

Педагогически измерения на мотивацията за изучаване на чужд език

Екатерина Попандонова

The most important theories of motivation for foreign language learning which have influenced the contemporary classroom teaching for the last several decades have been scrutinized in the article. Various approaches to motivation for foreign language learning have been presented as well.

Key words: *instrumental and integrative, internal and external motivation, foreign language learning*

УВОД

Ученето на език е вид комуникация, повлияна от сложна мрежа от фактори, които включват социалния контекст на ученето, социалните отношения между тези, които общуват, както и отношението към новата култура. Ученето на чужд език има силно подчертан социален характер. Според Crooks, Oxford [1988, в Williams и Burden, 1997:115] това 'е учене да си друга социална личност', учене за идентификация с чуждоезиковата общност и в някои случаи приемане на друга култура и нов вид поведение.

В световен мащаб, по-голямата част от концепциите и изследванията относно овладяването на даден език са развити в контекста на изучаване на езика като втори. В настоящата статия, обаче, се акцентира върху тези концепции, които разглеждат мотивацията за овладяване на езика като чужд.

МОТИВАЦИЯ ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК НА GARDNER

Gardner и Lambert [1972] са първите учени, които изследват връзката между мотивацията и изучаването на втори език, но резултатите от техните изследвания оказват много голямо влияние върху по-нататъшното развитие на мотивацията за изучаване на чужд език. Това налага кратко запознаване с възгледите им.

Идеите на Gardner и Lambert [1972] са свързани със социалните и психологическите аспекти при овладяване на езика. Резултатите от всички изследвания, които провеждат показват, че позитивното отношение към изучаването на езика, увеличава мотивацията и постиженията. В следствие на проведените изследвания [1972, 1985], те първи разграничават два основни типа мотивация: инструментална и цялостна. Първата се асоциира с прагматични причини за изучаването на чужд език като: изпълняване на образователни изисквания, социално признание, икономическа изгода и др. В тези случаи на езика се гледа като на инструмент, който може да помогне за постигането на тези цели. Втората е характерна за онези, които искат да овладеят езика, за да станат част от различна културна група т.е. те са водени от мотива да се интегрират като членове на общността, която владее езика. Тези хора, които се идентифицират позитивно, искат да приличат на членовете на общността, да разбират културата им, да могат да участват в нея. Според Gardner [1985] цялостната мотивация е по-добра тъй като тя подкрепя и обосновава стремежа, необходим за овладяване на език. Dörnyei [1990] обаче твърди, че значението на цялостната мотивация приляга добре към двуезична общност (изучаваният език е втори) и не е подходяща при изучаването на езика като чужд.

На един по-късен етап, Gardner [1985] прави разграничение между хората, които развиват езика в двуезична среда с тези, които го изучават само в класната стая, но в центъра на неговия изследователски интерес продължава да доминира цялостната мотивация.

Според Ely [1986] понякога е трудно да се направи разлика между цялостна и инструментална мотивация. Той смята, че както цялостният, така и инструменталният

тип мотивация са позитивни фактори за силата на мотивацията. Този факт се потвърждава и от изследванията на други теоретици [Au, 1988; Horwitz, 1990, Crookes и Schmidt, 1989 цит. в Oxford, 1992], които твърдят, че един отделен тип мотивация не може да бъде неизменно по-висш от гледна точка на ученето на език.

В България учениците имат ограничени възможности да общуват на целевия език освен в класната стая. А в контекст на изучаване на езика като втори лингвистичният резултат е естествено усвояване на езика, в сравнение с резултатите от литературното учене, които се реализират в класните стаи в българските училища. Тъй като ученето на чужд език, особено на английски, е крайно необходимо, поради съвременната световна тенденция за неговото овладяване, може да се приеме, че трудът на Gardner има практическо значение, защото той акцентира върху цялостния мотив, който различни автори [Crookes и Schmidt, 1989; Dörnyei, 2001] свързват с вътрешната мотивация.

От изложеното по-горе може да се заключи, че успешното овладяване на чужд език изисква усилия и отговорност, които трябва да се поддържат през дълъг период от време. Ако забавлението, интересът и награждаването на учениците се повишат и са подсилени чрез контакти и взаимодействие, се стига до извода, че цялостната мотивация се оказва по-ефективна от инструменталната. От друга страна инструменталната мотивация може да е също толкова ефективна. В Англия, например, много азиатски родители решават да учат английски език, не поради някакъв първоначален вътрешен интерес към самия език, но защото разбират, че без познание по езика, те са изолирани от средата и няма да могат да разбират и подкрепят децата си по време на тяхното образователно, социално и психологическо развитие. Това показва, че включването в процеса на учене на език, влияе върху силата и степента на мотивацията [Williams&Burden, 1997:125].

МОТИВАЦИЯТА В КОНТЕКСТА НА ИЗУЧАВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК

Други автори акцентират върху други съществени аспекти на мотивацията в контекста на изучаване на чужд език. Skehan [1989], например, въпреки, че приема труда на Gardner като много важен в областта на мотивацията за изучаване на чужд език, смята, че изследванията не са достатъчно обхватни. Според него остава нерешен въпросът за действителната взаимозависимост между способността да се учи език и мотивацията. В следствие на тези свои съждения Skehan постулира идеите, че мотивацията за изучаване на чужд език може да бъде породена от различни източници. Ако поведението на учениците се определя от вроден интерес към ученето, мотивацията може да се определи като присъща. Ако поведението се определя от количеството преживян успех, мотивацията може да се приеме като резултативна. Вътрешната мотивация за учене се повлиява от вътрешни фактори. Освен това, определено поведение може да се породи от прилагането на санкции или даването на награди.

Според Brown [1987:112], мотивацията може да обясни успеха или провала на учениците. Той смята, че изучаващият чужд език внася в определена учебна ситуация различни променливи като отношение, инструментални, цялостни мотиви и др. Авторът твърди, че самоуважението е 'най-важния фактор влияещ върху човешкото поведение' [1987:103]. Това твърдение намира основание във факта, че тези които изучават чужд език, изпитвайки срам от знанията си по езика, губят своето самоуважение. Самоуважението на учениците, от които се очаква да се 'представят' добре в клас, а вместо това се провалат, се понижава. Това директно оказва влияние върху тяхната мотивация за учене. При условие, че самоуважението е толкова важно, може би учителят е този, който трябва да създаде сигурна, незастрашаваща и комфортна учебна среда.

Gertrude Moskowitz [1978:12] разглежда самоуважението като съществено и решаващо в процеса на учене. Според нея, по време на учебния процес по чужд

език, в класната стая е необходимо да се създаде креативна атмосфера, където индивидите да развиват позитивни чувства за себе си, което би им дало възможност да бъдат по-мотивирани да използват чуждия език.

От гореизложените факти може да се заключи, че за успешния процес по чужд език е важно да се разбере мотивацията на учениците да учат езика, като същевременно се идентифицира вида мотивация и доминиращите ѝ характеристики. Важно е да се прави разлика между различните типове мотивация, защото това насочва учебния процес към използване на индивидуални подходи, съдържание, средства и материали за обучение, които могат да са фокусирани конкретно както към релевантна лексика, граматика или акцентът им да е насочен към развиване умения за четене, писане и т.н., така и към по-холистични подходи в преподаването на езика.

Други изследователи [Oxford&Shearin, 1994:12], смятат че мотивацията е важна за ученето на чужд език и следователно е решаващо да се разбере какво мотивира учениците. Според Oxford и Shearin, мотивацията 'отразява силата да се постигне определена цел, което от своя страна повлиява ориентацията на мотивацията' [Oxford и Shearin, 1994:14]. Те използват и определението на Crookes и Schmidt, които заявяват, че мотивацията да се учи чужд език притежава вътрешни и външни характеристики [Crookes в Oxford&Shearin, 1994:14]. Характеристиките на вътрешното поведение включват интерес към самия език, лична потребност от постижение (сила, присъединяване, приложимост), очакване за успех или провал и награди. Външното поведение включва внимание, постоянство през времето и поддържане на високо ниво на активност.

Oxford и Shearin [1994:19] разширяват разбиранията за мотивацията в процеса на овладяване на чужд език, като разглеждат мотивираното представяне или проява като на комбинация от поставяне на цели, очакване и резултатност. Необходимо е целта да е ясно формулирана, а обратната връзка да се базира на целите. Индивидът трябва да постига поставените цели, като понякога е наложително реално да се поощрява. Една реалистична преценка как индивидът се справя с дадена дейност би довела до постоянство и влагане на повече усилия. Важно е индивидът да вярва в собствения си контрол върху крайния резултат.

В този контекст може да се заключи, че това разбиране за мотивацията отразява идеите на Deci и Ryan, като комбинира общите педагогически тенденции с тези за овладяване на език, които до един определен момент са значително доминирани от идеята за цялостната и инструменталната мотивация.

До 1980те години на миналия век много изследователи, в опита си да свържат концепциите за мотивацията в областта на педагогическата психология с тези в областта на изучаването на чужд език, се фокусират предимно върху нейните социално-културни измерения. Смята се, че социалното измерение не е единствената важна съставна част на мотивацията за изучаване на чужд език, '...всъщност, от педагогическа гледна точка, може дори и да е не е най-важната' [Crookes и Schmidt, 1991:469].

Мотивацията за изучаване на чужд език е сложен психологически конструкт, който включва също така и няколко несоциални фактори. Dornyei [1996:73] обяснява това по следния начин: (1) Изследванията върху мотивацията като цяло целят да обяснят фундаменталния въпрос защо хората се държат по определен начин, на който не може да се предложи един прост и недвусмислен отговор; (2) Мотивацията за учене на чужд език представя една уникална ситуация поради мултифасетната природа и роля на езика като феномен. Езикът е едновременно (а) комуникационна кодирана система, която може да се преподава като училищен предмет; (б) съществена част от идентичността на индивида, включена в почти всички умствени дейности и (в) най-съществената връзка на социалната организация внедрена в културата на общността, където езикът се използва. По този начин, ако езикът служи

за всички тези цели, следователно мотивацията за изучаване на чужд език ще притежава социални и личностни измерения.

В следствие на това се появяват няколко нови педагогически подхода, в обяснението на природата на мотивацията, един от които е този на Clement и колежката му [1994]. Според резултатите от изследванията им, освен социални и прагматични, мотивацията за учене на чужд език в класната стая има много повече измерения. Едно от тях е, че цялостният мотив е централен компонент на социалното измерение на мотивацията за учене на език. Учениците, които имат позитивно отношение към чуждия език, говорещите чуждия език и ценностите на тази общност, е по-вероятно да успеят да овладеят езика, отколкото тези с не толкова благоприятно отношение. Лингвистичната самоувереност, която включва тревожността относно недоброто владение на езика, е централен компонент в личностното измерение на мотивацията. Вследствие на по-ниската степен на тревожност, учениците могат да оценят знанията си по-високо, може да са по-уверени за знанията си по езика и неговото използване. Поради тази причина, те са по-мотивирани да учат езика от тези, чиято мотивация е затруднена поради липса на самоувереност. Съществен е и оценката на учебната среда, която включва (1) единство на групата от ученици, (2) качествата, личността и стила на преподаване на преподавателя (компетентност, ентузиазъм, въвлеченост в учебния процес) и (3) часовете по английски език (атрактивност, практическа приложимост, трудност) [Clement et al., 1994].

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОДХОД КЪМ МОТИВАЦИЯТА ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК

Dörnyei [1994] обяснява мотивацията от педагогическа позиция по различен начин. Според него, феноменът мотивация за учене на чужд език е много сложен. Като три ключови фактора, влияещи върху мотивацията за изучаване на английския език като чужд, той посочва интереса към чуждия език, културата и хората; желание да се разшири мирогледа; желание за нови стимули и стремеж към предизвикателства. Според него, социалните прагматични измерения на ученето на чужд език зависят от това кой какъв език учи и къде [Dörnyei, 1994:275].

Dörnyei [1994] признава значимостта на цялостната мотивация и твърди, че въпреки разделението на мотивацията на цялостна и инструментална, това са две подсистеми, които взаимно се припокриват при изучаването на чужд език. Той разширява и обобщава концепцията за цялостната мотивация, като включва не само онези личности, които искат да станат част от общността, владееща чуждия език, но и онези, които имат позитивно отношение към тази общност и езика, който се изучава. Той концептуализира мотивацията за изучаване на чужд език на три нива: ниво на езика, ниво на ученика и ниво на учебната ситуация. Цялостната и инструменталната подсистема обхващат само езиковото ниво.

Нивото на езика включва мотивационни фактори, отнасящи се до културата и общността владееща чуждия език, потенциалните предимства и ценности, които се асоциират с езика. Авторът [1994:280] предлага да се използват социо-културни компоненти като видео, музика, книги и др. на целевия език, за да се подпомогне систематичното развитие на знанията, и да се открият приликите и разликите между културите на двете общности. Това ниво може да включва 'контактите на ученика с говорещи изучавания език и да се развие инструменталната мотивация на учениците'.

Нивото на ученика включва индивидуалните характеристики, които ученикът внася в учебния процес. Тук се включват фактори като тревожност, възприета компетентност по чуждия език, минал опит, самоуважение, самоувереност и др. Според Dörnyei [1994:281] преценката на учениците за собствените им силни и слаби страни определя тяхното учене. Следователно, на това ниво трябва да се подсилат

самоувереността на учениците. Създаването на подкрепяща, незастрашаваща учебна среда може да подпомогне намаляването на тревожността на учениците. На това ниво може да се инкорпорира поставянето на всекидневни, постижими цели.

Третото ниво в контекста на учене на чужд език обхваща три подкомпонента, които са свързани с различни аспекти от ученето на чужд език в класната стая [Dörnyei, 1994:282]. Това са специфични мотивационни компоненти на предмета (учебна програма, учебни материали, преподавателски методи, учебни задачи); определеният учител (отношенията между учителя и учениците, поведението на учителя, споделяне на идеи между учителя и учениците и между самите ученици, предоставяне на позитивна обратна връзка); определената група (подкрепа на колaborацията, ориентираност към целите, нормите и системата за награди, сплотеност на групата и структурата на целите на класа като цяло).

Dörnyei препоръчва да се поощрява автономността на учениците като им се дава реален избор за алтернативни пътища за постигане на дадена цел, като учениците се включват в организацията, подготвянето и представянето на дейности с гъвкаво използване на времето. Задачите трябва да стимулират вътрешната мотивация като същевременно интернализират външната. Учителите трябва да дават информативна обратна връзка, която да мотивира учениците за учене.

Идеите на Dörnyei за мотивацията синтезират различни изследвания, като включват стари и нови елементи. Например, разделението на мотивацията за изучаване на чужд език на три нива е базирано на откритията на Clement и колектива му [1994], които определят съществуването на три основни детерминанти на мотивацията при изучаване на чужд език: цялостност, лингвистична самоувереност и оценяване на класната стая като учебна среда. Разликата е, че Dörnyei разширява обсега на всеки отделен компонент.

На един по-късен етап, Dörnyei, заедно със свой колега [Dörnyei&Otto, 1998] доразвива концепция за мотивацията като прибавя елемента време. Изследователите предлагат модел, който е доразвит от Dörnyei [2000, 2001] и се нарича 'процесуален (методологичен) модел на мотивацията за учене на език'. В неговата основа лежи идеята, че мотивацията се променя във времето и затова моделът отразява нейните динамични характеристики: 'Вярвам, че това е важно съображение, защото когато се говори за продължителна учебна дейност, такава като овладяването на чужд език, мотивацията не може да бъде разглеждана като устойчив признак на ученето, който остава постоянен месец или години. Повечето учители откриват, че мотивацията на учениците им варира като преминава през спадове и приливи. Подобно вариране може да бъде причинено от редица фактори, такива като периода на учебната година или вида учебна дейност. Следователно, в модела на мотивацията може да се включи величината време или времевата ос, която да се приложи към учебния процес' [Dörnyei 2001b]. Според Dörnyei, мотивацията при изучаването на чужд език във времето преминава през три фази, при които доминират различни мотиви.

При предварителната фаза, известна като мотивация на избора, е необходимо да се породи мотивация, за да може индивидът да избере цел, която да постигне. Същинска, действена фаза е известна като мотивация на изпълнението, прилага се в класната стая и се причислява към нуждата мотивацията активно да се поддържа и защитава. Фазата след същинската представя ретроспективна мотивация. Свързва се с ретроспективното оценяване как са се случили нещата. Начинът, по който учениците осмислят миналия си опит по време на тази фаза, определя вида дейности, които те ще бъдат мотивирани да извършват в бъдеще Dörnyei [2001b:21].

От казаното по-горе може да се заключи, че мотивацията на учениците в действителност е в състояние на непрекъсната промяна и претърпява промени в съответствие с различните търсения, изисквания и потребности. Поради тези причини, желанието при включването на интерактивната мултимедия в часовете по

чужд език е да се постигне трайна и силна мотивация за овладяване на езика, която да рефлектира върху реалните знания на учениците. Успешното прилагане на тези знания в класноурочната практика и извън нея биха подкрепили идеите на Dörnyei. Влиянието на фактора време върху мотивацията може да се провери като се потвърдят резултатите с тестове за отсрочена проверка на знанията.

Други учени [Williams&Burden, 1997:120], се фокусират върху когнитивните и емоционалните аспекти на мотивацията и поставят акцент върху социално-конструктивистката перспектива към изследването на мотивацията. Според авторите всеки индивид е мотивиран по различен начин и в същото време е обект на социални и контекстуални влияния, което от своя страна води до съзнателно решение за действие и период от продължително интелектуално и/или физическо усилие, за да се постигне предварително поставена цел [Williams&Burden, 1997:120]. Конструктът предложен от Williams и Burden показва, че мотивацията за учене на чужд език е сложен феномен с много измерения. Главното разграничение между компонентите на мотивацията, което авторите правят, е по отношение на това дали те са вътрешни или външни. Според Williams е важно да се знае какви външни влияния е по-вероятно да предизвикат мислите и действията на учениците като доведат до изпълнението на определени цели [Williams & Burden, 1997:121].

Williams разграничава три фази в развитието на мотивацията: причина да се направи нещо, решение да се извърши нещо и поддържане на усилието. Тези фази са нелинейни по природа т.е. редът, в който се появяват не е еднопосочен като в зависимост от ситуацията един определен аспект може да предхожда друг. В известен смисъл този модел може да е паралелен на психолингвистичните модели за усвояването на език, при които нещо се преподава, интернализира и проявява, за да се вгради с предишното знание и едва тогава е сметнато за научено. В областта на психолингвистиката се включва и концепцията, че процесът на овладяване на език е едновременно и цялостен и поетапен. По този начин мотивацията може да се приеме не като продукт, а като процес - особеност, която може да повлияе концепцията за подходите при преподаване на език.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

От казаното по-горе може да се обобщи, че мотивацията се формира не само от вътрешни, личностни фактори, но и от външни каквито са преподаването, взаимодействието с връстниците, цялостните изисквания към изпълнението на задачите и учебната среда като цяло. Могат да се изброят множество фактори, които оказват влияние върху мотивацията на отделния индивид. Доминиращите сред тях са нужда от изявяване, желание, готовност за учене, постоянство, интерес, удоволствие от уроците, стремеж към поощрения, предимствата от знанията на чуждия език и др. Може още да се заключи, че мотивацията насърчава в голяма степен цялостното усилие от страна на ученика и дава резултат в по-голям успех от гледна точка на цялостното свободно владение на езика. В този смисъл познаването на видовете мотивация, които движат учениците в овладяването на езика и конструирането на такава учебна среда, която да засилва тази мотивация е важен педагогически проблем.

Съществено за повишаване мотивацията за учене на език, например, е материалът и задачите да са незастрашаващи, вълнуващи, практически приложими, подходящо предизвикателни и представени по разбираем начин, допускащи стимулирането на успешно представяне от страна на учениците. Това е начин да се променят каквито и да е отрицателни отношения и стереотипи, които могат да навредят на мотивацията на учениците да изучават чужд език.

Каквито и да са дефинициите и подходите към мотивацията за изучаване на чужд език, всички изследователи са на мнение, че тя е важен фактор по отношение на процеса на учене и неговата резултативност. Мотивацията определя степента на

активно, лично включване в процеса на учене на език. Едно и също действие на различни ученици, може да е породено от различни мотиви. От друга страна един и същи човек, може да се мотивира по различен начин ако причините са различни. По този начин, индивидът може да има многобройни мотиви за едно определено действие. Човек дори може да не съзнава причината за дадено поведение. Следователно е доста трудно правилно да се идентифицира нечия мотивация.

Въпреки, че английският език не е официален език в България, поради използването му в различни области и големият интерес към него, е предпочитан да се изучава, дори и от слабите ученици. Интересът към изучаването му в България, поражда необходимост от усвояването му по интересен и нетравмиращ начин, с цел да се повиши мотивацията за овладяването му.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Brown, D. Howard, Principles of Language learning and teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1987.

[2] Clement, R., Dörnyei, Z., and Noels, K.A., Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44:417-48, 1994.

[3] Crookes, G. and Schmidt, R.W., Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning* 41:469-512, 1991.

[4] Deci, E.L., and Ryan, R.M., Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour. New York: Plenum, 1985.

[5] Deci, E.L., and Ryan, R.M., The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11:4, 2000.

[6] Dörnyei, Z., (1994a), Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom, *Modern Language Journal*, 78:273-284, 1994a.

[7] Dörnyei, Z., Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice, in Oxford, R.L., (ed.) Language Learning Motivation: Pathways to the new century. Honolulu: University of Hawaii Press, 1996.

[9] Dörnyei, Z., Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Education Psychology*, 70:519-538, 2000.

[10] Dörnyei, Z., (2001, 2001a), Teaching and Researching: Motivation. Essex: Pearson Education Limited, 2001, 2001.

[11] Dörnyei, Z., (2001b), Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

[12] Dörnyei, Z. and Otto, I., Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London, England), 4:43-69, 1998.

[13] Ely, Ch., Language Learning Motivation: A Descriptive and Casual Analysis, *The Modern Language Journal*, vol. 70, No1, pp.28-35, 1986.

[14] Gardner, R.C., Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

[15] Gardner, R.C. and Wallace, E. Lambert, Attitudes and Motivation on Second Language Learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1972.

[16] Oxford, Rebecca and Jill Shearin, Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 78 (1), 1994.

[17] Skehan, Peter, Individual Differences in Second Language Learning, London: Arnold, 1989.

Williams, M. and Burden, R.L., Psychology for Language Teachers, A Social Constructivist Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

За контакти:

Екатерина Попандонова, докторант, Софийски Университет,
asolshine@yahoo.com

Докладът е рецензиран.