

ХАРКІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

і.м.Г.С.СКОВОРОДИ

На правах рукопису

ВІННІЧЕНКО НАДІЯ АНАТОЛІЇВНА

ВПЛИВ ПРОБЛЕМНО-КОМУНІКАТИВНОГО КУРСУ
НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПСИХОЛОГІЧНІ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ТИХ, ХТО НАВЧАЄТЬСЯ

19.00.07 - педагогічна і вікова психологія

А в т о р е ф е р а т .
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

ХАРКІВ-1996

2.015.3

11В 22.02

Дисертація с рукопис.

Робота виконана на кафедрі
державного університету.

ЛНБ України ім.В.Стефаніка



00761219 (Q)

Науковий керівник - доктор
професор

Офіційні опоненти - доктор психологічних наук,
професор Шестопалова Людмила Федо-
рівна
- кандидат психологічних наук,
доцент Кузнєцов Марат Амірович

Провідна організація - Сумський педагогічний інститут
ім.А.С.Макаренка.

Захист відбудеться "___" жовтня 1995 р. о ___ годині
на засіданні спеціалізованої ради К.113.24.02. по присудженню
наукового ступеня кандидата психологічних наук у Харківському
державному педагогічному університеті ім.Г.С.Сковороди за адре-
сов: 310168, м.Харків, вул.Блюхера, 2.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Харківського
державного університету ім.Г.С.Сковороди.

Автореферат розіслано "___" вересня 1995 р.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої
ради

С.Т.Золотухіна

ЛНБ ім. В. Стефаніка
АН України

Актуальність проблеми.

Вирішення проблем удосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів і підвищення якості навчання становить об'єкт цілого ряду теоретичних досліджень та пошуку практичних рішень. Найсуттєвішим в наш час є знаходження внутрішніх резервів інтенсивного розвитку учбового процесу в вузі.

Як свідчать численні дослідження, можливість вирішення цих завдань пов'язана з впровадженням в педагогічний процес принципу проблемності та активних форм навчання. Це й визначило широке розповсюдження проблемного навчання, головною метою якого є формування й розвиток творчих здібностей учнів шляхом активізації мислення на основі проблемних ситуацій, які створює викладач у процесі оволодіння учнями новими знаннями, вміннями й навичками. Саме тому проблемне навчання одержало широке розповсюдження у викладанні різноманітних учбових предметів, в тому числі і в навчанні іноземної мови.

Однак, незважаючи на велику кількість досліджень з даної проблематики, ряд аспектів вимагає більш повного вивчення: це комплексне вирішення теоретичних та практичних питань, пов'язаних з визначенням, класифікацією та засобами презентації проблемних ситуацій; вивчення психологічних особливостей учнів і тієї ролі, яку грає викладач при створенні проблемних ситуацій; співставлення комплексного проблемно-комунікативного курсу навчання іноземної мови та навчання вмінню вирішувати окремі проблемні ситуації за допомогою іншомовних засобів.

Актуальність даного дослідження зумовлена практичною доцільністю та необхідністю створення й теоретичного обумовлення систематизованого проблемно-комунікативного курсу навчання іноземної мови. Дане дослідження присвячено проблемі експериментального вивчення впливу систематизованого проблемно-комунікативного курсу навчання іноземної мови на зміну психологічних особливостей тих, хто навчається.

Метою дослідження є створення проблемно-комунікативного курсу ЛКК навчання, який сприяє зміні деяких психологічних особливостей тих, хто навчається, і більш ефективному оволодінню англійською мовою.

Нами була висунута така гіпотеза: навчання іноземної мови, згідно запропонованому нами ЛКК, побудованому за принципами проблемного навчання, впливає на зміну психологічних характеристик

тих, хто навчається, що, в свою чергу, стає умовою, яка дозволяє перейти до більш ефективного оволодіння іноземною мовою.

Об'єкт дослідження – психологічні особливості студентів, які вивчають іноземну мову.

Предмет дослідження – зміна психологічних характеристик за умов навчання згідно з запропонованим проблемно-комунікативним курсом.

Задачі дослідження:

1. Побудувати концептуальну модель ПКК навчання іноземної мови та наповнити її конкретним психологічним і лінгвістичним змістом.

2. Визначити психологічні характеристики студентів, які змінюються в процесі навчання іноземної мови як засобу спілкування.

3. Проаналізувати динаміку цих характеристик у процесі навчання іноземної мови та встановити наявність й характер їх взаємозв'язку.

4. Встановити зміну лінгвістичних показників у ході навчання ПКК та співставити їх із показниками, які одержані під час традиційного навчання.

В дослідженні використовувалися такі методи: експериментальне навчання за ПКК, лонгitudний експеримент, тестування, опитування, проєктивні методи, спостереження та методи математичної статистики й кореляційний аналіз.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що введено поняття проблемно-комунікативної ситуації при навчанні іноземної мови. Воно визначається як проблемна ситуація, інтелектуальні та емоційні протиріччя якої знімаються при спілкуванні. Розроблено принципи побудови проблемно-комунікативного курсу навчання іноземної мови. Показано вплив навчання за таким курсом на поліпшення ефективності оволодіння іноземною мовою та на психологічні особливості тих, хто навчається.

Теоретичне значення дослідження полягає у встановленні психологічних характеристик, що змінюються у процесі проблемно-комунікативного навчання, і являють собою, в свою чергу, умову, яка забезпечує більш ефективне навчання.

Практичне значення роботи полягає в тому, що розроблено та видано проблемно-комунікативний курс навчання англійської мови.

Встановлений якісний і кількісний ефект навчання за допомогою даного курсу.

Запропонований курс використовується в практиці навчання іноземної мови у Харківському авіаційному інституті, у Харківській Гуманітарній академії та у спеціалізованій англійській школі № 156.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечена репрезентативністю вибірки досліджуваних /200 чол./, адекватністю застосованих методів меті та задачам дослідження, а також кількісним та якісним аналізом експериментальних даних.

Основні положення, які виносяться на захист:

1. Розроблений проблемно-комунікативний курс навчання являє собою ефективний засіб оволодіння іноземною мовою.
2. Даний курс впливає на зміну таких психологічних характеристик тих, хто навчається, як самооцінка, потреба у схваленні, агресивність і тривожність, які в результаті навчання наближаються до адекватних.
3. Зниження агресивності, більш адекватна самооцінка і потреба у схваленні, зміна характеру тривожності являють собою, в свою чергу, умову, яка дозволяє знизити психологічний бар'єр у навчанні мови та досягти більш високих результатів.

Апробація роботи:

- розроблений проблемно-комунікативний курс пройшов апробацію у СШ № 156, у Харківському авіаційному інституті та у Харківській Гуманітарній академії /у 1991-1995 рр./;

- основні теоретичні положення й результати дослідження доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри психології МДІІМ ім. Мориса Тореза /1991 р./, кафедри іноземних мов Харківського авіаційного інституту /1992 р./, кафедри психології Харківського державного університету /1992 р./, кафедри іноземних мов Харківської Гуманітарної академії /1995 р./, на кафедрі навчання іноземних мов Джордтаунського університету США /1989 р./, на Всесоюзних науково-практичних конференціях /Москва, 1988 р., Пермь, 1989 р./, на республіканських науково-практичних конференціях /Рига, 1990 р., Таллінн, 1991 р./.

Основний зміст роботи і матеріали проблемно-комунікативного курсу відображені у публікаціях та учбово-методичних посібниках /18 друкованих аркушів/.

Структура роботи. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатку.

Список використаної літератури містить у собі 172 найменування, з них 35 іноземною мовою. Кількісні дані подані у 13 таблицях, 8 малюнках і 2 схемах. Обсяг дисертації 175 сторінок машинописного тексту /без додатків/.

Основний зміст роботи. У вступі подається загальна характеристика дослідження, обґрунтовується його актуальність, теоретичне та практичне значення вибраної теми, розглядається постановка проблеми та предмет дослідження, формулюється гіпотеза й задачі дослідження.

У першому розділі "Теоретичний аналіз методів навчання, які сприяють психологічному розвитку тих, хто навчається" розглядаються діяльнісний підхід у навчанні, головні положення проблемного навчання, аналізуються питання, пов'язані з основним поняттям проблемного навчання – проблемною ситуацією: визначення, класифікації, засоби створення проблемних ситуацій на заняттях; вводиться поняття проблемно-комунікативної ситуації.

На цей час накопичено досить великий матеріал, який показує з різних сторін вплив навчання на психічний та особистісний розвиток тих, кого навчають. У вітчизняній психології великий внесок у цьому напрямку було зроблено, перш за все, в межах діяльнісної концепції /Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, О.І.Мещеряков, Д.Б.Ельконін та ін./.

У 60-х роках нашого століття почалося становлення й теоретичне оформлення концепції проблемного навчання як сучасної основи організації педагогічної практики. Навчанню в цей період були притаманні такі тенденції: перехід від переважно інформативних до активних методів навчання; перехід від жорстко регламентованих засобів організації та керування учбово-виховним процесом до розвиваючих, активізуючих, інтенсивних, проблемних, які створюють умови для творчості; розглядання навчання як процесу міжособової взаємодії та спілкування в системах "викладач-учні" та "учні-учні"; увага до вдосконалення педагогічної майстерності викладачів /А.О.Вербицький/.

Так, М.І.Махмутов, характеризуючи учбовий процес, підкреслює, що він складається з двох діалектично пов'язаних процесів,

кожний з яких, підпорядковуючись спільним закономірностям навчання, має й свої специфічні структури. У центрі процесу учіння - учень і його діяльність, а в центрі процесу викладання знаходиться вчитель і його діяльність.

Проблемне навчання висуває задачу навчання системі розумових дій через самостійне вирішення проблем.

Проблемна ситуація, як категорія, що описує психологічний стан суб'єкта учіння, є основним поняттям теорії проблемного навчання, і існує ціла низка її визначень /А.В.Брушлінський, О.М.Матюшкін, С.Л.Рубінштейн та ін/.

Запропоновано ряд класифікацій проблемних ситуацій: за діями учнів /О.М.Матюшкін/ та за способом створення проблемних ситуацій викладачем /М.І.Махмутов/; є багато спроб показати різниці між учбовими проблемами, завданнями та просто проблемами /С.Ф.Жуйков, І.Я.Лернер, В.Ожонь, Т.К.Цветкова/; досліджується місце й роль проблемних ситуацій у процесі мислення та мовна-родження /А.В.Брушлінський, О.О.Леонтьєв, О.М.Матюшкін, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов та ін./, розробляються принципи організації учбового процесу при проблемному навчанні /А.О.Тюков/. Існуючий ряд праць з проблемного навчання іноземної мови: К.К.Барішнікова, Н.І.Гез, Г.І.Гонтар, Г.В.Драганова, Р.А.Жалейко, І.О.Зимня, Н.В.Коростельова, Є.В.Ковалевська, В.А.Малахова, В.Л.Скалкін та ін. Але при навчанні іноземної мови проблемне навчання набирає свої специфіки, оскільки на перший план виходить проблема комунікації. У самому загальному вигляді сутність комунікативних процесів полягає у передачі інформації. Точніше, комунікація, якщо мати на увазі взаємодію людей, є процесом розподілу й передачі суспільно-необхідних знань людини про предметну дійсність, про саму себе між членами-учасниками комунікації /А.О.Тюков/. Виходячи з положення, що кожна діяльність починається з потреби, будемо вважати, за І.О.Зимньою, що основним для формування мовної діяльності /МД/ іноземною мовою є формування саме потреби, точніше комунікативно-когнітивної потреби. Аналізуючи особливості створення проблемних ситуацій при навчанні іноземної мови, І.О.Зимня відрізняє поняття об'єктивної проблемної ситуації, тобто ситуації, заданої зовні, і суб'єктивної проблемної ситуації - ситуації, яка характеризує "психічний стан інтелектуального утруднення". Нами бу-

до запропоновано власне розуміння проблемної ситуації при навчанні іноземної мови. Вона визначається як проблемна ситуація, інтелектуальні та емоційні протиріччя якої знімаються при спілкуванні.

У другому розділі "Основні принципи побудови проблемно-комунікативного курсу навчання іноземної мови" проведено аналіз інтенсивних та нетрадиційних методів навчання іноземної мови, викладено основні принципи, які були використані при побудові концептуальної моделі проблемно-комунікативного курсу.

Так, автор суггестопедичного методу доктор Г. Лозанов підкреслює необхідність використання в учбовому процесі резервних можливостей особистості, які заложені в сфері несвідомого. У своєму курсі ми пропонуємо стимулювання співпереживання учнів, яке створюється за допомогою змісту учбового матеріалу - англійський та американський фольклор у вигляді скоромовок, віршів, шантів /ритмічних віршів/ і пісень, що процесуально являють собою поєднання мовлення з різними видами рухової активності. Передбачається інтенсивне включення в роботу несвідомого через розкріпачення позитивних емоцій.

Г.К.Середа вважає, що знання повинні добуватися учнями не у "готовому вигляді", а через систему дій, в якій результат попередньої дії стає засобом здійснення наступної. Така система забезпечується винесенням на передній план кінцевої загальної мети, яка в умовах навчання створюється за допомогою постановки вихідної стратегічної задачі. При навчанні за ПМК ми даємо проблемно-комунікативну ситуацію як стратегічну задачу, вирішення якої досягається завдяки виконанню послідовного ланцюжка тактичних задач.

Все більшої популярності набирає ^{методика} інтенсивного навчання Г.А.Китайгородської, яка передбачає активізацію можливостей групи через активізацію можливостей особистості тих, кого навчають, і того, хто навчає, в ігровій діяльності. У процесі навчання ІМ за створеним нами ПМК активізація можливостей тих, кого навчають, відбувається через корекцію їх психологічних особливостей.

І.Є.Шварцем були розроблені експериментальні основи релаксації як методу навчання, який сприяє запам'ятовуванню нового учбового матеріалу і ефективному прийому засвоєння великого

обсягу фактологічних знань. Вказана методика може сприяти не тільки запам'ятовуванню, але й вирішенню проблемних ситуацій на несвідомому рівні. Доцільно вводити учнів у стан релаксації лише на протязі останніх 15-20 хвилин занять з метою закріплення та первинного пред'явлення ПКС /можливо іншого інформативного матеріалу за розсудом викладача/.

Цікавими є дослідження Є.Н.Вінарської та С.І.Мельник, пов'язані з механізмами мовної активності при навчанні іноземної мови. Вони вважають, що бажання або небажання говорити іноземною мовою визначається як похідна складних психофізіологічних процесів, та розглядають емоційний фон і позитивні емоції як базу, що розподіляє енергетичні ресурси мозку. Затрата малих енергетичних ресурсів та відповідно одержання більшого ефекту навчання може бути досягнуте через взаємодію психологічних характеристик тих, хто навчається, за умов певним чином організованого навчального процесу.

Було виділено ряд умов, у яких повинно проходити навчання згідно з запропонованим проблемно-комунікативним курсом: це поєднання індивідуальної та спільної діяльності; педагогічне співробітництво як особлива форма спілкування; ненасильство в навчанні.

* На підставі вищезазначених методів навчання, з одного боку, та необхідних умов його протікання, з іншого боку, була створена концептуальна модель навчання, яка виявилася основоположною при побудові проблемно-комунікативного курсу. Вона базується на таких положеннях:

1. Навчання може бути ефективним при реалізації принципів розвиваючого й проблемного навчання. Процес освіти повинен бути не стільки процесом передачі предметних зразків, скільки процесом керування розвитком особистості /О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов/. Здійснити процеси керування розвитком особистості дозволяє розвиваюче й проблемне навчання.

2. Проблемне навчання може дуже вдало сполучатися з навчанням іншомовному спілкуванню як діяльності по вирішенню комунікативних задач, безпосередньо опосередкованих текстом /М.І.Жинкін/. Іншомовне спілкування на підставі проблемного підходу передбачає засвоєння мовного матеріалу та оволодіння навичками й вміннями іншомовного мовлення на основі ситуацій проблемного ха-

рактеру подвійного плану: для засвоєння лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації.

3. Суспільно-комунікативна діяльність є складним процесом взаємодії людей, який здійснюється за посередництвом мови, як системи одиниць та правил оперування ними, та виявляється в мовній діяльності тих, хто навчається. Вербальне спілкування є формою реалізації такої взаємодії, а мовна діяльність - реалізацією суспільно-комунікативної діяльності людей у процесі їх вербального спілкування /І.О.Зимня/.

Розглядаючи навчання мови як засоба спілкування, пропонується будувати проблемно-комунікативний курс для вивчення англійської мови через занурення тих, кого навчають, у діяльність спілкування. Змістом діяльності спілкування є проблемно-комунікативна ситуація /ПКС/. Створений нами ПКС навчання іноземної мови має два взаємопов'язаних та взаємообумовлених боки - змістовний і процесуальний. З точки зору змісту ПКС: 1/ показує багатопланові проблемні ситуації, які є особистісно значимі для тих, кого навчають, 2/ включає інформативну частину, пов'язану єдиною сюжетною лінією, що наближає курс до реального життя, 3/ подає ретельно відібрані розмовні формули, необхідні для програвання ситуацій, тематично пов'язаних із сюжетною лінією, 4/ насичений багатим фольклорним матеріалом. Процесуально ПКС передбачає: включення різноманітних форм співробітництва, промовляння скоромовок, ритмічних шантів й віршів, пританцювання й виконання пісень. Проблемно-комунікативний курс впливає на різні перцептивні системи: зорову /схеми, моделі, картки, відеофільми/; слухову /аудіокасети/; кінестетичну і моторну /програвання ситуацій/; використовує резерви несвідомого /при релаксації/.

Проблемно-комунікативні ситуації можуть виступати як дидактичний засіб, який сприяє творчому проникненню студентів у сутність того, що вивчають. Цього можна досягти через подання проблемних ситуацій у системі. Системний характер обумовлює відповідну модель взаємопов'язаних дій у діяльності студентів. Системний характер задач укладається за принципом: те, що було метою розв'язання попереднього завдання, стає метою й засобом вирішення наступного із залученням до цього процесу різноманітних розумових та предметних дій /Г.К.Серєда/. Види діяльності у

запропонованому ПКК побудовані згідно рекомендованому принципу системності, а саме: задається якась проблемна ситуація. У того, кого навчають, немає засобів для її вирішення, і, щоб здійснити це, треба виконати ряд дій й розв'язати відповідні задачі. Матеріал пункту I ПКК, тобто фонетична розминка /пісні, шанти, вірші/, дібано відповідно одному й тому ж граматичному явищу, яке необхідно знати для розуміння інформації пункту II ПКК, насиченого численим лексичним матеріалом, необхідним для орієнтовки в пункті III ПКК, тобто розмовних формулах, які можуть бути широко використані при обговорюванні та прийнятті рішення для виходу з проблемно-комунікативних ситуацій пункту IV ПКК. Таким чином, заплановані тактичні дії або наступні етапи діяльності стосовно кінця передбачають перехід на стратегічний рівень, що забезпечує творчий характер діяльності /Г.К.Середа/, який є найвищим ступенем виявлення вірної організації учбового процесу.

У третьому розділі "Експериментальне вивчення впливу ПКК на зміну психологічних характеристик тих, хто навчається" описується хід проведення експериментального навчання, аналізуються отримані дані, визначається вплив проблемно-комунікативного курсу на зміну психологічних характеристик тих, хто навчається, і лінгвістичних показників, досліджується взаємозв'язок психологічних характеристик у контрольних та експериментальних групах. Експериментальне навчання проводилося за розробленою нами програмою у Харківському авіаційному інституті ім.М.Є.Жуковського зі студентами інженерно-менеджерського факультету I й 2 курсів. Експеримент проходив у 8 учбових групах на 200 досліджуваних. З них 4 групи - експериментальні, 4 групи - контрольні. Проведений експеримент включав: до- та постекспериментальні виміри /лінгвістичні й психологічні/; власне експериментальне навчання за ПКК; спостереження; бесіди з досліджуваними й викладачами; статистико-математичну обробку даних. Експеримент проходив в умовах природного навчання. Експериментальні заняття проводилися 3 рази на тиждень по 4 академічні години протягом I-го семестру. За основу було взято розроблений автором учбово-методичний матеріал, який передбачає вивчення певного граматичного, тематичного, лексичного матеріалу. Для дослідження лінгвістичних показників був використаний лінгвістичний тест з визначен-

ня рівня володіння мовою, затверджений кафедрами іноземних мов і психології ІДІІМ ім.Мориса Тореза. За психологічні тести було взято опитувальники С.А.Будассі, Ч.Д.Спілбергера, Марлоу й Крауна та проєктивна методика "Неіснуюча тварина". За допомогою опитувальників досліджувалися такі психологічні характеристики, як самооцінка /СО/, потреба у схваленні /ПС/, ситуативна /СТ/ та особистісна тривожність /ОТ/ та різноманітні види агресії. Проєктивна методика "Неіснуюча тварина" дала можливість виявити ці ж показники, але представлені у більш глибинній, несвідомій сфері людини.

Згідно даних доекспериментального тестування студенти як контрольних, так і експериментальних груп почали процедуру навчання з майже однаковими даними за всіма досліджуваними параметрами. Так, найчисленнішу групу представляли студенти з підвищеною самооцінкою /табл.1/, з помірною потребою у схваленні /табл.2/, з підвищеною ситуативною та особистісною тривожністю /табл.3/, з явною загальною картиною високої агресивності /табл.4/.

САМООЦІНКА. Згідно даних, одержаних як за проєктивною методикою "НТ", так і за опитувальником С.А.Будассі, досліджуваним /перед експериментальним навчанням/ була притаманна неадекватна самооцінка, тобто або підвищена /55% у ЕГ та 67% у КГ за С.А.Будассі й 60% у ЕГ та 63% у КГ за "НТ"/, або занижена /32% у ЕГ та 23% у КГ за С.А.Будассі й 33% у ЕГ та 18% у КГ за "НТ"/.

Таблиця I

Показники самооцінки в експериментальних та контрольних групах до та після навчання

г р у п а	: адекватна СО		: підвищена СО		: занижена СО	
	до навч.	: після навч.	до навч.	: після навч.	до навч.	: після навч.
за С.А.Будассі						
ЕГ	13	68	55	32	32	0
КГ	10	15	67	62	23	23
за проєктивною методикою "Неіснуюча тварина"						
ЕГ	17	94	60	6	23	0
КГ	19	34	63	50	18	16

При зануренні студентів у експериментальну процедуру навчання був зафіксований перехід неадекватних видів самооцінки /підвищеної та заниженої/ ближче до адекватних /виявлено у 68% студентів за опитувальником С.А.Будассі й у 94% студентів за проєктивною методикою "НГ"/. Значних змін самооцінки в контрольних групах не спостерігається.

ПОТРЕБА У СКВАЛЕННІ. У доекспериментальному тесті зафіксована середня потреба у схваленні у 80% студентів ЕГ та у 70% студентів КГ, підвищена ПС у 10% студентів ЕГ та у 16% студентів КГ, занижена ПС у 10% студентів ЕГ та у 14% студентів КГ/табл.2/.

Таблиця 2

Показники потреб у схваленні у контрольних та експериментальних групах до та після навчання

г	помірна ПС		підвищена ПС		занижена ПС	
	до навч.	після навч.	до навч.	після навч.	до навч.	після навч.
ЕГ	80	90	10	0	10	10
КГ	70	71	16	18	14	10
за проєктивною методикою "Неіснуюча тварина"						
ЕГ	57	71	43	29	0	0
КГ	40	40	60	60	0	0

Факт переваги кількості студентів з середньою ПС /80%/ трактувався як сприятливий для проведення експериментального навчання. Після проведення навчання за ПКК, особливих змін у цьому показнику не відбулося /80% → 90% в ЕГ та 75% → 71% у КГ/. Постійна помірна ПС надала можливості розвитку та зміни іншим особистісним характеристикам, тому що студенти були здатні зрієнтуватися як на своє власне судження, так і на судження викладача й однокурсників. Але студентам було приємно, коли результат їх пошуку, відкриття був помічений та оцінений через різні засоби заохочення.

ТРИВОЖНІСТЬ. Показники тривожності розташувалися таким чином, що половина студентів як експериментальних, так і контрольних груп мала високі показники особистісної і ситуативної тривожності /табл.3/.

Таблиця 3

Показники тривожності у контрольних та експериментальних групах до та після навчання

г :	ситуативна тривожність						особистісна тривожність					
р :	ПСТ	Підв.СТ	Зан.СТ	ПСТ	Підв.СТ	Зан.СТ	ПСТ	Підв.СТ	Зан.СТ	ПСТ	Підв.СТ	Зан.СТ
у :	до	піс.	до	піс.	до	піс.	до	піс.	до	піс.	до	піс.
п :	:ЛЯ	:ЛЯ	:ЛЯ	:ЛЯ	:ЛЯ	:ЛЯ	:ЛЯ	:ЛЯ	:ЛЯ	:ЛЯ	:ЛЯ	:ЛЯ
за Ч.Спілбергером												
ЕГ	67	52	29	43	4	5	5І	25	46	7І	3	4
КГ	62	59	34	38	4	3	4І	42	53	54	6	4
за проективною методикою "Неіснуюча тварина"												
ЕГ	40	68	56	29	4	3						
КГ	43	45	52	5І	5	4						

Підвищена тривожність студентів може бути пов'язана з досвідом традиційного навчання, з його прийомами примушення й покарання, що виключає право того, кого навчають, на помилку. Навчання у такому режимі викликає у студента емоції, описані "ворожою триадою" - гнів, презирство, відраза /К.Ізард/. Учебні ситуації студенти бачать у "чорних кольорах", та з'являється лише натяк на знайому ситуацію, як виникає тривожність, переживання своєї неспроможності. Людина, у якої виникла тривожність, починає активно відкидати від себе ситуації, пов'язані з нею, та уникати їх. Зануривши студента в експериментальне навчання, пов'язане із задоволенням й захопленістю, ми очікували на зниження високого ступеню тривожності у тих, кого навчають, але отримали несподівані результати /табл.3/. Підвищені показники як особистісної, так і ситуативної тривожності в ЕГ ще збільшилися /ОГ в ЕГ із 46% до 71%, а СТ із 29% до 43%/. Оскільки отримані результати не відповідали передбачуваним, була зроблена спроба знайти пояснення одержаному факту. Для цього був розроблений опитувальник учебної тривожності. Одержані згідно з ним дані показали, що у студентів ЕГ змінився характер тривожності. Вона почала викидатися незадоволеністю своєю недостатньою активністю, а не страхом до процесу навчання та контролю. Аналогічні результати і їх обґрунтування були раніше отримані в роботах О.К.Дусавицького в дослідженні учебної діяльності учнів.

АГРЕСІЯ. Отримані дані свідчать про те, що кількість студентів з явно підвищеною агресією в ЕГ значно зменшилась: з фізичною агресією з 87% до 54%, з непрямю - з 63% до 47%, з вербальною - з 70% до 42%. В КГ кількість студентів з фізичною агресією не змінилася /67% → 67%/, але кількість тих, кому притаманна непряма та вербальна агресія, суттєво збільшилася: непряма з 44% до 72%, вербальна з 51% до 86%. Дані, які було отримано за опитувальником А.Васса-Дарки, підтверджуються даними, отриманими за проективною методикою "Неіснуюча тварина" /табл.4/.

Таблиця 4

Показники агресії у контрольних та експериментальних групах до та після навчання .

г	фізич.агр.	непряма агр.	верб.агр.	почуття пров.	образа					
р	до	після	до	після	до	після	до	після		
у	за А.Вассом - А.Дарки									
п.										
ЕГ	87	54	63	47	70	42	36	58	36	51
КГ	64	67	44	72	51	86	24	27	30	32

за проективною методикою "Неіснуюча тварина"

	нападаюча агрес.	агресія, що захищає	помірна агресія			
	до навч.	після навч.	до навч.після навч.	до навч.після навч.		
ЕГ	64	22	32	67	4	11
КГ	56	85	41	13	3	2

На малюнках студентів ЕГ зникають ознаки вербальної й нападаючої агресії і все більше місце займають ознаки агресії, що захищає. Висока ситуативна тривожність сприяє формуванню агресії, що захищає, і в якійсь мірі заважає їй повному зникненню. Тенденції зменшення агресії в ЕГ та підвищення у КГ свідчать про ворожу настроєність учнів, яка змінюється стосовно процесу навчання, а також стосовно самого викладача, про позитивні емоції, що з'являються, і викликані процедурами навчання. За станом агресивності студентів можна судити, на якому емоційному тлі протікає процес навчання. Емоційний стан тих, кого навчають, є дуже важливим, тому що, не відчувавши себе комфортно в якійсь ситуації /як студенти КГ у ситуації традиційного навчання/, людина буде намагатися всіляко її уникати. Масове падіння інтересу до навчання, небажання вчитися пов'язано ще й з цим. Всілякі

засоби примушення, оцінки, покарання, контроль, різноманітні маніпуляції породжують ще більший сплеск негативних емоцій, які виливаються у зростанні агресивності. Зменшення агресивності в ЕГ та підвищення в КГ виявляють вплив проблемно-комунікативного курсу на показники агресії.

При вивченні особливостей навчання ІМ одними з найважливіших є лінгвістичні показники, які свідчать про рівень засвоєння мови як засобу спілкування. Нами були проведені до- та пост-експериментальні зрізи, в яких досліджувалися такі аспекти мови, як лексика та граматики, і такі види мовної діяльності, що відповідають меті експериментального навчання /тобто усному мовленню, говорінню, комунікації/, як говоріння й аудіювання. В ЕГ значно збільшені майже всі параметри: поповнення лексичного запасу з 21% до 54%; кількість студентів, які вдосконалили знання й активне використання граматичних структур, збільшилася з 16% до 68%, сприйняття на слух з 7% до 45%, говоріння з 9% до 86%. У КГ теж спостерігалось поліпшення показників, однак це підвищення було набагато меншим.

Проведений кореляційний аналіз виявив, що в ЕГ після навчання за ПМК серед 12 психологічних характеристик, що досліджувалися, 10 вступають у 16 позитивних або негативних зв'язків одна з одною. У КГ - лише 7 вступають у 5 зв'язків одна з одною.

Ці дані узгоджуються з висновками П.К.Анохіна про позитивне значення сильного взаємозв'язку /у нашому випадку психологічних характеристик тих, кого навчають/ при досягненні результату, тому що при цьому людина витрачає менше психо-емоційних зусиль.

У висновках підводяться підсумки експериментального дослідження, розглянуті можливості практичного використання його даних. Одержані результати підтвердили висунуту гіпотезу і дозволили сформулювати такі висновки:

1. Побудована й наповнена конкретним психологічним та лінгвістичним матеріалом концептуальна модель навчання ІМ.
2. Розроблено та видано проблемно-комунікативний курс навчання англійської мови.
3. Введено поняття проблемно-комунікативної ситуації, яка визначається як проблемна ситуація, інтелектуальні й емоційні протиріччя якої знімаються у спілкуванні.
4. Запропоновано послідовні етапи діяльності тих, кого на-

вчать, у процесі навчання за проблемно-комунікативним курсом.

5. Було виділено ряд умов, за яких повинно проходити навчання за ПКК: ненасильство у навчанні й роль викладача у ньому, поєднання індивідуальної та спільної діяльності й педагогічне співробітництво як особова форма спілкування.

6. Встановлені характеристики студентів, які змінюються у процесі навчання ІМ: особистісна та ситуативна тривожність, самооцінка, фізична і непрямая агресія, почуття провини й подразливість. При навчанні за традиційними методами у КГ значно зростає непрямая, фізична та, особливо, вербальна агресія; підсилюється тривожність; збільшилася подразливість та образа, загострилося самолюбство. При навчанні за ПКК відбувається зміна у бік корективки цих характеристик: стає більш адекватною самооцінка, значно знижується агресивність, змінюється характер тривожності, яка стає зумовленою бажанням більшої ефективності й активності своєї власної діяльності, а не страхом до процесу навчання та контролю.

7. Поліпшенню лінгвістичних показників сприяли значна зміна психологічних характеристик тих, хто навчається, і знімання психологічного бар'єру у вигляді страху перевести оформлене у думку речення у висловлювання; керування викладачем учбовою діяльністю, яке полягає у дотриманні принципу узгодження рівней керування з боку викладача й рівней саморегуляції студентів; застосування ненасильницьких методів при керуванні мовленням тих, кого навчають; навчання не тільки засобом іноземної мови, але й способом формування й формування думки шляхом занурення тих, кого навчають, в умови проблемно-комунікативних ситуацій, які складають суть проблемно-комунікативного курсу в цілому.

Основний зміст роботи й матеріали проблемно-комунікативного курсу висвітлені у таких публікаціях:

1. Проблемные ситуации при обучении английскому языку // Некоторые аспекты активизации учебно-познавательной деятельности студентов. - Харьков: Изд-во ХГУ, 1991. - С. 40-46.
2. Проблемно-коммуникативный курс по обучению английскому языку Учебное пособие. - Харьков: Изд-во ХГУ, 1992. - 128с.
3. Английский язык в повседневных и деловых проблемных ситуациях. - Харьков: Изд-во Харьк. авиационного ин-та, 1993, - 80с.

Винниченко Н.А. Влияние проблемно-коммуникативного курса обучения английскому языку на психологические характеристики обучаемых. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07 - педагогическая и возрастная психология. Харьковский государственный университет. Харьков, 1995.

В работе рассматривается влияние проблемно-коммуникативного курса обучения английскому языку на психологические характеристики обучаемых и на более эффективное овладение английским языком.

Основные результаты:

- разработан и издан проблемно-коммуникативный курс обучения ИЯ,
- построена концептуальная модель обучения ИЯ,
- введено понятие проблемно-коммуникативной ситуации при обучении ИЯ,
- предложены последовательные этапы деятельности обучаемых в процессе обучения по ПКК,
- выделен ряд условий, при которых должно проходить обучение по ПКК,
- доказано, что предлагаемый курс влияет на такие психологические характеристики, как самооценка /становится более адекватной/, агрессивность /значительно снижается/ и тревожность /меняет характер,
- экспериментально обоснован вывод: чем лучше и продуманнее будут созданы такие условия обучения, в которых будет легко происходить взаимодействие психологических характеристик обучаемых, тем больший эффект обучения будет получен и тем качественнее будет результат.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемно-коммуникативная ситуация, концептуальная модель обучения, самооценка, агрессивность, тревожность, взаимодействие психологических характеристик.

Vinnichenko N.A. The influence of problem-communicative English teaching course upon learners' psychological characteristics.

In the work under consideration the influence of problem-communicative English teaching course upon changing both learners' psychological characteristics and effective mastering of English language is examined.

Main results:

- the problem-communicative English teaching course /PCETC/ was worked out and published
- foreign language conceptual teaching model was suggested
- the new concept of problem-communicative situation in foreign language teaching process was introduced
- the consecutive stages of learners' activity in PCETC were clarified
- the necessary conditions, the PCETC must be conducted under, were distinguished
- suggested teaching course was proved to influence upon such psychological characteristics as self-appraisal /becomes more adequate/, aggressiveness /considerably decreases/ and anxiety /its character changes/
- the following conclusion was experimentally grounded: the better and more thoroughly we will create the teaching conditions in which the psychological characteristics interaction can take place, the greater teaching effect we'll get and the more qualified the result will be.

Key words: problem teaching, problem-communicative situation, conceptual teaching model, self-appraisal, aggressiveness, anxiety, psychological characteristics interaction.

Підп. до друку 13.09.95. Формат 60x84 1/16. Папір друк. № 2.
Друк офсетний. Умовн. друк. арк. I, 0. Облік-вид. арк. I, 0.
Тираж 100 прим. Зам. 292. Безплатно.

Друкарня ОНТІ, м. Харків

443880

AB 33.023