

Зубілевич М. І., Бігунова С. А.

ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті аналізується подолання психологічних бар'єрів при вивченні іноземної мови засобами культурологічно зорієнтованого навчання.

В этой статье анализируется преодоление психологических барьеров при изучении иностранного языка средством культурологически ориентированного обучения.

This article analyses getting over psychological difficulties while learning a foreign language by the means of culture-oriented education.

Зростаючі потреби в спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами і культурними традиціями, нова освітня система в Україні вимагають суттєвих змін у підході до викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Оскільки знання іноземних мов є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів, то метою нашої статті є аналіз подолання психологічних бар'єрів при вивченні іноземної мови засобами культурологічно зорієнтованого навчання, оскільки психологічні бар'єри заважають повноцінному спілкуванню в умовах сьогодення.

Зважаючи на сказане вище, завданнями нашої статті є аналіз самовизначення як процесу особистості студентів в умовах навчально-виховного процесу вищої школи, з'ясування впливу характеру самоставлення студента на процес його суб'єктного самовизначення та виявлення рівня тривожності студентів в процесі спілкування на заняттях з іноземної мови.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що культурологічно зорієнтоване навчання спрямоване, передусім, на досягнення самовизначення людини, що становить процес встановлення гармонійних мотиваційних відносин "зовнішнього" і "внутрішнього" Я людини, тобто досягнення особистісної сутності. Результатом здійсненого самовизначення є самоотождження і самосприйняття людини, пов'язані із зміною смислу "Я" [2; 5].

Слід зазначити, що ми трактуємо самовизначення як процес, який має два аспекта: когнітивний та емоційний. На це вказував, зокрема, Е.Фромм, відзначаючи величезний вплив несвідомого на зростання самоактуалізації особистості [10]. Про це писав також В.В.Столін, вказуючи, що "Я-смісл" оформлюється в значеннях і емоційних переживаннях [5]. Деякі автори акцентують на здійсненні вибору людиною як сутності процесу самовизначення: це – вибір професії, вибір "себе" (як такого, що займає певну поведінкову позицію); вибір референтної для себе групи тощо. "Початковою умовою самовизначення особистості виступає її здатність до свідомого самостійного вибору мети і засобів її досягнення" [4]. При цьому ми погоджуємося з думкою А.В.Мудрика, що вибір у процесі самовизначення не завжди здійснюється усвідомлено. "Чималу, а часом вирішальну роль відіграють ціннісні орієнтації та емоційні чинники, які іноді не усвідомлюються самою людиною" [4].

Ми вважаємо, що в умовах культурологічно зорієнтованого навчання актуальним та плідним є розгляд самовизначення у зв'язку з суб'єктними якостями особистості, визнанням їх причиною самовизначення людини, тобто становленням суто психологічного підходу до розуміння розвитку особистості. Деякі вчені констатують залежність процесу і результату самовизначення від зрілості особистості, яка включає відповідальність, незалежність, адекватну самооцінку, вміння знаходити ефективні способи спілкування з оточуючими, цілісність особистості (злиття в психологічному просторі теперішнього, минулого і майбутнього) з розвиненим свідомим саморегулюванням, набуттям сенсу життя тощо [1; 3; 6].

Проаналізувавши теоретичну літературу, ми можемо стверджувати, що психологічні особливості суб'єктного са-

мовизначення особистості студентів в умовах навчально-виховного процесу вищої школи зумовлені: а) стилем самоставлення студента; б) рівнем психологічної готовності студента до самореалізації у реальному суспільному оточенні; в) типом батьківського ставлення до студента; г) рівнем міжособистісної взаємодії всередині референтного оточення студента; д) соціально-економічним, культурним та духовним рівнем середовища сучасної вищої школи.

Серед внутрішніх детермінант процесу суб'єктного самовизначення студентів виділено такі показники: рівень його емоційно-почуттєвого, інтелектуально-пізнавального, волевого та соціально-комунікативного компонентів (визначались методом експертної оцінки вчителів, психологів, одногрупників), рівень сформованості самооцінки (визначався за методом Дембо-Рубінштейн, адаптованим до розв'язуваних нами завдань) [7], рівень домагань (визначався шляхом фіксації вибору студентом завдань певного рівня складності за обмежений час і методом вільної бесіди з фіксацією висловлювань суб'єкта); характер самоставлення суб'єкта (вивчався за опитувальником самоставлення В.В.Століна [7], за опитувальником САМОАЛ Н.Ф.Каліної [7], за методикою “Незакінчених речень” [9].

Під час аналізу проблеми суб'єктного самовизначення особистості студента формування блоків методик для вивчення окремих аспектів вимагало комплексного підходу: поєднання найрізноманітніших методик для досягнення та підтвердження бажаного результату (вербальні і невербальні, консультативні та вільні бесіди, творчі роботи студентів). До етичних аспектів дослідження належить той факт, що проблема самовизначення має надзвичайно високу особистісну значущість, особливо в умовах групової взаємодії студентів. Принцип “анонімності” опитування та тестування, використання комп'ютерних варіантів методик з інструкцією, в якій вказувалось, що піддослідним буде пред'явлено опитувальник, який не припускає правильних або неправильних відповідей, тому що спрямований саме на аналіз думки того, хто відповідає. Крім цього зазначалося, що результати будуть закодовані у “пам'яті” комп'ютера. Таким чином, інструкція та безпосередня процедура опитування були спрямовані на зниження соціальної бажаності та страてгії самонастроювання на відповіді.

Розв'язання даного завдання вимагало добору валідних методик і методичного інструментарію, котрий забезпечував би максимальну достовірність отриманої інформації. У ході дослідження з'ясовувався вплив характеру самоствавлення студента на процес його суб'єктного самовизначення. З цією метою був використаний опитувальник самоствавлення В. В. Століна [7]. Даний опитувальник спрямований на дослідження комплексу чинників ставлення до себе. Для того, щоб реалізувати інформаційний потенціал категорії самоствавлення, потрібно в його структурі виокремити три домінуючі складові: 1) змістову, яка характеризує особистісні смисли людини та визначається величиною власної оцінки, її соціальною бажаністю; 2) рівневу, яка обґрунтовує образ "Я" з погляду його адекватності або точності ідеалу; 3) стильову, що є оцінкою образу "Я" через аналіз таких показників, як стабільність, варіативність, амбівалентність тощо.

Проаналізуємо ці складові більш детально. Змістовими компонентами самоствавлення є: глобальне самоствавлення, самоповага, аутосимпатія, очікування позитивного ставлення оточуючих, самоінтерес, самовпевненість, самоприйняття, самокерування, саморозуміння. Ці компоненти вивчалися за допомогою стандартизованого опитувальника самоствавлення (В.В.Столін). Рівневі особливості самоствавлення: ставлення до майбутнього, автономність як позитивна "свобода дії" (Е.Фромм), реалізація життєвих цілей, ціннісно-сміслові орієнтації, потреба в пізнанні, здоров'я. Стильові характеристики самоствавлення: погляд на природу людини, часова перспектива, життєва перспектива, креативність, спонтанність, контактність, пластичність у спілкуванні. Рівневі компоненти самоствавлення вивчалися за описаними вище діагностично-корекційними методиками "Стратегія життя", "Мій життєвий шлях", які відображають єдність образу Я, ступінь простоти-складності рефлексивної структури особистості, міру внутрішньої суперечливості складових образу Я тощо. Для вивчення означених компонентів використовувалася також методика М.Рокича [10], заснована на прямому рангуванні термінальних цінностей (цінності-цілі) та інструментальних цінностей (цінності-засоби). Піддослідному пред'являлися на картках два списки цінностей (по 18 у кожному), а він розкладав картки в

порядку значущості. Спочатку ми пропонували набір термінальних, потім – інструментальних цінностей. Для більшої надійності та вірогідності дослідження ми просили піддослідних рангувати картки, відповідаючи на такі запитання:

– В якому порядку вказані цінності реалізовані у Вашому житті та наскільки відсотків кожна з них?

– Як би Ви розмістили вказані цінності, якби стали досконалим у всіх відношеннях?

– Як би Ви розмістили вказані цінності 5 років назад?

– Як би прорангували ці картки Ваші батьки?

З метою виявлення рівня тривожності студентів у процесі спілкування на заняттях з іноземної мови ми застосували шкалу ситуативної тривожності Ч.Д.Спілбергера [7; 8].

Ч. Д. Спілбергер диференціював два параметри тривожності як стан і властивість, вимірювані двома самостійними шкалами по 20 питань-думок в кожній. Ми використовували шкалу, що вимірює ситуативну тривожність, яка характеризується емоціями напруги, занепокоєння, страху, заклопотаності, нервозності тощо.

Випробовуваному пропонується відповісти на питання “шкали самооцінки”, вказавши, як він себе відчуває в даний момент. На кожне питання можливі 4 відповіді за ступенем інтенсивності: “зовсім ні”, “мабуть, так”, “правильно”, “цілком правильно”.

З метою зниження вірогідності формування установки на позитивні і негативні питання в кожному з шкал було включене певне число думок, що характеризують високий і низький ступінь тривожності. Відповідь “1” на “високотривожні” питання означає або відсутність, або легкий ступінь тривожності, а відповідь “4” – високу тривожність. “Низькотривожні” питання формулювалися так, що відповідь “1” означає високий ступінь тривожності.

У процесі обробки результатів оцінки цих питань мали зворотну спрямованість. Відповідь на кожне питання могла бути оцінена від 1 до 4 балів. Найпростіший спосіб підрахунку підсумкового показника полягав в окремому підсумовуванні результатів з “прямих” і “зворотних” питань, відніманні з суми “прямих” питань суми “зворотних” і надбавці до одержаного результату постійного числа 35.

Процес підрахунку проводився за формулою:

$$PT = E1 - E2 + 35,$$

де $E1$ – сума закреслюваних цифр на бланку за пунктами шкал 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18.

$E2$ – сума решти закреслюваних цифр (пункти 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

До 30 балів – низька тривожність.

31-45 балів – помірна тривожність.

46 і більше балів – висока тривожність.

Як додатковий засіб дослідження психічного стану студентів нами застосовувався метод спостереження. Ми припустили, що емпіричними референтами наявності комунікативних бар'єрів у випробовуваних можуть слугувати такі показники: відсутність "свободи в спілкуванні", скутість, показники негативного стану, особливості мовлення і невербальні характеристики, тобто показники, доступні зовнішньому спостереженню. Крім того, фіксувалося не тільки підтвердження або заперечення робочої гіпотези про наявність комунікативних бар'єрів у випробовуваних, але і оцінка психічного стану студентів у різних ситуаціях спілкування.

Як спостерігачі виступали викладачі англійської мови. Спостереження проводилися в експериментальних та контрольних групах, і оцінки фіксувалися на спеціальному бланку, де було виокремлено чотири ситуації спілкування в різних контактних групах: "студент – викладач", "студент – студент", "студент – студенти", "студент – група". Завдання спостерігачів полягало в тому, щоб визначити психічний стан студентів у цих контактних ситуаціях спілкування при виконанні різних комунікативних задач за трибальною шкалою.

Як показало дослідження, більшість студентів відчуває невпевнений, навіть неврозний психічний стан різного ступеня інтенсивності в спілкуванні з однолітками та дорослими людьми. Найбільша психічна напруга (скутість, невпевненість у собі) студенти відчувають в контактах "студент – студенти" (дискусія) і "студент – група" (виступ перед аудиторією за темою повідомлення, відповіді на запитання).

Таким чином, проведене дослідження показало, що студенти гостро відчувають психологічні бар'єри в процесі навчання, що, в свою чергу, супроводжуються посиленням негативних переживань на заняттях – крайні прояви тривожності, скутість, емоційний дискомфорт тощо.

Неабияку психічну напругу викликає ситуація спілкування студентів з викладачем як експертом знань, вмінь та навичок студентів, а також ситуації спілкування з іншими учасниками спілкування в таких видах мовленнєвої діяльності, як виступ перед аудиторією, участь в дискусії, полілозі, евристичній бесіді.

У разі повторних невдач у процесі навчання психологічні бар'єри закріплюються, людина починає втрачати інтерес до навчання, звинувачувати себе в бездарності, нездатності, що часто призводить до прийняття студентом рішення відмовитися від подальшого навчання.

Наступний наш крок у дослідженні – встановлення причин незадовільного психічного стану студентів на заняттях.

З цією метою було проведено опитування студентів з проханням перерахувати труднощі, які, на їх погляд, є найбільш значними в процесі спілкування на заняттях англійської мови.

У результаті узагальнення отриманих даних був одержаний список труднощів у спілкуванні, що складається з 29 пунктів. Виключивши з цього списку труднощі, які траплялися лише один раз, ми склали список з 15 пунктів, запропонований потім студентам у вигляді анкети з проханням оцінити за п'ятибальною шкалою наявність цих причин у себе .

Методика суб'єктивної оцінки труднощів у спілкуванні в процесі вивчення англійської мови (авторська методика)

Інструкція. Якщо Ви відчуваєте скутість, невпевненість у собі в спілкуванні, то спробуйте, будь ласка, визначити причину цих станів. Нижче ми пропонуємо Вам низку відповідей на вибір. Висловіть свій ступінь згоди або незгоди з кожним із запропонованих варіантів.

ні швидше ні важко швидше так так
відповісти

1-----2-----3-----4-----5

1. Не умію застосовувати свої знання в спілкуванні
1-----2-----3-----4-----5

2. Я, ймовірно, не здібний до мов
1-----2-----3-----4-----5

3. Важко працювати на очах у спостерігаючих за мною людей

1-----2-----3-----4-----5

4. Я нетовариський, спілкуватися для мене нелегко
1-----2-----3-----4-----5
5. Не вистачає елементарних мовних знань
1-----2-----3-----4-----5
6. Не можу розмовляти з людиною, яка погано мене розуміє
1-----2-----3-----4-----5
7. Важко працювати на очах у спостерігаючих за мною людей
1-----2-----3-----4-----5
8. Соромлюся говорити в парі з сильним (добре володіючим мовою) партнером
1-----2-----3-----4-----5
9. Відчуваю скутість перед викладачем
1-----2-----3-----4-----5
10. Складно спілкуватися з дуже самовпевненою людиною
1-----2-----3-----4-----5
11. Складно знаходитися в товаристві людей, підготовлених краще, ніж я
1-----2-----3-----4-----5
12. Немає бажання працювати, коли немає належної уваги з боку викладача
1-----2-----3-----4-----5
13. Мої знання не оцінюються об'єктивно
1-----2-----3-----4-----5
14. Соромлюся говорити з помилками перед групою, боюся викликати сміх або несхвалення
1-----2-----3-----4-----5
15. Не можу проявити ініціативу в будь-якому виді діяльності на занятті
1-----2-----3-----4-----5

У цій частині дослідження брали участь студенти, які за наслідками аналізу самозвітів і успішності були оцінені як проблемні. Результати порівняння усереднених оцінок вивчених у кожній ситуації спілкування на заняттях

англійської мови свідчать про те, що основними причинами, якими випробовувані пояснюють свою скутість, напруженість на заняттях, є невміння застосовувати свої знання в спілкуванні, а також незручність перед викладачем як головним експертом їх знань, умінь, навичок, здібностей, невпевненість у знаннях з іноземної мови, соромливість перед однолітками, які краще знають мову, невміння брати на себе ініціативу під час бесід, дискусій тощо.

Таким чином, первинне припущення про те, що в процесі вивчення іноземної мови студенти стикаються з комунікативними бар'єрами, було уточнене тим, що серед них превалюють бар'єри, обумовлені операціональними (недостатність засобів і навиків спілкування), соціально-психологічними (незадоволеність спілкуванням з викладачем, однолітками і побоювання аудиторії), а також мотиваційними чинниками (неадекватна самооцінка і рівень домагань).

Таким чином, можна зробити висновок, що посилення негативних переживань на заняттях іноземної мови в процесі навчання у вищій школі пов'язане з виникненням бар'єрів соціально-психологічного, мотиваційного і операціонального типу. При цьому ми маємо на увазі ту частину операціональних бар'єрів, обумовлених браком навиків спілкування.

У студентів виявлено позитивну кореляцію між самооцінкою і рівнем навчальної тривожності ($r=0,671$, $p<0,01$), рівнем тривожності та рівнем домагань ($r=0,785$, $p<0,01$), рівнем тривожності та низькою академічною успішністю ($r=0,814$, $p<0,01$). Це свідчить про недоліки навчально-виховного процесу, його невідповідність вимогам розвитку суб'єктної активності студентів, формуванню суб'єктного самоставлення тощо. Ми вважаємо, що такі результати є наслідком того, що сучасна система середньої освіти орієнтує студента на розвиток за "зразком", на наслідування готових способів розв'язання завдань, при цьому викладач виконує функцію лише транслятора соціокультурних норм. Ця ситуація формує жорсткі соціальні установки молодій людині, одновимірне уявлення про життя та про себе, ригідний підхід до власного майбутнього, що значною мірою ускладнює процес самовизначення студента, обмежує можливості вибору, активність суб'єкта життєдіяльності. Дані, отримані на констатуючому етапі дослідження, підтверджують не-

обхідність впровадження у навчально-виховний процес вищої школи якісно нової системи освіти, якою, на нашу думку, можна вважати культурологічно зорієнтоване навчання студентів.

Література

1. Балл Г. О., Волинець А. Г, Копилов С. О. Діалого-культурологічний підхід як напрями гуманізації освіти // Психологія в школі. – К., 1997. – С. 76-82.
2. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 176 с.
3. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: Науково-методичний збірник / За ред. Г. О. Балла. – К.: Наукова думка, 1998. – 196 с.
4. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
5. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983, – 286 с.
6. Щербан Т. Д. Психологічні особливості розвитку мистецтва навчального спілкування // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка, АПН України. – Т. 7: Екологічна психологія / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2004. – Вип. 3. – С. 277-287.
7. Энциклопедия психологических тестов. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1999. – 400 с.
8. Янушек Я. Социально-психологические проблемы диалога в процессе сотрудничества между людьми // Психолінгвістика зарубежом. М.: Наука, 1972. – С. 88-102.
9. Martinelli S., Dussap A., Curran Ph. Methodology in Language Learning. T-kit. Strasbourg: Council of Europe and European Commission, 2000. - 77p.
10. Woolfolk A. Educational Psychology. – Boston: Allyn and Bacon, 2000. – 661 p.