

УДК 159.9:81.165.6

ЧИХАНЦОВА О. А.

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», (м. Київ)

СФОРМОВАНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті подаються хід та результати експериментальної роботи з учнями старшої школи під час оволодіння іноземною мовою на заняттях. Доведено, що запропонована програма експерименту з вивчення психологічної готовності старшокласників до оволодіння іноземними мовами у Вишій сприяє покращенню всіх компонентів психологічної готовності до оволодіння іноземними мовами (мотиваційного, когнітивного, операційно-процесуального, емоційно-вольового) та знижує тривожність учнів на уроках іноземної мови, що впливає на позитивні показники цієї готовності.

Ключові слова: іншомовне мовлення, компоненти психологічної готовності, оволодіння іноземною мовою, сформованість психологічної готовності.

Щоб оволодіти іноземною мовою, потрібно не тільки засвоїти лінгвістичні знання, а й формулювати вміння та навички користуватися мовою на практиці. Уміння користуватися іноземною мовою у житті означає спілкуватися нею, як усно, так і письмово. Навчання іншомовному спілкуванню відбувається комплексно, що дозволяє забезпечити спілкування іноземною мовою. Головна мета у вивченні іноземної мови – спілкування. Говорячи про формування іншомовної мовленнєвої компетенції, слід зазначити необхідність урахування психологічних особливостей тих, хто навчається, і самого процесу мовлення, знання сутності психічних процесів, які супроводжують будь-який навчальний процес.

Метою процесу оволодіння іноземною мовою є навчання спілкуванню, яке передбачає обмін інформацією, що здійснюється у процесі комунікативної взаємодії. Спілкування породжується не лише потребою в обміні інформацією, але й організацією спільної діяльності та взаємодією учасників у процесі її здійснення.

Навчання спілкуванню не може зводитися виключно до формування вмінь та навичок іншомовної мовленнєвої діяльності, тобто володіння лінгвістичним кодом, оскільки воно передбачає розуміння мовленнєвого та психологічного контексту, притаманного певним ситуаціям.

Оволодіння іноземною мовою є активною формою володіння, вмінням використовувати іноземну мову у реальних умовах спілкування, у той час як вивчення іноземної мови – це засвоєння мовних форм, і як правило, невміння користуватися мовою у ситуації спілкування.

Для нашого дослідження важливе значення мали праці, у яких висвітлено особливості спілкування іноземними мовами (С. Бучацька, Л. Га-

поненко, О. Гринчишин, Г. Данченко, А. Завірюха, Л. Онуфрієва).

Проблема оволодіння іноземною мовою є предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень, у яких були встановлено загальні та психолого-педагогічні умови засвоєння іноземної мови, а також закономірності оволодіння іноземною мовою (І. А. Зимняя, О. О. Леонтьєв, А. М. Шахнарович), так і конкретні – при систематичному навчанні у закладах освіти (Б. А. Бенедіктов).

Особливістю вивчення іноземної мови є те, що оволодіння будь-яким іншим предметом означає головним чином набуття певних знань і формування та тренування певних навичок мовлення, відпрацювання, тренування певних статичних прийомів перекладання, перенесення граматичних конструкцій однієї мови в іншу [2].

Мета статті – на основі результату аналізу наукових праць та результатів емпіричного дослідження нами розроблено експериментальну психологічну програму у вигляді системи психологічних вправ, що впроваджувалася під час навчальної діяльності старшокласників, та психологічного тренінгу, що здійснювався під час факультативних та індивідуальних занять учнів випускних класів загальноосвітніх навчальних закладів освіти м. Києва. Розробка експериментальних психологічних вправ ґрунтувалася на принципах: активності, розвитку особистості, інтегрування. Система вправ спрямовувалася на досягнення когнітивних, операційно-процесуальних, емоційно-вольових цілей, а також передбачала оволодіння іноземними мовними одиницями.

Проводячи раз на півріччя зрізи знань та Вмінь згідно з програмою дослідження, ми ди-

ференціювали знання з іноземної мови, що підтримувало інтерес до вивчення предмету, а також розвивало прагнення бути кращим у групі. Контрольні зрізи проводились на початку та наприкінці навчального року для ознайомлення учнів з результатами. У ході експериментальної роботи ми застосовували групову та індивідуальну форми роботи.

Для нашого дослідження важливо встановити, як змінилися складові психологічної готовності, а особливо когнітивного компоненту зазначеної вище готовності старшокласників до оволодіння іноземними мовами (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості когнітивного компоненту психологічної готовності старшокласників до оволодіння іноземними мовами

Складові когнітивного компоненту	Середнє значення, в балах	
	До проведення формуючого експерименту	Після проведення формуючого експерименту
1. Теоретичні знання про основні поняття з ІМ	7,9	9,4
2. Пошуково-інформаційна складова.	7,6	9,2
3. Здатність продемонструвати знання з ІМ	6,8	8,1

Пошук іншомовної інформації оцінено в середньому на 9,2 бали за дванадцятибальною шкалою. Цей показник свідчить про наявність підвищення зацікавленості, що відповідає середньому рівню. Схильність до оволодіння теоретичними знаннями оцінена у 9,4 бали, що відповідає високому рівню. Під час співбесід з'ясувалося, що старшокласники (після проведення з ними факультативної роботи) набагато точніше формулюють теоретичні знання та можуть навести необхідні приклади.

Щодо здатності продемонструвати знання іноземної мови, то учні старших класів оцінені у середньому на 8,1 бала, що відповідає також середньому рівню. Під час уроків іноземної мови більшість з них легко відповідала на поставлені запитання, могла обґрунтувати власну думку та висновки під час обговорення певних текстів та вправ.

Для виявлення динаміки порівняємо отримані показники рівня сформованості складових когнітивного компоненту психологічної готовності старшокласників до оволодіння іноземними мовами.

Порівнюючи у старшокласників результати до та після проведення формувального експерименту, помітна динаміка розвитку всіх складових когнітивного компоненту.

Достовірність отриманих кількісних даних узгоджувалася з результатами наших спостережень. Найменш розвинена у них здатність демонструвати знання іноземної мови. Ці дані свідчать про потребу учнів старшої школи у реалізації отриманих знань на практиці.

Особливо вагомим результатом впровадження розробленої програми стало суттєве зростання здатності продемонструвати на практиці різні психологічні підходи до встановлення довірливих стосунків учителя з учнями. Старшокласники відзначали, що участь у програмі допомогла не тільки покращити здатність до встановлення довіри у міжособистісній взаємодії, але й позбутися багатьох бар'єрів особистісного розвитку.

Формувальний експеримент передбачав уключення старшокласників у навчання, в основі котрого є психологічна підготовка старшокласників до оволодіння іноземними мовами, розвиток у них навичок зняття психічних напружень, що виникають у процесі оволодіння іноземною мовою. В експерименті використовувалась програма, розроблена нами для нашого дослідження.

Не менш важливе значення надавалося дотриманню кількісної і якісної репрезентативності під час вибору експериментальних і контрольних груп. На першому етапі нашого формувального експерименту були створені спеціальні умови для експериментальної групи, в основу котрих покладена психологічна підготовка старшокласників до спілкування іноземними мовами. Практичний курс полягав у використанні старшокласниками експериментальної групи методів психологічної підготовки спочатку на спеціально організованих уроках іноземної мови, а потім у процесі спілкування іноземною мовою. На цьому етапі експерименту відбувалося закріплення мовних умінь та навичок, перевірялись уміння спілкування іноземними мовами.

Розробляючи технологію формування готовності старшокласників до іншомовного спілкування, ми прагнули дотримуватися ряду вимог, виконання котрих стимулювало б у майбутніх студентів потребу в іншомовному спілкуванні: довірливість у спілкуванні, розкутість у комунікативних діях, уміння слухати співрозмовника, взаємоспівчуття та взаємопідтримка у комунікативних ситуаціях, реальний психологічний контакт, що забезпечує на уроці атмосферу довіри,

емоційного благополуччя, впевненості у власних можливостях та здібностях.

Старшокласники експериментальних груп уключались також в аналіз конкретних ситуацій, що мали місце у спілкуванні іноземною мовою, завдяки чому у них руйнувались попередні негативні стереотипи щодо предмету іноземної мови як непродуктивного, а формувалася нова система способів спілкування іноземною мовою з учителем та однокласниками.

Під час організації іншомовного спілкування ми акцентували увагу на системі підготовлених експериментальних завдань, яка поєднує у собі різні види іншомовної комунікативної діяльності та повинна бути морально вмотивованою комунікативною діяльністю та осмисленою і прийнятною її учасниками. Оскільки процес становлення майбутніх спеціалістів суто індивідуальний, то всі зміни, як і досвід іншомовного спілкування, що накопичується, будуть заломлюватись через «Я-концепцію», тому що на успішність оволодіння іноземними мовами, окрім морально-психологічного клімату на заняттях та міжособистісних взаємостосунків, впливає рівень сформованості когнітивної, поведінкової, самооціночної складових самосвідомості, а тому ми проводили заняття з психокорекції «Я-концепції» старшокласників експериментальних груп.

Нами було встановлено, що надання допомоги у вирішенні психологічних проблем старшокласників є зміна їх «Я-концепції» у позитивному напрямку. Ми визначили три необхідні і достатні умови особистісних змін у процесі психологічного консультування людини:

- 1) самооцінка самовиховання;
- 2) міжособистісні відносини в учнівському колективі;
- 3) емпатія.

Відомо, що у процесі навчання учні закріплюють знання, розвивається їх мислення, з однієї сторони, і, з іншої, – у них формуються певні особистісні якості. Коли мова йде про розвиток мислення, то мають на увазі формування у школяра методів розумової діяльності: вміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати і т. п. Коли ж розглядають прояви формування особистості, то мають на увазі її інтереси, ідеали, організованість, відповідальність та інші якості. Між тим, саме практичне навчання свідчить про те, що вирішення учбових задач залежить не тільки від розумових можливостей учнів, а й від їх особистих якостей, як перерахованих, так і багатьох інших.

Засвоюючи у процесі навчання і виховання певні норми і цінності, учень починає під впливом оціночних тверджень інших (учителів, однокласників) відноситись певним чином як до реальних результатів своєї навчальної діяльності, так і до самого себе як особистості. З віком він все з більшою впевненістю відрізняє свої дійсні досягнення і те, чого він міг би досягнути, якби був наділений певними особистісними якостями.

На нашу думку, головна мета розвитку «Я-концепції» полягає у переході від зовнішніх умов, які сприяють підвищенню самооцінки, до внутрішніх, які регулюють розвиток позитивного самосприйняття. Старшокласники повинні розвивати в собі навички самохвалення, бо з більшою кількістю позитивних висловлювань в адресу своїх реальних успіхів буде формуватись сильніша та позитивніша «Я-концепція».

Для формування позитивної «Я-концепції» та підвищення самооцінки старшокласників експериментальних груп нами було взято за основу апробовану методику [1]. Вона включала такі вправи:

1. Вправа на знайомство. Учні представляли себе групі.
2. Вправи на позитивне мислення, спрямовані на розвиток уміння пишатися своїми перевагами. Сюди відносяться вправи, спрямовані на підтримку проявів симпатії до себе, здатності відноситись до себе з гумором, більш позитивних думок про самого себе, опису власних переваг і недоліків, вираження гордості за себе.
3. Проекція «власного Я». У цій вправі старшокласники склали два короткі описи: опис того, якими вони себе бачать людьми та опис, якими вони є на думку інших.
4. Уміння правильно оцінювати негативні почуття. Ця методика використовується для обговорення своїх почуттів стосовно інших, що травмують свідомість. Методика дає можливість послабити негативні почуття, проговорюючи їх та показати, що у таких ситуаціях бувають й інші.
5. Щотижневі звіти щодо розвитку «Я-концепції». Чим більше людина довідається про себе, тим краще стає її «Я-концепція». Важливу роль у формуванні «Я-концепції» старшокласників відіграє самовиховання. Програма самовиховання виступає для особистості як образ бажаного майбутнього, тому однією з головних функцій «Я-концепції» особистості в процесі її самовиховання є формування програми самовиховання. Щоб зрозуміти вплив «Я-концепції» особистості на спонукальну силу самовиховання, потрібно знати, що функціональні характеристики «Я-концепції» розвиваються у системі спілкування учнівської молоді з іншими.

Програма формувального експерименту передбачала одночасне проведення індивідуальних та групових заходів зі старшокласниками. Групова робота передбачала проведення зі старшокласниками інформаційно-просвітницької роботи, спрямованої на розвиток у них інформаційної культури, проведення лекцій, бесід, додаткових занять з вивчення іноземної мови, групових дискусій, рольових ігор іноземною мовою, консультацій, психологічного тренінгу. Така робота дала змогу отримати новий понятійний апарат і термінологію іноземною мовою та набути навичок спілкування іноземними мовами. Групова робота зі створення психологічних умов формування мотивації до спілкування іноземними мовами включала групову психокорекцію. Групова психокорекція дала змогу вийти на глибинні рівні позитивної дезінтеграції особистісної структури суб'єкта. Груповий ефект проявляється у феномені наслідування, коли саморозкриття одних членів групи ініціює саморозкриття інших. А це є дуже важливим під час проведення групової психокорекційної роботи з учасниками експериментальної групи, оскільки під час такої роботи у них з'являлась можливість навчатися не лише на власному досвіді, а й на досвіді своїх колег через розвиток уміння аналізувати груповий матеріал [1].

Протягом усього періоду занять учасники зустрічалися з проблемами особистісної ідентифікації, проблемами впливу людей один на одного, їх потреб, цілей та взаємної близькості.

Надання групової психологічної допомоги у формуванні мотивації до оволодіння іноземними мовами серед учнів старших класів істотно відрізняється від індивідуальної роботи специфічної за організацією та масштабністю. У групі є можливість отримати зворотній зв'язок та підтримку інших учасників, які мають схожі проблеми та шляхи їх вирішення. У групі можна бути не тільки учасником, а й спостерігачем. Група може сприяти особистісному зростанню, оскільки спроба саморозкриття викликає позитивну реакцію з боку інших членів групи та підвищує самооцінку особистості.

Відтак, у нашому випадку тренінг – це вид психокорекції, сукупність психокорекційних та навчальних методів, спрямованих на розвиток самопізнання та саморегуляції, пізнавальної сфери, спілкування, міжособистісної взаємодії, комунікативних та професійних умінь, що супроводжуються оволодінням іноземною мовою [3].

Метою психологічного тренінгу ЕГ є розвиток мотиваційного, когнітивного та операційно-

процесуального компонентів психологічної готовності особистості до оволодіння іноземними мовами, розвиток інтересу до іноземної мови, вміння аналізувати ситуації спілкування та адекватно сприймати себе і навколишніх. Тренінгова робота включала декілька етапів.

Специфіка занять психологічного тренінгу полягає у тому, що під час занять учасникам групи дозволяється грати будь-яку роль, вербалізуючи її засобами іноземної мови. Важливою характеристикою психологічного тренінгу є самостійність й активність учасників групи, оскільки вони програють ситуації, які створюють самостійно.

Психологічний тренінг містив три етапи – розминку, психодраматургійну дію, обговорення.

Розминка концентрувала увагу у учасників на певному об'єкті чи темі, а також підвищувала їх активність. Часто розминка дає змогу подолати невпевненість, страх, тривогу щодо своїх комунікативних здібностей. Основними завданням розминки є перехід від незручності іншомовного спілкування для повного вираження своїх думок і почуттів до цілісного зосередження на проблемі, яка є у центрі обговорення. Психодраматургійна гра йде за розминкою. Ця стадія визначається конкретною ситуацією тренінгу. Так, у деяких випадках викладач звертається до конкретного учасника, знаючи його обізнаність у певній темі. В інших випадках сам учень може виконувати певні ролі з огляду на свою когнітивну, емоційну чи мотиваційну налаштованість її виконувати.

На фазі обговорення відбуваються дискусії щодо комунікативної поведінки учасників психологічного тренінгу. На цій стадії значно менше спостерігаються комунікативні бар'єри і перешкоди у мовленні, які мають учасники на стадії розминки. Очевидно, це пояснюється тим, що на стадії гри учасники настільки захоплюються програванням різних проблемних ситуацій, що на завершальній стадії відбувається вільний потік думки, для якого іншомовне мовлення не є перешкодою.

Таким чином, ми намагалися розробити психологічний тренінг, спрямований на розвиток усіх компонентів психологічної готовності особистості, у процесі використання загальних психотехнік, які ґрунтуються на обговоренні у групі, та містять елементи рольової гри. Психологічний тренінг здійснюється засобами іноземної мови.

Метою тренінгу, розробленого нами для учнів старшої школи, є розвиток мотиваційного,

когнітивного, операційно-процесуального та емоційно-вольового компонентів психологічної готовності, збагачення знаннями з іноземної мови за фахом.

При організації експериментальної роботи ми виходили з того, що старшокласники, а потім і студенти, з набуттям досвіду спілкування іноземними мовами будуть набувати позитивних змін у рівні їх мовленнєвої культури, самоорганізації, у саморегуляції комунікативних дій, що стимулюватиме перехід від низького до більш високого рівня готовності студентів щодо використання іноземної мови.

Після проведення психологічного тренінгу нами зібрано інформацію про стан розвитку всіх компонентів психологічної готовності старшокласників до оволодіння іноземними мовами. Порівнявши дані з констатувального етапу експерименту ми оцінили ефективність проведених нами заходів. Також результати були оцінені вчителями іноземної мови та психологом.

Результати формувального експерименту з розвитку мотиваційного, когнітивного та операційно-процесуального компонентів психологічної готовності старшокласників до оволодіння іноземними мовами у ВНЗ представлено у табл. 2–4.

Результати експерименту свідчать, що у всіх компонентах психологічної готовності старшокласників експериментальної групи до оволодіння іноземними мовами відбулись суттєві зміни, чого не можна сказати про учнів старших класів контрольної групи, у яких за рік не відбулись зміни мотивації до оволодіння іноземними мовами у ВНЗ. Як видно з табл. 2, у старшокласників експериментальної групи зросла вагомість усіх груп провідних мотивів. Найбільшу вагомість отримали мотиви обміну інформацією та спілкування, мотиви працевлаштування та навчання за кордоном і пізнавальні мотиви.

У старшокласників контрольної групи, не включених у формувальний експеримент, показники вагомості груп майже не змінились (пізнавальні мотиви, мотиви матеріального характеру, мотиви обміну інформацією та спілкування), а деякі навіть знизились (мотиви престижності спілкування іноземними мовами, мотиви працевлаштування та навчання за кордоном).

Про ефективність процесу формування когнітивного та операційно-процесуального компонентів психологічної готовності у старшокласників експериментальної групи ми судили за результатами оцінки їх знань та вмій з англійської мови, які надали нам експерти – вчителі (табл. 3).

Нами відмічено, що за оцінкою експертів-учителів у 51,4% старшокласників відбулися суттєві зміни у зазначених компонентах психологічної готовності особистості до оволодіння іноземними мовами.

Також нами проведено аналіз змін за окремими показниками когнітивної та операційно-процесуальної компонент готовності, які відбулись у контрольній та експериментальній групах, за результатами формувального експерименту. Оцінку показників у ЕК та КГ за дванадцятибальною системою здійснювали одні й ті ж учителі-експерти.

Також нами був проведений аналіз змін за окремими показниками когнітивної та операційно-процесуальної готовностей, які відбулись у контрольній та експериментальній групах за результатами формувального експерименту.

Результати експерименту представлено в табл. 4.

За даними табл. 4 ми можемо стверджувати, що є кількісне підвищення всіх показників, якими описують когнітивну та операційно-процесуальні компоненти готовності старшокласників

Таблиця 2

Динаміка мотивації до оволодіння іноземними мовами в учнів старших класів у формувальному експерименті (N= 62)

Групи мотивів	Вагомість мотивів			
	ЕГ, на початку експерим.	КГ, на початку експерим.	ЕГ, наприкінці експерим.	КГ, наприкінці експерим.
1. Пізнавальні мотиви	0,72	0,75	1,01	0,72
2. Мотиви матеріального характеру	0,78	0,76	0,83	0,79
3. Мотиви престижності спілкування іноземними мовами	0,66	0,69	0,75	0,68
4. Мотиви обміну інформацією та ділового спілкування	0,92	0,98	1,26	0,99
5. Мотиви працевлаштування та навчання за кордоном	0,85	0,84	1,06	0,83

Таблиця 3

Вплив формувального експерименту на розвиток у старшокласників когнітивної та операційно-процесуальної компоненти готовності до оволодіння іноземними мовами (N=62)

Групи, етапи експерименту	Рівні сформованості у старшокласників (у %) компонент психологічної готовності							
	Когнітивна компонента				Операційно-процесуальна компонента			
	Початковий рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень	Початковий рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
ЕГ, на початку	0	17,4	51,2	31,4	0	19,4	57,5	23,1
ЕГ, наприкінці	0	9,9	46,4	43,7	0	8,6	63,8	27,6
КГ, на початку	0	16,7	50,9	32,4	0	18,1	62,6	19,3
КГ, = наприкінці	0	15,9	51,1	33,0	0	19,2	60,6	20,4

до оволодіння іноземними мовами як у КГ, так і в ЕГ.

За результатами показників на початку експерименту та наприкінці чого відбулись зміни в обох групах старшокласників. За показниками когнітивного та операційно-процесуального компонентів психологічної готовності до оволодіння іноземними мовами старшокласники експериментальної групи значно випереджають учнів контрольної групи.

На початковому етапі формувального експерименту між компонентами когнітивної та операційно-процесуальної готовності старшокласників до оволодіння іноземними мовами у КГ та ЕГ значущих відмінностей не виявлено.

На заключному етапі між показниками зазначених готовостей до оволодіння іноземними мовами старшокласників КГ та ЕГ виявлено достовірні відмінності, що свідчить про ефективність запропонованої психолого-педагогічної програми з розвитку психологічної готовності до оволодіння іноземними мовами у старшокласників.

Участь учнів ЕГ у виконанні програми сприяла покращенню рівня їх емоційно-вольової готовності до оволодіння іноземними мовами, зниженню тривожності у процесі засвоєння та спілкування іноземними мовами. Цього практично не відбувалось у старшокласників КГ, які не брали участі у програмі (табл. 5).

Таблиця 4

Динаміка розвитку показників когнітивної та операційно-процесуальної компонент готовності до спілкування іноземними мовами у учнів старшої школи контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп (N=62)

Показники когнітивної та операційно-процесуальної компонент готовності до спілкування іноземними мовами	До експерименту (оцінка за 12-бальною системою)		Після експерименту (оцінка за 12-бальною системою)		Динаміка змін показників готовостей до спілкування іноземними мовами (оцінка)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Знання граматичних структур, синтаксису та мовних форм	6,783	6,750	6,890	7,253	+0,107	+0,503
Рівень словникового запасу залежно від тематики	7,981	7,962	8,150	8,750	+0,169	+0,788
Уміння усно висловлюватися за певною темою	7,212	7,240	7,413	8,450	+0,292	+1,210
Навички розуміння автентичних текстів з книг, журналів, газет	6,342	6,338	6,521	7,140	+0,179	+0,802
Уміння висловлюватися письмово	6,135	6,143	6,239	7,025	+0,104	+0,882

Таблиця 5

Зміна тривожності старшокласників ЕГ та КГ у формувальному експерименті, зумовлена спілкуванням іноземними мовами

Групи, етапи експерименту	Рівні тривожності старшокласників (у %), обумовлені:					
	Процесом засвоєння іноземної мови			Процесом спілкування іноземною мовою		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
ЕГ, початковий	24,30	40,03	35,67	25,50	59,25	15,18
ЕГ, кінцевий	14,94	38,52	46,54	17,23	70,12	12,65
КГ, початковий	27,18	43,48	29,35	25,76	60,74	13,50
КГ, кінцевий	23,76	46,97	29,27	23,34	63,41	13,25

З отриманих даних ми бачимо, що вища тривожність викликана у старшокласників ЕГ саме процесом спілкування іноземною мовою, ніж процесом засвоєння іноземної мови, який на кінець психологічного тренінгу має позитивні зміни.

За результатами спостереження та письмового опитування учасників експериментальної групи, ми можемо стверджувати, що 58,43% старшокласників зазначеної групи вміють знімати негативні психічні стани та вплив негативних факторів за допомогою прийомів та вправ на самонавіювання, здійснювати саморегуляцію власних станів.

Навчання старшокласників прийомам і засобам психічної саморегуляції та регуляції станів, що виникали у процесі оволодіння іноземними мовами, було одним із завдань психологічної підготовки у нашому експерименті. Головною метою психологічної підготовки старшокласників є формування у них психологічної стійкості до негативної дії факторів діяльності, корекція та розвиток психологічних якостей особистості, які б забезпечували успішність спілкування іноземною мовою.

Виходячи з результатів проведеного нами формульованого експерименту зі старшокласниками, впливає, що запропонована нами програма сприяє покращенню всіх компонентів готовності до оволодіння іноземними мовами випускних класів та знижує їх тривожність учнів на уроках іноземної мови.

Часто ситуації, які концентруються на рольовій грі чи уявній ситуації, сприяють емоційному вивільненню, знімають психологічні бар'єри особистості, зумовлюють більшу соціальну адаптацію людини через розвиток її мотиваційного, когнітивного, операційно-процесуального та емоційно-вольового компонентів шляхом створення іншомовного середовища.

Список використаних джерел

1. Бучацька С. М. Формування психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 — Нац. акад. держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького. - Хмельницький, 2009, — 20 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1985, — 160 с.
3. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. — 800 с.

ЧИХАНЦОВА О. А.

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье подаются ход и результаты экспериментальной работы с учащимися старших классов во время овладения иностранным языком на занятиях. Доказано, что предложенная программа на изучение готовности овладения старшекласниками иностранными языками по специальности способствует улучшению всех компонентов психологической готовности к овладению иностранными языками (мотивационного, когнитивного, операционно-процессуального, эмоционально-волевого) и снижает тревожность учащихся на уроках иностранного языка, влияет на положительные показатели данной готовности.

Ключевые слова: иноязычная речь, компоненты психологической готовности, овладение иностранным языком, сформированность психологической готовности.

CHYHANTSOVA O. A.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO MASTER FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION

The paper submitted progress and results of experimental work with high school pupils during learning a foreign language in the classroom. It is proved that the program of experiment to study the psychological readiness high school pupils to master a foreign language with a degree improves all components of psychological readiness to master a foreign language (motivational, cognitive, operational and procedural, emotional and volitional) and reduces the anxiety of students in foreign language classes, affecting positive indicators of readiness.

Keywords: foreign language speech components of psychological readiness, learning a foreign language, the formation of psychological readiness.

Стаття надійшла до редколегії 06.02.2014 року.