

УДК 159.955.4

Дослідження можливостей застосування комунікативного методу навчання для попередження виникнення мовної тривожності у студентів, що вивчають іноземну мову

Жук Н.Ю.

*Розглянуто особистісні та організаційно-педагогічні чинники виникнення мовної тривожності, особливу увагу приділено факторам інтолерантності до невизначеності, публічного самоусвідомлення та відмінності механізмів побудови усного висловлювання рідною мовою та мовою, що вивчається. Досліджено рівень розвитку мовної тривожності, набутих особистісних характеристик, що сприяють її появі, рівень інтелекту та мовних здібностей у студентів, що навчаються за комунікативним та традиційними методами. Виявлені значимі відмінності між рівнем розвитку мовної тривожності та набутих особистісних характеристик, що сприяють її появі, в контрольній та експериментальній групах. Досліджена можливість застосування комунікативного методу навчання для попередження виникнення мовної тривожності.*

*Ключові слова: мовна тривожність, інтолерантність до невизначеності, публічне самоусвідомлення, комунікативний метод навчання*

*Рассмотрены личностные и организационно-педагогические причины возникновения языковой тревожности, особое внимание уделено факторам интолерантности к неопределенности, публичного самоосознания и разности механизмов построения устного высказывания на родном языке и языке, который изучается. Исследован уровень развития языковой тревожности, приобретенных личностных характеристик, способствующих ее появлению, уровень интеллекта и языковых способностей у студентов, обучающихся по коммуникативному и традиционным методам. Выявлены значимые отличия между уровнем развития языковой тревожности и приобретенных личностных характеристик, способствующих ее появлению, в контрольной и экспериментальной группах. Исследована возможность использования коммуникативного метода обучения для предотвращения языковой тревожности.*

*Ключевые слова: языковая тревожность, интолерантность к неопределенности, публичное самоосознание, коммуникативный метод обучения.*

*Personal, organizational and pedagogical reasons for language anxiety development are reviewed, with particular focus on such factors as ambiguity intolerance, public self-consciousness and difference in mechanisms of elocution composition in native and the language studied. There was studied the level of language anxiety development, acquired personality characteristics that facilitate development of language anxiety, level of intellect and linguistic competence among students who were taught according to communicative and traditional methods were studied. Significant differences between the level of language anxiety development and acquired personal characteristics that facilitate its development were found in control and experimental groups. Possibility of using communicative method of teaching for language anxiety prevention is investigated.*

*Keywords: language anxiety, ambiguity intolerance, public self-consciousness, communicative method of teaching.*

#### Постановка проблеми

В сучасному глобалізованому світі вивчення іноземної мови є важливою передумовою успішного навчання та професійної реалізації. Іноземні мови є обов'язковими дисциплінами в школах та вузах, але досить часто при вивченні іноземної мови студенти стикаються з явищем «мовної тривожності», яка виявляється у хвилюванні та негативних емоційних реакціях, що виникають при вивченні та використанні іноземної мови.

Мовна тривожність часто призводить до небажання вивчати іноземну мову, страхом бути неуспішним, соромом перед оточуючими за власну безпорадність, тестовою тривожністю та ін. Результатом може стати навіть повного припинення вивчення іноземної мови.

Незважаючи на те, що явище мовної тривожності зустрічається досить часто, дана проблема мало досліджувалася у вітчизняній психології. Дослідження закордонних авторів в основному зосереджені на вивченні негативних наслідків мовної тривожності, у той час коли причини її появи та засоби її попередження все ще недостатньо з'ясовані.

Крім того, на даний момент немає даних стосовно порівняльної ефективності використання різних методів навчання іноземних мов для запобігання виникненню мовної тривожності, не розкрито механізми впливу тих чи інших прийомів навчання на ефективність засвоєння мови.

Досліджені на сьогодні чинники виникнення мовної тривожності можна розділити на особистісні та організаційно-педагогічні. До особистісних чинників вчені відносять особистісну тривожність, тестову тривожність, страх отримання негативної оцінки з боку оточуючих, високий рівень публічного самоусвідомлення, сором'язливість, низьку самооцінку, соціальну тривожність [3; 9; 10].

Серед організаційно-педагогічних чинників мовної тривожності дослідники зазначають: занадто швидкий темп подачі матеріалу викладачем, що не дає можливості засвоїти нові слова та граматичні конструкції; ускладнення з осмисленням матеріалу при його презентації в усній формі, техніки опитування, що вимагають швидкої реакції або концентруються на формі, а не на змістові повідомлення;

необхідність розмовляти іноземною мовою в присутності великої кількості одногрупників; публічне виправлення помилок; негативний вплив особистості самого викладача, зокрема недостатня повага до студентів; відсутність винагороди за успіхи при наявності негативної оцінки в разі невдачі; присутність на заняттях носіїв мови на ранньому етапі вивчення, коли студенти ще не володіють достатнім обсягом матеріалу [9].

В рамках нашого дослідження в якості ключових причин виникнення мовної тривожності ми розглядаємо: інтолерантність до невизначеності, публічне самоусвідомлення та різницю механізмів побудови усного висловлювання рідною мовою та мовою, що вивчається.

Інтолерантність до невизначеності ми розглядаємо як одну з ключових причин появи мовної тривожності, оскільки ситуація вивчення іноземної мови сама по собі має високий ступінь невизначеності і, як наслідок, особистості з високою інтолерантністю до невизначеності можуть сприймати її як загрозову і, як наслідок, у них може розвиватися мовна тривожність. Відповідно до аналізу трактування даного феномену, проведеному А.І. Гусевим, інтолерантність до невизначеності належить до розряду інтегральних психологічних феноменів [2].

Для особистості, інтолерантної до невизначеності, властиво: сприйняття ситуацій невизначеності як загрозових; тенденція до рішень по типу «чорне-біле»; прагнення приймати поспішні рішення, часто не враховуючи реального стану справ; прагнення уникати неясного і неконкретного; потреба в категоризації; дихотомічність сприйняття; нездатність допустити наявність позитивних і негативних характеристик в одному й тому ж об'єкті; несприйнятливості до стимулів, що змінюються; уникання ситуацій невизначеності; віддавання переваги знайомому перед незнайомим, відторгнення всього незвичайного [8].

Загалом в існуючих зарубіжних дослідженнях толерантність до невизначеності розглядається як самостійний психологічний конструкт, що впливає на сприйняття, мислення, емоційно-вольову та поведінкову сфери. Є дані щодо зв'язку між інтолерантністю до невизначеності та креативністю, творчим мисленням, рівнем тривоги та ступенем задоволеності виконаною роботою. Це вказує на те, що толерантність до невизначеності є важливим компонентом при організації навчального процесу, що сприяє виробленню у студентів прийомів подолання невизначеності; обговорюються питання перегляду концептуальних підходів до побудови системи освіти, що викликано реаліями сучасного світу, в якому толерантність до невизначеності є однією з основних властивостей особистості, яка забезпечує успішність її функціонування [2].

Таким чином, можна припустити, що подолання інтолерантності до невизначеності та розвиток толерантності до невизначеності у студентів, що вивчають іноземну мову допоможе запобігати виникненню мовної тривожності, але практичні дослідження взаємозв'язку цих явищ ще не проводилися у зарубіжній та вітчизняній психології.

Ще однією ключовою причиною виникнення мовної тривожності, на нашу думку, може виступати публічне самоусвідомлення – це тенденція приділяти увагу тому, яким суб'єкт може бути сприйнятий очима інших людей.

Фенігштейн визначає публічне самоусвідомлення як «загальне усвідомлення себе як соціального об'єкту, який впливає на оточуючих» та «схвильованість з приводу ставлення з боку оточуючих та визнання ними». Публічне самоусвідомлення позитивно корелює з показниками соціальної тривожності [1].

Публічне самоусвідомлення пов'язане з почуттям тривожності в ситуаціях соціальної взаємодії, чутливістю до неприйняття з боку оточуючих, нейротизмом як рисою особистості, хвилюванням та параноїдальними рисами (наприклад, відчуття, що за вами спостерігають). Також публічне самоусвідомлення пов'язане з хвилюванням з приводу самопрезентації та конформністю. Індивіди з високим рівнем публічного самоусвідомлення змінюють свої погляди та переконання частіше, ніж індивіди з низьким рівнем публічного самоусвідомлення. Хвилювання з приводу самопрезентації можуть змусити людину з високим рівнем публічного самоусвідомлення змінити свої погляди таким чином, щоб перебувати «на одній хвилі» з оточуючими, або не виділятися і не бути сприйнятими як «незвичайні» чи відмінні від інших [7; 8].

Нарешті, публічне самоусвідомлення пов'язане з феноменом тенденції до упередженого сприйняття себе об'єктом уваги оточуючих у випадках, коли особу об'єкта важко однозначно визначити (в англійських джерелах «self-as-target bias»). Фенігштейн зазначає, що люди з високим рівнем публічного самоусвідомлення, в результаті їхньої зацікленості на собі як соціальних об'єктах, вважають, що оточуючі також цікавляться ними.

Таким чином, тенденція фокусувати увагу на публічних аспектах особистості призводить до міжособистісної сенситивності, яка, в свою чергу, впливає на когнітивну діяльність та поведінку [1].

Отже, якщо студенту властиве публічне самоусвідомлення і він переживає щодо того, як його сприймають вчитель та одногрупники на заняттях, це може призвести до виникнення мовної тривожності.

Щодо фактору різниці механізмів побудови усного висловлювання рідною мовою та мовою, що вивчається, слід зазначити, що у ряді досліджень Е.Л. Носенко [6] було експериментально встановлено, що в процесі реалізації усних висловлювань мовою, що вивчається, людина виконує значно більшу кількість операцій, пов'язаних з лексико-граматичним оформленням висловлювання, на рівні свідомого контролю і актуального усвідомлення, ніж при реалізації висловлювання рідною

мовою. Про це свідчить значне збільшення кількості та тривалості пауз нерішучості при використанні іноземної мови, в порівнянні з рідною мовою. У зв'язку з цим, мовлення іноземною мовою вимагає більшого навантаження на оперативну пам'ять та довільну увагу того, хто розмовляє, у порівнянні з мовленням рідною мовою. За даними, отриманими Т.І. Радзіною [6], студенти, що вивчають іноземні мови, досить легко та без помилок виконують різноманітні мовні трансформації, коли їхня довільна увага спрямована на правильність того, як вони висловлюють свою думку з точки зору мовних засобів, але стикаються зі значно більшими труднощами, коли увагу під час мовленнєвого акту слід перемикає на вирішення задачі «що сказати». Кількість помилок при цьому різко зростає.

Таким чином, саме необхідність одночасно думати не тільки над тим, «що сказати», але і над тим, «як сказати» сприяє підвищенню кількості помилок, зниженню рівня успішності виконання завдання і, як наслідок, може спричинити появу мовної тривожності у студентів, що схильні до неї у зв'язку з певними особистісними рисами.

Що стосується засобів подолання мовної тривожності, слід зазначити, що рекомендації різних авторів багато в чому схожі і полягають у використанні на заняттях іноземною мовою конкретних педагогічних прийомів, зокрема роботи в парах та малих групах, використання рольових ігор, зменшення об'єму матеріалу, що вивчається, підвищення обізнаності викладачів і студентів щодо феномену мовної тривожності, тощо. Але дослідження практичної результативності даних рекомендацій найчастіше проводилися на маленьких вибірках і були досить несистематизованими, оскільки перевірялися лише окремі прийоми, а не їхня сукупність. До цього часу не було запропоновано єдиного методу навчання, який би включав у себе комплекс методологічних прийомів, що сприяють зниженню мовної тривожності та міг би застосовуватися для попередження виникнення мовної тривожності [9; 10].

Слід зазначити, що усі дослідники так чи інакше відзначають значний вплив методів викладання на появу мовної тривожності і підкреслюють, що створення позитивної атмосфери у навчальній групі та умов для незагрозливої усної практики допомагає знизити рівень мовної тривожності. Саме тому ми вважаємо, що для подолання мовної тривожності може бути використаний комунікативний метод навчання. Базовими принципами комунікативного навчання виступають позитивна взаємозалежність, особиста стимулююча взаємодія, навчання студентів навичкам міжособистісного спілкування, групова обробка даних, застосування функціонально-змістових опор, прийомів використання реально існуючих розбіжностей в емоційному досвіді учнів та їх особистісному ставленні до різних подій життєдіяльності людини, перекодування інформації тощо. Специфіка комунікативного методу навчання полягає в тому, що студенти працюють у парах та маленьких групах над завданням. Це допомагає їм встановлювати дружні стосунки з одногрупниками та тренуватися говорити іноземною мовою перед тим як виступати перед усім класом. В малих групах студенти почуваються більш впевнено і компетентно, це підвищує їхню самооцінку і, таким чином, також допомагає в подоланні мовної тривожності [4].

Вищезазначене зумовлює актуальність теми нашого дослідження, у якому вперше у вітчизняній психології на репрезентативному емпіричному матеріалі перевіряється припущення про ефективність застосування комунікативного методу навчання і комплексу розроблених у його межах прийомів для попередження розвитку мовної тривожності в процесі вивчення іноземної мови.

В рамках даної статті нами було поставлено наступні завдання:

- 1) теоретично обґрунтувати зв'язок між мовною тривожністю, особистісними характеристиками та методами викладання іноземної мови;
- 2) здійснити емпіричну перевірку можливості застосування комунікативного методу навчання для попередження мовної тривожності;
- 3) інтерпретувати отримані емпіричним шляхом дані на основі запропонованого в роботі теоретичного обґрунтування психологічних засобів попередження мовної тривожності.

Нами було проведено емпіричне дослідження з метою перевірки наступної гіпотези: у студентів, що навчаються за комунікативним методом, рівень розвитку мовної тривожності а також набутих особистісних характеристик, що сприяють її появі, буде значимо нижчим у порівнянні зі студентами, що навчаються за традиційним (некомунікативним) методом, якщо рівень інтелекту та мовних здібностей не будуть значимо відрізнятися у двох групах.

У дослідженні використовувалися такі методики: шкала мовної тривожності FLCAS Е. Хорвіц, М. Хорвіц і Дж. Коуп, Шкала мовної тривожності при отриманні, засвоєнні та переробці інформації П. МакІнтаера і Р. Гарднера, Шкали самоусвідомлення А. Фенігштейна (Self-Consciousness Scales) [1], Тест нетерпимості до невизначеності Р. Нортона (MAT-50), Шкала толерантності до невизначеності С. Баднера (в адаптації Солдатової Г.У.), Шкала визначення страху негативної оцінки з боку оточуючих Д. Уотсона та Р. Френд, Шкала дослідження румінації У. Санборна та Г. Перрота, Опитувальник копінг-поведінки у стресових ситуаціях Н. Ендлера та Дж. Паркера (в адаптації Т. Крюкової), Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності Е. Рогова, тест КОТ В. Бузіна та Е. Вандерліка, Тест мовного інтелекту Х. Зіверта, PEN Г. Айзенка, Шкала тривожності Спілбергер-Ханіна та Тест-опитувальник «Шкала самоповаги М. Розенберга» [5; 10].

У дослідженні приймали участь 130 студентів, що вивчають іноземну мову віком від 18 до 23 років. Їх було поділено на дві групи – експериментальну та контрольну. До експериментальної групи увійшли 65 студентів, що вивчають іноземну мову за комунікативним методом у спеціальних школах іноземної мови. До контрольної групи увійшли 65 студентів, що вивчають іноземну мову в університеті або з репетитором за традиційним методом. Ні для кого з досліджуваних вивчення іноземної мови

не було спеціальністю. Отримані результати були статистично оброблені за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона та t-критерія Стьюдента.

Результати статистичної обробки даних, отриманих в ході дослідження, показали, що між контрольною та експериментальною групами існують відмінності на 1% рівні значимості за наступними показниками: мовна тривожність при відтворенні інформації, румінація з приводу освіти, копінг стратегія спрямована на емоції, копінг стратегія спрямована на уникання, соціальна тривожність, особистісна тривожність. Усі вони були значимо вищими у контрольній групі.

Також відмінності на 5% рівні значимості були виявлені за показниками: нетерпимість до невизначеності, публічне самоусвідомлення, румінація з приводу фінансів, румінація з приводу роботи, копінг стратегія, спрямована на відволікання, які були вищими у контрольній групі.

Той факт, що за рівнем інтроверсії/екстраверсії, інтелекту та мовних здібностей між контрольною та експериментальною групами не було виявлено значимих відмінностей свідчить про те, що особистісні характеристики, засновані на вроджених особливостях нервової системи - інтроверсія/екстраверсія, та рівень інтелекту досліджуваних у контрольній та експериментальній групах були подібними, а отже різниця у рівнях мовної тривожності між контрольною та експериментальною групами може бути зумовлена саме методами викладання.

Окрім того, в ході дослідження було виявлено, що інтегральний показник мовної тривожності позитивно корелює на 5% рівні значимості з інтроверсією, нейротизмом, нетерпимістю до невизначеності, публічним самоусвідомленням, особистісною тривожністю, соціальною тривожністю, униканням невдач, румінацією з приводу освіти, румінацією з приводу фінансів, копінг стратегією спрямованою на емоції та копінг стратегією спрямованою на відволікання. Оскільки більшість вищевказаних показників є значимо нижчими у експериментальній групі, як і сам рівень мовної тривожності, можна зробити висновок, що навчання за комунікативним методом сприяє подоланню мовної тривожності.

Таким чином, виходячи з вищевказаних результатів, можна стверджувати, що гіпотеза нашого дослідження підтвердилася.

#### Висновки:

Результати, отримані в ході дослідження, свідчать про те, що у студентів, що вивчають іноземну мову за комунікативним методом навчання, показники рівня мовної тривожності при відтворенні інформації, нетерпимості до невизначеності, публічного самоусвідомлення, соціальної тривожності, особистісної тривожності, румінації з приводу освіти, румінації з приводу фінансів, румінації з приводу роботи, копінг стратегії спрямованої на емоції, копінг стратегії спрямованої на уникання, копінг стратегії, спрямованої на відволікання, значимо нижчі в порівнянні зі студентами, що вивчають іноземну мову за традиційними методами.

За рівнем інтроверсії/екстраверсії, інтелекту та мовних здібностей між групами студентів, що навчаються за комунікативним та традиційними методами не було виявлено значимих відмінностей, що може свідчити про те, що різниця у рівнях мовної тривожності між контрольною та експериментальною групами може бути зумовлена саме методами викладання, а не особистісними характеристиками, заснованими на вроджених особливостях нервової системи та рівнем інтелекту досліджуваних.

Отримані результати можуть бути використані у педагогічній практиці при розробці програм та прийомів викладання іноземної мови на всіх рівнях навчання.

#### Література

1. Fenigstein A. On the nature of public and private self-consciousness / A. Fenifstein // *Journal of Personality* – 1987. – Vol.55. – No.3. – P. 543-553.
2. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А.И. Гусев – *Личностный потенциал. Структура и диагностика*, под ред. Леонтьева Д.А. – Смысл, Москва, 2011. – с. 300-330.
3. Horwitz E. K. Language anxiety and achievement. / E.K. Horwitz // *Annual Review of Applied Linguistics* – 2001. – 21. – P. 112-126.
4. Johnson D.W. *Cooperation in the classroom* (10th ed) / D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.G. Holubec – Edina, MN International book company, 2003 – 517 p.
5. Карелин А. Б. Большая энциклопедия психологических тестов / А.Б. Карелин – СПб.: Питер, 2002 – 409 с.
6. Носенко Е.Л. Эмоциональное состояние и речь / Е.Л. Носенко – К.: Вища школа, 1981 – 178 с.
7. Носенко Е.Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості / Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава. – Видавництво Дніпропетровського Національного Університету, Дніпропетровськ, 2010. – 306 с.
8. Wojslawowicz J. C. Public and private self-consciousness during early adolescence / J. C. Wojslawowicz – University of Maryland, College Park, 2005. – 175 p.
9. Worde R. Students' perspectives on foreign language anxiety / R. Worde // – *Inquiry* – 2003. – P.15-27
10. Young D. Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. / D. Young – Boston, MA: McGraw-Hill, 1999 — 273 p.

## Literatura

1. Fenigstein A. On the nature of public and private self-consciousness / A. Fenifstein // *Journal of Personality* – 1987. – Vol.55. – No.3. – P. 543-553.
2. Gusev, A.I. Tolerantnost' k neopredelennosti kak sostavlyayuschaya lichnostnogo potentsiala / A.I. Gusev – Leontev, D.A. (Ed.), *Lichnostniy potentsial. Struktura I diagnostika – Smysl*, Moscow, 2011. – S. 300-330.
3. Horwitz E. K. Language anxiety and achievement. / E.K. Horwitz // *Annual Review of Applied Linguistics* – 2001. – 21. – P. 112-126.
4. Johnson D.W. Cooperation in the classroom (10th ed) / D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.G. Holubec – Edina, MN International book company, 2003 – 517 p.
5. Karelin A. B., *Bol'shaya entsiklopediia psikhologicheskikh testov* / A.B. Karelin – Piter, Sait-Petersburg, 2002 – 409 s.
6. Nosenko E. L. Emotsionalnie sostoyaniya i rech / E.L. Nosenko – K.: Vyscha Shkola, 1981 – 178 s.
7. Nosenko E. L. Suchasni napryamy zarubizhnoyi psikhologii: psikhologiya osobistosti / E.L. Nosenko, I.F. Arshava. – Dnipropetrovsk National University Press, Dnipropetrovsk, 2010. – 306 s.
8. Wojslawowicz J. C. Public and private self-consciousness during early adolescence / J. C. Wojslawowicz – University of Maryland, College Park, 2005. – 175 p.
9. Worde R. Students' perspectives on foreign language anxiety / R. Worde // – *Inquiry* – 2003. – P.15-27
10. Young D. Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. / D. Young – Boston, MA: McGraw-Hill, 1999 — 273 p.