

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Олена Знанецька 

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

THE ROLE OF MOTIVATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Author: Olena Znanetska 

Abstract.

When considering all of the aspects that influence learning a foreign or second language, motivation appears to be a critical factor in determining learners' acquisition progress and resulting in different outcomes. The authors offer a review of a wide variety of approaches in motivational theory. Starting with R. Gardner's motivation theory, Z. Dörnyei points out that its core concepts, the 'integrative' elements, which have been used to explain the underlining mechanism of the variation in 'language learners' motivational disposition and motivated learning behavior' may be extended to include new concepts and interpretations. Z. Dörnyei then introduces three influential cognitive theories of motivation: self-determination theory (SDT), attribution theory and goal theories, plus, from the realm of neurobiological science, J. Schumann's theory of 'stimulus appraisal'. Specifically, a situated approach with emphasis on the classroom environment is presented, subdivided into three directions: 'willingness to communicate (WTC)', 'task motivation' and 'motivation and learning strategy use'. A process-oriented approach is also proposed to account for the time element in motivation. Furthermore, Z. Dörnyei analyses the isolation of L2 motivation research from SLA research, which has been caused by various historical reasons, and indicates possibilities for integrating the two domains by shifting the focus and combining the scope of research.

ВСТУП

При розгляді всіх аспектів, які впливають на вивчення іноземної, або другої мови, виявляється, що мотивація є вирішальним фактором, який визначає прогрес у засвоєнні мови учнями й призводить до певних результатів.

На сьогодні знання іноземної мови не тільки стає обов'язковим компонентом професійної діяльності, але й забезпечує людині більш повноцінне і цікаве проведення дозвілля. Визнаючи провідну роль мотивації в навчанні іноземної мови студентів немовних ЗВО, викладачеві необхідно чітко уявляти собі способи та прийоми її формування. Тому вважають невірним спрощувати розуміння мотивації під час розгляду проблем її розвитку та пошуку шляхів її формування, адже формування мотивів – це насамперед створення умов для прояву внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх самими студентами та подальшого саморозвитку мотиваційно-ціннісної сфери студентів.

Мотивація є однією з фундаментальних проблем, як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Її значущість для розвитку сучасної психології пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки. Відповідь на питання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, «заради чого» вона її здійснює, є основою її адекватної інтерпретації. У загальному плані мотив – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до вчинення будь-якої дії, що включена в обумовлену цим мотивом діяльність. Основним методологічним принципом, що визначає дослідження мотиваційної сфери у вітчизняній психології, є положення про єдність динамічної та змістовної сторін мотивації. Активна розробка цього принципу пов'язана з дослідженням таких проблем, як співвідношення смислу і значення (О. М. Леонтьєв), система відносин людини (В. Н. Мясищев), інтеграція спонукань та їх смисловий контекст (С. Л. Рубінштейн), орієнтування в діяльності (П. Я. Гальперін), спрямованість особистості та динаміка поведінки (Л. І. Божович, В. Е. Чудновський) та ін.

Як відомо, мотивація (від lat. «movere») – це спонукання до дії, динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, який керує поведінкою людини, визначає його спрямованість, організованість, активність та усталеність; здібність людини задовольняти свої потреби у дії. Пошук шляхів вирішення питання про мотивацію навчання стає можливим у плані досліджень напрямку, де вивчаються психологічні основи мотивації.

1. Огляд підходів до вивчення теорій мотивації

3. Дорней аналізує феномен мотивації навчання іноземній мові з позиції

виокремлення трьох рівнів, які включають в себе цілий ряд факторів мотивації, а саме: 1) рівень мови (культура, суспільство, практична важливість мови); 2) рівень студента (самоефективність, впевненість у собі, орієнтація на результат); 3) рівень навчальної ситуації (вплив особистості викладача, його поведінки, стилю викладання, вплив методів і прийомів навчання, а також вплив групової динаміки) [14].

Зупинимося на дослідженнях цього автора дещо докладніше. Так, вчений пропонує огляд широкого спектра підходів у теорії мотивації, розміщуючи різні теми та напрямки в ширшій структурі, підкреслюючи їхнє значення, а також визначення їхніх зв'язків з іншими темами та підходами.

Починаючи з аналізу теорії мотивації Р. Гарднера, З. Дорней зазначає, що її основні концепції, «інтегративні» елементи, які були використані для пояснення акцентованого механізму варіації в мотиваційному настрої учня та мотивованої поведінки в навчанні, можуть бути розширені, щоб включити нові концепції та інтерпретації [15].

З. Дорней зазначає три впливові когнітивні теорії мотивації: теорію самовизначення, теорію атрибуції та теорію цілей, а також згадує теорію «оцінки стимулів» Дж. Шумана [46] із сфери нейробіологічної науки. Зокрема, представлено ситуативний підхід з акцентом на навколишнє середовище, який поділяється на три напрямки: «бажання спілкуватися», «мотивація виконання завдання» та «використання стратегії мотивації навчання». Також пропонується процесуально-орієнтований підхід для врахування елемента часу в мотивації.

Отже, маємо за мету досягнення двох цілей: 1) надати огляд останніх досягнень у дослідженнях мотивації вивчення іноземної або другої мови, і 2) створити теоретичний контекст статей, відібраних для цієї антології. За останні кілька років було зроблено ряд вичерпних резюме відповідних досліджень [4, 10, 12, 28]. Тому, зосередимося на «загальній картині» в цьому огляді, розмістивши різні теми та напрямки в ширшій структурі, підкресливши їхнє значення та визначивши їхні зв'язки з іншими темами та підходами.

Авторам притаманний соціальний вимір мотивації вивчення мови. Перший важливий момент, на який слід звернути увагу, починаючи досліджувати сферу мотивації вивчення іноземної/другої мови (далі - L2), це той факт, що вивчення L2 багато в чому відрізняється від вивчення інших шкільних предметів. Хоча L2 є звичайним шкільним предметом, що вивчається, оскільки окремі елементи комунікаційного коду (наприклад, граматичні правила та лексичні елементи) можна викладати явно, іноземна мова є також соціально та культурно обумовленою, що робить вивчення мови

серйозною соціальною подією, що вимагає включення широкого спектра елементів культури L2 [19, 51].

Ця точка зору була широко підтримана дослідниками, і це призвело до включення помітного соціального виміру в більшість комплексних конструкцій мотивації вивчення іноземної мови, що пов'язано з такими проблемами, як мультикультуралізм, мовна глобалізація, мовні контакти та відносини влади між різними етнолінгвістичними групами. Значення цього соціального виміру також пояснює, чому дослідження мотивації навчання іноземної мови було започатковано соціальними психологами.

Соціальний вимір не надає повної картини, і, залежно від фактичного контексту, в якому відбувається навчання L2, і щоб досягти повнішого розуміння мотиваційного малюнку, що лежить в основі засвоєння другої мови, також необхідно враховувати низку інших мотиваційних аспектів.

Зупинимось на теорії мотивації Р. Гарднера та концепції «інтегративності». Не випадково, що дослідження мотивації навчання іноземної мови було розпочато в Канаді, і при цьому там домінував соціально-психологічний акцент. Розуміння унікальної ситуації в Канаді зі співіснуванням англomовної та франкомовної спільнот, які розмовляють двома найважливішими мовами світу, було постійним викликом для дослідників соціальних наук, і канадський уряд активно заохочував і спонсорував дослідження в цьому ключі. Відповідно, у першому вичерпному резюме дослідження мотивації L2 Р. Гарднер і У. Ламберт [22] розглядали іноземні мови як посередницькі фактори між різними етнолінгвістичними спільнотами в мультикультурних середовищах. Вони вважали мотивацію вивчення мови іншої спільноти основною силою, відповідальною за посилення або перешкодження міжкультурної комунікації та приналежності. Найбільш розробленим і дослідженим аспектом теорії мотивації Р. Гарднера [20] був інтегративний аспект. Значення цієї концепції підтверджується її появою в теорії Р. Гарднера в трьох різних формах — інтегративна орієнтація, інтегративність та інтегративний мотив, і Гарднер також підкреслив цей вимір у своїх працях [21]. Проте, незважаючи на важливість, яку йому надають, це поняття залишилося загадкою: воно не має очевидних паралелей в жодній області основної мотиваційної психології, і його точну природу важко визначити, що пояснює висновок Гарднера [21, с. 1] про те, що «термін часто використовується в літературі, хоча уважний огляд показує, що він має дещо різне значення для багатьох різних людей».

Тим не менш, «інтегративний» компонент постійно з'являвся в емпіричних дослідженнях навіть у найрізноманітніших контекстах, що

пояснює значну частину розбіжностей у мотиваційному настрої та вмотивованій поведінці тих, хто вивчає мову. Отже, що включає інтегративна диспозиція? У широкому сенсі, «інтегративна» мотиваційна орієнтація стосується позитивного міжособистісного / емоційного настрою щодо групи L2 та бажання взаємодіяти із значущими членами цієї спільноти та навіть стати схожими на них. Це передбачає відкритість і повагу до інших культурних груп і способів життя; у крайньому випадку, це може включати повну ідентифікацію зі спільнотою (і, можливо, навіть вихід із первісної групи). Таким чином, основним аспектом інтегративної диспозиції є певна психолого-емоційна ідентифікація. За словами Р. Гарднера [21], ця ідентифікація стосується спільноти L2 (тобто ідентифікації з носіями цільової мови), але Дорней [9] стверджував, що за відсутності помітної групи L2 в середовищі учнів (наприклад, це часто трапляється в контекстах вивчення іноземної мови, в яких L2 в першу чергу вивчається як шкільний предмет), ідентифікацію можна узагальнити до культурних та інтелектуальних цінностей, пов'язаних з мовою, а також до самого L2. Ось чому ми можемо виявити потужний інтегративний мотив серед, наприклад, китайців, які вивчають англійську мову в материковому Китаї, які, можливо, не зустрічали жодного носія англійської мови в своєму житті, не кажучи вже про будь-яку англomовну країну.

Дослідники [15] стверджували, що фактичний термін «інтегративність» може не відображати загальну та безперечну важливість концепції, оскільки цей фактор також з'являється в ситуаціях, які дуже відрізняються від канадських, тобто, немає реальної або потенційної «інтеграції» (як, наприклад, згадані вище китайці, які вивчають англійську мову). Може бути більш перспективним припустити, що вимір мотивації, охоплений цим терміном, пов'язаний не стільки з будь-якою фактичною чи метафоричною інтеграцією в L2 спільноту, скільки, згідно з оригінальною концептуалізацією Р. Гарднера, з деяким більш основним ідентифікаційним процесом в межах Я-концепції особистості. Цей процес може бути тісно пов'язаний з важливим напрямом досліджень у соціальній психології, що висвітлює можливі та ідеальні «я» [25, 34]. Як визначають їх Х. Маркус і П. Нуріус, «можливі «я» представляють уявлення людей про те, ким вони можуть стати, ким вони хотіли б стати і ким вони бояться стати, і таким чином забезпечують концептуальний зв'язок між пізнанням і мотивацією» [34, с. 954]. Так, одне з найбільш важливих можливих «я» було визначено як «ідеальне Я», яке представляє атрибути, якими людина хотіла б володіти (наприклад, надії, прагнення, бажання), і в рамках поняття «інтегративність» ці атрибути

розглядаються як пов'язані з L2 атрибути ідеального «Я». Ґрунтуючись на цьому припущенні, дослідники роблять наступний висновок: хоча необхідні подальші дослідження, щоб виправдати будь-яку альтернативну інтерпретацію, замість того, щоб розглядати «інтегративність» як класичну і, отже, «недоторкану» концепцію, вчені повинні шукати потенційні нові концептуалізації та інтерпретації, які розширюють значення терміна та не суперечать великій кількості відповідних емпіричних даних, накопичених за останні чотири десятиліття [15].

Основи теорії Р. Гарднера були закладені в 1960-х роках і ґрунтувалися на соціальній психології. Однак протягом наступних десятиліть, як наслідок когнітивної революції, що відбулася в психологічних дослідженнях, кілька впливових теорій когнітивної мотивації були запропоновані також в загальній психології, і незабаром дослідники мотивації почали використовувати їх для кращого розуміння мотивації навчання іноземної мови. Існують такі впливові когнітивні підходи, як: теорія самовизначення, теорія атрибуції та теорія цілей. Протягом 1990-х років психологія почала демонструвати ознаки ще однієї значної зміни парадигми: когнітивна психологія все більше доповнювалася нейробіологічними дослідженнями, що призвело до виникнення ширшої області, яку часто називають когнітивною нейронаукою. Мовні питання посіли чільне місце в цій новій психологічній парадигмі, і застосування нейродосліджень Джоном Шуманом до питань опанування іноземної мови, далі SLA (second language acquisition) і, точніше, мотивації L2, було важливим дослідницьким розвитком. Тому теорія Дж. Шумана буде представлена як четвертий альтернативний підхід. Теорія самовизначення Е. Десі та Р. Райана [7, 8] була одним із найвпливовіших підходів у мотиваційній психології, і протягом останніх 4 років Кім Ноельс відстоювала застосування цієї теорії до питань L2 мотиваційної психології [36]. Це було принциповим і систематичним зусиллям, відображеним у роботах співавторів К. Ноельс, Люка Пеллетьє та Роберта Валлеранда, двох найвідоміших міжнародних науковців, що спеціалізуються на теорії самовизначення [38].

Основні терміни, пов'язані з теорією самовизначення, а саме внутрішня і зовнішня мотивація, раніше часто використовувалися в області L2, без уточнення їх зв'язку з усталеними концепціями L2, такими як інтегративна та інструментальна орієнтація. Дослідження К. Ноельс та її колег дали розуміння того, як ці концепції вписуються в сферу L2, а також є дійсним і надійним інструментом вимірювання, що оцінює різні компоненти теорії самовизначення в навчанні L2. Крім згаданого вище дослідження, існує інше дослідження К. Ноельс [36, 37], яке застосовує теорію самовизначення до

дослідження взаємозв'язку автономії учня та комунікативного стилю вчителя мови. Ця стаття має особливе значення, оскільки вона розглядає сферу самостійності учня, яка була популярною темою в дослідженнях L2 протягом останніх десятиліть [2].

Теорія атрибуції досягла унікального статусу серед сучасних теорій мотивації як перша теорія, яка успішно кинула виклик класичній теорії мотивації досягнення Д. Аткинсона [10, 11]. Згодом вона стала домінантною моделлю в дослідженнях мотивації студентів у 1980-х роках. Вона також є унікальною, оскільки їй вдається пов'язати минулий досвід людей з їхніми майбутніми досягненнями, вводячи причинно-наслідкові атрибуції як посередницьку ланку: як стверджував головний прихильник теорії Бернард Вайнер [50], суб'єктивні причини, яким ми приписуємо наші минулі успіхи та невдачі, значною мірою формують наш мотиваційний настрій.

Якщо, наприклад, ми приписуємо минулі невдачі в певному завданні низьким здібностям з нашого боку, є велика ймовірність, що ми більше ніколи не спробуємо виконати цю діяльність, тоді як, якщо ми вважаємо, що проблема полягала в недостатніх зусиллях або невідповідних стратегіях навчання, то ми, швидше за все, спробуємо ще раз. Через загальну високу частоту невдач у вивченні мови в усьому світі, вважається, що атрибуційні процеси відіграють важливу мотиваційну роль у вивченні мови, що підтверджується недавнім якісним дослідженням Маріон Вільямс та Боба Бердена [52, 53]. Це, безсумнівно, важливий напрямок розслідування з великим масштабом.

Розглянемо *теорії цілей*. Цілі завжди були центральною особливістю дослідження мотивації L2 [5], хоча їх вплив, можливо, був завуальований тим, що «цілі» навчання мови зазвичай називають «орієнтаціями». Проте до роботи П. Тремблея та Р. Гарднера [48] дослідження орієнтації не були явно пов'язані з різними теоріями цілей, які згодом стали популярними в психологічній літературі. У запропонованій ними мотиваційній конструкції П. Тремблей і Р. Гарднер ввели концепцію «виразності цілі» як центрального компонента, що концептуалізується як сукупність специфічності цілей учня та частоти використовуваних ними стратегій цілей. Хоча визнання актуальності теорії цілепокладання, безумовно, є позитивним кроком, слід зазначити, що в дослідженнях L2 майже не було спроб прийняти іншу добре відому теорію цілей в педагогічній психології, та, як зауважили П. Пінтріч і Д. Шунк, «наразі це, мабуть, найактивніша область дослідження мотивації учнів у класах, і вона має прямі наслідки для студентів та вчителів» [39, с. 242].

У 1990-х роках Джон Шуман [43, 44] представив нову лінію досліджень

у дослідженнях L2 – нейробіологічні дослідження мозкових механізмів, задіяних під час вивчення іноземної мови, – які мають потенціал «революціонізувати» цю сферу. Як він стверджував [45], останні технологічні розробки в області сканування мозку та нейровізуалізації зробили мозок все більш піддатним для прямого психологічного дослідження. Це означає, що різні психічні процеси, які були в основному неспостережними в минулому, можуть отримати пряме емпіричне підтвердження в нейробіологічних дослідженнях. Що особливо важливо, так це те, що першою областю, яку Дж. Шуман дослідив з нейробіологічної точки зору, була саме мотивація L2, а результатом цього дослідження стала інтригуюча теорія мотивації. Ключовою складовою теорії Дж. Шумана є оцінка стимулу, яка відбувається в мозку за *п'ятьма* вимірами: *новизна* (ступінь несподіваності/знайомості), *приємність* (привабливість), *значущість цілі/потреби* (чи стимул є інструментом для задоволення потреб або досягнення цілей), *копінг-потенціал* (чи очікує людина, що зможе впоратися з подією), а також *я- та соціальний імідж* (чи сумісна подія з соціальними нормами та Я-концепцією індивіда). Як продемонстрував Дж. Шуман, оцінки стимулів стають частиною загальної системи цінностей людини за допомогою спеціального модуля «пам'ять заради цінності», і, таким чином, вони значною мірою відповідають за створення афективної основи людських дій. Пізніше Дж. Шуман [46] розширив свою теорію, окресливши концепцію навчання як форми розумового пошуку їжі (тобто пошуку знань), яка задіює ті самі нервові системи, що й ті, що використовуються організмами під час пошуку їжі для годування чи спаровування, породжується мотивом стимулу і потенціюється системою оцінки стимулу.

Наголошуючи на соціокультурному вимірі мотивації L2, у своєму підході Р. Гарднер [20] запропонував макроперспективу, яка дозволила дослідникам охарактеризувати та порівняти мотиваційну модель цілих навчальних спільнот, а потім зробити висновки про міжкультурну комунікацію та приналежність. Як стверджувалося раніше, цей підхід підходить для дослідження широкого кола важливих соціокультурних проблем, таких як мультикультуралізм, мовна глобалізація, мовні контакти та відносини влади між різними етнолінгвістичними групами. Однак, ця макроперспектива є менш адекватною для забезпечення точного аналізу інструктованого оволодіння другою мовою, яке відбувається переважно в мовних класах. Це визнання спонукало нове покоління (переважно неканадських) дослідників мотивації в 1990-х роках почати розширювати канадську парадигму, щоб вона могла врахувати різноманітні освітні проблеми. Багато було написано

про «освітній зсув» і наступний «мотиваційний ренесанс» [23], що відбулося в 1990-х роках XX століття.

Ключове припущення, яке стимулювало цей бум досліджень, полягало в тому, що середовище у мовному класі, і, загалом, контекстне оточення дій – мали набагато сильніший мотиваційний вплив, ніж пропонувалося раніше. Тому дослідники почали досліджувати мотиваційний вплив різних аспектів контексту навчання, наприклад, мотиваційні компоненти курсу (наприклад, актуальність навчальних матеріалів, інтерес до завдань, відповідність методу навчання), конкретні мотиваційні компоненти, пов'язані з особистістю вчителя (наприклад, мотиваційний вплив особистості вчителя, поведінки та стилю викладання), а також специфічні для групи мотиваційні компоненти (наприклад, різні характеристики групи учнів, такі як згуртованість, цілеспрямованість і групові норми). Хоча освітні наслідки дослідження мотивації, проведеного в останнє десятиліття, безсумнівно, були важливими, ця робота також була важливою з чисто теоретичної точки зору, оскільки в ній був представлений ситуативний підхід, що характеризується мікроперспективою, на відміну від макроперспективи соціально-психологічного підходу. У статті, що спонукає до роздумів про зв'язки між індивідуальним і соціальним впливом на навчання, М. МакГроарті [35] пояснив, що така «контекстуалізація» мотивації L2 не відбулася ізольовано, а збіглася з паралельним зрушенням у психології, яке підкреслило роль соціального контексту в будь-якій навчальній діяльності. Ситуаційний підхід здається особливо плідним напрямком для майбутніх досліджень мотивації L2, і щоб проілюструвати це, надамо нижче три останні напрямки досліджень, які прийняли цю точку зору, а саме вивчення: 1) бажання спілкуватися; 2) мотивації завдання та 3) зв'язку між мотивацією та використанням стратегій вивчення мови.

Дослідження мотивації, яке має значний теоретичний і практичний потенціал, включає вивчення готовності мовців L2 брати участь у акті спілкування L2. Як пояснюють П. Макінтайр, С. Бейкер, Р. Клемент і Л. Донован [29], люди демонструють постійні тенденції у своїй схильності до спілкування або відмови від нього, за умови вибору. Якщо говорити рідною мовою, бажання спілкуватися є досить стійкою рисою особистості, яка розвивається роками, але ситуація є складнішою щодо використання L2, тому що тут мають значення рівень володіння L2, і, зокрема, рівень комунікативної компетенції L2 індивіда є додатковою потужною змінною. Важливо, однак, те, що бажання спілкуватися і комунікативна компетенція – це не одне й те саме: існує багато учнів L2, які є дуже компетентними

ораторами L2, але прагнуть уникати ситуацій спілкування L2, тоді як деякі інші, менш досвідчені учні, активно шукають можливості для участі у розмові L2. Так, П. Макінтайр, Р. Клемент, З. Дорней та К. Ноельс [30] стверджували, що існує необхідність дослідити бажання спілкуватися іншою мовою, визначаючи поняття як «готовність індивіда вступити в дискурс у певний час із конкретною особою або особами, використовуючи L2» [30, с. 547].

Поняття бажання спілкуватися багато в чому розташоване на межі дослідження мотивації та комунікативної компетентності. Конструкція складається з кількох рівнів і включає в себе ряд лінгвістичних і психологічних змінних, а саме: мовну впевненість у собі (як стан, так і рису); бажання приєднатися до людини; міжособистісна мотивація; міжгрупові настанови, мотивація та клімат; параметри соціальної ситуації; комунікативна компетентність та досвід; а також різні риси особистості.

Через свою природу розташування конструкція бажання спілкуватися піддається використанню для вивчення конкретного навчального змісту. Наприклад, С. Бейкер і П. Макінтайр [1], застосували його для порівняння нелінгвістичних результатів програми із зануренням та програми без занурення в Канаді, а Т. Яшима [55] успішно використав модель бажання спілкуватися для дослідження відносин між такими змінними, як вивчення L2 та спілкування L2 серед японців, які вивчають англійську мову. Бажання спілкуватися також було інтегровано як провісна змінна в дослідженнях, зосереджених на мотиваційній основі комунікативної продуктивності учнів L2 [13, 16].

Інтерес до мотиваційної основи завдань з вивчення мови можна розглядати як кульмінацію ситуативного підходу в дослідженні мотивації L2. Дослідників приваблюють завдання, тому що, зосередившись на них, вони можуть розбити складний і тривалий процес навчання L2 на окремі сегменти з чітко визначеними межами, створюючи, таким чином, поведінкові одиниці, які можна досліджувати. З цієї точки зору, завдання становлять основні будівельні блоки навчання в класі, і, відповідно, мотивацію L2 навряд чи можна розглядати в більш ситуаційний спосіб, ніж у рамках заснованого на завданнях [13]. Крім того, визнання важливості завдань у формуванні інтересу та ентузіазму учнів збігається з уявленням практикуючих вчителів, що якість діяльності, яка використовується на мовних уроках, а також те, як ці дії представлені та проведені, мають величезні розбіжності у ставленні учнів до навчання, тому дослідження мотивації завдання повністю відповідає «освітньому зрушенню».

Завдання були вперше висвітлені в літературі з дослідження мотивації L2

К. Юлунен [26], а в нещодавньому теоретичному обговоренні мотивації завдань, автор [27] знову розглянув це питання і стверджував, що поведінка учнів підживлюється поєднанням узагальнених та специфічних для ситуації мотивів відповідно до особливостей конкретного завдання. Ця концепція відповідає розрізненню П. Тремблея, М. Голдберга та Р. Гарднера [49] між мотивацією як стану та як риси, причому перша включає стійкі та тривалі диспозиції, а друга – тимчасові реакції чи умови. Автори схильні розрізняти більш узагальнені та більш специфічні для ситуації аспекти мотивації L2, і картина є навіть складнішою, ніж дихотомія стан/особа. Замість того, щоб уявляти мотивацію завдання як суму різних джерел мотиваційного впливу (про що свідчить відмінність між станом і рисами), З. Дорней запропонував більш динамічну систему обробки завдань, щоб описати, як мотивація завдання узгоджується та завершується в учнів. Ця система складається з трьох взаємопов'язаних механізмів: виконання завдання, оцінки та контролю дій.

Виконання завдання відноситься до участі учня у такій поведінці, що підтримує виконання завдання, відповідно до плану дій, який був наданий вчителем (за допомогою інструкцій завдання), або складений учнем або командою завдання. Оцінювання означає безперервну обробку учнем безлічі стимулів, що надходять з навколишнього середовища, і прогресу, досягнутого результату дії, порівняння фактичних результатів. Процеси контролю дії позначають механізми саморегуляції, які застосовуються для того, щоб посилити, сформуванати або захистити специфічні для навчання дії. Таким чином, обробку завдань можна розглядати як взаємодію трьох механізмів: у той час як учні займаються виконанням завдання, вони безперервно оцінюють процес, а коли поточний моніторинг виявляє, що прогрес сповільнюється, зупиняється або відступає, вони активують систему керування для "збереження" або посилення дії.

Дослідження на основі завдань є активною сферою в галузі навчання іноземної мови [3], а вивчення мотивації завдання органічно доповнює поточні дослідницькі зусилля. Концепція також корисна для об'єднання різноманітних підходів у сфері мотивації L2 (наприклад, навіть нейробіологічний підхід Дж. Шумана), і саме вивчення мотивації завдання автори вважають одним із найплідніших напрямків майбутніх досліджень. Використання стратегії навчання – це прийоми, які студенти застосовують з власної волі для підвищення ефективності свого навчання. У цьому сенсі використання стратегії – за визначенням – є прикладом мотивованої поведінки в навчанні [6]. Систематичне вивчення взаємозв'язку між

мотивацією L2 та використанням стратегії вивчення мови було розпочато в середині 1990-х років Річардом Шмідтом, Пітером МакІнтайром та їхніми колегами [32, 41]. Спираючись на результати цих ранніх досліджень, Р. Шмідт та Ю. Ватанабе [42] нещодавно додатково дослідили цю тему, отримавши дані від понад 2000 студентів університетів на Гавайях. Основний стимул, що лежить в основі цих дослідницьких зусиль є подібним до того, що лежить в основі орієнтованого на завдання, а саме, щоб зв'язати мотиваційну схильність учнів з їх фактичною поведінкою в навчанні. У рамках більшого дослідження М. Вільямс, Р. Берден і С. Ланверс [54] нещодавно дослідили використання стратегії британськими школярами і прийшли до висновку, що «більшості учасників, здавалося, було важко обговорювати різні аспекти використання їх метакогнітивної стратегії та виявляли відсутність сенсу, контролю за їх навчанням. ... Було знайдено дуже мало доказів планування поведінки» [54, с. 519]. Це резюме ідеально відповідає запропонованому підходу до вивчення мотивації завдання, розглянутому вище. Проте, слід застерігати, що стосується дослідження мотивації та стратегій, що дослідження стратегії стикаються з серйозними теоретичними труднощами, пов'язаними з конкретним визначенням поняття «стратегії навчання» та їх вимірюванням [14].

Фактично, протягом останнього десятиліття освітня психологія підійшла до повної відмови від терміну «стратегія навчання», а стратегічний внесок учнів у власне навчання все частіше обговорювався під назвою саморегулюючого навчання.

2. Процесуально-орієнтований підхід до дослідження мотивації L2.

Ситуаційний підхід до дослідження мотивації незабаром привернув увагу до іншого, досить занедбаного аспекту мотивації: її динамічного характеру та тимчасових змін. Перше вже було зазначено вище при обговоренні мотивації завдання, але поки ми не торкнулися елемента часу в мотивації. Коли мотивація розглядається у зв'язку з конкретною поведінкою учнів і процесами в класі, недостатня стабільність конструкції стає очевидною: учні, як правило, демонструють коливання рівня прихильності навіть протягом одного уроку, а також відбувається зміна їхньої мотивації протягом тривалого періоду, що може бути драматичним. Щоб охопити цю різницю, нам потрібно прийняти підхід, орієнтований на процес, який може врахувати «злети і падіння» мотивації, тобто постійні зміни мотивації з часом.

Дослідження мотивації повертаються до недостатньої тимчасової обізнаності. Наприклад, у парадигмі, орієнтованій на процес, усталеною

передумовою є те, що мотивація має різні характеристики залежно від того, якого етапу досягає індивід у досягненні мети. Однак це означало б, що різні, або навіть суперечливі теорії не обов'язково виключають одна одну, а можуть бути просто пов'язані з різними фазами процесу мотивованої поведінки. Як і з усіма іншими питаннями мотивації, які розглядаються в цій оглядовій статті, можна узагальнити основні положення процесно-орієнтованого підходу. Розробляючи ці положення, дослідники спиралися на роботи німецьких та угорських психологів Хайнца Хекхаузена, Юліуса Куля та Іштвана Отто [24, 17]. Підсумовуючи суть підходу в одному реченні, модель процесу мотивації L2 розбиває загальний мотиваційний процес на кілька дискретних тимчасових сегментів, організованих вздовж прогресу, що описує, як початкові бажання та бажання спочатку перетворюються на цілі, а потім на реалізовані наміри та те, як ці наміри реалізуються, що веде до досягнення мети та завершується остаточною оцінкою процесу. У цьому процесі можна розрізнити щонайменше три окремі фази: 1) *попередній етап*: по-перше, спочатку необхідно створити мотивацію. Мотиваційний вимір, пов'язаний з цією початковою фазою, можна назвати мотивацією вибору, оскільки сформована мотивація веде до вибору мети або завдання, які індивід буде переслідувати; 2) *етап дії*: по-друге, створену мотивацію необхідно активно підтримувати та захищати, поки триває конкретна дія. Цей мотиваційний вимір називають мотивацією виконавця, і він особливо актуальний для тривалої діяльності, такої як вивчення L2, і для навчання в класних кімнатах, де студенти піддаються великій кількості відволікаючих впливів, таких як думки поза завданням, невідповідні коментарі інших, занепокоєння щодо завдань або фізичні умови, які ускладнюють виконання завдання; 3) *постакційний етап*: нарешті, після завершення дії є третя фаза, яка називається мотиваційною ретроспекцією, що стосується ретроспективної оцінки учнями того, як все пройшло. Те, як студенти обробляють свій минулий досвід на цій ретроспективній фазі, визначатиме вид діяльності, яку вони будуть мотивовані виконувати в майбутньому. Варто повторити, що ключовим принципом підходу є те, що ці три фази пов'язані значною мірою різними мотивами. Тобто, поки вони обмірковують дію, на людей впливатимуть фактори, відмінні від тих, які впливатимуть на них після того, як вони приступили до діяльності. І так само, коли вони озирнуться на те, чого вони досягли, і оцінять це, знову стане актуальним новий набір мотиваційних компонентів. Дослідження П. Макінтайра, К. МакМастера та С. Бейкера [31] дало емпіричне підтвердження важливості процесного аспекту мотивації L2. Дослідники використали факторний аналіз, щоб дослідити перекриття довгого

списку (23 шкали) мотиваційних компонентів і виявили, що шкали можна адекватно підсумувати за допомогою трифакторного рішення. Перші два фактори, названі мотивацією ставлення та впевненістю у собі, були пов'язані з усталеними аспектами мотивації L2. Однак, третій фактор, названий мотивацією дії, значною мірою був пов'язаний з підходом Ю. Куля до процесу, орієнтованого на дії, і той факт, що він з'явився як незалежний фактор, вказує на унікальну природу орієнтації на процес.

Канадський соціально-психологічний підхід активізував сферу досліджень мотивації L2 протягом більш ніж двох десятиліть, і він породив значну кількість емпіричних досліджень як у Канаді, так і за її межами, що робить вивчення мотивації L2 одним з найбільш розвинених напрямків у цій сфері. Проте, незважаючи на цю активність досліджень, автори виявили, що дослідження мотивації не зуміли розвинути будь-які стійкі зв'язки з іншими дослідницькими традиціями, що призвело до майже повної відсутності інтеграції в традиційну область прикладної лінгвістики. Наприклад, одне з найбільш масштабних досліджень в галузі опанування іноземної мови [18], присвятило менше 10 сторінок із майже 700 обговорюваних питань мотивації, хоча автор визнає, що мотивація є «ключовим фактором навчання L2» [18, с. 508]. У чому причина цієї дивовижної ізоляції? Однією з очевидних причин може бути різна наукова підготовка дослідників, що працюють у двох областях. Дослідження мотивації L2 було ініційовано та очолювано соціальними психологами, зацікавленими в L2, тоді як вчені, які дотримуються основних напрямків досліджень, пов'язаних з навчанням іноземній мові, були переважно лінгвістами за освітою. Суть проблеми полягає в тому, що дослідження, пов'язані з питаннями опанування іноземної мови, природно, зосереджені на розвитку мовних знань і навичок, а отже, аналізують різні мовні процеси з точки зору мікроперспективи, що несумісно з макروперспективою, прийнятою в традиційних дослідженнях мотивації. Якщо нас цікавить міжмовний розвиток, вивчення орієнтацій ставлення етнолінгвістичних спільнот є доволі некорисним, і так само, якщо нас цікавлять соціальні процеси, що лежать в основі міжкультурної комунікації та приналежності, порядок розвитку різних морфологічних ознак L2, навести лише один приклад може здатися абсолютно нерелевантним. Тобто, різні дослідницькі точки зору перешкоджають будь-якому реальному спілкуванню між цими двома «таборами».

Ситуаційний підхід у дослідженні мотивації L2, який з'явився протягом 1990-х років, створив певну спільну мову з основними питаннями, що стосуються опанування іноземної мови, пов'язуючи дослідження мотивації з

конкретними навчальними середовищами, але це не призвело до справжнього прориву: дослідження мотивації L2 загалом зберігало фокус, орієнтований на продукт, коли вчені досліджували зв'язок між характеристиками учня та показниками результатів навчання, і цей підхід залишався несумісним із властивою SLA (second language acquisition) орієнтацією на процес. Однак, останнім часом перспективи реальної інтеграції значно покращилися принаймні з двох причин. По-перше, змінився клімат у прикладній лінгвістиці, який характеризувався зростаючою відкритістю до включення психологічних факторів і процесів у дослідницькі парадигми, і дійсно, кілька психологічних теорій нещодавно набули статусу «основного» у дослідженнях SLA [40], Пітер Скехан [47]. По-друге, орієнтований на процес підхід до дослідження мотивації створив дослідницьку перспективу, подібну до загального підходу дослідження SLA, і вчені, які приходять з двох традицій, тепер можуть дивитися на свої цілі через ту саму призму. Цей потенційний інтерфейс все ще не гарантує автоматичної інтеграції. Щоб відбулася справжня інтеграція, дослідження мотивації L2 має відповідати останньому критерію, а саме, що воно має зосереджуватися на конкретній мовній поведінці, а не на загальних результатах навчання як критерію. Щоб сформулювати це в конкретних термінах, замість того, щоб дивитися, наприклад, на те, як різні мотиваційні властивості учнів співвідносяться з показниками володіння мовою на курсі L2 (що було б типовим традиційним дизайном), дослідникам потрібно подивитися, як мотиваційні особливості впливають на різну поведінку учнів у навчанні під час курсу, наприклад, збільшення бажання спілкуватися L2, їхнє залучення до навчальних завдань або використання ними стратегій навчання. Таким чином, зв'язок різних мотиваційних характеристик з реальними процесами навчання дає змогу тісніше пов'язати дослідження мотивації L2 з низкою питань SLA, що добре проілюстровано новаторським дослідженням Н. Маркі [33], в якому він пов'язав розмовно-аналітичні кроки в міжмовному дискурсі з основними мотиваційними темами.

ВИСНОВКИ

Отже, мотивація є однією з фундаментальних проблем, як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Її значущість для сучасної психології пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності та поведінки. З. Дорней пропонує огляд широкого розмаїття підходів у теорії мотивації та закладає теоретичну основу для подальших досліджень, розміщуючи різні теми та напрямки в ширшій структурі, підкреслюючи їх

значення та визначаючи їхні зв'язки з іншими темами та підходами. Починаючи з теорії мотивації Р. Гарднера, З. Дорней вказує на те, що її ключові поняття, «інтегративні» елементи, які використовувалися для пояснення механізму варіації в мотиваційній схильності тих, хто вивчає мову, і мотивованій навчальній поведінці, можуть бути розширені, щоб включити нові концепції та інтерпретації. З. Дорней представляє три впливові когнітивні теорії мотивації: теорію самодетермінації (SDT), теорію атрибуції та теорію цілей, а також, зі сфери нейробіологічної науки, теорію Й. Шумана про «оцінку стимулів». Зокрема, представлено ситуаційний підхід з акцентом на середовищі в класі, який підрозділяється на три напрямки: «готовність до спілкування», «мотивація виконання завдань» і «мотивація та використання стратегії навчання». Також пропонується процесуально-орієнтований підхід для врахування елементу часу в мотивації. Крім того, З. Дорней аналізує ізоляцію дослідження мотивації L2 від досліджень SLA (second language acquisition), яка була викликана різними історичними причинами, і вказує на можливості для інтеграції двох областей шляхом зміщення фокуса та об'єднання сфери дослідження.

REFERENCES

- [1] Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311–341.
- [2] Benson, P. (2001). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman.
- [3] Boekaerts, M., Pintrich, P. M., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- [4] Bygate, M., Skehan, O., & Swain, M. (Eds.). (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow, England: Longman.
- [5] Cle´ment, R., & Gardner, R. C. (2001). Second language mastery. In W. P. Robinson & H. Giles (Eds.), *The new handbook of language and social psychology* (pp. 489–504). Chichester, England: Wiley & Sons.
- [6] Cle´ment, R., & Kruidenier, B. (1983). Orientations on second language acquisition: 1. The effects of ethnicity, milieu and their target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273–291.
- [7] Cohen, A. D., & Do`rnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp.).
- [8] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- [9] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- [10] Do`rnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46–78.
- [11] Do`rnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- [12] Do`rnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [13] Do`rnyei, Z. (2001c). New themes and approaches in L2 motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43–59.
- [14] Do`rnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition* (pp. 137–158). Amsterdam: John Benjamins.
- [15] Do`rnyei, Z. (2003). Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3–32.
- [16] Do`rnyei, Z., & Csizs´r, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421–462.
- [17] Do`rnyei, Z., & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275–300.
- [18] Do`rnyei, Z., & Otto´, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London), 4, 43–69.
- [19] Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- [20] Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles & R. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (pp. 193–220). Oxford, England: Blackwell.
- [21] Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- [22] Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Do`rnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language learning* (pp. 1–20). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- [23] Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- [24] Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation: Measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*, 78, 524–527.
- [25] Heckhausen, H., & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology* (pp. 134–160). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [26] Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- [27] Julkunen, K. (1989). *Situation- and task-specific motivation in foreignlanguage learning and teaching*. Joensuu, Finland: University of Joensuu.

- [27] Julkunen, K. (2001). Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. In Z. Do"rnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language learning* (pp. 29–42). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- [28] MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition* (pp. 45–68). Amsterdam: Benjamins.
- [29] MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Cle´ment, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52, 537–564.
- [30] MacIntyre, P. D., Cle´ment, R., Do"rnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545–562.
- [31] MacIntyre, P., MacMaster, K., & Baker, S. C. (2001). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In Z. Do"rnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 461–492). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- [32] MacIntyre, P. D., & Noels, K. A. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29, 373–386.
- [33] Markee, N. (2001). Reopening the research agenda: Respecifying motivation as a locally-occasioned phenomenon. Paper presented at the annual conference of the American Association of Applied Linguistics (AAAL), St. Louis, MO.
- [34] Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- [35] McGroarty, M. (2001). Situating second language motivation. In Z. Do"rnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language learning* (pp. 69–90). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- [36] Noels, K. A. (2001a). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Do"rnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language learning* (pp. 43–68). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- [37] Noels, K. A. (2001b). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51, 107–144.
- [38] Noels, K. A., Pelletier, L. G., Cle´ment, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and selfdetermination theory. *Language Learning*, 50, 57–85.
- [39] Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [40] Schmidt, R. (Ed.). (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- [41] Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). New pathways of language learning motivation. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 13–87). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- [42] Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Do"rnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 313–359). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- [43] Schumann, J. H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford, England: Blackwell.
- [44] Schumann, J. H. (1999). A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 28–42). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [45] Schumann, J. H. (2001a). Learning as foraging. In Z. Do"rnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language learning* (pp. 21–28). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- [46] Schumann, J. H. (2001b). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 23–42.
- [47] Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- [48] Tremblay, P. F., & Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505–518.
- [49] Tremblay, P. F., Goldberg, M. P., & Gardner, R. C. (1995). Trait and state motivation and the acquisition of Hebrew vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 356–370.
- [50] Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.

- [51] Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77–84.
- [52] Williams, M., & Burden, R. L. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*, 83, 193–201.
- [53] Williams, M., Burden, R. L., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Do"rnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language learning* (pp. 173–186). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- [54] Williams, M., Burden, R. L., & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28, 503–528.
- [55] Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54–66.