

Отримано: 06 травня 2020 р.

Прорецензовано: 15 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 15 травня 2020 р.

e-mail: gromova2005@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-50-55

Громова Н. М. Чинники іншомовної тривожності у студентів та способи її подолання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 50–55.

УДК: 159.9+372.881.1

Громова Наталія Михайлівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри романо-германських мов
Національної академії Служби безпеки України

ЧИННИКИ ІНШОМОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ТА СПОСОБИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Статтю присвячено висвітленню проблеми іншомовної тривожності у студентів. Виявлено чинники іншомовної тривожності у студентів та створено способи її подолання. Визначено основні чинники іншомовної тривожності серед студентів та види діяльності, які її викликають. Складено методичні рекомендації для викладачів щодо подолання студентами іншомовної тривожності. Новизною дослідження є створення рекомендацій щодо подолання іншомовної тривожності з урахуванням їх переваг і недоліків.

Ключові слова: іншомовна тривожність, подолання, особистісний, ситуативний, чинник

Nataliia M. Hromova,

PhD in Psychology, Associate Professor of the Chair of Romance and Germanic Languages,
National Academy of Security Service of Ukraine

STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE ANXIETY FACTORS AND COPING STRATEGIES

The article deals with the analysis of students' foreign language anxiety problem. The aim of this study is to determine student's foreign language anxiety factors and to make a list of anxiety coping strategies for teachers of foreign languages. Findings of national and foreign researchers in the field of language anxiety were analyzed and compared. The students' responses to the questionnaire on foreign language anxiety factors were collected and the commonest factors were defined. Foreign language anxiety factors were arranged into three groups: personality, situation-specific and classroom organization factors. The students' questionnaire results allowed enlisting the most anxiety-related activities within the classroom which make students feel apprehended and willing to avoid them: taking tests, delivering a presentation or a speech, taking part in discussions. Among the real life social activities small talk, speaking to foreigners in the street and having a job interview were admitted the most stressful ones. The analysis of foreign language coping strategies mentioned in scientific resources was held and both advantages and disadvantages of each method were noted which constitutes the novelty of the study. The foreign language anxiety coping strategies for teachers were created and include creating beneficial atmosphere for effective cooperation, thorough selection of situations for conversation which can facilitate social communication in real life, constructive error correction by the teacher and their natural origin discussion. It is considered relevant to make up a set of techniques for students to cope with foreign language anxiety.

Key words: coping, factor, foreign language anxiety, personality, situation-specific.

Постановка проблеми. Проблема мотивації студентів вищих навчальних закладів до вивчення іноземних мов завжди була і залишається актуальною серед вітчизняних і закордонних дослідників. Складність цієї проблеми полягає в тому, що вона охоплює також індивідуальні особливості й емоційну сферу особистості студента. Тоді, коли сучасні вимоги до фахової кваліфікації працівників передбачають володіння кількома іноземними мовами, а розвиток технічного прогресу надає можливість використовувати як автентичні навчальні матеріали, так і спілкуватися з носіями іноземних мов безпосередньо, викладачі та студенти продовжують свідчити про наявність перешкод в опануванні іноземних мов. Серед найпоширеніших проблем згадують страх спілкування іноземною мовою, страх здаватися смішним через помилки в мовленні та страх забути потрібні слова в процесі говоріння. Дослідники цього питання пов'язують такий страх з особистістю самого студента, з особистістю викладача, а також з умовами та організацією навчального процесу [5, 8, 14]. Попри велику кількість досліджень тривожності та її типів, основну увагу приділено намаганням класифікувати типи тривожності й ідентифікувати причини кожного з них. Проте нерозв'язаним залишається подолання іншомовної тривожності у студентів. Існує ціла низка рекомендацій для створення ефективної навчальної атмосфери й запобігання іншомовної тривожності [1, 2, 7]. Проте з часом з'являється потреба ретельно проаналізувати їх переваги та недоліки з урахуванням умов вітчизняного процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі тривожність досліджують як базову емоцію людини, викликану численними ситуативними чинниками та їх комбінаціями [10]. Іншомовну

тривожність здебільшого розглядають як негативні реакції студентів у процесі вивчення іноземної мови та пов'язують з успішністю [6, 14], а також особистісними рисами характеру [4]. Причини іншомовної тривожності описано в наукових доробках вітчизняних і закордонних авторів [8, 11, 14]. Деякі дослідники пропонують шляхи розв'язання проблем у навчанні студентів, які демонструють симптоми тривожності [1, 2, 3, 7, 9]. У цій роботі тривожність розглядаємо як психічний і фізичний стан людини, який супроводжується емоційними та фізичними симптомами, а також впливає на поведінку особистості.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – виявити чинники іншомовної тривожності у студентів та створити способи її подолання. Серед основних завдань зазначаємо такі: 1) визначити основні чинники іншомовної тривожності серед студентів, віддзеркалені в науковій літературі; 2) установити найпоширеніші види діяльності, які викликають іншомовну тривожність серед студентів; 3) скласти методичні рекомендації для викладачів іноземних мов щодо сприяння подоланню студентами іншомовної тривожності. Методами дослідження є аналіз наукової літератури сучасних вітчизняних і закордонних авторів та письмове опитування студентів. Новизною дослідження є створення рекомендацій для викладачів щодо подолання іншомовної тривожності з урахуванням переваг і недоліків кожного методу.

Виклад основного матеріалу. Серед основних типів тривожності дослідники майже однотайно визначають такі: 1) тривожність як риса особистості (trait), 2) як ситуативно-зумовлена (situation-specific) і 3) як стан (state).

Тривожність як риса характеру – це схильність до нервування в багатьох ситуаціях, стабільна впродовж певного часу. Люди з такою рисою мають низький рівень емоційної стабільності та загальну нервовість.

Ситуативна тривожність більш стабільна впродовж певного часу, виявляється в певних ситуаціях, коли потрібно виступати перед публікою або складати іспит.

Тривожний стан описують як тимчасовий прояв тривожності. Він має короткочасний характер, різний за інтенсивністю та емоціями, призводить до підвищення рівня збудженості, проявляється перед публічними виступами або потребою спілкуватися іноземною мовою.

Вивчення іноземної мови уособлює комбінацію декількох типів тривожності [5]. Концепт іншомовної тривожності також визначають як побоювання людини в разі використання іншої мови, якою вона не володіє в достатньому обсязі. Унаслідок такої некомфортної ситуації в людини виникає хибне уявлення про власну особистість, завдяки якому вона починає себе недооцінювати. Тому іншомовну тривожність найчастіше розглядають як складне явище власних уявлень, сприйняття, почуттів і поведінки особистості, пов'язаних із засвоєнням іноземної мови. Її вважають такою, що належить ситуативному типу тривожності. П. Д. Мак-Інтир і Т. Грегерсен описують це явище як суб'єктивне відчуття напруження, занепокоєння, нервування та тривожності, пов'язані з порушеннями вегетативної нервової системи [10].

Іншомовна тривожність і незадовільний рівень володіння іноземною мовою – це взаємопов'язані поняття, і що з них причина, а що – наслідок, досі викликає обговорення в наукових колах [8].

Складниками іншомовної тривожності вважають типи тривожності:

- 1) притаманні особистості студента;
- 2) пов'язані з організацією навчального процесу й особистістю викладача;
- 3) пов'язані з певними видами діяльності або навичками (говоріння, розуміння на слух);
- 4) пов'язані з культурною ідентифікацією [14].

Існують різні думки щодо кількості чинників іншомовної тривожності. Деякі автори основними чинниками вважають особистісні та міжособистісні чинники, ставлення студента до вивчення іноземної мови, а також ставлення викладача до навчання іноземних мов, взаємовідносини між студентом та викладачем, навчальну діяльність у класі й особливості тестування мовних навичок студентів [4, 8].

Зі свого боку М. Хашемі наголошує на зв'язку тривожності з побоюваннями: страх розмовляти іноземною мовою та страх негативної оцінки, страх поразки, некомфортне відчуття у спілкуванні та негативне ставлення до інших студентів у класі [5].

Такий чинник, як ставлення студента до вивчення іноземної мови, визнано вирішальним у багатьох дослідженнях [8, 12, 13]. Учені стверджують, що розбіжності між ставленням і підходами студентів до засвоєння мови та реальністю викликають тривожний стан. Занижена самооцінка студентів часто тісно пов'язана зі схильністю до тривожності. Студенти можуть недооцінювати власні здібності до навчання, що відбивається на їхній оцінці власної особистості.

Роль викладача також вважають такою, що впливає на тривожність у навчанні студентів, оскільки саме він може контролювати рівень напруженості у класі та сприяти створенню ефективної навчальної атмосфери [11]. Занадто суворі правила в класі під час навчання, а також морально-психологічний стан учасників навчального процесу – достатньо стресогенний чинник для студентів.

Аналіз наукових джерел дав змогу виявити такі особистісні чинники тривожності: особистісна тривожність, переживання в процесі міжособистісної комунікації, страх негативної оцінки від оточення, публічне самоусвідомлення [12], напруженість, тестова тривожність, сором'язливість, низька самооцін-

ка, соціальна тривожність [6, 13], соціальна нерівність, інтолерантність до невизначеності, вербальний інтелект [8], перфекціонізм [6], порівняння власної успішності з успішністю інших.

Серед ситуативних чинників варто зазначити такі: відчуженість студентів від писемності, культурного матеріалу країни, мову якої вивчають, несприйняття культурних і мовних особливостей, відчуття втрати культурної ідентичності внаслідок спілкування іноземною мовою [5], занадто високі очікування від курсу [8], недооцінка складності вивчення іноземної мови і занадто високі очікування за короткий час, що призводить до фрустрації та занепокоєння, коли результати не виправдовують сподівань, невідповідність між зусиллями та винагородою, вимушена інтровертивність унаслідок обмеженості мовних засобів – добровільна соціальна інтроверсія [6], завищені очікування від батьків щодо вивчення іноземної мови на високому рівні.

Організаційно-педагогічними дослідники вважають декілька чинників: ускладнення осмислення матеріалу, особливо під час його презентації в усній формі, швидкий темп подавання матеріалу від викладача, техніки опитування, методи тестування, що вимагають швидкої реакції, потреба розмовляти іноземною мовою в присутності великої кількості інших студентів, публічне виправлення помилок, несприятливий вплив особистості викладача, приниження студента з боку викладача, недостатня повага до студентів, відсутність винагороди за успіхи та негативна оцінка в разі невдачі, присутність носіїв мови на заняттях на ранньому етапі вивчення мови [13], лексико-граматичне оформлення висловлювання на рівні свідомого контролю, суворая атмосфера в аудиторії та намагання наслідувати вимову носіїв мови [5]. Відтак, аудиторія може бути джерелом виникнення напруженої атмосфери для навчання через вимоги дотримання правил використання мови [11].

Цікавою виявилася концепція про публічне самоусвідомлення, пов'язане з хвилюваннями щодо самопрезентації та конформності, що змушує людину змінювати свої погляди, щоб не виділятися з-поміж інших [12]. Звичка фокусувати увагу на публічних аспектах особистості призводить до міжособистісної чутливості, яка впливає на когнітивну діяльність і поведінку.

Особливе місце з-поміж чинників мовної тривожності посідає інтолерантність до невизначеності, тобто сприйняття ситуації вивчення іноземної мови як загрозованої. Інтолерантність виявляється в поспішному розв'язанні питань, неврахуванні реального стану речей, прагненні уникати незрозумілого та неконкретного, нездатності сприймати одночасно позитивні й негативні характеристики в одному об'єкті, віддаванні переваги знайомому перед незнайомим, відторгненні всього незвичайного. Уважається, що поняття толерантності до невизначеності пов'язане з креативністю, творчим мисленням, рівнем тривожності та ступенем задоволеності. Отже, існує думка, що розвиток толерантності до невизначеності може запобігти виникненню мовної тривожності [2].

Оскільки емоційний складник вивчення іноземної мови має не менш важливе значення, ніж когнітивні процеси, то поняття «афективного фільтру» С. Крашена, який заважає мозку опрацювати інформацію, – один із вирішальних чинників успішності навчального процесу [8].

Проаналізувавши літературні джерела, можна розмістити групи чинників іншомовної тривожності та їх складники в таблицю (таблиця 1).

Як видно з таблиці 1, більшість чинників пов'язана зі страхом поразки та переживанням за власну репутацію, що призводить до бажання студентів обмежити несприятливий вплив на свою особистість. Треба зазначити, що всі чинники тривожності взаємопов'язані, тому складники, які в таблиці віднесені до однієї групи чинників, можуть бути невід'ємними від тих, що зазначені в інших групах. Наприклад, негативне ставлення до вивчення іноземної мови (особистісний чинник) може бути тісно пов'язане з особистістю викладача (організаційно-педагогічний чинник) або нерозумінням і несприйняттям культурних і мовних особливостей (ситуативний чинник). Як особистісний чинник, варто додати ще перенесення студентом відповідальності за вивчення мови з себе на викладача. У педагогічній практиці викладачі часто чують від студентів пояснення відсутності окремих знань: «нас не навчили», «від нас не вимагали» тощо. Такий зовнішній локус контролю свідчить про намагання студентів забезпечити себе від негативної оцінки або покарання. Ще один особистісний чинник заважає навчанню студентам, які вивчають мову в дорослому віці. Якщо в професійному житті такі студенти обіймають керівні посади, а під час занять із викладачем змушені виконувати роль студентів, то дуже часто така невідповідність соціального статусу призводить до виникнення такого стану тривожності, який підсилюється високими очікуваннями від курсу навчання, порівнянням власної успішності з успішністю інших, а також іншими чинниками. Це може бути наслідком афективного фільтру, що ускладнює сприйняття іноземної мови. До організаційно-педагогічних чинників також варто додати потребу вивчати нецікаві для багатьох студентів, але корисні для засвоєння мовні особливості, наприклад, граматичні форми, правила утворення закінчень тощо. Хоча питання «цікаве-нецікаве» має суб'єктивне значення, проте використання технік заохочення студентів до навчання поширена практика, а інколи й виклик для викладачів іноземних мов.

Таблиця 1.

Чинники іншомовної тривожності	
Чинники мовної тривожності	
Особистісні	Страх негативної оцінки
	Тестова тривожність
	Перфекціонізм
	Особистісна тривожність
	Низька самооцінка
	Порівняння власної успішності з успішністю інших
	Публічне та приватне самоусвідомлення
	Соціальна нерівність
	Тривожність у спілкуванні
	Сором'язливість
	Власне негативне ставлення до вивчення іноземної мови
	Інтолерантність до невизначеності
	Проблеми у спілкуванні з колективом
Ситуативні	Тривожність у певних видах діяльності (наприклад, під час слухання та говоріння)
	Відчуженість студентів від писемності, культурного матеріалу країни, мову якої вивчають, несприйняття культурних і мовних особливостей
	Відчуття втрати культурної ідентичності внаслідок спілкування іноземною мовою
	Занадто високі очікування від курсу та недооцінка складності вивчення іноземної мови
	Невідповідність між зусиллями та винагородою
	Добровільна соціальна інтроверсія
	Вимушена інтровертивність унаслідок обмеженості мовних засобів
	Завищені очікування від батьків або самих студентів щодо вивчення іноземної мови на високому рівні
Організаційно-педагогічні	Ускладнення осмислення матеріалу (наприклад, під час презентації в усній формі)
	Швидкий темп подавання матеріалу від викладача
	Техніки опитування та методи тестування, що вимагають швидкої реакції
	Потреба розмовляти іноземною мовою в присутності великої кількості інших студентів
	Публічне виправлення помилок
	Несприятливий вплив особистості викладача
	Відсутність винагороди за успіхи та негативна оцінка в разі невдачі
	Присутність носіїв мови на заняттях на ранньому етапі вивчення мови
	Лексико-граматичне оформлення висловлювання на рівні свідомого контролю
	Суворая атмосфера в аудиторії та намагання наслідувати вимову носіїв мови
Вимоги дотримання правил використання мови	

З-поміж наслідків мовної тривожності в науковій літературі згадують такі:

- «дебілітативний» вплив на студента;
- прояви поведінки «ухилення»;
- пропуски занять, відкладання виконання домашніх завдань;
- стимулювання наполегливо працювати, підвищення конкурентоздатності [8].

Порівняно з широко відомим негативним впливом станів тривожності на академічну успішність, зокрема у вивченні іноземних мов, існують гіпотези про ефект стимулу від тривожності, якщо вона має неглибокий характер [8].

Щоб з'ясувати види іншомовної діяльності, які викликають тривожність у студентів, ми організували опитування, у якому студентам пропонували описати види діяльності, які викликають найбільший дискомфорт. В опитуванні брало участь 87 студентів першого та другого курсів Київського університету імені Бориса Грінченка. Рівень володіння англійською мовою визначено як Pre-Intermediate (54 студенти) та Intermediate (33 студенти). У вибірці – 24% респондентів чоловічої статі. Студенти мали можливість відповідати як англійською, так і українською мовою, чим скористалися 4 % респондентів. Опитування було анонімне. Аналіз відповідей дав змогу виявити список тих видів діяльності, які найчастіше призводили до тривожного стану студентів.

Найбільш тривожними видами діяльності в аудиторії було зазначено складання тестів (74 %), виступ із презентацією або доповіддю (67 %), участь у дискусіях (55%). Звідси, основною причиною іншомовної тривожності є побоювання зробити помилку, виглядати незграбним, некомпетентним і викликати глузування однолітків. Ці результати відповідають висновкам досліджень Е. К. Горвітц [6]. З-поміж видів діяльності за межами аудиторії в умовах спілкування з носіями мови респонденти зазначили зна-

йомство та ведення світської бесіди з іноземцями (96 %), розмова з випадковим перехожим на вулиці (53 %) та співбесіда англійською мовою за місцем роботи (42 %). У цих випадках мовний бар'єр – не єдина причина побоювань і незручностей, оскільки практичні навички соціальних контактів, яких майже не навчають на заняттях з іноземних мов, також могли б зарадити в подоланні тривожних станів студентів.

Отже, зважаючи на вищезазначене, з'являється потреба переглянути методи, запропоновані в науковій літературі [1, 2, 7], щодо запобігання та подолання іншомовної тривожності у студентів, урахувавши наявні переваги та недоліки в застосуванні під час навчання в аудиторних умовах. Для вирішення цієї проблеми пропонуємо такі педагогічно-організаційні заходи та методичні прийоми:

1) створення комфортної та продуктивної атмосфери в аудиторії. Для цього викладач має чітко контролювати демонстрацію студентами своїх міжособистісних стосунків і не дозволяти проявів нетолерантного ставлення до співрозмовників. Мають виникнути умови ефективної співпраці учасників освітнього процесу. Недоліками або складнощами в реалізації такого підходу є людський чинник, тобто здатність і бажання викладача приділяти час на врахування особистісних особливостей спілкування студентів;

2) ретельний відбір розмовних ситуацій, у яких студенти зможуть досягти успіху, та уникати складних ситуацій, у яких студенти, імовірно, зазнають поразки у спілкуванні. Придільення уваги індивідуальним мовним здатностям студентів, а також створення ситуацій комунікації, наближених до життя, таких, які сприятимуть налагодженню соціальних контактів, на відміну від стандартизованих розмовних тем і ситуацій, потребує від викладача постійного оновлення лексичного запасу в межах запропонованої тематики. Наприклад, навчальні тексти, у яких описано процедуру купівлі відеокaset або надсилання поштової картки батькам із місця відпочинку за кордоном, поступово втрачають або вже втратили свою актуальність. Такі мовленнєві ситуації не мотивують студентів розвивати комунікативну компетентність і псують загальне враження від навчання. Складнощами такого підходу є крайнощі, до яких можуть дійти викладачі у створенні сприятливих умов для навчання, зокрема добір занадто легких ситуацій та очевидних відповідей на запитання;

3) використання рольових ігор та уявних персонажів, що сприятиме почуванню студента в безпеці. Прихильники методу сугестопедії вважають, що розігрування ролей студентами дозволяє їм увіяти себе іншою особою і дозволити собі більш вільно висловлювати власну позицію та емоції, які від своєї особи вони б не дозволили. Недоліками цього методу є той факт, що не всі студенти сприймають акторську гру як розвагу під час навчання. Існує певна категорія студентів, які мають примушувати себе до виконання ролей у грі, тому відчуватимуть швидше напруження від неприродної для них поведінки, аніж ефективність цього методу;

4) чітке формулювання завдань і передбачення наявності у студентів достатнього словникового запасу для виконання завдання. Справді, незрозумілість поставленого завдання може привести до виникнення зайвої тривожності у студента, сумніву у власних здібностях тощо. Для підкріплення наявності у студентів потрібного запасу слів використовують спеціальні методи мозкового шторму або лексичних вправ, які готують до виконання основного завдання. Складнощами такого підходу є збільшення навантаження на викладача, який має постійно доопрацьовувати навчальний матеріал, запропонований навіть у визначених підручниках;

5) конструктивне корегування помилок викладачем у вигляді зворотного зв'язку замість їх виправлення під час говоріння студента. Переривання студента, який говорить іноземною мовою для того, щоб виправити вимову або граматичні помилки, викликають у нього стрес і страх отримати незадовільну оцінку, блокують його бажання висловити думку або взяти участь у дискусії. Набагато ефективніше діють стратегії віддаленого корегування помилок (*delayed error correction*), коли викладач пропонує правильне вживання лексичних або граматичних одиниць після того, як студент висловився. Таке корегування має відбуватись як порада, а не висміювання чи покарання. Необхідною умовою цього методу є вчасне записування або запам'ятовування помилок студента таким чином, щоб не забути їх згадати під час зворотного зв'язку. Недоліком можна вважати те, що студент помічає, що викладач занотовує його помилки, і може відчути тривожні симптоми;

6) обговорення зі студентами природного характеру наявності помилок у мовленні, їх можливі причини та вирішення проблеми [3, 5]. Деякі викладачі намагаються пояснити міжкультурні особливості у сприйнятті та продукуванні мовлення, а отже, допомагають студентам не відчувати провини та не сумніватися у власних здібностях до вивчення іноземних мов. Складнощі такого підходу полягають у тому, щоб не викликати у студентів занадто несерйозного і безвідповідального ставлення до власних помилок;

7) подолання почуття перфекціонізму, притаманне деяким студентам. Оскільки на початковому етапі навчання багато хто зі студентів планує опанувати іноземну мову швидко і бездоганно, особливо, якщо вони вже набули звички досягати успіхів у навчанні. Тому перед викладачем постає завдання привчити їх наближатися до бажаного рівня володіння іноземною мовою поступово. Одним із подібних проявів перфекціонізму є наслідування акценту носіїв іноземної мови, що викликане як вимогами з боку викладача, так і власним бажанням студента. У подоланні цього почуття у студентів важливо, щоб викладач

не знизив рівень вимог до навчання настільки, що студенти припинять докладати зусиль у досягненні бажаних результатів;

8) відмова від підсумкового оцінювання. Оцінювання навчальних досягнень студентів стикається з двома протилежними проблемами: з одного боку, результат підсумкового оцінювання може виявитися набагато нижчим від середнього результату навчання впродовж року через хвилювання студента на іспиті. З іншого боку, результати впродовж року відображають успішність студента за певний період часу. Практика середнього бала за результатами навчання впродовж року може не відобразити реальної картини досягнень студента на момент закінчення навчання, тобто він може отримати нижчий бал через урахування оцінок за попередній період. Отже, недоліком принципу відмови від підсумкового оцінювання є недосконалість системи оцінювання взагалі. Замість обов'язкового підсумкового оцінювання пропонуємо надавати студентам право вибору: проводити оцінювання за результатами співбесіди, підсумкового тесту тощо за бажанням студента в разі, якщо його середній бал для нього незадовільний.

Висновки та перспективи подальших дослідження. За результатами аналізу наукової літератури з проблеми іншомовної тривожності та опитування студентів виявлено таке: 1) основними чинниками іншомовної тривожності є особистісні, ситуативні й організаційно-педагогічні, які переважно викликають у студентів страх поразки та побоювання за свою репутацію, а звідси і бажання уникати неприємних відчуттів; 2) результати опитування студентів засвідчили, що найпоширеніші види діяльності, які викликають іншомовну тривожність, в умовах аудиторної роботи такі: складання тестів, виступ із презентацією або доповіддю та участь у дискусіях; в умовах безпосереднього спілкування з носіями мови: ведення світської бесіди з іноземцями, розмова з випадковим перехожим на вулиці та співбесіда іноземною мовою; 3) серед рекомендацій викладачам іноземної мови варто зазначити створення комфортної атмосфери для ефективної співпраці, ретельний відбір розмовних ситуацій, які сприятимуть соціальній комунікації в подальшому житті, конструктивне корегування помилок та обговорення їх природи. Перспективним вважаємо створення спеціальних вправ і методів подолання іншомовної тривожності для студентів вищих навчальних закладів.

Література

1. Байсара Л. І. Джерела мовної тривожності та шляхи її запобігання. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2009. № 9/1. Вип. 15. С. 17–23.
2. Жук Н. Ю. Можливості попередження мовної тривожності у студентів, які вивчають іноземну мову за допомогою комунікативного методу навчання. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2014. Випуск 20. С. 42–49.
3. Gregersen T. S. To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*. 2003. №. 36(1). P. 25–32.
4. Gregersen T. S. & Horwitz E. K. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*. 2002. –№. 86(4). P. 562–570.
5. Hashemi M. Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. №. 30. P. 1811–1816.
6. Horwitz E. K. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2001. №. 21. P. 112–126.
7. Kagan S. & Kagan, M. *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 2009. URL: https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/309/Cooperative-Learning-Frequent-Questions (дата звернення: 5.05.2020).
7. Král'ová Z. & Petrova G. Causes and consequences of foreign language anxiety. *XLinguae Journal*. 2017. Vol. 10, Issue 3. P. 110–122.
8. Levine G. S. Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*. 2003. №. 87(3). P. 343–364.
9. MacIntyre P. D. & Gregersen T. Affect: the role of language anxiety and other emotions in language learning. In Mercer S., Ryan S., Williams M. (eds) *Psychology for language learning*. Palgrave Macmillan, London, 2012. P. 103–118.
10. Ohata K. Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U.S. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2005. Vol. 9, № 3. URL: <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej35/a3.pdf> (дата звернення: 5.05.2020).
11. Wojslawowics J. C. *Public and private self-consciousness during early adolescence*. University of Maryland, College Park, 2005. URL: <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/2494> (дата звернення: 5.05.2020).
12. Worde R. Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*. 2003. P. 15–27.
13. Zhang R. & Zhong J. The Hindrance of Doubt: Causes of Language Anxiety. *International Journal of English Linguistics*. 2012. Vol. 2. №. 3. P. 27–33.