

УДК 378.016:81'25]:378.147.091-021.464

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Комар Олег, доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0001-8071-3905

E-mail: oleh.komar@udpu.edu.ua

У статті представлено дослідження особливостей розвитку мотивації студентів факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини до автономного навчання під час вивчення перекладознавчих дисциплін. Метою статті є з'ясування факторів, які можуть бути ефективними для мотивації студентів ОС «бакалавр» до автономного навчання. Методологія дослідження ґрунтується на використанні релевантних інструментів збору даних, зокрема спостереження в навчальній аудиторії, опитування й анкетування, з подальшим впровадженням експериментальної методики.

Ключові слова: мотивація; внутрішня мотивація; зовнішня мотивація; автономне навчання, англійська мова; перекладознавство; професійна підготовка; компетентність.

MOTIVATING STUDENTS TO AUTONOMOUS LEARNING IN THE TRANSLATION STUDIES CLASSES

Komar Oleh, Doctor of Pedagogics, Professor of Department of English and Methods of Its Teaching, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0001-8071-3905

E-mail: oleh.komar@udpu.edu.ua

The article presents a research of the peculiarities of motivating students of the Faculty of Foreign Languages of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University to autonomous learning in the classes of translation studies. The aim of the article is to find out the factors that can be effective in motivating undergraduate students to study autonomously while learning translation studies. The paper indicates that the current problems for both students and teachers are lack of knowledge and motivation, low level of self-motivation and self-awareness, conservative approach to the conduction of the class.

The following research questions were formulated in order to develop relevant methodology and expect trustworthy findings: What can motivate students for autonomous learning? How do students develop their autonomy in the translation studies class? Which translation studies activities and materials can influence students' motivation for autonomous learning?

The research methodology is based on descriptive qualitative and quantitative methods, the use of relevant data collection tools, in particular observation in the classroom, interviews and questionnaires and the subsequent intervention into educational process.

The results of the intervention give indications that motivation may lead to autonomy. Lack of motivation was determined as an explanation for the lack of autonomous action, and it is the key conclusion from the experimental data.

Consequently, there is a strong relationship between higher levels of motivation and greater engagement in inside and outside the class activities, and the suggestion that motivation (i.e. intrinsic motivation) leads to autonomy does find theoretical and experimental support.

Keywords: motivation; intrinsic motivation; extrinsic motivation; autonomous learning; English language; translation studies; professional education; competence.

Останнім часом простежується тенденція, що під час вивчення англійської мови, зокрема коли йдеться про професійну підготовку, досі домінують викладачі, а студенти навчаються під їхнім загальним контролем. Це змушує останніх покладатися на викладача і вважати, що той є носієм знань й авторитету, які він передає у процесі навчання [1]. Відповідно, студентам практично не вистачає часу на поглиблення знань та розвиток навичок з англійської мови, якщо вони демонструють активність лише під час аудиторних занять у присутності викладачів. Таким чином, викладачі повинні мотивувати своїх студентів до автономності у вивченні англійської мови та предметів професійного спрямування [6].

Представлена стаття покликана вивчити взаємозв'язок між автономією та мотивацією під час опанування англійської мови та розвитку перекладознавчої компетентності студентів у процесі вивчення перекладознавчих дисциплін як складової їхньої професійної підготовки.

Автономне навчання зміщує акценти в навчальній аудиторії з викладача на студента, таким чином забезпечуючи практичну реалізацію ідей студентоцентризму. Студенти самі ухвалюють рішення щодо власного навчання, а викладачі можуть виступати в ролі фасилітатора, який ініціює та підтримує процес ухвалення рішень; консультанта, який реагує на поточні потреби окремих індивідів; та першоджерела, яке надає свої знання та досвід, коли вони необхідні [5, с. 325]. Інакше кажучи, це – ситуація, коли студенти вчаться формулювати цілі, планувати власний освітній процес, визначати ресурси навчання, обирати та впроваджувати відповідні стратегії навчання та оцінювати свій прогрес.

Автономне навчання можна коротко визначити так:

- «здатність брати на себе відповідальність за навчання» [9, с. 69];
- «здатність до відстороненості, критичного осмислення, прийняття рішень та незалежних дій» [7, с. 4];
- «здатність та готовність студентів самостійно робити вибір» [8, с. 427];
- «здатність контролювати власне навчання» [2, с. 47].

Сприяння автономному навчанню є одним із розв'язань проблеми заохочення студентів активно вчитися разом зі своїми викладачами або без них. Х. Даглес Браун [3, с. 70] зауважує, що успішне опанування англійської мови значною мірою залежить від здатності студентів як проявляти ініціативу в аудиторії, так і торувати свій шлях до успіху поза аудиторією та без керівництва з боку викладача. Принципи автономії передусім зосереджені на підготовці студентів до навчання впродовж усього життя. Проте мотивація студентів до автономного навчання – зовсім непросте завдання для викладачів.

Ряд наукових досліджень [3; 4; 9] відзначають значну роль мотивації у навчанні. У них наголошується на існуванні двох типів мотивації: внутрішньої та зовнішньої. Так, студенти мають внутрішню мотивацію до навчання, якщо вони навчаються заради самих себе, а не через зовнішній тиск чи винагороду за навчання. Внутрішня мотивація тісно пов'язана з усвідомленням можливості вибору, а також розумінням того, що студент певним чином контролює свої дії. Зовнішня мотивація належить до навчальних ситуацій, коли причиною виконання завдань є інший привід, аніж власний інтерес студента до самого завдання.

Вивчаючи взаємозв'язок між мотивацією та автономністю, Л. Дікінсон робить

висновок, що «успіх у навчанні та посилена мотивація зумовлені тим, що студенти беруть на себе відповідальність за власне навчання, за здатність його контролювати та усвідомлювати, що їхні успіхи чи невдачі у навчанні взаємопов'язані з їхніми власними зусиллями і стратегіями, а не зумовлені факторами, що не залежать від них» [4, с. 174]. Інакше кажучи, позиція дослідника полягає в тому, що мотивація є результатом взяття на себе відповідальності за результати навчання (тобто наслідком автономії) і що внутрішня мотивація більше пов'язана причинно-наслідковим зв'язком з автономією.

З другого боку, зауважуючи тісний зв'язок між внутрішньою мотивацією та автономією, М. Спратт, Дж. Хамфріс та В. Чан [10] ставлять під сумнів загальне припущення, що автономія призводить до мотивації, та припускають, що мотивація може призвести до автономії або бути її передумовою.

М. Лемб визначає мотивацію як «уявні “дивіденди” за вклад часу, енергії та зусиль студента» [6, с. 187]. Водночас П. Бенсон зауважує, що внутрішня мотивація є дуже потужним фактором для активізації навчання, тоді як зовнішня мотивація без внутрішньої, ймовірно, призводить до пасивного, поверхневого навчання [2].

Таким чином, у результаті аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що чіткої відповіді на питання «Автономія передуює мотивації чи мотивація передуює автономії, чи радше вони взаємозумовлюють одна одну?» не існує, вона радше є гіпотетичною. Це зумовлює мету статті, яка покликана з'ясувати фактори, зокрема види діяльності та навчальні матеріали, які можуть бути ефективними для мотивації студентів ОС «бакалавр» до автономного навчання під час вивчення перекладознавчих дисциплін. Для здійснення дослідження було використано якісні та кількісні методи емпіричного аналізу. Інструментами збору даних були спостереження в навчальній аудиторії, опитування й анкетування, які передували практичному впровадженню експериментальної методики.

Під час дослідження було зібрано дані, необхідні для досягнення його мети, зокрема: рівень мотивації студентів до вивчення англійської мови загалом та мотивації до автономного навчання зокрема; здатність студентів до вибору навчальної діяльності / матеріалів / завдань під час аудиторної та позааудиторної роботи, а також оцінювання власного навчання; яку діяльність студенти хотіли б розпочати / виконати під час вивчення перекладознавчих дисциплін тощо. Емпіричні дані зібрано за допомогою відповідних інструментів на етапах до тесту, власне тестування та після тесту. Це було зроблено для того, аби надати описовий аналіз результатів, який допоміг визначити поточний рівень мотивації студентів та можливості його підвищення.

Так, перша анкета допомогла з'ясувати, наскільки студенти мотивовані розвивати власні комунікативну та перекладознавчу компетентності та якими мають бути їхні обов'язки під час аудиторної роботи з перекладознавчих дисциплін. Важливо було зрозуміти, чому як студенти, так і викладачі не повністю усвідомлюють свої обов'язки у процесі навчання, та з'ясувати причини відсутності в студентів мотивації до ухвалення рішень та здійснення активних кроків у розвитку власної особистості.

Відповідно до результатів анкети 1 вдалося визначити, що 87 % студентів вважають, що обов'язок викладача – переконатися, чи вони прогресують під час заняття. З усіх респондентів лише 7 % зазначили, що саме вони мають стимулювати власний інтерес до вивчення англійської мови, решта 93 % зауважили, що це має робити викладач. 47 % студентів зазначили, що їхній обов'язок – досягти успіхів у

позааудиторній діяльності. 100 % респондентів вважають, що викладач повинен змусити їх працювати наполегливіше, він має вирішувати, що вивчати в аудиторії, й обирати, які матеріали використовувати для розвитку комунікативної та перекладознавчої компетентностей студентів. З другого боку, 20 % студентів зазначили, що це може бути їхня відповідальність – обирати, які види діяльності застосовувати під час вивчення англійської мови. 33 % респондентів вважають, що їм слід вирішувати, чому навчатися поза аудиторією. Оцінка навчання повинна бути винятково відповідальністю викладача – вказують 87 % студентів. Повні результати анкети 1 подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Розподіл думок щодо суб'єкта відповідальності за
види діяльності в аудиторній роботі (%)**

	Студент		Викладач	
	№	%	№	%
Відповідальність за прогрес студента впродовж навчального заняття	2	13	13	87
Відповідальність за прогрес студента в позааудиторній діяльності	7	47	8	53
Стимулювання інтересу до засвоєння навчального матеріалу	1	7	14	93
Відповідальність за рівень наполегливості у навчанні	–	–	15	100
Змістове наповнення навчального заняття	–	–	15	100
Вибір видів діяльності протягом навчального заняття	3	20	12	80
Вибір матеріалів для навчального заняття	–	–	15	100
Відповідальність за те, чому навчатися поза аудиторією	5	33	10	67
Оцінка навчання	2	13	13	87

Крім того, студентам було запропоновано відповісти на питання про рівень їхньої мотивації до вивчення англійської мови загалом та перекладознавчих дисциплін зокрема. Кількісні результати представлені на рисунку 1.

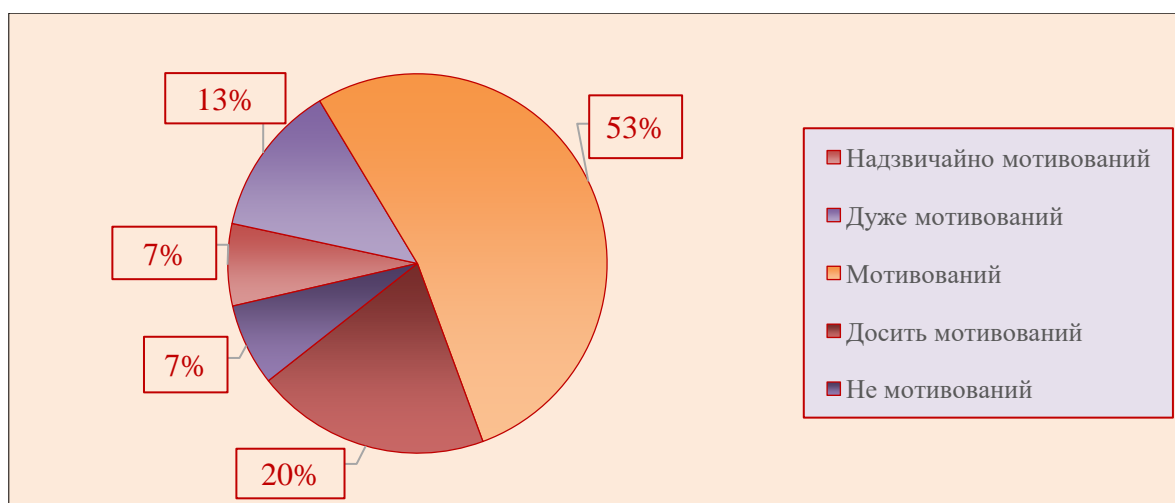


Рис. 1. Рівень мотивації до вивчення англійської мови та перекладознавчих дисциплін

Дані, отримані з анкети 2, допомогли з'ясувати здатність студентів до вибору навчальної діяльності / матеріалів / завдань в аудиторії та поза нею, а також здатність оцінювати власне навчання. Отримані результати дали певне розуміння того, чи думають студенти, що вони можуть чи не можуть вплинути на структуру та зміст навчального заняття та їхнє самостійне вивчення перекладознавчих дисциплін (див. таблицю 2).

Таблиця 2

**Розподіл думок щодо здатності студентів впливати
на вибір видів діяльності / матеріалів / завдань (%)**

	Низький		Достатній		Добрий		Дуже добрий	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Вибір видів діяльності в аудиторії	2	13	7	47	6	40	–	–
Вибір видів діяльності в поза аудиторній роботі	1	7	3	20	10	66	1	7
Вибір навчальних матеріалів в аудиторії	5	33	6	40	4	27	–	–
Вибір навчальних матеріалів в поза аудиторній роботі	5	33	2	13	7	47	1	7
Вибір мети навчання в аудиторії	8	53	4	27	3	20	–	–
Вибір мети навчання в поза аудиторній роботі	6	40	5	33	4	27	–	–
Оцінювання власного навчання	8	53	5	33	2	14	–	–

З таблиці 2 бачимо, що лише окремі студенти вважають себе здатними правильно вибрати навчальну діяльність та навчальні матеріали в позааудиторній роботі. 87 % та 86 % студентів зазначають, що можуть обирати види діяльності на заняттях та у позааудиторній роботі в межах від достатнього до хорошого рівня. 67 % студентів вважають, що можуть обирати навчальні матеріали на занятті, тоді як 60 % зауважують, що можуть робити те ж саме в позааудиторній роботі. Стосовно мети навчання, 47 % та 60 % респондентів вважають себе здатними обирати її в аудиторії та поза її межами відповідно. Менш ніж 50 % вважають, що можуть належним чином оцінити своє навчання. На наш погляд, тривожні результати були отримані в розділі «низький рівень» цієї анкети, оскільки від 1/3 до 1/2 усіх студентів вважають, що мають погані здібності щодо вибору навчального матеріалу в аудиторії та поза її межами, вибору мети навчання в аудиторії та поза її межами, а також оцінювання свого навчання.

Анкета 3 допомогла з'ясувати, яку діяльність студенти хотіли б розпочати / виконати під час вивчення перекладознавчих дисциплін. Ця анкета була ключовою для збору даних, оскільки надала можливість вибрати види діяльності та матеріали для етапу впровадження експериментальної методики.

З таблиці 3 можемо зробити висновок, що студенти схильні ініціювати або займатися діяльністю, яка є необов'язковою (додатковою) у різних аспектах (67 %), проте ця тенденція не охоплює бажання виконувати додаткові граматичні завдання (до цього готові лише 33 % респондентів). Студенти виявляють бажання надсилати електронні листи / повідомлення англійською мовою (80 %), дивитися фільми / відео на YouTube англійською мовою (80 %), слухати радіо / пісні англійською (100 %), вправлятися у спілкуванні англійською з однолітками (53 %), виконувати творчі завдання на переклад у групі (53 %), користуватись англомовним сегментом інтернету

(100 %). Вважаємо, що вибір означених видів діяльності пов'язаний із загальними тенденціями розвитку технологій, комунікації та особистості. З цієї причини на етапі впровадження експериментальної методики було обрано декілька видів діяльності, які були вказані студентами (творчі завдання на переклад у групі, прослуховування радіо / пісень англійською мовою, надсилання електронних листів / повідомлень англійською мовою), а також ті, які не знайшли підтримки більшості студентів, але зацікавили їх (портфоліо студента англійською мовою, виконання індивідуальних творчих завдань на переклад), та впроваджено в освітній процес під час вивчення перекладознавчих дисциплін.

Таблиця 3

**Види діяльності, які студенти хотіли б розпочати / виконати
під час вивчення перекладознавчих дисциплін (%)**

	+		-		+/-	
	#	%	#	%	#	%
Виконувати додаткові завдання в аудиторії	10	67	3	20	2	13
Виконувати додаткові граматичні вправи	5	33	7	47	3	20
Самостійно читати різноманітні англомовні тексти	3	20	5	33	7	47
Надсилати електронні листи / повідомлення англійською мовою	12	80	1	7	2	13
Самостійно читати англомовну художню літературу	5	33	6	40	4	27
Дивитися фільми / відео на YouTube англійською мовою	12	80	-	-	3	20
Слухати радіо / пісні англійською	15	100	-	-	-	-
Вправлятись у спілкуванні англійською з однолітками	8	53	2	13	5	34
Виконувати індивідуальні творчі завдання на переклад	6	40	6	40	3	20
Виконувати творчі завдання на переклад в групі	8	53	2	13	5	34
Створювати портфоліо студента англійською мовою	7	47	3	20	5	33
Користуватись англомовним сегментом інтернету	15	100	-	-	-	-

Зрештою, контрольна анкета, яка є поєднанням анкет 1 і 2, продемонструвала, наскільки успішним було впровадження експериментальної методики та як сприйняття відповідальності та здібностей, а отже й рівень мотивації до автономного навчання, змінилися в результаті дослідження. На рисунку 2 спостерігаємо незначну зміну рівня мотивації студентів та збільшення кількості мотивованих студентів. Після експерименту жоден студент не вказав, що він / вона не мотивований, зменшення досить мотивованих студентів відбулося з 3 до 1, мотивованих студентів – з 8 до 7. Зростання дуже мотивованих студентів відбулося з 2 до 3, а надзвичайно мотивованих – з 1 до 2. Загалом спостерігаємо позитивну тенденцію в результатах впровадження експериментальної методики.

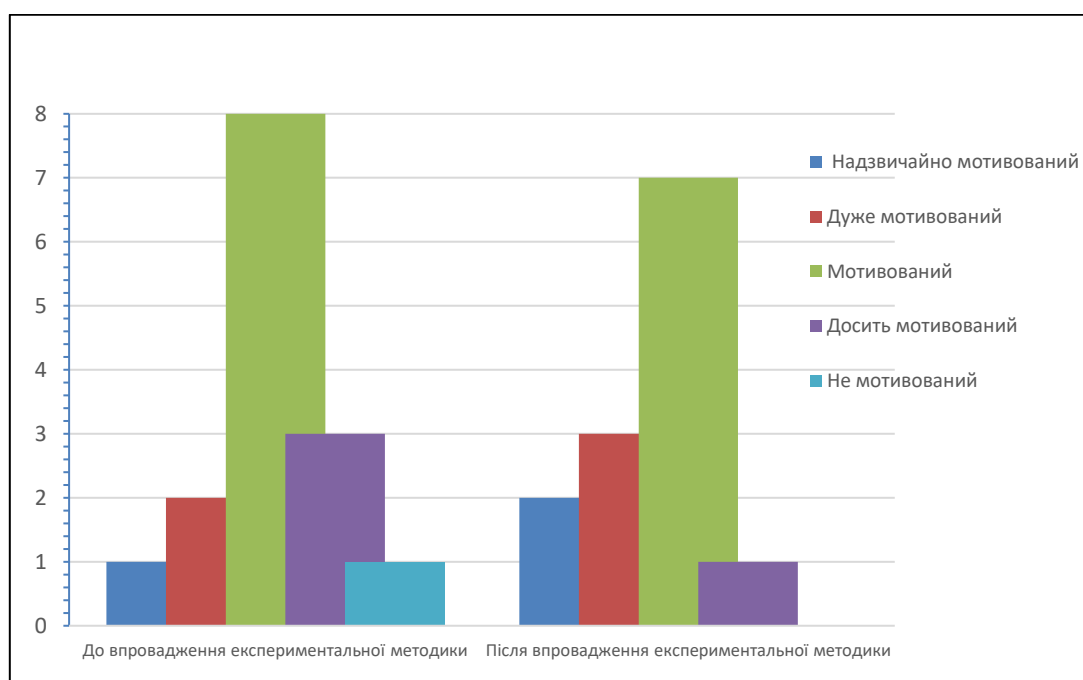


Рис. 2. Порівняльний аналіз рівня мотивації студентів до вивчення англійської мови та перекладознавчих дисциплін, включаючи автономне навчання.

Результати експериментальної роботи свідчать про те, що мотивація може призвести до автономії або ж бути її передумовою. Дані, зібрані під час спостереження, опитування й анкетування, безумовно, вказують на те, що відсутність мотивації студентів гальмує розвиток їхньої автономії. Припускаємо, що причиною цього є спонукальна або сприятлива роль, яку відіграє мотивація стосовно автономії студентів, проте наразі такий зв'язок потребує подальшого дослідження. Відсутність або брак мотивації як пояснення відсутності автономних дій є ключовим висновком з експериментальних даних. Вважаємо, що існує зв'язок між вищими рівнями мотивації та більшою активністю студентів як під час аудиторних занять, так і поза їхніми межами, оскільки припущення, що мотивація призводить до автономії, знайшло теоретичне та експериментальне підтвердження.

Результати проведеного дослідження дозволили сформулювати такі висновки:

1. Існує чітка залежність мотивації до автономного навчання від відповідальності за дії та мотиви, яку студенти готові взяти на себе. На початковому етапі дослідження більшість студентів продемонстрували низький рівень усвідомлення себе як суб'єкта відповідальності, а також бажання покласти відповідальність переважно на викладача, тим самим зробивши процес навчання зосередженим на ньому та уникаючи активного залучення як в аудиторну, так і позааудиторну роботу. Наприкінці дослідження кількість студентів, які були більш охочі брати на себе відповідальність за свою автономію, зросла, що вочевидь вплинуло на рівень їхньої мотивації. Зокрема, студенти почали більш охоче брати на себе відповідальність за свій прогрес як в аудиторії, так і поза нею; вони зрозуміли, що важливо знайти належні стимули для власного зацікавлення вивченням англійської мови загалом і перекладознавства зокрема та змусити себе працювати більше. Вони могли б бути активнішими,

вирішуючи, чому навчитися поза аудиторії і як оцінювати власне навчання. Водночас студенти не могли значно вплинути на навчальну програму та добір матеріалів для заняття, проте вважаємо, що має бути певний баланс між обов'язками викладачів та студентів передусім під час навчальних занять в аудиторії.

2. Студенти можуть розвинути власну навчальну автономію шляхом належного виконання обов'язків та застосування здібностей в освітньому процесі. Цього можна досягнути, зокрема, шляхом участі у виборі навчальної діяльності в аудиторії та поза нею, доборі навчальних матеріалів, навчальних цілей, а також оцінювання власної освітньої діяльності. Безумовно, успіх такої участі залежить від особистісного розвитку, соціальної ролі в студентській групі, загального рівня володіння англійською мовою тощо. Отже, студенти можуть демонструвати різні ступені автономії, пов'язані з їхніми особистими освітніми потребами.

3. Рівень мотивації студентів до автономного навчання можна підвищити за допомогою різних видів діяльності та матеріалів в аудиторній роботі. Зокрема, студенти більш мотивовані діяльністю, яка є опціональною як в аудиторії, так і поза нею (окрім виконання граматичних вправ): надсилання електронних листів / повідомлень англійською мовою, переглядом англомовних фільмів / відео на YouTube, прослуховування радіо / пісень англійською, виконання творчих завдань індивідуально та у групі, використання англомовного сегмента інтернету тощо. Успішне поєднання означених видів діяльності в аудиторії та поза нею в цьому випадку є ключовим аспектом і роль викладача як фасилітатора освітнього процесу, безумовно, значна. Крім того, вищезгадані види діяльності можуть стати надійними інструментами для підвищення рівня мотивації студентів, їхньої готовності до продуктивної участі в складніших видах діяльності й, відповідно, усвідомленої готовності до автономного навчання.

Здійснене дослідження не є вичерпним та відкриває перспективи подальших розвідок мотивації студентів до автономного навчання в довготерміновій перспективі, на різних етапах навчання й у процесі вивчення різних навчальних дисциплін професійного спрямування.

REFERENCES

1. Abdel Razeq, A. A. (2014). University EFL learners' perceptions of their autonomous learning responsibilities and abilities. *RELC Journal*, 45(3), 321–336.
2. Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.; first published, 2001). London: Pearson Education.
3. Brown, H. Douglas. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. United States: Longman.
4. Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23, 165–74.
5. Dişlen, G. (2011). Exploration of how students perceive autonomous learning in an EFL context. In *Fostering Autonomy in Language Learning*. D. Gardner (Ed.), 126–136.
6. Lamb, M. (2011). Future Selves, Motivation and Autonomy in Long-Term EFL Learning Trajectories. In *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Multilingual Matters, 177–194.
7. Little, D. (2007). Introduction: Reconstructing learner and teacher autonomy in language education. A. Barfield, S. H. Brown (Eds.). *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–12.
8. Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435.
9. Nowlan, A. (2008). Motivation and learner autonomy: Activities to encourage independent study. *The Internet TESL Journal*, 14(10), 66–80.
10. Spratt, M., Humphreys, G. and Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first? *Language Teaching Research*, 6(3), 245–266.