

МЕТОДИКА

УДК 811.133.1-13

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА
(Полоцкий государственный университет)*

Современная методика рассматривает обучение иностранному языку как обучение речевой деятельности. Практические цели преподавания и изучения иностранного языка в техническом вузе состоят в овладении системой речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность участия студентов в устно-речевом общении. Учитывая тот факт, что время, запланированное на изучение языка, весьма ограничено, необходимо интенсифицировать учебный процесс, используя современные методы обучения. В частности, весьма перспективным является проблемный метод обучения, который рекомендуется использовать при обучении иностранному языку студентов вузов технических специальностей.

Повышение эффективности обучения иностранному языку студентов технических специальностей университетов требует от кафедр иностранных языков особых усилий, направленных на устранение негативных факторов, которые заложены в организации процесса преподавания и препятствуют достижению необходимых результатов. В качестве недостатков в постановке обучения языкам на технических специальностях можно указать не только на неразработанность методических положений, их неопределенность и известную произвольность в выборе приемов обучения, но и досадное отсутствие унификации учебного процесса (иногда даже в пределах одной кафедры). В обучении используются разрозненные приемы, заимствованные из различных методических систем. А вместе с тем методика обучения на технических специальностях может строиться только исходя из конкретных условий обучения, характерных для технической высшей школы: она определяется характером учебных задач, особенностями условий обучения, психологическими возрастными особенностями студентов (иностранному языку, как правило, изучают на первых курсах).

Именно этим обуславливается отбор, репрезентация и усвоение учебного материала, специфика развития соответствующих умений и навыков. Именно из этих условий и следует исходить в определении метода обучения в техническом вузе.

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам в отечественной методике создают условия, в которых педагогам предоставлены право и возможность самостоятельного выбора методов и приемов обучения. В этой ситуации необходимо подходить к решению ряда методических проблем с точки зрения активизации деятельности всех участников педагогического процесса и прежде всего преподавателя. Именно преподаватель должен выбрать из множества современных методов обучения иностранному языку те, которые наилучшим образом соответствуют его темпераменту, внутренним потребностям, интеллекту и желаниям. При этом он должен учитывать индивидуальные особенности каждого студента, его интересы, способности, увлечения в каждой конкретной группе.

Студенты первых курсов технических специальностей - это, как правило, юноши и девушки в возрасте 17-20 лет. Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера (что особенно важно), овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и т.д. Для них характерны аналитическое мышление, способность и склонность к абстрагированию, обобщению и систематизации воспринимаемой информации. Иными словами, ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров - высокий уровень развития пространственных представлений и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т.е. действенно-практического интеллекта.

Из экспериментальных данных (исследования А.Г. Ковалева, В.И. Мясичева, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплова и др.) следует, что пространственные представления достигают высокого уровня развития уже у первокурсников. Этот уровень является индивидуальным максимумом к моменту поступления в технический вуз и в процессе обучения развивается очень незначительно. Это значит, что при поступлении в вуз абитуриент должен обладать высокоразвитой способностью к пространственным представлениям. Очевидно, что это качество больше зависит от природных свойств индивида в отличие от других умственных способностей, например, понятливости и сообразительности, считают ученые.

Чему мы должны обучать на занятиях иностранного языка? Известный дидакт и специалист в области иностранных языков В.М. Блинов отвечает следующим образом: «Суть обучения иностранному языку – это воссоздание (воспроизводство) социально обусловленного речевого опыта в системе «родная – неродная речь» через деятельность преподавания и учения» [1, с. 5]. В качестве конечной цели обучения рассматривается умение использования иностранного языка в реальной ситуации общения для достижения взаимопонимания коммуникантов.

Постановка задачи обучения иноязычному общению в условиях технического вуза нередко встречает скептическое отношение в связи с ограниченным количеством часов, запланированных на изучение языка. Каждый преподаватель согласится с тем, что недостаток времени остро ощущается в процессе работы над иностранным языком в техническом вузе, тем не менее задача обучения языку может и должна решаться, хотя и на очень ограниченном языковом материале. Поэтому одной из ведущих тенденций современной методики обучения иностранным языкам является поиск таких методов обучения, которые наиболее полно соответствовали бы поставленным целям.

Свойственную студентам технического вуза склонность к самостоятельному решению логических задач целесообразно использовать в учебном процессе по иностранному языку, придавая ему черты проблемности. Сюда относятся прежде всего различные виды объяснений, которые нерационально сводить только к толкованию преподавателем тех или иных лингвистических закономерностей. Нередко студенту надо предоставить возможность самому вывести закономерность функционирования лингвистического явления в речи на основе созданной проблемной ситуации, примеров и сопоставлений с ранее усвоенным материалом.

Например, если студентами усвоены речевая функция и языковая форма Present Continuous Tense, то с помощью преподавателя они могут самостоятельно сформулировать правила образования и употребления Past и Future Continuous. В этом случае эффект усвоения и заинтересованность студентов намного выше.

Однако основная сфера применения проблемного подхода не объяснение правил, а сама речевая деятельность студентов. Здесь следует отметить, что недостатком занятий по иностранному языку в техническом вузе является незначительная коммуникативная ценность учебных действий студентов, а это, в свою очередь, обусловлено перенасыщенностью учебного процесса формальными языковыми упражнениями. В результате применяется мало коммуникативных упражнений, в которых студенты выражают и воспринимают определенное предметное содержание в процессе общения, что препятствует развитию речевых навыков и умений.

Поэтому целесообразно создавать такие ситуации общения, где средствами иностранного языка требуется решать экстралингвистические задачи проблемного характера. Устно-речевые ситуации, касающиеся учебы, рабочего дня и т.д., конечно, нужны при обучении иностранному языку на технических специальностях, однако следует учитывать, что они отличаются сравнительно невысокой информативностью и дают мало простора для мыслительной деятельности. Более содержательны ситуации, позволяющие обсуждать вопросы экономики, развития промышленности и другие, т.е. ставить и решать некоторые достаточно сложные проблемы.

Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мыслительных способностей [2].

Для проблемного метода обучения характерно то, что знания и способы деятельности не преподаются в готовом виде, не предлагаются правила и инструкции, следуя которым обучаемый мог бы высказаться гарантированно правильно. Весь смысл метода заключается в стимулировании поисковой деятельности обучаемого. Подобный подход обусловлен современной ориентацией образования на воспитание творческой личности и на закономерности развития этой личности, человеческой психики, в частности, мышления и интереса, формируемых именно в проблемных ситуациях. Не следует забывать при этом, что современные научные знания носят проблемный характер (любое научное открытие отвечает на один или несколько вопросов и тут же ставит десятки новых).

Активизация познавательной деятельности студентов, развитие интереса к предмету, формирование самостоятельности, творческого отношения к изучаемому происходит успешнее, если преподаватель не декларирует, а постоянно рассуждает, размышляет, полемизирует с представителями других точек зрения, вовлекает студентов в активный процесс доказательства, обоснования, если предлагаемые задания требуют поисковой деятельности [3]. Такие занятия превращаются в диалог, совместные размышления, исследовательскую работу. Познаваемое не преподносится в готовом виде, оно служит предметом исканий, оно создается, конструируется с участием обучаемых.

Проблемный метод обучения относится к активным методам. Он соответствует современной психолого-педагогической теории и практике, в которой наиболее последовательно реализуется принцип

проблемности, предполагающий использование объективной противоречивости изучаемого и организацию на этой основе поиска знаний, применения способов педагогического руководства, позволяющих управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (развитием потребностей и интересов, мышления и других сфер личности).

В современной теории проблемного метода обучения различают два вида проблемных ситуаций: *психологическую* и *педагогическую*. Первая касается деятельности студентов, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов преподавателя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания [4]. Создание же психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создают проблемной ситуации для студентов, т.е. проблемная ситуация должна быть посильной для обучаемых. Можно сказать, что проблемная ситуация представляет собой ощущение мыслительного затруднения.

Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Преподаватель создает проблемную ситуацию и направляет студентов на ее решение, организуя поиск этого решения. Таким образом, студент ставится в позицию субъекта своего обучения и, как результат, у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - акт индивидуальный, поэтому от преподавателя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Чтобы разобраться в том, что такое проблемная ситуация, нужно понять, что такое проблема. Философы очень точно определяют проблему как *конкретное знание о незнании*. В данном парадоксальном, на первый взгляд, суждении скрыто глубокое содержание. Действительно, проблема для человека существует лишь тогда, когда ее условие или известно, или вполне доступно, требование, вопрос понятны, т.е. человек знает, что искать. Осознание известного и неизвестного в ситуации, принятие проблемы создают состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что и побуждает искать выход из создавшегося положения неопределенности, дефицита информации. Это и есть проблемная ситуация [5].

В определениях дидактов элементы понятия «проблемная ситуация» отражаются в виде системы отношений, обуславливающих в своей совокупности отличительное свойство проблемного подхода к обучению - активность усвоения (познания). При этом второй элемент рассматривается как целевая установка (причина или мотив возникновения) разрешения проблемной ситуации. «Ситуация познавательного затруднения, вовлекающая обучаемых в самостоятельное познание элементов новой темы, носит название проблемной ситуации», - отмечает Ю.К. Бабанский [6, с. 5]. На структурное место познавательной функции в качестве способа разрешения проблемной ситуации указывает И.Я. Лернер в следующем определении: «проблемная ситуация представляет собой явно или смутно осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют новых знаний, новых способов действий» [7, с. 18].

Так, А.М. Матюшкин, исходя из исследований теорий мышления, выделяет четыре модели проблемных ситуаций.

Первую модель он именует поведенческой. Она основана на теории бихевиоризма. В основе ее лежит некоторое препятствие. Решение проблемы - в нахождении способа ее преодоления.

Вторую модель А.М. Матюшкин определяет как структурную, или структурно-феноменальную (гештальтпсихология). Проблемность возникает в результате деструктурированности предмета мышления, разрывов в мыслительном звене. Разрешение проблемной ситуации - в нахождении нового свойства (закона, принципа) действия.

Третья модель - вероятностная. В ее основе лежит препятствие как затруднение выбора. Данная модель является развитием поведенческой и в то же время, как отмечает автор, ее вырождением.

Четвертая модель - информационная, или информационно-семантическая. Ее характерной особенностью является акцент на «преобразование и приобретение человеком новой информации, новых знаний и действий» как основы акта мышления. Все четыре модели, согласно данным А.М. Матюшкина, реально функционируют в теории и практике познания и обучения в виде классов проблемных ситуаций, отражающих различные стороны мышления человека [8, с. 24 - 25].

Конкретным способом выражения проблемы служат познавательные задачи и вопросы (вопрос - та же задача, в которой условие подразумевается, так как известно познающему или может быть им реконструировано, а потому не приводится). Поэтому анализ проблемной ситуации, выявление ее связей, отношений, закрепленных в языке, выражается в виде задач. Сформулированная задача создает внешние условия для осознания проблемной ситуации. Мышление начинается с проблемной ситуации, с ее осознания и принятия, поэтому, чтобы пробудить ситуацию мыслительной активности, например, при чтении, нужно его увидеть как систему задач, т.е. скрытых проблемных ситуаций [9]. Студенты, которые видят задачи и отраженные в них проблемные ситуации в тексте, воспринимают информацию

как ответы на вопросы, которые у них возникли при восприятии текста. Эти вопросы включают механизм их мыслительной активности, поэтому усвоение даже готовых заданий является для них эффективным и в плане функциональности этих заданий, т.е. усвоение и развитие осуществляется у таких студентов одновременно.

Для придания практике в иноязычной речи проблемного характера существует ряд приемов и способов.

Методические приемы создания проблемных ситуаций:

- преподаватель подводит студентов к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает группе рассмотреть проблему с различных позиций (например, консультанта, главного инженера, технолога, стажера и т.д.);
- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять различные факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения и т.д.);
- определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские);
- ставит проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с заведомо допущенными ошибками, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с ограниченным временем обсуждения, на преодоление «психологической инерции» и т.д.).

Для реализации проблемного метода необходимы:

- отбор самых актуальных, сущностных проблем;
- определение особенностей проблемного метода обучения в различных видах учебной работы;
- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;
- личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность учащихся.

Широко применимы различные виды проблемных бесед и проблемных вопросов. Так, например, при изучении темы «Водоснабжение» целесообразно вынести на обсуждение группы вопрос: «Каким образом можно осуществить нагревание воды с помощью солнечного водонагревателя?» Проблемная беседа может быть организована при работе в парах или микрогруппах.

Совсем по иному обстоит дело, если студентам предложить одну тему для монологического общения. Тема отражает проблемную ситуацию, и способы решения будут различными у разных студентов (например: «Расскажите, какая система обогрева наиболее перспективна в наше время, и обоснуйте свое высказывание»). Проблемный подход к практике речи возможен только тогда, когда студенты владеют достаточными языковыми средствами и неязыковыми знаниями для решения поставленных экстралингвистических задач. Иначе, возникает разочарование, неверие в свои силы и наносится немалый ущерб положительной мотивации в учебном процессе. Следовательно, необходимо очень тщательно и осторожно отбирать те проблемные ситуации, которые создаются в учебном процессе, строго соотносить их с уровнями языковой и общей подготовки студентов.

Существует четыре уровня проблемности в обучении:

1. Преподаватель сам ставит проблему и сам решает при активном слушании и обсуждении студентов.
2. Преподаватель ставит проблему, студенты самостоятельно или под руководством преподавателя решают ее. Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышления.
3. Студент ставит проблему, преподаватель помогает в ее решении.
4. Студент ставит проблему и сам ее решает.

Проблемному подходу уделяется большое внимание в исследованиях по методике преподавания иностранных языков, особенно вузовской [10, 11]. Он является одним из самых эффективных средств формирования речевых навыков и умений, в результате применения которого:

- 1) учебная речевая деятельность начинает наиболее полно имитировать подлинное речевое общение, связанное с решением довольно сложных экстралингвистических задач и проблем;
- 2) обеспечивается максимальный учет возрастных и интеллектуальных особенностей и возможностей студентов, а также их интересов, возрастает положительная мотивация при изучении языка;
- 3) иностранный язык на занятиях выступает в своей основной функции - средства получения и передачи новой информации [10].

Механическое заучивание, как правило, вызывает отрицательную реакцию у студентов. Наиболее эффективно действует вербально-логическое, смысловое запоминание. Поэтому рационально использо-

вать такие приемы обучения, которые давали бы возможность усваивать материал не путем простого заучивания, а включением его в сложную мыслительную или коммуникативную деятельность. В результате неизбежно возникает произвольное запоминание, отличающееся не только легкостью и прочностью усвоения, но и оперативной готовностью усвоенного [11].

Так, при введении новой лексики целесообразно добиваться самостоятельной семантизации как можно большего количества лексических единиц на основе контекста, словообразовательных элементов и т.д. Сложные мыслительные действия в процессе семантизации способствуют произвольному запоминанию. В целом подобный подход позволяет свести до минимума необходимость обращения к заданиям типа: «Выучите слова».

Непрерывным звеном видения и принятия проблемной ситуации является мотивация, т.е. осознание цели ее разрешения. В отечественной психологии этой стороне психической активности субъекта проблемной ситуации придается особенно важное значение, поскольку мотив, согласно А.Н. Леонтьеву, не просто переживание потребности, а «то объективное, в чем эта потребность находит себя в данных условиях, что делает ее предметной и поэтому направляющей деятельность к определенному результату» [12, с. 7].

Как следует из вышесказанного, фактор мотивации, которому в последнее время уделяется все большее внимание в методической и педагогической литературе, играет очень важную роль, это же с уверенностью можно отнести и к обучению в неязыковом вузе, где иностранный язык является непрофилирующим предметом. Источники мотивации кроются в содержании учебной деятельности и формах ее осуществления, поэтому в процессе обучения необходимо использовать практически полезные виды работы. Осознание практической полезности является основным активизирующим фактором интеллектуальной деятельности взрослого, для которого характерна тенденция анализировать и оценивать выполненную работу с точки зрения ее целесообразности и полезности.

Говоря о мотивации, мы имеем в виду единство внутренних потребностей и установок объективной действительности, которое выступает как побудитель к действию. При изучении иностранного языка это единство предполагает сочетание заинтересованности студента в обучении языку. «Именно то, что особенно значимо для человека, выступает, в конечном счете, в качестве мотивов и целей его деятельности» [13, с. 542].

Существуют два вида положительной мотивации при изучении иностранного языка [14].

Первый вид - перспективная мотивация, т.е. «мотивы деятельности» - связан с осознанием отдаленных целей обучения, его полезности для будущей работы. Для развития этой мотивации необходимо разъяснять студентам, насколько существенную помощь сможет оказать им овладение языком в научно-производственной практике.

Второй вид - процессуальная мотивация, т.е. «мотивы действий», которые обуславливаются заинтересованностью студентов в выполнении учебных действий. Данный вид представляется особенно значимым, так как «обеспечивает высокий уровень познавательной активности» [15]. С этой точки зрения необходимо, чтобы все используемые учебные материалы, и в частности тексты, были интересны студентам своим содержанием, включали новую и ценную экстралингвистическую информацию, отвечающую их духовным и интеллектуальным запросам. На интересе студентов к своей специальности и должно строиться обучение иностранным языкам в техническом вузе. Наша практика показала - это один из самых мощных рычагов мотивации.

Как уже говорилось выше, проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации - проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций. Сама логика научных знаний в генезисе представляет логику проблемных ситуаций, поэтому часть учебного материала содержит исторически правдоподобные коллизии из истории науки. Однако такой путь познания был бы слишком неэкономичен; оптимальной структурой материала будет являться сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций.

Отметим, что способы и приемы обучения призваны затрагивать эмоции студентов, сферу их интересов, пробуждать личное отношение к тому, что говорится или воспринимается. Коммуникативность и проблемный подход - основа решения этой задачи. Так, например, беседу даже по такой сравнительно малоинформативной теме, как «Мой рабочий день», можно сделать интересной и личностно-значимой, если предложить студентам не просто рассказать о своем распорядке дня, а поинтересоваться, какие запоминающиеся события произошли с ними в университете, вечером дома, при встрече с друзьями и т.д.

Необходимо помнить, что любая деятельность является полимотивированной, т.е. регулируется и направляется не одним, а несколькими мотивами, которые по своему значению неравнозначны для человека.

А.Н. Леонтьев говорит об иерархии мотивов и выделяет понятие смыслообразующего мотива и мотива-стимула [16]. Им отмечается, что одной только социальной мотивации (актуальной потребности

в изучении иностранного языка для того, чтобы стать полноценным специалистом) явно недостаточно. Эта социальная потребность должна перейти в план интеллектуально-познавательной потребности. Поэтому создание для обучаемого проблемных ситуаций на всех этапах обучения языку, обеспечение мотивации для успешной деятельности (управление мотивами на протяжении всего процесса обучения) представляет первостепенную задачу преподавателя. Только на основе создания соответствующей интеллектуально-познавательной потребности, на основе создания проблемных ситуаций возможна творческая деятельность по усвоению иностранного языка, построенная не по принципу «механического зазубривания» слов или грамматических структур, а по принципу решения интеллектуальных задач. Применительно к иностранному языку это значит, что «должно существовать известное напряжение речевой потребности», - считал А.Н. Леонтьев [16].

Думается, что психологическая обстановка в аудитории очень важна для развития процессуальной мотивации и выработки общего положительного, личностно-заинтересованного отношения к изучению иностранного языка. Она должна быть в известной степени непринужденной, лишенной напряжения. Следует постараться снять психологические барьеры, которые вызывают у студентов боязнь общения на иностранном языке из-за опасения сделать много ошибок. В этом плане преподаватель может многое почерпнуть из современных интенсивных методов, используемых для обучения на краткосрочных курсах (Л.Ш. Гегечкори, Г.А. Китайгородская и др.). Ряд полезных приемов организации оптимального психологического климата при изучении иностранного языка разработан и для обычных занятий, не связанных с применением интенсивных методик.

Обобщая вышесказанное, отмечаем, что проблемные методы - это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности студентов, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения увидеть за отдельными фактами целое явление, закон.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. - Обнинск: Титул, 2001. - 128 с.
2. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. - Мн.: ТетраСистемс, 2003. - 175 с.
3. Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модельное обучение: Вопросы теории и технологии. - Алма-Ата, 1980. - 198 с.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М, 1972. - 168 с.
5. Никандров Н.Д. Проблемное обучение // Воспитание школьников. - 1993. - № 2. - С. 7 - 10.
6. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. - Ростов-на-Дону, 1970. - 145 с.
7. Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М., 1984. - 178 с.
8. Матюшкин А.М. Классификация проблемных ситуаций // Вопросы психологии. - 1970. - № 5. - С. 23-26.
9. Оконь В.С. Основы проблемного обучения. - М., 1968. - 115 с.
10. Комков И.Ф., Круглова В.П. Проблемный метод обучения иностранным языкам // Методы обучения иноязычной речи. - Мн., 1971.-Вып. 1. -С. 5- 18.
11. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 563 с.
12. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Изв. АПН РСФСР. - 1967. - № 7. -С. 6-9.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946. - 625 с.
14. Ермолаева Л.М. Мотивация как фактор интенсификации учебного процесса в техническом вузе // Обучение видам речевой деятельности в неязыковом вузе. - Краснодар, 1980. - С. 33 - 37.
15. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 1981. -№ 2. - С. 41 -45.
16. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание. - М., 1977. -250 с.