

УДК 378.147:81'25

DOI: 10.34670/AR.2023.93.33.014

Мотивация и тревожность в контексте изучения иностранных языков

Шабанова Анна Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Тверской государственной технической университет,
170100, Российская Федерация, Тверь, б. Радищева, 21;
e-mail: anya222@mail.ru

Аннотация

В данной работе исследуются роли языковой мотивации и тревожности и их связи с изучением иностранного языка. Автор подчеркивает связь межгрупповой стороны языка и роли, которую социальный контекст играет в формировании отношения учащихся к изучаемому языку и учебной ситуации. Положительные эмоции последовательно коррелируют с мотивационными переменными; в то время как, взаимосвязи между отрицательными эмоциями и мотивацией были слабее и менее последовательны. Мотивационные переменные играют важную роль в осуществлении эффективной продуктивной деятельности. С другой стороны, языковая тревога отрицательно связана с языковыми достижениями. Следовательно, чем более озабочены изучающие язык, тем ниже будет их уровень успеваемости. Тем не менее, бремя ответственности за управление эмоциями учащихся лежит в первую очередь на учителе. Кроме того, учитель способен оказывать сильное влияние на психологию учащихся, как отдельных лиц, так и коллективной группы. Были предложены стратегии регулирования тревожности, которые относятся к практическим средствам, с помощью которых преподаватели помогают учащимся уменьшить или, по крайней мере, справиться с чувством тревоги во время изучения иностранного языка. Таким образом, решение проблемы тревожности учащихся должно осуществляться комплексно, подчеркивая динамический характер мотивации и связь тревожности со средой изучения языка.

Для цитирования в научных исследованиях

Шабанова А.Е. Мотивация и тревожность в контексте изучения иностранных языков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 8А. С. 128-134. DOI: 10.34670/AR.2023.93.33.014

Ключевые слова

Иностранный язык, изучение иностранного языка, позитивная психология, эмоции, положительные эмоции, отрицательные эмоции, мотивация, тревожность, преподаватель, стратегия.

Введение

Овладение иностранным языком (ИЯ) – это многогранный процесс, который обычно связан с взаимодействием множества как негативных, так и положительных эмоций.

Мотивация изучения L2 (второго / иностранного языка) была охарактеризована Эллисом [Alrabai, 2022] как «усилие, которое учащиеся прилагают к изучению L2 в результате их потребности или желания выучить его». Мотивация рассматривается как одно из наиболее важных положительных аффективных переменных, определяющих успешное усвоение L2. Таким образом, изучающие язык, которые достаточно мотивированы, будут успешны в изучении L2. Аналогичным образом, мотивированный человек демонстрирует большую вовлеченность в соответствующие виды деятельности, более высокий уровень мотивационной интенсивности и настойчивости, большую сосредоточенность на учебных задачах, более сильное желание учиться и большее удовольствие от обучения, чем те, кто менее мотивирован.

Целью данной работы является исследование роли языковой мотивации и тревожности и их связи с изучением иностранного языка.

Методика работы включает в себя теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.

Основная часть

Макинтайр [MacIntyre, Mercer, 2014] отметил, что исследования языковой мотивации впервые положили начало исследованиям позитивной психологии (ПП) в области SLA (Second-language acquisition / Овладение вторым языком). В одном из таких исследований подчеркивается межгрупповая сторона языка через роль, которую социальный контекст играет в формировании отношения учащихся к изучаемому языку, его сообществу и учебной ситуации. Другой подход подчеркивает внутриличностные области самосистемы L2 через три составляющие: два будущих самонаведения (идеальное «я» L2 и реальное «я» L2) и опыт обучения L2 (влияние непосредственной учебной среды и опыта, который формируются учителем, учебной программой, группой сверстников или опытом успеха) [Alrabai, 2022]. Работа, оцененная как привлекательная и интересная, уже не рассматривается как трудная. С другой стороны, развитая мотивация вдохновляет, вызывает у человека ощущение собственной созидательной активности. «Это состояние порождает чувство гордости и за свой труд, и за свое развитие в труде» [Ермолаева, 2019, 21].

Под влиянием позитивной психологии есть психолингвисты, которые утверждают, что эмоции играют центральную роль в мотивации. Макинтайр [MacIntyre, Mercer, 2014] исследовал корреляционную связь между десятью положительными эмоциями (например, радость, благодарность, надежда), девятью отрицательными эмоциями (например, гнев, вина, печаль) и переменными, связанными с мотивацией. Результаты показали, что положительные эмоции последовательно и сильно коррелируют с мотивационными переменными; в то время как, напротив, взаимосвязи между отрицательными эмоциями и мотивацией были слабее и менее последовательны. Аналогичным образом, были обнаружены значительные положительные корреляции между интегративностью и инструментальными ориентациями как двумя мотивационными измерениями и FLE (Foreign Language Enjoyment / Удовольствие от иностранного языка) как положительной эмоцией. Недавно Деваэле [Dewaele, Macintyre, 2022] исследовал взаимодействие между FLE, FLCA (Foreign Language Classroom Anxiety /

Тревожность в классе иностранного языка) и мотивацией 360 учащихся английского, немецкого, французского и испанского языков, используя лонгитюдный подход, который оценивал связи между этими переменными в течение одного семестра с использованием четырех наборов данных. Исследователи пришли к выводу, что высокий FLE может действовать как буй для ослабления мотивации и, таким образом, становится внутренне мотивирующим фактором. Результаты этого исследования подтверждают то, что было предложено Макинтайром, который выдвинул гипотезу о том, что положительные эмоции по своей сути являются мотивирующими, поскольку они напрямую связаны с установками, поведением и социальными процессами, которые приносят пользу изучению языка, в то время как отрицательные эмоции, как правило, оказывают противоположный эффект и ослабляют мотивацию [там же]. «Мотивационные переменные играют важную роль в осуществлении эффективной продуктивной (учебной, трудовой, спортивной и др.) деятельности, запуская, направляя ее и регулируя ее выполнение» [Гордеева, 2016, 39]. Не полностью разделяя идею о том, что эмоции являются мотивирующими, Дерней описывает их как «рассеянные тенденции к действию» [Dörnyei, 2020]. Автор, тем не менее, соглашается с тем, что положительные эмоции обладают мотивационными качествами в том смысле, что они могут поддерживать и усиливать существующую мотивацию и давать возможность генерировать новые, целенаправленные поведенческие сценарии, стимулируя люди и вырабатывающие сигналы для социального функционирования. Он добавляет, что эмоции также вносят свой вклад в мотивационные процессы, и они опосредуют взаимосвязь между мотивационной силой видения и мотивированным поведением. Основываясь на выводах, полученных в результате этих исследований, теоретически разумно утверждать, что существует сильная связь между эмоциями учащихся EFL (English as a Foreign Language / Английский как неродной язык) и их мотивацией иностранного языка (ИЯ). Согласно Макинтайру, модели языковой мотивации действительно подразумевают схемы эмоций, даже если их теоретическое внимание наиболее явно направлено на другие темы, такие как отношение, оценки, готовность к общению и образы, связанные с самим собой [MacIntyre, Mercer, 2014, 167]. Он добавил, что необходимо признать центральную роль эмоций в мотивации учащихся, добавив, что отсутствие этого приведет к пробелу в правильном теоретизировании мотивации изучения второго языка SLA.

Тревожность FL определяется Макинтайром как «беспокойство и негативная эмоциональная реакция, возникающие при изучении или использовании второго языка» [там же, 157]. Автор подчеркивает, что большая часть исследований эмоций SLA сосредоточена на негативных эмоциях, при этом языковая тревога является наиболее часто изучаемой эмоцией. Большое количество исследований показывает, что языковая тревога отрицательно связана с языковыми достижениями [например, Dörnyei, 2020; MacIntyre, Mercer, 2014; Oxford, 2016]. Следовательно, чем более озабочены изучающие язык, тем ниже будет их уровень успеваемости. В дополнение к достижению уровня L2, тревога оказывает негативное влияние на различные аспекты изучения языка, включая, но, не ограничиваясь снижением мотивации, когнитивных способностей, уверенности в себе, личной инициативы, контроля, готовности к общению и способности выражать и распознавать эмоции [см. MacIntyre, Gregersen, 2012; MacIntyre, Mercer, 2014].

III подчеркивает роль, которую учитель играет в регулировании эмоций учащихся. «Хорошие» отношения дают детям и молодежи основу для самостоятельного выбора интересов и жизненных планов, а также мотивации к обучению для реализации этих проектов» [Торгованова, 2021, 159]. Следовательно, бремя ответственности за управление эмоциями

учащихся лежит в первую очередь на учителе. Кроме того, Мерсер и др. признали, что учитель способен оказывать сильное влияние на психологию учащихся как отдельных лиц, так и коллективной группы [MacIntyre, Mercer, 2014]. Следовательно, помощь учителей неоценима для того, чтобы помочь учащимся упорствовать перед лицом непризнанного аффекта, потому что, по мнению автора, без помощи своих учителей учащиеся, скорее всего, окажутся во власти своих собственных негативных эмоций. Это подчеркивается Макинтайром, который утверждает, что учителя языка должны осознавать важность улучшения опыта изучающих язык, сосредоточив внимание на процессе, посредством которого положительные эмоции облегчают изучение языка [там же]. По этой причине Макинтайр и Грегерсен рекомендовали учителям создавать безопасную среду, в которой контролируется влияние негативных эмоций [MacIntyre, Gregersen, 2012]. Макинтайр заявил, что один из способов приблизиться к ПП в SLA может включать принятие дополнительных стратегий снижения тревожности с применением силы характера учащегося.

Учитель не только является ключевой частью эмоционального опыта учащихся в классе, но и важен эмоциональный опыт сверстников через групповое регулирование эмоций. Термин «групповые эмоции» относится к эмоциям, которые люди испытывают в результате своего членства в группе, к которой они принадлежат и с которой они идентифицируют себя [Maskie, 2022]. Переживание групповых эмоций играет ключевую роль в формировании внутригрупповых и межгрупповых процессов. На групповые эмоции могут влиять процессы регулирования. Регулирование эмоций включает в себя попытки превратить существующую эмоцию в желаемую эмоцию. В процессуальной модели групповых эмоций групповая регуляция эмоций описывается как внешняя регуляция эмоций (т.е. когда индивиды регулируют эмоции других членов группы) [Прихидько, Гулевич, 2010]. В этой модели множество семейств стратегий, которые фокусируются на регулировании различных стадий, начиная от ситуации, внимания до оценки и реагирования, изложены в процессе генерации эмоций, предложенном для регулирования эмоций на внутригрупповом уровне (т.е. эмоций, основанных на группе). Здесь мы сосредоточимся на том, как учителя могут регулировать эмоции своих учеников в классе, которые могут быть результатом процессов внутри- и межличностного регулирования.

Оксфорд концептуализировал ERS (Emotion Regulation Strategies / Стратегии регулирования эмоций) как группу широкой категории LLS (Language Learning Strategies / Стратегии изучения языка), которые используются для улучшения эмоций, отношения и мотивации учащихся, связанных с изучением L2 [Oxford, 2015]. Стратегии регулирования эмоций можно разделить на те, которые понижают (т.е. уменьшают интенсивность) отрицательных эмоций, и те, которые повышают (т.е. увеличивают интенсивность) положительных эмоций. В то время как большая часть ранних работ по ERS опиралась на внутриличностную перспективу (саморегуляция эмоций), с помощью которой учащиеся регулируют свои эмоции, недавние исследования призвали включить межличностную перспективу регулирования эмоций, которая включает регулирование эмоций учащихся другими людьми и с их помощью (например, учителями). Например, Бартел пришел к выводу, что его вид ER может быть более эффективным, чем саморегуляция, потому что, в свете основ теории социальных базисов, человеческий мозг использует меньше энергии для ERS, когда его поддерживают другие [Barthel et al., 2018]. В области L2 межличностная коммуникация, по-видимому, имеет решающее значение в языковом классе, где учителя могут оказать огромную помощь в управлении эмоциями учащихся, вовлеченных в чувствительный и эмоционально нагруженный процесс. В связи с этим Оксфорд предложил новую таксономию ERS, специфичную для изучения языка [Oxford, 2016]. Несмотря

на бесценную информацию, полученную в результате этой таксономии, объем настоящего исследования сосредоточен главным образом на стратегиях преподавателей иностранных языков, направленных на снижение тревожности учащихся и повышение их чувства мотивации, используя для этой цели конкретные стратегии. Стратегии регулирования тревожности относятся к практическим средствам, с помощью которых преподаватели EFL помогают учащимся уменьшить или, по крайней мере, справиться с их чувством тревоги во время изучения EFL (English as a Foreign Language / Английский как неродной язык). Эти стратегии предназначены для устранения трех основных источников языковой тревожности. Этими источниками являются опасения при общении, тестовая тревога и страх негативной оценки. Коммуникативная боязнь относится к страху перед фактическим общением с другими людьми или возникновению чувства дискомфорта при общении в группе. Тестовая тревога связана с опасениями по поводу академической оценки, основанными на страхе неудачи. Страх негативной оценки относится к опасениям по поводу оценок со стороны других и избеганию оценочных ситуаций. В большинстве этих исследований оценивается полезность определенных стратегий, помогающих учащимся справиться с описанными выше источниками беспокойства, ложными убеждениями, обычно связанными с изучением языка, и методами, которые могут повысить уверенность учащихся в себе.

Стратегии стимулирования мотивации были упомянуты Дерней и Ушиодой как «методы обучения, применяемые для сознательного генерирования и усиления мотивации учащихся, а также для поддержания постоянного мотивированного поведения и защиты его от отвлекающих и / или конкурирующих тенденций действий» [Dörnyei, Ushioda, 2011, 103]. На сегодняшний день наиболее систематическая, всеобъемлющая и практичная таксономия мотивационных стратегий была предложена этими авторами, которые сгруппировали в общей сложности 102 мотивационные стратегии [там же], используемые в языковых классах, в четыре последовательных этапа:

- (1) создание базовых мотивационных компонентов;
- (2) формирование первоначальной мотивации;
- (3) поддержание и защита мотивации;
- (4) поощрение позитивной ретроспективной самооценки.

Ясность и всесторонность структуры Дерниа вдохновили на значительные исследования, в ходе которых была предпринята попытка эмпирической проверки модели. Хотя роль эмоций прямо не признается в мотивационных стратегиях, эта роль, тем не менее, косвенно отражена в теоретических моделях и мотивационных подходах, на которых была построена структура, таких как теории ожидаемой ценности, теория мотивации достижения, теория самоэффективности, постановка целей теория, теория самоопределения.

Заключение

Таким образом, в ходе проведенного обзора научной литературы, выявлены ключевые подходы изучения мотивации и тревожности в контексте позитивной психологии. Проведенное исследование позволило выявить мотивацию учения, стратегии регулирования тревожности при обучении иностранным языкам. Решение проблемы тревожности учащихся, на наш взгляд, должно осуществляться посредством комплексного подхода, подчеркивая динамический характер мотивации и связь тревожности со средой изучения языка.

Библиография

1. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38-53. DOI 10.17223/17267080/62/4
2. Ермолаева М.В. Психологические подходы к мотивационным процессам в проектной команде // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 28. С. 20-34. DOI 10.26516/2304-1226.2019.28.20
3. Прихидько А.И., Гулевич О.А. Межгрупповые эмоции в условиях политической конкуренции // Психологические исследования. 2010. № 1 (9). URL: <http://psystudy.ru>
4. Торгованова О.Н. Позитивные отношения как залог успешного обучения: учиться, чтобы знать, знать, чтобы жить // Проблемы управления в социально-гуманитарных, экономических и технических системах. Часть 2. Тверь, 2021. С. 156-159.
5. Alrabai F. The role of mixed emotions in language learning and teaching: A positive psychology teacher intervention // System. 2022. 107. 102821. 10.1016/j.system.2022.102821
6. Barthel A.L. et al. Interpersonal emotion regulation: A review of social and developmental components // Behaviour Change. 2018. 35. P. 203-216. <https://doi.org/10.1017/bec.2018.19>
7. Dewaele J.-M., Macintyre P. "You can't start a fire without a spark". Enjoyment, anxiety, and the emergence of flow in foreign language classrooms // Applied Linguistics Review. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/361336700_You_can%27t_start_a_fire_without_a_spark_Enjoyment_anxiety_and_the_emergence_of_flow_in_foreign_language_classrooms
8. Dörnyei Z., Ushioda E. Teaching and researching: Motivation. Harlow: Longman Pearson, 2011. 326 p.
9. Dörnyei Z. Innovations and Challenges in Language Learning Motivation. Routledge, 2020. 186 p.
10. MacIntyre P.D., Gregersen T. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2012. 2. P. 193-213.
11. MacIntyre P.D., Mercer S. Introducing positive psychology to SLA // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2014. 4. P. 153-172.
12. Mackie D.M., Devos T., Smith E.R. Inter group emotions: explaining offensive action tendencies in an intergroup context // J. of Pers. and Soc. Psychol. 2002. 79. P. 602-616.
13. Oxford R.L. Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The 'EMPATHICS' Vision // Positive psychology in SLA. Bristol: Multilingual Matters, 2016. P. 10-87.

Motivation and anxiety in the context of second-language acquisition

Anna E. Shabanova

Senior Lecturer of the Foreign Language Subdepartment,
Tver State Technical University,
170100, 21, Radishcheva Boulevard, Tver, Russian Federation;
e-mail: anya222@mail.ru

Abstract

This paper explores the roles of language motivation and anxiety and their relationship to Second-language acquisition. The author emphasizes the connection between the intergroup side of language and the role that the social context plays in shaping the students' attitude to the language being studied and the educational situation. Positive emotions consistently correlate with motivational variables; whereas, the relationships between negative emotions and motivation were weaker and less consistent. Motivational variables play an important role in the implementation of effective productive activities. On the other hand, language anxiety is negatively related to language achievements. Consequently, the more concerned language learners are, the lower their academic performance will be. However, the burden of responsibility for managing students' emotions lies primarily on the teacher. In addition, the teacher is able to exert a strong influence on the students'

psychology, both individuals and a collective group. Some anxiety management strategies have been proposed. They are connected with practical studies. Teachers help students reduce or at least cope with feelings of anxiety while learning a foreign language with the help of such strategies. Thus, the solution of the problem of students' anxiety should be carried out comprehensively, emphasizing the dynamic nature of motivation and the connection of anxiety with the language learning environment.

For citation

Shabanova A.E. (2023) Motivatsiya i trevozhnost' v kontekste izucheniya inostrannykh yazykov [Motivation and anxiety in the context of second-language acquisition]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (8A), pp. 128-134. DOI: 10.34670/AR.2023.93.33.014

Keywords

Foreign language, learning a foreign language, positive psychology, emotions, positive emotions, negative emotions, motivation, anxiety, teacher, strategy.

References

1. Alrabai F. (2022) The role of mixed emotions in language learning and teaching: A positive psychology teacher intervention. *System*, 107, 102821. 10.1016/j.system.2022.102821
2. Barthel A.L. et al. (2018) Interpersonal emotion regulation: A review of social and developmental components. *Behaviour Change*, 35, pp. 203-216. <https://doi.org/10.1017/bec.2018.19>
3. Dewaele J.-M., Macintyre P. (2022) "You can't start a fire without a spark". Enjoyment, anxiety, and the emergence of flow in foreign language classrooms. *Applied Linguistics Review*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/361336700_You_can%27t_start_a_fire_without_a_spark_Enjoyment_anxiety_and_the_emergence_of_flow_in_foreign_language_classrooms [Accessed 12/12/2022]
4. Dörnyei Z. (2020) *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. Routledge.
5. Dörnyei Z., Ushioda E. (2011) *Teaching and researching: Motivation*. Harlow: Longman Pearson.
6. Ermolaeva M.V. (2019) Psikhologicheskie podkhody k motivatsionnym protsessam v proektnoi komande [Psychological approaches to motivational processes in the project team]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* [Bulletin of the Irkutsk State University. Series: Psychology], 28, pp. 20-34. DOI 10.26516/2304-1226.2019.28.20
7. Gordeeva T.O. (2016) Motivatsiya: novye podkhody, diagnostika, prakticheskie rekomendatsii [Motivation: new approaches, diagnostics, practical recommendations]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 62, pp. 38-53. DOI 10.17223/17267080/62/4
8. MacIntyre P.D., Gregersen T. (2012) Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, pp. 193-213.
9. MacIntyre P.D., Mercer S. (2014) Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 153-172.
10. Mackie D.M., Devos T., Smith E.R. (2002) Inter group emotions: explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *J. of Pers. and Soc. Psychol.*, 79, pp. 602-616.
11. Oxford R.L. (2016) Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The 'EMPATHICS' Vision. In: *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
12. Prikhid'ko A.I., Gulevich O.A. (2010) Mezhhgruppovye emotsii v usloviyakh politicheskoi konkurentsii [Intergroup emotions in conditions of political competition]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 1 (9). Available at: <http://psystudy.ru> [Accessed 12/12/2022]
13. Torgovanova O.N. (2021) Pozitivnye otnosheniya kak zalog uspehnogo obucheniya: uchit'sya, chtoby znat', znat', chtoby zhit' [Positive attitudes as a guarantee of successful learning: to study in order to know, to know in order to live]. In: *Problemy upravleniya v sotsial'no-gumanitarnykh, ekonomicheskikh i tekhnicheskikh sistemakh. Chast' 2* [Problems of management in social, humanitarian, economic and technical systems. Part 2]. Tver.