

УДК: 378.147: 81

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2021-3-6>**Людмила Крайняк,**

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій,
Західноукраїнський національний університет,
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, Україна,

Олександра Дуда,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
та інформаційно-комунікаційних технологій,
Західноукраїнський національний університет,
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, Україна,

Світлана Рибачок,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та
інформаційно-комунікаційних технологій,
Західноукраїнський національний університет,
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, Україна,

Тетяна П'ятничка,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та
інформаційно-комунікаційних технологій,
Західноукраїнський національний університет,
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, Україна

Наталія Рибіна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та
інформаційно-комунікаційних технологій,
Західноукраїнський національний університет,
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, Україна

МОТИВИ САМОСТІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТАМИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено одній з важливих проблем удосконалення якості вітчизняної вищої освіти – питанню формування мотивації до вивчення іноземної мови, загостреному процесом інтеграції України в європейський простір вищої освіти. Мета статті полягає в розкритті результатів психолого-педагогічного аналізу мотивації студентів немовного ЗВО до самостійного вдосконалення ними перекладацької компетентності з іноземної мови. З огляду на методологію і теорію обраних концептуальних підходів, авторами застосовано комплекс основних методів дослідження, а саме: теоретичні – аналіз, синтез, класифікація науково-методичних джерел з проблеми дослідження; емпіричні – анкетне опитування із застосуванням прямих і непрямих питань, статистичний аналіз результатів дослідження. Психолого-педагогічна діагностика мотивації опитаних соціально неоднорідних респондентів уможливила характеристики сутності зовнішніх та внутрішніх мотивів у їхній самостійній навчальній діяльності, спрямованій на самовдосконалення здобутих перекладацьких навичок. Встановлено, що зміст зовнішніх мотивів в основному формується під впливом таких стимуляційних факторів, як «здобуття конкурентоспроможності на ринку праці» або «потенційне кар'єрне зростання». Внутрішні мотиви переважно пов'язані із задоволенням особистісних потреб студентів у вивченні іноземної мови (інтерес, усвідомлення недостатності рівня власної перекладацької компетентності, внутрішнє переконання у винятковій значущості самовдосконалення перекладацьких навичок тощо). Аналіз результатів діагностичного обстеження дав змогу виокремити перешкоди, що стоять на заваді саморозвитку респондентів у цьому напрямку. Експериментальна перевірка досліджуваної мотивації в контексті внутрішньо-зовнішнього опосередкування виявила домінування внутрішніх мотивів над зовнішніми у всіх категоріях респондентів та встановила головну перешкоду для переважної більшості студентів на шляху самостійного розвитку перекладацьких навичок з іноземної мови, а саме – недостатній або низький рівень організації самостійної навчальної діяльності.

Ключові слова: зовнішні та внутрішні мотиви, самостійне вдосконалення, перекладацька компетентність, соціальні ознаки респондентів.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми

У сучасних умовах глобалізації ринку інтелектуальної праці і послуг найзапозитованішими стають фахівці, які вільно володіють іноземною мовою на рівні міжнародних стандартів і мають професійно зорієнтовані комунікативні мовленнєві компетентнос-

ті для забезпечення ефективного спілкування у фаховому середовищі. Однак, як відзначають дослідники, не дивлячись на життєву нагальність знання іноземної мови фахівцями різних сфер діяльності і розуміння її значення, випускники немовних ЗВО недостатньо добре нею володіють, позаяк існує низка проблем, що знижують якість іншомовної підготовки студентів.

З-поміж основних доречно виділити такі: нестача внутрішньої мотивації і стимулів до вивчення іноземної мови, відсутність потреби і можливості використовувати отримані знання на майбутній роботі та спілкуватися з представниками іншомовних культур і т. д. У зв'язку з цим проблема формування мотивації до вивчення іноземної мови відповідає радикальним змінам, що здійснюються в національній системі вищої освіти в Україні, які було започатковано процесом інтеграції країни в європейський освітній простір.

Сучасна наука оперує низкою підходів до розуміння сутності, природи та структури мотивації, а також до методів її вивчення. Термін «мотив» запозичений з французької, що в буквальному сенсі означає «спонукання» (у перекладі з латини «movere» має значення «рухаю»). У психолого-педагогічному контексті мотив тлумачиться як спонукальна причина дій і вчинків людини, що виникають з прагнення задовольнити свої матеріальні, соціальні або духовні потреби. Погоджуємось з характеристикою мотиву як спонукання до діяльності, породжене системою потреб людини (Зимня, 2010), та з тлумаченням, що «мотивом можуть бути предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання» (Божович, 2008).

На цьому етапі розвитку психологічна думка пропонує різні тлумачення поняття мотивації як психолого-педагогічного явища: 1) це сукупність спонукань, котрі викликають і визначають активність; а також 2) процес утворення, формування мотивів та характеристика цього процесу як такого, котрий стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні (Зимня, 2010). Схожими, на нашу думку, є розумінні контексти мотивації як психічного процесу, який перетворює зовнішній вплив у внутрішнє спонукання (Льїн, 2011) та інтерпретація цього психолого-педагогічного явища як сукупної системи процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (Віллонас, 2013). Таким чином, більшістю вчених мотивація тлумачиться як спонукальний процес, як реалізація в дії і поведінці людини тих чи інших її потреб, потягів, бажань. Дещо інший контекст мають основні положення нової психологічної концепції реверсивної теорії, яка пояснює, чому особистість постійно змінюється і навіть суперечить сама собі впродовж кожного дня життя. Ця теорія британського психолога Майкла Аптера забезпечує своєю мотиваційною структурою розуміння тієї складності, яка виникає внаслідок змін у спонуканнях (Аптер, 2009).

Особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях займає проблема навчальної мотивації, що визначається як окремий вид мотивації, включений у навчальну діяльність (Маркова, 2014). Вважаємо обґрунтованим до мотивів зазначеної діяльності відносити всі фактори, що зумовлюють прояви навчально-пізнавальної активності (потреби, цілі, установки, почуття обов'язку) (Льїн, 2011). Не суперечить цьому визначенню інша думка, згідно з якою під мотивом освітньої діяльності розуміють спрямованість учня на окремі аспекти навчальної роботи, пов'язану із внутрішнім до неї ставленням (Маркова, 2014).

Фактично те ж саме аргументується в дослідженні Б.Вернер, але з доповненням того, що голов-

ним завданням мотивації навчання є така організація освітнього процесу, яка максимально сприяє розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості студента (Werner, 2015).

Обстоюване нами авторське визначення навчальної мотивації розширює розуміння горизонт цього складного психосоціального явища, витлумачуючи його як взаємоопосередкований внутрішніми чинниками і зовнішніми факторами процес спонукання студентів до навчальної діяльності як для досягнення освітніх цілей, так і для прискореного розвитку їх особистості. Змістовні особливості вказаної мотивації переважно визначаються такими факторами: освітньою системою, освітньою установою, організацією освітнього процесу, специфікою навчального предмета, суб'єктивними особливостями педагога (Маркова, 2014).

У вивченні мотивів навчальної діяльності особливо ефективною виявилась методика опитування та експертного спостереження, яка дозволила виявляти і кількісно оцінювати: а) зовнішню мотивацію студентів, спрямовану як на неприйняття організованого навчання, так і на досягнення кінцевої мети, що не відповідає повною мірою навчальній діяльності; б) внутрішню мотивацію, зорієнтовану як на досягнення конкретного результату (продукту), так і на процес отримання знань (Чебикін, 2016).

Загалом відомо, що навчальна мотивація характеризується складною структурою. Основними її компонентами науковці виокремлюють такі мотиви: громадянський (навчання як підготовка до майбутнього життя в суспільстві); пізнавальний (здобування знань, навичок, компетенцій); соціальної ідентифікації з викладачем (відповідає вимогам викладача і вищим навчальним досягненням кращих студентів); соціальної ідентифікації з батьками (корелюється з очікуваннями батьків щодо навчання і поведінки їхнього нащадка); переживання (пов'язаний із цікавим, різноманітним та пізнавальним освітнім змістом); матеріальний (успішне навчання як передумова матеріального достатку в майбутньому); значення (набуття та підтримка соціального престижу серед ровесників) (Werner, 2015).

Навчальна діяльність, як правило, спонукається не одним мотивом, а цілою системою різноманітних мотивів, які доповнюють один одного, перебувають у певному співвідношенні між собою. Тому вважаємо, що не всі мотиви однаковою мірою впливають на продуктивність зазначеної діяльності. Одні з них – провідні, інші – другорядні. Провідні мотиви пов'язані з внутрішнім набуттям особистісних смислів навчальної праці студентів, тоді як другорядні зумовлені зовнішніми факторами і не пов'язані безпосередньо зі змістом освітнього процесу.

Таке наше припущення корелюється із розподілом навчальних мотивів на два основних типи: пізнавальні (пов'язані зі змістом освітньої діяльності і процесом її виконання) і соціальні (поєднувані з різними взаємодіями тих, хто навчається з іншими людьми) (Божович, 2008).

У пропонованому нами дослідженні віддаємо перевагу класифікації, у рамках якої підтримується

більш повна і диференційована класифікація навчальних мотивів (Маркова, 2014), що передбачає поділ пізнавальної мотивації на підвиди, які охоплюють: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на добування нових знань про факти, явища, закономірності); навчально-пізнавальні мотиви (спрямованість на освоєння способів здобуття знань, прийомів самостійного опанування знаннями); мотиви самоосвіти (одержання допоміжних знань задля побудови програми самовдосконалення).

Соціальні мотиви містять наступні рівні: загальні соціальні (почуття обов'язку і відповідальності, розуміння соціального значення навчання); вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточенням, отримати його схвалення); мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншими людьми) (Маркова, 2014; Mihaljević, 2016).

Існує й інша, досить поширена класифікація, в межах якої мотиви освітньої діяльності розподіляються на зовнішні і внутрішні. Вітчизняна та зарубіжна психолого-педагогічна думка окреслює два підходи до визначення внутрішньої і зовнішньої мотивації. Перший з них передбачає використання за критерій диференціації характер зв'язку між пізнавальним мотивом та іншими компонентами навчання (метою, процесом). Якщо мотив реалізує пізнавальну потребу, пов'язаний із засвоюваними знаннями і виконуваною діяльністю (збігається з кінцевою метою навчання), то він є внутрішнім.

Якщо ж мотив реалізує непізнавальну (за концепцією – соціальну) потребу і безпосередньо не пов'язаний з отриманням знань (не збігається з метою навчання), то він визначається як зовнішній. У такому разі внутрішніми є тільки пізнавальні мотиви, спрямовані на опанування новими знаннями і способами їх добування (Єлфімова, 2017; Тализіна, 2008; Якобсон, 2013).

В основі другого підходу, поряд із згаданим раніше критерієм, виділяється й інший – характер особистісного смислу (утилітарно-прагматичний і / або ціннісний). Якщо мотив має для особистості утилітарно-прагматичний сенс, тобто реалізує потреби у зовнішньому добробуті (матеріальному і / або соціальному), його називають «зовнішнім». Якщо ж мотив набуває для особистості цілком визначеного ціннісного смислу і з його допомогою реалізується потреба в духовно-моральній рівновазі, в гармонізації внутрішнього світу, в оцінці, корекції та формуванні системи особистісних переконань, установок, претензій, самооцінок, то такий мотив визначається як внутрішній. На цій підставі до внутрішніх мотивів додається ще один – мотив самовдосконалення (Вартанова, 2008; Залесський, 2010; Маркова, 2014; Ельконін, 2016). Погоджуємось з тим, що зовнішній мотив діяльності виконує функцію мети, але не співпадає з нею, оскільки не відповідає в повному обсязі пізнавальному процесу, саме тоді як внутрішня мотивація, котра співпадає з метою навчальної діяльності, має розлогу та дієвішу структуру (Чебикін, 2017).

Проблемі формування навчальної мотивації загалом і мотивації до вивчення іноземної мови зокрема

присвячені роботи багатьох учених. З-поміж низки аспектів цього питання об'єктами досліджень були: інтенсивне навчання іноземної мови студентів, що містить три основних компоненти – емоційно-мотиваційний, комунікативний та когнітивний, які реалізуються в умовах занурення й динамічності (Чебикін, 2010); методологічне обґрунтування концепції мотиваційних психоформ у сфері модульно-розвивальної інноваційної освіти (Фурман, 2007; Фурман, 2010); полімотивація як спосіб активізації освітньої діяльності учасників інноваційної розвивальної взаємодії (Гуменюк, 2008); мотиваційно-ціннісні детермінанти професійного становлення майбутніх фахівців (Галаян, 2018); мотивація навчання студентів спеціальності «спеціальна освіта» (Докучина, 2018).

Водночас багатогранність досліджуваної проблеми формування мотивації студентів до вивчення іноземної мови передбачає регулярність звернення до неї вчених і педагогів-практиків вищої школи. Багато в чому це спричинено потребою освітнього подолання існуючих суперечностей між:

– зростаючим обсягом інформації, можливістю використовувати закордонні фахові джерела, спілкуватися з колегами із різних країн і недостатньо високим рівнем володіння іноземною мовою випускниками українських ЗВО;

– нагальністю підвищення рівня іншомовної підготовки майбутніх фахівців і потребою педагогічної теорії і практики в подальшій розробці адекватних методик, що сприяють позитивній динаміці формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальностей;

– бажанням студента опанувати іноземну мову як найважливішу складову компетентнісного професійного розвитку його як неповторної особистості і важливістю наступної науково-методичної оптимізації освітнього процесу ЗВО в обраному ним напрямку фахової підготовки.

Таким чином, на формування мотивів освітньої діяльності студента в цілому та з іноземної мови зокрема впливає багатоманітний комплекс причин, пов'язаний з об'єктивними факторами і суб'єктивними чинниками педагогічного та особистісного зумовлення процесу навчальної мотивації.

Мета статті: здійснення рефлексивного аналізу результатів психолого-педагогічного вивчення мотивації студентів немовного ЗВО до самостійного вдосконалення ними перекладацької компетентності у процесі оволодіння іноземною мовою.

Завдання дослідження:

1) з'ясувати зміст поняття «мотив до самовдосконалення перекладацьких навичок у вивченні іноземної мови»;

2) охарактеризувати сутність зовнішніх і внутрішніх мотивів у самостійній навчальній діяльності студентів економічних спеціальностей, спрямованій на самовдосконалення здобутих перекладацьких компетентностей і навичок;

3) провести психолого-педагогічну діагностику за різними соціальними ознаками респондентів особливостей їхньої мотивації до самостійного вдосконалення ними власної перекладацької компетентності та

виокремити перешкоди, що стоять на заваді самостійній навчальній діяльності студентів немовного ЗВО у цьому напрямку фахової підготовки.

Методи дослідження

З огляду на методологію і теорію обраних концептуальних підходів, авторами застосовано комплекс основних методів дослідження, а саме: теоретичні – аналіз, синтез, класифікація науково-методичних джерел із проблеми дослідження; емпіричні – анкетне опитування із застосуванням прямих і непрямих запитань, статистичний аналіз емпіричних результатів обстеження.

Метод наукового спостереження, використаний у дослідженні, дозволяв фіксувати особливості мотивації студентів немовного ЗВО у самостійній навчальній діяльності, спрямованій на вдосконалення перекладацьких навичок.

Методичний комплекс уклали наступні методики: методика діагностики особливостей самоорганізації А. Д. Ішкова для вивчення особливостей самостійної навчальної діяльності студентів (Ішков, 2004); методика діагностики мотивів навчання (за модифікованою методикою на основі теорії двох факторів Фредеріка Херцберга (Herzberg, 1959)); методика емпіричного дослідження перекладацької компетентності майбутніх філологів Кочубей О. С. для аналізу результатів опитування соціально неоднорідних респондентів (Кочубей, 2016); методика для діагностування навчальної мотивації студентів А. А. Реана і В. А. Якуніна в модифікації Н. Ц. Бадмаєвої (Бадмаєва, 2004). Методика призначена для діагностики мотивації осіб, які навчаються у закладах вищої освіти. У методику додані твердження, які спрямовані на виявлення мотивів навчання, виділених Марковою А. К. (Маркова, 2014), а також за підсумками досліджень мотивів навчання студентів і школярів Н. Ц. Бадмаєвою, додані деякі нові твердження.

Для діагностики особливостей самоорганізації навчальної діяльності студентів із вдосконалення здобутих перекладацьких навичок та аналізу мотивів цієї діяльності був розроблений опитувальник «Діагностика особливостей самоорганізації соціально неоднорідних респондентів щодо самостійного вдосконалення ними перекладацьких компетентностей».

Серед мотивів самовдосконалення навчальної діяльності з вивчення іноземної мови чільне місце займає мотивація до самостійного вдосконалення перекладацьких компетентностей у процесі опанування мовою. Вочевидь комунікативна мотивація має ключове значення в навчанні іноземної мови, оскільки вона пов'язана із психосоціальним задоволенням, яке одержують студенти від користування мовою як засобом спілкування. За умови чіткої мотивації до самовдосконалення перекладацьких навичок з'являється можливість отримувати інформацію про навколишній світ і використовувати мову як засіб міжкультурної комунікації, що конче потрібно для розширення кругозору, збагачення загальної і мовної культури, для розвитку особистісної зрілості та професійної обізнаності майбутнього фахівця.

У пропонуваному дослідженні понятійний формат мотиву до самовдосконалення перекладацьких

навичок у вивченні іноземної мови розглядається як опосередкований внутрішніми чинниками і зовнішніми факторами процес двостороннього спонукання студентів до самостійної навчальної діяльності для досягнення конкретної освітньої мети, а саме для самостійного підвищення ними рівня власної перекладацької компетентності. Тому закономірно, що вказані мотиви самовдосконалення класифікуються нами на дві групи: а) спричинені вимогами зовнішнього оточення і б) опосередковані внутрішніми потребами і психодуховними станами особистості.

Мотиви, зумовлені вимогами зовнішнього оточення, охоплюють усвідомлення студентами того факту, що їх майбутня професійна діяльність передбачає досягнення успіху і конкурентоспроможності на світовому ринку праці за певних умов. Адже все частіше основною вимогою роботодавця є досконале володіння претендентом на посаду іноземною мовою, оскільки міжнародне співробітництво розширює державні кордони, а можливості міжкультурної комунікації стали обов'язковими настільки, що уявити собі освічену й успішну людину без знання іноземної мови стає неможливим.

Мотиви, опосередковані внутрішніми потребами студентів, полягають у їхньому особистісному бажанні досягнути високого рівня перекладацької компетентності та у потребі самостійно вдосконалюватись в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю не в останню чергу і через усвідомлення того, що реальний рівень сформованості комунікативних навичок випускників вітчизняних ЗВО не відповідає сучасним вимогам.

Результати дослідження

Емпіричною базою чинного дослідження став Західноукраїнський національний університет (ЗУНУ). Респондентами були студенти першого та другого курсів факультетів економічного профілю, а саме – фінансів, обліку та аудиту, економіки та управління, інституту біоресурсів та природокористування. За результатами проведеного нами у вересні та жовтні 2020 року соціального дослідження серед студентів ЗУНУ на тему «Самостійне вдосконалення студентами перекладацької компетентності» визначено основні мотиви самостійного розвитку ними своїх перекладацьких компетентностей та виокремлено перешкоди, що стоять на заваді самостійній навчальній діяльності у цьому аспекті їхніх особистих зусиль.

На питання «Що є найпотужнішим стимулом для Вас у самовдосконаленні перекладацьких компетентностей з іноземної мови?» були отримані такі відповіді: 1) незадоволення своїм рівнем перекладацьких навичок – 14,74%; 2) внутрішня потреба у винятковій важливості саморозвитку перекладацької діяльності – 41,84%; 3) бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці – 37,20 %. Інші відповіді охоплювали переважно поєднання вищевказаних варіантів – 6, 22%.

Для успішного досягнення мети дослідження посталала потреба виявлення особливостей мотивації до самовдосконалення перекладацької компетентності залежно від соціальних ознак студентів. До уваги бралися їхні гендерні ознаки, досвід роботи, форма

навчання, участь в органах студентського самоврядування, шлюбний статус і факт батьківства. На рисунку

1 відображені результати проведеного аналізу (рис. 1).

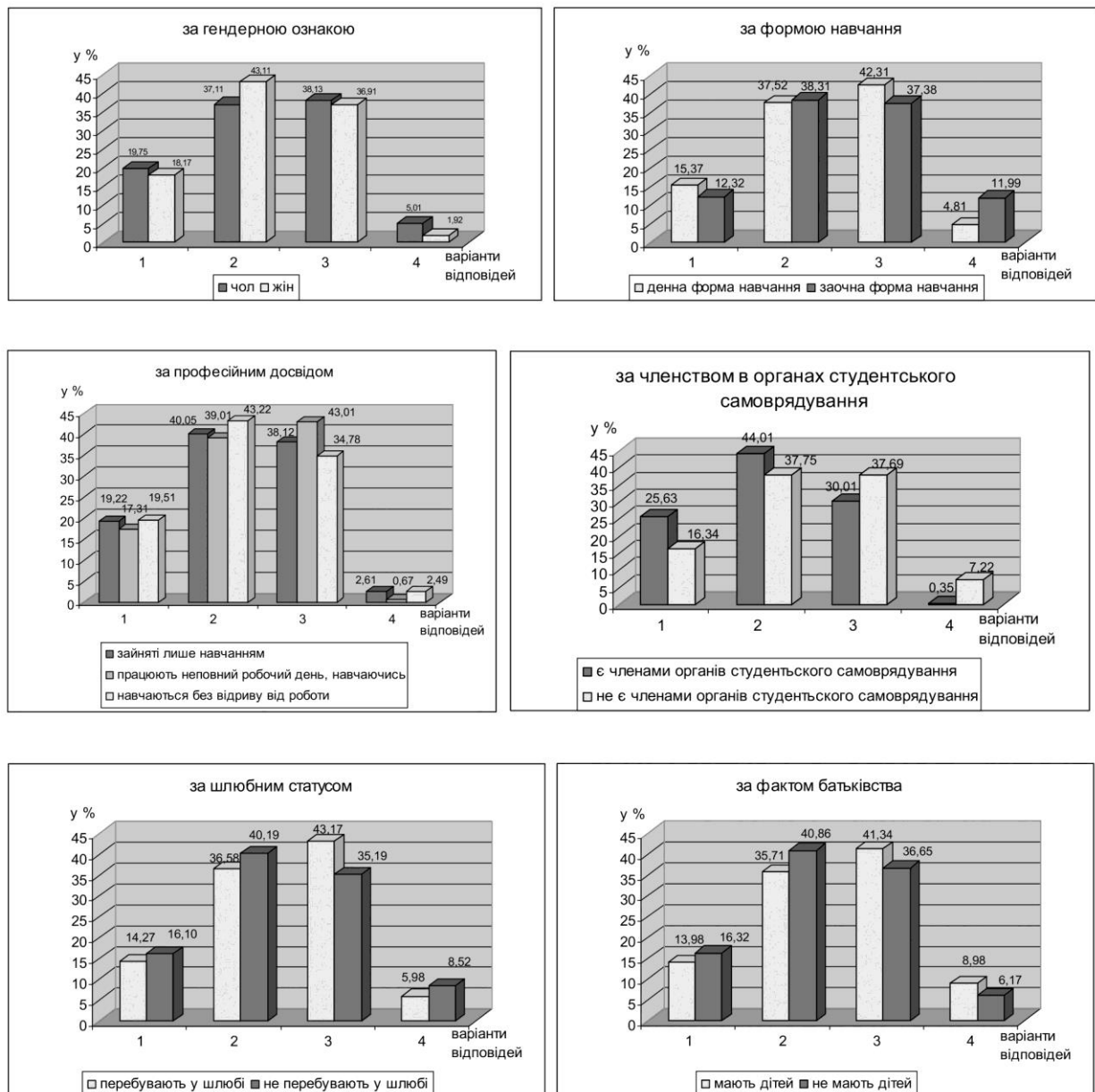


Рис. 1. Аналіз анкетування за результатами відповідей респондентів (вибірка – 320 осіб) на питання «Що є найпотужнішим стимулом для Вас у самовдосконаленні перекладацьких компетентностей з іноземної мови?» (1 – незадоволення своїм рівнем перекладацьких навичок; 2 – внутрішня потреба у винятковій важливості саморозвитку перекладацької компетентності; 3 – бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці; 4 – інша відповідь).

Вивчаючи кількісні дані щодо особливостей мотивації студентів-економістів за гендерною ознакою, висновуємо, що дівчат більшою мірою, ніж юнаків, мотивує внутрішня потреба у саморозвитку перекладацької компетентності. Оскільки дівчата традиційно більше переймаються результатами навчання, ніж хлопці, то й проблеми вказаного саморозвитку їх хвилюють більше, ніж юнаків, що не в останню чергу є проявом гендерної специфіки сучасної молоді. Натомість хлопці з притаманним їм прагматизмом віддають перевагу вирішенню прикладних завдань і

менше схильні докладати зусилля для досягнення віддаленої у майбутньому мети.

Узагальнення даних стосовно розподілу респондентів у розрізі форми навчання дає підстави констатувати, що студентів денної форми навчання більшою мірою, ніж заочників, хвилює поєднання двох мотивів: недостатній рівень їхніх перекладацьких навичок і проблема конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Схожі результати отримуємо і серед опитаних за ознакою професійного досвіду, позаяк, як правило, студенти стаціонарної форми навчання належать до категорії тих, хто «здійснює

лише навчальну діяльність» або «працює неповний робочий день, навчаючись». Відповідно, заочники відносяться до тієї когорти студентів, хто «навчається без відриву від виробництва». Такий результат пояснюється тим, що студенти-заочники, будучи вже реалізованими у професійному плані спеціалістами, переймаються проблемами самовдосконалення радше як засобом досягнення практичних цілей, які вони окреслюють для себе не тільки у своїй вузько спеціальній сфері, а й у суміжних з нею галузях.

Результати аналізу анкетування респондентів в аспекті участі в студентському самоврядуванні проявили певний мотиваційний дисонанс щодо прагнення до самовдосконалення перекладацької компетентності студентами-членами студентських представницьких органів. Вони найгостріше, аніж представники інших категорій студентства, відчувають внутрішню потребу в обов'язковості саморозвитку іноземномовної комунікативної діяльності, проте перспектива бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці мотивує їх найменше порівняно з іншими опитаними. На нашу думку, це спричинено кількома чинниками. По-перше, гостра потреба у самовдосконаленні перекладацьких навичок з іноземної мови студентами-активістами зумовлена тим, що, беручи активну участь в громадському житті університету, в міжнародній академічній співпраці, вони виходять на такий рівень іноземномовної комунікативної взаємодії, на якому виявляються недостатніми власні перекладацькі навички, що, безперечно, мотивує їх до самостійного вдосконалення мовленнєвої компетентності у цьому соціальному розрізі.

По-друге, низький показник мотивації студентів-членів органів студентського самоврядування стосовно перспективи професійної реалізації на сучасному ринку праці свідчить про іншу мотиваційну спрямованість цієї категорії респондентів. Амбітні, а подекуди і марнославні, активісти, маючи певні владні повноваження, вважають, очевидно, що вільне володіння іноземною мовою знадобиться їм радше для кар'єрного зростання в політичній площині, аніж для конкурентоспроможності на ринку праці.

Очевидна схожість відповідей респондентів, які перебувають у шлюбі та тих опитаних, які вже виховують дітей, видається логічною. Найбільше одружені студенти вмотивовані у самостійній навчальній діяльності із вдосконалення перекладацької компетенції перспективою фахового розвитку. Така мотивація детермінована головним чином новим для молодшої людини сімейним статусом, який викликає об'єктивне бажання покращення матеріального добробуту, котрий вона пов'яже не в останню чергу із професійним зростанням. Поява дітей лише поглиблює це переконання молодих відповідальних осіб і підсилює бажання бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, що залишається домінуючим мотивом освітньої діяльності.

Аналіз відповідей на питання «Що заважає Вам самостійно вдосконалити здобуті перекладацькі навички з іноземної мови?» показав такі результати:

відсутність потреби (26,92%); низький рівень самоорганізації самостійної навчальної діяльності (33, 38%); лінь (28,20%). Інші відповіді (11,68 %) майже порівну розділилися із твердженнями «заважає брак часу» та «незважаючи на різні перешкоди, я самостійно працюю над підвищенням своєї перекладацької компетентності з іноземної мови».

Відтак, за словами опитаних, зазначені перешкоди приблизно однаковою мірою стоять на заваді самовдосконаленню перекладацької компетентності студентів. Поряд з цим, наступний аналіз анкетних даних засвідчує, що переважає та категорія респондентів (57,14%), якій бракує вмінь самоорганізації самостійної навчальної діяльності (рис. 2).

Отже, наші емпіричні дані дозволяють висновувати, що дівчата відповідальніше ставляться до свого саморозвитку загалом і до окремого виду самостійної навчальної діяльності зокрема, зізнаючись у невмінні організувати процес вдосконалення вже здобутих перекладацьких навичок з іноземної мови. Для юнаків найбільшою перешкодою тут є відсутність потреби самоосвіти і звичайна лінь.

Нашу тезу про те, що заочники серйозніше та вибірковіше ставляться до свого саморозвитку й до вдосконалення перекладацької компетентності, підтверджують і такі діагностичні дані: для студентів-заочників основною перешкодою у самостійному вдосконаленні перекладацьких навичок з іноземної мови є недостатній рівень самоорганізації такого процесу, на другому місці ними позиціонується відсутність потреби такого самовдосконалення, на третьому – лінючі. Ранжування перешкод респондентами денної форми навчання виглядає таким чином: лінь, низький рівень самоорганізації самостійної навчальної діяльності, відсутність бажання.

Ці дані узгоджуються з результатами, отриманими в результаті аналізу досліджуваного питання в контексті професійного досвіду респондентів. Відтак доходимо висновку про відповідальніше ставлення студентів-заочників до самовдосконалення здобутих перекладацьких навичок з іноземної мови, потреба в яких спричинена реальним ринком праці та професійним середовищем респондентів цієї категорії.

Як і під час аналізу відповідей на перше питання, схожими виявилися емпіричні дані щодо перешкод на шляху самовдосконалення перекладацької компетентності серед студентів, виокремлених за ознаками батьківства та за шлюбним статусом. Порівняння результатів, отриманих у цих категоріях респондентів із загальними показниками, дозволяє констатувати, що відсутня істотна відмінність в їхніх відповідях на питання щодо перешкод, які заважають самостійній організації навчальної діяльності із самовдосконалення перекладацьких навичок з іноземної мови між одруженими і неодруженими студентами. Водночас природним, на нашу думку, є те, що, респонденти, котрі виховують дітей, акцентують увагу на такій перешкоді, як брак часу. Показником зрілості цієї категорії опитаних є відсоток відповідей «лінь», який має значення на 5,2% менше за середній результат.

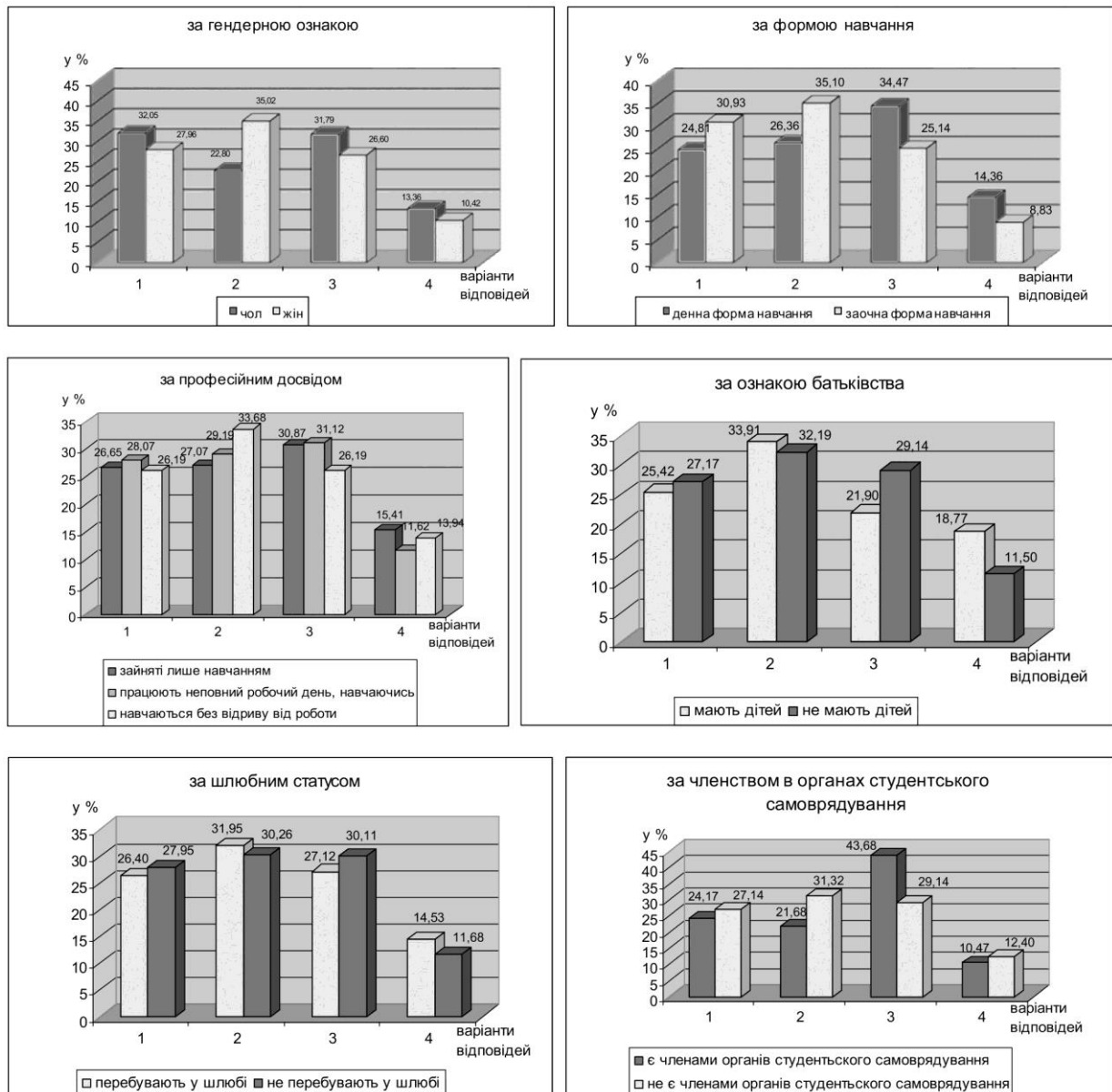


Рис. 2. Аналіз анкетування за результатами відповідей респондентів на питання «Що заважає Вам самостійно вдосконалювати здобуті перекладацькі навички з іноземної мови?» (1 – відсутність потреби; 2 – низький рівень самоорганізації самостійної навчальної діяльності; 3 – лінь; 4 – інша відповідь).

Найсуттєвіші відхилення від середніх показників встановлені у результаті порівняльного аналізу відповідей категорії студентів за ознакою членства в органах студентського самоврядування. Високий показник обраного варіанту відповіді «лінь» і порівняно невисокий відсоток відповіді «низький рівень самоорганізації самостійної навчальної діяльності» викликає певну стурбованість. З одного боку, та група респондентів, котрій делеговані повноваження представляти інтереси студентів ЗВО перед адміністрацією закладу, відрізняється активною громадською позицією. Проте з іншого – вони, відчувачучи внутрішню потребу у саморозвитку й поліпшенні іноземномовної комунікативної діяльності, скеровують усе-таки більшу частину своїх зусиль та часу на громадську й адміністративну діяльність, маскуючи це іншими виправданнями. Очевидно, що студенти-активісти, декларуючи гостру

потребу у самовдосконаленні перекладацьких навичок з іноземної мови, на практиці віддають перевагу не саморозвитку, а виконанню своїх функцій у представницьких студентських органах, що поглинає левову частку їхнього вільного часу.

Аналіз результатів анкетування дозволив визначити основні характеристики зовнішньої і внутрішньої мотивації самовдосконалення перекладацької компетентності з іноземної мови у студентів немовного ЗВО. Зміст зовнішніх мотивів особистості здебільшого формується під впливом таких стимулювальних факторів, як «здобуття конкурентоспроможності на ринку праці» або «потенційне кар'єрне зростання». Внутрішні мотиви переважно пов'язані із задоволенням особистісних потреб студентів у вивченні іноземної мови (інтерес, усвідомлення недостатності рівня власної комунікативної компетентності, внутрішнє

переконання в обов'язковості самовдосконалення перекладацьких навичок з іноземної мови тощо).

Діагностика мотивації самостійної навчальної діяльності майбутніх економістів із вдосконалення перекладацьких навичок з іноземної мови в контексті внутрішньо зовнішнього опосередкування дозволила

виявити домінування внутрішніх мотивів над зовнішніми за всіма критеріальними шкалами оцінювання. Зведені статистичні дані результатів проведення окреслених діагностичних процедур містяться в таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісний розподіл результатів опитування респондентів (вибірка – 320 осіб) щодо домінуючого мотиву у самовдосконаленні перекладацької компетентності та перешкод у цьому виді самостійної навчальної діяльності

Запитання	Що є найпотужнішим стимулом для Вас у самовдосконаленні перекладацької компетентності з іноземної мови?		Розподіл даних у %
	ор.	варіанти відповідей	
		незадоволення своїм рівнем перекладацьких навичок	14,74
		внутрішня потреба у винятковій важливості саморозвитку перекладацької компетентності	41,84
		бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці	37,20
		інша відповідь	6,22
Запитання	Що заважає Вам самостійно вдосконалювати здобуті перекладацькі навички з іноземної мови?		Розподіл даних у %
		відсутність потреби	26,92
		низький рівень самоорганізації самостійної навчальної діяльності	33,38
		лінь	28,20
		інша відповідь	11,68

Отже, результати емпіричного дослідження показали, що особливості мотивації студентів-економістів за гендерною ознакою полягають в тому, що дівчат більшою мірою, ніж юнаків, мотивує внутрішня потреба у саморозвитку перекладацької компетентності, що є проявом гендерної специфіки сучасної молоді. Узагальнення даних стосовно розподілу респондентів у розрізі форми навчання дає підстави констатувати, що студентів денної форми навчання більшою мірою, ніж заочників, хвилює поєднання двох мотивів: недостатній рівень їхніх перекладацьких навичок і проблема конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Схожі результати отримуємо і серед опитаних за ознакою професійного досвіду. Отже, студенти-заочники, будучи вже зреалізованими у професійному плані спеціалістами, переймаються проблемами самовдосконалення радше як засобом досягнення практичних цілей, які вони окреслюють для себе не тільки у своїй вузько спеціальній сфері, а й у суміжних з нею галузях.

Результати аналізу анкетування респондентів в аспекті участі в студентському самоврядуванні проявили певний мотиваційний дисонанс щодо прагнення до самовдосконалення перекладацької компетент-

ності студентами-членами студентських представницьких органів. Вони найгостріше, ніж представники інших категорій студентства, відчувають внутрішню потребу в обов'язковості саморозвитку іноземномовної комунікативної діяльності, проте перспектива бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці мотивує їх найменше порівняно з іншими опитаними. Очевидна схожість відповідей респондентів, які перебувають у шлюбі та тих опитаних, які вже виховують дітей, видається логічною. Найбільше одружені студенти вмотивовані у самостійній навчальній діяльності із вдосконалення перекладацької компетентності перспективою фахового розвитку.

Основними перешкодами на шляху саморозвитку перекладацьких навичок респонденти зазначили відсутність потреби (26,92%), низький рівень самоорганізації самостійної навчальної діяльності (33,38%), лінь (28,20%). Інші відповіді (11,68 %) майже порівну розділилися із твердженнями «заважає брак часу» та «незважаючи на різні перешкоди, я самостійно працюю над підвищенням своєї перекладацької компетентності з іноземної мови».

Обговорення

У контексті дослідження навчальної мотивації

важливою нам видається робота Єлени Михайлевич, яка дослідила особливості мотивації учнів та студентів Хорватських навчальних закладів в залежності від віку респондентів, типу навчального закладу та соціального середовища опитуваних (Mihaljević, 2016). Вибірка складала 583 чоловіка восьми загальноосвітніх та вищих навчальних закладів. Дослідниця класифікувала мотиви до вивчення англійської мови за дев'ятьма категоріями, а саме: 1) значення англійської мови як засобу міжнародного спілкування; 2) можливість полікультурної інтеграції в англослов'янському світі; 3) мотив афіліюваності (комунікативний потенціал англійської мови уможливило розширення соціальних контактів як вдома, так і за кордоном); 4) хороші перспективи професійного майбутнього завдяки володінню англійською мовою; 5) мотив задоволення від практичного використання англійської мови в повсякденному житті; 6) мотивація з примусу (спричинена страхом викликати незадоволення батьків та педагогів через низькі оцінки); 7) мотив емоційності (позитивні емоції від сприйняття милозвучності та мелодійності англійської мови); 8) інтеграційний мотив (спричиняє бажання бути інтегрованим в певні соціо-культурні спільноти англослов'янського світу); 9) педагогічно-методичний мотив (корелюється із методикою викладання англійської мови, технічними та дидактичними засобами навчання та з особистістю педагога).

Дослідниця також емпірично зафіксувала причини браку мотивації та демотивації респондентів щодо вивчення англійської мови, розділивши їх на чотири категорії, а саме: 1) переконання у марності вивчення англійської мови через низьку ймовірність її застосування в повсякденному житті; 2) особисті недоліки (лінь, ігнорування навчальних обов'язків тощо); 3) несприйняття особливостей англійської мови, зокрема складної, на думку респондентів, вимови та граматики; 4) низький рівень викладання та негативне ставлення до викладача.

Мотиви 2, 3, 4, 5 і 7 зазнають найбільших статистичних відхилень за віковою шкалою оцінювання, на думку Єлени Михайлевич (Mihaljević, 2016). Серед них мотиви 2, 3 і 5, які можна об'єднати за значенням можливості інтеграції в англослов'янському світі, є найбільше вагомими в дорослій групі респондентів і найменш значущими в наймолодшій групі опитаних. Мотив з примусу ранжується як найчастотніший в межах підлітково-юнацької групи, а педагогічно-методичний мотив найбільшим значенням вирізняється серед респондентів молодшого шкільного віку. Натомість, коли йдеться про демотивацію, то група дорослих респондентів та підлітково-юнацька в однаковій мірі зазначають таку перешкоду як низький рівень викладання або/і негативне ставлення до викладача, а наймолодші опитані прогнозовано зазначають складності з вимовою та граматикою англійської мови, які, на їхню думку, утруднюють навчальний процес, витісняючи з нього ігрові форми.

Отримані Є. Михайлевич дані певною мірою корелюються із результатами нашого дослідження за винятком факту домінування зовнішніх мотивів над внутрішніми серед дорослих респондентів.

Розбіжності в цілеспрямованостях опанування іноземною мовою респондентами у дослідженні Є. Михайлевич (вдосконалення навчальної діяльності у вивченні іноземної мови) та опитаних студентів у нашому експерименті (підвищення перекладацьких компетенцій) пояснюються насамперед однорідністю наших респондентів за майбутньою професійною ознакою. Їх, як майбутніх економістів, об'єднує розуміння, що просто володіння розмовною іноземною мовою вже не є достатньою конкурентною перевагою на сучасному ринку праці, тому розвиток перекладацьких компетенцій займає чільне місце серед цілеспрямованостей у їхній самостійній навчальній діяльності.

Думки вчених, які займаються проблемою перекладацької компетентності, дещо різняться щодо пріоритетності компетенцій. Деякі вважають достатнім лише добре володіти іноземною мовою, в той час як інші бачать необхідність в екстралінгвістичних якостях, що включають знання, вміння та навички психологічного, культурологічного, країнознавчого характеру.

Виходячи з розуміння компетентності як кінцевого результату процесу освіти, слід зазначити, що професійна компетентність складається із сукупності компетенцій, які забезпечують готовність здійснювати професійну діяльність. Під перекладацькою компетентністю розуміють сукупність мовних та інших професійних перекладацьких знань, умінь і навичок, що дозволяють перекладачеві еквівалентно і адекватно передавати зміст вихідного тексту засобами мови перекладу з урахуванням міжмовних і міжкультурних відмінностей, успішно вирішуючи свої професійні завдання.

Автори дослідження виділяють такі базові компоненти перекладацької компетентності, які є цільними в процесі опанування іноземною мовою: 1) мовна (або лінгвістична) компетенція – високий рівень володіння всіма підсистемами іноземної мови, що вивчається; 2) мовленнєва (або комунікативна) компетенція – практичне оволодіння мовою, вміння вільно висловлювати свої думки; 3) лінгвокраїнознавча – розуміння культурних особливостей іншої країни, норм мовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови, що вивчається тощо; 4) інтерпретативна компетенція – здійснення глибокої смислової інтерпретації вихідного тексту; 5) інформаційно-технологічна компетенція – вміння використовувати сучасні інформаційні комунікаційні системи, Інтернет-ресурси, електронні засоби перекладу (електронні словники, машинні перекладачі) з метою оптимізації процесу перекладацької діяльності.

Розвиток перекладацької компетентності забезпечується успішно професійно зорієнтованою навчальною діяльністю, яка є пізнавально вмотивованою. У зарубіжній психолого-педагогічній науці домінує думка щодо поділу пізнавальних мотивів на «зовнішні» і «внутрішні», згідно з якою виокремлюється внутрішня (процес і результат) і зовнішня (нагорода, уникнення) форми навчальної мотивації і відповідні їм типи поведінки: внутрішня мотивація (intrinsic motivation) і внутрішньо мотивована поведінка.

нка (intrinsic motivated behavior) та зовнішня мотивація (extrinsic motivation) і зовні мотивована поведінка (extrinsic motivated behavior) (Ryan, 2017; Maehr, 2014; Shaikholeslami, 2008; Ames, 2009; Atkinson, 1974).

Відповідно до розробленої дослідниками теорії самодетермінації і внутрішньої мотивації поведінки людини, зовнішня мотивація є особливим конструктом для опису спричинення поведінки в тих ситуаціях, коли фактори, що її ініціюють і регулюють, знаходяться поза межами Я (self) особистості або за межами власне самої поведінки. Внутрішня мотивація корелюється з таким типом детермінації поведінки, як ініціювальні і регулювальні фактори, котрі виникають зсередини особистісного Я і повністю локалізовані всередині самої поведінкової сфери: «Внутрішньо мотивовані діяльності не містять заохочень, крім самої активності. Люди втягаються в цю діяльність суто заради неї самої, а не для здобуття якихось зовнішніх винагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення якоїсь іншої мети» (Ryan, 2017).

Воднораз існує точка зору, прихильники якої оскаржують доцільність вживання термінів «зовнішній» і «внутрішній» стосовно мотивів і мотивації, стверджуючи, що «мотиви завжди внутрішні, на відміну від стимулів, які викликають процес мотивації і які можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. Коли ж говорять про зовнішню мотивацію і мотиви, то мають на увазі або зовнішній вплив інших осіб, або привабливість якихось об'єктів» (Льїн, 2011).

У зв'язку з цим вважаємо, що виокремлення внутрішніх і зовнішніх аспектів навчальної мотивації дозволяє не тільки детальніше зрозуміти її сутнісні особливості, а і сприяє конкретизації вибору педагогічних стратегій і тактик формування та розвитку окремого індивідуально-психологічного феномену особистісного вмотивування, у тому числі в аспекті вивчення іноземної мови. Не дивлячись на те, що проблема формування мотивації до вивчення іноземної мови була і залишається в центрі уваги вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної думки, питання мотивації самовдосконалення окремого виду мовної компетентності, зокрема перекладацької, ще не висвітлено науковцями належним чином та не було об'єктом окремої наукової розвідки.

Оскільки внутрішня мотивація вважається найбільшою мірою особистісно вагомою і педагогічно значущою, безпосередньо визначає успішність навчальної діяльності, то основне завдання сучасної вищої школи повинно полягати в забезпеченні умов поетапного освітньо керованого переходу студентів від зовнішньої до внутрішньої мотивації у процесі вивчення іноземної мови як самостійно, так і за психолого-педагогічної підтримки. В останньому випадку зонайперше мовиться про створення такого розвивального освітнього середовища, в якому кожен студент міг би реалізувати свої можливості і потреби у вивченні іноземної мови завдяки актуалізації особистісної сенсосфери в опануванні іноземними компетентностями.

Одним із варіантів досягнення вказаної мети є створення і проєктування віртуального освітнього середовища іноземного спілкування, яке не тільки

слугувало б сукупним інформаційно-технологічним ресурсом дистанційної освіти, а й володіло б великим творчим потенціалом актуалізації іноземномовних компетентностей як полісуб'єктного явища. Особлива роль у цьому відношенні належить, на наше переконання, соціальним мережам, які уможливають спілкування групі користувачів, об'єднаних спільним інтересом.

Не варто недооцінювати також величезну різноманітність іноземних телеканалів, радіостанцій, газет і журналів, що стали доступними для будь-якого прошарку населення. Навіть володіння базовим рівнем іноземної мови, звісно, за умови чіткої мотивації до самовдосконалення перекладацьких навичок, дає змогу отримувати інформацію про навколишній світ і використовувати мову як засіб міжкультурної комунікації, що вкрай важливо для розширення кругозору, загальної і мовленнєвої культури, для розвитку особистісної та професійної орієнтації студентів.

Інтеграція віртуального освітнього середовища іноземного спілкування та новітніх медійних ресурсів має стати основою психолого-педагогічної підтримки самостійної навчальної діяльності студентів із вдосконалення перекладацької компетентності, що відповідає концепції модернізації української вищої освіти, в рамках якої комунікативне навчання іноземної мови набуває особливого значення, оскільки базується на принципах комунікативно-компетентного підходу, який взаємопоєднує досягнення практичного результату у вивченні іноземної мови та виховання і розвитку особистості студента. Зазначимо й те, що самостійна робота над вдосконаленням перекладацьких навичок з іноземної мови передбачає розвиток відповідних умінь, активізація яких корисна на всіх етапах навчальної діяльності студента, а згодом і в його потужній науково-дослідній роботі. Крім того, варто переглянути методичну складову навчання студентів у бік дієвого педагогічного керівництва процесом самостійного вдосконалення ними здобутої перекладацької компетентності з іноземної мови, надаючи тим самим кваліфіковану підтримку в розвитку професійної мотивації майбутніх фахівців.

Висновки

1. Зміст поняття «мотив до самовдосконалення перекладацької компетентності у вивченні іноземної мови» визначено як опосередкований внутрішніми чинниками і зовнішніми факторами процес спонукання студентів до самостійної навчальної діяльності для досягнення конкретної освітньої мети, а саме для самостійного підвищення рівня власних іноземних перекладацьких навичок.

2. Охарактеризовано сутність зовнішніх стимулів та внутрішніх мотивів у самостійній навчальній діяльності студентів економічного профілю, спрямованій на самовдосконалення здобутих перекладацьких умінь і навичок.

3. Проведено психолого-педагогічну діагностику за різними соціальними ознаками респондентів та узагальнено в контексті внутрішньо зовнішнього опосередкування особливостей мотивації студентів ЗВО економічного профілю до самостійного вдосконалення ними перекладацької компетентності у ви-

вченні іноземної мови. Аналіз результатів анкетування доводить домінування внутрішніх мотивів над зовнішніми за всіма критеріальними шкалами оцінювання. Зміст зовнішніх мотивів опитаних здебільшого формуються під впливом стимулювальних факторів здобуття конкурентоспроможності на ринку праці та потенційного кар'єрного зростання. Внутрішні мотиви переважно пов'язані із задоволенням особистісних потреб студентів у вивченні іноземної мови (інтерес, усвідомлення недостатності рівня власної перекладацької компетентності, внутрішнє переконання в обов'язковості самовдосконалення перекладацьких навичок з іноземної мови тощо). Загалом, отримані діагностичні результати показали, що домінуючою перешкодою переважної більшості респондентів на шляху самостійного розвитку перекладацьких навичок з іноземної мови є недостатній або низький рівень організації самостійної навчальної діяльності.

Література

1. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации. пер. с англ. В. С. Хомика. Луцк, 2009. 112с.
2. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: Издательство ВСГУ, 2004. 280 с.
3. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков. под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. Москва, 2008. С. 7–44.
4. Вартанова И. И. К проблеме диагностики мотивации. *Вестник Московского университета. Сер.14: Психология*. Москва, 2008. №2. С. 80–87.
5. Вилюнас В. К. Теория деятельности и проблема мотивации. *А. Н. Леонтьев и современная психология: сб. статей памяти А. Н. Леонтьева*. под ред. А. В. Запорожца и др. Москва, 2013. С. 191–200.
6. Галян І. Мотиваційно-ціннісні детермінанти професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури. *Наука і освіта*. 2018. № 3. С. 36–42.
7. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта–Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.
8. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 2016. 495 с.
9. Елфимова Н. В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ. *Вопросы психологии*. 2017. № 5. С. 162–168.
10. Залеский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. Москва: Педагогика, 2010. 425с.
11. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 2010. 124 с.
12. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
13. Ишков А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студента с успешностью в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2004. 24 с.
14. Кочубей О. С. Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Рівне, 2016. 315 с.
15. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников: монография. Москва: «Ибис», 2014. 164 с.
16. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: МГУ, 2008. 342 с.
17. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.
18. Фурман А. В. Методологічне обґрунтування концепції мотиваційних психоформ. *Вітакультурний млин*. Тернопіль, 2010. Модуль 12. С. 9-19.
19. Чебикин О. Я., Дегірменджи Е. В. Психолого-педагогічна модель інтенсивного навчання іноземної мови студентів. *Психологічні перспективи*. 2010. Випуск 16. С. 288–298.
20. Чебикин О. Я. Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів. *Психологія і суспільство*. 2016. № 4 (66). С. 76–88.
21. Чебикин О. Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3 (69). С. 86–103.
22. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: Просвещение, 2013. 317с.
23. Ames, C. Children's achievement attributions and self-reinforcement: Effects of self-concept and competitive reward structure. *Journal of Educational Psychology*. 2009. 70(3). P. 345–355. URL: <http://psycnet.apa.org/record/-20814-001>
24. Atkinson John William, Norman T. Feather. A theory of achievement motivation. New York: Published by Wiley, 1974. 392 p.
25. Dokuchyna, T. Academic Motivation of Students Majoring in «Special Education». *Наука і освіта*. 2018. №2. P. 94–100. URL:

http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2018/2_2018/12.pdf

26. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B. B. The motivation to work. N.Y.: Wiley, 1959. 157 p.

27. Jelena Mihaljević. Research on Motivation for Learning English As a Foreign Language – A Project in Progress. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiana : Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*. 2016. Vol. 35. P. 55–78. URL:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179637

28. Martin L. Maehr, Douglas D. Sjogren. Atkinson's Theory of Achievement Motivation: First Step Toward a Theory of Academic Motivation? *SAGE journals*. 2014. Vol 41, Issue 2. P. 143–161. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543041002143>

29. Raziieh Shaikholeslami, Mohammad Khayyer. Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Learning English as a Foreign Language. *Psychological Reports*. 2008. Vol. 99, 3. P. 813–818. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/PRO.99.3.813-818>

30. Richard M., Ryan, Edward L. Deci. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Journal of Contemporary Educational Psychology*. 2017. № 25. P. 54–67.

31. Werner, B. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol. 71, No 1, 3-25. P. 3–24.

References

1. Ames, C. (1978). Children's achievement attributions and self-reinforcement: Effects of self-concept and competitive reward structure. *Journal of Educational Psychology*, 70(3), 345–355. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/record/1979-20814-001> [in English].

2. Apter, M. (2009). *Za predelamy chert lychnosty: reversivnaya teoriya motivatsyi [Beyond personality traits: a reversible theory of motivation]*. (V. S. Khomyka, Trans.). Lutsk [in Russian].

3. Atkinson John William, Norman T. Feather. (1974). *A theory of achievement motivation*. New York: Published by Wiley [in English].

4. Badmaeva, N. Ts. (2004). *Vliyanie motivatsionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnostey [The influence of the motivational factor on the mental abilities development]*. Ulan-Ude: VSGUTU Publishing House [in Russian].

5. Bozhovich, L. I. (2008). Problema razvitiya motivatsionnoy sfery rebenka [The problem of a child's motivational sphere development]. *Izuchenie motivatsii povedeniya detey i podrostkov – Study of the motivation of children's and adolescents' behavior*. (pp. 7–44). Moscow: “Pedagogika” Publishing House [in Russian].

6. Chebykin, O. Ya., Dehirmendzhi, O. Ya. (2010). Psikhologo-pedahohichna model intensyynoho navchannia inozemnoi movy studentiv [A Psychological Pedagogical Model of Intensive Teaching a Foreign Language to Students]. *Psikhologichni perspektyvy –*

Psychological perspectives, 16, 288–298. Retrieved from http://psychoprosects.ucoz.com/ld/2/291_fTK.pdf [in Ukrainian].

7. Chebykin, O. Ya. (2016). Struktura, zmist ta osoblyvosti emotsiinoi rehuljatsii piznavalnoi diialnosti shkoliariv [The Structure, Content and Peculiarities of Emotional Regulation of Cognition Activity of Pupils]. *Psikhohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 4 (66). Retrieved from <http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/18350/1/Чебыкин%20O..pdf> [in Ukrainian].

8. Chebykin, O. Ya. (2017). Emotsiina rehuljatsiia piznavalnoi diialnosti: kontseptsii, mekhanizmy, umovy [Emotional Regulation of Cognitive Activity: Concept, Mechanisms, Conditions]. *Psikhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3 (69), 86–103. Retrieved from <http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/28428/1/Чебыкин.pdf> [in Ukrainian].

9. Dokuchyna, T. (2018). Academic Motivation of Students Majoring in «Special Education». *Science and Education*, 2, 94–100. Retrieved from: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2018/2_2018/12.pdf [in English].

10. Elfimova, N. V. (2017). Puti issledovaniia motivatsii v kognitivnoi psikhologii: sravnitelnyi analiz [Ways of investigating motivation in cognitive psychology: a comparative analysis]. *Voprosy psikhologii – Issues of psychology*, 5, 162–168 [in Russian].

11. Elkonin, D. B. (2016). *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological studies]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].

12. Furman, A. V. (2007). *Teoriia navchalnykh problemnykh sytuatsii: psikhologo-dydaktychnyi aspekt [Theory of Educational Problem Situations: Psychologically-Didactic Aspect]*. Ternopil: Aston [in Ukrainian].

13. Furman, A. V., Humeniuk, O. Ye., Tkach, Yu. (2010). Metodolohichne obhruntuvannia kontseptsii motyvatsiinykh psykhoform [Methodological substantiation of the motivational psychoforms concept]. *Vitakulturnyi mlyn – Vita-cultural mill*, 12, 9–19 [in Ukrainian].

14. Halian, I. (2018). Motyvatsiino-tsinnisni determinanty profesiinoho stanovlennia maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Motivational and Value Determinants of Future Physical Culture Teachers' Professional Becoming]. *Nauka i osvita – Science and education*, 3, 36–42. Retrieved from http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2018/3_2018/5.pdf [in Ukrainian].

15. Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. (1959). The motivation to work. N.Y.: Wiley [in English].

16. Humeniuk, O. Ye. (2008). *Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psikhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and Methodology of the Innovative-Psychological Climate of a Comprehensive Institution]*. Yalta – Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].

17. Iakobson, P. M. (2013). *Psikhologicheskie problemy motivatsii povedeniya cheloveka [Psychological problems of human behavior motivation]*. Moscow: Prosvetshchenie [in Russian].

18. Ilin, E. P. (2011). *Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
19. Ishkov, A. D. (2004). Sviaz komponentov sa-moorganizatsii i lichnostnykh kachestv studenta s uspešnostiu v uchebnoy deyatelnosti [The components' relationship of a student's self-organization and personal qualities with success in educational activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
20. Jelena Mihaljević (2016). Research on Motivation for Learning English As a Foreign Language: A Project in Progress. *Studia Romanica et Anglicae Zagrabiensia: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb, Vol. 35*. Retrieved from [https://hrcaak.srce.hr/index.php?show=clanak_jezik=179637](https://hrcaak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179637) [in English].
21. Kochubei, O. S. (2016). Psykholohichni chynnyky stanovlennia perekladatskoi kompetentnosti maibutnykh filolohiv [Formation factors of the future philologists' translation competence]. *Candidate's thesis*. Rivne [in Ukrainian].
22. Markova, A. K., Orlov, A. B., Fridman, L. M. (2014). *Motivatsiya ucheniya i ee vospitanie u shkolnikov [Motivation of teaching and its education of schoolchildren]*. Moscow: "Ibis" [in Russian].
23. Martin, L. Maehr; Douglas, D. Sjogren. (2014). Atkinson's Theory of Achievement Motivation: First Step Toward a Theory of Academic Motivation? *SAGE journals, Vol. 41, Issue 2*, 143–161. Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543041002143> [in English].
24. Raziéh Shaikholeslami, Mohammad Khayyer (2008). Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Learning English as a Foreign Language. *Psychological Reports, vol. 99, issue 3*, 813–818. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/PR0.99.3.813-818> [in English].
25. Richard, M., Ryan, Edward L. Deci. (2017). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Journal of Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67 [in English].
26. Talyzina, N. F. (2008). *Upravlenie protsessom usvoeniya znanií [Managing of the learning process]*. Moscow: MGU [in Russian].
27. Vartanova, I. I. (2008). K probleme diagnostiki motivatsii [To the problem of the diagnosis of motivation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser.14: Psikhologíia – Bulletin of Moscow University. Ser.14: Psychology, 2*, 80–87 [in Russian].
28. Viliunas, V. K. (2013). Teoriya deyatelnosti i problema motivatsii [Theory of activity and the problem of motivation]. *A. N. Leontev i sovremennaya psikhologíya: Sb. statei pamiati A. N. Leonteva – A. N. Leontiev and modern psychology: collection of articles dedicated to A. N. Leontiev's memory* (pp. 191–200). Moscow: Publishing House of MGU [in Russian].
29. Werner, B. (2015). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71(1)*, 3–25 [in English].
30. Zalesskii, G. E. (2010). *Psikhologíia mirovozzreniia i ubezhdenii lichnosti [Psychology of the world outlook and beliefs of the individual]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
31. Zimnyaya, I. A. (2010). *Psikhologíia obucheníia inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].

Liudmyla Krainiak,

*PhD (Candidate of Philological Sciences), associate professor,
head of the Department of Foreign Languages, Information and Communication Technologies,
West Ukrainian National University,
11, Lvivska Str., Ternopil, Ukraine,*

Oleksandra Duda,

*PhD (Candidate of Philological Sciences), associate professor,
Department of Foreign Languages, Information and Communication Technologies,
West Ukrainian National University,
11, Lvivska Str., Ternopil, Ukraine,*

Svitlana Rybachok,

*PhD (Candidate of Philological Sciences), associate professor,
Department of Foreign Languages, Information and Communication Technologies,
West Ukrainian National University,
11, Lvivska Str., Ternopil, Ukraine,*

Tetiana Piatnychka,

*PhD (Candidate of Philological Sciences), associate professor,
Department of Foreign Languages, Information and Communication Technologies,
West Ukrainian National University,
11, Lvivska Str., Ternopil, Ukraine,*

Nataliia Rybina,

*PhD (Candidate of Philological Sciences), associate professor,
Department of Foreign Languages, Information and Communication Technologies,*

West Ukrainian National University,
11, Lvivska Str., Ternopil, Ukraine

STUDENTS' MOTIVATION IN DEVELOPING TRANSLATION COMPETENCE

Students' language learning motivation is an important factor to ensure the quality of higher education in Ukraine in the context of its integration into the European Higher Education Area. The present study reveals the findings that showcase both pedagogical and psychological factors influencing students' foreign language learning motivation in translation competence. The authors used a set of basic theoretical research methods to analyze, synthesize and classify scientific and methodological sources on the research problem; empirical methods of questionnaire surveys with direct and indirect questioning to represent learning motivational characteristics, statistical analysis to summarize the research results. Both psychological and pedagogical diagnostics of the socially heterogeneous respondents' motivation made it possible to determine the external socio-cultural and internal self-concept motives in their self-improvement and self-regulated learning. It is established that the respondents' external motives have arisen due to such stimulating factors as "competitive advantage in the labor market" and "career growth potential". Internal motives are mainly related to the satisfaction of a student's personal needs in the foreign language learning (interest, awareness of the insufficient level of communicative competence, internal belief in the need for self-improvement of foreign language translation skills, etc.). Analysis of the diagnostics results provided an opportunity to distinguish the obstacles to the self-development of respondents in translation education. Experimental testing of the learning motivation within the internal and external mediation allowed to reveal the dominance of internal motives over external ones in all categories of respondents. Insufficient or low level of independent self-regulated learning has been identified as the main obstacle to self-improvement of foreign language translation competence. The paper contributes to the current understanding of translation education, especially in the context of Ukraine, by investigating factors influencing students' learning motives and their pedagogical and theoretical implications.

Keywords: external and internal motives, self-improvement, foreign language translation competence, social characteristics of respondents.

Подано до редакції 25.06.2021

УДК: 378. 147

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2021-3-7>

Viktoriya Bilytska,

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer,
Department of Theory, Practice, and Translation of German,
National Technical University of Ukraine,
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
37, Peremohy Avenue, Kyiv, Ukraine

CULTURAL COMPETENCE AS ONE OF THE KEY COMPETENCIES IN THE RENEWAL UKRAINIAN EDUCATION SYSTEM

The aim of the article is to specify the content of cultural competence and the expected results of its development in the context of basic secondary education. Cultural competence as the educational term was first defined in the Law "On Education" in Ukraine (2017) and in the State Standard of the Basic Secondary Education (2020) for the 5th - 12th classes¹. The article specifies the process of cultural competence attainment and the expected learning outcomes. The results of the study are formulated based on a logical-semantic analysis and structural-functional clarification of the cultural competence essence, separation of its structural components, and interpretation of the provisions of adopted Regulation documents, Standards, and Recommendations on Education Policy, as well as a reflective analysis of research results on the concept of cultural competence in national and international researches. The cultural

¹ The reform of Ukrainian education has started and came into force in 2017 for first-grade students of the same year. The students of all the rest grades continued their studies according to the previous Law on Education (1991). Therefore, it is expected that secondary education students would be taught cultural competence in 2022 according to the new Law "On Education" (2017) and the new Standard of the Basic Secondary Education (2020).