

Summary. The article is the result of theoretical investigation of influence of youth subcultural flows on the formation of personality. The negative and positive aspects of influence of subculture on the youth are considered in the article.

Key words: culture, subculture, youth subculture, informal youth groups.

УДК 378.147:811.111

Орлова Н.В.

СОЦІАЛЬНО-МОТИВАЦІЙНА ПІДСИСТЕМА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. У статті детально аналізується комплексність поняття «мотивація», її складових компонентів, вплив соціального середовища на формування і підтримання мотивації, важливості урахування орієнтації мотивації, а також необхідності вивчення реального мотиваційного підґрунтя, пов'язаного з опануванням ІМ, у студентів немовних спеціальностей, зокрема психологічних факультетів, ВНЗ.

Ключові слова: мотивація, зовнішня мотивація, внутрішня мотивація, інструментальна орієнтація мотивації, інтегративна орієнтація мотивації, асимілятивна орієнтація мотивації, мотиваційна інтенсивність

Актуальність. Безумовно, активна пізнавальна діяльність студента під час навчального процесу є одним із визначальних чинників професійного становлення, росту та самовдосконаленню майбутнього фахівця. У працях багатьох вчених-дидактиків поняття «пізнавальна активність» тісно пов'язане з поняттям «самостійність», які ж до того доповнюють одне одного. Самостійність сприяє зростанню активності під час систематичної роботи на заняттях і в позаурочний час, в свою чергу, вияв активності спрямовує особистість до самостійної роботи, умотивовує її до пошуків шляхів удосконалення себе у професійних і загальноосвітніх питаннях. Ці питання аналізувались у працях Вергасова В.М., Дубінки М., Слєпкань З., Токар Н. і багатьох інших. Усі вони відзначали необхідність активізувати не лише пізнавальну діяльність студентів, це має торкнутися усього процесу: потрібно виявити систему методів, способів, організаційних форм та засобів, що сприяють підвищенню активності студентів у процесі пізнання, урахувавши фактори, що можуть дати пояснення причин успішності або невдачі окремих студентів. З огляду на це, саме мотивація є тією афективною складовою, яку необхідно брати до уваги під час розробки і практичного застосування програм курсів з іноземної мови (ІМ) немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. Без сумніву, цей найчастіше вживаний, всеохоплюючий термін для тлумачення успіху або невдачі у виконанні будь-якого завдання є ключовим компонентом процесу викладання і вивчення ІМ. Даний факт було підтверджено численними дослідженнями та експериментами Маслоу, Деці, Вайнера, Шмідта, Гарднера, Ламберта та інших. Мотивація є ключовим поняттям у навчальному процесі взагалі. І, попри той факт, що у сфері вивчення ІМ мотивація, як предмет дослідження, привертає багато уваги науковців, все ж таки усвідомлення комплексності терміна мотивація, її складових компонентів, впливу соціального середовища на формування мотивації, важливості урахування орієнтації мотивації, а також необхідності вивчення реального мотиваційного підґрунтя, пов'язаного з опануванням ІМ, у студентів немовних спеціальностей, зокрема психологічного факультету, ВНЗ потребує детального дослідження, узагальнення і практичного застосування.

Мета статті присвячена аналізу аспектів мотивації студентів з урахуванням різних підходів до визначення змісту поняття «мотивація» у процесі вивчення ІМ. Автором розглядається гіпотетична перспектива вивчення особистісної мотивації студентів для підвищення її рівня протягом опанування ІМ і покращення результатів навчального процесу.

Мотивація як термін розкривається різними способами. Її визначають як систему «мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини» [1, 217]. Психологи вважають, що мотивація «складається зі спонукань, які викликають активність організму і визначають її спрямованість. Усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість і мету» [2, 257]. Проте, зазвичай, його розуміють як складне поняття, що включає у себе як найменш наступні компоненти: важливу мету або потребу; бажання досягти мету; усвідомлення того, що вивчення ІМ є релевантним у реалізації мети або задоволенні потреби; віра у можливість успіху або провалу у вивченні ІМ; оцінка потенційної користі від результатів вивчення ІМ [8, 86].

Протягом десятиліть досліджень мотивації були запропоновані різні теорії. Дотримуючись історичної послідовності, теорії мотивації можна розглянути з точки зору певних наукових шкіл:

1) Представники біхевіористичного підходу розглядали мотивацію в межах отримання винагороди за певні вчинки. Керуючись бажанням отримати позитивне підкріплення, а також маючи попередній досвід його отримання, люди будуть діяти таким чином, щоб і подальше продовжувати отримувати позитивне підкріплення. Скіннер, Павлов і Торндайк ставили мотивацію у центр своїх теорій людської поведінки. Згідно з біхевіористичними поглядами, виконання завдань навчального процесу, як правило,

відбувається по волі зовнішніх сил: батьків, викладачів, однолітків, навчальних вимог або необхідних умов отримання роботи чи просування по кар'єрній драбині тощо.

2) У межах когнітивного підходу мотивація сильніше підкреслює індивідуальні рішення самої особи, «вибір, який люди роблять відносно того, який досвід вони прагнуть здобути, яку мету хочуть досягти, а якої уникнути, а також силу зусиль, які вони збираються докласти задля реалізації задуманого» [4, 169]. Деякі представники когнітивної психології вбачають у базових потребах і стимулах нездоланну силу, що лежить в основі наших рішень. Так Азузубель визначає 6 потреб, які є складовими мотивації: потреба у дослідженні, у баченні «ще небаченого», у пізнанні невідомого; потреба в управлінні, у керуванні оточуючим середовищем, спричиняючи зміни; потреба в активній діяльності, у русі і вправах, як фізичних, так і розумових; потреба у стимулюванні з боку навколишнього середовища, з боку інших людей, які здатні «будоражити» ідеями, думками і почуттями; потреба у знаннях, потреба у обробці і усвідомленні результатів досліджень, маніпуляцій, діяльності та стимуляції для вирішення протиріч, знаходження рішень проблем, для формування власної сталої систем знань; і на останок, потреба в укріпленні «єго», потреба у визнанні, акцептації та схваленні власного «єго» особи іншими, того, що Дьорнай (Dőrnay) називає «єго-системою». [3, 368-379]

3) Конструктивістське світобачення надає ще більше значущості соціальному контексту персонального вибору індивідуума. Кожна особа умотивована по-різному і буде впливати на навколишнє середовище притаманним лише їй способом. Проте ці унікальна діяльність завжди відбувається в межах певних культурних і соціальних обставин і не може бути повністю вилучена з контексту. Адже конструктивісти розглядають навчальний процес як пошук змісту, під час якого відбувається злиття попередніх знань і нового досвіду [7, 60].

4) Декілька десятиліть тому, у 1970-х роках, представник гуманістичної психології Авраам Маслоу розглядав мотивацію як концепт, у якому досягнення цілей можливе лише за умови поетапного проходження ієрархією потреб, у підніжжя якої розташовані перший і другий рівні базових фізіологічних потреб, як то потреба у воді та харчуванні, й потреби безпеки. Ці дефіцитарні потреби спрямовані на усунення напруження організму і мають бути задоволені в першу чергу. Проміжні, третій і четвертий рівні представляють собою психологічні потреби у любові, прив'язаності, повазі, досягненні і компетентності. Рівні п'ятий і шостий, так звані метапотреби, пов'язані із спонуканням актуалізувати свій потенціал. Серед них визначають когнітивні (знання, цікавість), естетичні (порядок, краса, мистецтво) і самоактуалізація (реалізація себе і власного потенціалу). Проміжні та метапотреби репрезентують мотиви росту, або буттєві мотиви, які є потребами вищого порядку і збільшують радість життя.[6, 53]. Ці потреби вищого порядку ґрунтуються на суспільстві, зв'язках у ньому та соціальному статусі. З цієї точки зору, мотивація виникає на основі як нашої інтеракції з оточуючими, так і визначення нашого власного місця у ній.

Концепція «потреб» у мотивації певним чином належить до усіх наукових шкіл: реалізація потреб є винагородою, вимагає вибору і в багатьох випадках може інтерпретуватися в залежності від соціального контексту. Студенти, які вчать ІМ, з одного боку умотивовані, оскільки вони усвідомлюють цінність цього процесу і реалізують потреби дослідження, стимуляції, знань, самооцінки й автономії. Це відбувається тому, що у соціальному контексті (у суспільстві, членами якого вони є) цінуються грамотність і знання ІМ, хоча й у різній формі та на різному рівні. Проте, з іншого боку, студенти можуть бути умотивованими вивчати ІМ інтенсивніше через те, що вони не в змозі побачити вигоду від процесу опанування ІМ, їм не вдається пов'язати його з соціальною ситуацією, у якій набуті знання і уміння будуть корисними.

Мотивація, на кшталт самооцінки, може бути глобальною, ситуаційною, або орієнтованою на виконання завдання. Вивчення ІМ вимагає наявності усіх трьох рівнів мотивації. Студент може мати високий рівень глобальної мотивації, але низький рівень мотивації, орієнтованої на виконання завдання для того, щоб опрацювати формування навиків і умінь письмового мовлення.

Дослідження мотивації у вивченні ІМ часто відносить науковців до відмінностей між двома найбільш відомими типами мотивації: інтегративною та інструментальною мотивацією студентів. Одне з найвідоміших та історично вагомих досліджень мотивації у процесі вивчення ІМ було проведено Робертом Гарднером та Уолесом Ламбертом у 1972 році. Протягом 12ти-річного періоду вони наполегливо досліджували студентів у Канаді, Сполучених Штатах і на Філіппінах, намагаючись визначити, як атитюдні (установчі) та мотиваційні фактори впливають на успішність процесу вивчення ІМ. Мотивація розглядалась як елемент, що складається з декількох різних видів позиційного ставлення, які були поділені на два основних типи: інструментальну спрямованість та інтегративну спрямованість мотивації. Інструментальний бік цієї дихотомії відноситься до оволодіння ІМ як засобом досягнення інструментальних (корисних для особи) цілей: просування у кар'єрі, читання матеріалів за фахом,

переклад тощо. Інструментальність припускає наявність усвідомлення абсолютно практичних цілей. Інтегративний бік відноситься до тих студентів, які прагнуть інтегрувати, або стати невід'ємною частиною певної спільноти, мову якої вони вивчають, а також залучатися до суспільної взаємодії у середині цієї групи. Студенти зацікавлені у вивченні ІМ також через бажання дізнатися про людей іншомовної спільноти. Проте, якою б не була причина, в цьому випадку домінують афективні або емоційні фактори. Важливо відмітити, що, за думкою вчених, інструментальність й інтегративність не є видами мотивації. Це все ж таки спрямованість, або орієнтація. Це означає, що в залежності від того, яку спрямованість у вивченні ІМ має студент: академічно-кар'єрного напрямку (тобто, інструментальну орієнтацію) або соціально-культурну спрямованість (інтегративну орієнтацію) – різні потреби мають бути задоволені під час вивчення ІМ. Важливість відокремлення орієнтації від мотивації полягає у тому, що в межах будь-якої орієнтації у студентів може змінюватися мотиваційна інтенсивність від низької до високої і навпаки. Окремий студент може бути лише злегка умотивованим вивчати ІМ в межах кар'єрного (професійного) контексту, в той час, коли інший студент з тією ж самою орієнтацією може мати сильніший стимул досягти успіху у тій же самій сфері. Жодна з цих мотивуючих орієнтацій не має переваг одна над іншою з точки зору досягнень у вивченні ІМ. Окремий відносний вплив однієї або іншої залежить від комплексу особистих та соціальних факторів. Так, вивчення ІМ представником домінуючої групи суспільства виграє при наявності інтегративної орієнтації, тоді як вивчення ІМ представником підпорядкованої (підлеглої) групи принесе позитивні результати під впливом інструментальної орієнтації. [8, 86] Визначення найвпливовішої орієнтації у контексті вивчення ІМ виявляється складним завданням. Ураховуючи той факт, що поняття орієнтації ґрунтується на певних культурних поглядах різних націй, що вивчають ІМ, не вдається уникнути випадків невизначеності, інколи двозначності трактування конструктів, ускладнюючи пояснення успішності у оволодінні ІМ впливом однієї або іншої орієнтації, тобто інтегративними або інструментальними причинами. Згідно з останніми дослідженнями Гарднера та його колег у 2004 році, інтегративна та інструментальна орієнтації мають приблизно однаковий вплив на вивчення ІМ у більш економічно розвинених і політично стабільних країнах, таких як Канада або Сполучені Штати Америки. Проте як у менш стабільних і розвинених країнах, як Індія, Філіппіни, Румунія тощо, інтегративність має перевагу, а інколи слугує єдиним найважливішим чинником успішності у вивченні ІМ. Однак, такі результати емпіричних досліджень не повинні зводити нанівець інструментально-інтегративну складову мотивації. Науковці наполягають на тому, що не існує єдиного способу вивчення ІМ: деякі студенти в окремих контекстуальних ситуаціях будуть більш успішними у вивченні ІМ за умови власної інтегративної зорієнтованості, тоді як інші отримують кращий результат завдяки інструментальній орієнтації. До того ж, результати показали, що ці дві орієнтації не повинні обов'язково бути взаємовиключними. Опанування ІМ рідко відбувається в умовах, які є виключно інструментальними або інтегративними. Більшість ситуацій включає поєднання цих орієнтацій. Обидві орієнтації є важливими факторами, що впливають на успішність вивчення ІМ. Крім того, ступінь впливу кожної з них залежить від особистості студента, освітнього контексту, культурного оточення, навчальних методик та соціальної інтеракції. Подальші дослідження інтегративно-інструментальної дихотомії може дати цікаві результати за умови розглядання їх як лише двох з низки можливо існуючих. Декілька дослідників, Дьорнай (Dörnyei, 2005) і Ноельс (Noels, 2000), відстоюють існування чотирьох орієнтацій мотивації у вивченні ІМ: подорож, дружба, знання та інструментальна орієнтація. Макклеланд (McClelland, 2000), звертаючи увагу на складність визначення інтегративності, наголошує, що інтеграція у глобальну спільноту може бути відмінною від інтеграції лише у середу носіїв мови. Ще раніше, Гресем (Graham, 1984) також зауважував, що інтегративність як концепт є дуже поширеним, і припускав, що окремі інтегративні орієнтації можуть полягати лише у стриманому бажанні дізнатися про носіїв мови, яку вивчають, та соціалізуватися; тоді, як більш глибока асимілятивна орієнтація може бути прикладом більш поглибленої потреби повністю ототожнитися з культурою мови, що вивчається, можливо протягом довготривалого періоду. Подібним чином, інструментальність може бути суто академічною орієнтацією з одного боку і професійною орієнтацією з іншого боку. Відповідно й мотиваційна інтенсивність може мати різні ступені в межах цих орієнтацій або контекстів. Крім вище сказаного, мотивація також включає альтруїстичні причини, потреби у загальному спілкуванні, а також розумову допитливість.

Ще одним виміром мотивації як цілісного конструкту є ступінь, до якого студенти є внутрішньо або зовнішньо умотивованими у досягненні успіху під час виконання завдань. Едвард Деці (Edward Deci) визначає внутрішню мотивацію наступним чином: «Внутрішньо умотивована діяльність – це вид діяльності, за виконанням якої не відбудеться жодна винагорода, крім самої виконаної діяльності. Складається враження, що люди залучаються до такого виду діяльності просто так, а через отримання зовнішнього винагородження. Внутрішньо умотивовані поведінкові прояви

націлені спричинювати певні наслідки, що приносять внутрішню винагороду, наприклад, відчуття спроможності або компетенції, а також самовизначення.» [5, 23] З іншого боку, зовнішня мотивація підживлюється сподіванням отримання винагороди ззовні, не від самого себе. Типові зовнішні винагороди – це гроші, призи, оцінки і певні види схвальних відгуків. Дії, які ініціюються для уникнення покарання також є зовнішньо умотивованими, навіть якщо численні зовнішні зиски можуть діставатися тим, хто розглядає уникнення покарання як можливість вибудувати почуття власної компетенції та самовизначення. Отже, внутрішня мотивація іде безпосередньо від особистості – працювати для досягнення будь-якої особистої мети, для отримання задоволення, насолоди, радості від одержаних результатів; тоді як джерелом зовнішньої мотивації є навколишнє середовище – праця для винагородження, оцінки інших людей. Яка ж форма мотивації є найсильнішою? Визначена кількість сучасних дослідників мотивації, таких як Ву (Wu), Ноельс (Noels), Крукс і Шмідт (Crookes & Schmidt), Браун (Brown), віддають перевагу внутрішній спрямованості мотивації, особливо для довготривалого утримання мовного матеріалу у пам'яті. Жан П'яже (Jean Piaget) наголошував, що людські істоти завжди сприймають невідповідність, невпевненість і порушення рівноваги як мотивацію. [4, 173] Іншими словами, люди шукають розумний виклик або випробування, а потім починають діяти для приборкання складної ситуації. У випадку вивчення ІМ будь-яка інконгруентність не є сама по собі мотивуючою. Проте оптимальна невідповідність, або те, що Крашен (Krashen) у 1985 році назвав «*i+1*» (де *i* – відома інформація, а *1* – одиниця нової інформації), – презентує достатню можливість бути вирішеною, для того, щоб студенти могли прагнути знайти вирішення або розв'язання проблематичного завдання. Маслоу також стверджував, що внутрішня мотивація явно переважає над зовнішньою. Згідно з його ієрархією потреб, мотивація залежна від задоволення фундаментальних фізіологічних потреб і психологічних потреб, реалізація яких веде до само-актуалізації – кульмінації людських досягнень. Нове відгалуження від теорії Маслоу стосовно мотивації являє собою дослідження Чиксентміхай (Csikszentmihaly) та Егберта (Egbert) щодо впливу «поток» на кінцеві досягнення. Теорія потоку (Flow theory), як її називають, підкреслює важливість емпіричного стану, який характеризується інтенсивною концентрацією і активним залученням, які ведуть до покращеного виконання завдання. Згідно з цією теорією, через те, що результат внутрішнього винагородження асоціюється з потоком, як оптимальним досвідом, люди неодмінно підштовхують себе до вищих рівнів виконання. [4, 174] Дослідники теорії потоку з'ясували, що оптимальна працездатність є результатом дії наступних факторів, як усвідомлений баланс засвоєних знань і нової інформації; здатність сильно зосереджуватися суто на меті завдання, а також позитивний зворотній зв'язок, або відгук стосовно успішності під час виконання завдання. Тобто, ця теорія підтримує абсолютну стовідсоткову важливість внутрішнього залучення студентів у досягання власних цілей у вивченні ІМ. Джером Брюнер, схвалюючи «автономію само-винагородження», стверджував, що одним з найбільш ефективних шляхів у допомозі студентам будь-якого віку думати і вчити є звільнення їх з-під зовнішнього контролю винагородження і покарання. Адже однією з принципів слабостей зовнішньо умотивованого вчинку є його адиктивна природа: одного разу піймана на наживку негайної винагороди або похвали, наша залежність від них буде зростати, навіть до того моменту, коли їх усунення може зменшити бажання вчитися. [4, 174]

Важливо відрізнити внутрішньо-зовнішню складову від інтегративно-інструментальної орієнтації. Не дивлячись на те, що багато проявів внутрішньої мотивації можуть виявитися також інтегративними, проте лише окремі підпадут під цю категорію. Наприклад, особа, маючи високо розвинені внутрішні цілі, може бажати вивчати ІМ для просування у кар'єрі або успіхів у навчанні. Подібним чином ця людина може формувати позитивне афективне ставлення до носіїв ІМ через зовнішні причини, як-то заохочення з боку батьків або підтримка викладачів. Відносини між внутрішньо-зовнішньою та інтегративно-інструментальною дихотоміями можна представити у наступній таблиці:

Внутрішньо-зовнішній мотиваційний континуум може застосовуватися під час занять з вивчення ІМ. Незважаючи на культурні традиції і відношення студентів і викладачів, зовнішні та внутрішні чинники можуть бути легко ідентифіковані. Під час опитування викладачів, проведеного у 1998 році Дьорнай (Dörnyei), їм було запропоновано виокремити фактори для мотивування студентів. Педагоги назвали наступні: формування і розвиток зв'язку зі студентами, вибудовування самовпевненості й автономії студентів, персоналізація навчального процесу і підвищення у студентів орієнтації на кінцеву мету, що підпадає під внутрішню мотивацію. Отже викладачам потрібно застосовувати педагогічний інструментарій для стимулювання і підтримки сили внутрішньо умотивованих студентів, які прагнуть відмінних результатів, автономії та само-актуалізації.

Мотивація → ↓	Внутрішня	Зовнішня
Інтегративна	Студент, який вивчає ІМ, бажає інтегрувати в культуру мови, яку вивчає.	Хтось інший, як правило батьки, прагне, щоб студент опанував ІМ через інтегративні причини.
Інструментальна	Студент, який вивчає ІМ, прагне досягти певної мети, як-то вдале працевлаштування, успішна кар'єра тощо, використовуючи ІМ.	Зовнішня сила хоче, щоб людина вивчила ІМ. Так вчиняють корпорації, крупні організації та фірми, відправляючи своїх співробітників на мовні курси.

Внутрішньо-зовнішній мотиваційний континуум може застосовуватися під час занять з вивчення ІМ. Незважаючи на культурні традиції і відношення студентів і викладачів, зовнішні та внутрішні чинники можуть бути легко ідентифіковані. Під час опитування викладачів, проведеного у 1998 році Дьорнай (Dörnyei), їм було запропоновано виокремити фактори для мотивування студентів. Педагоги назвали наступні: формування і розвиток зв'язку зі студентами, вибудовування самовпевненості й автономії студентів, персоналізація навчального процесу і підвищення у студентів орієнтації на кінцеву мету, що підпадає під внутрішню мотивацію. Отже викладачам потрібно застосовувати педагогічний інструментарій для стимулювання і підтримки сили внутрішньо умотивованих студентів, які прагнуть відмінних результатів, автономії та само-актуалізації.

Знання типу мотивації особистості може допомогти викладачу у підборі найбільш ефективних стратегій. Варто проводити тестування і оцінювання внутрішньої або зовнішньої мотивації студентів для того, щоб намагатися відповідно вибудувати і надалі впливати на процес вивчення ІМ групи. Для цього на початку першого семестру студентам пропонуються коротенькі питальники. Вони мають містити твердження, що відносяться до кожної мотиваційної орієнтації. Студенти відмічають саме ті положення, що є характерними для них особисто. Як приклад, пропонуються варіанти, що застосовуються для студентів психологічного факультету Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, проте можливо розробляти більш загальні питальники для широкого кола спеціальностей.

REASONS FOR LEARNING ENGLISH

Choose those reasons that are the most important for you

1. I have to be able to write projects and my thesis in English.
2. I need to learn English so that I can get any job in English-speaking countries.
3. I think English is an important international language, so I would like to learn it in case I need it.
4. My parents want me to study English to succeed in my professional growth.
5. I am going to leave for one of English-speaking countries as a refugee, and I want to make a success of my life there.
6. I am trying to establish some links with international partners, so I need to improve my English.
7. My relatives think my knowledge of the English language will help me to settle in English-speaking countries.
8. I only learn English because it is on the curriculum.
9. I learn English as I think it will be useful in some way for travel.
10. I think I need to learn English for a specific purpose for Psychology students in order to know how to operate in English in the field of Psychology.

Серед вище згаданих тверджень 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10 пункти відображають внутрішню мотивацію, 4, 7, 8 – зовнішню мотивацію, тоді коли 1, 4, 6, 8, 9, 10 твердження належать до інструментальної орієнтації мотивації, а 2, 3, 5, 7 точки зору – до інтегративної орієнтації мотивації. Таким чином, особисте бажання студента вивчати ІМ для подальшого використання знань у професійній сфері є зразком інструментально-орієнтованої внутрішньої мотивації, а особисте прагнення студента опанувати ІМ для наступного влиття в іншомовне суспільство є прикладом інтегративно-орієнтованої внутрішньої мотивації. Слідування бажанню інших відносно вивчення ІМ студентом для кар'єрного росту показує наявність інструментально-орієнтованої зовнішньої мотивації, тоді як опанування ІМ для злиття з іншомовним суспільством через бажання оточуючих демонструє інтегративно-орієнтовану зовнішню орієнтацію. Окремі дослідження демонструють, що, в разі, якщо викладач бажає бачити на заняттях більш сприятливі для навчання поведінкові прояви, необхідна ефективна внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація є дієвою лише на короткий проміжок часу. Неминуче вплив зовнішньої мотивації закінчиться, тому і потрібно, щоб мала місце і діяла внутрішня мотивація.

Важливо також установити очікування студентів від вивчення ІМ, адже вони також мають вагомий вплив як на формування мотиваційного підґрунтя, так і на результати навчального процесу.

LEARNING EXPECTATIONS

What would you like to learn during your English language course?

1. I'd like to learn how to use English in everyday situations.
2. I'd like to learn how to read and understand books in English.

3. I'd like to learn the English language for specific purposes and use it for my scientific research.
4. I'd like to learn English for Psychology students and use it to make my future career successful.
5. I'd like to learn English for my personal growth and actualisation.
6. I don't care about learning English, as I don't know where I can use my knowledge.
7. I'm not eager to learn English as I'm not going to use it in my life.
8. I'd like to learn anything in order to get the best score at the end of the term.
9. I'm not going to learn English at all.
10. _____ (Write down your own points of view.)

Результати подібних опитувань допоможуть викладачам з'ясувати мотиваційні особливості як окремих студентів, так і мотиваційний фон академічної групи, що у свою чергу стане у нагоді під час розробки і впровадження навчальних програм і підбору методик, технік і матеріалів для покращення як процесу вивчення ІМ, так академічних результатів окремих студентів.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либіль, 1997. – 376 с.
2. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.
3. Ausubel, D. (1968) *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston
4. Brown, H. Douglas (5th ed.) (2007) *Principles of language teaching and learning*. White Plains, NY: Pearson Education
5. Deci, Edward (1975) *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press
6. Flanagan, Cara (2004) *Psychology* New ed., Letts Educational: London
7. Thomas S.C. Farrell, George M. Jacobs (2010) *Essentials for Successful English Language Teaching*. London: Continuum International Publishing Group
8. Saville-Troike, Muriel (2009) *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press

Аннотація. В статті детально аналізується комплексність поняття «мотивація», її складових, вплив соціальної середовища на формування і підтримання мотивації. Автор також розглядає значення і роль орієнтації мотивації, а також необхідність вивчення реальної мотиваційної основи, пов'язаної з вивченням іноземних мов, у студентів неязыкових спеціальностей, в частині психологічних факультетів, ВУЗів.

Ключеві слова: мотивація, зовнішня мотивація, внутрішня мотивація, інструментальна орієнтація мотивації, інтегративна орієнтація мотивації, асимілятивна орієнтація мотивації, мотиваційна інтенсивність.

Summary. The article provides a detailed analysis of the concept of motivation, its subcomponents and types. It also tackles upon the effect of social and cultural milieu on creating, fostering and maintaining motivation. The article features some facts on the importance of differentiation between the intrinsic-extrinsic constructs and integrative-instrumental orientation of motivation, as well as the necessity of studying students' actual motivational backgrounds to a foreign language learning process.

Key words: motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, instrumental orientation to motivation, integrative orientation to motivation, assimilative orientation to motivation, motivational intensity

УДК 378.371.132

Осадченко І.І., Буринський В.М.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Анотація. У статті розглядаються педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з обдарованими дітьми.

Ключові слова: майбутні вчителі, обдаровані діти, початкові класи.

На сьогодні надзвичайно актуальною є проблема навчання і виховання обдарованих дітей, яка розв'язує завдання формування творчого потенціалу нашого суспільства та забезпечує можливості соціального та науково-технічного прогресу, розвитку науки і культури.

Ми вважаємо за необхідне, щоб підготовка у ВНЗ забезпечувала підвищення творчого потенціалу вчителя початкових класів. Тому метою роботи є визначення педагогічних умов формування творчого вчителя до роботи з обдарованими дітьми.

В педагогічній науці (І. Волощук, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Кульчицька, Н. Ничкало, І. Пальшкова, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Г. Тарасова, Л. Хомич) і практиці (Ш. Амонашвілі, О. Захаренко, С. Логачевська, В. Сухомлинський) встановлено, що творча особистість учителя – передумова виявлення і розвитку творчих можливостей учня, його обдарованості.

На проблемі обдарованості увагу заострює Г. Тарасова. Дослідниця вважає, що для роботи з розумово обдарованими дітьми потрібен учитель з особливою підготовкою [1, с. 74]. На думку Ж. Акпарової, учитель може працювати з обдарованими дітьми при умові, якщо він володіє методами науково-педагогічного дослідження, що дозволить йому забезпечити вибір форм, методів і засобів