

Стрелкова Светлана Юрьевна

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2010/8/44.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2010. № 8 (39). С. 128-130. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2010/8/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Список литературы

1. Левашов В. К. Патриотизм в контексте современных социально-политических реалий // Социологические исследования. 2006. № 8. С. 67-77.
2. Россия в сознании студентов: аналитическая записка по материалам социологического исследования. Март–апрель 1990. М.-Воронеж: Госкомобразование-ВГУ, 1990. 50 с.
3. Русские в СССР: стереотипы и реалии. М.-Воронеж, 1992. 64 с.
4. Стеценко А. И., Бахтин В. В., Верецкая А. И. и др. Патриотический процесс в регионе (по результатам социологического исследования) / А. И. Стеценко, В. В. Бахтин, А. И. Верецкая, И. В. Заскалкин, Н. Н. Голева. Воронеж: Истоки, 2010. 171 с.

УДК 372.881.1

Светлана Юрьевна Стрелкова

Поморский государственный университет имени М. В. Ломоносова

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ[©]

Общепризнано, что мотивация является одним из мощнейших факторов, оказывающих влияние на процесс обучения иностранному языку. И. А. Зимняя рассматривает мотивацию в качестве первого компонента структуры учебной деятельности. Вслед за А. К. Марковой она включает в сферу мотивации потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес [1, с. 100]. По мнению И. А. Зимней, учебная деятельность мотивируется в первую очередь внутренним мотивом, хотя существуют и самые разные внешние мотивы, например, потребность в достижении. Она подчеркивает, что «мотивация не только многокомпонентна, но разнородна и разноуровневна» [Там же, с. 101].

В. В. Рыжов подходит к определению мотивации с позиций личности и описывает ее как избирательно-положительное отношение к явлениям языка, стремление и потребность «заниматься языком, искать в этой деятельности свой особый, индивидуально-неповторимый стиль» [3, с. 22].

Часто мотивацию рассматривают как один из самых мощных факторов, оказывающих влияние на эффективность или результативность процесса обучения иностранным языкам. Однако само понятие результативности образовательного процесса представляется достаточно «размытым». «С одной стороны, результат может выражаться в определенном объеме и качестве знания языковых фактов. С другой стороны, во взаимосвязанных и взаимообусловленных с ними практических навыках пользования языком в иноязычном общении, также измеряемых по разным параметрам – скорость, автоматизм, правильность и т.д.» [2, с. 114-115]. Несомненно лишь то, что результативность способствует созданию возможности практического применения знаний и навыков, полученных в ходе обучения. Следовательно, при обучении иноязычной грамматике приоритетной должна быть ориентация на практику общения и познавательную деятельность. Хотя здесь надо сделать существенную оговорку: мотивация обязательно ведет к усвоению языка, скорее она сама является результатом усвоения языка. По мнению исследователей, чем выше уровень достижений в усвоении иностранного языка, тем выше степень мотивации обучаемых [6].

Ориентация на достижение результатов в обучении ведет к тому, что сам обучаемый во многом определяет мотивы и цели обучения, а задача преподавателя из «навязывания» задач обучения превращается в создание благоприятных условий обучения, снабжение обучаемого необходимыми методами и критериями для выяснения своих потребностей в обучении.

Как указано выше, мотивация является разнородным явлением, поэтому классификация ее типов может базироваться на различных принципах. С позиций социально-психологического подхода выделяют мотивацию интегративную и инструментальную. Зарубежные исследователи определяют **интегративную** мотивацию как стремление обучаемого идентифицировать себя с другой этнолингвистической группой, членами культуры изучаемого языка, а **инструментальную** мотивацию – как стремление к изучению языка по чисто утилитарным причинам: поиск хорошей работы, перспективы карьерного роста, улучшение социального статуса или требование образовательной программы [Ibid., с. 73; 8]. Но при этом, есть исследования, в которых представлены ситуации, в которых обучаемые в равной степени обладали как интегративной, так и инструментальной мотивацией [4, р. 510-511].

С позиций когнитивного подхода выделяют мотивацию внутреннюю и внешнюю. **Внешняя** мотивация определяется внешними факторами (например, поощрение и наказание, необходимость сдать экзамен, возможность зарубежной поездки), а **внутренняя** мотивация соотносится с внутренними желаниями и потребностями обучаемого к благосостоянию и достижению своих целей [5, р. 51; 8]. Большую значимость методики придают внутренней мотивации. Даже если причина обучения языку является чисто внешней, более успешны в обучении те студенты, которым нравится учиться, которые получают удовольствие от самого процесса обучения.

Отмечается, что мотивация к автономному изучению языка оказывает позитивное влияние на отношение к учебе, академические успехи и хорошее самочувствие, в то время как контролируемая мотивация (мотивация, обусловленная внешними или частично интернализированными факторами) ассоциируется с высоким процентом отсева в процессе обучения, низкой адаптивностью и плохим самочувствием [8]. Совершенно другие данные приводят Д. Ларсен-Фриман и М. Лонг. Они показывают, что инструментальная мотивация в ряде случаев может быть эффективнее интегративной мотивации. Во-первых, само подразделение на два контрастных типа вызывает некоторые сомнения: если обучаемый хочет изучать английский потому, что у него есть друзья, говорящие по-английски, то этот тип мотивации может быть отнесен как к интегративному, так и к инструментальному типу. Во-вторых, если у обучаемого есть цель, то процесс обучения будет эффективным [4, p. 515; 6, p. 174-175].

Т. Сквел, описывая типы мотивации, решает проблему неопределенности отнесения мотивов к определенному виду, представляя сферу мотивации в виде континуума различных подвидов. При этом он отмечает, что мотивация зависит от контекста: обучаемый с инструментально-внешней мотивацией может при определенных условиях и определенном отношении перейти к интегративному типу мотивации – инструментально-внутреннему типу [7, p. 123]. Такое видение мотивации представляется вполне обоснованным, поскольку шкала мотивации отражает множественность интересов и потребностей обучаемых, а также возможность движения вдоль континуума.

Перейдем к вопросу специфики мотивации в области обучения иноязычной грамматике. Опрос, проведенный среди студентов 3-го курса факультета иностранных языков Поморского государственного университета имени М. В. Ломоносова, показал, что 100% из числа опрошенных считают свои знания в области иноязычной грамматики недостаточными. Во многом это объясняется тем, что использование языка ограничивается только рамками учебного занятия, а реальное общение с носителями изучаемого языка или представителями других культур отсрочено по времени либо сводится к Интернет общению по форумам и чатам. Другими словами, в подавляющем большинстве студенты российских вузов обладают инструментально-внешним типом мотивации.

Гораздо важнее внешней мотивации (сдача экзамена по грамматике или применение знаний в ситуациях межкультурной коммуникации) является формирование внутренней мотивации – потребности студентов к изучению иноязычной грамматики. Если мы возьмем студентов продвинутого этапа, уже хорошо владеющих изучаемым языком, то внутренняя мотивация может заключаться в стремлении добиться грамматической аутентичности речи на изучаемом языке, т.е. максимальной приближенности выбора грамматических структур и форм к речи носителей изучаемого языка. Достижение этой цели целиком зависит от понимания вариативности языка и речи, зависимости выбора определенных форм и структур от ситуации общения, формальности/неформальности общения, отношений между участниками коммуникативной ситуации и ряда других важных факторов.

Повышению мотивации способствует и интересное содержание занятий: студенты должны «открыть» для себя вариативность иноязычной грамматики. Так, например, при изучении конкурирующих форм наречия и прилагательного в американском варианте английского языка недостаточно просто сообщить об имеющейся тенденции замены наречия на прилагательное с дополнительным значением квалификации действия. Данное языковое явление можно продемонстрировать на примере названия кулинарной программы **Cook Yourself Thin** (Готовьте и худейте), названия фильма **Walking Tall** (Широко шагая), в которых отражена не характеристика образа действия, а характеристика самого субъекта действия (становление нового признака). На этом явлении, которое обладает эффектом омонимии грамматических форм, может строиться и юмористический эффект: “Darling, I love you **still**,” said the quiet husband to the chattering wife (я все еще люблю тебя / я люблю тебя *молчаливой* / я люблю тебя *молча*). Важно, чтобы студенты сами убедились в достаточно широком распространении этой структуры в современном языке. Во-первых, это развивает лингвистическую наблюдательность и мотивирует студентов к дальнейшему более глубокому изучению грамматики. Во-вторых, стимулирует студентов к использованию более широкого спектра грамматических структур в своей речи на изучаемом языке, что переводит грамматику их интерязыка на качественно новый уровень, приближая к речи носителей языка.

Подводя итог, подчеркнем, что поддержание мотивации во многом зависит от цели обучения. Если речь идет о студентах продвинутого уровня, специализирующихся в языке, то основной целью обучения иноязычной грамматике должно стать формирование грамматической аутентичности речи обучаемых. Мотивация способствует достижению цели. В свою очередь, приближение к этой цели способствует повышению самой мотивации. Роль преподавателя иноязычной грамматики заключается в том, чтобы помочь с реализацией долгосрочных целей и краткосрочных задач, а также с созданием условий для дальнейшего совершенствования в изучаемом языке.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
2. Калинина А. Г. Роль когнитивной деятельности обучающихся для создания положительной мотивации при обучении иностранному языку взрослых // Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком (в разных типах учебных заведений): межвузовский сборник научных статей. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. С. 112-117.

3. Рыжов В. В. Когнитивные процессы в структуре способностей к иностранным языкам // Там же. С. 9-31.
4. Ellis R. The study of second language acquisition. Oxford University Press, 1994. 824 p.
5. Harmer J. The practice of English language teaching. Longman: Pearson Education Limited, 2001. 371 p.
6. Larsen-Freeman D., Long M. H. An introduction to second language acquisition research. Longman, 1991. 398 p.
7. Scovel T. Learning new languages: a guide to second language acquisition / ed. by Donald Freeman. Heinle & Heinle; Thomson Learning, 2001. 158 p.
8. Vance N. The affective variable [Electronic resource] // EBSCO Research Starters. EBSCO Publishing, 2008. URL: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf>

УДК 372.881.1

Ольга Викторовна Ульянова

Юргинский технологический институт (филиал) Томского политехнического университета

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ[©]

Необходимой составляющей профессиональной компетентности специалиста сегодня является коммуникативная компетентность, включающая владение, по крайней мере, одним иностранным языком на уровне достаточном для делового профессионального общения специалистов, для изучения зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники.

Однако приходится с сожалением констатировать, что уровень иноязычной подготовки выпускников технических вузов остается невысоким и зачастую не соответствует предъявляемым требованиям. Как показывает практика, столкнувшись в процессе обучения с трудностями как объективного так и субъективного характера, студенты часто оказываются неспособными их преодолеть, что приводит к низким результатам «на выходе». К объективным трудностям можно отнести ограниченный объем учебного времени на дисциплину, обучение в разноуровневых группах, большой временной разрыв между окончанием изучения дисциплины «Иностранный язык» и началом профессиональной деятельности. Субъективные трудности могут быть связаны с неудачами в изучении языка в школе, отсутствием навыков самостоятельной учебной деятельности по изучению языка, неуверенностью в собственных силах.

Такого рода индивидуальные проблемы, на наш взгляд, могут быть решены только посредством систематической и методически организованной индивидуальной помощи учащемуся в его учебной деятельности, которая складывается в систему *педагогического сопровождения*.

Актуальность педагогического сопровождения изучения иностранных языков в вузе обусловлена тем, что будущие специалисты должны обладать не только развитыми профессиональными навыками и способами деятельности, но и самообразовательной компетенцией, позволяющей приобретать новые знания и адаптироваться к изменяющимся условиям.

В этом контексте *целью* педагогического сопровождения является помощь каждому учащемуся в становлении себя как субъекта собственной учебной деятельности, в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Под педагогическим сопровождением формирования коммуникативных навыков студентов вузов мы понимаем «особую сферу деятельности педагога как фасилитатора» [1, с. 19], направленную на оказание помощи студенту в проектировании и реализации его индивидуальной образовательной деятельности по освоению и практическому применению иностранного языка. Поясним, что отличие индивидуальной деятельности от самостоятельной работы заключается в том, что в процессе индивидуальной работы учащийся встречается с педагогом непосредственно в соответствии с конкретной учебной целью, получая помощь в ее достижении. При самостоятельной работе в традиционном ее понимании цель деятельности задана извне: учебными стандартами, педагогом и т.п.

Педагог, осуществляющий сопровождение формирования коммуникативных навыков студентов в техническом вузе, играет многоаспектную роль и выполняет комплекс разноуровневых функций. Прежде всего, сопровождающий может выступать в качестве психолога, помогая студенту избавиться от негативных установок по отношению к собственным возможностям в изучении иностранного языка, выработать адекватную самооценку, распознать свой когнитивный стиль, повысить мотивацию учения. В качестве методиста сопровождающий совместно с сопровождаемым выявляет проблемные зоны в базовой языковой подготовке сопровождаемого, разрабатывает стратегии и последовательность овладения различными видами речевой деятельности. И, наконец, как организатор, преподаватель помогает студенту дозированно распределить нагрузку, гармонично включить деятельность по изучению иностранного языка в образовательный процесс, эффективно выстраивать свою работу в учебной группе.