

# СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

**Юлія РУДНІК**

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої  
освіти філологічного факультету  
Рівненського державного гуманітарного університету*

Науковий керівник:

**Юлія КУРЯТА**

*Кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри теорії і практики  
іноземних мов та методики викладання  
Рівненського державного гуманітарного університету*

Вивчення англійської мови є критично важливим для кар'єри та спілкування, проте учні часто стикаються з емоційними бар'єрами у цьому процесі. Тривожність і страх помилки заважають засвоєнню мовленнєвих навичок. В умовах інтеграції до європейської освіти нагально здійснювати аналіз цих психологічних механізмів з метою їх ефективного подолання та оптимізації навчального процесу.

Проблема тривожності у процесі вивчення іноземної мови привертала увагу як зарубіжних, так і українських науковців. Серед іноземних дослідників значний внесок зробили Р. Гарднер, Дж. Коуп, П. Макінтайр, Е. Хорвіц, М. Хорвіц.

В українській науковій традиції питання психологічних бар'єрів у навчанні висвітлювали Г. Балл, О. Киричук та Н. Чепелева, які підкреслювали значення емоційних чинників у навчальній діяльності учнів.

Тривожність розглядається дослідниками як складний психологічний конструкт, що проявляється через відчуття напруги та активацію нервової системи у відповідь на невизначені загрози. Важливо розрізняти ситуативну тривожність, яка є тимчасовою реакцією на стрес, та особистісну тривожність як стабільну рису характеру [3].

На прояви тривожності суттєво впливають соціокультурні норми та вікові особливості. Слід зазначити, що окрім психологічного дискомфорту, тривожність також часто супроводжується соматичними симптомами (м'язова напруга, порушення сну тощо).

Психологічні бар'єри у навчанні визначаються як внутрішні перешкоди (когнітивні, мотиваційні, емоційні та соціальні), що базуються на суб'єктивних переживаннях учня та блокують його інтелектуальний потенціал. Когнітивні труднощі часто пов'язані з концентрацією та пам'яттю, тоді як мотиваційні виникають через брак сенсу навчання або «настанову на безпорадність». Особливу роль відіграють емоційні чинники, як-от страх помилки чи тривожність, а також соціально-перцептивні блоки, де стереотипи та страх оцінювання заважають комунікації, особливо під час вивчення іноземних мов [2].

Ефективне подолання цих бар'єрів потребує системного підходу, оскільки вони часто взаємопов'язані: наприклад, когнітивні невдачі підсилюють емоційну напругу, що зрештою руйнує мотивацію.

Навчальна тривожність є специфічним емоційним станом, що виникає безпосередньо в освітньому контексті через страх академічних невдач або негативного оцінювання. Її структура поєднує когнітивні (нав'язливі думки про провал), емоційні (напруга) та фізіологічні компоненти (тремор, серцебиття). Джерела такої тривожності різноманітні: від занадто складних завдань та авторитарного стилю викладання до страху насмішок з боку однолітків. Важливо, що помірна тривога може мобілізувати учня, проте її високий рівень деструктивно впливає на пам'ять і мислення [1; 3].

Особливо яскраво навчальна тривожність проявляється під час опанування іноземних мов, де вона трансформується у специфічні мовленнєві бар'єри. У говорінні це проявляється як «граматичний параліч» або фонетична скутість, в аудіюванні – як застрягання на першому незрозумілому слові, а в читанні – як швидка втома від декодування складних структур. Такі психологічні перепони часто підсилюються індивідуальними рисами, наприклад перфекціонізмом чи низькою самооцінкою. Подолання цих бар'єрів вимагає не лише педагогічної корекції, а й створення безпечного емоційного середовища, де помилка сприймається як природний етап розвитку, а не як катастрофа [4, с. 154-161; 5; 6].

В результаті проведеного емпіричного дослідження в межах написання бакалаврської кваліфікаційної роботи з'ясовано, що більшість учнів (73%) мають середній рівень мовної тривожності, що створює стабільне фонове напруження та знижує готовність до комунікації. Попри формальну єдність групи, спостерігається значний розкид показників (від 77 до 111 балів), що вказує на неоднорідність емоційних реакцій. За шкалою Спілберга-Ханіна з'ясовано, що тривожність для більшості є не лише ситуативною (мовною), а й стійкою особистісною рисою.

Сформульовано типологію учнів за поєднанням виявлених видів тривожності: «ядро» (помірна мовна + помірна особистісна) – найчисельніша група, яка потребує постійного педагогічного супроводу; група ризику (помірна мовна + висока особистісна) – учні, чия базова тривожність провокує непропорційно сильні реакції на звичайні навчальні стресори; ресурсна група (низька мовна + низька/помірна загальна) – найбільш стійкі учні, які можуть надавати підтримку іншим під час групової роботи.

Встановлено гендерно нейтральний характер тривожності.

Виявлено специфічний феномен, коли високі оцінки досягаються ціною емоційного виснаження, надмірної самопідготовки та постійної напруги, що не приносить учневі задоволення від навчання – так звана тривожна успішність.

Укладена психолого-педагогічної програма підтримки учнів з високим рівнем навчальної тривожності базується на принципах психологічної безпеки, добровільності, відсутності оцінювання та групової підтримки. Малогруповий формат дозволив забезпечити індивідуалізований підхід, гнучко коригуючи хід занять відповідно до емоційного стану учнів. Головною метою було зниження тривожності через опанування навичок саморегуляції та використання ресурсних методик.

За короткий період реалізації програми статистично значущої зміни рівнів тривожності зафіксовано не було, що є очікуваним з огляду на інерційність психічних станів. Проте методики виконали важливу стабілізуючу та сенсифікуючу функції: учні навчилися розпізнавати власний стан та освоїли базові інструменти самопомоги.

Впроваджену програму слід розглядати як успішний підготовчий етап системної роботи, а не завершений цикл. На основі отриманого досвіду розроблено практичні рекомендації для вчителів англійської мови щодо створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Перспективою подальших розвідок є розширення вибірки, проведення більш лонгітюдного дослідження та ґрунтовніше врахування впливу ситуації в країні на проблему.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
2. Леонт'єв О. О. Психологія спілкування : навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Либідь, 2006. 272 с.

3. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. Київ : Наукова думка, 2003. 216 с.
4. Павлова О. В. Психологічні бар'єри у вивченні іноземної мови та шляхи їх подолання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2017. Вип. 5. С. 154–161.
5. Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th ed. New York : Pearson Longman, 2007. 410 p.
6. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd ed. Oxford : Macmillan Education, 2011. 416 p.