

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО НАВЧАННЯ

Історія розвитку освіти дорослої людини бере початок з 1973 року, коли М. Ноулз запропонував власну теорію навчання, розраховану на дорослу аудиторію. Його ідеї базувались на таких припущеннях:

- ставши дорослою, людина усвідомлено й самостійно приймає рішення;

- для дорослої людини власний досвід - найважливіше джерело отримання знань. Доросла людина набагато ефективніше навчається шляхом обговорення проблем у групах або розв'язання завдань, ніж пасивно слухаючи;

- у дорослої людини у підсвідомості завжди присутнє поняття "мета навчання". Вона орієнтується на завдання, які ставить перед нею реальне життя, такі як перехід на нове місце роботи, втрата роботи, шлюб, розлучення тощо;

- дорослі - великі прагматики. Вони зацікавлені в отриманні знань, навичок й умінь, які можна активно використовувати в практичній діяльності.

Звичайно, важко таке складне педагогічне явище як навчання та пізнання дорослих людей пояснити однією теорією, моделлю. На нашу думку, варто розглядати навчання дорослих як комплексне та різностороннє педагогічне утворення.

Тому в запропонованій статті ми зупинимось лише на одному з аспектів цієї проблеми, а саме - забезпеченні мотиваційної готовності студентів факультетів післядипломної педагогічної освіти до навчання.

Проаналізувавши теоретичні джерела із зазначеної проблеми і власний практичний досвід, ми дійшли висновку, що одним із найважливіших напрямів роботи з розвитку освіти дорослих засобами англійської мови є забезпечення їх мотиваційної готовності до вивчення навчального предмета

(англійської мови) і розвитку пізнавальної діяльності. Психологічна і педагогічна література визначає, що саме від готовності студентів до навчальної діяльності, розвинутої мотивації, сформованості умов до самоактуалізації та розвитку якостей творчої особистості значною мірою залежатиме результативність їх навчання. Серед цих складових готовності студентів до навчання важливе місце займають мотиви навчання і творча діяльність. Найбільш відомими теоретичними дослідженнями мотивації є наукові праці Л.І. Божович, А.К. Маркової, М.В. Матюхіної, М.Г. Морозової та ін. [12, 34, 35, 36]. Мотиви навчальної діяльності студентів вивчав П.М. Якобсон [55], під час вивчення саме англійської мови - І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв, Є.І. Пассов та ін. [20, 21, 28, 29, 49].

Д.Б. Богоявленська, О.М. Матюшкін [10, 37, 38] стверджували, що саме внутрішня пізнавальна мотивація є основною під час навчання. Є.П. Ільїн [22] визначає мотивацію як результат внутрішніх потреб людини, її інтересів та емоцій, мети та завдань, сукупність мотивів, спрямованих на активізацію її діяльності. Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, В.С. Мерлін, С.Л. Рубінштейн, П.М. Якобсон [12, 16, 26, 27, 42, 51, 55] розрізняють внутрішні та зовнішні мотиви. Зовнішні мотиви мають короточасний вплив на характер навчальної діяльності, а саме внутрішні мотиви є вирішальними і мають велику спонукальну силу. Це пізнавальні мотиви, джерелом яких є усвідомлена потреба.

Л.З. Якушина [54] в мотиваційній структурі навчальної діяльності виділила такі компоненти, як мотиваційна орієнтація на процес і орієнтація на результати навчальної діяльності; орієнтація на зовнішню оцінку навчальної діяльності; орієнтація на "уникнення неприємностей" у навчальній діяльності.

Автор характеризує такі мотиви, які спонукають до навчальної діяльності:

- пізнавальний мотив - пов'язаний зі змістом навчальної діяльності та процесом її виконання;

- прагматичний мотив - утилітарне ставлення до вивчення англійської мови, для задоволення своїх потреб;
- загальносоціальний мотив - прагнення здобути знання для того, щоб стати корисним суспільству, колективу, в якому працює студент;
- престижний мотив - прагнення посісти певне місце, статус, отримати схвалення;
- мотив самовдосконалення - прагнення до максимального розкриття своїх потенційних можливостей, задоволення запитів;
- мотив спільного досягнення - прагнення спільно з викладачем досягти значущих результатів.

Як показали дослідження, студенти-дорослі мають великий інтерес до навчальної діяльності, тому що обирають отримання другої вищої освіти усвідомлено, зваживши всі перешкоди, які можуть виникнути під час навчання у вищому навчальному закладі без відриву від виробництва, маючи сім'ю, безліч обов'язків тощо.

Але не всі студенти-дорослі виявляють інтерес до навчання, тоді для них характерними будуть - мотиви вимушеності. У таких випадках, для самоуправління людини є рефлексія. О.М. Лук, С.Л. Рубінштейн [32, 33, 51] визначили цей термін як роздум, самопостереження, самоаналіз. Для того, щоб викликати рефлексію, потримаю забезпечити невідповідність рівня знань студента вимогам, які ставляться, підштовхуючи студента до усвідомлення, потреби в знаннях, до формування пізнавальної мотивації через рефлексію. В.І. Андрєєв, С.І. Архангельський, М.І. Махмутов, Г. Мільхорн, Х. Мільхорн [3, 5, 39, 40, 41] стверджували, що пізнавальна мотивація формується шляхом відповідної організації процесу навчальної діяльності та підбором навчальних матеріалів.

Є.П. Ільїн [22, 266] виділив такі фактори, що сприяють формуванню у студентів позитивного мотиву до навчання:

- усвідомлення ближніх і кінцевих цілей навчання;
- необхідність теоретичної та практичної значущості знань;

- емоційна форма викладання матеріалу;
- показ "перспективних ліній" розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- наявність пізнавального психологічного мікроклімату в навчальній групі [с. 266].

Отже, якщо мова буде йти про навчання студентів дорослих - учителів англійської мови, то доцільно зазначити, що основним засобом мотивації навчальної діяльності є їх орієнтація на комунікацію. Це підкреслював у своїх працях І.Л. Бім [8]. Глибоко досліджували питання навчання комунікативній діяльності І.А. Зимня, О.О. Леонтьєв та ін. [20, 21, 28, 29].

Які ж особливості комунікативного підходу та принципи комунікативно орієнтованого навчання іноземних мов? Л.В. Біркун [9] визначає такі особливості комунікативного підходу:

- мова розглядається як засіб спілкування. Перевага віддається оволодінню поняттями та функціями;
- мова вивчається через особисту діяльність студентів. Вони є головними автономними суб'єктами навчання, які володіють когнітивними й метакогнітивними стратегіями і прийомами опанування мовою та іншомовним спілкуванням та відповідають за свої успіхи і невдачі;
- основними цілями є комунікативна компетенція, соціальна відповідальність та прийнятність;
- заняття з іноземної мови розглядається як діяльність спілкування. Це означає відмову від домінування на заняттях формальних мовних вправ на користь діяльнісно- й інтелектуально-орієнтованих завдань, які дають змогу вивчати іноземну мову як скарбницю культури та соціокультурної інформації, як основний засіб міжкультурного спілкування;
- навчання видів мовленнєвої діяльності відбувається інтегровано;
- типовими завданнями є заповнення інформаційних прогалін, вирішення проблем, рольова гра, моделювання ситуацій тощо;
- типовими формами інтерактивності є групова та парна робота;

- змінюється роль викладача в процесі навчання. Викладач сприяє спілкуванню, допомагає студентам досягти автономності у визначенні цілей та шляхів вивчення іноземної мови, оволодіти мовленнєвими, мовними й невербальними засобами комунікації;

- змінюється ставлення до помилок. Вони неминучі та розглядаються як свідчення процесу навчання;

- рідна мова використовується зрідка, за необхідністю, коли це виправдано складною ситуацією;

Щодо принципів комунікативно орієнтованого навчання іноземних мов, то вона окреслює основні такі, а саме:

Принцип інтерактивності. За цим принципом навчання будується переважно на завданнях, які:

- моделюють інтерактивний характер спілкування - обов'язкову участь двох типів комунікантів - тих, хто продукує висловлювання і тих, для кого це висловлювання призначене, а також наявність ознак їх взаєморозуміння;

- мають важливу рису комунікативної ситуації - інформаційну прогалину. Це означає, що комуніканти володіють різним обсягом інформації або різними частинами однієї й тієї ж інформації, а це спонукає студентів добувати інформацію один в одного і відповідно цінувати один одного як партнерів по спілкуванню і використовувати один одного як ресурс необхідної нової інформації, думки чи досвіду;

- складають логічно пов'язані та взаємозалежні комплекси завдань. Якість виконання кожного наступного завдання залежить від успішності виконання попереднього;

- допомагають узгоджувати навчальні і комунікативні дії, встановлювати та підтримувати стосунки, обмінюватися особистісно-значимою інформацією, співпрацювати в парах, невеличких групах, командах.

Принцип мовленнєво-мисленнєвої активності - навчання будується переважно на завданнях, які:

- моделюють пізнавально-когнітивні процеси - пошуку та відбору інформації, її критичного аналізу, опису, порівняння, зіставлення, протиставлення, узагальнення, інтерпретації, висловлення особистого ставлення, пояснення, обґрунтування тощо;

- формують психолінгвістичні механізми мовленнєво-мисленнєвої діяльності, продукування та сприйняття іншомовного повідомлення - вірогідного прогнозування, осмислення, запам'ятовування, реконструювання змісту та форми висловлювання чи повідомлення.

Принцип інтеграції включає в себе завдання, які:

- моделюють реальний цілісний контекст спілкування - поєднання мовленнєвої і немовленнєвої дії, вербального й невербального спілкування, візуальної та звукової репрезентації змісту і форми;

- забезпечують оволодіння видами мовленнєвої діяльності в їхній реальній послідовності та взаємозв'язку.

Принцип контекстуалізації передбачає завдання, які допомагають сприймати, реконструювати, продукувати висловлювання і тексти як продукти відповідних сфер, стилів та цілей спілкування. Граматичні та лексичні компетенції формуються переважно в контексті виконання завдань з метою вирішення комунікативних цілей.

Принцип домінуючої ролі безперекладної семантизації. Використання перекладу переважно обмежується абстрактною лексикою, значення якої важко розкрити за допомогою наочності, моторики, пояснення тощо.

Але реалізація комунікативно орієнтованого навчання можлива лише за умови моделювання навчального спілкування як діяльності засобами усного та писемного мовлення (І.О. Зимня) для вирішення комунікативних завдань в межах окреслених сфер спілкування з обов'язковим відбором навчального матеріалу та урахуванням психофізіологічних особливостей студентів, зокрема рівня їх підготовки. Комунікативно орієнтоване навчання має бути професійно спрямоване з урахуванням мотиваційної сфери (І.О. Зимня [20, 21]). Згідно з даними лінгводидактики, великі можливості для формування у

студентів внутрішньої мотивації дає активізація пізнавальної діяльності студентів.

Магістральними засобами активізації є проблемне навчання та самостійна робота. Виділення саме цих засобів пов'язане з тим, що проблемність лежить в основі пізнавальної активності, а самостійна робота є формою реалізації проблемного навчання, оскільки суттєвими ознаками пізнавальної діяльності є, по-перше, висока інтелектуальна орієнтувальна реакція на зміст матеріалу, який вивчається на основі пізнавальної потреби і, по-друге, виконання студентами ряду послідовних та взаємопов'язаних дій (або самостійно, або вслід за діями викладача), спрямованих на досягнення певного пізнавального інтересу. Самостійна робота дозволяє включити студентів в керовану пізнавальну діяльність, тобто викликає у студентів певну розумову активність різної структури, яка реалізується чітко усвідомленою метою. Відтак, самостійну роботу правомірно розглядати в якості організації та виконання студентами певної діяльності у відповідності з висунутою метою (О.О. Нільсон, П.І. Підкасистий [46, 50]).

Пізнавальна самостійність, яка формується на основі активності, характеризується вченими як якість особистості за допомогою таких ознак (М.А. Данилов [17, 18]):

- прагненням та умінням самостійно мислити;
- здатністю орієнтуватися у новій ситуації, вмінням знайти свій підхід до нової задачі;
- бажанням не лише зрозуміти засвоєвані знання, але й способи їх здобуття;
- критичним підходом до судження інших;
- незалежністю власних суджень.

Послідовна розробка проблеми пізнавальної самостійності примножує кількість вказаних ознак. Визначається роль самостійності як на первинному етапі пізнавального акту (здатність активно та по-творчому сприймати

матеріал), так і на заключному етапі пізнання (вміння та здатність використовувати засвоєні теоретичні знання на практиці).

Таким чином, у пізнавальній самостійності в єдності виступають мотиваційний та операційний спосіб учіння (хотіти, намагатися, уміти, бути здатним здійснити). У даній цінній для особистості студента якості відбувається взаємне збагачення мотивів учіння - потреб, інтересів, намагань і способів самостійного пошуку істини.

Одні самостійні роботи спрямовані на пошуки знань, інші - на вдосконалення вмінь і навичок використання їх у нових умовах, практичне використання. Головне, що самостійна робота студентів навчає їх не лише вирішувати завдання, але й ставити завдання, планувати дії та способи їх виконання, шукати нові, об'єктивно цінні способи в різних варіантах (Б.П Єсиков [19]).

Це особливо важливо для студентів вечірнього та заочного відділення факультетів, де дві третини навчального матеріалу відводиться на самостійне опрацювання.

Одним із факторів, який сприяє формуванню у студентів позитивного мотиву до навчання, є індивідуалізація процесу навчання іншомовного мовлення, що охоплює всі аспекти та етапи навчально-виховного процесу з іноземної мови, а також передбачає комплексне врахування та цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності студента, здійснюючи значний вплив на якість оволодіння іншомовним мовленням.

До основних завдань індивідуалізації доцільно віднести:

- заповнення прогалін у вихідному рівні володіння студентом іншомовним мовленням (за нашими дослідженнями 20 % студентів) і своєчасне усунення нового відставання;
- розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей студента, що відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням;

- формування індивідуального стилю оволодіння іншомовним мовленням, який включає також уміння самостійної роботи тощо.

Виконання основної мети індивідуалізації ефективно впливає на підвищення мотивації студентів до навчання, тому що саме для дорослих дуже важливо почувати себе впевнено, володіти достатнім рівнем знань, умінь і навичок. С.Ю. Ніколаєва [44, 45] визначає такі види індивідуалізації:

Мотиваційна індивідуалізація - врахування сталої системи мотивів володіння іншомовним мовленням, а також цілеспрямоване формування у кожного студента нових, складних і поки що відсутніх мотивів.

Регулююча індивідуалізація - врахування викладачем реального рівня володіння іншомовним мовленням на кожному етапі навчального процесу. Вона передбачає з одного боку, можливість тимчасового спрощення і часткового варіювання завдань для менш підготовлених студентів за умови одержання необхідного кінцевого "продукту" згідно з вимогами програми, а з другого - розширення та ускладнення програмних вимог для добре підготовлених та зацікавлених англійською мовою студентів.

Розвивальна індивідуалізація - дозволяє, по-перше, забезпечити в навчальному процесі опору на реальний рівень функціонування психічних процесів, по-друге, реалізувати цілеспрямований розвиток слабо функціонуючих психічних процесів за допомогою спеціально відібраних серій завдань на матеріали іноземної мови. Це сприятиме формуванню у студентів індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, з урахуванням і в опорі на індивідуальні особливості нервової системи студентів та стиль діяльності, який вже склався.

Щодо проблемного навчання, яке теж сприяє забезпеченню мотиваційної готовності студентів, то на можливість його застосування у вищих навчальних закладах вказують такі вчені як А.М. Алексюк, Т.О. Ільїна, А.Й. Капська, Р.А. Нізамов, О.С. Падалка, П.І. Підкасистий [1, 2, 25, 24, 43, 48, 50]. Теоретичні обґрунтування проблемного підходу у навчанні ми

знаходимо і в працях Ю.К. Бабанського, М.О. Данилова, О.М. Матюшкіна, М.І. Махмутова, [6, 7, 17, 18, 40] та інших дослідників.

Принцип проблемності, який пронизує сукупність проблемних ситуацій, завдань, методів і прийомів проблемного навчання спрямований на активізацію мислетворчої діяльності та мотивацію навчання.

Проблемне навчання як метод розглядали І.Я. Лернер, М.М. Скаткін [31, 52], як принцип навчання - Т.В. Кудрявцев [25], як тип навчальної діяльності - М.І. Махмутов [40], як особливий підхід до навчання – Т.І. Шамова [54].

М.І. Махмутов [40] стверджує, що проблемне навчання - це тип розвивального навчання, в якому систематична пошукова діяльність учнів поєднується із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням відсутності відвернень і принципу проблемності і процес взаємодії викладання і навчання орієнтований на формування їх пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання, розумових здібностей в ході засвоєння, наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій. Організація проблемного навчання передбачає застосування таких методів і прийомів викладання, які вели б до появи взаємопов'язаних проблемних ситуацій і визначили б застосування учнями відповідних дидактичній меті, методів навчання.

О.М. Матюшкін [38] визначав "проблемну ситуацію" як ситуацію, що викликає необхідність процесу мислення, Л.Я. Лернер [31] - як утруднення, подолання якого вимагає нових знань, нових способів дій, В. Оконь [47] - як життєву ситуацію, що привертає увагу, А.В. Фурман [53] - як процес продуктивного мислення, Д.В. Вількєєв [14] - як динамічну взаємодію об'єкта і суб'єкта пізнання. Таким чином, дидактична проблемна ситуація - засіб сумісної діяльності викладача і студента, створюваний викладачем і викликаючий у свідомості студентів особливий психологічний стан, що характеризується появою потреби в студентів засвоїти нові знання або новий спосіб дій, раніше їм не відомих, з метою розв'язання інтелектуальної

трудності, що постала перед ним на основі усвідомлення неузгодженості знань та вмінь, які вони мають, і тих, які від них вимагають.

Майстерність викладача полягає саме в тому, щоб на кожному занятті створювати оптимальні умови для виникнення проблемної ситуації, а саме:

- цілеспрямована діяльність викладача для її створення;
- наявність інформаційно-пізнавального протиріччя;
- наявність мотивів і стимулів пізнавального інтересу;
- неузгодженість наявних знань студентів з тими, що вимагаються з урахуванням показника трудності, який виступає як ступінь новизни засвоєваних знань і як ступінь узагальнення розвитку, якого повинні досягти студенти в процесі виявлення необхідності нового знання у проблемній ситуації;
- потреба студентів у нових знаннях;
- врахування можливостей студентів.

Підвищити мотиваційну готовність студентів, на нашу думку, можна шляхом створення ситуацій, пов'язаних з професійною діяльністю тих, хто навчається, використанням таких форм і видів роботи, які сприяють розвитку інтересу; врахування індивідуально-психологічних особливостей, досвіду, нахилів, інтересів, соціальної позиції, статусу в колективі, відбору навчального матеріалу; творчої співдружності між тими, хто навчається, і тими, хто навчає, впливу особистості викладача, створення сприятливого мікроклімату на заняттях в групі, зацікавленості в професійній діяльності самих студентів.

Як ми бачимо, мотиваційний блок відіграє велику роль у розвитку освіти дорослих. Формування мотиваційної готовності - це створення умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх тими, хто навчається, і подальшого розвитку їх мотиваційної сфери.

Для того, щоб мати краще розуміння мотивів навчання, вивчати, потребу в здобутті освіти, шляхом анкетного опитування, тестування, бесід, інтерв'ю нами було досліджено 150 осіб.

Аналіз результатів проведеного опитування, власний досвід в організації навчального процесу з англійської мови та методики викладання іноземних мов дали змогу виявити, що студентів можна поділити на чотири групи, які відрізняються мотивацією навчально-пізнавальної діяльності:

- Студенти, зорієнтовані на досягнення далекоглядної мети - 22 %. Це означає, що вони використовують освіту для досягнення цілком чіткої мети. Знання англійської мови дозволяє їм змінити місце проживання - від'їзд за кордон, нове місце роботи (з більш високою заробітною платою) тощо. Такі студенти усвідомлюють себе активними будівниками світу, які в процесі цього будівництва реалізують свої здібності. Це є визначенням смислової установки на творчість і формування потреби мати свою позицію і приймати власні рішення - незалежно від зовнішніх впливів і тимчасових умов та обмежень. Студентів-дорослих цієї групи відрізняє сильна воля, настанова на подолання всіх перешкод та досягнення мети. Якщо мотивація є лише чинником, ініціатором дії, то саме існування перешкод на шляху до виконання дії та умисне їх подолання стає формуючим чинником вольового акту. Саме подолання перешкод, відомі психологи Л.С. Виготський та С.Л. Рубінштейн [15, 51] розглядають як одну із ознак волі. Воля - це свідомо спрямована активність особистості. Воля є внутрішньою активністю психіки, пов'язаною з вибором мотивів, цілепокладанням, прагненням до досягнення мети, зусиллям до подолання перешкод, мобілізацією внутрішньої напруженості, здатністю регулювати спонукання, можливістю рішення, гальмуванням поведінкових реакцій. Воля спонукає особистість до свідомої активності, цілеспрямованої і планомірної поведінки.

- Студенти, зорієнтовані на зміну професії – 44%, коли їх проблеми працевлаштування стають невідкладними (наприклад, вчитель російської мови не може знайти роботу і змушений здобувати другу вищу освіту, вчителя англійської мови). Ці студенти характеризуються яскраво вираженою мотиваційною спрямованістю на певний вид діяльності. Вони ставлять перед собою мету, приймають вольові рішення, вносять необхідні

корективи, переборюють труднощі. Проводячи ту чи іншу діяльність, вони активно впливають на навколишній світ. Їх відрізняє високий рівень свідомості, керуючись віддаленою і суспільно значущою метою та певними мотивами вони відповідно планують, організують та регулюють свої дії.

- Студенти, зорієнтовані на навчання - 14 %. Це ті, хто шукають саме знань. Вони навчаються стільки, скільки себе пам'ятають. Як правило, вони набувають іншої професії для можливостей професійного росту, прагнення до максимального розкриття своїх потенціальних можливостей, посісти певне місце, отримати схвалення. Їм притаманна підвищена професійно-творча активність у конкретному виді діяльності. За цих умов вони творчо оволодівають професійними прийомами, методами, засобами відповідно до виду діяльності. Їх характеризує цілеспрямованість в оволодінні англійською мовою, інтерес до творчості, новизни, об'єктивність і самокритичність оцінки своїх творчих здібностей, незадоволеність наявним станом справ, прагнення до самовдосконалення. Вони ініціативні, наполегливі, працездатні, орієнтуються у новій ситуації, вміють знайти підхід до нової задачі.

- Студенти, зорієнтовані на зміну професії - 20 %, але ними керують мотиви вимушеності. Це означає відсутність у них інтересу до предмета, переконаність у неможливості якісного опанування іноземною мовою, занижений рівень самооцінки, запущеність у знаннях, перенесення неприязні минулого досвіду щодо вивчення іноземної мови (школа, коледж, інститут) на предмет "англійська мова" даного вищого навчального закладу. Таких студентів відрізняє невпевненість у своїх можливостях, боязкість зробити помилку, здатися смішними із-за низького рівня знань, яким вони володіють. Як правило, їх лякають незнайомі для них з минулого досвіду методи і засоби навчання, сама система навчання. Все це заставляє їх відчувати себе невпевнено, некомфортно, що в свою чергу не сприяє підвищенню пізнавальної активності творчої особистості. Об'єднує цих студентів те, що в їх життєвій позиції навчання і знання займають невисокий статус. Однак, в залежності від ситуації, що склалася, від зміни зовнішніх умов вони можуть

займати діаметрально протилежне становище у своєму соціальному середовищі. Студенти цієї групи не виявляють ініціативи, самостійності, вимагають постійного стимулу ззовні. Єдиним джерелом їх позитивного ставлення до навчання є викладач, який доступно і дохідливо пояснює. Це найважча група студентів, але при вмілій професійній організації навчального процесу, підтримці викладача, правильному виборі видів, форм і методів роботи, можна досягти успіху в спрямуванні студентів на ефективне сприйняття навчального матеріалу, розвиток творчих здібностей, інтересу до навчання, і згодом вони зрівняються із іншими студентами або навіть можуть обійти їх. Для цього треба багато цілеспрямовано і наполегливо працювати.

Підсумовуючи сказане попередньо, можна зробити висновок, що основними умовами забезпечення мотиваційної пізнавальної діяльності дорослої людини в процесі вивчення англійської мови є проблемне навчання, самостійна робота, індивідуалізація процесу навчання іншомовного мовлення, інтерактивні форми роботи, врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, відбір навчального матеріалу, особистість викладача, створення сприятливого мікроклімату, що, безперечно, впливає на мотивацію студентів до навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Порівняльно-педагогічний аналіз двох систем (технологій) навчання у вищій школі // Гуманітарні аспекти реформування і розвитку національної системи освіти. - К., 1994. - С. 103-111.
2. Алексюк А.Н. Педагогика высшей школы. - К.: Вища школа, 1993,- 186 с.
3. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1986. - 238 с.
4. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. -М.: Высшая школа, 1974. - 384 с.

5. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980.-368 с.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.
7. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. - М.: Знание, 1978. - 48 с.
8. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. Учебное пособие. - М: Изд-во МГПИ. 1974. - 240 с
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. (За редакцією П.О. Бега). - Київ, 2001. - 37 с.
10. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. - М.: Знание. 1981. - 96 с.
11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М: Просвещение, 1968. - 157 с.
12. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения // Известия, АПН РСФСР, 1955. - вып.73, - с. 20-26.
13. Вилькеев Д.В. Применение гипотезы в познавательной деятельности при проблемном обучении. - Казань, 1974. - 67 с.
14. Вилькеев Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. - Казань, 1967. - 112 с.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений. - М. - Педагогика, 1983. - Т. 3. – 366 с.
16. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления о советской психологии. - М.: 1966. С. 5-75.
17. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. - 294 с.
18. Данилов М.А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся. - В кн.: Вопросы

- воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников. - Казань, 1972. - С. 14-34.
19. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. - М.: Учпедгиздат, 1961. - 323 с.
20. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1978. - 159 с.
21. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. - с. 3-219.
22. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2000. -512 с.
23. Ильина Т.А. Тема обсуждения - педагогическая технология // Вестн. высш. шк., - 1973. -№ 11. - С. 13-17.
24. Капська А.Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова // Рідна школа. - 1991. - № 10. -С. 71-73.
25. Кудрявцев В.Г. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. - М.: Знание, 1991. - 79 с.
26. Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды. - В 2-х т. Т. 2. - М.: Педагогика, 1983. - 387 с.
27. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, мышление. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
28. Леонтьев А.А. Психология общения. - Тарту: Тартуский гос. Университет. - 175 с.
29. Леонтьев А.А. Речь и общение // Иностранные языки в высшей школе. - 1977. - № 6. - с. 80-85.
30. Лернер И.Я. Внимание технологии обучения // Советская педагогика. - 1990. - № 3. - с. 139 -141.
31. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности, -М.: Знание, 1980. - 96 с.
32. Лук А.Н. Уметь мыслить. - М.: Знание, 1985. - 144 с,
33. Лук А.Н. Психология творчества. - М: Наука, 1978. -128 с.

34. Маркова А.К. Мотивация учения и её воспитание у школьников. - М.: Педагогика, 1983. - 65 с.
35. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. -М.: Знание, 1979.- 48 с
36. Мотивация учения. (Под ред. М.В. Матюхиной). – Волгоград, 1976. - 89 с.
37. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. - М.: Школа-Пресс, 1993. - 126 с
38. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
39. Махмутов М.И. Современный урок. — М.: Педагогика, 1981 -190 с.
40. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 367 с.
41. Мельхорн Г., Мельхорн Х. Гениями не рождаются: общество и способности человека: кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 159 с.
42. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – М.: Просвещение, 1969. - 317 с.
43. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. - Казань, 1975. - 302 с.
44. Ніколаєва С.Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземним мовам у середніх навчальних закладах // Іноземні мови. - 1998. - № 4. - С. 14-20.
45. Николаева С.Ю. Подход к проблеме упражнений с позиций теории индивидуализации обучения // Иностранные языки в школе. с 1987. - № 5. - С. 37-40.
46. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. - Таллин: Валгус, 1976. - С. 70-76.
47. Оконь В. Основы проблемного обучения. - М., 1968. - 150 с.
48. Падалка О.С Педагогічні технології: Навчальний посібник. - Київ, 1995. - 150 с.
49. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1991. - 223 с

50. Подкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников. - М.: Педагогика, 1980. – 238 с:
51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1973. - С. 220-245.
52. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М: Педагогика, 1984. - 96 с.
53. Фураман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. - К.: Рад. шк., 1991. - 191с.
54. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 209 с.
55. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Просвещение, 1969. - 317 с.