

Е. А. Седова

Исследование тревожности студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка

В статье представлены результаты исследования ситуативной, личностной, а также иноязычной тревожности, испытываемой студентами в процессе обучения иностранному языку. Анализируются стрессоры, являющиеся причиной тревожности на занятиях по иностранному языку. Показаны гендерные отличия в выраженности различных видов тревожности. Анализируются возможные причины этих отличий.

Ключевые слова: тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, иноязычная тревожность, стрессоры, гендерные отличия.

Е. А. Sedova

Research of Students' Uneasiness in a Technical College in the Process of Learning a Foreign Language

In article the results of the investigation of situational, personal and foreign language anxiety in the process of learning a foreign language are represented. Stressors that cause anxiety in the process of learning the language are analyzed. Gender differences in the intensity of different types of anxiety are shown. Possible reasons for such differences are shown.

Key words: anxiety, situational anxiety, personal anxiety, foreign language anxiety, stressors, gender differences.

Целью обучающих и воспитательных воздействий в учебном процессе вуза является актуализация познавательной активности и формирование положительного отношения к изучаемому предмету, в нашем случае, к предмету «иностранному языку». На пути решения этой важной задачи большое значение имеет исследование тревожности, испытываемой студентами на занятиях по иностранному языку.

Тревожность – это сложное, многоаспектное явление. В современной науке существует несколько подходов к определению данного феномена. С точки зрения ситуационного подхода тревожность трактуется как эмоциональное состояние. По мнению сторонников диспозиционного подхода, тревожность является индивидуальной особенностью, склонностью личности к переживанию состояния тревоги, ее устойчивой чертой.

Тревожность проявляется индивидами в различных ситуациях по-разному, ее проявления влияют и на успешность учебной деятельности студентов вуза.

Так, К. Э. Изард исследуя 3 уровня тревожности: высокий, средний и низкий, отмечает, что оптимальным уровнем тревожности является средний. При очень низком или очень высоком

уровне тревожности успешность деятельности существенно снижается [3].

Тревожность может обнаруживаться постоянно, так как ее устойчивые проявления связаны с личностной тревожностью. Также тревожность может проявляться в зависимости от тех или иных обстоятельств, ее ситуационно-изменяемые проявления имеют отношение к тревожности ситуативной.

В процессе исследования влияния личностной тревожности и самоуверенности в процессе усвоения иностранного языка Н. Э. Гороховой была экспериментально установлена положительная корреляционная связь личностной тревожности с усвоением лексико-грамматических знаний, а самоуверенности как свойства личности с усвоением знаний на начальном этапе. Автором также обнаруживается отрицательная корреляция между самоуверенностью и динамикой роста лексических единиц в конце обучения [2].

Исследуя влияние мотивации на формирование умственных способностей Н. Ц. Бадмаева обнаруживает отрицательную корреляцию между уровнем личностной тревожности и различными видами памяти, прежде всего словесно-логической памятью [1].

Некоторыми авторами отмечается зависимость тревожности от гендерных особенностей. По мнению А. М. Прихожан, различия по тревожности между мальчиками и девочками обнаруживаются в возрасте 12 лет, в старшем школьном возрасте гендерных различий относительно тревожности не наблюдается [8].

Согласно данным, полученным Е. П. Ильиным, Н. Б. Пасынковой, в возрасте 16–17 лет более тревожными также оказываются девочки [4, 6].

В исследовании, проведенном В. Д. Кузаквой на группе взрослых была выявлена большая тревожность мужчин (21 %), чем женщин (14 %) [5].

С целью выявления гендерных особенностей ситуативной и личностной тревожности на различных этапах обучения иностранному языку нами было проведено исследование студентов технических факультетов I–V курсов Волжской государственной Академии Водного Транспорта (ВГАВТ). Исследование проводилось по опроснику Ч. Спилберга (Шкала ситуативной и личностной тревожности) [9]. В работе участвовали 150 студентов, из них 75 студентов I–II курсов (50 юношей и 25 девушек) и 75 студентов III–V курсов (15 юношей и 60 девушек). По нашим данным, высокие показатели личностной и ситуативной тревожности на всех курсах отмечались в большей степени у девушек (20 %) нежели у юношей (12 %).

Исследуя психологические условия развития мотивации иноязычной речевой деятельности студентов, В. Н. Перевозчикова обращает внимание на феномен иноязычной (или языковой) тревожности [7].

Большое внимание проблеме иноязычной тревожности уделяется в иностранной психологической литературе. Так, У. Ламберт и Р. Гарднер выделяют коммуникативную языковую тревожность, которая возникает при необходимости говорить на иностранном языке перед группой. С их точки зрения, языковая тревожность не связана с личностной тревожностью, а является ситуативной [10, 11].

С точки зрения Е. К. Horwitz и D. J. Young, тревожность проявляется в ситуациях устного или письменного тестирования уровня владения иностранным языком. Авторы обнаруживают отрицательную корреляцию между иноязычной тревожностью и оценкой знания иностранного языка и считают, что источниками тревоги в

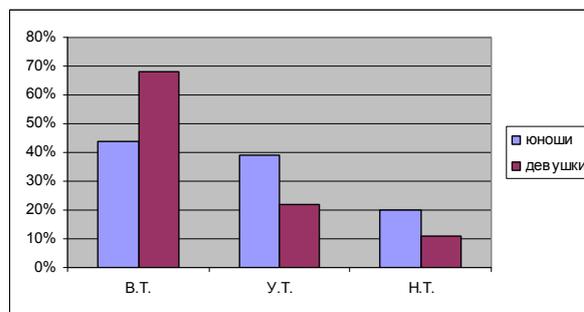
данном случае являются аудирование и спонтанное говорение [12].

По мнению Р. Д. Macintyre и R. Gardner, тревога студентов обусловлена плохим знанием иностранного языка и предшествующим отрицательным опытом его изучения. С точки зрения этих авторов, в процессе овладения языком тревожность снижается [10, 11, 13].

Определяя иноязычную тревожность как все виды проявления тревожного состояния, возникающего при изучении и применении иноязычной речи, В. Н. Перевозчикова на основе анализа зарубежных исследований, выделяет 3 компонента иноязычной тревожности:

- коммуникативная тревожность, связанная с трудностями, которые испытывают учащиеся при выражении своих мыслей и целей;
- боязнь негативной социальной оценки, которая вытекает из потребности учащихся произвести положительное впечатление на окружающих;
- тестовая тревожность, связанная с опасением за академическую успеваемость [7].

С целью выявления гендерных особенностей иноязычной тревожности нами с помощью «Шкалы Тревожности» Р. Гарднера [11] было проведено исследование на той же выборке 150 студентов I–V курсов технических факультетов ВГАВТ. Полученные нами результаты представлены на рисунке 1:



- В. Т. – высокая тревожность
У. Т. – умеренная тревожность
Н. Т. – низкая тревожность

Рис. 1. Выраженность иноязычной тревожности у девушек и юношей – студентов I–II курсов, %

Из рисунка 1 видно, что процент лиц с высокими показателями иноязычной тревожности имеется в обеих группах, однако, в группе девушек (68 %), он выше, чем в группе юношей (44 %).

Следует особо подчеркнуть, что показатели иноязычной тревожности по шкале Р. Гарднера

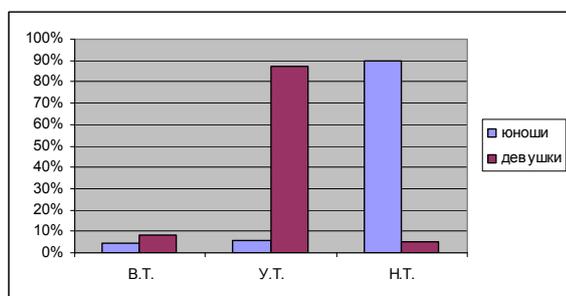
[11] во всех изучаемых группах превышают показатели ситуативной тревожности по опроснику Ч. Спилберга [9]. Возможно, высокий процент иноязычной тревожности среди девушек и юношей на младших курсах связан с началом адаптации к специфике обучения в вузе, в частности к специфике обучения иностранному языку. Кроме того, количество высоко тревожных студентов в значительной мере превышает количество умеренно тревожных.

Низкая иноязычная тревожность (у 20 % юношей и 11 % девушек) обнаружена у студентов с низкими показателями ситуативной и личностной тревожности.

Полученные результаты совпадают с данными В. Н. Перевозчиковой, проводившей аналогичное исследование на выборке из 65 студентов I курса педагогического университета г. Хабаровска. С ее точки зрения, низкие показатели иноязычной тревожности могут быть обусловлены высокой самоуверенностью студентов, либо отсутствием интереса к предмету [7].

В нашем случае, на I–II курсах в большей мере юноши не проявляют интереса к материалу дисциплины «Иностранный язык», о чем свидетельствует анализ их академической успеваемости.

Данные, полученные нами в результате тестирования на III–V курсах отражены на рисунке 2:



В. Т. – высокая тревожность
У. Т. – умеренная тревожность
Н. Т. – низкая тревожность

Рис. 2. Выраженность иноязычной тревожности у девушек и юношей – студентов III–V курсов, %

На старших курсах, по сравнению с младшими, очевиден факт существенного снижения ($p \leq 0,01$) процента высоко тревожных студентов как среди девушек (с 68 % до 8 %), так и среди юношей (с 45 до 5 %). Достоверность полученных данных оценивалась с помощью метода χ^2 (хи-квадрат).

На старших курсах показатели высокой иноязычной тревожности у девушек и юношей по Шкале Р. Гарднера практически соответствуют показателям ситуативной тревожности по опроснику Ч. Спилберга [9, 11].

На наш взгляд, снижение иноязычной тревожности на старших курсах, может быть связано с завершением адаптационных процессов относительно обучения в вузе и спецификой обучения иностранному языку, в частности.

Неожиданным, по нашему мнению, является деколяж в процентном соотношении девушек и юношей по показателям умеренной и низкой тревожности, соответственно:

умеренная тревожность: девушки – 87 %, юноши – 5 %;

низкая тревожность: девушки – 5 %, юноши – 90 %.

Возможно, такие высокие показатели низкой иноязычной тревожности среди юношей на старших курсах связаны с возрастающим интересом к техническому материалу, изучаемому на данном этапе на занятиях по языку. Девушки порой испытывают трудности при восприятии технического материала. Можно предположить, что этим обусловлено значительное проявление у них умеренной иноязычной тревожности (87 %).

С целью более детального анализа гендерных особенностей иноязычной тревожности, на той же выборке студентов было проведено тестирование по опроснику Е. К. Horwitz, направленное на выявление основных стрессоров, являющихся детерминантами иноязычной тревожности [12].

Было выявлено, что на младших курсах на 1-м месте среди стрессоров оказались студенческая группа и преподаватель: 65 % девушек и 45 % юношей подчеркнули такие суждения как: «я никогда не чувствую себя уверенным на занятии по иностранному языку», «я дрожу, чувствую сердцебиение, когда меня вызывают отвечать».

Очень часто на I–II курсах студенты вызываются к доске для воспроизведения монологического высказывания по той или иной теме, заданной им на дом. Данный вид контроля со стороны преподавателя является психологически сложным для учащихся, но необходимым для того, чтобы приучить их работать качественно как на занятиях, так и дома.

Совершенно естественно, что студент в момент выхода к доске ощущает психологический дискомфорт. Он должен быть готов не только к изложению учебного материала, но и к оцениванию со стороны преподавателя и других студен-

тов. Часто в данной связи студентами упоминались суждения типа: «я всегда чувствую, что другие студенты говорят на языке лучше, чем я», «я боюсь, что другие студенты будут надо мной смеяться».

В подобных ситуациях на занятии нередко возникает вынужденная пауза, студенты принимают решение, кто из них пойдет отвечать первым. Практически в каждой группе на младших курсах существует студент, традиционно выходящий к доске первым. Обычно первыми вызываются отвечать девушки.

Девушки и юноши, обозначившие в качестве доминирующих стрессоров преподавателя и группу, обратили внимание на утверждение «я нервничаю, когда понимаю не все слова, которые произносит преподаватель», «я нервничаю, когда не понимаю, что именно исправляет преподаватель».

Спецификой обучения является общение преподавателя со студентами на иностранном языке. Важно, чтобы студенты привыкали к иноязычной речи, приобщаясь таким образом к иноязычной среде, ощущая себя частью иноязычной культуры, что будет способствовать формированию у них интегративной мотивации обучения иностранному языку. Однако в данной ситуации существует опасность гностического барьера между преподавателем и студентами, и формирования у последних чувства тревоги на занятиях по иностранному языку.

На 2-м месте среди стрессоров, упомянутых студентами младших курсов, оказалась устная речь: **35 %** девушек и **27 %** юношей упоминали суждения: «я нервничаю и смущаюсь, когда говорю на занятии по языку», «я начинаю паниковать, когда мне приходится говорить без подготовки на занятии», «я нервничаю, когда преподаватель задает вопросы, к которым я не был готов заранее».

На 3-м месте среди стрессоров, доминирующих у девушек и юношей-студентов младших курсов оказались ошибки: **25 %** девушек и **15 %** юношей отмечали утверждения типа: «я опасюсь, что преподаватель готов исправлять каждую допущенную мною ошибку», «я расстраиваюсь, когда не понимаю, что именно исправляет преподаватель». Такие утверждения, с нашей точки зрения, обрисовывают триаду стрессоров: «вероятность ошибки – воздействие преподавателя – гностический барьер». Следует подчеркнуть, что эти стрессоры не существуют автономно

друг от друга, а находятся в тесной взаимосвязи.

Среди студентов I–II курсов также было выявлено **3,5 %** девушек и **10 %** юношей, которые не отмечали влияние каких-либо стрессоров на свое психическое состояние: «я чувствую себя уверенно, когда говорю на занятиях по иностранному языку», «я не боюсь делать ошибки на занятиях по языку». Эти студенты имели низкие показатели иноязычной тревожности, что, возможно, связано с их хорошим знанием языка.

Интересными, на наш взгляд, являются данные, полученные на III–V курсах: **86 %** юношей и **75 %** девушек отметили утверждения опросника типа «я чувствую себя уверенным, когда говорю на занятиях по английскому языку», «я бы не нервничал, разговаривая на языке с носителями языка». Все высоко и умеренно тревожные старшекурсники, как девушки, так и юноши, в качестве стрессора, отмечали только «вероятность ошибки». Ими был дан ответ «я беспокоюсь об ошибках на занятиях по иностранному языку». Студентами III–V курсов не отмечались утверждения, связанные с такими стрессорами как «группа», «преподаватель», «устная речь». Возможно, это связано с адаптацией студентов к определенным видам работы, в частности, к ответам у доски перед группой, студенты привыкают к речи преподавателя на языке и, соответственно, лучше ее воспринимают. Говорение является очень важным аспектом при обучении иностранному языку на младших курсах, к старшим курсам навыки говорения доводятся до автоматизации. Возможно, поэтому устная иноязычная речь не воспринимается студентами старших курсов как стрессор.

В ходе исследования нами были отмечены высокие показатели иноязычной тревожности у большинства студентов I–II курсов и низкие – у старшекурсников.

Следует отметить, что на всех курсах уровень иноязычной тревожности был более выражен у девушек.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что для снижения иноязычной тревожности у студентов I–II курсов обоего пола и у девушек-студенток старших курсов необходима разработка специальной программы изучения иностранного языка в техническом вузе, отражающей все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) и создающей психолого-педагогические условия, способствующие снижению воздейст-

вия учебных стрессоров и более быстрой адаптации к специфике обучения в вузе и повышения учебной успеваемости.

Библиографический список:

1. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивации на формирование общих умственных способностей [Текст] : автореф. канд. психол. наук. – Новосибирск, 1997. – 23 с.

2. Горохова, Н. Э. Личностный подход в процессе активного обучения школьников иностранному языку [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 22 с.

3. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард. – СПб., 1999.

4. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб., 2001.

5. Кузакова, В. Б. Физическое воспитание глухих и тугоухих в связи с их психофизиологическими особенностями [Текст] / В. Б. Кузакова // Психофизиологические особенности спортивной деятельности. – Л., 1975.

6. Пасынкова, Н. Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности [Текст] / Н. Б. Пасынкова // Психол. Журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1. – С. 169–174.

7. Перевозчикова, В. Н. Психологические условия развития мотивации иноязычной речевой

деятельности студентов [Текст] : дис. канд. психол. наук. / 19.00.07.: защищена 19.05.05. / Перевозчикова Вера Николаевна. – Курск, 2005. – 163 с.

8. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая и возрастная динамика [Текст] / А. М. Прихожан. – М. – Воронеж, 2000.

9. Ханин, Ю. Л. Межличностная и групповая тревога в условиях значимой совместной деятельности [Текст] / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 48–51.

10. Gardner, R. C. On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks [Text] / R. C. Gardner, P. F. Tremblay // Modern Language Journal. – 78, III (1994): 359–368.

11. Gardner, R. C. Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation [Text] / R. C. Gardner, P. F. Tremblay, A. M. Masgoret // The Modern Language Journal. – 81, III (1997): 344–362.

12. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. Foreign Language Classroom Anxiety [Text] // Modern Language Journal. – 1986. – 70 (2). – p. 125–132.

13. Macintyre, P. D. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2. Confidence and Affiliation [Text] / P. D. Macintyre, Z. Dornyei, R. Clement, et al. // The Modern Language Journal. – 82, IV (1998): p. 545–562.