

Особливості розвитку сучасного світу, процес глобалізації ставлять людину перед необхідністю вивчення принаймні однієї іноземної мови для успішного навчання та роботи. Таким чином, забезпечення ефективного вивчення іноземної мови є актуальним завданням педагогічної психології. Однією з основних проблем, з якою стикаються студенти будь-якого віку при вивченні іноземної мови, є явище мовної тривожності. Мовна тривожність – це хвилювання та негативна емоційна реакція, що виникає при вивченні або використанні іноземної мови. Ця реакція може суттєво знижувати ефективність вивчення мови, оскільки справляє, як стверджують зарубіжні дослідники Е. Хорвітц, М. Хорвітц, Д. Янг та інші [9], без перебільшення, «дебілітативний» вплив на людину, яка при оволодінні іншими дисциплінами досягає успіхів, що відповідають рівневі її здібностей. Такий вплив мовної тривожності при оволодінні іноземною мовою також призводить до небажання вивчати мову, страху перед процесом її вивчення, невпевненості у власній здатності оволодіти іноземною мовою і, як наслідок, негативного ставлення до занять і до мови взагалі, або, навіть, повного припинення її вивчення [18].

Постановка проблеми. Незважаючи на поширеність явища мовної тривожності та його вкрай негативних наслідків, причини появи мовної тривожності та засоби її попередження досліджені недостатньо, особливо у вітчизняній психології. Зокрема, немає даних, що підтверджують ефективність використання якогось конкретного методу навчання іноземним мовам для запобігання виникненню мовної тривожності.

Мета дослідження. Пошук шляхів попередження та усунення причин виникнення мовної тривожності шляхом використання методичних прийомів комунікативного методу навчання.

Відомі у наш час дослідження явища мовної тривожності демонструють, що причини, які її викликають, можуть бути як особистісного, так і організаційно-педагогічного характеру. Основними особистісними факторами, що викликають мовну тривожність, вчені називають: напруженість, яку відчуває людина в процесі міжособистісної комунікації, страх отримання негативної оцінки з боку оточуючих та тестову тривожність [8; 13]; відчуженість студентів від писемності, культурного матеріалу країни, мова якої вивчається [5, с. 15]; добровільну соціальну інтроверсію; сором'язливість; страх; особистісну тривожність; низьку самооцінку; соціальну тривожність; занадто високі очікування від курсу і, як наслідок, невідповідність між зусиллями та винагородою [7; 14]. Серед організаційно-педагогічних чинників, що зумовлюють мовну тривожність, дослідники називають: нездатність зрозуміти те, про що йде мова на занятті, усне тестування та виконання вправ на слухання, які вимагають швидкого сприйняття значних обсягів аудіоматеріалу іноземною мовою; занадто швидкий темп подачі матеріалу викладачем, що не дає можливості засвоїти нові слова та граматичні конструкції; техніка опитування студентів «один за одним»; негативний вплив особистості самого викладача, зокрема недостатня повага до студентів з боку викладача, публічне виправлення помилок, присутність на заняттях носіїв мови [9; 17].

Серед можливих засобів подолання мовної тривожності вчені називають: підвищення впевненості студентів шляхом надання їм можливості самим обирати завдання для читання, доступність Інтернету для виконання письмових завдань, мотивування студентів частіше виконувати письмові завдання, спираючись на реальний особистий досвід, використання чітко структурованих завдань і чутливість до страхів студентів [3; 6]; підвищення обізнаності викладачів, студентів, та тих, хто створює навчальні програми, щодо мовної тривожності; створення спокійної, ненапруженої атмосфери у навчальному середовищі; використання тем та матеріалів, що якимось чином пов'язані з власним життям та інтересами студентів; формування почуття спільноти, взаємодія студентів між собою у таких видах діяль-

ності, які сприяють появі почуття групової ідентичності та підтримки за межами навчальної аудиторії (відвідування показів фільмів мовою, що вивчається, участь у мовних клубах), робота у малих групах, використання на занятті скетчів, п'єс, ігор, зменшення об'єму матеріалу, що вивчається за семестр, чи повторення і закріплення матеріалу минулого заняття на початку кожного наступного, врахування навчальних стилів студентів, використання різних типів вправ [4; 12; 17].

Слід зазначити, що рекомендації різних авторів багато в чому схожі і полягають у використанні на заняттях іноземною мовою конкретних педагогічних прийомів але, незважаючи на те, що самі прийоми повторюються, дослідження їхньої практичної результативності найчастіше проводилися на маленьких вибірках і були досить несистематизованими, оскільки перевірялися лише окремі прийоми, а не їхня сукупність. Крім того, ще ніхто не вказував на те, що більшість цих прийомів знайшли своє втілення у комунікативному методі навчання іноземним мовам.

Комунікативний метод навчання було започатковано у Великобританії як заміну структурного методу, що існував раніше. Комунікативний метод частково базується на теоріях британських функціональних лінгвістів Фірса та Холідея, американських соціолінгвістів Хаймса, Гамперза та Лабова і працях Остіна та Сірла на тему мовленнєвих актів. Основна мета при застосуванні комунікативного методу – навчити студентів спілкуватися і передавати зміст повідомлення. Комунікативний метод ґрунтується на функціональному підході до мови. Згідно із цим підходом, мова – це засіб для висловлення функціонального значення. Більша увага приділяється семантичним та комунікативним функціям мови у порівнянні з граматичними характеристиками, хоча вони також мають значення. Базовими принципами комунікативного навчання виступають позитивна взаємозалежність, особиста стимулююча взаємодія, навчання студентів навичкам міжособистісного спілкування, групова обробка даних. Специфіка комунікативного навчання полягає в тому, що студенти працюють у парах та маленьких групах над завданням. Це допомагає їм встановлювати дружні стосунки з однокласниками та тренуватися говорити іноземною мовою перед тим, як виступати перед усім класом. У малих групах студенти почуваються більш упевнено і компетентно, це підвищує їхню самооцінку і, таким чином, також допомагає долати тривожність [10; 15].

Невід'ємною частиною навчання також є рольові ігри та драматизації, спрямовані на розвиток розмовних навичок. На більш пізніх етапах вивчення мови драматизація замінюється командними та дискусійними іграми. Вони створюють невимушене середовище і допомагають студентам без хвилювання спілкуватися іноземною мовою. На заняттях студентам дозволяють застосовувати свої мовні здібності в реальних життєвих умовах. Завдяки цьому навчальна ситуація стає більш природною і студенти почуваються розкутіше, оскільки вони розуміють ситуацію і можуть вільно висловлювати свої думки іноземною мовою, використовуючи відповідні граматичні правила. Також під час занять відбувається занурення в культуру країни, мова якої вивчається, завдяки читанню преси, слуханню музики, перегляду фільмів та новин. Це сприяє підвищенню зацікавленості мовою, кращому розумінню її особливостей [11; 16].

Незважаючи на те, що усі прийоми комунікативного методу узгоджуються з уже запропонованими різними авторами прийомами подолання мовної тривожності, практична ефективність застосування цього методу у попередженні мовної тривожності не перевірялася ні у вітчизняній, ні в іноземній психології.

Методи вирішення проблеми. Щоб перевірити припущення, згідно з яким комунікативний метод навчання може запобігати виникненню мовної тривожності, ми провели емпіричне дослідження з метою порівняти рівень мовної тривожності, ступінь прояву особистісних характеристик, що сприяють її появі, та рівень розвитку інтелекту студентів, що навчаються за комунікативним методом, та сту-

дентів, що навчаються за традиційними методами, і з'ясувати, чи існують між ними значимі відмінності.

Гіпотеза полягала у припущенні, що рівень розвитку мовної тривожності а також набутих особистісних характеристик, що сприяють її появі, буде значимо вищим у контрольній групі, у той час як вроджені характеристики особистості, рівень інтелекту та мовних здібностей не будуть значимо відрізнятися у двох групах.

Стратегія даного дослідження була кореляційною, оскільки воно відповідало типу кореляційного дослідження «порівняння двох груп». Цей план дослідження використовується для встановлення подібностей чи відмінностей двох природних груп. У випадку нашого дослідження, метою було встановлення відмінності груп.

У дослідженні брали участь 60 студентів, що вивчають іноземну мову – 30 з них увійшло до контрольної групи та 30 до експериментальної. До контрольної групи належали студенти, що вивчають іноземну мову у групі або з репетитором за традиційними методами, зокрема граматико-перекладним. До експериментальної ж групи належали студенти, що навчаються за комунікативним методом.

Оскільки на виникнення мовної тривожності впливає не лише метод викладання, але й особистісні характеристики студента, ми перевіряли у досліджуваних такі характеристики, як нетерпимість до невизначеності (тест Нортон, шкала Баднера) [2, с. 94], екстраверсія/інтроверсія (шкала Лутошкіна, опитувальник PEN Айзенка), нейротизм (опитувальник PEN Айзенка), самооцінка (шкала самоповаги Розенберга), страх негативної оцінки з боку оточуючих (тест Д. Уотсон та Р. Френд), схильність до румінації (шкала дослідження румінації Санборна та Перрота), копінг-стратегії (тест копінг-поведінки у стресових ситуаціях С. Нормана, Д. Ф. Ендлера, Д. А. Джеймса, М. І. Паркера; адаптований варіант Т. А. Крюкової), особистісна та ситуативна тривожність (шкала тривожності Спілбергер-Ханіна), особистісне та публічне самоусвідомлення (тест самоусвідомлення А. Фенігстейна, М. Ф. Шейера та А. Басса), соціальна тривожність (тест оцінки соціально-комунікативної компетентності Е. В. Рогова). Також досліджувані пройшли тест інтелекту КОТ та тест мовних здібностей Хорста Зіверта [1; 18]. Мовна тривожність досліджуваних була виміряна за методиками FLCAS Е. Хорвіц, М. Хорвіц і Дж. Коуп [18, с. 248] та шкалою мовної тривожності при отриманні, переробці та відтворенні інформації П. МакІнтаєра і Р. Гарднера [18, с. 251].

У ході дослідження студенти заповнювали вищеперераховані тести та опитувальники у той період, коли вони вивчали іноземну мову.

Результати дослідження були статистично оброблені за допомогою t-критерія Стьюдента та коефіцієнта кореляції r Пірсона.

Результати дослідження. Результати статистичної обробки показали відмінності між контрольною та експериментальною групами на 1 % рівні значимості за такими 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; румінація з приводу фінансів; румінація з приводу роботи; копінг-стратегія, спрямована на відволікання; копінг-стратегія, спрямована на соціальне відволікання; публічне самоусвідомлення, які були вищими у контрольній групі.

Обробка результатів за допомогою коефіцієнта кореляції r Пірсона показала, що інтегральний показник мовної тривожності позитивно корелює на 5 % рівні значимості з інтроверсією, нейротизмом, нетерпимістю до невизначеності, особистісною тривожністю, соціальною тривожністю, румінацією з приводу освіти, румінацією з приводу фінансів, публічним самоусвідомленням, а також копінг-стратегіями, спрямованими на уникання невдач, на емоції та на відволікання.

Інтерпретація результатів дослідження. Результати проведеного нами дослідження показали, що студенти, які навчаються за комунікативним методом, менш схильні до румінації, застосування неконструктивних копінг-стратегій, у них нижчий рівень прояву публічного самоусвідомлення, особистісної та соціальної тривожності і, як наслідок, їм не властиве переживання мовної тривожності.

Той факт, що за рівнем інтроверсії/екстраверсії, самооцінки, страху негативної оцінки з боку оточуючих, інтелекту та мовних здібностей між контрольною та експериментальною групами не було виявлено значимих відмінностей свідчить про те, що вихідні характеристики досліджуваних у контрольній та експериментальній групах були однаковими, а отже різниця у рівнях мовної тривожності між контрольною та експериментальною групами може бути зумовлена саме методами викладання.

Окрім того, результати, згідно з якими більшість показників, які корелюють з інтегральним показником мовної тривожності, є значимо нижчими в експериментальній групі, як і сам рівень мовної тривожності, також свідчать про те, що це відбувається завдяки навчанню за комунікативним методом, який у свою чергу сприяє подоланню мовної тривожності.

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

Висновки. Результати, отримані в ході проведення дослідження, свідчать про те, що комунікативний метод навчання сприяє зниженню соціальної тривожності та публічного самоусвідомлення, румінації з приводу негативних подій в галузі освіти, роботи та фінансів, сприяє формуванню копінг-стратегії, спрямованої на вирішення проблем і, як наслідок, запобігає виникненню мовної тривожності, зокрема при відтворенні інформації іноземною мовою.

Здобуті результати можуть бути використані у педагогічній практиці на всіх рівнях навчання іноземній мові. Щодо перспектив вивчення проблеми, то подальші наші дослідження будуть спрямовані на більш детальне дослідження механізмів впливу комунікативного методу навчання та окремих його прийомів на попередження мовної тривожності.

Бібліографічні посилання

1. **Карелин А. Б.** Большая энциклопедия психологических тестов / А. Б. Карелин. – СПб. : Питер, 2002. – 409 с.
2. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
3. **Bailey P.** Foreign language anxiety and students' attrition / P. Bailey, A. J. Onwuegbuzie, C. E. Daley // *Academic Exchange Quarterly*. – 2003. – N 3. – P. 17–40.
4. **Cohen E. G.** Restructuring the classroom: conditions for productive small groups / E. G. Cohen // *Review of Educational Research*. – 2004. – N 4. – P. 1–35.
5. **Coryell J. E.** One Right Way, Intercultural Participation and Language Learning Anxiety: A Qualitative Analysis of Adult Online Heritage and Nonheritage Language Learners / J. E. Coryell, M. C. Clark // *Foreign Language Annals*. – 2009. – P. 10–30.
6. **Dosaka J.** Students' voices on foreign language anxiety / J. Dosaka // *Academic Exchange Quarterly* Gale. – Language Learning, 2008. – P. 36–49.
7. **Hauck M.** Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts / M. Hauck, S. Hurd // *Annual Review of Applied Linguistics*. – 2010. – N 12. – P. 84–110.
8. **Horwitz E. K.** Language anxiety and achievement / E. K. Horwitz // *Annual Review of Applied Linguistics*. – 2001. – N 21. – P. 112–126.
9. **Horwitz E. K.** Foreign language classroom anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // In E. K. Horwitz & D. Young (Eds.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1991. – P. 27–36.

10. **Johnson D. W.** Cooperation in the classroom / D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. G. Holubec. – 10th ed. – Edina, MN International book company, 2003. – 517 p.
11. **Johnson D. W.** Reaching out: interpersonal effectiveness and self-actualization / D. W. Johnson. – 10th ed. – Needham Heights, MA : Allyn&Bacon, 2001. – 510 p.
12. **Meihua L.** An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation [Electronic resource] / L. Meihua, H. Wenhong. – 2011. – Access mode: <http://www.hindawi.com/journals/edu/2011/493167/>.
13. **Andrade M.** Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Physical, Emotional, Expressive, and Verbal Reactions / M. Andrade, K. Williams // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. – 2008. – Vol. 5, N 2. – P. 181–191.
14. **Price M. L.** The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students / M. L. Price. – Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2010. – P. 101–108.
15. **Richards J. C.** Approaches and methods in language teaching: A description and analysis / J. C. Richards, T. S. Rogers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 167 p.
16. **Solomon R.** Handbook for the fourth R: Relationship activities for cooperative and collegial learning / R. Solomon, N. Davidson, E. Solomon. – Columbia, MD: National Institute for relationship training, 2002. – Vol. III. – 390 p.
17. **Worde R.** Students' perspectives on foreign language anxiety / R. von Worde // Inquiry. – 2003. – Vol. 8. – P. 15–27.
18. **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.

Надійшла до редакції 11.04.2012 р.

УДК 159.923.5

В. Ю. Кутєпова-Бредун

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МУЗИКАНТІВ-ПРОФЕСІОНАЛІВ

Розглянуто детермінанти психологічного благополуччя музикантів-професіоналів. Розкрито поняття психологічного благополуччя та його компонентів. Наведено результати психодіагностичного дослідження особливостей структури психологічного благополуччя музикантів-професіоналів. Підкреслено необхідність ранньої діагностики та психопрофілактики станів психічної дезадаптації у музикантів.

Ключові слова: музикант, стресостійкість, особистість, психологічне благополуччя, адаптивність, психологічне здоров'я.

Рассмотрены детерминанты психологического благополучия музыкантов-профессионалов. Раскрыто понятие психологического благополучия и его компонентов. Приведены результаты психодиагностического исследования особенностей структуры психологического благополучия музыкантов-профессионалов. Подчеркнута необходимость ранней диагностики и психопрофилактики состояний психической дезадаптации у музыкантов.

Ключевые слова: музыкант, стрессоустойчивость, личность, психологическое благополучие, адаптивность, психологическое здоровье.

The article reveals the determinants of psychological well-being of the professional musicians. The term “psychological well-being” and its components is researched. The results of psychodiagnosis research of the peculiarities of the structure of psychological well-being of the professional musicians are given.