

Ляхова Елена Георгиевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
лингвистический университет»

г. Москва

DOI 10.21661/r-463370

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ВУЗЕ КАК ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ С УЧЁТОМ
ФОРМИРОВАНИЯ И ПОДДЕРЖАНИЯ ВЫСОКОГО УРОВНЯ
УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Аннотация: в данной статье рассмотрена проблема формирования и управления мотивацией студентов при обучении иностранному языку в вузе. Проанализированы характерные особенности внутренней и внешней составляющих учебной мотивации. Описаны способы внешнего и внутреннего мотивирования обучающихся. Выявлена и обоснована необходимость воздействия в первую очередь на внутреннюю мотивацию обучающихся. Автором выделяются три характерных группы изменения соотношения внутренней и внешней составляющих мотивации, которые влияют на повышение или понижение эффективности обучения иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, формирование межкультурной профессиональной коммуникации, мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, автономия, компетентность.

Общемировые интеграционные процессы в науке, культуре и экономике, основной чертой которых является развитие разнообразных форм сотрудничества, ставит перед российскими вузами задачу подготовки конкурентоспособных специалистов, готовых решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации. Основным подходом, который используется при подготовке инновационных кадров в языковых вузах страны, является компетентностный под-

ход, направленный на формирование межкультурной коммуникативной компетенции, наряду с которой обучение в вузе развивает у выпускников общекультурные и профессиональные компетенции, такие как общая, лингвистическая, стратегическая, прагматическая, социолингвистическая компетенции и др. [6, с. 5] Выпускник, у которого успешно сформированы все вышеперечисленные компетенции в процессе обучения, становится компетентным специалистом, имеющим глубокие знания и умения, которые он способен гибко применять в ситуациях межкультурного делового и научного общения, он активен, инициативен, стремится к непрерывному самообразованию и востребован на рынке труда.

Формирование и развитие компетенций в вузе происходит в процессе учебной деятельности, к которой обучающегося побуждает его учебная мотивация. В самом общем смысле, мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к определённой деятельности [2, с. 217]. Мотивация вообще и учебная мотивация в частности уже давно являются предметом пристального изучения. Сложность этой проблемы определяется её многоаспектностью, множественностью подходов к определению её природы, к методам её изучения. В последнее время в области профессионально ориентированного обучения иностранным языкам наблюдается повышение интереса учёных к изучению возможностей стимулирования мотивации обучающихся. Это связано с тем, что требования к уровню владения ИЯ как языком профессии достигли невиданных высот, и преподаватели вынуждены искать резервы повышения качества обучения и определять пути совершенствования процесса языковой подготовки.

В этой связи представляет особый интерес опыт наших зарубежных коллег, преподавателей английского языка как иностранного, которые уже давно изучают особенности организации учебного процесса с целью активизировать внутренние резервы учащихся за счёт повышения их заинтересованности ИЯ.

Исследования в этой области подтверждают тот факт, что мотивация может существенно усилить эффективность обучения ИЯ вне зависимости от языковых способностей учащегося [3; 7; 9–11].

Мотивация к изучению ИЯ, согласно Гарднеру [9, с. 67] культурно детерминирована и формируется под влиянием культурных стереотипов и геополитических взаимоотношений между родным народом учащегося и народом, язык которого он изучает. Среди наиболее сильно влияющих на мотивацию факторов он рассматривает положительное или отрицательное восприятие культуры страны изучаемого языка и желание или нежелание учащегося общаться с носителями изучаемого ИЯ. Следующим важным мотиватором служит отношение учащегося к ситуации обучения, что включает в себя взаимоотношения с преподавателем, соучениками, его восприятие организации всего учебного процесса в целом.

От сочетания этих факторов зависит мотивированность учащегося, то есть, насколько усердно он выполняет домашние задания, активно участвует в работе в классе и т. д. и, в конечном итоге, насколько он обучаем.

Ряд исследователей рассматривают мотивацию к изучению ИЯ как систему, состоящую из двух взаимодополняющих друг друга компонентов: внутренней и внешней мотиваций [7–11].

Внутренняя мотивация обусловлена психологической потребностью индивида к автономии и компетентности. Потребность в автономии проявляется в желании обучающегося самостоятельно инициировать и регулировать процесс обучения. При включении в этот процесс элементов подавляющих свободную волю обучающегося (в виде контроля со стороны преподавателя, что по сути, представляет собой внешний мотиватор для обучающегося), внутренняя мотивация угасает.

Компетентность характеризуется как психологическая потребность обучающегося в самосовершенствовании и интеллектуальном вызове, находящая реализацию в чувстве удовлетворения при познании нового или сложного материала. Таким образом, воздействие внутренней мотивации при изучении ИЯ инициирует усвоение нового языкового материала, потому что он интересен и выполнение заданий с этим материалом вызывает у обучающегося чувства удовлетворения и удовольствия. Обучающийся внутренне мотивирован, когда изучение ИЯ само по себе является для него целью. Наградой для такого обучающегося

становится наслаждение, получаемое от выполнения заданий и от чувства само-совершенствования в ИЯ [7; 8].

Внешняя мотивация психологически основана на потребности индивида в социуме, его зависимости от мнения и оценки других людей (родителей, друзей, коллег и т. д.) или причастности к совместной деятельности. Здесь на первый план выходит потребность быть нужным и полезным для других [10, с. 170]. Если обучающийся мотивирован внешне, он изучает ИЯ с целью достижения каких-либо внешних целей, например, он полагает, что знание ИЯ сделает его путешествия более интересными, или поможет получить ему повышение на работе. Внешнюю мотивацию можно усилить, ужесточив требования к результатам обучения и введя строгий контроль, и, в этом случае, внешними мотиваторами становятся оценки, получаемые обучающимися на занятиях и экзаменах. В этой ситуации цель обучения для индивида может сместиться с самого процесса обучения и с желания достигнуть хорошего уровня владения ИЯ для того, чтобы использовать его в дальнейшей жизни или работе, на потребность избежать наказания или получить награду. При получении плохой оценки обучающийся испытывает стыд или вину перед другими участниками процесса обучения и родителями, а при хороших или блестящих результатах преобладающими чувствами являются гордость и значимость перед людьми, что и является для него главными демотиваторами или мотиваторами соответственно [9, с. 45].

В основном, исследователи сходятся на том, что в реальном процессе обучения ИЯ внутренняя и внешняя мотивации коррелируют друг с другом, являясь неразрывным целым. При этом в процессе обучения можно воздействовать как на внутреннюю мотивацию обучающихся, так и на её внешнюю составляющую. Так, например, внешние мотиваторы в виде оценок могут как усилить, так и ослабить внутреннюю мотивацию.

В то же время, результаты педагогических экспериментов, проведённых преподавателями английского языка как иностранного, показали, что формирование и поддержание у учащихся в процессе обучения ИЯ внутренней мотивации

к изучению английского языка позволяет достичнуть более устойчивых положительных результатов, чем при обучении, опирающемся только на внешние мотиваторы [11, с. 87].

Преподаватели ИЯ как языка профессионального общения в вузе опираются в своей работе на тщательно проработанные учебные и поурочные планы, но как часто мы уделяем внимание тем методам и приёмам преподавания, которые направлены непосредственно на формирование и поддержание внутренней мотивации наших студентов? Стаемся ли мы поддержать в наших подопечных искренний интерес к английскому языку и к возможности использовать его в их будущей работе или мы просто выполняем то, что записано в программе, мотивируя или демотивируя обучающихся оценками, и оправдывая нежелание некоторых студентов учиться отсутствием у них языковых способностей и их ленью? Все преподаватели в вузе сталкиваются с ситуацией, когда студенты списывают друг у друга; подглядывают в ключи, выполняя упражнения; делают перевод, используя не собственные знания, а переводчик Google. Преподаватель старается уличить их, пугает контрольными и экзаменами, ставит плохие оценки, а в результате те, кто не учился, тот так и не улучшает своих знаний, а те, кто учились с желанием, часто теряют этот энтузиазм и кое-как дотягивают до конца своей учебы. Эта картина наглядно демонстрирует воздействие механизма внешней мотивации при отсутствии развития мотивации внутренней – студенты учатся не ради того, чтобы знать ИЯ, а только ради оценок. И задача преподавателя в этой ситуации – организовать процесс обучения таким образом, чтобы переключить интерес студентов с оценок на сам процесс изучения ИЯ, то есть разумно снизить внешнюю мотивацию и постараться повысить мотивацию внутреннюю.

Рассмотрим техники преподавания ИЯ, которые позволяют добиться этого. Согласно исследованиям за несколько последних лет, среди огромного количества приёмов обучения ИЯ, работающих на формирование внутренней мотивации, можно выделить пять основных групп: 1) создание мотивирующей ситуации в классе [7; 9]; 2) формирование первичного целеполагания у студентов;

[7; 11]; 3) поддержание устойчивой внутренней мотивации [7, с. 101]; 4) организация системы оценивания результатов и контроля, которая опирается не только на внешние, но и на внутренние мотиваторы [7, с. 101]; 5) разработка динамичной мотивационной стратегии.

Первая группа включает в себя приёмы, которые позволяют создать благоприятную атмосферу в аудитории, в которой обучающиеся чувствуют себя безопасно и уверенно, занятия проходят в обстановке взаимного уважения без излишнего напряжения и стресса.

К этой группе можно отнести следующие рекомендации преподавателей:

– установление контакта с обучающимися, создание доверительной атмосферы в классе (беседы на личные темы; обсуждение проблем, которые волнуют аудиторию);

– поощрение дружеских отношений внутри учебной группы, взаимопомощи, используя работы парами или группами. При этом преподаватель опирается не на внешнюю мотивацию обучающихся (опора на внешнюю мотивацию в данном случае может привести к нежелательным последствиям, например, к подсказкам и списыванию с целью получить более высокую оценку), а стараясь сформировать у них внутреннюю мотивацию (студенты обучаются помогать друг другу с целью улучшить и свои знания ИЯ и знания ИЯ своего товарища). Для этого при работе в парах можно использовать взаимную проверку заданий; выполнение упражнений, когда один обучающийся проверяет другого по ключам; работу с более слабым партнёром, которому необходимо объяснить правило и показать, как оно используется на практике и т. д.

В целом, для создания плодотворной и благоприятной атмосферы на занятиях по ИЯ как языку профессии «квалифицированные преподаватели стремятся развить познавательный интерес к изучаемой дисциплине, раскрыть интересные особенности значений и красоту внутренней формы языковых единиц, открыть или понять что-то новое и существенное для себя, наполнить полученные знания личностным смыслом» [4, с. 143].

Вторая группа приёмов направлена на поиск резервов внутренней и внешней мотивации у обучающихся. Для этого преподаватели предлагают использовать следующую технику:

– преподаватель регулярно предлагает обучающимся заполнить мотивационную анкету, которая содержит вопросы о том, зачем обучающиеся учат ИЯ, чего они хотят достигнуть в конце курса изучения ИЯ, какие методы обучения или упражнения показались им интересными и, наоборот, скучными. Изучив ответы на эти вопросы, преподаватель беседует с каждым обучающимся, обращая внимание на следующие моменты: учащиеся должны ставить перед собой реалистичные цели, учащиеся должны различать главную цель их учёбы и поэтапные (поурочные) цели на пути достижения главной цели;

– преподаватель старается быть в курсе не только целей учащихся, которые являются результатом их внешней мотивации, например, получить красный диплом или высокооплачиваемую работу, но и формировать цели, связанные с их внутренней мотивацией, а именно, формировать и поддерживать интерес к самой учёбе, к ИЯ как системе, отражающей культуру другого народа и т. д.;

– преподаватель составляет план урока, учитывая необходимость формирования и поддержания внешней, и особенно внутренней мотивации у каждого студента.

Третья группа содержит приёмы, поддерживающие высокий уровень мотивации студентов на протяжении всего периода обучения. Среди них можно назвать следующие:

– каждое занятие начинается с объяснения, какова цель данного конкретного урока, для развития какого умения или навыка используется то или иное задание и упражнение;

– преподаватель по возможности предлагает учащимся выбор того или иного задания, формируя у учащегося чувство сопричастности и автономности;

– предпочтение отдаётся заданиям, которые выполняются учащимися самостоятельно или при ограниченном контроле со стороны преподавателя, поощряя автономность в учебном процессе;

– преподаватель подбирает упражнения и задания, интересные для изучения, ориентируясь на свой опыт и на результаты анкетирования. Элементы юмора, ролевые игры, песни на ИЯ, задания, связанные с личным опытом учащихся, вызывают максимальный интерес у обучающихся, включая работу психологических механизмов их внутренней мотивации.

Так, например, на кафедре медиатехнологий ИМО и СПН студентов обучаются реферированию, которое является одной из важных форм работы со специальными текстами. Тематически тексты для реферирования должны соответствовать профессиональным интересам обучающихся. Но, они, кроме того, должны способствовать формированию мотивации студентов к изучению ИЯ и, поэтому, преподаватели подбирают увлекательные тексты для реферирования, создающие позитивный эмоциональный настрой [5, с. 156] и повышая внутреннюю составляющую мотивации студентов.

Кроме того, повысить мотивацию студентов при выполнении задания по реферированию, можно используя кейс-метод или проектный метод, ориентированный как на групповую, так и на индивидуальную работу студентов [5, с. 160], что повышает как внутреннюю (за счёт чувства удовлетворения от повышения компетентности), так и внешнюю составляющие (за счёт совместной работы с другими студентами) мотивации обучающихся:

- преподаватель умело создаёт проблемную ситуацию, в которой обучающиеся сталкиваются с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний, что приводит к повышению интереса к учёбе;
- использование приёма отстранения, когда преподаватель показывает, как можно использовать уже известный материал в новой ситуации.

Здесь ярким примером является использование в процессе обучения ИЯ новых информационно-коммуникативных технологий. Это задания, связанные с модульной обучающей средой Moodle, интернет-сервисами Web 2.0, социальными сетями, аудиофорумами. Эти задания позволяют студентам проявить самостоятельность и автономность, испытать чувство удовлетворения, выполняя задания из сферы своей будущей профессиональной деятельности и общаясь на

равных с другими профессионалами-носителями изучаемого ИЯ. В частности, на кафедре медиатехнологий преподаватели используют аудиофорумы для формирования и коррекции фонетических навыков у обучающихся [1, с. 127].

Четвёртая группа приёмов формирования высокого уровня мотивации обучающихся направлена на организацию мотивирующей системы контроля учебных результатов. Здесь особое внимание уделяется гармоничному сочетанию приёмов внешнего контроля со стороны преподавателя и развитию внутреннего самоконтроля и самооценки студента. Например:

- преподаватель использует для слабых или неуспевающих студентов позитивные мотиваторы, стараясь найти в их работе то, за что их можно похвалить и, одновременно, пытаясь найти причину отсутствия у них внутренней мотивации к изучению ИЯ. Для этого целесообразно анализировать результаты их учёбы, обсуждая с ними то, как они могут исправить свои ошибки и акцентируя возможные способы исправления ситуации, а не наказывая их;

- в конце каждого занятия преподаватель подводит итоги, обсуждая со студентами, какие цели урока были достигнуты, а какие нет, позитивно комментируя работу на уроке каждого из обучающихся и давая им конкретные рекомендации по выполнению домашнего задания. Другими словами, обучающийся в конце каждого занятия должен чётко понимать, чему он сегодня научился, чего он не знал ещё вчера. Такая организация занятия соответствует личностно-деятельностному подходу к обучению, при котором все использованные приёмы преломляются через призму индивидуально-психологических особенностей обуляемого [2, с.76];

- воспитание в обучающихся чувства внутреннего контроля и повышение чувства ответственности за счёт взаимной проверки работ друг друга, работы парами, группами, выполнения проектных работ;

- умелое использование оценок как внешних мотиваторов прежде всего с целью повысить, а не уменьшить внутреннюю мотивацию обучающихся. Например, некоторые преподаватели используют следующий подход к оцениванию успеваемости студентов в вузе. В начале семестра оценки могут быть немного

занижены, так, чтобы вызвать у студентов желание заниматься более интенсивно, а в конце семестра ставится оценка, которая соответствует реальным знаниям и умениям обучающегося, что усиливает чувство удовлетворения у обучающегося и, таким образом, положительно воздействует на его внутреннюю мотивацию к продолжению изучения ИЯ. Но при использовании подобных приёмов нельзя подходить к ним обезличено, без учёта индивидуальных особенностей студентов, потому что у сильно мотивированных студентов подобный подход к оценке их успеваемости может вызвать отторжение и резкое снижение их внутренней мотивации к изучению ИЯ вплоть до ухода из данного учебного заведения [2, с. 77].

Преподаватель, который творчески подходит к процессу обучения ИЯ и умело использует сочетания приёмов из вышеупомянутых четырёх групп, повышающих как внешнюю, так и внутреннюю мотивационные составляющие своих подопечных, казалось бы, должен быть обречён на успех. Но, по свидетельству многих преподавателей ИЯ, которые систематически используют в своей деятельности стратегии повышения мотивации студентов, практически невозможно подобрать такие задания, которые бы гарантировали постоянное повышение мотивации каждого обучающегося в течении всего курса обучения ИЯ. То задание, которое студенты признали интересным согласно мотивационной анкете, через некоторое время становится для них привычным и перестаёт играть роль эффективного мотиватора. Именно поэтому, исследователи делают вывод о необходимости создания и использования в процессе обучения ИЯ не просто системы мотивирования, а динамичной системы мотивирования, учитывающей особенности изменения мотивации обучающегося.

Разработка динамичной мотивационной стратегии является необходимой задачей для каждого педагога, потому что мотивация учения индивида, как его внутренняя, так и внешняя составляющие является фактором постоянно изменяющимся. «Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для студента, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Становление

мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в неё побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [2, с. 14].

В ситуации обучения английскому языку профессионального общения в языковом вузе, обучающиеся, как правило, уже владеют хорошим уровнем английского языка, что формирует у них сильную внутреннюю мотивацию, основывающуюся на чувстве удовлетворения от собственной компетентности в английском языке и желании совершенствовать свои языковые навыки и умения. Но и в этом случае может проявиться изменчивая и противоречивая природа внутренней мотивации.

Так, например, одна студентка, обучающаяся по направлению «Реклама и связи с общественностью» начинала своё обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке с очень высоким уровнем внутренней мотивации, связанной с её желанием преуспеть в выбранной ей профессии. Но на первых же занятиях по английскому языку она убедилась в том, что уровень её владения бытовым английским языком существенно превышает уровень английского языка её товарищей по группе. Это произошло потому, что девушка (назовём её Катя) была билингвальна, так как её отец – англичанин. На занятиях при выполнении парных и групповых занятий, темп её речи был настолько высок, что другие студенты не понимали её, хотя их уровень владения английским соответствовал Upper-Intermediate. При этом сама Катя считала, что её речь на английском языке совершенна, пусть и недостаточно артикулирована. В результате, в группе создавалась напряжённая обстановка, её товарищи не хотели работать вместе с ней, и она практически перестала посещать занятия. После разговора с Катей выяснилось, что её внутреннюю мотивацию снижает: во-первых, то, что её плохо понимают другие, хотя она уверена в своём английском; во-вторых, то, что ей кажется, что она не получает новых знаний на занятии и её прогресс в языке остановился.

После этой беседы перед Катей были поставлены следующие цели:

– снизить темп речи до темпа речи, характерного для стандартного английского. Улучшить фонетико-интонационные характеристики её речи. Для достижения этой цели в частности использовалось упражнение, когда Катя диктовала вслух информацию, которую другие студенты должны были записать;

– с уважением относится к своим товарищам и научиться речевому взаимодействию со другими студентами. Для этого ей надо было внимательно слушать ответы других студентов (конспектируя их ответы) и после каждого ответа выполнять определённые задания, которые были взаимосвязаны с этим ответом. Потребовалось немало усилий, чтобы подобрать для неё специальные задания, которые бы соответствовали её уровню, и, в то же время позволяли бы ей работать вместе с группой. Кроме того, эти задания должны были каждый раз содержать элемент новизны, чтобы не наскучить ни Кате, ни её товарищам. Например, после ответа другого студента, она задавала вопросы, или делала комментарии, или проводила опросы мнения своих товарищей на определённую тему, вела дискуссии, участвовала в ролевых играх;

– в конце каждого занятия записывать на доске новые слова и выражения, которые она узнала, чтобы отслеживать собственный прогресс в изучении ИЯ.

Эти приёмы позволили повысить Катину внутреннюю мотивацию и мотивировали её товарищей, которые перестали ощущать себя хуже её, а сконцентрировались на взаимной работе по улучшению языковых знаний и умений.

Более типичный случай при обучении английскому языку как языку профессии, когда в группе несколько человек оказываются с более низким уровнем владения английским языком, по сравнению с другими студентами этой группы, но с высоким уровнем внешней мотивации. Они хотят выучить английский язык как можно быстрее и им кажется, что раз они уже в языковом вузе, то они смогут сделать это без особых усилий. В этой ситуации, как правило, их ожидания оказываются завышенными (они надеются быстро и без труда выучить английский язык), что негативно сказывается и на их внутренней мотивации. Сталкиваясь с первыми трудностями в изучении ИЯ, они пугаются и предпочитают пропускать

занятия. Преподаватель может повысить их внутреннюю мотивацию, сформировав у них адекватные представления о том, сколько усилий и времени нужно потратить на изучение ИЯ.

Таким образом, мотивация всё время изменяется: усиливается, ослабляется, изменяется соотношение её внутренней и внешней составляющих. И именно эта динамика позволяет преподавателю влиять на мотивацию учащихся и, изменяя её, формировать учебную ситуацию, необходимую для организации максимально эффективного процесса обучения ИЯ.

В целом, при обучении студентов английскому языку профессионального общения по направлениям «Реклама и связи с общественностью» и «Социология» наблюдались определённые изменения в соотношении внутренней и внешней мотиваций у обучающихся. Мы выделили среди этих изменений три характерных группы, описав пограничные случаи, т.е., в каждой группе ситуации с высокой внутренней мотивацией противопоставлены ситуациям с высокой внешней мотивацией.

1. Сложное задание или лёгкая оценка?

Высокая внутренняя мотивация студента проявляется в любви к сложным заданиям, требующим максимальных усилий со стороны обучающегося. Такие студенты всегда готовят домашнее задание и с радостью соглашаются на дополнительные задания. Например, на занятиях по дисциплине «Профессионально-ориентированная коммуникация» раз в неделю один из студентов должен был подготовить краткий информационный новостной обзор и сделать в начале занятия доклад, который служил основой для дальнейшей дискуссии. Планировалось, что это задание должны выполнять по очереди все студенты, но, как правило, два или три наиболее внутренне мотивированных обучающихся из группы вызывались приготовить это задание сами, а остальные даже, когда им поручали это не готовили его.

При снижении внутренней и увеличении внешней мотивации наблюдается тяга к самым лёгким заданиям, на которые не нужно тратить ни сил, ни времени. Главное в этом случае для студента – поскорее выполнить задание и получить за

него положительную оценку. Такие студенты прежде всего интересуются, каким образом можно сдать ту или иную дисциплину «автоматом».

Обучающийся с высоким уровнем внутренней мотивации, узнав свою оценку за тест, обязательно поинтересуется своими ошибками и постараётся повторить те темы, которые он не усвоил. И, наоборот, если внешняя мотивация сильнее, то ему будет безразличны его ошибки, но, зато он может часами умолять повысить плохую оценку.

2. Повысить свою компетентность или сделать приятное преподавателю?

При высокой внутренней мотивации к изучению ИЯ обучающийся проявляет интерес к учёбе, что сказывается в его любознательности и желании узнать, как можно больше о языковых явлениях английского языка, о том, как более точно можно выразить ту или иную фразу из своей будущей профессиональной деятельности на английском языке, о работе своих коллег и об особенностях профессиональной среды в англоязычных странах.

При высокой внешней мотивации обучающийся старается узнать больше не об английском языке и о том, как его использовать в своей будущей профессии, а о самом преподавателе, стараясь максимально понравиться ему и надеясь на положительную оценку. Особенно это ярко проявляется, если преподаватель активно использует внешние мотиваторы в виде оценок и обучающиеся боятся наказания в виде неудовлетворительных результатов на экзамене. В этом случае даже внутренне мотивированные студенты начинают меньше внимания уделять английскому языку, концентрируясь на поисках психологического контакта со своим педагогом.

При чрезмерно повышенной внешней мотивации наблюдались случаи, когда студенты предпочитали зубрить материалы для экзамена (что, как известно, и скучно и неэффективно), вместо выполнения творческих и интересных заданий, которых они обычно ждали с радостью.

3. Автономность или зависимость от преподавателя?

Высокая внутренняя мотивация, опирающаяся на автономность и компетентность индивида, сказывается в склонности обучающихся к самостоятельной

работе по изучению английского языка. Такие студенты предпочитают работу в парах или группах, готовы к выполнению творческих заданий, таких как ролевые или деловые игры, в которых имитируются ситуации типичные для их будущей профессиональной деятельности.

Высокая внешняя мотивация заставляет студента прислушиваться к каждому слову преподавателя и полностью полагаться на его суждения. Такие студенты негативно относятся к любому заданию, требующему от них инициативы и не любят работать совместно с другими обучающимися из своей группы.

В качестве примера, могу привести группу сильно внутренне мотивированных студентов, обучающихся по специальности «Социология». Характерной особенностью этой группы была склонность к работе друг с другом в парах и группах. Они всегда точно выполняли указания преподавателя, но, если эти указания были для них не понятны или они хотели предложить свой вариант выполнения задания, то эти вопросы легко и быстро обсуждались и, в результате, итоги деловых игр или дискуссий были по-настоящему интересными и ценными не только с точки зрения повышения уровня английского языка обучающихся, но и в отношении повышения их компетентности в выбранной профессии. В этой группе занимались несколько человек, уровень подготовки которых был слабее, чем у остальных. Но в процессе обучения, благодаря целенаправленной работе в парах, когда более слабого корректировал более сильный студент, отстающие подтянулись и порадовали своими результатами на экзаменах.

В то же время одна из групп, обучающихся по направлению «РиСО», была сформирована из обучающихся с раной степенью внутренней мотивации. Несколько человек из этой группы не хотели учить английский язык, потому что они поступали в вуз, надеясь, что они будут изучать другие иностранные языки. По уровню подготовки группа была разная. С самого начала занятий более сильные студенты не хотели работать вместе с более слабыми и критиковали ответы своих более слабых товарищей. Это полностью демотивировало как сильных учащихся, так и слабых, в результате чего прирост знаний, умений и навыков как у слабых, так и у сильных обучающихся был минимальный. В конце семестра

одна из студенток рассказала, что сильнее всего снизило её мотивацию то, что она должна была заниматься вместе с более слабыми студентами, но теперь она сожалеет об этом, потому что поняла, что могла бы достичнуть лучших результатов, если бы не пренебрегала работать в паре с более слабым товарищем, помогая ему и, одновременно, повышая собственную мотивацию к учению.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преподаватель должен организовать процесс обучения ИЯ, направленно формируя у обучающихся их внешнюю и внутреннюю мотивации. Наиболее эффективным является обучение ИЯ как языку профессионального общения, при котором преподаватель формирует и поддерживает прежде всего внутреннюю мотивацию студентов за счёт развития у них таких качеств как автономия и компетентность и, по мере необходимости добавляет технологии обучения, повышающие внешнюю мотивацию студентов, опирающиеся на желание быть нужным и полезным для других людей, например, за счёт помощи более слабым обучающимся. Преподаватель должен учитывать, что повышение внешней мотивации только за счёт оценок, во-первых, может снижать мотивацию внутреннюю, а во-вторых, может повредить дальнейшему формированию студента как будущего специалиста, как самостоятельного и компетентного профессионала.

Список литературы

1. Белогурова М.Ю. Интеграция аудиофорумов в процесс обучения немецкому языку студентов неязыковых специальностей / М.Ю. Белогурова, В.А. Данилова // Институциональный дискурс в лингвокогнитивных исследованиях языка специальности. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2015. – С. 124–126. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (720). Сер. Образование и педагогические науки).
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
3. Ляхова Е.Г. Психологические аспекты формирования профессиональной межкультурной иноязычной компетенции в неязыковом вузе // Вопросы филологии; №4 (52). – М.: Институт иностранных языков, 2015. – С. 24–29.

-
4. Мороз Н.Ю. Особенности преподавания второго иностранного языка в вузе / Н.Ю. Мороз, О.В. Перлова // Институциональный дискурс в лингвокогнитивных исследованиях языка специальности. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2015. – С. 142–145. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (720). Сер. Образование и педагогические науки).
 5. Ольчак О.О. Обучение реферированию студентов направлений подготовки «Социология», «Реклама и связи с общественностью» и «Журналистика» (на примере немецкого языка) / О.О. Ольчак, Н.Ю. Мороз // Разновидности профессионального дискурса в обучении иностранным языкам. Педагогические науки. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2014. – С. 154–158. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 8 (694). Сер. Образование и педагогические науки).
 6. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
 7. Chiew Fen Ng and Poh Kiat Ng A review of Intrinsic and Extrinsic Motivations of ESL Learners // International Journal of Languages, Literature and Linguistics. – Vol. 1. – No. 2. – P. 98–103. – 2015.
 8. Dornyei Z. and Ushioda E. Teaching and Researching Motivation, 2nd ed. – Harlow: Longman, 2011.
 9. Gardner R.C. Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model, 1st ed. – New York: Peter Lang Publishing, 2010.
 10. Medford E. and McGeown S.P. The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation // Learning and Individual Differences. – Vol. 22. – No. 6. – P. 786–791. – 2012.
 11. Ryan R.M. and Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // The American Psychologist. – Vol. 55. – No. 1. – P. 68–78. – 2000.