

## **I. УКРАЇНЬСЬКА МОВА У СВІТІ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ**

*УДК 811.161.2'243:[378.015.3:005.32(7)]*

### **ЩО МОТИВУЄ СТУДЕНТІВ ВИВЧАТИ УКРАЇНЬСКУ МОВУ ЯК ІНОЗЕМНУ В ПІВНІЧНІЙ АМЕРИЦІ**

**Олена Сіваченко, Алла Недашківська**

*Альбертський університет, Едмонтон, Альберта, Канада  
Department of Modern Languages and Cultural Studies &  
Ukrainian Language Education Centre, Canadian Institute of Ukrainian Studies,  
Faculty of Arts  
200 Arts Building, Edmonton, AB, Canada T6G 2E6  
sivachen@ualberta.ca, alla.nedashkivska@ualberta.ca*

Розглянуто мотиваційні моделі у процесі вивчення студентами української мови як іноземної. Запропоновано кількісний і якісний аналізи факторів, які мотивують та демотивують студентів північноамериканської вищої школи вивчати українську мову як іноземну. Результати дослідження можуть бути використані для розробки навчальних програм та матеріалів для викладання української як іноземної у вищій школі.

*Ключові слова:* українська мова як іноземна, мотивація, мотиваційні фактори, інтегративна та інструментальна мотивація.

У статті розглядаємо питання мотивації студентів до вивчення української мови як іноземної на університетському рівні в контексті північноамериканської вищої освіти, адже розглядаємо мотивацію як рушійну силу будь-якої дії і суть успіху в навчальному процесі.

Мотивацію студентів вищої школи широко досліджували і далі досліджують у рамках різних підходів та в межах різних дисциплін, насамперед спеціалісти з педагогіки та психології.

У контексті вивчення та викладання мови як іноземної Гарднера та Лямберта [8; 9] можна вважати засновниками соціо-психологічної моделі, яка і надалі надихає багатьох науковців на дослідження, пов'язані з мотивацією. Так, Гарднер і Лямберт першими запропонували розділяти інтегративну та інструментальну мотивації у вивченні мови як іноземної. У моделі Гарднера та Лямберта інтегративна мотивація пов'язана з позитивним ставленням студента до культури чи громади іноземної мови, яку вивчають. Інструментальна мотивація стосується прагматичних цілей студента і пов'язана з перевагами вивчення мови для професійного та кар'єрного зросту, а також із покращенням матеріального стану [9; 10]. Друга відома модель вивчення мотивації була розроблена Ноелс [14], яка запропонувала розглядати мотивацію як внутрішню (intrinsic), або як зовнішню (extrinsic). Внутрішня мотивація у цій моделі пов'язана з насолодою та задоволенням під час вивчення мови [14: 45]. Зовнішня мотивація базується на бажанні студента досягти певної мети, що виходить за рамки лише вивчення мови [14: 46]. У 90-х роках Золтан Дорній [3; 5] запропонував модель, яка розглядає мотивацію з погляду вивчення іноземних мов на трьох рівнях: а) на рівні мови, б) на рівні студента та в) на рівні навчальної ситуації. З точки зору Дорнії саме ці три рівні цілісно відзеркалюють процес вивчення іноземної мови [3; 5].

Результати багатьох наукових робіт, присвячених мотивації у процесі вивчення іноземної мови, підкреслюють важливість цієї невід'ємної складової

навчального процесу. Дослідники відзначають, що мотивація є одним з найголовніших факторів у процесі вивчення іноземної мови [3; 5-8; 17; 18], та пов'язують її значення з досягненням студентами певних рівнів мовної компетенції [2], визначають фактори, які мотивують студента до вивчення мови [4], або ті, які демотивують [4; 13; 16].

У галузі вивчення української мови як іноземної, а саме в контексті північноамериканської освіти, питання мотивації, наскільки нам відомо, до сьогодні не розглядали<sup>1</sup>. Отже, пропонуємо першу спробу дослідити сучасного студента, з'ясувати, що мотивує, або що демотивує студента вивчати українську мову як іноземну у вищій школі.

Варто зазначити, що у більшості наукових робіт питання мотивації студентів у процесі вивчення іноземної мови, досліджують за допомогою статистичного аналізу даних, які вимірюють мотиваційні фактори лише кількісно. Ми пропонуємо подати результати статистичного аналізу стисло, і натомість зосередитися на результатах якісного аналізу, який, на нашу думку, дасть можливість проаналізувати студентську точку зору та студентське бачення того, яку роль відіграє мотивація у процесі вивчення української мови як іноземної. Ми сподіваємося, що результати цього дослідження допоможуть зрозуміти мотиватори та демотиватори сучасного студента, який вивчає українську мову як іноземну, з'ясувати, що саме впливає на втримання цікавості студентів до вивчення української мови, та обговорити способи залучення потенційних студентів до вивчення української як іноземної мови. Варто зауважити, що результати цього дослідження мають надважливе значення при розробці нових навчальних програм та нових підходів до викладання та вивчення української мови як іноземної і не тільки для північноамериканського контексту.

У нашому дослідженні під мотивацією розуміємо рушійну силу, на яку впливає низка факторів, що сприяють розвитку у студентів зацікавлення, бажання та стимулу до участі в навчальному процесі. Термін "мотиватор" розглядаємо як фактор, який сприяє розвитку мотивації.

У дослідженні взяли участь 38 студентів північноамериканського університету, які вивчають чи вивчали українську мову як іноземну. З-поміж усіх учасників 39% чоловічої статі, 61% жіночої; 95% учасників українського походження, 22% учасників спеціалізуються на природничих, 22% на педагогічних, 18% на гуманітарних дисциплінах, 7% є студентами-медиками, 5% є студентами-економістами і 26% ще не визначилися зі своєю спеціалізацією.

Аналіз мотиваційних факторів ґрунтується на мотиваційній моделі З. Дорнія [3; 5]. Як ми попередньо зазначали, науковець розглядає мотивацію на трьох рівнях: рівні мови, рівні студента та рівні навчальної ситуації. Рівень *мови* передбачає з'ясування причин зацікавлення українською мовою і складається з двох компонентів: інструментального та інтегративного. Інструментальна мотивація передбачає практичні мотиви, такі, як отримання кращої роботи, вищої зарплати, тобто просування по соціально-економічній драбині. Інтегративна мотивація пов'язана з бажанням студента спілкуватися, чи інтегруватися в громаду мови, яку він чи вона вивчає. До мотиваційних компонентів на рівні *студента* входять упевненість, віра студента у власні сили, здібності та ступінь задоволення успіхами і прогресом. Рівень *навчальної ситуації* включає низку категорій, які пов'язані з академічною групою, у якій навчаються студенти, курсом, який вивчають, та викладачем. Мотивація на рівні групи передбачає вивчення структури групи,

<sup>1</sup> У північноамериканській славістиці питання мотивації вивчення іноземної мови розглядали лише в контексті русистики [1; 11; 12; 15].

атмосфери в групі та стосунків між студентами. До складу категорії «курс» входить навчальна програма, навчальні матеріали, завдання, організація і зміст курсу. Категорія «викладач» включає особистісні характеристики викладача, стиль викладання, систему оцінювання та стосунки зі студентами.

З метою дослідження мотивації студентів, було створено питальник англійською мовою, який складається з двох частин. Перша частина питальника спрямована на збір демографічної інформації про учасників дослідження. До другої частини входили питання, сформульовані на основі мотиваційної моделі З. Дорнія [3; 5] та результатах досліджень Р. М. Х. Вонг [19] та С. І. Цанг [16]. Питання, які входили до другої частини питальника, були двох типів: закриті та відкриті. У закритих питаннях студентам пропонували висловити своє ставлення до певних аспектів мотивації і обрати одну з чотирьох запропонованих відповідей: «повністю погоджуюся», «погоджуюся», «не погоджуюся», «повністю не погоджуюся». Закриті питання були згруповані відповідно до рівнів мотивації, відображених у мотиваційній моделі З. Дорнія [3; 5]. Зміст цих питань подано в таблиці 1.

**Таблиця 1. Структура і зміст закритих питань** (адаптовано з моделі З. Дорнія [3])

Мотиваційні компоненти	Рівні мотивації	
	1: Рівень мови	
Інтегративна	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ідентичність (n*=1)</li> <li>- бути частиною громади (n=1)</li> <li>- подорожувати і жити в країні мови, яку вивчають (n=1)</li> <li>- зацікавлення культурою і мовою, яку вивчають (n=1)</li> <li>- комунікація з членами громади мовою, яку вивчають (n=1)</li> </ul>	
Інструментальна	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вимоги програми (n=2)</li> <li>- академічна успішність (n=2)</li> <li>- кар'єра (n=1)</li> </ul>	
	2: Рівень студента	
-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- задоволення успіхом (n=1)</li> <li>- потреба в академічних досягненнях (n=1)</li> <li>- впевненість у власних можливостях (n=1)</li> <li>- сприймання рівня розвитку умінь і навичок (n=1)</li> <li>- занепокоєння (n=1)</li> </ul>	
	3: Рівень навчальної ситуації	
Група	<ul style="list-style-type: none"> <li>- цілеспрямованість (n=1)</li> <li>- система норм і принципів (n=2)</li> <li>- взаємини в групі (n=2)</li> </ul>	
Курс	<ul style="list-style-type: none"> <li>- задоволення навчальними матеріалами (n=1)</li> <li>- відповідність навчальних матеріалів потребам студентів (n=1)</li> <li>- відповідність технологій та навчальних засобів потребам студентів (n=1)</li> <li>- задоволення обсягом навчального матеріалу (n=1)</li> <li>- задоволення організацією курсу (n=1)</li> </ul>	
Викладач	<ul style="list-style-type: none"> <li>- особистісні характеристики викладача (n=1)</li> <li>- стиль викладання (n=1)</li> <li>- пояснення завдань курсу (n=1)</li> <li>- зауваження та коментарі (n=1)</li> <li>- оцінювання (n=1)</li> </ul>	

\* n використовується на позначення кількості питань, які стосуються певного аспекту мотивації

У кінці кожної низки закритих питань студентам пропонують відповіді на відкриті запитання про мотиваційні фактори, які також були і у закритих питаннях.

Опитування відбулося у другому семестрі 2013–2014 та 2014–2015 навчальних років. Більшість учасників виповнила паперові анкети, хоча деякі учасники висловили бажання виповнити питальник в електронному форматі.

У дослідженні ми провели як кількісний, так і якісний аналіз зібраних даних.

За результатами кількісного аналізу учасники опитування надають перевагу інтегративній мотивації (87%) у порівнянні з інструментальною (44%). Зауважимо, що найбільш вагомими інтегративними факторами є бажанням студентів: а) вільно спілкуватися українською мовою з її носіями та б) дізнатися якомога більше про своє українське походження. Водночас інструментальна мотивація виявляється у а) бажанні студентів легко отримати високі оцінки та б) можливості у майбутньому отримати хорошу роботу.

Показник мотивації студентів на *рівні студента* вказує на дещо невисокий рівень впевненості у власних можливостях (57%) та підвищений рівень тривоги і занепокоєння (60%) під час вивчення курсу.

Як зазначалося раніше, *рівень навчальної ситуації* передбачає задоволення або незадоволення атмосферою в групі, організацією і змістом курсу, а також особистісними характеристиками та стилем викладання викладачів. Щодо першого мотиваційного компонента, то 69% респондентів вважають атмосферу в групі сприятливою для вивчення мови, хоча при цьому 74% учасників опитування висловлюють досить негативне ставлення до різких відмінностей у рівні володіння мовою у межах однієї групи.

У цілому, 79% респондентів відносно задоволені організацією і змістом курсу, хоча у відповідях учасників прослідковується певне занепокоєння щодо обсягу та ефективності навчального матеріалу, а саме: 29% респондентів не задовольняє обсяг навчального матеріалу, а 26% учасників опитування вважають, що навчальний матеріал не готує студентів до спілкування у реальних ситуаціях.

З'ясовано, що 85% респондентів задоволені особистісними характеристиками та стилем викладання своїх викладачів. Аспекти, про які учасники висловилися частково критично включають: а) підхід у викладанні мови (4%), б) нечіткість формулювання завдань (4%) та в) несправедливість системи оцінювання (3%).

Отже, на основі результатів кількісного аналізу, ми з'ясували, що інтегративна мотивація переважає над інструментальною. Аналіз на *рівні студента* та на *рівні навчальної ситуації* демонструє відносну впевненість студентів у власних можливостях та здебільшого задоволення організацією курсу, навчальними матеріалами та викладачами.

Якісний аналіз відповідей респондентів на відкриті питання дав змогу ґрунтовніше дослідити результати кількісного аналізу і розглянути мотивацію під кутом зору студентів. Дані були проаналізовані згідно з трьома рівнями мотивації, поданими у моделі 3. Дорнія: *рівень мови*, *рівень студента* та *рівень навчальної ситуації*.

На *рівні мови* результати якісного аналізу перегукуються з результатами кількісного аналізу і демонструють, що інтегративна мотивація переважає у відповідях студентів. До інтегративних факторів, які найчастіше згадують студенти, належать: збереження культурної спадщини та участь у житті української громади.

(1) *Being of Ukrainian descent, it is very important for me to preserve our*

*traditions and language, as well as pass them on to future generations (Оскільки я українського походження, для мене дуже важливо зберігати наші традиції і мову та передавати їх наступним поколінням).*

*(2) I want to be able to communicate/participate at a higher level within the Ukrainian community (Plast, SUM, etc.) (Я хочу вміти спілкуватися/брати участь у житті української громади на найвищому рівні (Пласт, СУМ тощо).*

Як бачимо, вивчення мови та культури з метою спілкування є важливими інтегративними мотиваторами. Більшість студентів вказує на те, що вони вивчають мову для того, щоб мати змогу спілкуватися з носіями мови, а саме з родиною і друзями.

Стосовно інструментальної мотивації, то багато студентів вказує на важливість вивчення української мови для досягнення кар'єрних цілей, хоча академічний успіх та матеріальне заохочення також мають місце у відповідях респондентів. Наприклад:

*(3) I'm learning the language to find better job opportunities (Я вивчаю мову, щоб мати кращі можливості знайти роботу).*

*(4) I want to take an Arts course that I can get a good grade to boost GPA (Я хочу вивчати гуманітарний курс, щоб отримати гарну оцінку і цим самим поліпшити свій загальний академічний рейтинг).*

*(5) By taking a Ukrainian course, I can qualify for a scholarship (Обираючи курс з української мови, я можу подаватися на [українські] стипендії).*

Варто зауважити, що було виявлено низку факторів, які унеможливають обрання студентами курсів з української мови. До них належать, наприклад, вимоги програми, в якій студент навчається, чи певної спеціалізації студента (6), а також розклад взагалі (7):

*(6) I cannot take anymore classes because I have completed the max art credits for my degree, but I had a very pleasant experience with the classes that I did take. (Я більше не можу обирати курси з української, оскільки повністю вичерпав/ла квоти з гуманітарних дисциплін, передбачених моєю програмою навчання. Але мені дуже сподобалися курси, які попередньо вивчав/ла).*

*(7) All the Ukrainian courses I have been interested in conflicted with courses required for my major (Усі курси з української викладають одночасно з курсами моїх обов'язкових дисциплін).*

Приклади 6-7 чітко ілюструють зацікавлення студентів курсами з мови. І очевидно, якби не було обмежень у виборі курсів, кількість студентів в аудиторії була би більша. У цій ситуації вимоги програм виступають не стільки демотиваторами, скільки перешкодами для студентів.

На рівні студента аналіз відповідей учасників опитування вказує на те, що студенти не завжди позитивно оцінюють успішність та впевненість у своїх можливостях. Наприклад:

*(8) I feel as though I would be more successful if there was a larger oral component (У мене були б кращі результати, якби більше уваги приділялося розмовному компоненту).*

Приклад 8 демонструє бажання студентів мати більше можливостей для розвитку їх комунікативних умінь. Ймовірно, що за умови отримання таких можливостей, студенти були б більш впевнені у собі, а отже, більш мотивовані.

Водночас є навіть такі студенти, які задоволені своїми досягненнями, але відчують гостру потребу у практикуванні комунікативних умінь.

(9) *Making good progress. Nevertheless, would like to practice and improve my oral ability more (У мене відчутний прогрес. Хоча хотілося б більше розмовної практики).*

Приклад 9 вказує на те, що ставлення студента до своїх успіхів є, в загальному позитивним, проте демонструє бажання мати більше можливостей для розмовної практики.

Отже, для студентів рівень впевненості у своїх здібностях та задоволення своїми успіхами дуже тісно пов'язані з розвитком комунікативних умінь.

На рівні *навчальної ситуації* ми аналізували відповіді студентів з точки зору таких компонентів, як: група, курс та викладач. Стосовно групового компонента, у відповідях студентів прослідковуються такі теми, як атмосфера у групі та ставлення до відмінностей у рівні мовної підготовки та мовленнєвої компетенції студентів. Загалом, атмосферу у групі визначають як позитивну і сприятливу для навчання. Ставлення ж до відмінностей у рівні підготовки студентів подано як серйозну перешкоду для успішного навчального процесу.

(10) *There are people who are fluent, and people who cannot speak/understand the language. Makes learning difficult, because one approach works for those who do know the language, while another approach works for those who do not know the language (Студенти, які вільно розмовляють, і такі, які не можуть говорити, або навіть не розуміють мови. Вивчати мову дуже важко, тому що один підхід ефективний для тих, хто знає мову, інший для тих, хто її не знає).*

(11) *Huge differences of proficiency in the class that can become quite challenging for all (Величезна різниця у рівні мовної підготовки в межах однієї групи студентів, що є проблемою для всіх).*

(12) *Difficulty level, to cater to such great differences in proficiency, makes far less challenging and therefore, less stimulating learning environment (Дуже складно задовольнити потреби студентів з різним рівнем мовної підготовки, і внаслідок цього – атмосфера в класі позбавлена стимулу до навчання).*

Як показано у цих прикладах, різний рівень мовної підготовки студентів впливає на їхню мотивацію. Очевидно, коли різниця є особливо відчутною, студентам з нижчим рівнем підготовки важко рівнятися до решти своїх одногрупників і в них з'являється відчуття розчарування. Студенти з вищим рівнем підготовки вказують на відсутність стимулу, що призводить до втрати цікавості до предмета. Тобто, у кінцевому результаті студенти втрачають мотивацію і не бажають продовжувати вивчення мови на наступному рівні.

Компонент, пов'язаний з курсом, передбачає задоволення чи незадоволення студентів змістом і організацією курсу, навчальними матеріалами та використанням сучасних технологій. Варто зазначити, що задоволення чи незадоволення у цьому компоненті тісно пов'язане зі спроможністю чи неспроможністю складових задовольнити потреби студентів у розвитку їхніх комунікативних умінь.

(13) *Materials are time consuming, I feel like I learn nothing, and are extremely frustrating. And not at all relevant to what I want to learn. I want to be able to be conversant, understand people, etc., not to focus on what case the verb is in in a given text. Not useful (Опрацювання матеріалів забирає багато часу, здається, що я нічому не навчаюся, і від цього опускаються руки Я хочу вміти спілкуватися, розуміти людей тощо, а не концентруватися на тому, у якому відмінку вжито слово у цьому контексті).*

У цьому прикладі учасник опитування вказує на той факт, що навчальні

матеріали не можуть забезпечити досягнення студентом навчальних цілей, бо не готують студентів до реальних умов спілкування у повсякденному житті.

Коментарі стосовно змісту курсу, в основному, позитивні, хоча є і негативні відгуки. Ось, наприклад, як студенти озвучують своє бажання вміти вільно спілкуватися українською мовою.

(14) *More vocabulary for everyday conversation would be good* (Було б добре вивчати більше слів для повсякденного використання).

(15) *I am a person that learns by doing, thus the more grammar done in the context of conversation, the better for me* (Я людина, яка вчиться у процесі діяльності, тому для мене було б краще більше граматики, представлені у контексті спілкування).

(16) *Subject matter occasionally does not match one's personal needs for communication* (Теми не завжди відповідають особистим потребам у спілкуванні).

Приклади 14–16, як і попередні, також наголошують на необхідності використання підходів до викладання і навчання, які б забезпечували мовні потреби студентів для справжнього спілкування.

На рівні навчальної ситуації, такі компоненти як особистість викладача, стиль викладання та система оцінювання, здебільшого сприймають позитивно. Однак знаходимо і певною мірою критичні зауваження, насамперед про недостатність диференційованого підходу до оцінювання студентів з різним рівнем володіння мовою. Чимало студентів вважають таку систему несправедливою і пропонують систему оцінювання, яка б відображала не рівень володіння мовою, а розвиток знань і умінь студентів упродовж певного курсу.

Отже, аналіз результатів опитування, представлений вище, дає змогу зробити певні висновки. У загальному, як кількісний, так і якісний аналізи показують, що інтегративна мотивація суттєво переважає. Для більшості студентів важливо могли вільно спілкуватися українською мовою та більше дізнатися про своє українське походження. Серед інструментальних факторів студенти зазначили бажання отримати високі оцінки та покращити свої можливості отримати хорошу роботу. На основі саме якісного аналізу, найбільш впливовими компонентами на мотивацію студентів на трьох рівнях аналізу виявилися: зовнішні фактори, такі як: розклад студентів та вимоги певних програм, а також внутрішні фактори такі, як: самооцінка успішності та впевненості у своїх можливостях, і також ставлення студентів до різних рівнів володіння мовою. Питання диференційованого підходу до системи оцінювання, а також навчальні матеріали та використання технологій виявилися важливими.

На рівні мови для значної кількості студентів, у яких відносно високі показники як інтегративної, так і інструментальної мотивації, вимоги певних програм не дозволяють обирати курси з української мови. Отже, коли у програмі, яку студент собі обирає, іноземні мови не включені як обов'язкові предмети, студент не записується на мовні курси. Завантаженість розкладу взагалі зазначається студентами як несприятливий фактор. На рівні студента багато опитуваних зазначили помітний прогрес у вивченні української мови. Водночас, деякі респонденти зауважили відсутність помітного прогресу і пов'язали цей факт з наявністю у межах однієї академічної групи студентів з різним рівнем володіння мовою. На рівні навчальної ситуації атмосфера у групі, навчальні матеріали та підходи до викладання здебільшого оцінюються позитивно. Вагомими є коментарі, подібні до тих, що на рівні студента, про відмінності у рівнях володіння мовою, що негативно впливає на мотивацію студентів, а отже, демотивує. Помітним демотиватором також є відсутність диференційованого підходу до системи оцінювання студентів. А

коментарі стосовно навчальних матеріалів здебільшого позитивні. Проте деякі респонденти вказують на те, що не всі навчальні матеріали готують студентів до реального спілкування з носіями мови. При цьому варто зауважити, що необхідність застосування сучасних технологій у навчальному процесі вважають позитивним.

У загальному, наше дослідження вказує на необхідність подальшого розвитку комунікативних підходів до викладання мови з використанням новітніх технологій, яким сучасні студенти дають високу оцінку. Диференційований підхід до викладання, навчання та оцінювання також треба брати до уваги в навчальному процесі та при розробці подальших навчальних матеріалів. Розклад студентів, загальне навантаження та питання того, як курси української мови можуть стати частиною певної програми чи спеціалізації – це питання для кожної мовної програми окремо.

Безумовно, наше дослідження не дає відповіді на всі запитання стосовно мотивації студентів, які цікавляться українською мовою. Це дослідження проводилося на базі лише одного університету. Варто було б також проаналізувати мотиваційні моделі студентів, які вивчають інші слов'янські мови, і порівняти з результатами нашого дослідження. Важливо також дослідити погляд викладачів на мотивацію студентів і порівняти результати з даними студентів. Отже, лише комплексний підхід надасть можливість подальшого розуміння мотивації сучасного студента.

#### Список використаної літератури

1. *Brecht R. D.* Russian in the United States: A case study of America's language needs and capacities / R. D. Brecht, J. Caemmerer, R. A. Walton. – Washington, DC: The National Foreign Language Center, 1995.
2. *Cho Y. G.* L2 Learning motivation and its relationship to proficiency / Y. G. Cho // *English Teaching*. – 2013. – 68(1). – P. 37–68.
3. *Dörnyei Z.* Motivation and motivating in the foreign language classroom / Z. Dörnyei // *The Modern Language Journal*. – 1994. – 78(iii). – P. 273–284.
4. *Dörnyei Z.* Teaching and researching motivation / Z. Dörnyei. – Harlow: Longman, 2001.
5. *Dörnyei Z.* Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications // *Motivation, language identity and the L2 self* / Zoltan Dörnyei, Ema Ushioda (Eds.). – Bristol: Multilingual Matters, 2003. – P. 9–42.
6. *Dörnyei Z.* The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition / Z. Dörnyei. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
7. *Dörnyei Z.* Teaching and researching motivation / Z. Dörnyei, E. Ushioda. – Harlow (England): Pearson Education Limited, 2011.
8. *Gardner R. C.* Motivation and second language acquisition: The socio-educational model / R. C. Gardner. – Bern: Peter Lang Publishers, 2010.
9. *Gardner R. C.* Motivational variables in second language acquisition / R. C. Gardner, W. E. Lambert // *Canadian Journal of Psychology*. – 1959. – 13. – P. 266–272.
10. *Gardner R. C.* Attitudes and Motivation in Second Language Learning / R. C. Gardner, W. E. Lambert. – Rowley, MA: Newbury House, 1972.
11. *Geisharik A.* The role of motivation among heritage and non-heritage learners of Russian / A. Geisharik // *Canadian Slavonic Papers/Revue Canadiennes des Slavistes*. – 2004. – 46(1/2). – P. 9–22.
12. *Kagan O.* A new perspective on teaching Russian: focus on the heritage learner / O. Kagan, K. Dillon // *Slavic and East European Journal*. – 2001. – 45(3). – P. 507–518.
13. *Kikuchi K.* Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high school students? / K. Kikuchi // *Language Teaching Research*. – 2009. – 13(4). – P. 453–471.
14. *Noels K. A.* Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communicative style / K.A. Noels // *Language Learning*. – 2001. – 51. – P. 107–144.



15. *Romanov A.* Student motivation for studying Russian: Survey and Analysis // The learning and teaching of Slavic languages and cultures / Olga Kagan, Benjamin Rifkin (Eds.). – Bloomington, Indiana: Slavica publishers, 2000. – P. 145–166.
16. *Tsang S. Yi.* Learning Japanese as a foreign language in the context of an American university: A qualitative and process-oriented study on de/motivation at the learning situation level / S. Yi. Tsang // Foreign Language Annals. – 2012. – 45(1). – P. 130–163.
17. *Ushioda E.* Motivation and language // *Handbook of Pragmatics* / J-O. Östmann, J. Verschueren (Eds.). – Amsterdam: John Benjamins, 2007.
18. *Ushioda E.* A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity // Motivation, language identity and the L2 self / Zoltan Dörnyei, Emma Ushioda (Eds.). – Bristol: Multilingual Matters, 2009. – P. 215–228.
19. *Wong R. M. H.* Motivation and English attainment: A comparative study of Hong Kong students with different cultural backgrounds / R. M. H. Wong // Asia Pacific Education Researcher. – 2007. – 17(1). – P. 45–60.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2016  
доопрацьована 25.02.2016  
прийнята до друку 03.03.2016

## WHAT MOTIVATES STUDENTS TO STUDY UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN NORTH AMERICA

**Olena Sivachenko, Alla Nedashkivska**

*University of Alberta, Edmonton, Canada  
Department of Modern Languages and Cultural Studies &  
Ukrainian Language Education Centre, Canadian Institute of Ukrainian Studies,  
Faculty of Arts  
200 Arts Building, Edmonton, AB, Canada T6G 2E6  
[sivachen@ualberta.ca](mailto:sivachen@ualberta.ca), [alla.nedashkivska@ualberta.ca](mailto:alla.nedashkivska@ualberta.ca)*

The study investigates motivational models in the process of studying Ukrainian as a foreign language at the post-secondary level. The methodology of the study is grounded in Dörnyei's motivational framework, which categorizes motivation into the language, learner and learning situation levels. The language level deals with the reasons for selecting Ukrainian language courses and involves instrumental and integrative motivation. The latter addresses pragmatic gains, such as getting a better job, better grades, etc. The former is related to the desire to become part of the target language community. The learner level focuses on the personality traits of learners and satisfaction with the progress, the need for achievement and self-confidence. The learning situation level deals with the learning environment and addresses a number of factors: course organization, teaching materials, teaching approach, instructor's relationship with students as well as group cohesion, etc. Dörnyei's framework is used to develop a motivational questionnaire, which elicits factors that motivate and demotivate students to study Ukrainian as a foreign language in North American higher education institutions. These factors are studied both quantitatively and qualitatively. The quantitative analysis shows the distribution and significance of various motivational factors of students. The qualitative analysis allows for analyzing the participants' responses and their perspectives on how their motivation relates to learning experience and the learning process overall. The results of the two methods of analysis are linked to aspects of the learning process, including the development of teaching and learning materials that relate to salient questions of students' motivation determined.

*Key words:* Ukrainian as a foreign language, motivation, motivational factors, integrative and instrumental motivation.