

УДК 159.9.37.015 3

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Т.Р. Ханхараева¹, Н.Е. Горская²

Иркутский национальный исследовательский технический университет,
664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

Рассматриваются понятия «мотивация», «учебная мотивация», «лингвострановедение». Подчеркивается актуальность формирования мотивационно-смысловой сферы посредством включения в учебный процесс лингвострановедческого компонента. Представлены различные точки зрения на проблему мотивации учебной деятельности. Перечислен ряд факторов, оказывающих непосредственное влияние на формирование учебной мотивации студентов. Делается вывод о том, что при организации учебного процесса необходимо учитывать интересы студентов, что позволяет вызвать у них истинную мотивацию, обеспечивающую более эффективное решение практических и развивающих задач. Рекомендуется при обучении иностранному языку уделять особое внимание отбору оптимальной лингвострановедческой информации.

Ключевые слова: учебный процесс; мотивация учебной деятельности; лингвострановедение; внутренняя мотивация.

LINGUISTIC-CULTURAL COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS AN IMPROVING ACADEMIC MOTIVATION FACTOR

T. Khankharayeva, N. Gorskaya

Irkutsk National Research Technical University,
83 Lermontov St., Irkutsk, 664074

The paper studies the concepts of "motivation", "academic motivation" and "culture-oriented linguistics"; stresses the urgency of formation of motivational-semantic sphere by incorporating linguistic-cultural component into educational process. It presents different approaches to the issue of motivation in educational activity and lists a number of factors that have a direct impact on the formation of students' educational motivation. The authors conclude that the organization of educational process must take into account students' interests which cause their true motivation promoting more efficient solution of practical and educational tasks. The authors recommend to pay particular attention to the selection of optimal linguistic-cultural information.

Keywords: educational process, motivation, learning activities, culture-oriented linguistics, internal motivation.

Учебный процесс рассматривается как способ трансляции культуры от одного поколения к другому, как процесс раскрытия смыслов, заключенных в научных подходах, литературных источниках, произведениях искусства. «Смыслам не учат и смыслам не учатся» – это положение ведущего ученого А.Н. Леонтьева является психологической аксиомой, однако в учебном процессе можно создать условия, при которых смысл, заключенный в изучаемом, из «смысла для других» становится «смыслом для себя»; тогда обучение становится реальностью, реальностью несущей смысл для каждого отдельного учащегося [5]. Период обучения в вузе является чрезвычайно важным в развитии мотивационно-смысловой сферы. Задача выбора своего дальнейшего жизненного пути создает особую социальную ситуацию развития, которая отличает данный возраст от всех других, создавая своеобразную внутреннюю позицию. Новая внутренняя позиция обуславливает определенную смысловую систему, в которой слиты представления о самом себе и мире, о смысле своего существования, устремленность в будущее. Именно этот период является важнейшим этапом становления, для осознания самого себя, формирования мотивов и жизненных смыслов. Показателями сформированности мотивационно-смысловой сферы является наличие устойчивых мотивов, стремление к самоактуализации, внутренняя и внешняя гармонизация, наличие базовых мотивационно-смысловых образований таких как: достижение, познание, аффилиация и доминирование. Психологически главным

¹ Ханхараева Татьяна Робертовна, студентка IV курса архитектурного факультета, гуманитарное направление, тел.: 8-902-5-680-932

Khankharayeva Tatiana, a fourth-year student of Architecture Faculty, the Humanities, tel.: 89025680932

² Горская Наталья Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков для технических специальностей № 1, e-mail: natgo2012@yandex.ru

Gorskaya Natalia, Associate Professor of Foreign Languages for Engineering Fields of Study Department № 1, e-mail: natgo2012@yandex.ru

для личности студента является адекватное самоизменение самого себя в процессе обучения, саморазвитие в соответствии с меняющимися требованиями обучения профессии и в жизни в целом [3].

В рамках личностно-ориентированной парадигмы механизмом воздействия на развитие личности является влияние на личностную мотивационно-смысловую сферу студентов через содержание учебной деятельности, которая должна представлять для него личностный смысл. Такое воздействие обеспечивается в ситуации развития за счет, с одной стороны, моделирования контекста реальной значимости для студента деятельности, а с другой – постановка проблемной, поисковой, творческой задачи. Для того чтобы студенты могли в полной мере раскрыть свой личностно-профессиональный потенциал необходимо улучшить способы интенсификации мотивации учебной деятельности и смыслообразования в учебном процессе. Данный подход реализуется благодаря современным педагогическим технологиям и формам организации занятий, учебникам нового поколения, которые направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, на подготовку специалистов соответствующей квалификации. Соответственно, меняется и растет статус иностранного языка как учебного предмета, поскольку интеграция в мировое научное пространство возможно только при условии, если студенты владеют иностранным языком.

При изучении мотивации продуктивным является представление о ней как о сложной системе, структура которой не застывшее, статическое, а развивающееся в процессе жизнедеятельности образование. Учебная мотивация студентов, как и любой другой вид, определяется целым рядом факторов.

Во-первых, самой образовательной системой вуза; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями студентов (развитие, способности, уровень притязаний, и т.д.); в-четвертых, – субъектными особенностями преподавателя и, прежде всего, системой его в отношении как к студенту, так и к своему делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета. Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Становление учебной мотивации – это не просто возрастание положительного 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].

Актуальность и важность изучения проблемы учебной мотивации не вызывает сомнений, так как изучение вопроса структуры мотивационной сферы позволяет увидеть наиболее существенные компоненты в плане обеспечения повышения продуктивности учебной деятельности. В процессе вузовского обучения у студентов происходит изменение взаимодействия учебных целей и мотивов, в ходе которого формируются внутренние мотивы учебной деятельности, в частности, познавательные и профессиональные.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. С точки зрения П.М. Якобсона, мотивация учения является результатом как переработки воздействий, которые человек получает из семейной и широкой социальной среды, так и образования сознательного и малосознательного отношения к этим воздействиям, связанного с особенностями жизненных установок, стремлений и интересов человека [11]. В.Д. Шадриков рассматривает мотивацию учебной деятельности как стимул активизации этой деятельности. При этом модель мотивации включает в себя как внешние (воздействие на учащегося извне), так и внутренние побудители [9].

В рамках концепции учебной деятельности, разработанной А.К. Марковой, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым и другими психологами этого направления, природа мотивации учебной деятельности понимается как новообразование психического развития, возникающее в ходе осуществления учащимися активной учебной деятельности [4]. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес [6]. Д.В. Эльконин считает, что целенаправленная учебная деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы приобретения обобщенных способов действий [10]. Как видно из представленных моделей мотивации учебной деятельности, им присущи те же характеристики, что и мотивации любой деятельности или поведения. Особенностью, отличающей мотивацию в целом от мотивации учебной деятельности, является характеристика структурирующих ее компонентов.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. При этом с возрастом происходит развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и своеобразной их иерархизации [3].

Любая деятельность, в том числе и учебная, является полимотивированным процессом. Однако мотивы деятельности выступают в определенной системе. П.М.Якобсон подчеркивает, что осо-

бую важность приобретает вопрос об их соотношении, иерархии, в которой возможно выявление преобладающих, доминирующих, т.е. обладающих большей силой мотивов, которые определяют «облик мотивации в целом» [11].

Мотивы учебной деятельности разнообразны и классифицируются авторами работ по разным основаниям. П.Я. Гальперин дифференцировал внешние мотивы (поощрения и порицания), соревновательные (успех в соревновании с другими или с самим собой) и внутренние мотивы, под влиянием которых построение и динамика объекта усвоения раскрываются как поле свободной деятельности личности, достигается стойкий интерес к обучению [2].

Л.Н. Матюхина выделяет мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с содержанием учения и процессом учения; мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности: отрицательные мотивы, мотивы ответственности, мотивы самоопределения, мотивы самосовершенствования; узколичностные мотивы; отрицательные мотивы, связанные с избеганием неприятностей [3].

П.И. Якобсон предложил рядоположенную классификацию и выделил три типа мотивов учебной деятельности: мотивы безопасности, гражданские моральные мотивы, мотивы, возникающие в процессе учебной деятельности [11].

Л. М. Фридман, К.Н. Волков внешние и внутренние мотивы выделяют по критерию отношения к деятельности. Если мотивы, побуждающие данную деятельность, не связаны с ней, то их называют внешними по отношению к этой деятельности; если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют внутренними. Е.И. Машбиц также выделяет внешние и внутренние мотивы, но по другому основанию. В основу этой классификации положены внешние мотивы, которые определяются требованиями, предъявляемыми к учащемуся обществом, педагогом, родителями, ситуацией обучения и внутренние мотивы, которые определяют потребности самого субъекта, его интересы, убеждения, представления о самом себе и своем будущем [3].

По критерию направленности мотивов учения предложена классификация А.К. Марковой, которая включает: социальные мотивы, характеризующиеся направленностью на другого человека (широкие социальные традиционные, мотивы социального сотрудничества); познавательные мотивы, характеризующие направленность на содержание учебного предмета, [6].

В этом контексте А.Н. Леонтьев говорит о мотивах «понимаемых» и мотивах «реально действующих». В расхождении этих мотивирующих факторов отражается расхождение действительных мотивов учения с социально задаваемыми целями учебного процесса, расхождение реализуемой учащимся деятельности с соответствующими учебными действиями. Это является характерной ситуацией внешне мотивируемой активности, которой А.Н. Леонтьев при определении деятельности отказывает даже в статусе таковой. Действие становится деятельностью тогда, когда его предмет, т.е. в данном случае цель, начинает характеризоваться побуждающими свойствами, т.е. становится мотивом. Этот процесс – «сдвига мотива на цель» – А.Н. Леонтьев рассматривает как основной механизм развития новых форм деятельности: По мнению автора, только понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся действительными мотивами. А.Н. Леонтьев полагал, что мотив выступает критерием отнесения деятельности к тому или иному виду. Для того чтобы мотив заключался в самой учебной деятельности, необходимо, чтобы он потенциально был смыслообразующим в ориентации на учащихся, затрагивал систему их смысловых образований. Учебная деятельность, по его мнению, мотивируется, прежде всего, внутренним мотивом, то есть познавательным. Знания, полученные в деятельности, опосредованной смыслообразующим мотивом, превращаются в предмет отношений личности и, следовательно, не непосредственно, а опосредованно, через личностный смысл оказывают воздействие на поведение. В то же время учебная деятельность может побуждаться разными внешними мотивами как-то: самоутверждением, престижностью, долгом, необходимостью, достижением и др. [5].

Мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей учащихся, характера ближайшей референтной группы, уровня развития коллектива и т. д. С другой стороны, мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя (группы, общности), представителем которого является личность.

С точки зрения В.Э. Мильман, положение о том, что внутренняя мотивация учения является наиболее естественной, ведущей к наилучшим результатам в процессе обучения, является аксиоматическим, не требующим специального доказательства. При этом к внутренним мотивам учения относятся обычно собственно познавательные интересы, непосредственную заинтересованность учащегося в реализации процесса и достижении результата учения. Реальный учебный процесс в значительной степени побуждается моментами, являющимися внешними мотивирующими факторами, относительно которых цель учебного процесса предстает как простое средство или условие их достижения. Среди них: ориентация учащегося на оценку и другие формы поощрения и наказания, престижно-

лидерские моменты, различные, не относящиеся к самому процессу учения факторы заинтересованности [7].

Мотивация внутреннего типа, характеризующаяся социализованным личностным смыслом, - это реальная внутренняя мотивация развития. Она является необходимым фактором построения внутренне гармоничной предметной структуры учебной деятельности, оптимальным образом организующей весь процесс ее реализации. При доминировании внешних мотивов создается неадекватная, инвертированная предметная структура учебной деятельности.

В настоящее время существует ряд исследований (Л.И. Божович, Л.В. Благонякина, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов), которые указывают на то, что внутренним источником мотивации учебной деятельности является сфера потребностей учащихся. Насколько потребности будут стимулироваться и удовлетворяться или фрустрироваться, зависит как от объективных условий, так и от субъективных. Если считать основным признаком учебной деятельности то, что она является одной из существенных форм познавательной деятельности, реализуемой в социальном контексте, результатом которой служит определенное, поддающееся оценке достижение, можно выделить три группы потребностей.

Так, Ю.М. Орлов выделяет:

1) познавательные потребности, удовлетворяемые в процессе приобретения новых сведений или способов решения проблем;

2) социальные потребности, удовлетворяемые в рамках взаимодействий «учитель–ученик» и «ученик–ученик» в ходе учебной деятельности или отношений, связанных с учебной деятельностью и ее результатами;

3) потребности, связанные с «Я», (потребность достижений и избегания неуспеха), актуализируемые главным образом уровнем сложности учебных задач [8].

По мнению В.В. Давыдова и В.В. Репкина внутренний мотив входит в саму структуру деятельности, к которой относится потребность в теоретических знаниях (эти мотивы ориентируют учащихся в процессе усвоения именно на способ получения знаний, а не на результативную часть); учебная задача, учебные действия. Очевидно, что способ организации учебного процесса в значительной степени влияет на то, какие потребности в ходе его будут пробуждаться и удовлетворяться. Исследования Ю.М. Орлова и др. показывают, что форма организации учебных занятий имеет определенное влияние на формирование мотивационного климата, а посредством его и на условия актуализации потребностей определенного типа. В ходе данного исследования устанавливалось соотношение уровня познавательных, социальных потребностей достижения относительно успеваемости учащихся. Способ организации учебного процесса способствует, с одной стороны, формированию определенного вида потребностей учащихся, а с другой - создает, часто не вполне осознанно, более выгодные мотивационные условия для учащихся с определенным типом доминирующих потребностей. Не только форма обучения, но и способ интеракции между учителем и учениками оказывает значительное влияние на качество мотивации учебной деятельности [3].

По мнению Ю.М. Орлова, наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях. Исследуя потребностно-мотивационные факторы эффективности учения он приходит к выводу, что учебную деятельность возможно стимулировать посредством потребности в таких мотивационно-смысловых образованиях как достижение, познание, аффилиация, и доминирование. Под ними исследователь понимает мотивационно-смысловые образования индивида, его устремления, переживания, ценности, отношения, смыслы и т. д., во всей их многоплановости, комплексности, целостности и динамичности [8].

Таким образом, мотивы учебной деятельности разнообразны и классифицируются авторами работ по разным основаниям. При этом большинство исследователей используют критерии, связанные с содержательными характеристиками и особенностями протекания учебной деятельности, по которым мотивы делятся на внешние и внутренние. Внутренняя мотивация выделяется исследователями как наиболее благоприятная для достижения целей учебного процесса. Для того, чтобы оптимизировать учебный процесс, преподавателю необходимо знать мотивы учения студентов, выявлять и правильно ими управлять.

Однако необходимо учитывать, что формирование мотивационной сферы непосредственно связано с интересами, которые являются важнейшим фактором интенсификации этого процесса. Преподавание иностранного языка в силу своей коммуникативной природы отличается от других предметов большим творческим характером. Принцип коммуникативной направленности сближается с принципом деятельностного подхода к обучению, который способствует их саморазвитию и самообразованию. Это позволяет актуализировать умения межкультурного общения в контексте модели будущей деятельности. В связи с этим, при обучении иностранного языка, необходимо уделять особое внимание лингвострановедческому компоненту, который, на наш взгляд, является существенным фактором повышения мотивации учебной деятельности студентов. Основными мотивами могут быть:

стремление к расширению и углублению сферы познавательной деятельности, интерес к культуре народа носителя – языка, овладение иностранным языком как средством общения более осознанно.

Изучение иностранного языка в вузе является неотъемлемым компонентом содержания обучения, поскольку используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка, его строе, системе, характере, особенностях и т. д. Также следует учитывать, что обучение, ориентированное на личностные характеристики, предшествующий опыт, уровень интеллектуального развития, особенностей психики (памяти, восприятия, мышления), является наиболее эффективным для развития мотивационной сферы. Роль лингвострановедческого компонента в повышении мотивации к учебной деятельности очень велика, поскольку целостная система представлений о национальных обычаях, традициях и реалиях страны изучаемого языка, вызывает большой интерес, и, соответственно, способствует повышению учебной мотивации. Страноведческая информация носит занимательный характер, предшествуя познавательному интересу к предмету, и тем самым, помогает пробудить у обучающихся интерес к учению. Однако основной задачей, как считают основоположники лингвострановедения Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования [1]. При этом лингвострановедческий компонент служит не только для фиксации страноведческих сведений в единицах языка, способствует обогащению предметно-содержательного плана, но также является фактором повышения мотивации обучающихся. Ключевыми и решающими параметрами, по мнению ученых, считаются свойственные каждому данному обучающемуся личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение. Это позволяет вызвать у них истинную мотивацию, поскольку в этом случае работает его внутреннее побуждение.

Мы разделяем данную точку зрения, поскольку такой подход к обучению обеспечивает не только более эффективное решение практических и развивающих задач, но и содержит большие возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учебной деятельности. Однако для формирования устойчивого уровня мотивации преподавателю необходимо подбирать учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную деятельность студентов. Оптимально отобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы.

Таким образом, лингвострановедческий компонент обеспечивает не только коммуникативные возможности студентов, а также повышает познавательную активность, что ведет к положительной мотивации.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. – М.: Рус. яз., 1971. – 240 с.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М., 1966. – С. 236–277.
3. Горская Н.Е. Особенности и становление личностно-профессионального самосознания и мотивационной сферы студентов негосударственного вуза в процессе обучения: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Иркутск, 2004. – 174 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М. : Смысл, 2010. – 509 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Мильман В. Э. Побудительные тенденции в структуре деятельности // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 5–14.
8. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. – М., 1984. – 525 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека: монография. – М. : ИП РАН, 2013. – 463 с.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труд / под ред. В. А. Давыдова, В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 553 с.
11. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М. : Просвещение, 1969. – 315 с.