

Мотивы изучения иностранного языка

А.П. Авдеев, профессор кафедры педагогики, Мурманский государственный педагогический университет, к.п.н., ул. Кошевого, 24-48, г. Мурманск-, 183008,
8 (8152) 27-90-16, +79210419501
nareznik@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В статье осуществлен ретроспективный обзор развития понятия «мотив», «мотивация», кратко рассмотрена природа мотивов учебной деятельности, определён вклад отечественных и зарубежных педагогов и психологов в развитие теории мотивации. Опираясь на исследования социологов и психологов, автор делает выводы о специфическом характере мотивов изучения иностранного языка студентами вузов.

Annotation. In the article there is a retrospective review of development of a concept of “motive” and “motivation”, a brief review of nature of the motives of studying, contribution of home and foreign teachers and psychologists to the development of motivation theory is stated. Relying on the researches of sociologists and psychologists, the author draws a conclusion about specific nature of motives of learning a foreign language of high school students.

Ключевые слова

мотив, иностранный профессиональный текст, студент
motive, foreign professional text, , student

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года предполагает «ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определённой суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей». Эти цели представлены в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по всем специальностям и влекут за собой необходимость разработки и внедрения активных методов и средств обучения в различных областях научного знания, что и определяет актуальность данного исследования. Эта актуальность становится тем более значимой, когда речь идёт об изучении иностранных языков на разных неязыковых факультетах педагогических вузов.

Понятие *мотив* широко используется в философских, этических, психологических и педагогических публикациях, активно употребляется в научно-популярной и публицистической литературе. Разные авторы вкладывают в него различное содержание. Учитывая этот факт, остановимся на более подробном рассмотрении понятия *мотив*, и конкретно *мотив учебной деятельности*.

Наиболее простое определение понятия *мотив* дано в российской педагогической энциклопедии: «мотивы – франц., ед. ч. *motif*, от лат. *moveo* – двигаю, побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности...» (Российская педагогическая энциклопедия, 1993).

В философском энциклопедическом словаре читаем: «Мотивы – нем. *motive*, франц. *motif*, от лат. *movero* – (двигаю) в психологии, то что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается.

В «Современном словаре по психологии» подчёркнуто: «Мотив – это целепобуждающий и целедефиниционный выбор определённой деятельности – активности индивидом, связанный с удовлетворением его потребности, самоцели, это и сумма экстерофеноменов и интрофеноменов, вызывающих деятельность субъекта, и вектороопределяющих ориентации её направленности как дискурсосознаваемая причина, которая лежит в фундаменте выбора действия – акций – поступков самого субъекта» (Юрчук, 2000). Такое сугубо специализированное, а

потому сложное для понимания, определение рассчитано на исследователей, занимающихся проблемами психологии и нейрофизиологии, программированием на ЭВМ, социальными проблемами.

Краткий психологический словарь (1985) выделяет понятия *мотив*, *мотивация*, *мотивировка* следующим образом: «Мотив от лат. *moveo* – приводить в движение, толкать», раскрывая его с помощью пространных дополнений, которые можно найти на той же странице.

1. Ретроспективный обзор развития представлений о понятии *мотив*

В современной психологии изучение мотивационной сферы составляет центральную проблему психологии личности, в связи с чем термин *мотив* связывается с исследованиями различных процессов и состояний, вызывающих активность субъектов. В роли *мотива* рассматривают потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы (Философский энциклопедический словарь, 1983), (Скорородова, 2006).

Развитием теории мотивации много и давно занимались зарубежные психологи. В работах известного немецкого ученого Хекхаузена Х. дан теоретический и методологический анализ мотивации достижения, теоретические разработки этого феномена, его экспериментальные исследования и подходы к диагностике. В своём уникальном труде «Мотивация и деятельность» он предложил обобщающее изложение психологии мотивации, выводящее эту область на принципиально новый уровень. Применяя методики других учёных (Murray, 1938, 1943 и Morgan, Murray 1935), включая использование тематического апперцептивного теста (Хекхаузен, 2006), он внёс существенный вклад в измерение тенденций «надежды на успех» и «боязни неудачи».

Термин *мотивация*, рассматриваемый в широком смысле, используется во всех областях психологии, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения человека. Мотивировки могут не совпадать с действительными мотивами поступков, или даже сознательно маскировать их.

Оригинальную концепцию мотивации, синтезирующую взгляды Б. Спинозы, В. Вундта, К. Левина, У. Джеймса, У. Макдауголла и ряда современных авторов, тесно связывающих мотивацию и эмоции, представил в своей монографии «Психология развития мотивации» В. Вилюнас, утверждая, что эмоции выражают на уровне психики мотивацию, являются ментальным её носителем, феноменологическим эквивалентом. Именно разнообразные эмоциональные отношения, определяемые мотивацией, служат тем ориентиром, подчиняясь которым индивид совершает необходимое для жизни поведение (Вилюнас, 2006).

Самым известным вкладом в теорию мотивации Абрахама Маслоу (Maslow, 1954, 1967, 1968), сторонника позитивной гуманистической психологии, стала иерархическая классификация человеческих потребностей, начинающаяся с базовых физиологических потребностей и заканчивающаяся потребностями в самоактуализации (см. таблицу 1). Включая оба вида потребностей (низшие потребности или потребности дефицита и высшие потребности или потребности в развитии) в свою иерархию, он настаивал на том, что высшие потребности могут возникнуть только в том случае, когда удовлетворены низшие (Маслоу, 1999).

Иерархия потребностей по Маслоу	
Низшие, или потребности дефицита	1. Физиологические потребности (в пище, воде и сексе): гомеостатические и органические. 2. Потребность в безопасности (безопасность и защита от боли, страха, тревоги и хаоса): потребность в порядке, соблюдения законов и дисциплине. 3. Потребность в принадлежности и любви (в симпатии, нежности и близости). 4. Потребность в уважении (в достижении успеха, признании и одобрении).
Высшие потребности, или потребности в развитии	5. Потребность в самоактуализации (в самовыражении, реализации своего потенциала, в осознании бытия и в инсайтах).

Впервые понятие *мотив достижения* был выделен Г. Мюррейем и толковался им «как устойчивое стремление сделать что-то хорошо и быстро достичь определённого уровня в каком-либо деле... Мотив достижения, по мнению Г. Мюррея, показывает, насколько человек стремится к повышению уровня своих возможностей».

Значительный вклад в разработку проблем мотивации внёс Дэвид Макклелланд. В ходе специальных исследований он установил «мотив достижения является ключевым фактором в экономическом росте» (Макклелланд, 2007). Люди с выраженной потребностью в достижении предпочитают и лучше выполняют задачи умеренной трудности, берут на себя ответственность за результаты своей деятельности, стремятся получить обратную связь относительно её успешности и пытаются изобрести или освоить новые, более эффективные способы выполнения различных задач.

Потребность в достижении, по Макклелланду, является бессознательным побуждением к более совершенному действию, к достижению стандарта совершенства. Мотив избегания, по мнению психолога, многокомпонентен. Это и боязнь неудачи, и боязнь отвержения, неприятия (Макклелланд, 2007). Особенность позиции Макклелланда во взгляде на *мотив* заключается в том, что он рассматривает его лишь как один из видов детерминантов человеческого поведения, задачей которого является придать побуждению энергию, задать ему определённое направление и определить действие (избрать то или иное поведение).

Выражением потребности (мотива) по Макклелланду, является готовность к активности и возникновение эмоционального возбуждения. Поэтому в качестве мотивов им рассматриваются драйвы (влечения), а также сигнальные раздражители, которые он называет естественными (природными) мотивами. Мотивация для него – это актуализированный и конкретный момент времени («здесь и сейчас») мотив (мотивационная диспозиция).

В своём труде «Мотивация человека» Макклелланд (2007) описывает взгляды и других учёных, занимавшихся исследованием данной проблемы.

Так, к примеру, специально рассматривая социальные последствия выраженной или сформированной потребности личности в достижении, Махони (Mahone) в 1960 году пришел к предположению, что люди с потребностью в достижении должны быть более реалистичны при определении своих профессиональных притязаний. Они не должны ни занижать свои притязания (выбирать профессию ниже их способностей), ни завышать их (выбирать профессии выше их способностей). Крокет (Crockett, 1962), проверяя эту гипотезу с помощью своего источника данных, в 1962 году опубликовал мотивационные показатели, полученные в широкомасштабном национальном исследовании (Veroff, Atkinson, Feld 1960). Он обнаружил, что лица с выраженной потребностью в достижении демонстрируют большую профессиональную мобильность в продвижении по карьерной лестнице.

Познавательная потребность является ведущей духовной потребностью человека, имеет свою эмоциональную окраску, обладает «особой динамической силой, становятся движущей силой личности и общества» (Формирование духовных потребностей у молодёжи, 1976). В связи с этим особенно важным представляется вопрос о познавательном интересе, имеющем «огромную побудительную силу» (Божович, 1955). Однако «отождествлять познавательную потребность и познавательный интерес нельзя: познавательный интерес приобретает черты высокой духовной потребности лишь на очень высоком уровне своего развития.

Используя деятельностный подход к изучению психологических процессов, свойств и состояний, в основу которого положена разработанная Карлом Марксом категория предметной деятельности, отечественные психологи Басов М.Я., Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н. и их ученики глубоко изучили природу мотивов, в том числе мотивов учебной деятельности. Так, например, С.Л. Рубинштейн рассматривая взаимосвязь между мотивом и целью деятельности, подчёркивал: «Единство деятельности конкретно выступает, как единство тех целей, на которые она направляется и мотивов, из которых она исходит» (Рубинштейн, 1989).

Но мотив может отделиться от цели и переместиться на саму деятельность и на один из результатов деятельности: «генетически исходным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей» (Леонтьев, 1975). По А.Н. Леонтьеву это несовпадение возникает в результате происходящего в ходе развития человеческой деятельности, раздвоения функций мотивов, «вследствие того, что деятельность необходимо становится полимотивированной, т.е. одновременно отвечающей двум или нескольким мотивам».

В настоящее время мотивы учебной деятельности глубоко изучаются отечественными психологами и педагогами (Гликман И.З., Ковалев В.И., Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б., Скороходова Н.Ю., Якунин В.А. и другие).

Особый интерес вызвала у нас позиция, определившая две группы психологических характеристик познавательных и социальных мотивов.

Первая группа мотивационных (*содержательных*) характеристик прямо связана с содержанием осуществляемой учащимся учебной деятельности. *Содержательными характеристиками* мотивов являются следующие:

- 1) наличие личностного смысла учения для ученика;
- 2) наличие действенности мотива, т.е. его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения обучаемого;
- 3) место мотива в общей структуре мотивации;
- 4) самостоятельность возникновения и проявления мотива;
- 5) уровень осознания мотива;
- 6) степень распространения мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий.

Вторая группа социальных (*динамических*) характеристик – характеризует форму, динамику выражения этих мотивов. К *динамическим характеристикам мотивов* автор относит:

- 1) устойчивость (состоит в том, что обучаемый учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам, и в том, что он не может не учиться),
- 2) модальность (проявляется в отрицательной или положительной мотивации учения),
- 3) другие формы (выражаются в силе мотива, его выраженности, быстроте возникновения и т.д.),
- 4) устойчивость (состоит в том, что обучаемый учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам, и в том, что он не может не учиться),
- 5) модальность (проявляется в отрицательной или положительной мотивации учения),
- 6) другие формы (выражаются в силе мотива, его выраженности, быстроте возникновения и т.д.).

С этой точки зрения психологическое изучение мотивации и её формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности обучаемого. Изучение мотивации – это выявление её реального уровня и возможных перспектив, зоны её ближайшего развития у каждого учащегося и у группы в целом. Результаты изучения становятся основой для планирования процесса формирования. Вместе с тем, формирование мотивации вскрывает её новые

резервы, поэтому подлинное изучение и диагностика осуществляются в ходе формирования. «Формирование мотивов учения – это создание в образовательном учреждении условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознания их учащимся и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы» (Маркова, Матис, Орлов, 1990) .

Не менее интересным для нас явились результаты исследований Н.Ю. Скороходовой, четко поставившей своей целью понять, как и почему люди начинают действовать, стремясь к достижению цели, почему проявляют настойчивость, что даёт им силы преодолевать порой очень сложные препятствия?. Психолог анализировала «процессы, определяющие движение к поставленной цели», которые были признаны ею как «факторы (внешние и внутренние), влияющие на активность или пассивность поведения», и пришла к выводу: «мотив – побуждение к активности в определённом направлении. Он появляется, когда человек хочет удовлетворить ту или иную потребность».

Результаты её исследований в части взаимосвязи между потребностями обучающихся и мотивами их учения представлены в таблице 2 (Скороходова, 2006).

Таблица 2

Потребности	Мотивы учения
Самоактуализация, самосознание личности	Самопознание, развитие представлений о себе и своих возможностях
Творческие и эстетические потребности	Стремление познать новое, что-то сделать, получить радость творческого озарения
Самоуважение, самопринятие	Радость достижения успеха: учиться надо хорошо, чтобы уважать себя
Принадлежность, любовь, принятие группой	Социальные мотивы: учиться, чтобы уважали и любили друзья, одноклассники
Безопасность: физическая и психологическая	Учиться, что бы не наказывали, чтоб не было стыдно перед окружающими
Потребность в выживании – в пище, воде, жилье ...	Материальные мотивы: учиться, чтоб получить вознаграждение, устроить свою жизнь.

2. Мотивация учебной деятельности студентов

Вопросы мотивации учебной деятельности студенчества всегда привлекали к себе внимание отечественных специалистов в области педагогики, психологии и социологии. В этой области был накоплен обширный статистический материал, раскрывающий особенности мотивационной структуры студенческой молодёжи, рассмотрены приоритетные потребности молодых людей, обучающихся в гуманитарных и технических вузах, что даёт возможность рассмотрения динамики мотивационных изменений в период становления рыночной экономики в России.

Полезным для нашего исследования оказался результат анализа, проведённого Центром социологических исследований МГУ им М.В. Ломоносова (1996). В нём отмечается, что если в начале 90-х годов лидирующим мотивом было просто получить диплом об окончании вуза, то уже в 1996 году структура мотивов существенно меняется, а именно, лидирующими становятся: «хочу

- 1) быть высокообразованным, культурным человеком» – 58%;
- 2) добиться успеха в жизни – 54%;
- 3) получить профессию – 41%;
- 4) сделать карьеру – 37%;
- 5) иметь определённый социальный статус – 20%;
- 6) возможность работы за рубежом – 18%.

У студентов-гуманитариев, ведущими стали следующие мотивы:

- получение знаний, образования;
- расширение кругозора;
- саморазвитие личности.

Представители технических специальностей выделили в качестве ведущих мотивов:

- получение профессии,
- перспективы дальнейшей карьеры».

Исходя из того, что главной деятельностью студента является учёба, можно предположить, что именно познавательная потребность должна быть доминирующей в структуре его мотивов. Стремление расширить личный кругозор, получить новые знания, овладеть профессией даёт возможность для творческой деятельности, самоутверждения, получению нового, более высокого статуса в социуме.

В 2003 году на основании психологических исследований С.С. Котов пришел к выводу: для современного студента характерны следующие «инструментальные ценности», а именно:

- для него очень важно общение со сверстниками, что является одним из важнейших элементов его образа жизни;
- он старается быть целеустремлённым и настойчивым, заинтересованным в результате своих усилий;
- для него имеет значение независимость, образованность и доброта в отношениях;
- его мало интересует власть как средство достижения целей;
- у него не очень высокие запросы и он готов многим пожертвовать ради того, что он считает более важным;
- он очень ценит рационализм и инициативность (Котов, 2003).

В отечественной психологии проблема мотивации учебной деятельности студентов получила широкое освещение. Разнообразие точек зрения на этот вопрос вызывается различием в методологических подходах отдельно взятых исследователей и психологических школ. Решение проблемы осложняется ещё и тем, что очень трудно вычленить тот или иной мотив учебной деятельности молодого человека, так как они (мотивы) являются взаимосвязанными и взаимопроникающими.

Основная деятельность студента должна быть учебной. С точки зрения многих психологов (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.), учебная деятельность может быть представлена мотивацией и учебной задачей. Это значит, что если представить их содержание в виде логической цепочки, то она будет состоять из ряда блоков, таких как: потребность – учебные действия – условия достижения цели – результат. Получившийся ряд представляет собой схематическую модель структуры деятельности.

Процесс обучения следует рассматривать как вид направленной деятельности, имеющий «своим содержанием овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий» (Эльконин, 1974).

Развитие теории и практики мотивации в обучении связано с именами великих психологов и педагогов прошлого и имеет длительную историю. В настоящее время данная теория приобретает, переходя в сферу высшего образования, всё бóльшую значимость.

Физиологическим механизмом процесса обучения иностранному языку, как познавательной деятельности, является ориентировочно-исследовательский рефлекс (рефлекс «что такое?»). Академик И.П. Павлов считал этот рефлекс основой развития познавательной деятельности человека. Он подчёркивал, что у человека в отличие от животного «этот рефлекс идёт чрезвычайно далеко, проявляясь, наконец, в виде той познавательности, которая создаёт науку, дающую и обещающую нам высочайшую, безграничную ориентировку в окружающем мире» (Павлов, 1951).

Своеобразие проявление познавательной потребности в процессе изучения иностранного языка состоит в том, что она выступает как исходный пункт приобретения знаний, начала процесса самообразования. Будучи направленным на удовлетворение познавательной потребности, самообразование как процесс,

осуществляется в виде применения материальных средств, физических и интеллектуальных сил личности, посредством которых удовлетворяется потребность. Воплощаясь в этой совокупности, все они выступают как условия и средства процесса самообразования по иностранному языку.

В 2006 году коллективом научно-методической лаборатории Санкт-Петербургского финансово-экономического университета был проведён экспресс-опрос студентов младших курсов, цель которого состояла в том, что бы измерить общий уровень языковой подготовки по иностранному языку, проанализировать методические и организационные стороны подготовки, узнать ведущие мотивы изучения иностранного языка в университете. Общая выборка опрошенных студентов 1-го и 2-го курсов составила 369 студентов.

Анализ языковой подготовки, которая непосредственно предшествует обучению в университете свидетельствовала о высоком потенциале языковых умений и навыков, заложенных школой, о развитой языковой культуре.

На вопрос анкеты «Оцените ваш уровень владения иностранным языком» были получены ответы, которые интерпретировались коллективом лаборатории как три качественных уровня языковой подготовки:

- высокий уровень – «свободно владею, разговариваю, перевожу»;
- средний уровень – «владею в среднем, могу переводить со словарём»;
- низкий уровень – «плохо разговариваю и перевожу».

Языковой потенциал имеет устойчивый повышенный уровень:

- 1 курс – 80,9% (высокий и средний уровень);
- 2 курс – 81,4%,

при этом высокий уровень языковой подготовки отмечает каждый четвёртый студент:

- 1 курс – 22,9%,
- 2 курс – 29,9%.

Языковой потенциал имеет устойчивый повышенный уровень:

- 1 курс – 80,9% (высокий и средний уровень);
- 2 курс – 81,4%,

при этом высокий уровень языковой подготовки отмечает каждый четвёртый студент:

- 1 курс – 22,9%,
- 2 курс – 29,9%.

Среди методических характеристик преподавания иностранного языка студентами оценивалась результативность приёмов и форм учебной работы.

Ранжирование среднего балла результативности показало, что высший рейтинг имеет такой методический приём как «диалог по определённой теме 2: 1 курс – 4,1 балла, 2 курс – 4,4 балла.

Второе место занимает «чтение иностранных газет и журналов». Если на 1 курсе значимость этого приёма отмечена в 3,9 балла, то для студентов 2 курса данный приём повышает своё значение до 4,3 балла.

Среди других приёмов работы примерно равную позицию результативности занимают «заучивание грамматики», «перевод определённого количества слов», «заучивание слов» (рейтинг от 3,3 до 3,5 баллов по 5-ти балльной шкале).

На первом курсе критически оценивается студентами «организация учебных занятий» (колебание оценок в пределах 50%). На 2 курсе «срывы занятий» (61,7 %).

В структуре мотивов изучения иностранного языка, исследователи выделили:

– профессионально незначимые, не определяющие профессиональную ориентацию студента;

– профессионально значимые, непосредственно определяющие профессиональную ориентацию студента мотивы.

В студенческой среде наибольшее значение имеют профессионально-значимые мотивы: «свободно общаться с иностранными коллегами», «читать экономическую литературу без словаря». Остальные мотивы не затрагивали профессиональную сферу (например, «разговаривать на бытовые темы»), однако они оказывают сильное мотивационное воздействие на процесс обучения. Ко второму курсу снижается роль мотивов профессионально незначимых для студентов: «работать переводчиком», «для жизни и работы за рубежом» (см. таблицу 3).

Проанализировав полученные данные, руководители эксперимента Г.И. Клименко и В.Г. Иванов пришли к выводу о том, что:

1) процесс обучения иностранному языку сохраняет устойчивые положительные значения языкового потенциала, полученного в довузовский период. Повышенный школьный языковой потенциал подтверждается в ходе вступительных экзаменов в университет (4,7 балла по 5-ти балльной шкале).

2) младшие курсы характеризуются устойчивыми знаниями языкового потенциала: 1 курс – 80,9% (средний и высокий уровень), 2 курс – 81,4%.

3) ранжирование среднего балла результативности показало, что высший рейтинг имеет такой методический приём как «диалог по определённой теме». Второе место в ранжированном ряду занимает приём «чтение иностранных газет и журналов» (3,9 баллов на 1 курсе). Для студентов 2 курса данный приём повышает своё значение до 4,3 баллов.

Критически оценивают студенты такие стороны подготовки по иностранному языку, как «организация учебных занятий», «методическое обеспечение», «скрытые занятия».

Таблица 3

**Мотивы изучения иностранного языка студентов младших курсов
Санкт-Петербургского финансово-экономического университета**

Мотивы изучения	1 курс – % положительных ответов по каждому мотиву	2 курс – % положительных ответов по каждому мотиву
Свободно общаться с иностранными коллегами	91,3	95,1
Разговаривать на бытовые темы	86,5	81,3
Читать экономическую литературу без словаря	73,4	74,1
Работать переводчиком	43,9	38,3
Для жизни и работы за рубежом	65,7	50,6

В студенческой среде (младшие курсы) наибольший приоритет имеют профессионально значимые мотивы:

«свободно общаться с иностранными коллегами экономистами» (91-95% положительных ответов);

«читать экономическую литературу без словаря» (более 70% положительных ответов).

Выявлена одна из закономерностей мотивационной структуры – некоторое предпочтение вербального (словесного) общения невербальному (чтению текстов). Соотношение этих ведущих методов обучения 93% и 73%.

Полученный результат подкреплялся оценкой результативности приёмов работы со студентами. Самый высокий рейтинг (по 5-ти балльной шкале) занимает «диалог на определённую тему»:

на 1 курсе – 4,1 балла;

на 2 курсе – 4,4 балла.

Следовательно, в оценке студентов заложена ориентация на более широкое использование активных, разговорных методов обучения.

3. Дидактический аспект мотивации учения студентов иностранному языку

Внимание многих отечественных исследователей многократно обращалось на учебный текст, как основу практической деятельности учащихся при обучении чтению и переводу в школе и вузе: «В ожесточённых спорах, какой метод лучше при обучении иностранным языкам, часто остается без внимания ряд весьма существенных вопросов: кого мы хотим обучать, с какой целью, какому языку и т.д.,

а между тем, это очень важно при выборе метода обучения, ибо каждый метод при определённых условиях обладает объективной ценностью» (Рахманов, 1972).

Наиболее характерной была следующая точка зрения. «В неязыковом вузе необходимо изучать специализированный микроязык», следовательно, «учебный процесс должен приобрести строгую целенаправленность в изучении не языка вообще, а специализированного микроязыка, включающего умения и навыки речевой деятельности, направленные на выполнение будущих профессиональных обязанностей» (Миронова, 1970).

Еще более жесткие условия ставила Л.А. Пилипенко в своем методическом пособии «Проблемы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе». Она предложила два варианта методических систем (с целевыми установками на разговорную речь и на чтение научной литературы), считая, что «обучать разговорной речи и чтению научной литературы как самостоятельным видам речевой деятельности в неспециальном вузе надо раздельно» (Пилипенко, 1978). При этом ею подчеркивалось, что при обучении разговорной речи требуется (по возможности) оградить обучаемых от влияния родного языка.

В 1977 году вышел сборник «Чтение. Перевод. Устная речь» (1977), на страницах которого представили результаты своих исследований многие специалисты, занимающиеся проблемами *учебного текста*. В одной из его статей «Научный текст как объект исследования при разработке стилистических проблем теории речевой коммуникации» (Мальчевская, 1977) кратко изложены основные направления ведущихся в то время исследований по проблемам такого важнейшего лингвистического явления как *текст*. Она подчеркивала, что в 60-е годы прошлого века исследователями рассматривался не собственно *текст*, а отдельные его составляющие (*абзац, фрагмент*), хотя в «Словаре лингвистических терминов» 1969 года издания уже можно было найти его определения: «Текст англ. *text*, фр. *texte*, нем. *text*, исп. *texto*. 1. То же, что произведение речи. 2. Произведение речи, зафиксированное на письме» (Ахманова, 1969).

В 70-е годы основной характеристикой текста считалась его коммуникативная функция. «Текст – это сообщение, объективированное в виде письменного документа, состоящего из ряда высказываний, объединённых разными типами лексической, грамматической и логической связи, имеющий определённый модальный характер, прагматическую установку и соответственно литературно обработанный» писал И.Р. Гальперин (1974).

Были осуществлены попытки дать такие определения понятию *текст*, в которых отражалось бы многообразие его характеристик. Т.М. Николаева указывала, что *текст* – это не только формально связанное изложение, но и «смысловое единство» (Николаева, 1972). Л.В. Сахарный делал акцент на «глубокое типологическое единство содержательной стороны текстов, несмотря на типологическое различие их оформления» (Сахарный, 1974). И.А. Зимняя писала, что «В тексте воплощается мысль говорящего, пишущего, от текста, в большей степени зависит успешность общения» (Зимняя, 1991).

Выделяя *текст* в качестве единицы языка, обладающей своими типологическими особенностями, исследователи пришли к установлению ряда важных положений. «Чтение – мыслительный процесс, и управлять им можно только косвенно. Преподаватель располагает тремя основными средствами косвенного управления видами чтения студента: текст, задание перед чтением и контроль понимания прочитанного. Все эти три компонента должны быть адекватны развиваемому виду чтения (Фоломкина, 1987).

Особое значение мы придаем следующему положению, определяющему *текст* как единицу языка и единицу перевода: «Текст, в котором происходит соединение системы языка и речевой деятельности, есть высшая и, тем самым, важнейшая единица перевода. Поэтому теорию перевода можно определить как сопоставительную лингвистику текста» (Бархударов, 1975).

Использование источников (текстов) на иностранном языке, по данным М.Г. Вавиловой (Вавилова, 1980), чаще всего преследует следующие цели:

- знакомство с публикациями по определённой проблеме;
- выяснение основных тенденций/направлений зарубежных исследований в той или иной области;
- подбор материала для научной работы;

- патентный поиск;
- изучение конструкций новых приборов, систем и т.п.;
- составление библиографии по определённому вопросу;
- изучение сопроводительной документации к приборам зарубежного производства.

С точки зрения С.К. Фоломкиной (1987) *контроль понимания прочитанного* – самый ответственный момент в работе с текстом. В её трактовке он выполняет три функции: *контроль понимания конкретного текста, управление и обучения*, «реализация которых и приводит к формированию различных видов чтения». Таким образом, по С.К. Фоломкиной, «комплекс «задание-проверка» – это способ формирования необходимых структур/видов чтения».

В это же время вопросы методики обучения чтению на иностранном языке привлекали внимание и других исследователей, и к настоящему времени накопилась довольно обширная литература, в которой освещаются самые различные стороны этой многогранной методической проблемы. Одни авторы утверждали, что «научить студента читать на иностранном языке в пределах своей специальности, – значит создать предпосылки для самостоятельного расширения и пополнения знаний». Другие отмечали, что «люди, много читающие на иностранном языке, сохраняют умение говорить на этом языке дольше, чем люди, читающие мало и во время изучения языка пренебрегающие интенсивным чтением». Умение читать должно быть выдвинуто на первое место, например, в технических и других неязыковых вузах оно должно стать целевой установкой обучения» (Бажина, Бабаджан, 1991).

Ведущей тенденцией 80-х – начала 90-х годов был курс на развитие умений и навыков разговорной речи. Под целью обучения в этот период понимали профессиональную коммуникацию на иностранном языке, что предполагает приоритетное развитие таких видов речевой деятельности, как аудирование и говорение. Приоритет аудированию и говорению в обучении иностранным языкам отдавали в своих исследованиях З.Я. Плюхина, Л.В. Шилак, И.В. Лабутова и другие. Так, к примеру, З.Я. Плюхина в качестве основного направления процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе полагает ориентацию на практический характер деятельности студентов, что в свою очередь, «предопределяет характер формируемых умений всех видов речевой деятельности, в том числе и говорения» (Плюхина, 1981).

Новый подход к вопросу приоритетного развития отдельных видов речевой деятельности, утверждающий необходимость обучения ее различным видам и взаимосвязям (с учётом специфики каждого из них) сформировался к середине 90-х годов. При этом акцент делался на речевую деятельность, осуществляемую на аутентичных (греч. *authentikos* – подлинных, исходящих из первоисточника) текстах иностранного языка. Считалось, что именно на базе этих текстов совершенствуются необходимые речевые умения и навыки в области как рецептивных (чтение, аудирование), так и репродуктивных (письмо, говорение) видов речевой деятельности.

Показательно, что, как полагал ряд учёных, развитие навыков аудирования и говорения должно осуществляться взаимосвязано с развитием навыков чтения за счёт приближения речевого высказывания к тексту. Так, определяя *учебный текст* как основную единицу обучения, Л.А. Ермакова (1988) рассматривала его как инструмент к формированию коммуникативной компетенции обучающегося чтению в неязыковом вузе. Характеризует *учебный текст* с позиции коммуникативной лингвистики как целое речевое произведение, на основе которого возможно формирование комплексных речевых умений и Н.Г. Валеева (1993). При этом ею предполагалось обращение «не просто к какому-либо набору текстов, а составление типологии текстов и обращение к определённым типам текстов», соответствующих «требованиям к практическому владению иностранным языком выпускниками того или иного типа учебного заведения».

Согласно мнению выдающегося отечественного методиста С.К. Фоломкиной (1987) «чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека и обеспечивает в ней одну из форм – письменную – вербального (словесного) общения». В современной жизни чтению принадлежит исключительно важная роль, т.к. оно открывает специалисту доступ к ведущим источникам информации (книге, газете и оцифрованным публикациям), являясь одним из

основных средств удовлетворения его познавательных потребностей и осуществления информационной деятельности.

Феномен текста можно рассматривать в двух аспектах. «Текст – это своеобразное единство смыслового содержания и языковой формы. На семантическом уровне он представляет собой последовательность языковых значений. На смысловом уровне – конкретную информацию, оформленную последовательностью смысловых категорий, реализованных в языковых формах» (Ермакова, 1988).

Процессуальная сторона чтения обеспечивается перцептивными (связанными с восприятием), мнемоническими (связанными с работой памяти) и мыслительными процессами. Зависимость процесса чтения от его цели и даёт основание утверждать, что оно не является стабильной, протекающей всегда одинаково деятельностью. Видимо поэтому З.И. Клычникова пришла к выводу, что в развиваемых психологами и лингвистами гипотетических моделях чтения хотя и «имеются различия, но во всех в качестве основных выделяется два процесса»: восприятие печатного текста (перцептивная переработка информации) и осмысление воспринятой информации (смысловая переработка информации). «Эти процессы протекают одновременно и настолько взаимосвязаны, что их различие носит сугубо теоретический характер» (Клычникова, 1977).

Подведем итоги.

Краткий анализ психолого-педагогических и социологических источников позволяет нам понимать сущность *мотива* как то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается. К мотивам относятся потребности, влечение и эмоции, установки и идеалы.

Важный составной компонент, определяющий мотивацию обучающегося – познавательная активность субъекта, направленная на достижение поставленной цели.

Познавательная потребность в учебной деятельности выступает побудительной силой побудительных сил. В мотивах «опредмечиваются потребности, которые не только определяют собой мотивы, но и в свою очередь изменяются вместе с изменением объектов, служащих их удовлетворению и способам удовлетворения.

Будучи относительно самостоятельной, потребность в познании требует специфических способов своего удовлетворения, «воспроизводства», то есть в самой её природе заключается активное начало, определяющее характер действия личности в процессе познания. Познавательная потребность личности, в определённой мере обусловлена её индивидуальными способностями, уровнем интеллектуального развития.

Специфический характер мотивов учебной деятельности выражается в том, что они могут быть мотивами, непосредственно связанными с предметом деятельности (содержанием), организационными формами, используемыми средствами обучения (в том числе и компьютерными технологиями), формами и средствами контроля, индивидуальными особенностями обучающихся.

«Полимотивированность» познавательной деятельности и «полипотребность» мотивов личности являются причиной того, что мотивационная сфера обучающегося находится в постоянном движении и развитии. В развитии мотивации личности студента важную роль играют мотивы, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

Развитие мотивации учения в вузе строится на достижении успеха. Это требует создания особой по содержанию учебной программы и новых инструментов обучения, обеспечивающих её выполнение в современном информационном пространстве.

Литература

[Ахманова, 1969] Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. [Текст] / О.С. Ахманова – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.

- [**Бажина, 1991**] Бажина, Г.П. К вопросу об отборе грамматического материала по специальности «Прикладная математика». [Текст] / Г.П. Бажина, С.С. Бабаджан // Интенсификация процесса профессионально-ориентируемого обучения иностранным языкам в вузе: Тез. докл. / Ред.-кол.: Л.Н. Осолихина, канд. филол. наук, доц. и др. – Пермь, 1991. – С. 4-5.
- [**Бархударов, 1975**] Бархударов, Л.С. Текст как единица языка и единица перевода. [Текст] / Л.С. Бархударов // Теория перевода и научные основы подготовки переводчиков: материалы Всесоюзной научной конференции. Ч.1. – М., 1975. – 184 с.
- [**Божович, 1955**] Божович, Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения. [Текст] / Л.И. Божович – М.: «Известия», АПН РСФСР, вып.73. 1955. – С.14-21.
- [**Вавилова, 1980**] Вавилова, М.Г. Задание как мотив стимул при обучении чтению на иностранном языке. [Текст] / М. Г. Вавилова // Иностр. яз. в высшей школе. – 1980. – Вып. 15. – С. 36-41.
- [**Валеева, 1993**] Валеева, Н.Г. Методика обучения профессиональному общению с учётом состава коммуникантов. [Текст] / Н. Г. Валеева // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иностранным языкам в школах и неязыковых вузах / ред.кол.: канд. пед. наук, проф. Н. В. Елухина (отв. ред.) [и др.]. – М.: Моск. гос. лингвист. ун-т, 1993. – С. 5-13.
- [**Вилюнас, 2006**] Вилюнас, В.К. Психология развития мотивации. [Текст] / В.К. Вилюнас – СПб.: Речь, 2006, – 458 с.
- [**Гальперин, 1974**] Гальперин, И.Р. О понятии «текст». [Текст] / И.Р. Гальперин // Вопросы языкознания», 1974, №6 – С. 68-77.
- [**Ермакова, 1988**] Ермакова, Л.А. Обучение чтению на английском языке: (Первый этап неяз. вуза): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / Л.А. Ермакова – М., 1988. – 22 с.
- [**Зимняя, 1991**] Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. [Текст] / И.А. Зимняя – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
- [**Клычникова, 1977**] Клычникова, З. И. Обучение чтению и пониманию текста [Текст] / З.И. Клычникова // Чтение. Перевод. Устная речь. / под ред. Е. А. Рейман. – Л.: Наука, 1977. – С. 79-96.
- [**Котов, 2003**] Котов, С.С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях: Дис. ... канд. психол. наук [Текст] / С.С. Котов– Тверь, 2003. – 138 с.
- [**Краткий психологический словарь, 1985**] Краткий психологический словарь [Текст] / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Пешковского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
- [**Леонтьев, 1975**] Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев М.: Политиздат, 1975. – 304 с. [64, с. 201].
- [**Макклелланд, 2007**] Макклелланд, Д. Мотивация человека. [Текст] / Д. Макклелланд – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
- [**Мальчевская, 1977**] Мальчевская, Т.П. Научный текст как объект исследования при разработке стилистических проблем теории речевой коммуникации [Текст] / Т.П. Мальчевская // Чтение. Перевод. Устная речь / под ред. Е.А. Рейман. – Л.: Наука, 1977. – С. 3-12.
- [**Маркова, 1990**] Маркова, А.К. Формирование мотивации учения. [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
- [**Маслоу, 1999**] Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы. [Пер. с англ.] [Текст] / А. Маслоу – М.: Смысл. 1999. – 423 с.
- [**Миронова, 1970**] Миронова, А.Г. Методические разработки по английскому языку к устным темам и экстенсивному чтению в неязыковых вузах: (Из опыта работы). [Текст] / А.Г. Миронова – Алма-Ата: Мин-во высшего и ср. спец. образования Каз. ССР. Науч.-метод. кабинет, 1970. – 71 с.
- [**Николаева, 1972**] Николаева, Т.М. Актуальное членение – категория грамматики текста [Текст] / Т.М. Николаева // Вопросы языкознания, 1972, №2. – С. 48-54.
- [**Павлов, 1951**] Павлов, И.П. Полное собрание сочинений. [Текст] / И.П. Павлов Изд. 2-е доп. – М.-Л.: АН СССР, 1951, Т.4. – 452 с.
- [**Пилипенко, 1978**] Пилипенко, Л. А. Проблемы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе [Текст]: (методическое пособие для преподавателей) / Л.А. Пилипенко – Л.: Высш. полит. училище МВД СССР. Кафедра иностранных языков, 1978 – 58 с.

- [Плюхина, 1981] Плюхина, З.Я. Обучение устной экспрессивной речи на продвинутом этапе неязыкового вуза: (Английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / З.Я. Плюхина – М., 1981. – 259 с.
- [Рахманов, 1972] Рахманов, И.В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в 19-20 в.в. [Текст] / И.В. Рахманов – М.: Педагогика, 1972. – 318 с.
- [Российская педагогическая энциклопедия, 1993] Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. [Текст] / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, Т.1 – А-М – 1993. – 608 с.
- [Рубинштейн, 1989] Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: [Текст]. В 2 т. Т. II / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика. 1989. – 328 с.
- [Сахарный, 1974] Сахарный, Л.В. Типологическая структура текста с точки зрения теории речевой деятельности. [Текст] / Л.В. Сахарный // Лингвистика текста, Материалы научной конференции МГПИИЯ им. Мориса Тореза – М., 1974. Ч.2. – 212 с.
- [Скороходова, 2006] Скороходова, Н. Мотивация к учению: как управлять её развитием. [Текст] / Н. Скороходова // Народное образование, 2006, №4. – С. 193-203.
- [Философский энциклопедический словарь, 1983] Философский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.С. Панов – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
- [Фоломкина, 1987] Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб.-метод. пособие для вузов. [Текст] / С.К. Фоломкина – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.
- [Формирование духовных потребностей у молодёжи, 1976] Формирование духовных потребностей у молодёжи [Текст] / Под ред. Ю.В. Шарова. – Новосибирск.: НГУ, 1976. – 158 с.
- [Хекхаузен, 2003] Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер, М.: Смысл, 2003. – 860 с.
- [Хекхаузен, 2006] Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижений [Текст] / Х. Хекхаузен. / Пер. с англ. СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
- [Эльконин, 1974] Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. [Текст] / Д.Б. Эльконин – М.: Знание, 1974. – 64 с.
- [Юрчук, 2000] Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии [Текст] / Авт.-сост. В.В. Юрчук. – Минск.: Элайда, 2000. – 704 с.
- [Якобсон, 1969] Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. [Текст] / П.М. Якобсон – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.