

# ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.1  
ББК 4426.81-24

ГРНТИ 14.35.01, 14.07.05

Код ВАК 19.00.07

### **Водяха Сергей Анатольевич,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru.

### **Водяха Юлия Евгеньевна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru.

### **КРЕАТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРЕДИКТОР ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** креативная идентичность; лингвистическая тревожность; учебная мотивация; иностранные языки; мотивационные паттерны; школьники; методика преподавания иностранных языков.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы лингвистической тревожности, представляющей собой комплекс негативных переживаний, обусловленный самовоспринимаемой убежденностью обучаемого в неспособности эффективно освоить программу курса обучения иностранного языка. Авторы на основе теоретического анализа предположили, что креативная идентичность может быть существенным предиктором как лингвистической тревожности, так и мотивации изучения иностранного языка в целом. В ходе исследования было выявлено, что существует взаимосвязь между уверенностью школьника в своих творческих способностях и отсутствием негативных переживаний, связанных с необходимостью усвоения иностранных языков. Наиболее существенные различия были выявлены в социальной ценности иностранных языков: у школьников с высоким уровнем креативной идентичности данный показатель значимо выше по сравнению с некреативными одноклассниками. Школьники с высоким уровнем креативной идентичности показывают более низкий уровень лингвистической тревожности. Авторы считают, что этот эмпирический результат можно объяснить тем, что усвоение иностранного языка является творческой деятельностью. В отличие от нетворческих одноклассников, креативы могут перенести усвоенную грамматическую конструкцию в новый контекст. Творческие школьники чаще склонны к позитивному преобразованию ситуации и овладению изменившейся реальностью. На основе результатов исследования также выяснилось, что креативы причины неудач приписывают нестабильным внутренним или внешним факторам, а не отсутствию способностей. В настоящей статье авторы предлагают методические рекомендации для коррекции лингвистической тревожности. В заключение авторы делают вывод, что креативная идентичность является предиктором лингвистической тревожности, способствуя большей продуктивности в изучении иностранного языка.

### **Vodyakha Sergey Anatol'evich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Vodyakha Yuliya Evgen'evna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **CREATIVE IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN AS A PREDICTOR OF LINGUISTIC ANXIETY**

**KEYWORDS:** creative identity; linguistic anxiety; motivation for learning; foreign languages; motivational patterns; pupils; methods of teaching foreign languages.

**ABSTRACT.** This article deals with the main theoretical aspects of the problem of linguistic anxiety, which is a complex of negative experiences, conditioned by the learner's self-perceived conviction of the inability to successfully learn a foreign language. On the basis of theoretical analysis the article suggests that creative identity can be an important predictor of both linguistic anxiety and motivation for learning a foreign language as a whole. In the course of the study it was revealed that there is a correlation between the student's confidence in their creative abilities and the absence of negative experiences related to the need for learning foreign languages. The most significant differences were revealed in the social value of foreign languages: for schoolchildren with a high level of creative identity, this indicator is significantly higher compared to their non-creative classmates. Schoolchildren with a high level of creative identity show a lower level of linguistic anxiety. The authors believe that this empirical result can be explained by the fact that mastering a foreign language is a creative activity. Unlike non-creative classmates, the creative ones can transfer the learned grammatical construction to a new context. Creative schoolchildren are more often

inclined to a positive transformation of the situation and mastering the new reality. Based on the results of the study, it was also found that the creative students believe that their failures are caused by the unstable internal or external factors, rather than lack of abilities. This article provides methodological recommendations for elimination of linguistic anxiety. In conclusion, it is stated that creative identity is a predictor of linguistic anxiety and contributes to a better result in learning a foreign language.

**В** настоящее время проблема изучения иностранных языков становится все более актуальной из-за глобализации социальной реальности человека XXI века. Многие дети начинают осваивать иностранную речь с дошкольного возраста. В то же время уровень подготовки большинства специалистов в разных сферах в области владения разговорным и профессиональным английским языком является недостаточным. Причины этого явления не столько в квалификации преподавателей иностранного языка, сколько в мотивации изучения иностранных языков и лингвистической тревожности.

Лингвистическая тревожность – это комплекс негативных переживаний, обусловленный самовоспринимаемой убежденностью обучаемого в неспособности эффективно освоить программу курса обучения иностранного языка.

П. Макинтайр и Р. Гарднер рассматривают лингвистическую тревожность как «чувство напряжения и опасения, специфически связанное со вторым языковым контекстом, включая речь, слушание и обучение» [10].

Лингвистическая тревожность, согласно З. Дерней, специфична для ситуации обучения иностранным языкам в образовательном учреждении. Таким образом, большинство исследователей не обнаружили связи между интегральным показателем тревожности и лингвистической тревожностью. З. Дерней утверждает, что лингвистическая тревожность относительно независима, не являясь простым переносом тестовой тревоги или школьной тревожности [3].

Э. Хорвиц, М. Хорвиц и Дж. Коуп [8] утверждают, что различия между школьной тревожностью и другими типами академической тревожности, (например, математической тревожностью), могут относиться к разнице между «Я-реальным» и «Я-идеальным». Поскольку ученики испытывают трудности выражения своих мыслей, используя иностранные слова, изучение иностранного языка может в большей степени связано с самооценкой и самовыражением, чем академические достижения в других предметах. Это, по-видимому, подразумевает тесную связь между тревожностью в классе и самовосприятием или самооценкой (например, страх отрицательной оценки) [4].

Еще одной причиной отрицательного

отношения к усвоению иностранного языка может быть отсутствие эвристических подходов в преподавании иностранных языков. Хотя усвоение языка, как своего собственного, так и иностранного, всегда было творческим процессом, Н. Хомский указал, что приобретение языка – это инновационный процесс, в котором дети создают свои собственные правила для вынесения суждений. Он рассмотрел, как дети порождают орфографические системы, которые являются лингвистическими инновациями [12]. Дети нередко пишут, еще не умея читать. Дошкольники, не умеющие читать, могут использовать письменные буквы, чтобы писать слова точно так же, как произносимое слово. Он также отметил творческий аспект использования языка для всех возрастов, содержащийся в том, что знание учащимися языка является скорее системой правил для вынесения предложений [6].

Учащиеся могут внедрять инновации, согласно правилам, которые имплицитно содержатся в сообщениях собеседников. Дети не могут соблюдать правила непосредственно. Они изучают правила косвенно из опыта и постоянно строят правила сами по себе. Этот процесс очень похож на вопросы «смотреть и заполнять» в некоторых тестах интеллекта или тестах творчества [14].

Таким образом, можно установить сходство между процессом изучения языка и творческой способностью и признать, что процесс изучения языка действительно является творческим процессом. Более того, языковое обучение в образовательных учреждениях может снизить естественное творчество детей в развитии языка. Как сказал Пиаже, у детей есть реальное понимание только того, что они придумывают сами, и каждый раз, когда мы пытаемся слишком быстро научить их, мы не можем их переучивать. С. Камминг считает, что у детей есть спонтанное пристрастие к языковой игре [15].

Таким образом, можно предположить, что креативность является существенным предиктором мотивации изучения иностранных языков и лингвистической тревожности.

В исследовании принимало участие 329 учащихся средних школ с 7 по 10 класс г. Екатеринбурга. Для исследования соотношения жизнестойкости и личностных достоинств студентов были использованы следующие методики:

1. Опросник имплицитных теорий и целей обучения К. Двек.
2. Опросник креативной идентичности.
3. Опросник мотивации изучения иностранного языка.

Респонденты были разделены на две контрастные группы по результатам опросника креативной идентичности:

Сорок два респондента с низким уровнем креативной идентичности (нонкреати-

вов) и пятьдесят шесть респондентов с высоким уровнем креативной идентичности (креативов).

Таким образом, был проведен сравнительный анализ среднеарифметических показателей креативных и нонкреативных школьников по параметрам мотивации изучения иностранных языков и самотеории о влиянии способностей или усилий на продуктивность обучения.

Таблица 1

**Сравнительный анализ показателей мотивации изучения иностранных языков и имплицитных теорий школьников, различных по уровню выраженности креативной идентичности**

Показатели	креативы	нонкреативы	t-критерий Стьюдента	p
отношение к учителю ИЯ	15,7611	11,87879	2,695	0,0082
Тревожность по отношению к ИЯ	9,16418	14,36364	-3,767	0,00028
соц. ценность ИЯ	17,6268	11,51515	5,8888	0,0000001
Лингвистическая самооффективность	16,597	12,06061	4,03261	0,0001
Внутренняя лингвистическая мотивация	17,059	17,1818	-0,106	0,916
роль усилий	17,6119	11,63636	8,90560	0,0000001
роль способностей	11,4477	11,63636	-0,24990	0,80319

На основе анализа таблицы можно сделать вывод, что школьники с высоким уровнем креативной идентичности проявляют более положительное отношение к педагогу, преподающему иностранные языки креативам. Среднеарифметическая величина выраженности отношения к учителю ИЯ креативов равна 15,76 против 11,87 у нонкреативов (t-критерий Стьюдента равен 2,695 при уровне значимости не менее 0,0082). На основе этого можно заключить, что креативные подростки воспринимают педагога иностранных языков как творчески активную личность, способствующую фасилитации самореализации потенциала школьника. Таким образом, можно предположить, что использование в процессе преподавания творческих заданий формирует не только позитивную мотивацию изучения иностранного языка, но и креативную идентичность.

Стоит отметить, тревожность по отношению к иностранным языкам креативных школьников также значимо ниже, чем у их нонкреативных одноклассников. Среднеарифметическая величина выраженности тревожности по отношению к иностранным языкам креативов равна 9,164 против 14,36 у нонкреативов (t-критерий Стьюдента равен -3,767 при уровне значимости не менее 0,00028). На основе данных показателей можно предположить, что склонность из-

менять шаблоны восприятия и преодолевать ригидные стратегии решения проблемной ситуации способствует существенному снижению неосознанного стремления избегать любых видов деятельности, связанных с использованием и приобретением иноязычных речевых конструкций. Также можно установить взаимосвязь между уверенностью школьника в своих творческих способностях и отсутствием негативных переживаний, связанных с необходимостью усвоения иностранных языков.

Социальная ценность иностранных языков школьников с высоким уровнем креативной идентичности значимо выше по сравнению с нонкреативными одноклассниками. Среднеарифметическая величина выраженности социальной ценности по отношению к иностранным языкам креативов равна 17,62 против 11,51 у нонкреативов (t-критерий Стьюдента равен 5,88 при уровне значимости не менее 0,0000001). Таким образом, креативы более склонны рассматривать занятия иностранным языком в качестве деятельности, расширяющей социальные перспективы личности, вкладывая в них более глубокий смысл. Креативы считают, что иностранные языки являются средством овладения миром, реализации новых возможностей, приобретения социально ценных навыков, позволяющих занять престижную ролевую и статусную позицию в обществе.

Лингвистическая самоэффективность креативов также значимо выше, чем у некреативов. Среднеарифметическая величина выраженности лингвистической самоэффективности креативов равна 16,59 против 12,06 у некреативов ( $t$ -критерий Стьюдента равен 4,03 при уровне значимости не менее 0,0001). Полученные результаты являются свидетельством того, что уверенность в своей способности к уникальным и нетривиальным решениям тесно образом связана с уверенностью быстро подобрать нужное слово на иностранном языке в требуемой ситуации контексте. Чем выше школьники оценивают свои возможности гибко приспосабливаться к изменчивой реальности, тем выше и вариативнее их словарный запас. Также смеем предположить, что креативность повышает языковую гибкость, связанную с интуитивной чувствительностью границ языка. Поэтому креативы более склонны к языковой игре, к отступлению от шаблонного использования фраз и продуктивного рекомбинирования лингвистических конструкций.

Вопреки ожиданиям, внутренняя лингвистическая мотивация креативов и некреативов не имеет значимых различий. Среднеарифметическая величина выраженности внутренней лингвистической мотивации креативов равна 17,05 против 17,18 у некреативов ( $t$ -критерий Стьюдента равен -0,106 при уровне значимости не менее 0,916). Таким образом, креативы интересуются процессом изучения иностранного языка не более, чем их креативные одноклассники. Школьники с низкой выраженной креативной идентичностью могут быть также интенсивно вовлечены в процесс изучения иностранного языка, но при необходимости интенсивной интеллектуальной работы, требующей значительных волевых усилий, они чаще пасуют перед трудностями.

Креативы также чаще придерживаются прибыльной теории академической успешности. Среднеарифметическая величина выраженности внутренней лингвистической мотивации креативов равна 17,61 против 11,63 у некреативов ( $t$ -критерий Стьюдента равен 8,905 при уровне значимости не менее 0,0000001). Креативы чаще склонны описывать причинами своих неудач недостаток усилий и низкую мотивацию. Представления креатива о собственных способностях имеют важное значение для целей, которые он перед собой ставит, так как он использует адаптивные и мотивационные паттерны. Данный тип мотивационных паттернов креативов получил название «ориентация на мастерство», поскольку он позволяет индивиду оставаться

преданным важным для него целям и в конечном счете увеличивает вероятность их достижения и проявляется в стремлении к трудным задачам, увеличении настойчивости, продуцировании эффективных стратегий решения задач при столкновении с трудностями, сохранении позитивного настроения при встрече с задачами.

Креативы неудачи приписывают нестабильным внутренним (недостаток усилий) или внешним факторам (неблагоприятные условия проведения теста), а не отсутствию способностей. Эмоциональные и когнитивные реакции на неудачи не ведут к ухудшению решения задач, поскольку креативы делают вывод, что смогут достичь лучших результатов в будущем, интенсифицируя усилия или избегая неблагоприятных внешних обстоятельств.

На основе полученных результатов можно предложить следующие рекомендации по оптимизации мотивации изучения иностранных языков и снижению лингвистической тревожности.

1. Работа школьников над проектами. Проектная деятельность имеет следующие преимущества в формировании позитивных мотивационных стремлений по отношению к иностранному языку:

а) учащиеся более активно вовлечены в процесс обучения иностранным языкам, поэтому они обычно имеют повышенную позитивную мотивацию изучения иностранного языка [9];

б) они не чувствуют постоянного давления, связанного с внешней оценкой [7];

с) им легче сосредоточиться на процессе общения на иностранном языке и они меньше озабочены языковыми ошибками и последствиями «воображаемой неудачи» [10].

Дополнительным преимуществом проектной работы является то, что учащиеся играют активную роль, что может повысить их уверенность и уменьшить влияние восприятия низкой способности на успешность изучения иностранного языка [13].

2. Формирование условий учебного сотрудничества и благоприятного социально-психологического климата класса. Продуктивное учебное взаимодействие, обеспечивающее среду для «оптимальной мотивации» [2] и «атмосферу сотрудничества» [6], может помочь уменьшить страх перед ошибками.

3. Позитивное учебное взаимодействие между учителями и учащимися. Необходимо утвердить норму «допустимой ошибки», в которой ошибки считаются естественной частью изучения иностранного языка. Ученики должны иметь возможность обратиться за помощью, не рискуя самооценкой [1; 7].

4. Обеспечение косвенной, а не прямой коррекции. Следует избегать непосредственного исправления ошибок в речевом высказывании обучаемого, осуществляемого на месте, поскольку это может подорвать академическую самооценку учащихся, препятствуя учащимся, озабоченным показаться низко интеллектуальным индивидом, экспериментировать с новым языком [8]. Необходимо укрепить убеждение учащихся в том, что они должны стремиться продолжать говорить, несмотря на возможность ошибки [4; 13].

5. Оптимизация позитивного самоотношения. Необходимо устранять формы поведения, которые могут стать угрозой социальному образу-Я учеников и потенциальным источником тревоги. Лингвистическая тревожность может привести к стрем-

лению избегать занятий иностранным языком и, в свою очередь, понизить их лингвистические навыки [6; 12].

6. Непосредственность учителя. Умение педагога использовать как вербальные (юмор, называние учеников по именам), так и невербальные (зрительный контакт, положительные жесты) способы коммуникации. Такие способы взаимодействия свидетельствуют о непосредственности педагога, которая может снизить беспокойство и оказывать положительное воздействие на мотивацию к обучению [5].

Таким образом, на основании полученных результатов в настоящем исследовании можно заключить, что креативная идентичность является предиктором лингвистической тревожности, способствуя большей продуктивности в изучении иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Взаимосвязь креативной идентичности и психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 144–147.
2. Alderman M. Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning. – Mahwah, N.J. ; London : Lawrence Erlbaum, 2004.
3. Dornyei Z. The Psychology of Second Language Acquisition. – Oxford : Oxford University Press, 2009.
4. Kondo D. S. & Yong Y. Y. Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan // *ELT Journal*. – 2004. – № 3. – P. 258–265.
5. Frymier A. B. The relationship among communication apprehension and immediacy on motivation to study // *Communication Reports*. – 1993. – № 6. – P. 8–17.
6. Gregersen T. & Horwitz E. K. Language Learning and Perfectionism Anxious and Non-Anxious Learners' Reactions to Their Own Oral Performance // *Modern Language Journal*. – 2002. – № 86. – P. 562–570.
7. Joy J. L. The altitude of test anxiety among second language learners // *Language Testing in Asia*. – 2013. – № 3. – P. 1–10.
8. Horwitz E. K. Foreign and second language anxiety [Electronic resource] // *Language Teaching*. – 2010. – № 43. – P. 154–167. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480999036X>.
9. Lee S. J., Oyserman D. Possible selves theory // *Psychology of Classroom Learning : An Encyclopedia* Anderman / E. M. Anderman, L. H. Anderman (eds). – Detroit : Macmillan, 2009.
10. MacIntyre P. D. & Doucette J. Willingness to communicate and action control // *System*. – 2010. – № 38. – P. 161–171
11. MacIntyre P. D., Potter G. K., Burns J. The socio-educational model of music motivation // *Journal of Research in Music Education*. – 2012. – № 60. – P. 129–144.
12. Marcos-Llinás M. & Garau M. J. Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 94–111.
13. Pichette F. Second language anxiety and distance language learning // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 77–93.
14. Tallon M. Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 112–137.
15. Tóth Zs. A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English // *Working Papers in Language Pedagogy*. – 2008. – № 2. – P. 55–78.
16. Zheng Y. Anxiety and second/foreign language learning revisited // *Canadian Journal for New scholars in Education*. – 2008. – № 1. – P. 1–12.

#### REFERENCES

1. Vodyakha S. A. Vzaimosvyaz' kreativnoy identichnosti i psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2014. – № 11. – S. 144–147.
2. Alderman M. Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning. – Mahwah, N.J. ; London : Lawrence Erlbaum, 2004.
3. Dornyei Z. The Psychology of Second Language Acquisition. – Oxford : Oxford University Press, 2009.
4. Kondo D. S. & Yong Y. Y. Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan // *ELT Journal*. – 2004. – № 3. – P. 258–265.
5. Frymier A. B. The relationship among communication apprehension and immediacy on motivation to study // *Communication Reports*. – 1993. – № 6. – P. 8–17.
6. Gregersen T. & Horwitz E. K. Language Learning and Perfectionism Anxious and Non-Anxious Learners' Reactions to Their Own Oral Performance // *Modern Language Journal*. – 2002. – № 86. – P. 562–570.
7. Joy J. L. The altitude of test anxiety among second language learners // *Language Testing in Asia*. – 2013. – № 3. – P. 1–10.

8. Horwitz E. K. Foreign and second language anxiety [Electronic resource] // *Language Teaching*. – 2010. – № 43. – P. 154-167. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480999036X>.
9. Lee S. J., Oyserman D. Possible selves theory // *Psychology of Classroom Learning : An Encyclopedia Anderman / E. M. Anderman, L. H. Anderman (eds)*. – Detroit : Macmillan, 2009.
10. MacIntyre P. D. & Doucette J. Willingness to communicate and action control // *System*. – 2010. – № 38. – P. 161-171
11. MacIntyre P. D., Potter G. K., Burns J. The socio-educational model of music motivation // *Journal of Research in Music Education*. – 2012. – № 60. – P. 129-144.
12. Marcos-Llinás M. & Garau M. J. Effects of language anxiety on three proficiency level courses of Spanish as a foreign language // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 94-111.
13. Pichette F. Second language anxiety and distance language learning // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 77-93.
14. Tallon M. Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study // *Foreign Language Annals*. – 2009. – № 1. – P. 112-137.
15. Tóth Zs. A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English // *Working Papers in Language Pedagogy*. – 2008. – № 2. – P. 55-78.
16. Zheng Y. Anxiety and second/foreign language learning revisited // *Canadian Journal for New scholars in Education*. – 2008. – № 1. – P. 1-12.