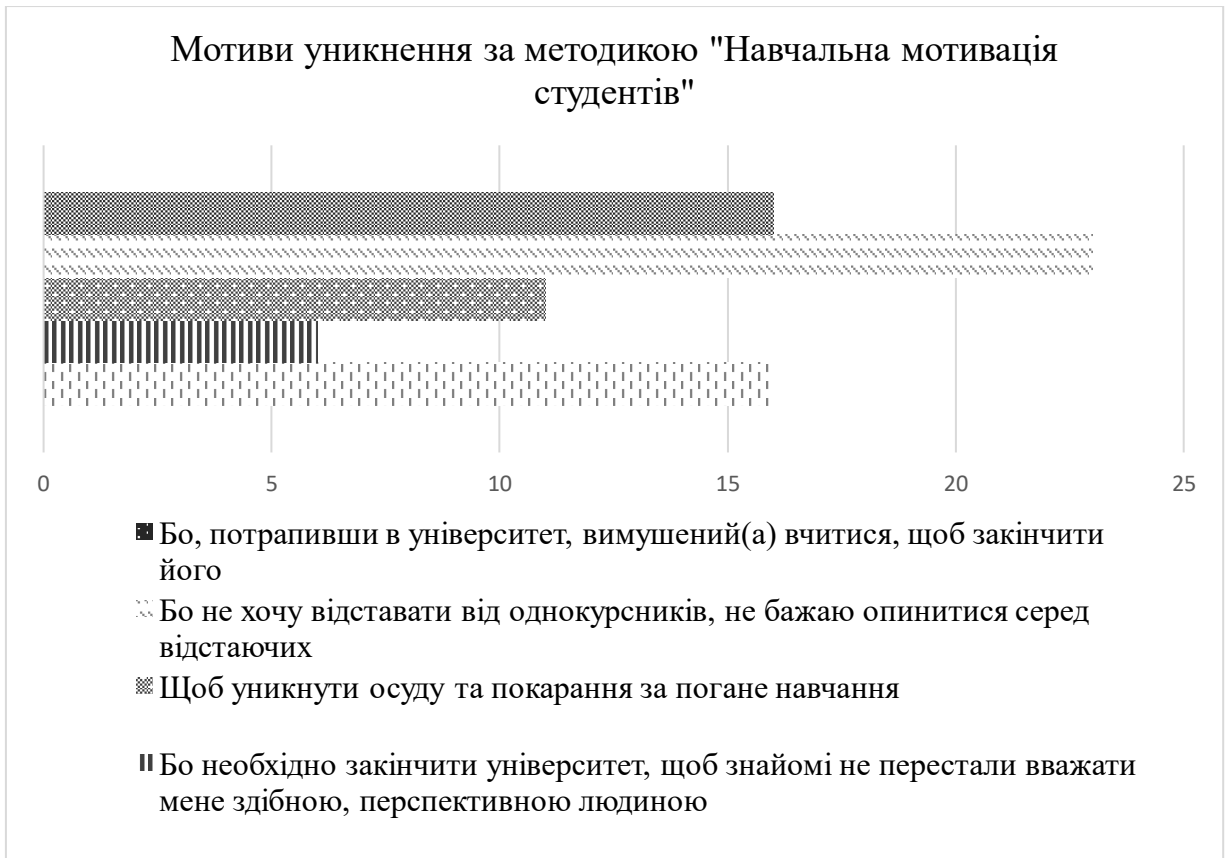


Рис. 2.9. Порівняльний аналіз результатів категорії «Мотиви уникнення» за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана та В.А. Якуніна

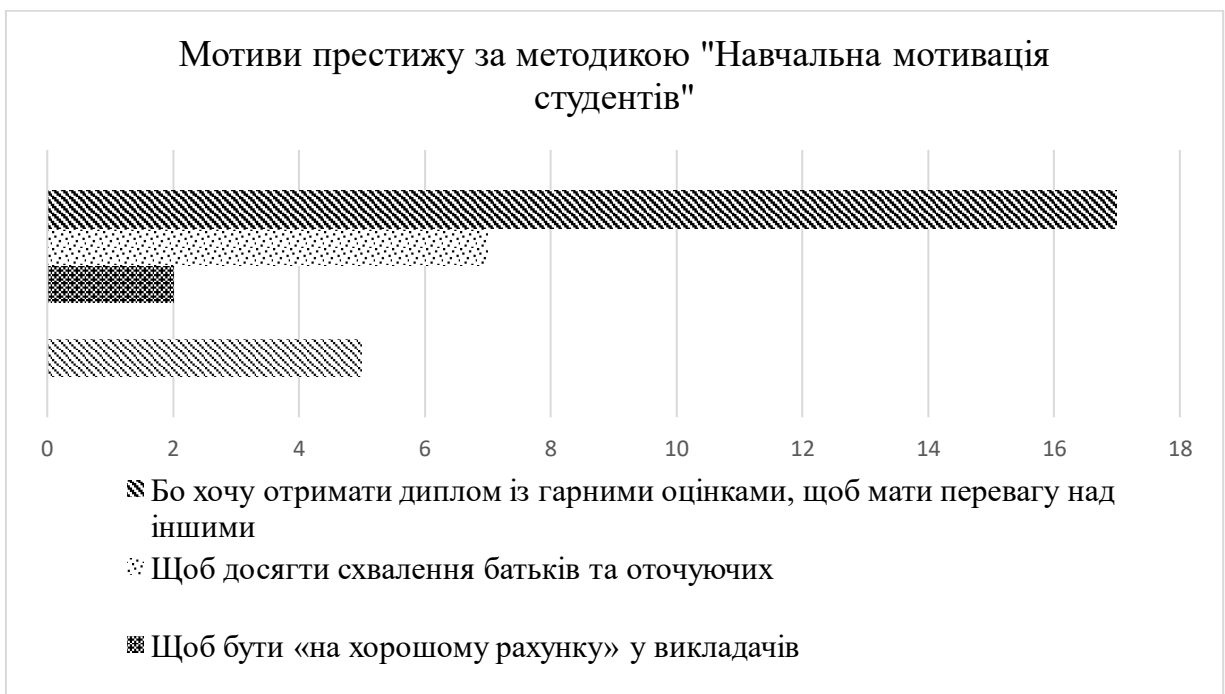


Рис. 2.10. Порівняльний аналіз результатів категорії «Мотиви престижу» за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої



Рис. 2.11. Порівняльний аналіз результатів категорії «Професійні мотиви» за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої



Рис. 2.12. Порівняльний аналіз результатів категорії «Мотиви творчої самореалізації» за методикою «Навчальна мотивація студентів» А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої

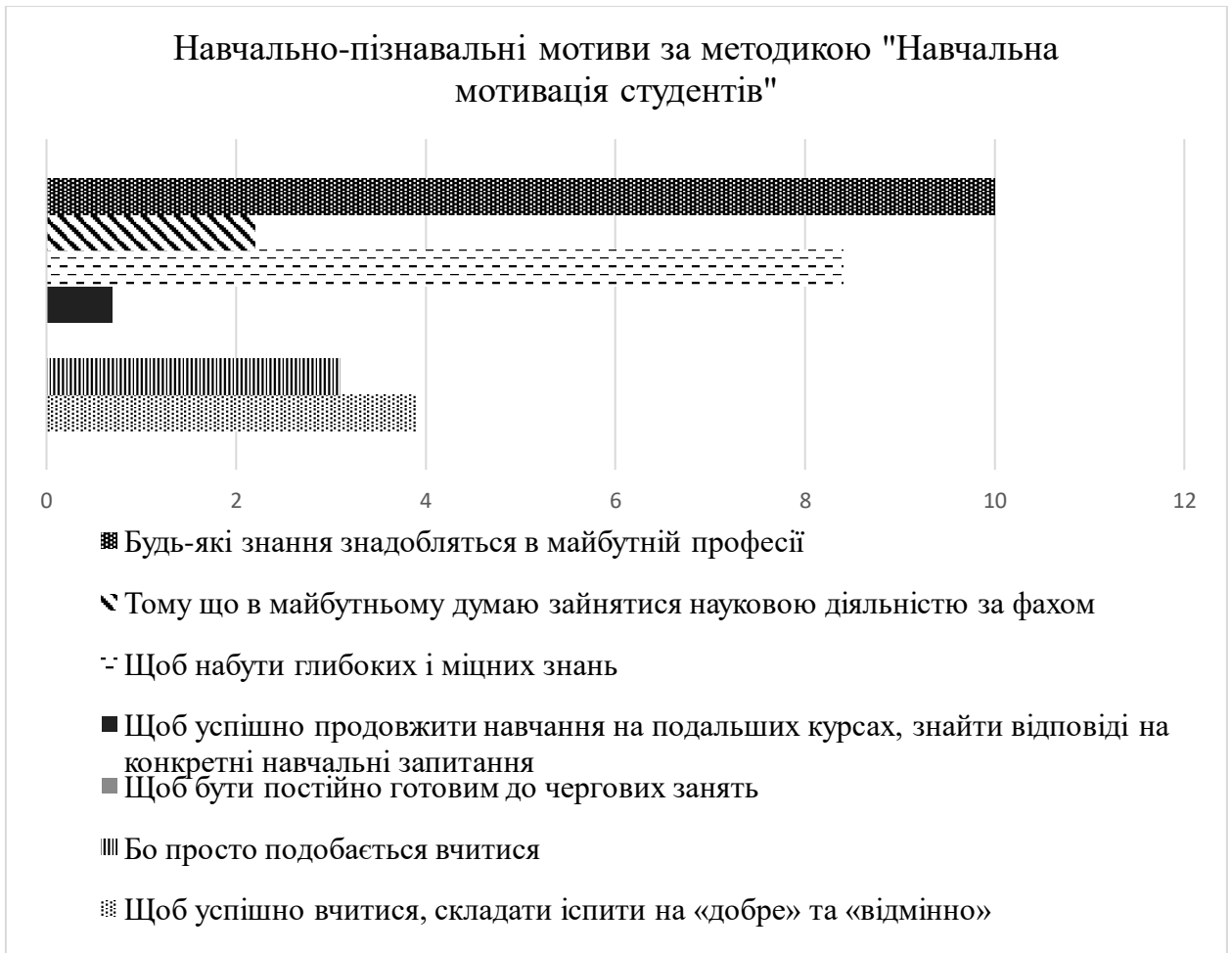


Рис. 2.13. Порівняльний аналіз результатів категорії «Навчально-пізнавальні мотиви» за методикою «Навчальна мотивація студентів»

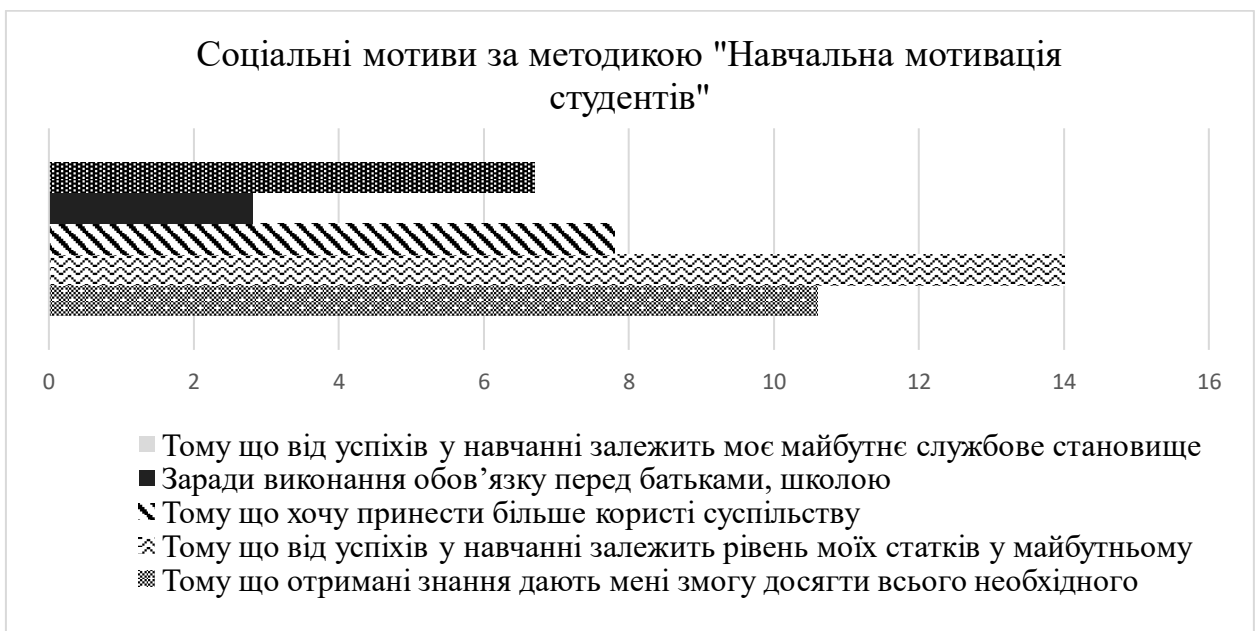


Рис. 2.14. Порівняльний аналіз результатів категорії «Соціальні мотиви» за методикою «Навчальна мотивація студентів»

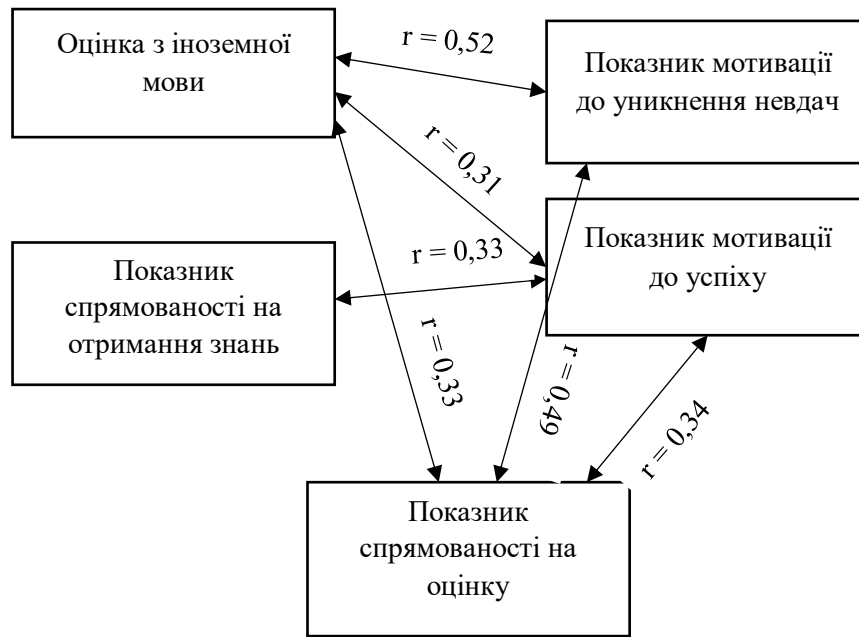


Рис. 2.15. Кореляційна плеяда взаємозв'язків оцінки з іноземної мови, показника мотивації до уникнення невдач, показника мотивації до успіху, показника спрямованості на оцінку та показника спрямованості на отримання знань. Примітка: кореляція значима при $p < 0,05$.

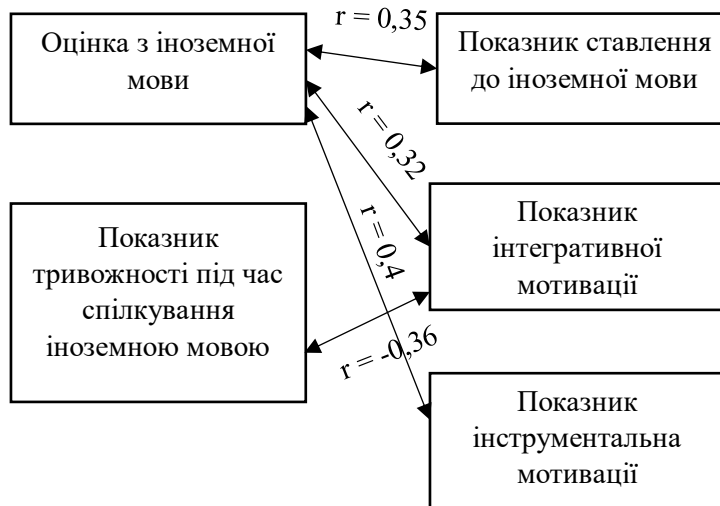


Рис. 2.16. Кореляційна плеяда взаємозв'язків оцінки з іноземної мови, показника ставлення до іноземної мови, показника інтегративної мотивації, показника інструментальної мотивації та показника тривожності під час спілкування іноземною мовою. Примітка: кореляція значима при $p < 0,05$.



Рис. 2.17. Кореляційна плеяда взаємозв'язків навчально-пізнавальних мотивів, професійних мотивів, мотивів уникнення, показника інтегративної мотивації, показника інструментальної мотивації та показника мотивації уникнення. Примітка: кореляція значима при $p < 0,05$.