

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Й КУЛЬТУРИ В МОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 372.881.1

МОТИВУВАЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ Й ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Щербина М. Б.

madina70@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 18.04.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

Анотація. Стаття ґрунтується на результатах аналізу досліджень зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених проблемам мотивів учіння студентів. Проаналізовано й представлено у таблиці наявні наукові концепції щодо типології мотивів учіння. Спираючись на результати попередніх досліджень, обґрунтовано вплив мотивації учіння студентів на його характер і результати їхньої успішності. Унаслідок проведеного аналізу теоретично обґрунтовано один із видів диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні – мотивувальну диференціацію. Контекстом методики диференційованого формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні обрано особистісно-діяльнісний підхід, а засобом реалізації – рольову гру. Теоретичні дані дослідження перевірено в ході анкетування, перебіг і результати якого наведено в статті.

Ключові слова: мотиви учіння, особистісна диференціація, мотивувальна диференціація, особистісно-діяльнісний підхід, рольова гра.

Щербина М. Б. Киевский национальный лингвистический университет

Мотивационная дифференциация формирования компетентности в англоязычной диалогической речи: теоретическое обоснование и средства реализации

Аннотация. Статья основывается на результатах анализа исследований зарубежных и отечественных ученых, посвященных проблемам мотивов учения студентов. Проанализированы и представлены в таблице существующие научные концепции типологии мотивов учения. В соответствии с результатами предыдущих исследований обосновано влияние мотивации учения студентов на его характер и результаты их успеваемости. Согласно проведенному анализу, теоретически обоснован один из видов дифференцированного формирования у будущих учителей англоязычной компетентности в диалогической речи – мотивационная дифференциация. Контекстом методики дифференцированного формирования иноязычной компетентности в диалогической речи избран личностно-деятельностный подход, а средством реализации – ролевая игра. Теоретические данные исследования проверены путем анкетирования, ход и результаты которого приведены в статье.

Ключевые слова: мотивы учения, личностная дифференциация, мотивационная дифференциация, личностно-деятельностный подход, ролевая игра.

Shcherbyna M. Kyiv National Linguistic University

Motive differentiation of the development of English-speaking interactional competence: theoretical background and means of realization

Abstract. Introduction. One of the most important goals to achieve within the Ukrainian higher education is to prepare well-trained specialists. Meeting this social demand is possible by improving educational process. The latter may be accomplished only if all the students' educational needs are satisfied. Thus, the recent research

emphasizes individualized instruction as the one that is based upon the abilities and interests of each student. However, individualized learning in the classroom may be implemented by means of differentiated learning. We distinguished personality oriented differentiation and its subtypes (differentiation by emotions) within the context of learner centered approach in the previous research. The *purpose* of this research is to investigate how motives influence students' performance and give theoretical background of the motive differentiation as a subtype of personality oriented differentiation. Within the context of this research, we have formed a hypothesis that it is possible to develop the English-speaking interactional competence of the future teachers by means of motive differentiation. *Methods*. We have analyzed and organized in the tables recent research on this problem. In order to test our hypothesis, we have held a few questionnaires among the students. The *results* of our research show that motive differentiation can be theoretically proved and practically implemented by means of a role-play to develop the English-speaking interactional competence of the future teachers. However, it is also proved that students are influenced by different learning motives simultaneously. Thus, it is difficult to divide them into two groups to implement motive differentiated learning. Therefore, we have made the *conclusion* that even though motive differentiation can be distinguished as a subtype of personality oriented differentiation, it does not have a high educational potential.

Key words: learning motives, personality oriented differentiation, motive differentiation, learner centered approach, role-play.

Актуальність. Сучасний стан розвитку суспільства ставить перед закладами вищої освіти завдання підготувати висококваліфікованих фахівців. Досягти запланованих результатів якості вищої освіти можна лише шляхом удосконалення освітнього процесу й задоволення освітніх потреб студентів. Оскільки здобувачі вищої освіти є основними суб'єктами освітнього процесу в закладах вищої освіти, навчальна діяльність має керуватись з-поміж інших принципом *індивідуалізації*, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, зокрема їхніх мотивів учіння. Індивідуалізоване навчання іноземної мови (ІМ) в межах академічної групи може реалізовуватись засобами диференційованого навчання шляхом розподілу студентів на міні-групи за певним критерієм, зокрема за видами їхніх мотивів оволодіння ІМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему мотивації особистості досліджували в своїх роботах такі психологи і дидакти: Б. Ф. Баєв, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, І. П. Підласий, С. Л. Рубінштейн та ін. Мотиви учіння студентів досліджували Н. Б. Бондаренко, Є. П. Ільїн, Д. О. Леонт'єв, О. М. Леонт'єв, А. К. Маркова, Ф. М. Рахматуліна, С. Л. Рубінштейн, В. М. Тимошенко, П. М. Якобсон та ін.

Мотивація студентів як активних суб'єктів методичної і професійно орієнтованої іншомовної освіти була досліджена О.Б. Бігич, яка вважає, що сила мотивації студента та її структура суттєво впливають на успішність його учіння (Бігич, 2014, сс. 6-16). "Сильні" й "слабкі" студенти відрізняються не за рівнем інтелекту, а за мотивацією учіння. Сильні студенти характеризуються внутрішньою мотивацією: у них є потреба оволодіти професією на високому рівні, набути міцних фахових знань й оволодіти практичними вміннями. Навчальні мотиви слабких студентів є зовнішніми і мають ситуативний характер: уникнути осуду й покарання за погані оцінки, не залишитися без стипендії тощо (Бігич, 2014, с. 9).

Висока позитивна мотивація може бути компенсаторним фактором у разі недостатньо високих здібностей чи недостатнього запасу у студента необхідних знань, навичок і вмінь. У зворотному ж напрямі компенсаторний механізм не спрацьовує: жодний високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність чи низьку навчальну мотивацію і, відповідно, не може спричинити високу успішність учіння (Бігич, 2014, с. 9).

При цьому О.Б. Бігич контекстом дослідження сучасного студента обрала особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає системний розвиток різних аспектів особистості студента (мотивів учіння, когнітивних процесів й емоційно-вольових якостей) і різновидів його діяльності (учіння як засобу й іншомовної мовленнєвої діяльності як мети) (Бігич, 2014, сс. 6-16; Бігич і Щербина, 2017).

Нами була висловлена думка, що особистісна й діяльнісна лінії розвитку студента в процесі вивчення ним ІМ уможливають виокремлення як *особистісної* й *діяльнісної диференціації*, так і різних її підвидів: за мотивами учіння, за рівнем функціонування когнітивних процесів, за рівнем розвитку емоційно-вольових якостей, за рівнем володіння студентами учінням, за рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Нами вже був досліджений такий підвид особистісної диференціації формування у студентів англomовної компетентності в діалогічному мовленні, як *емоційна* диференціація (Бігич і Щербина, 2017).

Мета статті – дослідити мотивацію оволодіння студентами компетентністю в англійському діалогічному мовленні задля виокремлення *мотивувальної* диференціації як підвиду особистісної диференціації формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні й засоби її (мотивувальної диференціації) реалізації.

Основні результати дослідження. Залежно від того, з якою метою досліджувався мотив, його природа й механізм впливу на діяльність людини, в різні часи з'являлись різноманітні визначення цього поняття. Проте численні думки можна розподілити на два підходи: моністичний та інтегральний. За моністичним підходом, мотив розглядається однобічно, наприклад, як потреба, мета, спонукання, намір, властивості особистості (особистісні диспозиції), стан тощо (Парфілова, 2010, с. 26-27).

Прихильники інтегрального підходу розглядають мотив як складне інтегроване (системне) утворення (Ільїн, 2002, с. 115). За О. В. Малихіною, “мотив особистості – це і потреба, і мета, і намір, і спонукання, і властивості особистості, які детермінують поведінку людини. У кожному конкретному випадку може бути взятий як основа дії або вчинку різний набір компонентів, унаслідок чого народжується новий мотив” (Малихіна, 2002, с.32).

Численні погляди на мотив і його природу, різна система мотивів залежно від сфери діяльності людини унеможливають їхню єдину класифікацію. В контексті нашого дослідження пріоритетною діяльністю є учіння, а відтак мотиви учіння студентів, класифікацію яких представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Класифікації мотивів учіння

Автор класифікації	Мотиви учіння	Локалізація щодо учіння як діяльності
Є. П. Ільїн	1) професійні мотиви 2) мотиви особистого престижу 3) прагматичні мотиви 4) пізнавальні мотиви	зовнішні (1, 2, 3) внутрішні (4)
П. М. Якобсон	1) негативні мотиви 2) позитивні мотиви (особистісні; соціальні) 3) мотиви учіння	зовнішні (1, 2) внутрішні (3)
М. І. Алексєєва, Ю. К. Бабанський, А. К. Маркова	1) соціальні мотиви 2) пізнавальні мотиви	зовнішні (1) внутрішні (2)
Л. М. Фрідман, К. Н. Волков	1) зовнішні мотиви (суспільні, особистісні) 2) внутрішні мотиви (процесуальні, результативні, мотиви саморозвитку)	зовнішні (1) внутрішні (2)

За Є. П. Ільїним, вступаючи до закладу вищої освіти, студенти керуються такими мотивами: бажанням спілкуватися з однолітками, суспільним значенням професії, її відповідністю особистісним інтересам, а відтак її творчим потенціалом. Так, слідом за іншими психологами-дидактами Є. П. Ільїн виокремлює такі провідні мотиви учіння студентів: *професійні мотиви*, *мотиви особистого престижу*, *прагматичні мотиви* (бажання отримати диплом про вищу освіту) й *пізнавальні мотиви* (Ільїн, 2002, с. 264).

П. М. Якобсон пропонує іншу класифікацію мотивів учіння: “*негативні*” й “*позитивні*” *мотиви*, закладені поза діяльністю, а також *мотиви, що стосуються безпосередньо учіння*. “Негативні” мотиви пов’язані з небажанням студентів зіткнутися з потенційними проблемами, які можуть виникнути в разі їх відмови навчатись. Під “позитивними” мотивами П. М. Якобсон розуміє такі, що зумовлені соціальним прагненням (відчуття суспільного обов’язку) чи особистісними мотивами (прагнення схвалення).

Безпосередньо пов’язані з учінням мотиви притаманні студентам, які отримують задоволення від інтелектуальної діяльності, мають високий рівень допитливості, ставлять перед собою цілі учіння й отримують задоволення, досягаючи їх (Василенко і Видра, 2014, сс. 90-92).

М. І. Алексєєва, Ю. К. Бабанський, А. К. Маркова та ін. розрізняють *соціальні* й *пізнавальні мотиви* учіння. До *соціальних мотивів* відносять ті, які пов’язані з соціальною діяльністю студента, його прагненням реалізувати себе в різних соціальних сферах й отримати схвалення інших. *Пізнавальні мотиви* зумовлені задоволенням студентів від процесу навчання та його результатів (Докучина, 2011, с. 34).

За Л. М. Фрідманом і К. Н. Волковим, виокремлені іншими авторами соціальні мотиви учіння відповідають *зовнішнім мотивам учіння* (суспільним чи особистісним), а пізнавальні – *внутрішнім* (процесуальним, результативним, мотивам саморозвитку) (Фрідман, Волков, 1985, сс. 75-76).

Отже, різні класифікації мотивів учіння ґрунтуються на спільній ідеї, що мотиви учіння формуються або всередині навчальної діяльності, або поза нею (зовні), зокрема в інших соціальних сферах. Слідом за Л. М. Фрідманом і К. Н. Волковим, ми розрізняємо *внутрішні мотиви учіння* й *зовнішні мотиви учіння*. Оскільки зазвичай студент керується не одним мотивом, а системою мотивів, під *внутрішньою мотивацією* розуміємо систему внутрішніх мотивів, а під *зовнішньою мотивацією* – систему зовнішніх мотивів.

І. К. Маркова вважає, що мотивувати студентів до учіння потрібно шляхом формування нових мотивів. Однак останнє можливе лише засобом актуалізації вже сформованих, які, за Т. О. Докучиною, в учінні можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми одночасно (Докучина, 2011, сс. 34-35). Проте проведені в різні роки дослідження показали, що, незважаючи на взаємодію різних типів мотивів, та чи інша група мотивів є домінуючою на різних курсах навчання (Ільїн, 2002, сс. 265-266).

Різною є мотивація й у студентів однієї академічної групи. Викладачеві ІМ бажано визначити, якими мотивами учіння керуються студенти, і відповідно до цього планувати й організувати навчання ІМ. Засобом діагностики мотивації учіння студентів є анкета. Водночас анкетування може проводитися для визначення мотивів учіння загалом, мотивів вивчення окремої навчальної дисципліни, теми (підтеми) тощо.

З метою визначення мотивів учіння студентів щодо оволодіння англійською компетентністю в діалогічному мовленні для подальшого їх розподілу в типологічні підгрупи “Внутрішні мотиви учіння” й “Зовнішні мотиви учіння” в II семестрі 2017-2018 н.р. ми провели анкетування студентів молодших курсів факультету германської філології Київського національного лінгвістичного університету. В анкетуванні взяли участь 30 студентів груп СОа -17 та СОа 15-16. Приклад анкети подано нижче (див. рис. 1).

АНКЕТА
для визначення мотивів навчання іншомовного діалогічного мовлення
Дата _____ Група _____
Прізвище, ім'я студента _____

Інструкція: За результатами цієї анкети ти дізнаєшся, якими мотивами ти керуєшся насправді, вивчаючи іноземну мову (ІМ), зокрема навчаючись діалогічного мовлення (ДМ). На бланках відповіді перераховані твердження щодо можливих причин оволодіння тобою іншомовним ДМ. Якщо ти погоджуєшся із твердженням, напиши “Так”, якщо не погоджуєшся — “Ні”.

Я оволодіваю англomовним ДМ і виконую завдання викладача тому, що ...

- 1) ...хочу отримати гарну оцінку та покращити показник моєї успішності
- 2) ...мені цікаво виконувати завдання, які пропонує викладач
- 3) ...вільно розмовляючи ІМ, я хочу завоювати авторитет моїх іноземних друзів
- 4) ...не хочу мати проблем з викладачем у разі невиконання завдань
- 5) ...уміння будувати іншомовний діалог допоможе мені стати професіоналом
- 6) ...отримую задоволення від навчання
- 7) ...мені подобається працювати з моїми одногрупниками, складаючи діалог
- 8) ...хочу багато подорожувати і вступати у діалог з іноземцями
- 9) ...не хочу відставати від моїх одногрупників, які розмовляють ІМ краще за мене
- 10) ...мені подобається демонструвати іншим мої комунікативні вміння в ДМ
- 11) ...уміння вести діалог ІМ допоможе мені продовжити вищу освіту за кордоном
- 12) ...мені подобається атмосфера в аудиторії під час презентації наших діалогів
- 13) ...виконуючи завдання викладача, я можу навчатись на помилках
- 14) ...хочу бути культурною й всебічно розвиненою особистістю, зокрема вміти підтримати будь-яку бесіду ІМ
- 15) ...якщо я не буду виконувати завдання, мене будуть бентежити докори сумління
- 16) ...просто слідую вказівкам викладача
- 17) ...мені хочеться вразити викладача своїми досягненнями
- 18) ...хочу вдосконалити свої комунікативні вміння в ДМ
- 19) ...мені цікаво дізнатись, як можна навчитись будувати іншомовний діалог
- 20) ...інші види іншомовної мовленнєвої діяльності легші, ніж ДМ, тому менш цікаві
- 21) ...мені подобається вигадувати ролі для діалогу та придумувати репліки
- 22) ...отримую задоволення, знайомлячись з новими мовленнєвими кліше виучуваної ІМ
- 23) ...на відміну від читання чи аудіювання я можу застосувати свою творчість
- 24) ...отримую задоволення від вирішення життєвих проблем на заняттях
- 25) ...мені подобається переборювати страх розмовляти ІМ перед аудиторією
- 26) ...для мене важливо почути зауваження викладача щодо мого вміння спілкуватися з іншими ІМ, щоб виправитися
- 27) ...оволодіваю новими навчальними стратегіями
- 28) ...під час спілкування з одногрупником я можу потренуватись реагувати на репліки співрозмовника
- 29) ...діалог із співрозмовником допомагає подолати труднощі сприймати на слух іншомовне мовлення
- 30) ...хочу навчитись будувати діалог ІМ, щоб гідно представляти свою країну у розмові з представниками інших культур

Рис. 1. Анкета для визначення мотивів навчання іншомовного діалогічного мовлення

Диференціація включених до анкети тверджень здійснюється за двома показниками: 1) задоволення студента від процесу й результату навчання; 2) бажання студента отримати соціальне схвалення / самоствердження. Перший показник визначає внутрішню мотивацію учіння, другий показник – зовнішню мотивацію учіння. Кількісна перевага позитивних відповідей щодо тверджень однієї з груп уможливило виявлення домінувальної мотивації учіння студентів.

За результатами проведеного нами анкетування, 46% опитаних студентів керуються зовнішніми мотивами учіння щодо оволодіння англійським діалогічним мовленням, 25 % – внутрішніми мотивами учіння, решта опитаних, що становить 29%, мають змішаний тип мотивації. Результати анкетування підтверджують думку Т. О. Докучиної про можливий одночасний вплив зовнішніх і внутрішніх мотивів учіння на одного студента (Докучина, 2011, сс. 34-35). Також зазначимо, що навіть серед студентів із домінувальною або зовнішньою, або внутрішньою мотивацією учіння є такі, переважання тих чи інших мотивів яких не є значним. Отже, не можна стверджувати, що студент керується суто одним видом мотивів учіння.

Аби отримані результати набули практичного застосування, актуальності набувають засоби реалізації методики мотивувальної диференціації навчання англійського діалогічного мовлення, провідним з-поміж яких вважаємо рольову гру. Компонентами рольової гри є навчально-мовленнєва / комунікативна ситуація (мовці та їхні стосунки, предмет / об'єкт розмови, ставлення мовців до нього, умови мовленнєвого акту), рольові мовленнєві дії та ролі.

Ураховуючи відмінності типологічних груп студентів, ми висунули робочу гіпотезу, що студентам із домінувальною зовнішньою мотивацією імпонуватимуть ролі й ситуації, максимально наближені до реального професійного чи повсякденного соціального життя, а студентам із домінувальною внутрішньою мотивацією – будь-які ролі, але за умов нестандартної чи творчої мовленнєвої ситуації.

Для підтвердження чи спростування цієї гіпотези у II семестрі 2017-2018 н. р. ми провели опитування студентів згаданих вище академічних груп. Із запропонованого переліку навчально-комунікативних ситуацій, укладених нами дотично до виучуваних студентами розмовних тем, запропонували обрати ті ролі, які їм найбільш імпонують. Унаслідок опитування ми отримали такі результати.

Студенти із домінувальною зовнішньою мотивацією учіння надали перевагу соціальним ролям і ситуаціям, які відображають їхню майбутню професійну діяльність чи повсякденне соціальне життя: співбесіда при прийомі на роботу, прийом у лікаря, розмова з другом, організація власної подорожі, особиста телефонна розмова. Студенти із домінувальними внутрішніми мотивами учіння обрали нестандартні для їхнього повсякденного соціального й майбутнього професійного життя ситуації, за яких ведення діалогу потребує додаткових іншомовних, мовленнєвих і міжкультурних знань, умінь вступати в дискусію, застосовувати креативність і виявляти толерантність: подорож у часі, дискусія експертів, бесіда професійних спортсменів, турист у надзвичайній ситуації, космічна подорож тощо. Опитані зі змішаною мотивацією учіння показали аналогічний попередньому анкетуванню результат, обираючи навчально-комунікативні ситуації двох типів у рівній пропорції.

При цьому варто зазначити, що 1% студентів, незважаючи на домінувальну зовнішню мотивацію учіння, віддали перевагу нестандартним, ускладненим ситуаціям, дотичним до актуальних для життя молоді проблем (наркоманія, спорт, подорожі). Такий результат свідчить про те, що у студентів з високою зовнішньою мотивацією можна розвинути внутрішню мотивацію учіння з оволодіння іншомовним діалогічним мовленням, пропонуючи їм навчально-комунікативні ситуації, дотичні до гострих соціальних проблем молоді.

У такий спосіб наша гіпотеза підтвердилась. Зовнішні чи внутрішні мотиви учіння можуть слугувати критерієм розподілу студентів на типологічні підгрупи для їх диференційованого навчання іншомовного діалогічного мовлення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, за результатами анкетування й опитування підтвердилась можливість виокремлення мотивувальної диференціації формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні. Проте вважаємо, що в практичному аспекті мотивувальна диференціація не є найперспективнішою з-поміж виокремлених нами раніше видів диференціації.

Виявлення студентів зі змішаними мотивами учіння унеможливило їх розподіл на дві підгрупи. Тому вважаємо доцільнішим розвиток у студентів з домінуючими зовнішніми мотивами внутрішніх мотивів учіння, що уможливило залучення не лише професійно орієнтованих чи соціальних комунікативно-мовленнєвих ситуацій, а й дотичних до актуальних молодіжних проблем.

Перспективу подальших наукових розвідок вважаємо у виокремленні й теоретичному обґрунтуванні інших підвидів особистісної диференціації, а також засобів їх реалізації для формування у майбутніх учителів англійської мови компетентності в діалогічному мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б. і Щербина, М. Б. (2017). Особистісно-діяльнісний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності. В *Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість*, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції до 100-річчя Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, 25-27 жовт. (сс. 76-78). Дніпро : Літограф.
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Глазунов, М. С., Майер, Н.В., Мацнева, О. А., Коробейнікова, Т.І., ... Ярошенко, О.В. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень* [колективна монографія]. Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. і Щербина, М. Б. (2017). Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів: емоційна диференціація. В *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*. (сс. 274-276). Переяслав-Хмельницький.
- Василенко, Н. В., Видра, О. Г. (2014). Мотивація у професійному навчанні майбутніх вчителів технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*, 117, 90-92.
- Докучина, Т. О. (2011). Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 8, 32-36.
- Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Питер.
- Малихіна, О.В. (2002). *Мотивація учіння молодших школярів*. Київ, Україна: Навчальна книга.
- Парфілова, С. Л. (2010). Психологічні підходи до проблеми мотивації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 13, 25-30.
- Фридман, Л. М. и Волков, К. Н. (1985). *Психологическая наука – учителю*. Москва: Просвещение.

REFERENCES

- Bihych, O. B. i Scherbyna, M. B. (2017). Osobystisno-diiial'nisnyj pidkhhid do formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti. V *Aspekty humanizuiuchoho vplyvu osvity na osobystist'*, Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii do 100-richchia Dniprovs'koho natsional'noho universytetu imeni Olesia Honchara, 25-27 zhovt. (ss. 76-78). Dnipro : Litohraf.
- Bihych, O. B., Voloshynova, M. M., Hlazunov, M. S., Majier, N.V., Matsnieva, O. A., Korobejnikova, T.I., ... Yaroshenko, O.V. (2014). *Suchasnyj student u konteksti osobystisno-diiial'nisnoho pidkhhodu: za rezul'tatamy naukovo-metodychnykh doslidzhen'* [kolektyvna monohrafiia]. Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.

- Bihych, O. B. i Scherbyna, M. B. (2017). Formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni majbutnikh uchyteliv: emotsijna dyferentsiatsiia. V Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii. (ss. 274-276). Pereiaslav-Khmel'nyts'kyj.
- Vasylenko, N. V., Vydra, O. H. (2014). Motyvatsiia u profesijnomu navchanni majbutnikh vchyteliv tekhnolohij. Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka, 117, 90-92.
- Dokuchyna, T. O. (2011). Motyvatsiia navchannia iak zaporuka stymuliuвання uchniv do dosiahnennia uspikhu. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 8, 32-36.
- Yl'yn, E. P. (2000). Motyvatsyia y motyvvy. Sankt-Peterburh, Rossyjskaia Federatsyia: Pyter.
- Malykhina, O.V. (2002). Motyvatsiia uchinnia molodshykh shkolariv. Kyiv, Ukraina: Navchal'na knyha.
- Parfilova, S. L. (2010). Psykholohichni pidkhody do problemy motyvatsii. Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 16 : Tvorcha osobystist' uchytelia: problemy teorii i praktyky, 13, 25-30.
- Fridman, L. M. i Volkov, K. N. (1985). Psihologicheskaja nauka – uchitelju. Moskva: Prosveshhenie.