

Иноязычная тревожность у хорватских студентов, овладевающих русским языком как иностранным

Čagalj, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:378565>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti
Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

*Иноязычная тревожность у хорватских студентов, овладевающих русским языком
как иностранным*

Studentica: Ivana Čagalj

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

ak. god.: 2019./2020.

U Zagrebu, 2020. godine

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti
Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

*Strah od stranoga jezika kod hrvatskih studenata u ovladavanju ruskim kao stranim
jezikom*

Studentica: Ivana Čagalj

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

ak. god.: 2019./2020.

U Zagrebu, 2020. godine

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti
Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

Foreign language anxiety of Croatian students in the acquisition of Russian as a foreign language

Studentica: Ivana Čagalj

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

ak. god.: 2019./2020.

U Zagrebu, 2020. godine

Содержание

1. Введение.....	1
2. Психологические аспекты обучения иностранному языку.....	2
2.1. Основные аффективные факторы, влияющие на процесс обучения.....	3
2.2. Тревожность.....	6
2.2.1. Развитие языковой тревожности.....	7
2.2.2. Причины возникновения языковой тревожности.....	10
2.2.3. Влияние языковой тревожности на изучение иностранного языка.....	13
2.2.4. Предложения по преодолению или снижению языковой тревожности.....	15
3. Исследование иноязычной тревожности.....	18
3.1. Цель исследования.....	19
3.2. Опрошеные.....	20
3.3. Методы исследования.....	21
3.4. Описание процесса исследования.....	22
3.5. Результаты исследования.....	24
3.5.1. Уровни тревожности при изучении русского языка как иностранного.....	24
3.5.2. Источники тревожности при изучении русского языка как иностранного.....	26
3.5.3. Влияние остальных индивидуальных факторов на тревожность.....	30
3.6. Обсуждение.....	33
4. Заключение.....	36
Литература.....	39
Приложение 1.....	41
Sažetak.....	44
Životopis.....	45

1. Введение

Данная работа сосредоточивается на процессе изучения иностранного языка, более конкретно на одном из аффективных компонентов изучения, который влияет на этот процесс – тревожность. Обучение связано со студентами, с их знаниями и эмоциями, а каждый учащийся реагирует по-разному на процесс обучения. Поэтому необходимо исследовать психологический аспект и его компоненты: мотивацию, уверенность в себе, отношение к учебному предмету, тревожность. Все компоненты могут влиять положительно или отрицательно, но в этой работе основное внимание уделяется одному из аффективных факторов, который больше всего препятствует процессу обучения – тревожности, в контексте обучения иностранному языку. Исследование тревожности, испытываемой студентами на занятиях по иностранному языку, является важным для формирования положительного отношения ученика к языку, учебному предмету, процессу обучения в целом.

Работа состоит из двух основных частей: теоретической и исследовательской частей. В теоретической части обращается внимание на иноязычную тревожность, на развитие, влияние, на причины ее возникновения, а также на предложения по преодолению или снижению тревожности. Теория основывается на работах английских, русских, хорватских и испанских авторов. Следует отметить, что в этой области наибольшее количество библиографических единиц на английском языке. По количеству литературы тема иноязычной тревожности не так развита в России и Хорватии, где большинство работ, написанных на тему тревожности, опирается на англоязычную литературу.

Во второй части представляется исследование, проведенное на выборке, состоящей из 80 студентов бакалавриата русского языка и литературы Философского факультета Загребского университета. Во-первых, исследование контекстуализируется с уточнением целей, определением уровней, сравнением уровней тревожности между курсами, а также определением основных источников тревожности в изучении русского языка как иностранного и с выяснением того, в какой степени отдельные факторы (изучение другого иностранного языка, изучение русского языка до поступления на факультет, интегративная и инструментальная мотивации, пребывание в русскоязычной среде) влияют на иноязычную тревожность. Затем даются общие данные о выборке,

инструменте (англ. FLCAS¹ – *Шкала измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка*) и проведении исследования, чтобы в конце изложить полученные результаты и обсудить их.

2. Психологические аспекты обучения иностранному языку

Обучение является педагогическим процессом, «в результате которого учащиеся под руководством учителя овладевают знаниями, умениями и навыками, общими и специальными. Таким образом, под понятием обучение подразумевается осознанное стремление усваивать новые знания и навыки» (Шабан 2015: 161). В этом процессе, добавляет О. Шабан (2015), учащиеся обладают различными навыками и имеют неодинаковый уровень знаний. Так проходит и обучение иностранному языку, в котором главной целью является «не только овладение иноязычной компетентностью, но и коммуникативной гибкостью, способностью к познанию, эмоциональной устойчивостью, а также умением психологически включаться в процесс обучения» (Шепеленко 2017: 118).

Обучение сложный процесс, включающий в себя качества индивида. «Значительное количество свойств индивида и его личностных качеств накладывают отпечаток на процесс усвоения новой информации, и это особенно заметно при изучении иностранного языка» (Шабан 2015: 161). К таким индивидуальным факторам, отмечает П. Фалаган Карбахо (2016), относятся аффективные и когнитивные факторы. О. Поляков (2012) пишет, что в когнитивной теории ученик рассматривается не как пассивный получатель информации, а как активный переработчик информации. Когнитивными факторами являются как рациональные способности, так и психические процессы, то есть такие компоненты, как интеллект и память (Falagán Carbajo 2016: 6). С другой стороны, нужно также включать аффективные факторы, потому что «ученик существо не только мыслящее, но и эмоциональное» (Поляков 2012: 163). Для построения учебного процесса, по мнению О. Поляка (2012: 163), необходимо учитывать, что учащиеся могут чувствовать симпатии и антипатии, страхи, слабости и выражать предубеждения, а их эмоциональный опыт и настроение в изучении языка в особенности определяют успех или неудачу учения.

¹ *Foreign Language Classroom Anxiety Scale.*

Аффективные факторы известны как все те феномены, которые относятся к чувствам, переживаниям и эмоциям ученика, такие как, например, отношение, настроение, мотивация, эмпатия, самооценка или тревожность (Falagán Carbajo 2016: 6). Аффективные факторы, как считает О. Поляков (2012: 164), не противопоставляются когнитивным, а делают учебный процесс целостным. Теперь неоспоримо, что эмоции и разум дополняют друг друга, но эта ситуация относительно недавняя. П. Фалаган Карбахо (2016) пишет, что в прошлом изучение личностных факторов, влияющих на процесс преподавания и изучения языка, фокусировалось на когнитивных факторах, оставляя в стороне аффективные. П. Фалаган Карбахо (2016: 7) добавляет, что в шестидесятые годы XX в. аффективный аспект обучения начал развиваться с развитием гуманистической психологии, а в восьмидесятые годы Трейси Террелл и Стивен Крашен опубликовали *Естественный подход*, в котором они выдвинули предложение по преподаванию языка, которое заимствовало методы из других методов и основывалось на гипотезах Крашена о приобретении второго языка, из которых выделяется гипотеза аффективного фильтра. Согласно этой гипотезе, утверждает Т. Шепеленко (2017), отношение ученика и его эмоциональное состояние могут либо положительно, либо отрицательно влиять на процессы обучения и приобретения знания.

Все ранние методы повлияли на методы, которые появились позже, в том числе коммуникативный подход, и предполагали новый период, в котором когнитивное не будет преобладать над аффективным (Falagán Carbajo 2016). Согласно *Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка* (2003) в развитии коммуникативной компетентности существуют аспекты, не являющиеся чисто лингвистическими. «Развитие коммуникативной компетенции включает различные аспекты, помимо собственно лингвистических (например, социокультурная компетенция, опыт творческой деятельности, аффективный компонент, умение учиться и другие)» (Оквия 2003: 7).

2.1. Основные аффективные факторы, влияющие на процесс обучения

Факторы, влияющие на изучение иностранного языка, Лоренцо Бергильос (2005: 17) подразделяет на три категории: внутренние факторы, которые представляют собой когнитивные процессы, способствующие приобретению знаний; ситуационные

факторы, присутствующие в контексте обучения и, наконец, индивидуальные факторы. Л. Бергильос (2005) добавляет, что, они, в свою очередь, подразделяются на две категории: неизменяемые по способу обучения, такие как возраст, пол или родной язык, и изменяемые по способу обучения, такие как мотивация, тревожность, отношение к предмету и процессу его постижения, а также уверенность в себе и чувство собственного достоинства.

Аффективные факторы могут облегчить и улучшить обучение, но также могут усложнить и задержать его. Эффективность процесса овладения иностранным языком «непосредственно связана с психологической готовностью обучаемого усваивать и применять иностранный язык как на уроке, так и в жизненной ситуации, верить в свои способности, не бояться делать ошибки и не испытывать «стеснения» в общении на неродном языке, т.е. уметь преодолевать психологические барьеры» (Шепеленко 2017: 118). Психологические барьеры, по мнению Т. Шепеленко (2017: 119), делятся в зависимости от источника возникновения, а один из видов их классификации эмоциональные барьеры, которые прежде всего ассоциируются с повышением тревожности обучаемого, боязнью сделать ошибку, создать дискомфорт в группе, неуверенностью в своих способностях, отношением к учебному предмету и другие.

Мотивация является одним из главных факторов, которые влияют на степень усвоения второго языка, без которого невозможно достичь поставленных целей, независимо от программы обучения и наличия квалифицированного преподавателя, отмечает Т. Шепеленко (2017: 120). Мотивация представляет собой «внутреннее побуждение, импульс, чувство или сильное желание, толкающее индивида к особому действию» (Поляков 2012: 164). По мнению Л. Бергильоса (2004: 307), мотивация – гипотетическая конструкция, которая объясняет психические процессы, которые поддерживают целенаправленную деятельность; а когда целью является изучение иностранного языка, мотивация объясняет действие, направление и принятие решений в изучении и использовании нового кода. Мотивация изучения иностранного языка может быть инструментальной и интегративной. Интегративная мотивация представляет собой «желание человека стать частью иноязычной культуры, овладеть иностранным языком с целью свободного общения с носителями языка, получения определенного статуса в обществе» (Шепеленко 2017: 120). Интегративная мотивация относится к желанию стать частью определенной культуры, говорить на иностранном языке как носитель языка. С

другой стороны, О. Поляков (2012: 164) пишет, что инструментальная мотивация – это мотивация, когда субъект участвует в изучении языка как средства достижения других целей. Изучение иностранного языка служит средством достижения инструментальных целей, как например, получение работы. Оба типа мотивации способствуют обучению учащихся.

Отношение к учебному предмету и процессу его постижения может повлиять на успешность учебного процесса. Отношение к изучению иностранного языка может быть положительным, отрицательным и нейтральным. При отрицательном отношении отсутствует интерес, студент не несет ответственности за свои проступки, его неудачи объясняются внешними причинами; при нейтральном отношении у учащегося нет определенных целей, он равнодушен к результатам (Шепеленко 2012: 120). Положительное отношение включает проявления интереса к результату учебы, самостоятельное определение целей учебы, наличие высокой самооценки, способность к самообразованию (Шепеленко 2012: 120). В документе *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком* подчеркивается и социокультурный элемент отношения учащихся, «заинтересованность и открытость учащегося ко всему иному, готовность соотносить свою собственную точку зрения и систему взглядов со взглядами окружающих, готовность выступать в качестве посредника между культурами родного и иностранного языков и разрешать межкультурные недопонимания и конфликты» (Оквия 2003: 157). В отношении к учебному предмету, учащийся должен быть открытым, чтобы получить больше опыта и знаний, связанных с материалом изучения.

Уверенность в себе и чувство собственного достоинства – «необходимое качество любого человека, стремящегося добиться успехов в обучении» (Шепеленко 2017: 122). Если обучаемый не верит в свои способности, тогда его неуверенность, боязнь сделать ошибки, ожидание неудачи и заниженная самооценка ведут к повышенной тревожности и могут оказывать негативное влияние на процесс обучения иностранному языку (Шепеленко 2017: 122). Уверенность в своих силах может создать положительный образ себя и может способствовать успеху обучения и общения на иностранном языке.

2.2. Тревожность

В предыдущем разделе были рассмотрены основные аффективные факторы, влияющие на процесс изучения иностранного языка. Тревожность является еще одним аффективным фактором, которое описывается как неустойчивое эмоциональное состояние, субъективное чувство напряжения, нервозности и беспокойства, связанное с возбуждением нервной системы, которое мешает некоторым людям успешно заниматься учебными предметами, как математика (Horwitz et al. 1991: 27). Хотя некоторые авторы утверждают, что умеренный уровень тревожности может оказаться полезным, большинство исследований, проведенных для изучения этого феномена, подтверждают обратное (Mihaljević Djigunović 2000: 10).

Э. Хорвитц и Д. Янг (1991) отмечают, что существует два общих подхода к определению языковой тревожности: это просто перенос тревожности из другой области; или что-то в изучении языка делает языковую тревожность уникальным опытом. В первом подходе теоретики рассматривают языковую тревожность как перенос других форм тревожности, таких как тестовая тревожность, в область изучения иностранного языка, но результаты исследований были непоследовательны (MacIntyre 1999: 27). Второй подход к определению языковой тревожности предполагает, что тревожность в области изучения языка является уникальной. Языковая тревожность – это беспокойство и негативная эмоциональная реакция, возникающая при изучении или использовании второго языка (MacIntyre 1999: 27). П. Макинтайр и Р. Гарднер (1989 в: MacIntyre 1999: 27) обнаружили, что языковая тревожность отличается от более общих типов тревожности и что деятельность во втором языке отрицательно коррелирует с языковой тревожностью; другими словами, чем выше показатель языковой тревожности, тем ниже показатель языковой деятельности. Языковая тревожность рассматривается как уникальная форма тревожности, специфичная для контекста изучения иностранного языка.

Тревожность по своей природе разделяют на личностную (англ. *trait anxiety*) и ситуативную тревожность (англ. *situation-specific anxiety*). Личностная тревожность относится к стабильной предрасположенности нервничать в широком диапазоне ситуации (MacIntyre 1999: 28). Личностная тревожность «проявляется в переживании нервного напряжения в ситуациях, в состоянии неуравновешенности, в недостатке эмоциональной стойкости» (Дальбергенова и Ахметова 2019: 6). По мнению П.

Макинтайра (1999: 28), люди с высоким уровнем личностной тревожности обычно нервничают, им не хватает эмоциональной стабильности; но люди с низким уровнем личностной тревожности эмоционально стабильны, обычно спокойны. П. Макинтайр (1999: 28) добавляет, что личностная тревожность определяется как черта личности индивида, поэтому она устойчива во времени и применима к широкому кругу ситуаций. Это вероятность стать тревожным в любой ситуации.

Ситуативная тревожность похожа на личностную тревожность, за исключением применения только к одному контексту или ситуации. Она стабильна во времени, но не обязательно последовательна в разных ситуациях (MacIntyer 1999: 28). Представляет собой «состояние, отражающее эмоциональную реакцию на стрессовую ситуацию и характеризующееся нервозностью, нарушением внимания, беспокойством» (Абрамова et al. 2016: 169). Примерами ситуаций, которые вызывают ситуативную тревожность являются страх сцены, тестовая тревожность, математическая тревожность, языковая тревожность, потому что каждая из них относится к определенному типу контекста: произнесение речи, сдача теста, выполнение математики или использование иностранного языка. Каждая ситуация различна; человек может нервничать в одной и не нервничать в других ситуациях (MacIntyer 1999: 28). Ситуативная тревожность представляет собой вероятность становится тревожным в конкретной ситуации. Личностная и ситуативная тревожность приводит к тому, что отрицательные эмоции блокируют познавательные процессы учащихся и таким образом продуктивность деятельности снижается (Абрамова et al. 2016: 169). Учащиеся тогда испытывают страх перед публичными выступлениями, контрольными работами, затрудненностью речи. По мнению П. Макинтайра (1999: 29), с теоретической точки зрения языковая тревожность является формой ситуативной тревожности.

2.2.1. Развитие языковой тревожности

На самых ранних этапах изучения языка ученик сталкивается с многими трудностями в изучении, понимании, грамматике и других областях, и если учащийся начинает беспокоиться об этих переживаниях, если учащийся чувствует себя некомфортно, совершая ошибки, тогда возникает языковая тревожность (MacIntyer 1999: 30). Испытав повторяющиеся проявления тревожности, студент начинает ассоциировать тревожное возбуждение с иностранным языком, и тогда студент ожидает тревожность в контексте

иностранного языка (MacIntyer 1999: 31). Иноязычная тревожность, по мнению Э. Хорвитц и других соавторов (1991: 30), связана с оценкой эффективности в академическом и социальном контекстах, поэтому полезно провести параллели между языковой тревожностью в контексте обучения иностранному языку и тремя, связанными с ней тревожностями по эффективности: коммуникативной тревожностью или тревожностью при межличностной коммуникации (англ. *communication apprehension*), тестовой тревожностью (англ. *test anxiety*), боязнью негативной социальной оценки (англ. *fear of negative evaluation*).

Коммуникативная тревожность «спровоцирована фактической и/или ожидаемой необходимостью общаться на иностранном языке с другим учащимся или преподавателем» (Шепеленко 2017: 121). Такая тревожность связана с трудностями, которые испытывают учащиеся при выражении своих мыслей и целей. Тревожность, как утверждает Е. Михалевич-Джигунович (2002: 11), связана не только с иностранным языком, но также присутствует в повседневной жизни при использовании родного языка. Если субъект чувствует боязнь, неуверенность при коммуникации, тогда усилятся отрицательные переживания, которые субъект ассоциирует с задачей, предметом, а также проявляется деструктивная роль языкового барьера – молчание и предпочтение говорить на своём родном языке или, в лучшем случае, несколько самых обычных фраз (Каскевич 2012: 169). Э. Хорвитц и соавторы (1991: 30) отмечают, что трудности в разговоре в группах (устная коммуникативная тревожность), на публике (страх сцены), во время прослушивания или изучения устного сообщения (реципиентная тревожность) являются проявлениями коммуникативной тревожности. Дж. Дейли (1991: 5) дает возможные объяснения развития коммуникативной тревожности в родном языке. Эти объяснения могут быть генетическая предрасположенность, когда генетика человека устанавливает предрасположенность, которая либо улучшается, либо ухудшается другими факторами окружающей среды; история подкреплений или наказаний человека, связанных с актом коммуникации (если субъект встречает негативные реакции со стороны близких людей); адекватность приобретения детьми навыков раннего общения (дети, получившие раннее обучение общению, могут быть менее тревожными, чем дети, получившие такое же обучение позже) или роль соответствующих моделей общения, когда дети, имеющие адекватные модели общения, как правило, менее тревожны, чем дети, подвергшиеся воздействию неадекватных моделей.

Коммуникативная тревожность оказывает негативное влияние также на изучение иностранного языка. З. Девицкая (2013) пишет, что преподаватель иностранного языка постоянно сталкивается в своей работе с проблемой, когда учащиеся не хотят использовать изучаемый иностранный язык для решения коммуникативных задач. Если учащиеся не хотят общаться на уроках иностранного языка, работать и реализовать цели обучения становится невозможно. Е. Михалевич-Джигунович (2002: 20) считает, что люди, испытывающие трудности в общении в группах, скорее всего, будут испытывать еще большие трудности в общении на занятиях по иностранному языку, где они слабо контролируют коммуникативную ситуацию, их деятельность постоянно контролируется и оценивается. З. Девицкая (2013) отмечает, что даже некоторые из учащихся, имеющие положительное отношение к изучению иностранного языка, когда надо адекватно применить языковые знания в конкретной речевой ситуации, оказываются неспособными это сделать, они не готовы к общению на иностранном языке.

Тревожность в тестовых ситуациях – тревожность, «вызываемая контролем знаний и умений, когда учащийся испытывает душевные страдания до, во время и после контрольного задания, экзамена, что приводит к получению низкого балла» (Шепеленко 2017: 121). Тестовая тревожность, связанная со страхом за академическую успеваемость, исходит из страха провала на тестах, зачетах и экзаменах, из страха неудачи и поскольку оценка является неотъемлемой частью изучения иностранного языка, так же и тревожность перед оценкой присутствует (Horwitz et al. 1991: 30). Тестовая тревожность обусловлена рядом причин. Т. Шепеленко (2017) пишет, что, предыдущий негативный опыт при прохождении испытаний влияет на учащегося, который может создавать сильный эмоциональный дискомфорт в ожидании предстоящих контрольных и экзаменов, и приводит к появлению другой причины: недостаточной подготовки к занятию. Учащийся готовится к занятиям в последнюю минуту или у него подготовки к уроку вообще нет из-за неумения планировать свое время, умения себя организовать, сложности изучаемого материала (Шепеленко 2017: 123). Э. Хорвитц и другие соавторы (1991: 30) считают, что, студенты, испытывающие тестовую тревожность на уроках иностранных языков, вероятно испытывают значительные трудности, поскольку тесты являются частыми, и даже самые подготовленные студенты часто ошибаются.

Третьим типом тревожности является боязнь негативной социальной оценки, которая представляет собой «боязнь получить неудовлетворительную оценку, боязнь осуждения

и постоянное ожидание отрицательного мнения со стороны других учащихся и педагога, попытка избегать тестовых ситуаций из-за грозящей опасности неудачи. Такая тревожность вытекает из потребности учащихся произвести положительное впечатление на окружающих» (Шепеленко 2017: 123). Этот тип тревожности присутствует во многих социальных взаимодействиях, которые характеризуются какой-то оценкой, а одним из них является и устное общение на уроке иностранного языка, отмечает Е. Михалевич-Джигунович (2002: 50). Хотя страх негативной оценки аналогичен тестовой тревожности, он шире по своему охвату, может возникнуть в любой социальной, оценочной ситуации, такой как собеседование на работу или выступление на уроке иностранных языков (Horwitz et al. 1991: 30). Учащиеся боятся насмешек со стороны других учеников и, из-за желания защитить себя, не хотят активно участвовать и коммуницировать на занятиях иностранного языка.

По мнению Э. Хорвитц и др. (1991: 31) иноязычная тревожность – это не просто сочетание коммуникативной тревожности, тестовой тревожности и боязни негативной оценки, перенесенных на изучение иностранного языка. Иноязычная тревожность – это «определенная совокупность самооценки, убеждений, чувств и принципов поведения, связанных с обучением иностранному языку, что, в свою очередь, обуславливается уникальностью этого процесса» (Horwitz et al. 1991: 31). На основе своих исследований, Э. Хорвитц и др. (Horwitz et al. 1991: 32) разработали *Шкалу измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка – FLCAS* (англ. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). В шкале включены элементы, связанные с барьерами в межличностной коммуникации, с тестовой тревожностью, с негативной оценкой. В тест FLCAS включены и психологические проблемы в учебном классе, которые показывают, что иноязычная тревожность специфична для контекста изучения иностранного языка.

2.2.2. Причины возникновения языковой тревожности

Иноязычная тревожность по мнению П. Макинтайр (1999) возникает, когда студент связывает тревожность с иностранным языком. Студенты, хорошо успевающие в других учебных предметах, могут обнаружить, что изучение языка очень отличается, возможно, из-за особенностей личности, специфических проблем усвоения языка или специфической реакции на контекст или метод изучения языка (MacIntyre 1999: 31).

Причины возникновения трудностей в изучении иностранного языка, а также развития языковой тревожности могут быть разными.

Несколько авторов исследовали потенциальные причины языковой тревожности. Л. Дальбергенова и А. Ахметова (2019: 6) провели исследование среди студентов с целью выявления возможных трудностей овладения немецким языком, а результаты проведенного исследования показали, что причинами неудовлетворительного психологического состояния студентов являются: скованность перед преподавателем, неуверенность в себе, боязнь говорить с ошибками, затрудненность при общении в паре с хорошо владеющим немецким языком студентом, недостаточный словарный состав и недостаточные знания по грамматике. М. Прайс (1991: 105) суммировала несколько причин языковой тревожности в классе: она отметила, что студенты, больше всего озабочены выступлением перед своими сверстниками. Страх быть осмеянным, быть смущенным являются основными проблемами тревожных учащихся. Более технические аспекты изучения языка также вызывают проблемы у студентов (Price 1991: 105). Интервью М. Прайс (1991) показывает, что студенты были больше обеспокоены ошибками в произношении и тем, что они не могли эффективно общаться, а это связано с отношениями в классе, с отношением ученика с учителем и его сверстниками.

Д. Янг (1991: 427) предложила более обширный список потенциальных причин языковой тревожности, исходящих от ученика, учителя и учебной практики: личностные и межличностные проблемы учеников, убеждения обучающегося в отношении изучения языка, убеждения преподавателя в отношении преподавания языка, взаимодействие преподавателя и обучаемого, аудиторские процедуры, и языковое тестирование.

Личностные проблемы ученика, такие как самооценка, и межличностные проблемы, такие как конкуренция и страх потерять чувство идентичности, могут привести к тревожности (MacIntyer 1999: 32). М. Прайс (Price 1991: 106) сообщает, что большинство ее испытуемых считали, что их языковые способности были слабее, чем у других в классе; что они не делали хорошую работу, и что все остальные смотрели на них свысока; что они должны были делать намного лучше, чем они делали. Это показывает, утверждает Д. Янг (1991: 427), что низкая самооценка и конкурентоспособность изучающего могут привести ученика к беспокойству, когда он сравнивает себя с другими или к идеализированному образу себя.

Убеждения учащегося способствуют развитию языковой тревожности. П. Макинтайр (1999: 32) считает, что, нереалистичные убеждения ученика, такие как убеждения о том, как быстро можно выучить язык, или о том, что говорящий должен говорить и произносить, как носитель этого определенного языка услаждает тревожность. По мнению Д. Янг (1991: 428), учащиеся хотят иметь акцент, как у носителя языка, но большинство начинающих студентов, если они не очень мотивированы, не будут звучать как носители языка. И большинство из них в итоге будут разочарованы и напряжены.

Убеждения преподавателя по отношению к преподаванию языка влияют на учащихся, особенно, когда некоторые преподаватели считают, что они являются высшим авторитетом и что их роль заключается в том, чтобы исправлять учеников при каждом удобном случае, особенно тех учеников, которые не выполняют групповую работу – из-за страха потери контроля над классом (Young 1991: 428). Учителя считают, по мнению П. Макинтайра (1999: 32), что должны стать сержантами-инструкторами и/или запугать своих учеников, чтобы они учились; а такое поведение может вызвать тревожность.

Взаимодействие преподавателя и учащегося, и жесткий способ исправления ошибок учащихся вызывают тревожность. По мнению П. Макинтайра (1999: 22), методы исправления ошибок могут испортить отношения между преподавателем и студентами и привести к нервозности студентов, особенно если жесткая, неловкая коррекция ошибок выполняется перед другими студентами. Коррекция необходима, но важен сам способ коррекции – когда, как часто, каким образом исправляются ошибки (Young 1991: 429). Д. Янг (1991: 429) считает, что аудиторские процедуры и тревожности, связанные с ними, сосредоточены главным образом на необходимости говорить на целевом языке перед группой, и тогда учащиеся боятся устных презентаций или необходимости отвечать на целевом языке в классе.

Тревожность также проистекает из аспектов языкового тестирования. Некоторые студенты реагируют тревожно на определенные тестовые задания, некоторые форматы тестов вызывают значительно больше беспокойства, чем другие (McIntyre 1999: 32). П. Макинтайр (1999: 32) добавляет, что методы тестирования могут вызывать тревожность, поскольку устное тестирование не всегда является самым тревожным. Д. Янг (1991: 429) отмечает, что, если учитель имеет коммуникативный подход к обучению языку, но затем

дает грамматические тесты, это, вероятно, приводит студентов не только жаловаться, но и испытывать разочарование и беспокойство. Так развивается тестовая тревожность.

2.2.3. Влияние языковой тревожности на изучение иностранного языка

Одна из главных проблем, особенно среди преподавателей, заключается в потенциальном негативном влиянии тревожности на успеваемость (Core & Powel в: MacIntyer 1999: 33). В процессе учебной деятельности, тревожные учащиеся «способны достичь высоких результатов и добиться признания со стороны педагогов, но это становится возможным благодаря неоправданно затраченным усилиям или ценой ухудшения здоровья» (Абрамова et al. 2016: 169). С другой стороны, Э. Хорвитц и др. (1991: 28) отмечают, что у учащихся с повышенным уровнем тревожности существуют проблемы с обучением, тревожность может влиять на коммуникативные стратегии студентов, используемые на уроках языка; более тревожный студент склонен избегать попыток трудных или личных сообщений на иностранном языке. Тревожность влияет на академическую, когнитивную, социальную и личностную области.

В академической среде, по мнению П. Макинтайра (1999: 34) языковая тревожность связана как с собственным восприятием иноязычной компетенции, так и с измерением компетентности, а низкие оценки по курсу и ухудшение успеваемости на тестах являются одним из влияний языковой тревожности. Перегрузка занятиями (англ. *overstudying*) – это феномен связан с тревожностью, когда студенты, чрезмерно озабоченные своей успеваемостью, могут стать настолько обеспокоенными, когда они делают ошибки, что они могут попытаться компенсировать это, изучая еще больше (Horwitz et al. 1991: 29). Э. Хорвитц и др. (1991: 29) добавляют, что разочарование учащихся понятно, когда их компульсивные усилия не приводят к улучшению оценок.

Языковая тревожность влияет на когнитивную обработку, и, согласно Тобиасу (1986 в: MacIntyer 1999: 34), интерференция может происходить на трех уровнях: вход, обработка и выход. Возбуждение тревожности может мешать когнитивной деятельности на любой или всех этих стадиях; если тревожность нарушает когнитивную работу на одной, то информация не передается на следующую стадию (Mihaljević Djigunović 2002: 17). На стадии входа, Э. Хорвитц и др. (1991: 30) отмечают, что тревожность действует как фильтр, препятствующий попаданию некоторой информации в когнитивную систему

обработки, такая модель аналогична концепции аффективного фильтра С. Крашена, который делает человека невосприимчивым к языковому входу, если слова и фразы не входят в систему, они не могут быть обработаны или использованы позже. На стадии обработки тревожность может влиять как на скорость, так и на точность обучения (MacIntyer 1999: 34). Е. Михалевич-Джигунович (2002: 17) утверждает, что, когда тревожность возникает на этом этапе, который влечет за собой организацию, сохранение и ассимиляцию материалов, полученных на предыдущем этапе, она может значительно отвлечь от освоения языковых задач, которые плохо организованы, тяжелы и которые полагаются на память. Тревожность, по мнению П. Макинтайра (1999: 34), действует как отвлечение внимания, и студенты беспокоятся, потому что они не изучают новые слова, грамматику и т. д., и их беспокойство может принимать форму озабоченности будущим общением или просто страха чего-то недопонять. Тревожное возбуждение на этапе выхода может влиять на качество общения на втором языке (MacIntyer 1999: 35). На этом этапе ученик показывает, в какой степени он может использовать язык (Mihaljević Djigunović 2002: 17). Многие люди во время написания теста переживали ситуацию, когда они знали бы правильный ответ, но он не приходил бы в голову, и это происходит из-за наличия тревожности при поиске информации, и то же самое происходит, когда они говорят или пишут на иностранном языке (MacIntyer 1999: 35). Студент осознает, обычно через некоторое время после теста, что он знал правильный ответ, но записал неправильный из-за нервозности (Horwitz et al 1991: 29). Если ученик начинает смущаться из-за этого, тревожность может увеличиться, что делает дальнейшее общение еще более трудным (MacIntyer 1999: 35).

Существует много способов, с помощью которых социальный контекст может влиять на языковую тревожность. Атмосфера соперничества в классе, трудное взаимодействие с учителями, риск смущения, возможность контакта с представителями целевой языковой группы и напряженность между этническими группами – все это может влиять на языковую тревожность (MacIntyer 1999: 38). Перспектива общения на втором языке, по-видимому, является основным источником языковой тревожности (*ibid.*), и те, кто испытывает тревожность, менее склонны к общению и, когда им предоставляется возможность общаться в естественной обстановке перед другими, они делают это реже (MacIntyer 1999: 38).

Для некоторых студентов изучение иностранного языка является травматическим опытом (Price 1991: 104). Учащиеся, как считают Э. Хорвитц и др. (1991: 29), испытывают трудности с концентрацией внимания, становятся забывчивыми, потеют и испытывают учащенное сердцебиение. Они демонстрируют избегающее поведение, такое как пропуск занятий и откладывание домашних заданий. Многие студенты, по мнению П. Макинтайра (1999: 39), беспокоятся о том, что другие будут считать их менее умными, потому что у них возникают проблемы с использованием простых словарных и грамматических структур.

Шварцер (1986 в: Mihaljević 2000: 9) отличает несколько компонентов языковой тревожности: когнитивный, эмоциональный, поведенческий и физический. Когнитивный компонент связан с негативной самооценкой, заботой о действиях в обществе, заботой о своем общественном имидже и чувством неспособности соответствовать требованиям других (Mihaljević Djigunović 2002: 18). Эмоциональный компонент влечет за собой чувство беспокойства, дискомфорта и напряжения (Schwarzer в: Mihaljević Djigunović 2000: 9). Поведенческий компонент относится к неуклюжести, сдержанности, вмешательству в жесты и речь, а также склонности к отступлению и изоляции (ibid). Физический компонент включает соматические реакции ускоренного сердцебиения, потливость рук и др. (Mihaljević Djigunović 2000: 9). Д. Янг упоминает (1991: 430) проявления иноязычной тревожности, которые включают нервный смех, избегание зрительного контакта, шутки, короткие ответы на вопросы, избегание занятий в классе, неподготовленность к занятиям, безразличие, прерывание занятий, откладывание разговора на иностранном языке до последнего года, сидение в последнем ряду, избегание необходимости говорить на иностранном языке в классе.

2.2.4. Предложения по преодолению или снижению языковой тревожности

Первым шагом в освобождении от языковой тревожности, по мнению Е. Михалевич-Джигунович (2002: 101), является ее открытие; только, когда мы осознаем свою тревожность, мы будем готовы и что-то предпринять, чтобы освободиться ее. Существуют различные тесты для измерения тревожности, и самым известным инструментом для измерения страха перед иностранным языком в преподавании является FLCAS (Horwitz et al. 1991: 32). Способ борьбы с языковой тревожностью, считает Е. Михалевич-Джигунович (2002: 108), во многом зависит от каждого человека,

потому что тревожность является сложным процессом, и нет правильного метода освобождения от нее: каждый человек должен найти свой метод, и в этом больше всего помогает хорошее знание самого себя и осознание собственной тревожности.

Е. Михалевич-Джигунович (2002: 108) пишет, что каждый из нас может работать над тем, чтобы избавиться от языковой тревожности или снизить ее уровень настолько, чтобы тревожность стала союзником в обучении. Ученик должен осознавать позитивное отношение к изучению иностранного языка: размышлять о своих взглядах и о качествах успешных учеников, и об их поведении в процессе изучения иностранного языка, в то время как эти размышления, чувства, проблемы полезно записывать в учебный дневник (Mihaljević Djigunović 2002: 113). Е. Михалевич-Джигунович (2002) добавляет, что, если записи читаются другими учениками или учителем, ученик может получить поддержку или идеи для решения своих проблем. Е. Михалевич-Джигунович (2000: 12) считает, что ученику необходимо воспитывать позитивное представление о себе, благодаря которому ученик будет связывать успех с усилием и усердием, факторами, находящимися под его контролем. Для ученика важно, как утверждает Е. Михалевич-Джигунович (2002: 123), найти оптимальный стиль учения, важно знать свой собственный стиль, но и познакомиться с другими возможными стилями и, если заметно, что стиль, который они используют, неэффективен, надо применить другой. Также эффективным является овладение стратегиями обучения, которые Р. Оксфорд (1990 в: Mihaljević Djigunović 2002: 123) определяет как действия, которые должны сделать обучение более легким и быстрым, что позволяет учащемуся ориентировать обучение на себя, научиться применять знания в новых ситуациях. Все перечисленные методы помогают в обучении, а также потенциально снижают уровень страха перед общением на иностранном языке.

Е. Михалевич-Джигунович (2000: 12) отмечает, что преподаватель, чтобы помочь ученикам, должен сначала диагностировать проблему. Преподаватель не может повлиять на учащегося во всех аспектах иноязычной тревожности, но может многое сделать, чтобы уменьшить чувство тревожности до минимума во время занятий (Mihaljević Djigunović 2002: 132). Учитель может в классе создать расслабленную и дружественную атмосферу, преподаватели могут сделать все возможное, чтобы быть теплыми и представительными, а также вознаграждать усилия учеников (Crookall и Oxford 1991: 142). Е. Михалевич-Джигунович (2002: 132) считает, что учитель может организовать работу в паре или в меньшей группе, обучение путем симуляции и игры, а

также активности, в которых учитель является стимулом и модератором и в которых акцент делается на содержательном компоненте языкового использования. Преподавателю следует «дать возможность более стеснительным студентам работать в паре/группе с теми, кто всегда чувствует себя комфортно на занятиях» (Шепеленко 2017: 123). По мере изменения структуры класса и моделей общения можно ожидать уменьшение иноязычной тревожности, но существуют учащиеся, которые не чувствуются комфортно с такой системой из-за их личности или потому, что они привыкли к традиционным системам обучения (Crookall и Oxford 1991: 143).

Преподаватели могут проводить различные активности со студентами, такие как: устная интерпретация, обратный акцент, сценическая игра или уже упомянутый учебный дневник. Е. Михалевич-Джигунович (2002: 136) отмечает, что в активности «устная интерпретация» студенты выбирают материал, над которым они будут работать, они практикуют произношение, интонацию, силу и скорость речи, практикуют невербальную коммуникацию, а потом выступают перед другими учениками и преподавателем, причем тревожность снижается из-за хорошей подготовки, обратной связи в форме оценки и самого выступления. Д. Крукалл и Р. Оксфорд (1991: 142) упоминают активность «обратный акцент», в которой студенты разговаривают друг с другом на родном языке, имитируя акцент человека, который является носителем иностранного языка, который они изучают, что помогает им расслабиться. Для Л. Дальбергеновой и А. Ахметовой (2019) сценическая игра представляет собой один из перспективных методов, способствующих снижению тревожности при интерпретации художественных текстов в процессе говорения на иностранном языке, один из методов, заключающийся в импровизации. Как Л. Дальбергенова и А. Ахметова (2019: 7) считают, игроки выбирают роль в определенной ситуации и стараются представить себе эту ситуацию, пространства, предметы, и таким образом сценическая игра раскрывает потенциал студента при изучении иностранного языка, дает возможность студентам выражать свои мысли и эмоции, позволяет снизить уровень тревожности, эмоциональное напряжение, помогает создать атмосферу общения, эмоционально-коммуникативные отношения между студентами.

Существуют и институциональные формы борьбы с иноязычной тревожностью. По мнению Е. Михалевич-Джигунович (2002: 137) могут быть организованы группы для помощи, в которых учащиеся обучаются стратегиям обучения и методам релаксации;

различные формы дополнительного обучения, проводимого специалистом по обучению; или можно включить стратегии обучения в регулярную программу обучения иностранному языку. Е. Михалевич-Джигунович (2002: 138) добавляет, что преподавателей также можно научить стратегиям обучения, которые уменьшат тревожность перед общением на иностранном языке (учеников не нужно публично критиковать перед другими учениками; надо поощрять и вознаграждать усилия учащегося независимо от того, приносит ли усилие плод или нет; надо побуждать студентов помогать друг другу, быть источником знаний и поддержки друг другу).

Задача преподавателя – «найти тот оптимальный вариант, при котором человек, изучающий иностранный язык, добивается поставленных целей и делает это в максимально благоприятной эмоциональной обстановке» (Шепеленко 2017: 123). Е. Михалевич-Джигунович (2000: 12) считает, что на практике зачастую слишком сложно ожидать от учителей более глубокого участия, потому что в этом случае преподаватели должны были бы знать своих учащихся на эмоциональном уровне, что почти невозможно в нынешних условиях: классы со многими учениками и небольшое количество часов иностранного языка препятствуют этому.

3. Исследование иноязычной тревожности

Процесс изучения иностранного языка в классе для многих учащихся является проблемой, которая часто связана с отсутствием самооценки, с присутствием стыда и беспокойства, что негативно влияет на их прогресс в изучении языка. Изучение иностранного языка является сложным процессом, на изучение которого влияет несколько факторов: личность ученика, его деятельность, уверенность в себе, атмосфера в классе и среди студентов, преподаватель, учебный предмет и экзамены. Все эти факторы в большей или меньшей степени могут заставить многих учеников чувствовать себя комфортно или некомфортно в классе иностранного языка, могут влиять на успех учащихся или спровоцировать тревожность.

По данным проанализированных нами источников, в Хорватии не было проведено много исследований на тему тревожности при изучении иностранных языков, а особенно русского языка как иностранного. В литературе о процессе преподавания и обучения иностранным языкам известно, что этот аффективный фактор негативно влияет на

эффективное изучение иностранного языка, о чем также свидетельствуют разные исследования (Price 1991; Horwitz et al. 1991; Дальбергенова и Ахметова 2019). В отечественном контексте большинство из этих исследований относится к изучающим английский язык (Михалевич-Джигунович 2000). Вот почему необходимо изучить уровень тревожности при изучении русского языка как иностранного среди хорватских студентов и проанализировать влияние нескольких отдельных факторов на тревожность, чтобы лучше понять это явление.

3.1. Цель исследования

Основная цель этого исследования – измерение уровня тревожности в овладении русским языком у хорватских студентов, изучающих русский язык как иностранный на Философском факультете Загребского университета. Кроме того, целью данного исследования является сравнение уровня тревожности студентов 1 – 4 курсов, определение основных источников, которые вызывают тревожность, и определение, в какой степени некоторые отдельные факторы влияют на процесс обучения. Первая гипотеза основана на измерении уровня тревожности и предполагается, что у студентов старших курсов более низкий уровень тревожности, чем у студентов младших курсов.

Предполагается, что все студенты будут проявлять умеренный уровень тревожности, поскольку в этом случае речь идет о языке, который студенты выбрали для изучения и, который будет частью их профессии (в зависимости от того, что они выберут в дальнейшей учебе, они становятся переводчиками или учителями русского языка). С учетом представленной теории ожидается, что основными источниками тревожности будут: коммуникативная тревожность (психологические барьеры при межличностной коммуникации), боязнь негативной оценки как формальной (во время экзамена) так и негативной социальной оценки (боязнь осуждения и ожидание отрицательного мнения со стороны одноклассников).

Другие гипотезы основаны на влиянии остальных индивидуальных факторов на изучение иностранного языка. К пяти индивидуальным факторам, которые могут повлиять на уровень тревожности в связи с изучением русского языка как иностранного, относятся: изучение другого иностранного языка, изучение русского языка до поступления на факультет, интегративная мотивация (уровень языковой

компетентности, который студенты хотят получить в изучении русского языка), инструментальная мотивация и пребывание учащихся в русскоязычной среде. Исследование будет проводиться с помощью анонимного вопросника. Результатами ожидается подтверждение гипотезы, что уровень тревожности снижается на старших курсах. Также ожидается подтверждение гипотез: что у студентов, изучающих другой иностранный язык на факультете, изучавших русский язык до поступления на факультет, у которых присутствует интегративная мотивация, у которых присутствует инструментальная мотивация, и у студентов, пребывающих в русскоязычной среде, более низкий уровень тревожности при изучении русского как иностранного языка.

3.2. Опрошенные

Исследование проводилось на Философском факультете Загребского университета. Выборка исследования состояла из 80 студентов русского языка как иностранного.

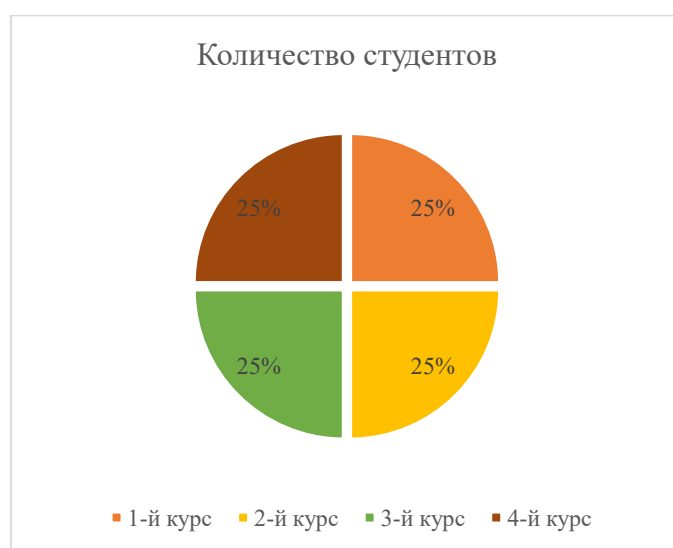


График 1. Количество опрошенных студентов

Средний возраст отбора проб составляет 20,94 и колеблется от 18 до 27 лет. Опрошенные разделены на 4 курса; распределение по степеням однородно: 20 студентов (25 %) – с первого курса, 20 студентов (25 %) – с второго, 20 студентов (25 %) – с третьего и 20 студентов (25 %) – с четвертого.

Согласно полученным данным, 12 студентов (15 %) изучали русский язык до поступления в университет, а другие (85 % или 68 студентов) никогда раньше не изучали

русский язык. Среди 12 студентов, изучавших русский язык до поступления в университет, 4 из них учились русскому языку в школе иностранных языков, 5 студентов – в средней школе, а 3 студента изучали русский язык через Интернет. Шестьдесят из опрошенных студентов (75 %) задумывались о перспективах трудоустройства при поступлении на изучение русского языка, а остальные 20 студентов (25 %) не думали об этом.

Большинство студентов, точнее 60 студентов (75 %), изучают другой язык, кроме русского. Из 80 опрошенных, 6 студентов (7,5 %) изучают хорватский язык (их родной язык), а 54 студента (67,5 %) изучают другой иностранный язык. Среди 54 студентов, изучающих другой иностранный язык, 31 студент (38,75 %) изучает английский язык, по 4 студента (5 %) изучают французский и немецкий языки, по 3 студента (3,75 %) изучают испанский и итальянский языки, по 2 студента (2,5 %) изучают чешский, шведский, польский языки, по 1 студенту (1,25 %) изучает португальский, турецкий и венгерский языки. 20 студентов (25 %) не изучают другой иностранный язык, кроме русского.

Большинство опрошенных (85 % или 68 учащихся) никогда не посещали русскоязычную страну, в то время как 12 из них (15 %) хотя бы один раз посещали русскоязычную среду, большая часть из тех, которые посещали (8 учащихся) русскоговорящую среду, являются студентами четвертого курса. На вопрос, насколько хорошо они хотят овладеть русским языком, 1 студент (1,25 %) ответил «слабо», 13 студентов (16,25 %) ответили «средне», а 66 студентов (82,5 %) ответили «очень».

3.3. Методы исследования

Используемый инструмент в анализе представляет собой вопросник, разделенный на две части (Приложение 1). В первой части вопросника находится социально-демографическая часть, которая поможет при анализе данных, полученных из второй части вопросника. В первой части вопросника опрошенные предоставили основную личную информацию: возраст, степень обучения на факультете, курс, средний балл по изучению русского языка. Кроме того, они ответили на ряд дополнительных социально-демографических вопросов, которые помогли определить, в какой степени отдельные факторы влияют на тревожность в изучении русского языка как иностранного. Студенты ответили на вопросы, которые касаются уровня языковой компетенции, которую они

хотят получить на русском языке, на вопросы, изучают ли второй язык на факультете, кроме русского; посещали ли они когда-либо Российскую Федерацию или какую-либо русскоязычную среду; думали ли о трудоустройстве при выборе русского языка.

Основной инструмент и вторая часть вопросника позволяют получить надлежащую и соответствующую информацию с большим числом опрошенных, и в этом исследовании используется хорватский вариант шкалы FLCAS (англ. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), разработанный Э. Хорвиц, М. Хорвицем и Дж. Коупом (1991: 32). В исследовании использован хорватский вариант вопросника для обеспечения того, чтобы опрошенные понимали содержание, потому что уровень русского языка у опрошенных различается. Важным является, чтобы студенты глубоко поняли содержание вопросника и искренне ответили на вопросы, а если они не понимают вопросы, тогда невозможно получить адекватные результаты. Е. Михалевич-Джигунович (2002) сделала перевод вопросника FLCAS и использовала его в своих исследованиях.

FLCAS включает в себя 33 утверждения, каждый элемент оценивается по шкале Ликерта с оценками: 1 – решительно не согласен, 2 – не согласен, 3 – ни согласен, ни не согласен, 4 – согласен, 5 – полностью согласен. В большинстве утверждений значение 5 указывает на самый высокий уровень тревожности, в то время как в случае вопросов 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 и 32, характер вопросов заключается в том, что показателем наибольшей тревожности является значение 1. По этой причине эти элементы должны быть отменены, прежде чем анализировать собранные данные. Уровень тревожности каждого студента рассчитывается по сумме баллов по 33 пунктам. Таким образом, диапазон баллов, которые можно получить, варьирует от 33 до 165. В своей статье Г. Калганова и Р. Марданшина (2015: 611) распределяют языковую тревожность в тесте FLCAS следующим образом: 8 пунктов (1, 9, 14, 18, 24, 27, 29, 32) соотносились с барьерами при межличностной коммуникации, 5 пунктов (2, 8, 10, 19, 21) – со страхом в тестовых ситуациях, 9 вопросов (3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31, 33) – с негативной оценкой, и 11 пунктов (4, 5, 6, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 28, 30) – с психологическими проблемами в учебном классе.

3.4. Описание процесса исследования

Исследование проведено в марте 2020 года, в начале летнего семестра среди студентов 1 – 4 курсов на Философском факультете Загребского университета. Преподаватели

одобрили проведение исследования в своих классах и назначили время проведения процедуры. Студенты заполнили анкету в среднем через 5 – 10 минут. Проведение исследования среди студентов началось 2 марта и было завершено 5 марта. Вопросник, описанный в предыдущем разделе, проведен в начале каждого урока во время занятий по русскому языку. Опрошенные были информированы о цели и задачах исследования, им было объяснено, что их участие является добровольным, что им надо ответить как можно более открыто и искренно, поскольку их ответы являются анонимными, и их результаты будут использоваться только для целей этого исследования.

Чтобы узнать уровни тревожности при обучении русскому языку как иностранному, были проанализированы результаты, полученные в FLCAS, используя объяснение, которое дала Михалевич-Джигунович (2002: 164), где автор объясняет, как подсчитать баллы. Согласно шкале Ликерта самая высокая оценка в большинстве пунктов шкалы FLCAS указывает на самый высокий уровень иноязычной тревожности. Это было не так с утверждениями 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 и 32, поэтому должно было променять все баллы чтобы получить соответствующий результат. В этих утверждениях оценка 1 обозначает 5 баллов, оценка 2 – 4 балла, оценка 3 – 3 балла, оценка 4 – 2 балла, а оценка 5 – 1 балл. Уровни тревожности при изучении русского языка как иностранного разделены на основе классификации Михалевич-Джигунович (2002: 164): если у студента меньше 76 баллов, то у него низкая тревожность, если у него от 76 до 119 баллов у него умеренная тревожность, а если у него более 119 баллов, это высокая тревожность. Результаты каждого курса сравниваются и показываются в процентах или как среднее арифметическое (\bar{x}). Распределение результатов будет показано и графически.

Некоторые вопросы будут более глубоко проанализированы на основе категоризации Э. Хорвиц, М. Хорвица и Дж. Коуп (1991: 33), Г. Калгановой и Р. Марданшиной (2015: 611). Затем будут проанализированы ответы на социально-демографические вопросы и будут сравнены с результатами утверждений FLCAS, чтобы увидеть отличия в уровне тревожности. Представляется сравнение результатов учащихся, изучающих другой язык, с теми, кто не изучает другой язык на факультете; сравнение желаемого уровня языковой компетентности в русском языке и уровня тревожности при изучении русского языка; а также сравнение их инструментальной мотивации (вопрос – *Думали ли вы о профессии при зачислении на факультет?*) и уровня тревожности. Чтобы проверить, влияет ли пребывание в русскоязычной среде на тревожность, сравнивается уровень тревожности

тех, пребывающих в русскоязычной среде с теми, которые никогда не были в русскоязычной среде. Для представления результатов будет использована программа Microsoft Excel (макет таблиц, графиков).

3.5. Результаты исследования

В этом разделе будут представлены результаты в соответствии с определенными целями. Основная цель исследования состояла в том, чтобы измерить уровень тревожности при изучении русского языка как иностранного среди студентов русского языка Философского факультета Загребского университета. Для этого были проанализированы данные, полученные из вопросника FLCAS. В результатах определены и классифицированы также источники тревожности. Кроме того, цель состояла также в том, чтобы выяснить, влияют ли отдельные факторы (изучение другого иностранного языка, кроме русского, уровень желаемой языковой компетентности в русском языке, изучение русского языка до поступления на факультет, пребывание в русскоязычной среде, размышление о трудоустройстве при поступлении на факультет) на тревожность и в какой степени.

3.5.1. Уровни тревожности при изучении русского языка как иностранного

Данные, полученные в результате тестирования на 1 – 4 курсах, отражены в процентах на Графике 2.

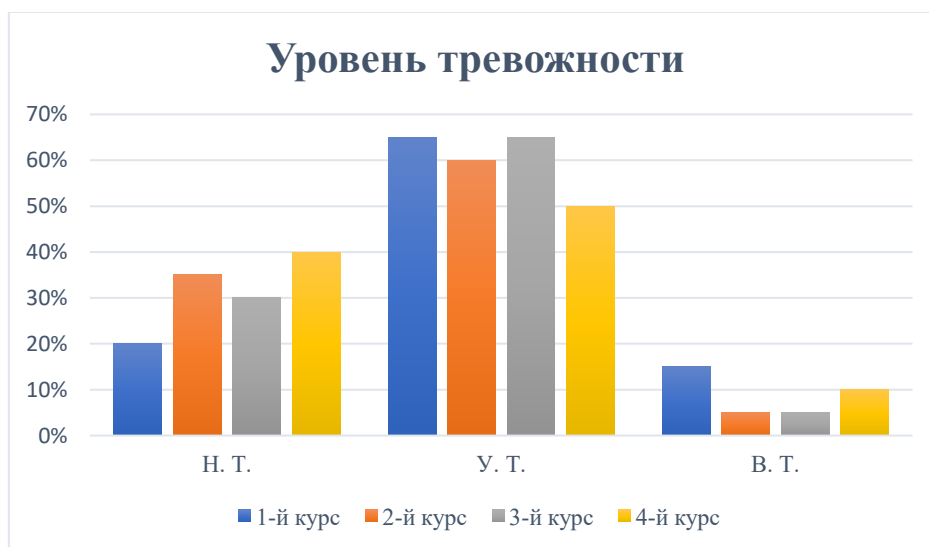


График 2: Уровень тревожности (каждого курса)

Среди 20 студентов первого курса, 4 студента (20 %) испытывает низкую иноязычную тревожность в процессе обучения иностранному языку, 13 студентов (65 %) испытывают умеренную тревожность, а 3 студента (15 %) испытывает высокую тревожность. Минимальный результат между ними – 71 балл (абсолютный минимум – 33 балла). Студент первого курса получил самый высокий результат на тесте (среди всех курсов) – 141 из возможных 165 баллов. Среднее арифметическое результатов первого курса составляет 94,8 балла.

Снижение иноязычной тревожности, по сравнению с первым курсом, обнаружено у студентов второго курса. У 7 студентов (35 %) низкая иноязычная тревожность, 12 студентов (60 %) испытывают умеренную тревожность, а только 1 студент испытывает высокую иноязычную тревожность (5 %). По результатам, студент с самым низким уровнем тревожности на втором курсе на тесте получил 46 балла, а самый высокий результат на тесте среди второкурсников – 141 балл. Среднее арифметическое результатов второго курса – 81,2 балла.

Среди студентов третьего курса, у 6 студентов (30 %) низкая иноязычная тревожность, у 13 студентов (65 %) умеренная тревожность, и у 1 студента (5 %) высокая иноязычная тревожность. Минимальный результат между ними – 59 баллов, а максимальный результат одного студента третьего курса – 121 балла. Среднее арифметическое результатов третьего курса – 88,5 балла.

На четвертом курсе, по сравнению с первым и третьим, снижается иноязычная тревожность. Среди 20 студентов четвертого курса, 8 студентов (40 %) испытывают низкую иноязычную тревожность в процессе обучения иностранному языку, 10 студентов (50 %) испытывают умеренную тревожность, а 2 студента (10 %) испытывает высокую тревожность. Минимальный результат между студентами всех курсов получил студент четвертого года, его результат – 45 баллов. Максимальный результат между четверокурсниками – 125 баллов, а среднее арифметическое результатов четвертого курса – 85,25 балла.

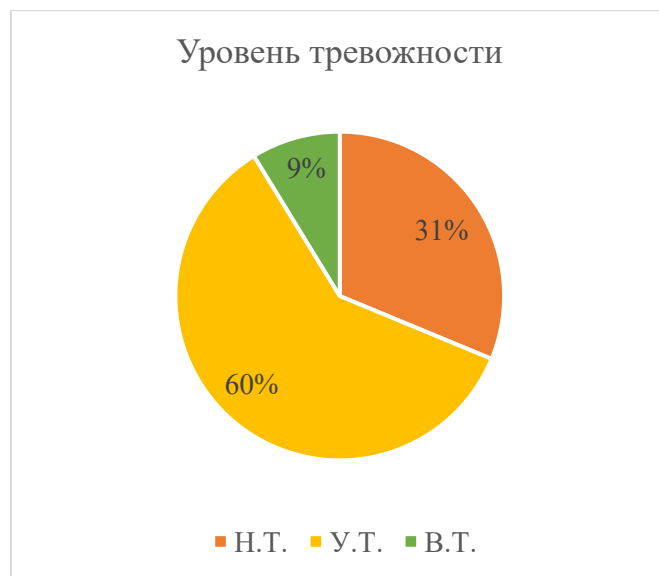


График 3: Уровень тревожности всех курсов

Результаты всех курсов показывают, что 25 студентов (31,25 %) испытывают низкую иноязычную тревожность, 48 студентов (60 %) испытывают умеренную тревожность, и 7 студентов (8,75 %) высокую тревожность.

3.5.2. Источники тревожности при изучении русского языка как иностранного

Что касается направлений языковой тревожности, полученные данные находятся в Таблице 1 (1 – решительно не согласен, 2 – не согласен, 3 – ни согласен, ни не согласен, 4 – согласен, 5 – полностью согласен).

Таблица 1: Аспекты языковой тревожности

Курс	Аспекты языковой тревожности	1	2	3	4	5
1 – 4	Тревожность при межличностной коммуникации	15,62 %	30,62 %	21,41 %	19,22 %	13,13 %
	Тестовая тревожность	31,75 %	23,5 %	14 %	18 %	12,75 %
	Негативная оценка окружающих	26,11 %	23,06 %	16,11 %	22,5 %	12,22 %
	Психологические проблемы в учебном классе	27,16 %	25,23 %	20,68 %	17,84 %	9,09 %

Результаты показывают, что студенты испытывают тревожность при межличностной коммуникации, и когда можно встречать негативные реакции со стороны других, своих одноклассников или преподавателей. У студентов меньшую иноязычную тревожность вызывают тестовые ситуации и психологические проблемы в учебном процессе (в классе).

В Таблице 2 показано, как студенты русского языка ответили на вопросы, которые касаются тревожности при межличностной коммуникации (1 – решительно не согласен, 2 – не согласен, 3 – ни согласен, ни не согласен, 4 – согласен, 5 – полностью согласен).

Таблица 2: Тревожность при межличностной тревожности

Тревожность при межличностной коммуникации	1	2	3	4	5
1. Я совсем не уверен в себе, когда говорю на уроке русского.	12,5 %	21,25 %	23,75 %	25 %	17,5 %
9. Я начинаю паниковать, если должен говорить без подготовки.	7,5 %	32,5 %	20 %	22,5 %	17,5 %
14.* Я не нервничаю, когда разговариваю с носителем языка.	13,75 %	26,25 %	16,25 %	22,5 %	21,25 %
18.* Я уверен, когда я говорю на уроках русского языка.	6,25 %	28,75 %	26,25 %	25 %	13,75 %
24. Я стесняюсь говорить на русском языке перед другими студентами.	18,75 %	28,75 %	20 %	17,5 %	15 %
27. Я начинаю нервничать, когда говорю на уроках русского языка.	27,5 %	31,25 %	21,25 %	13,75 %	6,25 %
29. Я нервничаю, когда понимаю не все, что говорит преподаватель.	23,75 %	42,5 %	23,75 %	6,25 %	3,75 %
32.* Мне легко в обществе с носителями русского языка.	15 %	33,75 %	20 %	21,25 %	10 %

*для этих утверждений оценка перевернута

Результаты показывают, что студенты чувствуют тревожность, в ситуациях, которые описывают утверждения 1, 18, 14, 9 и 21. Утверждение 24 может пониматься и как боязнь

перед негативной оценкой окружающих, но из-за элемента коммуникации, определяется как один из пунктов, который представляет собой тревожность при межличностной коммуникации.

Ответы студентов, связанные с тестовой тревожностью, показаны в Таблице 3 (1 – решительно не согласен, 2 – не согласен, 3 – ни согласен, ни не согласен, 4 – согласен, 5 – полностью согласен).

Таблица 3: Тестовая тревожность

Тестовая тревожность	1	2	3	4	5
2.* Я не боюсь делать ошибки на русском языке.	7,5 %	22,5 %	20 %	28,75 %	21,25 %
8.* Я обычно спокоен во время тестов, диктантов, проверок.	5 %	25 %	21,25 %	26,25 %	22,5 %
10. Я переживаю по поводу своих неудач на уроках русского языка.	13,75 %	32,5 %	16,25 %	23,75 %	13,75 %
19. Я боюсь, что учитель будет исправлять каждую мою ошибку.	78,75 %	11,25 %	1,25 %	3,75 %	5 %
21. Чем больше я готовлюсь к тесту, тем больше у меня сомнений в том, что я справлюсь.	53,75 %	26,25 %	11,25 %	7,5 %	1,25 %

*для этих утверждений оценка перевернута

Согласно собранным данным, студенты не чувствуют себя спокойными в тестовых ситуациях, которые описаны в утверждениях 2 и 8.

В Таблице 4 (1 – решительно не согласен, 2 – не согласен, 3 – ни согласен, ни не согласен, 4 – согласен, 5 – полностью согласен) показаны ответы студентов, связанные с негативной оценкой окружающих.

Таблица 4: Боязнь негативной оценки окружающих

Негативная оценка окружающих	1	2	3	4	5
3. Я боюсь, когда знаю, что преподаватель меня спросит что-нибудь.	16,25 %	26,25 %	11,25 %	33,75 %	12,5 %

7. Я думаю, что мои одноклассники знают русский язык лучше меня.	16,25 %	15 %	21,25 %	32,5 %	15 %
13. Я смущаюсь добровольно отвечать на вопросы.	28,75 %	21,25 %	18,75 %	11,25 %	20 %
15. Я расстраиваюсь, когда не понимаю то, что преподаватель исправляет.	28,75 %	23,75 %	28,75 %	12,5 %	6,25 %
20. Мое сердце начинает сильно биться, когда меня преподаватель спрашивает.	37,5 %	21,25 %	12,5 %	21,25 %	7,5 %
23. Мне кажется, что мои одноклассники говорят на русском лучше меня.	18,75 %	21,25 %	16,25 %	32,5 %	11,25 %
25. Уроки русского проходят быстро, и я волнуюсь, что отстаю.	30 %	31,25 %	11,25 %	18,75 %	8,75 %
31. Я боюсь, что студенты будут смеяться над моим русским языком.	52,5 %	25 %	7,5 %	8,75 %	6,25 %
33. Я нервничаю, когда преподаватель задает вопросы, к которым я не готов.	6,25 %	22,5 %	17,5 %	31,25 %	22,5 %

В связи с негативной оценкой окружающих, результаты показывают, что студенты испытывают тревожность в контекстах, связанных с утверждениями 7 и 33.

В Таблице 5 (1 – решительно не согласен, 2 – не согласен, 3 – ни согласен, ни не согласен, 4 – согласен, 5 – полностью согласен) показаны ответы студентов, связанные с другими факторами, которые вызывают тревожность.

Таблица 5: Психологические проблемы в учебном классе

Психологические проблемы в учебном классе	1	2	3	4	5
4. Я боюсь, когда не понимаю, что учитель говорит на уроке.	28,75 %	26,25 %	22,5 %	16,25 %	6,25 %
5.* Я не переживаю вообще, если будет больше уроков русского языка.	42,5 %	28,75 %	15 %	8,75 %	5 %
6. На уроках русского я думаю о вещах, далеких от содержания урока.	16,25 %	38,75 %	20 %	17,5 %	7,5 %

11.* Я не понимаю, почему некоторые люди расстраиваются из-за русского.	7,5 %	10 %	40 %	26,25 %	16,25 %
12. На уроках я так нервничаю, что забываю то, что знаю.	30 %	20 %	8,75 %	25 %	16,25 %
16. Даже если я хорошо подготовлюсь к уроку, я волнуюсь.	35 %	26,25 %	15 %	17,5 %	6,25 %
17. Я часто не хочу ходить на уроки русского языка.	30 %	31,25 %	13,75 %	13,75 %	11,25 %
22.* Я не чувствую давления при подготовке к уроку.	12,5 %	13,75 %	37,5 %	25 %	11,25 %
26. На уроках русского я чувствую большее напряжение, чем на других занятиях.	43,75 %	21,25 %	10 %	17,5 %	7,5 %
28.* Перед занятиями русского я спокоен.	13,75 %	32,5 %	31,25 %	13,75 %	8,75 %
30. Большое количество правил, которое я должен выучить, приводит меня в замешательство.	38,75 %	28,75 %	13,75 %	15 %	3,75 %

*для этих утверждений оценка перевернута

Из 11 пунктов, которые соотносятся с психологическими проблемами в учебном классе, у студентов появляется тревожность в пунктах 11 и 22.

3.5.3. Влияние остальных индивидуальных факторов на тревожность

Изучив уровни и источники тревожности при обучении русскому языку как иностранному, следующим шагом является проверка влияния отдельных факторов на тревожность. Первый фактор – изучение другого иностранного языка, кроме русского. Описательная статистика представлена в Таблице 6.

Таблица 6: Изучение другого иностранного языка

Курс	Изучают ли студенты еще один иностранный язык?	Количество студентов	Среднее арифметическое (\bar{x})
------	--	----------------------	--------------------------------------

			результатов теста тревожности
1 – 4	Да	54	88, 26
	Нет	20	83, 45
	Изучают хорватский язык	6	93, 33

Результаты показывают, что студенты, изучающие еще один иностранный язык, кроме русского, имеют среднее арифметическое баллов теста тревожности FLCAS выше, чем студенты, не изучающие другой язык на факультете. Данные даже показывают, что студенты, которые изучают другой язык, но он является их родным языком (хорватский язык), имеют самый высокий уровень иноязычной тревожности среди опрошенных.

Вторым фактором является изучение русского языка до поступления на факультет. Студенты (12 студентов), которые изучали русский язык до поступления на факультет имеют более низкий уровень иноязычной тревожности, полученный измерением арифметического среднего на тесте тревожности FLCAS (\bar{x} = 81,33 балл), чем студенты (68 студентов), которые до поступления на факультет не изучали русский язык (\bar{x} = 88,51).

Третий индивидуальный фактор, на который следует обратить внимание, интегративная мотивация, желаемый уровень языковой компетентности в русском языке. Следует отметить, что студенты оценили свою желаемую компетентность как показано в Таблице 7.

Таблица 7: Желаемый уровень овладения русским языком

Курс	Насколько хорошо студенты хотят овладеть русским языком	Количество студентов	Среднее арифметическое (\bar{x}) результатов теста тревожности
1 – 4	Слабо	1	89
	Средне	13	95,83
	Очень	66	78,29

Один студент ответил, что хочет овладеть русским языком в той мере, в какой он ему нужен для сдачи экзамена и окончания факультета. 66 студентов, которые ответили, что хотят овладеть русским языком очень хорошо, чтобы говорить как носители языка, имеют более низкий уровень иноязычной тревожности, чем 13 студентов, которые ответили, что хотят овладеть русским языком, чтобы удовлетворить свои коммуникативные потребности.

Четвертым фактором является существование инструментальной мотивации. Проверено было, существует ли отличие в уровне тревожности при обучении русскому как иностранному языку среди студентов, которые размышляли о перспективах трудоустройства при поступлении на факультет и тех, которые об этом не задумывались. Описательная статистика представлена в Таблице 8.

Таблица 8: Размышление о трудоустройстве при поступлении на факультет

Курс	Размышляли ли студенты о трудоустройстве при поступлении на факультет?	Количество студентов	Среднее арифметическое (\bar{x}) результатов теста тревожности
1 – 4	Да	60	88,1
	Нет	20	85,45

Данные показывают, что более высокий уровень иноязычной тревожности у студентов, которые размышляли о трудоустройстве при поступлении на факультет ($\bar{x}=88,1$), чем у тех, которые это не делали ($\bar{x}=85,45$).

Последний фактор – пребывание студентов в русскоязычной среде. Проверено было, существует ли отличие в уровне тревожности при обучении русскому как иностранному среди студентов, которые посетили какую-то русскоязычную среду, и тех, кто никогда этого не делал. По данным, уровень тревожности выше у студентов (68 студентов), которые не пребывали в русскоязычной среде ($\bar{x}=88,34$ баллов) чем у студентов, которые там были ($\bar{x}=82,33$ баллов). Студенты, всего 12, которые пребывали в русскоязычной среде в социо-демографическом вопроснике написали, что не пребывали больше, чем один месяц.

3.6. Обсуждение

В этом разделе будут подробно проанализированы и прокомментированы результаты настоящего исследования. Будет выяснено, были ли достигнуты цели исследования: расчет уровня тревоги при обучении русскому языку, выявление основных источников тревожности и влияние некоторых отдельных факторов на тревожность.

Основной целью исследования было определение уровня тревожности при изучении русского языка как иностранного. По результатам определен уровень тревожности у 80 студентов. На основании результатов, полученных при расчете среднего арифметического для каждого курса, можно заключить, что студенты первого курса испытывают бóльшую иноязычную тревожность, чем старшие студенты. На старших курсах показатели высокой иноязычной тревожности снижаются, кроме второго курса, результаты которого указывают, что у студентов второго курса самый низкий уровень тревожности. Можно сказать, что в этом исследовании результаты второго курса неожиданны, хотя хорошо, что студенты второго курса имеют более низкий уровень иноязычной тревожности для более эффективного изучения языка. Снижение иноязычной тревожности на старших курсах, может быть связано с повышением уровня языковой компетенции. У старших студентов больше знания, опыта, работы с различными преподавателями (некоторые из них являются и носителями русского языка).

Среднее арифметическое каждого курса, по определению Михалевич-Джигунович (2002: 164), было бы классифицировано как умеренный уровень тревожности (\bar{x} первого курса = 94,8; \bar{x} второго курса = 81,2; \bar{x} третьего курса = 88,5; \bar{x} четвертого курса = 85,25). Результат в какой-то степени можно ожидать, так как речь идет о студентах русского языка как иностранного, которые учатся для дальнейшей работы с языком. Тем не менее, результаты показывают, что в пределах этого умеренного уровня тревожности выделяются некоторые категории, в которых учащиеся проявляют более высокий уровень тревожности. Первая гипотеза верна, потому что у студентов старших курсов более низкий уровень тревожности, чем у студентов младших курсов (кроме у студентов второго курса).

Основными источниками тревожности являются тревожность при межличностной коммуникации и негативная оценка окружающих, которые предполагают ответы на некоторые пункты FLCAS. Видно, что учащиеся чувствуют немного более высокий уровень тревожности (хотя не так выдающийся), когда дело доходит до коммуникации в классе (утверждение 1: «я никогда не уверен в себе, когда говорю на уроке русского языка», утверждение 18: «я уверен, когда я говорю на уроках русского языка», утверждение 9: «я начинаю паниковать, если должен говорить без подготовки», утверждение 24: «я стесняюсь говорить на русском языке перед другими студентами»). Кроме того, учащиеся проявляют определенный дискомфорт в общении с носителями языка (утверждение 14: «я не нервничаю, когда разговариваю с носителем языка»).

Студенты испытывают тревожность в ситуациях, которые касаются негативной социальной оценки, когда находятся в неожиданной ситуации (утверждение 33: «я нервничаю, когда преподаватель задает вопросы, к которым я не готов»). Студенты даже думают, что у однокурсников уровень знаний лучше, чем у них (утверждение 7: «я думаю, что мои одноклассники знают русский язык лучше меня»), но одновременно не боятся, быть высмеянными (утверждение 31: «я боюсь, что студенты будут смеяться над моим русским»).

Студенты чувствуют тревожность перед экзаменами (утверждение 8: «я обычно спокоен во время тестов, диктантов, проверок», утверждение 2: «Я не боюсь делать ошибки на русском языке»). Самый низкий уровень тревожности показали в утверждении 19 («Я боюсь, что учитель будет исправлять каждую мою ошибку») и это показывает, что студенты думают, что надо исправлять ошибки и что одной из задач преподавателей является исправление ошибок, потому что это часть процесса обучения.

Кроме тревожности при межличностной коммуникации, тестовой тревожности и боязни негативной социальной оценки, существуют и другие факторы, связанные с тревожностью – психологические проблемы в учебном классе. Среди 11 пунктов вопросника, которые соотносятся с психологическими проблемами, студенты расстраиваются из-за уроков языка и испытывают тревожность в ситуациях подготовки к урокам русского языка (утверждение 11: «я не понимаю, почему некоторые люди расстраиваются из-за русского», утверждение 22: «я не чувствую давления при подготовке к уроку»).

Влияние отдельных факторов на уровень тревожности существует, но в большинстве переменных число респондентов сильно различается. Другие гипотезы связаны с влиянием остальных индивидуальных факторов. Вторая гипотеза заключается в том, что изучение другого иностранного языка на факультете положительно влияет на снижение тревожности при изучении русского языка. Иными словами, знание другого иностранного языка, опыт, общения, знания правил другого языка способствуют уменьшению тревожности при межличностной коммуникации, поскольку учащийся чаще оказывается в ситуациях общения, которые могут вызвать тревожность, и уже привык к таким ситуациям. Результаты анализа показали, что тревожность при изучении русского языка как иностранного выше у тех, кто изучает другой иностранный язык, чем у тех, кто не изучает. Результаты также показали, что высокий уровень тревожности испытывают студенты хорватского языка, родного языка всех студентов. Оказалось, что вторая гипотеза неверна.

Третья гипотеза заключается в том, что тревожность в обучении русскому языку ниже у студентов, которые до поступления на факультет изучали русский язык. Студенты, которые раньше изучали русский язык, изучали в школе иностранных языков или в средней школе, есть даже те, кто учился через Интернет. Результаты показали, что студенты, которые изучали русский язык до поступления на факультет, имеют более низкий уровень тревожности, чем студенты, которые начали изучать язык после поступления на факультет. Это показывает, что у них было больше опыта общения и что они больше привыкли к языку, чем те, кто начал изучать язык на факультете.

Четвертая гипотеза заключается в том, что тревожность при изучении русского языка как иностранного уменьшается с присутствием интегративной мотивации. Речь идет о желаемой языковой компетентности на русском языке, языковой компетентности, которую студент хочет получить. Студенты должны были ответить на вопрос, насколько хорошо они хотят овладеть русским языком. Поскольку есть только один студент, который ответил, что хочет выучить русский язык только для того, чтобы сдать экзамены (ответ «слабо»), его ответ не принят во внимание. Те, которые ответили, что хотят выучить русский язык для удовлетворения своих коммуникативных потребностей (ответ «средне»), имеют более высокую тревожность, чем те, которые хотят выучить русский язык, чтобы говорить как носители языка (ответ «очень»). Интегративная мотивация в

этом случае положительно влияет на снижение тревожности в изучении русского языка как иностранного, подтверждая, что четвертое предположение было правильным.

Пятая гипотеза связана с инструментальной мотивацией, которая связана с вопросом, размышляли ли студенты о трудоустройстве при поступлении на факультет. Предположение состоит в том, что те, которые думали о трудоустройстве при поступлении, будут иметь более низкий уровень тревожности, чем те, которые не думали об этом. Результаты показали, что это не так. По результатам те, которые выбрали изучение русского языка с учетом будущей работы, те, которые думали о трудоустройстве, показали более высокий уровень тревожности, чем те, которые не думали о будущей работе. Пятое предположение – неверное. Результаты могут быть объяснены давлением, которое испытывают студенты размышлением о будущем, которое может вызвать у них больше тревожности в изучении русского языка, поскольку от учебного процесса зависит их успех в будущем.

Шестое и последнее предположение заключается в том, что пребывание в русскоязычной среде влияет на уровень тревожности при обучении русскому языку как иностранному. Предположение было, что студенты, которые посетили русскоязычную среду, испытывают более низкий уровень тревожности, поскольку у них был контакт с русским языком в среде, в которой русский язык используется. Результаты двух групп студентов – тех, которые побывали в русскоязычной среде, и тех, которые никогда этого не делали, – показали, что вторая группа испытывала большой уровень тревожности, поэтому предположение оказалось верным. Но следует отметить, что среди студентов, которые посетили русскоязычную страну, только один студент был там в течение 2 месяцев, 3 студента были в течение 1 месяца, а остальные около 1 – 2 недель. Это недостаточно времени для большого развития коммуникативных навыков.

4. Заключение

Процесс изучения иностранного языка является сложным процессом, на который влияют различные факторы, среди которых находятся и аффективные факторы. Аффективные факторы относятся к чувствам, переживаниям и эмоциям учащихся. Эти факторы могут облегчить и улучшить обучение, но также могут усложнить и задержать его. Аффективными факторами являются мотивация, отношение к учебному предмету и

процессу его постижения, уверенность в себе и чувство собственного достоинства, и тревожность.

Тревожность в контексте изучения иностранных языков является фактором, определяющим успех изучения иностранного языка. Для Э. Хорвитц и др. соавторов (1991), языковая тревожность определяется как совокупность чувств, принципов поведения и убеждений в процессе обучения иностранному языку, что, по их мнению, приставляет собой уникальность этого процесса. Они даже поняли, что существует корреляция между иноязычной тревожностью и тремя перформативными тревожностями: коммуникативной тревожностью, тестовой тревожностью и боязнью негативной социальной оценки. Основываясь на результатах своих исследований, Э. Хорвитц, М. Хорвитц и Дж. Коуп (1991: 32) разработали *Шкалу измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка – FLCAS*.

Тревожность при изучении русского как иностранного языка среди хорватских студентов до сих пор не была исследована, поэтому настоящее исследование проведено в группах, изучающих русский язык на факультете. Цели этого исследования состояли в том, чтобы измерить уровень тревожности при обучении русскому как иностранному, сравнить уровни тревожности между курсами, определить основные источники, вызывающие тревогу, а также то, в какой степени определенные индивидуальные факторы влияют на процесс обучения. Среди всех студентов определен умеренный уровень тревожности. Как видно из проведенного нами исследования, студенты Философского факультета Загребского университета в той или иной степени испытывают языковую тревожность. Это особенно выражено на первом курсе обучения, а снижается на старших курсах. Тем не менее, результаты показывают, что в пределах этого умеренного уровня тревожности выделяются определенные категории, в которых учащиеся проявляют более высокий уровень тревожности. Основными источниками тревожности являются коммуникативная тревожность и боязнь негативной оценки окружающих.

Кроме того, глядя на влияние отдельных факторов на уровень тревожности, можно определить, что не все предположения оказались верными. Как гипотезы, согласно которым, те, кто изучает другой иностранный язык на факультете и те, кто имеет инструментальную мотивацию, будет иметь уровень тревожности ниже, чем те, кто не

изучает другой иностранный язык и те, кто не думал о трудоустройстве. Остальные предположения оказались верными. Более низкий уровень тревожности оказался у студентов, которые до поступления на факультет изучали русский язык и у студентов, которые пребывали в русскоязычной среде, чем у студентов, которые не изучали раньше русский и которые никогда не были в русскоязычной среде. Также учащиеся, которые хотят выучить русский язык для удовлетворения своих коммуникативных потребностей, имеют более высокую тревожность, чем те, которые хотят выучить русский язык, чтобы говорить как носители языка.

Согласно результатам исследований, напрашивается вывод о том, что необходимо учитывать фактор тревожности при обучении иностранному языку. Чтобы улучшить обучение, учащиеся и преподаватели должны работать вместе с целью преодоления тревожности. Учитель также должен учитывать фактор тревожности и пытаться создать дружественную атмосферу, он должен использовать активности, чтобы снизить тревожность. При исправлении ошибок учащихся преподаватель должен знать, какие ошибки, когда, сколько и как их исправлять. Иноязычная тревожность – очень широкое понятие, которое может быть исследовано более подробно, особенно в Хорватии, не только с языком, который был достаточно исследован, как английский, но и с другими языками. Многие в области иноязычной тревожности еще предстоит прояснить.

Литература

Абрамова И. Е., Шерехова О. М., Шишмолина Е. П. (2016). Тревожность как негативный фактор при изучении иностранного языка студентами-нелингвистами. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-kak-negativnyu-faktor-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-studentami-nelingvistami>. Режим доступа: 24 марта 2020.

Crookall D., Oxford R. (1991). Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees в: Horwitz E. K., Young D. J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 141-150.

Daly J. (1991). Understanding Communication Apprehension: An Introduction for Language Educators в: Horwitz E. K., Young D. J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 3-13.

Дальбергенова Л. Е., Ахметова А. Ж. (2019). Проблема психологических трудностей обучения иностранным языкам. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskikh-trudnostey-v-obuchenii-inostrannym-yazykam>. Режим доступа: 24 марта 2020.

Девицкая З. Б. (2013). Готовность к общению на иностранном языке как фактор успешности обучения. URL: https://publikacia.net/archive/uploads/pages/2016_4_7/17.pdf. Режим доступа: 24 марта 2020.

Falagán Carabajo P. (2016). La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua. URL: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/38552>. Режим доступа: 24 марта 2020.

Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. A. (1991). Foreign Language Classroom Anxiety в: Horwitz E. K., Young D. J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 27-39.

Horwitz E. K., Young D. J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Калганова Г. Ф. Марданшина Р. М. (2015). Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-yazykovoy-trevozhnosti-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuze-ekonomicheskogo-profilya>. Режим доступа: 24 марта 2020.

Каскевич А. А. (2012). Исследование языкового барьера среди студентов в процессе изучения иностранного языка. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie>

yazykovogo-bariera-sredi-studentov-v-protssesse-izucheniya-inostrannogo-yazyka. Режим доступа: 24 марта 2020.

Lorenzo Bergillos F. J. (2008). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE в: Sánchez Lobato J., Santos Gargallo I. (ред.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua L2 - lengua extranjera LE*. Madrid. 305-328.

MacIntyre P. D. (1999). Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers в: Young D. J. (ред.) *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom*. Boston: McGraw-Hill College. 24-45.

Mihaljević Djigunović J. (2000). Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika. *Strani jezici XXIX*. 9-13.

Mihaljević Djigunović J. (2002). *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Поляков О. Г. (2012). Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2012/7-1/42.html>. Режим доступа: 24 марта 2020.

Price M. L. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students в: Horwitz E. K., Young D. J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 101-108.

Совет Европы (2003). Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. URL: <https://www.twirpx.com/file/1464690/>. Режим доступа: 24 марта 2020.

Шабан О. П. (2015). Учет индивидуальных особенностей личности в процессе обучения иностранному языку. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/134495>. Режим доступа: 26 марта 2020.

Шепеленко Т. М. (2017). Психологические аспекты изучения иностранных языков. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-izucheniya-inostrannyh-yazykov>. Режим доступа: 24 марта 2020.

Young D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? URL: https://www.jstor.org/stable/329492?seq=1#metadata_info_tab_contents. Режим доступа: 28 марта 2020.

Приложение 1

UPITNIK

Ovim upitnikom žele se prikupiti podaci o utjecaju individualnog čimbenika straha na ovladavanje ruskim kao stranim jezikom kod studenata Ruskog jezika i književnosti na Odsjeku za istočnoslavenske jezike i književnosti Sveučilišta u Zagrebu.

Molim Vas da upitnik ispunjavate pažljivo. Važno je da Vaši odgovori budu iskreni. Prikupljeni podaci u potpunosti su anonimni i povjerljivi, a koristit će se isključivo u istraživačke svrhe diplomskoga rada. Unaprijed zahvaljujem na suradnji!

DEMOGRAFSKI PODACI

Dob: _____

Koliko godina učite ruski jezik? _____

Jeste li učili ruski jezik prije upisa na studij ruskoga jezika? Zaokružite:

DA NE

Ako da, gdje ste učili ruski jezik? _____

Je li studij ruskog jezika bio Vaš prvi izbor pri upisu na fakultet? Zaokružite:

DA NE

Jeste li pri upisu na studij ruskoga jezika razmišljali o budućem zaposlenju? Zaokružite:

DA NE

Studirate li uz ruski jezik još jedan jezik? Zaokružite:

DA NE

Ako da, koji jezik studirate? _____

Označite razinu studija ruskog jezika i dopunite potrebno:

preddiplomski studij Godina studija: _____

diplomski studij Godina studija: _____ Smjer: _____

Prosjek ocjena na studiju Ruskoga jezika i književnosti: _____

Prosjek ocjena iz kolegija Jezične vježbe (iz ruskog jezika) položenih tijekom studija: _____

Koliko dobro želite ovladati ruskim jezikom?

- a) slabo (samo za prolaznu ocjenu i završetak studija)
- b) srednje (da mogu zadovoljiti svoje komunikacijske potrebe)
- c) jako (želim govoriti ruski kao izvorni govornici)

Jeste li kad boravili u zemlji ruskog govornog područja? da ne

Ako je Vaš odgovor da, navedite koliko dugo ste boravili? _____

Što smatrate najzaslužnijim za svoj uspjeh/neuspjeh na studiju Ruskoga jezika i književnosti?
Opišite.

ISPITIVANJE STRAHA U OVLADAVANJU RUSKIM KAO STRANIM JEZIKOM

Pažljivo pročitajte sljedeće tvrdnje i zaokružite koliko se pojedina tvrdnja odnosi na Vas tako da ocijenite na ljestvici:

- 1 – uopće se ne odnosi na mene**
2 – uglavnom se ne odnosi na mene
3 – niti se odnosi na mene niti ne
4 – djelomično se odnosi na mene
5 – potpuno se odnosi na mene

Br.	Čestica	1	2	3	4	5
1.	Nikad se ne osjećam potpuno sigurn-im/-om u sebe kad govorim na satu Jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
2.	Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu Jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
3.	Uhvati me strah kad vidim da će me profesor/-ica prozvati.	1	2	3	4	5
4.	Uplašim se kad ne razumijem što profesor/-ica govori na stranom jeziku.	1	2	3	4	5
5.	Ne bi mi smetalo da imam više sati Jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
6.	Tijekom sata često razmišljam o stvarima koje nemaju veze s Jezičnim vježbama.	1	2	3	4	5
7.	Često mislim da drugi u grupi znaju ruski jezik bolje od mene.	1	2	3	4	5
8.	Kad imamo test (kolokvij, diktat i slično) iz Jezičnih vježbi, obično sam opušten/-a.	1	2	3	4	5
9.	Uhvati me panika kad na satu Jezičnih vježbi moram govoriti bez pripreme.	1	2	3	4	5
10.	Bojim se posljedica loše ocjene iz Jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
11.	Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko Jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5

12.	Na satu Jezičnih vježbi mogu postati toliko nervozan/nervozna da zaboravim i ono što znam.	1	2	3	4	5
13.	Neugodno mi je javljati se na satu Jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
14.	Da moram na ruskom jeziku razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio/bila nervozan/nervozna.	1	2	3	4	5
15.	Uzrujam se kad me profesor/-ica ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.	1	2	3	4	5
16.	Čak i kad se dobro priprelim, strah me je na satu Jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
17.	Često mi se ne ide na sat Jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
18.	Osjećam se sigurn-im/-om u sebe kad govorim na satu Jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
19.	Bojim se da moj/-a profesor/-ica čeka da pogriješim kako bi me ispravio/la.	1	2	3	4	5
20.	Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu profesor/-ica treba prozvati.	1	2	3	4	5
21.	Kad učim za test (kolokvij i sl.) iz Jezičnih vježbi, što više učim, to sam više zbunjen/-a.	1	2	3	4	5
22.	Ne osjećam se prisiljen/-a da se dobro pripremam za sat Jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
23.	Uvijek mi se čini da drugi govore ruski jezik bolje od mene.	1	2	3	4	5
24.	Neugodno mi je govoriti ruski jezik pred drugima u grupi.	1	2	3	4	5
25.	Toliko brzo prolazimo gradivo iz Jezičnih vježbi da me strah da ću zaostati.	1	2	3	4	5
26.	Na satu Jezičnih vježbi nervozniji sam nego na drugim kolegijima.	1	2	3	4	5
27.	Kad govorim, na satu Jezičnih vježbi, osjećam se nervozno i zbunjeno.	1	2	3	4	5
28.	Prije sata Jezičnih vježbi osjećam se opušteno i sigurn-im/-om u sebe.	1	2	3	4	5
29.	Postanem nervozan/nervozna kad ne razumijem svaku riječ koju profesor/-ica kaže.	1	2	3	4	5
30.	Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorio ruski jezik.	1	2	3	4	5
31.	Bojim se da će mi se drugi u grupi smijati kad progovorim na ruskom jeziku.	1	2	3	4	5
32.	U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao/osjećala ugodno.	1	2	3	4	5
33.	Nervozan/Nervozna sam kad me profesor/-ica pita, a nisam se pripremio/pripremila.	1	2	3	4	5

Sažetak

Afektivni čimbenici, kao što su motivacija, samouvjerenost, strah od jezika, - utječu na proces učenja i podučavanja. Čimbenik koji najviše otežava taj proces, je strah, u kontekstu ovoga rada – strah od stranoga jezika. U prvom dijelu rada obuhvaćena je teorija o fenomenu, tako da je definiran pojam straha od jezika te smješten u kontekst razredne situacije. Također su obrađeni izvori, utjecaj i metode kako se osloboditi ili kako smanjiti strah od stranoga jezika. U drugom dijelu rada opisano je istraživanje provedeno na uzorku od 80 studenata Filozofskog fakulteta u Zagrebu (po 20 učenika sa svake godine preddiplomskoga studija). U istraživanju je korišten instrument FLCAS (“Foreign Language Classroom Anxiety Scale”), skala za mjerenje straha od jezika u razrednoj situaciji (Horwitz et al. 1991), u hrvatskoj varijanti (Mihaljević Djigunović 2002). Cilj istraživanja bio je ispitati razinu straha od ruskoga jezika, razlikuje li se razina straha na različitim godinama studija te ispitati izvore straha od ruskoga kao stranoga jezika. Rezultati su pokazali da je razina straha umjerena, da se razina straha uglavnom smanjuje na višim godinama studija te da su glavni izvori straha strah od komunikacije te strah od negativne društvene ocjene. Također je utvrđeno da određeni individualni čimbenici utječu na smanjenje straha od stranoga jezika. Strah od jezika prisutan je u procesu obrazovanja te ga je potrebno smanjiti raznim postupcima i metodama, kao što su stvaranje ugodne radne atmosfere u razredu te provedba raznih aktivnosti u pokušaju suzbijanja straha od jezika.

Ključne riječi: učenje stranoga jezika, strah od stranoga jezika, ruski jezik, uzroci straha, strah od komunikacije.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, иноязычная тревожность, русский язык, причины тревожности, коммуникативная тревожность.

Životopis

Ivana Čagalj (Makarska, 1996.) završila je I. jezičnu gimnaziju u Splitu. Upisala je studij Španjolskog jezika i književnosti te Ruskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2014. godine. Završila je preddiplomski studij Španjolskog jezika i književnosti 2017. godine, te preddiplomski studij Ruskog jezika i književnosti 2018. godine. Diplomski sveučilišni studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu upisala je akademske godine 2018./2019.