

## К ПРОБЛЕМЕ ПОДДЕРЖАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Качественно новые взаимоотношения России со странами мирового сообщества, новые политические и социально-экономические реалии создали благоприятные возможности для изучения иностранных языков и наполнили обучение этому предмету новым содержанием. Одной из основных целей стала подготовка молодых специалистов к жизни и профессиональной деятельности в демократическом, технически развитом, мультикультурном, многонациональном обществе. Иностранные языки на данном этапе развития общества призваны решать проблемы, связанные с ускорением научно-технического и социально-экономического прогресса. В силу различных объективных причин в разные периоды времени потребности в иностранных языках были различными. Знания иностранных языков было не полностью затребовано обществом, что привело к резкому снижению творческого потенциала и иноязычной грамотности населения. На данный момент, в условиях построения правового индустриально-развитого общества, интегрирующегося в мировое сообщество, значимость знания иностранных языков закономерно возросла. Новые экономические и политические факторы в различных сферах общества коренным образом изменили статус иностранного языка как учебного предмета. Исследования показывают, что в целях предотвращения снижения интереса к изучению иностранных языков необходимо поддерживать мотивы, прежде всего внутренние, для дальнейшего саморазвития мотивационной сферы. Наличие элементов поисковой деятельности, познавательных мотивов и эмоциональное состояние учащихся обеспечивают им выход из учебной деятельности в самообразовательную и творческую. Проблема мотивации – это проблема превращения объекта обучения в субъекта учебной деятельности. Психологи утверждают, что "если не управлять мотивацией, то может произойти ее регресс, снижение ее уровня, мотивы потеряют действенность" [4, с.3]. Поэтому и актуален поиск путей управления поведением и деятельностью учащихся через организацию их мотивационной сферы, путей управления не только умственными действиями, но и мотивами приобретенных знаний. Необходимо также сознавать, что не существует как таковой "деятельности без мотива; немотивированная деятельность – это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом" [2, с.153]. Проблема мотивации нацеливает на то, чтобы "наиболее ценные мотивы довести до уровня полного осознания, чтобы придать им побуждающую силу, а неценные (антимотивы) – развенчать, снизить, т.к. если мотив осознается, он превращается в мотив-цель и становится действительно побудительной силой" [2, с.153]. Будут ли "разбужены" ценные мотивы и "смолкнут" ли антимотивы зависит от верного подбора эффективных форм работы, которые являлись бы и увлекательными, и полезными. Необходимо обучить учащихся определенным приемам овладения иностранным языком, смысл которых был бы очевиден. Мотивация - это совокупность самых различных побудителей (потребностей, мотивов, чувств, желаний, интересов и т.д.). Это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этой мотивацией деятельность. Понятие мотивация "выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности" [1, с.148]. Поведение, деятельность человека определяются одновременно несколькими побудителями, из которых то один доминирует, то другой. Поэтому говорят о полимотивированности поведения, учебной деятельности, о динамике мотивации. В работе "Формирование интереса к учению у школьников" А.К.Маркова подчеркивает, что "... мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые взаимоотношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьников, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Становление мотивации есть не простое возрастание положи-

тельного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними" [3, с. 14]. Соответственно перед учителем стоит сложнейшая задача определения не только доминирующего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы школьника в общей структуре его учебной деятельности. Один из ведущих исследователей учебной мотивации в области обучения иностранным языкам В. Апелтъ называет следующие ее виды: социальные, познавательные, коммуникативные, самореализации (самоактуализации), мотивы, созданные родителями и учителями по отношению к учению [7]. Рассматривая эту сферу, А.К.Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, цель, эмоции, отношение и интерес. Интерес определяется как "следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы". Интерес, согласно Марковой, может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и на высшем уровне преобразующим интересом. Эти виды интереса могут быть соотнесены с определенными в исследовании Е.И.Савонько и Н.М.Симоновой мотивационными ориентациями. Авторами были выявлены четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателя и на избегание неприятностей). Наряду с другими компонентами учебной мотивации, они в значительной степени определяют направление и содержание учебной деятельности. Авторами установлена положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – на оценку преподавателя. Связь ориентации на избегание неприятностей с успеваемостью слабая [6, с. 13]. Учебная деятельность мотивируется прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность "встречается" с предметом деятельности - выработкой обобщенного способа действия - и "опредмечивается" в нем. В то же время она может побуждаться и самыми разными внешними мотивами: самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. Так, на материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных, внешних потребностей наибольшее влияние на эффективность учебной деятельности оказывала потребность в достижении, под которой понимается "стремление человека к улучшению результатов своей деятельности". Для организации учебной деятельности наибольший интерес представляют мотивы интеллектуально-познавательного плана. Эти мотивы осознаваемые, понимаемые, реально действующие. Это та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой познавательной, интеллектуальной потребностью. Как показывают исследования, "наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях" [5, с. 7]. Т.о. мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневая, что делает трудным проблему ее формирования и поддержания. Следует дать краткие определения составляющих факторов понятия "мотивация":

– Потребностью называют состояние нужды человека в определенных условиях, которых ему не хватает для нормального развития.

– Мотив выступает в сознании человека как объект или как цель, на которую, в конечном счете, направлено поведение. Мотив связан с процессами познания: восприятием, мышлением, памятью, речью.

– Целью называют тот непосредственный, обязательно осязаемый результат, на который в данный момент направлено поведение.

И.А.Зимняя называет мотивацию "запускным механизмом" всякой человеческой деятельности. Питает и поддерживает мотивацию поэтапный и конечный результат. Если нет успеха, то мотивация угасает. Кроме потребностей, мотивов и целей, в качестве побудителей человеческого поведения рассматривают интересы, стремления, желания и намерения.

Мотивация – важнейшая пружина процесса овладения иностранным языком. Однако мотивация – сторона субъективного мира ученика, она определяется его побуждениями и представлениями, осознаваемыми им потребностями. Учитель может лишь опосредованно влиять

на нее, создавая предпосылки, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе. Учитель должен представлять все виды мотивации, обеспечивающие заинтересованное учение. Внешняя мотивация существует в двух разновидностях: широкая социальная мотивация и узколичная. П.М.Якобсон характеризует широкую мотивацию так: "Такая мотивация процесса учения связана с достаточно остро переживаемым чувством гражданского долга перед страной, перед дорогами, близкими людьми, связана с представлениями об учении как дороге к освоению больших ценностей культуры, как средстве, позволяющем в более разумной форме сделать людям доброе и полезное, с представлениями об учении как пути к осуществлению своего назначения в жизни". Узколичная мотивация определяет отношение к овладению иностранным языком как способу самоутверждения, а иногда как путь к личному благополучию. Хочу быть переводчиком - это престижно и хорошо оплачивается. Внешняя мотивация, как правило, бывает дистантной или далекой, рассчитанной на достижение конечного результата. Она в самом начале нацеливает на сверхзадачу. На мотивационно-побудительную сферу человека может воздействовать и характер деятельности как таковой. Это внутренняя мотивация. Ее часто называют процессуальной мотивацией.

Психологические школы влияли и продолжают влиять на развитие лингводидактики, ставшей в последнее время синонимом методики. В англоязычных странах пользуются популярностью гуманистические концепции. В последние годы в психологии активно изучались так называемые личностные факторы, многие из которых оказались релевантными для изучения иностранного языка. Начало этому было положено Карлом Роджерсом (Carl Rogers), основателем гуманистической психологии, который, будучи врачом-психиатром, еще в 1951 году в своей монографии описал 19 принципов человеческого поведения, согласно которым человек прежде всего эмоциональное существо, оставаясь при этом физическим и познающим субъектом. Полностью реализует свой потенциал, он лишен оборонительных стратегий, он творит, создавая себя заново в каждый момент каждого действия, в каждом принимаемом решении.

Гуманистическая концепция Роджерса применительно к обучению иностранным языкам нашла свое развитие в трудах Каррана и многих других исследователей, которые среди релевантных для изучения иностранных языков характеристик называют мотивацию, уровень тревожности, уровень самооценки, скованность (раскованность), склонность к риску, эмпатию, экстравертность. Помимо широко известной внешней и внутренней мотивации, в зарубежной психологии различают глобальную, ситуационную и инструментальную мотивацию. Исследования показали, что все эти виды мотивации необходимы при изучении иностранных языков. Интересно, что мотивация как удовлетворение потребностей очень тесно связана с бихевиористской теорией подкрепления. Подкрепление происходит всякий раз, когда удовлетворяется потребность, а это в свою очередь, усиливает мотивацию. Подобно мотивации самооценка может быть глобальной, ситуационной и инструментальной. Исследования Аделаиды Хей-де (Adelaide Heyde) показали положительную корреляцию всех трех видов самооценки с качеством устного продуцирования, причем наибольшая корреляция была между названным качеством и инструментальной мотивацией.

Учитывая взаимовлияние названных факторов, преподавателю иностранного языка следует, прежде всего, формировать коммуникативную компетенцию, высокий уровень которой будет положительно влиять на самооценку. Низкая самооценка нередко ведет к скованности или, используя более привычный термин, "закомплексованности", антиподом которой является "готовность к риску", "рискованность" (risk-taking), которая в свою очередь связана с импульсивностью. Скованность часто вызвана ошибкобоязнью, что отрицательно влияет на овладение языком. Студенты, готовые к риску, напротив, не боятся делать ошибок, но они необязательно достигают высокой лингвистической компетенции. Связь между рассматриваемыми аффективными факторами и успешностью овладения языком нельзя считать однозначной, а оптимальное решение лежит посередине: риск, ведущий к догадке, надо поощрять, особенно у "сверхосторожных" студентов. "Сверхрискованных" студентов необходимо вовремя останавливать, чтобы

они не доминировали в процессе учебного общения. В тонкой взаимосвязи с самооценкой, скованностью и раскованностью находится уровень тревожности (anxiety) при усвоении иностранного языка. Психологи различают тревожность на глобальном уровне, т.е. как присущую индивиду черту характера, и ситуационную тревожность, связанную с тем или иным событием, ситуацией. Преподавателю также важно различать эти виды, а также дебилитативную и фасилитативную (debilitative and facilitative) тревожность. В первом случае она изнуряет организм, являясь помехой в обучении, во втором - она способствует соревновательности, обеспечивая интеллектуальное напряжение. Таким образом, как показало исследование Бейли (1983), как высокий уровень тревожности, так и ее полное отсутствие может тормозить успешное усвоение иностранного языка.

Известно, что для поддержания общения на родном языке большую роль играет эмпатия (empathy), понимаемая как сопереживание, умение поставить себя на место другого. Интересно, что это качество не обнаружило значимой корреляции с успешностью овладения иностранным языком. Другими словами, студенты с высоким уровнем эмпатии не обязательно добиваются больших успехов в языке и наоборот. В то же время вызывает интерес межкультурные проявления эмпатии, т.е. ее роль в аккультурации.

Описание психологических школ, определивших развитие методики обучения иностранным языкам было бы неполным без психолингвистической модели Стивена Крэшена (Stephen Krashen), необычайно популярной в последние два десятилетия в США. Она состоит из пяти гипотез, появившихся в 1977, 1981, 1982, 1985 годах:

1. Гипотеза о различии "приобретения" языка и его "изучения".
2. Гипотеза о естественном порядке изучения языка.
3. Гипотеза о мониторе.
4. Гипотеза об уровне ввода информации.
5. Гипотеза о роли чувственного фильтра.

Гипотеза о роли чувственного фильтра (The Affective Filter Hypothesis) по сути дела учитывает гуманистическую концепцию о влиянии аффективной сферы на усвоение иностранного языка. Согласно ей, приобретение осуществляется быстрее в обстановке, где низкий уровень тревожности, полностью отсутствует "защитная" реакция. Эти и прочие барьеры, препятствующие "приобретению", можно устранить за счет доступности при вводе информации; создания благоприятного психологического климата; учета чувственного компонента при вводе информации.

## Литература

1. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности// Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
2. Леонтьев А.И. Избранные психологические исследования. М., 1983. Т.2.
3. Маркова А.К./ Формирование интереса к учению у школьников. М. 1986.
4. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.
5. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. дисс... докт. псих. наук. М., 1984.
6. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. дисс... канд. псих. наук. М.; 1984.
7. Apelt W. Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig; VEB Verlag Enzyklopadie, 1981.