

# Страх общения при обучении русскому языку как иностранному

---

**Rukav, Dorotea**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2022**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **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:131:395348>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-12-27**



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

*Страх общения при обучении русскому языку как иностранному*

Studentica: Dorotea Rukav

Mentorica: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedoktorandica

Ak. godina: 2021./2022.

U Zagrebu 2022.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti

Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

*Language speaking anxiety in teaching Russian as a foreign language*

Studentica: Dorotea Rukav

Mentorica: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedoktorandica

Ak. godina: 2021./2022.

U Zagrebu 2022.

## IZJAVA O AUTORSTVU

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad pod naslovom *Справка общения при обучении русскому языку как иностранному* izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorice dr. sc. Marine Jajić Novogradec.

Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Dorotea Rukav

---

U Zagrebu 2022.

# Содержание

|  |    |
|--|----|
| <b>1. Введение</b> .....   | 1  |
| <b>2. Теоретические основы</b> .....   | 3  |
| <b>2.1 Коммуникативная природа учебного процесса</b> .....                               | 3  |
| 2.1.1 Особенности иностранного языка как учебного предмета .....                         | 4  |
| 2.1.2 Общение в обучении иностранному языку .....  | 6  |
| <b>2.2 Факторы в овладении иностранным языком</b> .....                                  | 9  |
| 2.2.1 Обзор понятия «иноязычная тревожность».....  | 12 |
| 2.2.2 Отечественные исследования иноязычной тревожности.....                             | 17 |
| <b>3. Исследование страха общения при обучении русскому языку как иностранному</b> ..... | 23 |
| <b>3.1 Описание исследования и его целей</b> .....                                       | 23 |
| 3.1.1 Гипотезы исследования .....  | 23 |
| 3.1.2 Метод исследования .....   | 25 |
| 3.1.3 Опрошенные .....   | 26 |
| 3.1.4 Процесс исследования .....   | 27 |
| <b>3.2 Результаты исследования</b> .....   | 28 |
| 3.2.1 Статистический анализ страха при общении на русском языке.....                     | 29 |
| 3.2.2 Сбор качественных данных.....  | 33 |
| 3.2.3 Обсуждение .....   | 50 |
| <b>4. Заключение</b> .....   | 55 |
| <b>Список литературы</b> .....   | 57 |
| <b>Приложение</b> .....  | 60 |
| <b>Sažetak</b> .....   | 64 |
| <b>Životopis</b> .....   | 65 |

## 1. Введение

В современном мире умение общаться как минимум на одном иностранном языке для образованного человека считается обязательным. Владение иностранным языком обеспечивает обмен знаниями, мнениями, взглядами и опытом, а также влияет на: «...рост межкультурных контактов и связей между государственными институтами, образовательными учреждениями, компаниями, общественными организациями, группами и индивидами» (Тимофеева 2011: 4). Кроме преимуществ в сфере делового сообщества, владение иностранным языком оказывается полезным и в сфере науки, особенно в гуманитарных и обществоведческих науках, поскольку помогает понять менталитет, нравы и навыки определенного народа, воспитывая толерантность.

На основании указанных преимуществ, опираясь на работу Ефима Израилевича Пассова, современные исследователи определяют, что главной целью обучения иностранным языкам является обучение общению, а лучшим инструментом для достижения этой цели считается коммуникативный метод. В основных чертах цель коммуникативного метода состоит в том, чтобы овладеть всеми видами речевой деятельности, из-за чего этот подход настаивает на практическом владении языком, т.е. на умении правильно использовать иностранный язык в реальном общении (Пассов 1991: 6-7). Другими словами, цель современного обучения иностранным языкам – достижение коммуникативной компетенции.

С возрастанием популярности коммуникативного подхода, ученые из разных областей начали исследовать его эффективность. Вследствие этого возрос интерес к обстоятельствам, оказывающим влияние на изучение иностранного языка, одно из которых привлекло особое внимание. Речь идет о чувстве беспокойства и напряжения, которое возникает, когда необходимо использовать иностранный язык, т.е. об иноязычной тревожности. Количество научных исследований в области иноязычной тревожности постоянно растет, поскольку этот фактор не только оказывает огромное влияние на эффективность усвоения языка, но и является очень сложным феноменом.

Наряду с предыдущими исследованиями (Шинко 2019; Чагаль 2020), настоящее исследование языковой тревожности, показало, что с этой проблемой сталкивается большинство хорватских студентов, изучающих русский язык. Особенно широко распространена тревожность при общении, поэтому цель данной работы – исследовать

страх общения при обучении русскому языку у хорватских студентов Философского факультета Загребского университета.

С помощью анализа и сравнения результатов опроса, который проводился среди хорватских студентов, изучающих русский язык и литературу в рамках учебной программы на первом и четвертом курсах Философского факультета, будет объяснено понятие *иноязычной тревожности* при общении на русском языке. С этим намерением дипломная работа разделена на две главные части – теоретическую (глава 2) и исследовательскую (глава 3), которые подразделяются в соответствии со следующими целями:

(1) объяснив коммуникативную природу учебного процесса, продемонстрировать особенности иностранного языка как учебного предмета (глава 2.1.1) и изложить важность общения в обучении иностранному языку (глава 2.1.2);

(2) перечислив факторы, влияющие на усвоение иностранного языка, растолковать понятие иноязычной тревожности (глава 2.2.1) и дать обзор исследований иноязычной тревожности у хорватских студентов, изучающих русский язык (глава 2.2.2);

(3) выдвинуть основные гипотезы исследования (глава 3.1.1), ознакомить с методом, с помощью которого были собраны данные (3.1.2), представить опрошенные (3.1.3) и описать процесс проведения исследования (глава 3.1.4);

(4) проанализировать и сравнить количественные (глава 3.2.1) и качественные (3.2.2) данные и обсудить их по гипотезам (глава 3.2.3).

## 2. Теоретические основы

### 2.1 Коммуникативная природа учебного процесса

Обучение можно объяснить разными способами. Приведем несколько дефиниций обучения. В *Большой Советской Энциклопедии* (1954: 406): «Обучение – педагогический процесс, в результате которого учащиеся под руководством учителя овладевают знаниями, умениями и навыками, общими и специальными». В *Педагогике* Татьяны Андреевны Ильиной (1984: 18): «Обучение – это целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие человека». В *Новом словаре методических терминов и понятий* (Азимов и Щукин 2009: 168-169): «Обучение – процесс передачи опыта как совместная деятельность двух (и более) субъектов: передающего опыт и накапливающего его».

Несмотря на представленные определения понятия «обучение», в каждом определении термина повторяется одно и то же – это деятельность педагогов и учащихся и двусторонний процесс. При выборе определений понятия «обучение» мы с намерением выбрали определения, появившиеся в разные периоды, чтобы проиллюстрировать, что в истории понимание роли педагогов и положение учащихся в процессе обучения менялись: традиционно педагог считался субъектом обучения, а учащийся его объектом (см. первое определение), а с 21-го века наметилась тенденция рассмотрения партнерских отношений в процессе обучения (см. третье определение) – субъектно-объектные отношения превратились в субъектно-субъектные (Bilić 2016: 85).

Именно этот переход от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям вызвал интерес ученых к пересмотру целого процесса обучения. В ходе рассмотрения основное внимание стало уделяться как взаимодействиям, взаимовлияниям и межличностным отношениям между педагогом и учащимися, так и отдельно взятым личностям, участвующим в процессе обучения, с ярко выраженной индивидуальностью. Поэтому процесс обучения является объектом исследования в различных науках, которые занимаются описанием действия и взаимодействия индивидов (психология, педагогика, дидактика, социология и т.п.).

Иными словами, взаимодействие с другими в общении, в котором «индивиды творят друг друга» (Пассов 1991: 7) стало главным предметом изучения процесса обучения.



### 2.1.1 Особенности иностранного языка как учебного предмета

Хотя общение лежит в основе каждого процесса обучения, подходы к обучению физике и обучению иностранным языкам значительно отличаются друг от друга.

При условии, что учащийся учится там, где говорят на его родном языке, в обучении физике или иным предметам, которые не являются иностранным языком, родной язык будет занимать роль основного средства общения. Родной или первый язык учащийся подсознательно и практически усваивает в натуральной среде всю жизнь, из-за непосредственной потребности в коммуникации (Залевская 1999: 293). Для учащегося высказать свое мнение, передать свои мысли и высказать то, что у него на уме, на родном языке не представляет никакого препятствия.

К примеру, на уроке физики учащийся способен объяснить все, что захочет, потому что у него большой словарный запас его первого языка и он может правильно использовать язык, чтобы точно передать какую-то информацию. Он способен четко выразить, что именно он не понимает, почему он решил задание неправильно, в чем ему нужна помощь и т.п.

В то же время на уроке иностранного языка изучаемый язык является средством общения. В большинстве случаев занятия проводятся полностью на иностранном языке, что имеет свои преимущества и недостатки. С одной стороны, необходимость использовать иностранный язык на уроках иностранного языка может положительно влиять на его изучение, потому что общение на иностранном языке заставляет учеников практиковаться в этом языке. Хотя в классе настоящая потребность в коммуникации на иностранном языке не существует, учащийся, вынужденный выразить свои мысли на иностранном языке без предварительной подготовки, все-таки развивает умение выражать себя и свои мысли на том языке.

С другой, отрицательной, стороны, когда от учащегося ожидается ответ на иностранном языке, у него может возникнуть чувство страха, нервозности и неуверенности в себе. Причину этого можно обнаружить в требованиях, специфичных для обучения иностранным языкам: от учащегося требуется не только публично показать свои знания и умения, но и выразить себя быстро, аккуратно и правильно на неродном языке. Даже если учащийся и знает ответ на заданный ему вопрос, выразить себя на изучаемом и часто мало использованном и еще не автоматизированном языке приводит к

неприятным чувствам, которые часто физически проявляются в форме заикания, молчания и даже побега из такой неловкой ситуации.

Сравнивая это с уроками любого другого предмета, где язык общения совпадает с родным языком, требование выразить себя быстро, аккуратно и правильно в основном не существует. Во-первых, общение на родном языке проходит подсознательно, т.е. учащийся не должен мысленно сосредотачиваться на языковых правилах, чтобы ответить на вопрос. Во-вторых, преподаватели, проводящие занятия по математике, географии или музыкальному искусству, обычно не обращают внимания на правильное использование языка общения. Они сосредоточены на проверке знаний, умений и навыков, предвиденных учебной программой этого предмета. Такой подход большинства преподавателей неязыковых предметов создает приятную атмосферу в классе и снижает давление на учащегося использовать язык правильно, но одновременно позволяет учащимся не соблюдать правила языка, что способствует развитию ошибок в речи на родном языке.

Здесь важно подчеркнуть, что на уроках по неязыковым предметам все-таки может существовать страх общения. Если страх общения толковать как страх при вербальном общении с одним или несколькими людьми, или как боязнь публичных выступлений, а ситуацию общения в классе – как ситуацию публичного выступления, то вполне естественно ожидать проявления тревожности при вербальном общении. Однако, на тех же самых уроках просто невозможно проявление иноязычной тревожности и страха слушания и непонимания речи преподавателя (хорв. *recepckijski strah*), потому что в таких ситуациях необходимые условия для таких чувств отсутствуют. Другими словами, на уроках неязыковых предметов не используется новый и незнакомый изучаемый язык, а хорошо знакомый, усвоенный, родной язык.

В-третьих, неязыковые предметы отличаются от языковых содержанием, которое определяется учебной программой. Содержание, по мнению Е. И. Пассова (1991: 10-11), оказывает влияние не только на отношения между преподавателем и учащимся, но и придает значение и важность этим отношениям. Главная разница между содержанием языковых и неязыковых предметов в степени участия учащегося, т.е. в проникновении преподавателя в личность учащегося. К примеру, рассказывать преподавателю о законе сохранения энергии не одно и то же что и рассказывать о собственных мыслях и переживаниях. Так, вопрос «Что вы знаете о законе сохранения энергии?» является

безличным и объективным вопросом, который от учащегося не требует никаких личных информации. Словами Е. И. Пассова: «мотив ответа не в собственно сфере общения, не в субъектно-субъектных, точнее, личностно-личностных отношениях, и даже не в субъектно-объектных отношениях» (там же: 12).

С другой точки зрения, преподаватель иностранного языка, обрабатывая на уроке тему выборов и предвыборных кампаний, может учащемуся задать следующий вопрос: «Согласны ли вы с тем, что за неучастие в выборах надо наказывать?». Такой вопрос связан с собственными мыслями и переживаниями учащегося, из-за чего ответ учащегося зависит от его отношения к преподавателю. Если ему преподаватель не нравится, т.е. если он чувствует себя недостаточно комфортно в общении с ним, чтобы откровенно выразить свои мысли, то он может либо молчать, либо произносить безжизненные ответы, лишённые всяческих признаков речи, кроме формальных, которые преподаватель оценивает. Е. И. Пассов объясняет, что такое случается, потому что при таких отношениях между преподавателем и учащимся мотивационный канал учащегося мгновенно блокируется: «Как человек он вправе защитить себя от вторжения в святая святых его личности» (1991). Худшее в таких отношениях, считает Е. И. Пассов (там же), что преподаватель не только довольствуется безжизненными ответами, но их оценивает как положительные, часто не представляя себе, что на уроках иностранного языка должно быть иначе.

Вышесказанные аргументы показывают, что различия в подходах к обучению неязыковых и языковых предметов существуют, вследствие чего общение в обучении иностранным языкам должно отличаться от общения на остальных занятиях.

### 2.1.2 Общение в обучении иностранному языку

Уже несколько раз упомянутый российский лингвист и специалист в области методики иноязычного образования, Е. И. Пассов (1991), считает, что общение в обучении иностранному языку должно организовать так, чтобы преподаватель и учащийся были не только учебными партнерами, но и речевыми. Будучи одним из самых активных поборников коммуникативной методики обучения иноязычному общению Е. И. Пассов сущность такой методики видит в попытке «приблизить процесс обучения по его характеру к процессу коммуникации» (там же: 3). Иными словами, надо «создать

процесс обучения как модель процесса общения» (там же: 5). Таблица 1 показывает некоторые отличия между общением в процессе обучения и общением в естественной среде.

Таблица 1: Отличия между общением в традиционном обучении и реальным общением

| категория                                | общение в ходе  |  |
|--|---|--|
|  | традиционного обучения  | реальное общение                                       |
| <b>содержание</b>                        | темы (спорт, семья, профессия) и ситуация (у кассы, на вокзале) | обсуждение проблем (Каким должен быть настоящий друг?) |
| <b>общение</b>                           | ролевое общение   | общение индивидуальностей                              |
| <b>взаимоотношения</b>                   | официальные   | как между личностями                                   |
| <b>потребность к общению (мотивация)</b> | не возникает  | возникает  |
| <b>цель общения</b>                      | регуляция ролевых отношений и их выяснение (утверждение)        | изменение первоначальных взаимоотношений               |
| <b>способы общения</b>                   | их нет, общение как искусственное занятие                       | информационный, интерактивный, перцептивный            |
| <b>продукт общения</b>                   | отсутствует   | интерпретация информации                               |

Чтобы еще больше продемонстрировать огромный разрыв между общением в классе и реальным общением, необходимо подробнее объяснить способы общения. Е. И. Пассов (там же: 9) считает, что общение осуществляется тремя способами: информационным, интерактивным и перцептивным. Первый способ общения относится к обмену мыслями, идеями, интересами и чувствами. Такой способ общения должен представлять собой ядро процесса обучения – ведь на уроках преподаватели и учащиеся должны заниматься именно этим. Но, из-за ролевых и официальных взаимоотношений, а также из-за недостатка доверия к преподавателю учащиеся чаще всего чувствуют себя неудобно, чтобы поделиться своими идеями и чувствами. Даже если учащемуся и нравится его преподаватель, и он готов поделиться с ним своими личными взглядами, рассказ текста, известного всему классу, или выполнение упражнения по грамматике не позволят этого. Иными словами, иногда содержание уроков иностранного языка и задачи его обучения

не дают ни преподавателю, ни учащемуся возможности стать интересными речевыми партнерами.

Ссылаясь на выше сказанное, второй и третий способы общения так же не существуют в общении в классе. Интерактивный способ общения представляет собой взаимодействие общающихся, т.е. интеракцию на основании какой-либо деятельности (там же: 11). Хотя интеракция на основании учебной деятельности между преподавателем и учащимся существует, она основывается на официальных ролях преподаватель – учащийся, которые не только создают препятствия в создании качественных взаимоотношений между двумя личностями, но и укрепляют объектно-субъектные отношения между преподавателем и учащимся.

Последний способ общения, который привел Е. И. Пассов, это перцептивный способ. Он толкуется через восприятие и понимание человека человеком, которые, по мнению Е. И. Пассова (1991), в общении в традиционном обучении отсутствуют. Если взять во внимание все вышеприведенные характеристики общения в классе, можно прийти к выводу, что Е. И. Пассов прав. Без искренней коммуникации, без настоящей мотивации поделиться своими мыслями, без восприятия своего собеседника индивидуальностью, а через регуляцию ролевых отношений и утверждение субъектно-объектных отношений, изменения первоначальных взаимоотношений не может быть. Следовательно, восприятие чужой позиции и понимание человека человеком так же неосуществимо.

Вышеприведенные аргументы являются частью многих аргументов в пользу коммуникативного метода, благодаря чему он стал таким популярным в сегодняшнее время. Это привело к тому, что в современной методике преподавания иностранных языков обнаруживается переворот в определении значимости иностранного языка и коренное изменение цели обучения иностранным языкам: «центральными проблемами перестройки преподавания иностранных языков являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного им, при разработке которых наиболее эффективным представляются идеи об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова» (Тарасова 2014: 346).

Другими словами, Наталья Тарасова (2014) в своей статье о важности социокультурного компонента в преподавании иностранного языка иностранный язык интерпретирует не только как средство общения, а как средство познания «специфических черт общества и культуры, проявляющиеся в коммуникативном поведении членов данного общества»

(Ек и Trim 1991: 102). Исходя из этого: «процесс овладения иностранным языком становится творческим процессом открытия для себя страны изучаемого языка, менталитета людей, говорящих на этом языке, а также стимулом для повышения интереса учащихся к предмету и более осознанному овладению языком» (Тарасова 2014: 347).

Изменение парадигмы преподавания иностранных языков ставит новые задачи обучения и для преподавателей, и для учащихся. Коммуникативный метод требует овладения всеми видами речевой деятельности и настаивает на умении использовать иностранный язык в реальном общении: ученик, изучающий иностранный язык на более продвинутом уровне, должен использовать его в соответствии с конкретной ситуацией, учитывая все лингвистические, социокультурные, психологические, прагматические и ситуативные компоненты этой ситуации. Чтобы это обеспечить учащемуся, преподаватель должен кроме языку, обучать и речевому, и неречевому поведению, национальной культуре, реалиям и традициям страны и т.п. Проще говоря, нельзя обучать языковым нормам без обучения социокультурному контексту, который «влияет на выбор и коммуникативный эффект употребления некоторых лингвистических форм» (Ек 1986: 60).

Будучи ориентированным на владение всеми видами речевой деятельности, коммуникативный метод привел к познанию, что учащиеся с трудом приспособляются к новым требованиям. Одно дело правильно решить все грамматические задания, а совсем другое уверенно владеть всеми видами общения на иностранном языке. Это познание послужило причиной более глубокого изучения факторов, оказывающих влияние на усвоение иностранного языка.

## **2.2 Факторы в овладении иностранным языком**

Поскольку общение как процесс взаимодействия лежит в основе каждого процесса обучения, эти взаимные связи обнаруживаются и в процессе обучения иностранному языку. Более конкретно, анализируя ситуацию общения в классе, можно заметить взаимное действие различных факторов друг на друга, а именно преподавателя, учащегося, класса и изучаемого языка. Сложный процесс содействия попробуем упростить с помощью нескольких примеров. Например, способность преподавателя

создать дружескую атмосферу вместе с качественным отбором учебного материала и использованием соответствующих наглядных пособий вносят свой вклад в создание мотивации на уроке. Это оказывает действие на работу целого класса – дружеская атмосфера делает выполнение различных учебных заданий более приятным, а также поддерживает позитивные отношения к иностранному языку. Если преподаватель подобрал форму работы в соответствии с содержанием урока, то его выбор может воспитывать взаимопомощь, взаимопонимание и сотрудничество целого класса. Кроме благотворного влияния на коллектив, педагогические умения и способности преподавателя непосредственно влияют на каждого отдельно взятого учащегося – повышение мотивации способствует их активному участию в учебном процессе, а регулярная практика индивидуальной работы позволяет каждому учащемуся как углублять и закреплять свои знания, так и разработать эффективные для него учебные стратегии, добиваясь самодисциплины.

Учитывая, что взаимное влияние упомянутых факторов настолько сложно, существует множество способов их классификации. Чтобы объяснить влияющие на овладение иностранного языка факторы, мы выбрали две классификации – классификацию контекстуальных факторов Аиды Уолки (2000) и классификацию индивидуальных факторов Роберта Гарднера, представленную в работе Елены Михалевич Джигунович (1998). Нам кажется, что сочетание упомянутых двух классификаций отлично подходит для демонстрации взаимных связей между факторами, потому что указывает на то, что факторы в усвоении иностранного языка действуют на двух уровнях – внешнем (контекстуальном) и внутреннем (индивидуальном).

Аида Уолки (2000) рассматривает контекстуальные факторы с точки зрения языка, учащегося и процесса обучения. Контекстуальные факторы с точки зрения языка относятся не только к взаимоотношению между родным и изучаемым языками, но и к отношению общества к этим двум языкам, из-за чего к ним относим следующие факторы: языковое расстояние между родным и изучаемым языками, владение родным языком, предварительное знание изучаемого языка, местное наречие или диалект родного языка, социальный статус изучаемого языка и общественные отношения к родному языку учащегося.

Когда речь идет о контекстуальных факторах с точки зрения учащегося, то имеется в виду, что учащиеся приходят из разных общественных слоев, которые диктуют

различные потребности, цели и условия. Точнее сказать, эта группа факторов состоит из: поддержки семьи, разных целей обучения иностранному языку, потребности учащихся в индивидуальном подходе и влияния, чаще давления, сверстников. Последняя группа контекстуальных факторов, которую привела А. Уолки (2000), касается факторов с точки зрения процесса обучения. Взаимодействие этих факторов мы объяснили, приводя пример, как сильная мотивация и хорошо подобранная форма работы воздействуют на учащихся в классе. Исходя из этого, неудивительно, что к этой группе контекстуальных факторов принадлежат: мотивация, разные учебные стили и интеракция в классе.

Стремясь объяснить процесс изучения иностранного языка, канадский социальный психолог, Р. Гарднер (в: Mihaļjević Djigunović 1998), разработал так называемую социально-педагогическую модель обучения, в рамках которой он анализировал влияющие на усвоение иностранного языка факторы. Эта модель в себя включает и контекстуальные и индивидуальные факторы, но, поскольку приведенные им контекстуальные факторы, как и контекстуальные факторы А. Уолки (2000), в основном основываются на влиянии социокультурной среды, мы сосредоточим свое внимание на индивидуальных факторах. Р. Гарднер считает (в: Mihaļjević Djigunović 1998), что многочисленные неизменяемые и изменяемые индивидуальные факторы по своей сути можно свести к двум группам: когнитивным и аффективным факторам.

Среди когнитивных факторов выделяются: интеллект, языковая одаренность или талант к изучению языков и учебные стратегии. Эти факторы считаются относительно независимыми друг от друга, так как: «высокий интеллект не обязательно должен сопровождаться талантом к изучению языков» (Mihaļjević Djigunović 1998: 12).

Аффективными факторами считаются те факторы, которые связаны с эмоциональной стороной учащегося, как, например, сильные и глубокие чувства, переживания, напряжения, возбуждения, настроения и т.п. Именно эмоции делают каждого учащегося уникальной и неповторимой личностью, обуславливают их реакции на процесс обучения иностранному языку, из-за чего Р. Гарднер считает (в: Mihaļjević Djigunović 1998) аффективные факторы чрезвычайно важными в процессе изучения иностранного языка, особенно когда речь идет о формальном обучении. Мотивация, отношение учащихся к предмету и процессу его постижения, уверенность в себе, чувство собственного достоинства и тревожность, т.е. главные аффективные факторы, в отличие



от когнитивных, зависят друг от друга – положительное отношение учащегося к иностранному языку повышает мотивацию к его изучению и наоборот. Однако, невозможно всегда предсказать повлияют ли аффективные факторы на овладение языком позитивно или негативно.

Чтобы это доказать, рассмотрим различные исследования языковой тревожности. Исследования Долли Янг (1986), Вики Трилонг (1987) и Роберта Гарднера со сотрудниками (1987) установили, что тревожность имеет отрицательное влияние на эффективность в процессе изучения иностранного языка (Mihaljević Djigunović 2002: 13). У учащихся, у которых обнаружен высокий уровень тревожности, можно заметить низкий уровень успеваемости в изучении иностранного языка: «учащиеся с высоким уровнем тревожности испытывают острое мучительное беспокойство, страх, повышенное сердцебиение» (Шепеленко 2017: 121), которые мешают им сосредоточиться и демонстрировать свои знания. С другой стороны, Кеннет Честейн (1975) в своем исследовании пришел к выводу, что в сочетании с некоторыми методами обучения иноязычная тревожность может позитивно влиять на успеваемость в изучении иностранного языка. К тому же исследование Према Вермы и Харбанса Ниджавана (1976) показало, что позитивное или негативное влияние иноязычной тревожности зависит от интеллекта, например, учащемуся с высоким уровнем интеллекта иноязычная тревожность облегчает обучение иностранному языку и наоборот. Исходя из приведенного, Д. Янг утверждает, что эффект, который оказывает иноязычная тревожность на процесс изучения иностранного языка, может быть деструктивным или конструктивным, т.е. тревожность может быть оценочной или стимулирующей и мотивирующей (1990: 539).

Хотя невозможно всегда предсказать, как любой индивидуальный фактор повлияет на процесс изучения иностранного языка, тщательным анализом отдельных факторов все-таки можно узнать что-то о их природе. В данной работе рассмотрим основные свойства одного из самых известных и распространенных видов эмоций, влияющего на изучение иностранного языка (Шепеленко 2017: 121) – тревожности при использовании иностранного языка.

### 2.2.1 Обзор понятия «иноязычная тревожность»

Ощущение тревоги, напряженности, нервозности и опасения, когда человеку необходимо использовать язык называем языковой тревожностью. Языковую тревожность можно испытывать как в ситуации, в которой нужно использовать родной язык, так и в ситуации, в которой необходимо употребить иностранный язык. Чтобы легче отличать, какой язык вызывает у говорящего чувство тревоги, русскоязычные ученые часто пользуются термином «иноязычная тревожность», когда речь идет о чувстве страха перед иностранным языком. В предыдущей главе мы говорили о непредсказуемости влияния аффективных факторов на успешность изучения иностранного языка. Так как иноязычная тревожность относится к эмоциональному состоянию человека, она принадлежит к группе аффективных факторов, из-за чего ее влияние на изучение иностранного языка так же невозможно предсказать. Это осложняется еще и тем, что феномен иноязычной тревожности нельзя свести к одному определению.

Е. Михалевиц Джигунович (2002) отметила, что, когда ученые пытаются определить, что такое *иноязычная тревожность*, существует несколько взглядов на это явление. Некоторые ученые считают, что иноязычная тревожность является проявлением более общих видов страха, таких как: боязнь публичных выступлений, боязнь осуждения, страх тестовых ситуаций, страх перед коммуникацией и т.п. Однако, по мнению других ученых, чью деятельность направляет Элейн Хорвиц<sup>1</sup>, иноязычную тревожность нельзя определить как сочетание общих видов страха, а как отдельный, особый вид страха. Согласно их подходу, изучение и использование иностранного языка – уникальные процессы, из-за чего страх, который проявляется в таких ситуациях – особый вид страха.

Исследуя из этого, Роберт Гарднер и Питер Макинтайер в совместной работе толкуют иноязычную тревожность следующим способом – это ощущение тревоги, часто сопровождаемое физиологической реакцией, которое возникает, когда человеку необходимо использовать иностранный язык, при чем это относится ко всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму (Gardner и MacIntyre 1993). Надо подчеркнуть, что, хотя в данном определении иноязычная тревожность понимается как исходная проблема, которая имеет потенциал стать причиной других трудностей в обучении, не все ученые с этим согласны. До сих пор ведутся споры о том,

---

<sup>1</sup> Иноязычная тревожность представляет собой разнообразный набор чувств, восприятий и убеждений, возникающих только при изучении иностранного языка, следовательно, она не просто набор различных видов страха (Horwitz et al. 1986:128).

является ли иноязычная тревожность причиной или следствием провала в обучении иностранным языкам.

Несмотря на то, что мы не знаем, является ли иноязычная тревожность причиной или следствием провала в обучении иностранным языкам, мы знаем причины ее возникновения, которые Д. Янг (1991: 427) разделила на три группы факторов: факторы, связанные с обучающимся, факторы, связанные с преподавателем и факторы, связанные с ходом занятия. К первой группе факторов, вызывающих иноязычную тревожность, принадлежат личная и межличностная тревожность, а также представления обучающихся об иностранном языке и его изучении. Чтобы это разделение стало более понятным, приведенные факторы объясним с помощью примеров. Личная тревожность относится к личным переживаниям и напряжениям учащегося. Между прочим, она возникает у учащихся, у которых обнаружена низкая самооценка. Недостаток веры в себя вместе с «я-недостаточно-способен-для-этого» убеждением и негативным восприятием самого себя порождает чувство нервозности и тревоги. Наоборот, межличностная тревожность касается отношений, существующих между учащимся и его окружающими. Д. Янг (1991: 430) приводит в качестве примера конкурентоспособность учащегося: постоянное сравнение себя с другими обуславливает соперничество между учащимся и его коллегами, которое оказывает психологическое давление на учащегося, вызывая тревогу. Чтобы продемонстрировать как представления учащихся об иностранном языке и его изучении побуждают чувство напряженности приводим два примера:

- (1) если учащийся считает, что произношение является наиболее важным аспектом изучаемого языка, то он будет стремиться к отличному акценту, из-за чего он начнет нервничать и беспокоиться по поводу правильности каждого своего высказывания, или
- (2) если учащийся представляет, что он может говорить на иностранном языке без заикания и ошибок после два месяца его учебы, а этого не достигнет в задуманном периоде, то его завышенные ожидания приведут к расстроенному состоянию и раздражению.

Такие и похожие убеждения учащихся о процессе усвоения иностранного языка чаще всего нереалистичны, из-за чего их принято считать одним из источников иноязычной тревожности.

Говоря о факторах, связанных с преподавателем, Д. Янг (1991) утверждает, что взгляды преподавателя на преподавание иностранного языка и его отношения с учащимися больше всех остальных факторов в этой группе вызывают тревогу. Влияние первого фактора из этой группы определяет отношение преподавателя к своей работе – взгляд «моя роль заключается в том, чтобы постоянно исправлять учащихся, каждый раз когда они совершат ошибку» негативно влияет на учащихся и их процесс усвоения иностранного языка, в то время как взгляд «в процессе обучения я советник и друг, я отвечаю за приятную и дружескую атмосферу и моя цель состоит в том, чтобы мои учащиеся чувствовали себя уверенно при использовании иностранного языка» будет иметь обратный эффект. Что касается фактора отношения преподавателя к учащимся, его можно иллюстрировать примером, который, к сожалению, часто встречается в обучении иностранному языку – слишком строгий подход преподавателя к исправлению ошибок укрепляет у учащихся неуверенность в себе и боязнь говорить с ошибками, что приводит к стеснению и скованности перед преподавателем и даже хуже – к молчанию и отказу от участия в процессе обучения. Если преподаватель слишком сосредоточен на ошибках и невежливо сообщает о них, у его учащихся начнет развиваться страх быть высмеянным, часто сопровождающийся негативными чувствами и саморазрушительными мыслями.

Последние, приведенные Д. Янг факторы, вызывающие иноязычную тревожность, связаны с ходом занятия. Здесь Д. Янг имела в виду специфичные для обучения иностранным языкам процедуры в классе и способы проверки знания иностранного языка. Поскольку мы уже продемонстрировали, как обучение иностранным языкам отличается от обучения другим учебным предметам, мы считаем излишним объяснять, как необходимость говорить на иностранном языке перед аудиторией и постоянная проверка знаний на занятиях по иностранному языку могут вызвать чувство тревоги у учащегося.

После перечисления источников возникновения иноязычной тревожности следует упомянуть три типа тревожности, которые следуют из них, а именно – страх перед коммуникацией или страх общения (англ. *communication apprehension*), страх негативной оценки со стороны преподавателя и окружающих (англ. *fear of negative evaluation*) и страх тестовых ситуаций (англ. *test anxiety*) (Horwitz et al. 1986: 127). Первый тип тревожности, страх общения, является доминирующим и больше других оказывает негативное влияние на изучение иностранного языка (Шепеленко 2017: 121).

Речь идет о чувстве, спровоцированном «фактической и/или ожидаемой необходимостью общаться на иностранном языке с другим учащимся или преподавателем» (там же). При этом надо подчеркнуть, что тревога сосредоточена на двух основных требованиях к изучению иностранного языка – аудированию и говорению (Horwitz et al. 1986: 126), потому что осуществлять общение включает в себя и понимание говорящего собеседником и понимание собеседника говорящим. Иначе говоря, общение – это двусторонний процесс, который направлен от собеседника к говорящему и наоборот. Если общение осуществляется на иностранном языке, которым один из собеседников не владеет отлично, то можно легко представить себе его самочувствие: чувства возбуждения, дискомфорта и напряжения вместе с негативной самооценкой и отсутствием контроля в общении приводят к замкнутости, заиканию и молчанию говорящего, что усиливает его склонность уходить в себя и избегать ситуаций, в которых от него требуют общения. Применяя это на обучение иностранному языку, в основе которого лежит именно общение, то совершенно ясно, что страх общения значительно влияет на успех в изучении языка.

Страх негативной оценки со стороны преподавателя и других учащихся «вытекает из потребности учащихся произвести положительное впечатление на окружающих» (Шепеленко 2017: 123). Он возникает в любой социальной ситуации, в которой человек чувствует себя как будто его оценивают, несмотря на то, фактически ли это случается или нет. Учащийся, испытывающий страх негативной социальной оценки, боится осуждения и постоянно ожидает отрицательного мнения со стороны других учащихся и преподавателя, из-за чего он неспособен рисковать и смело заговорить на иностранном языке, не обращая внимания на возможные ошибки в своей речи.

Страх тестовых ситуаций похож на страх негативной оценки, потому что и он в себя включает ситуации, в которых человека оценивают. Но, Э. Хорвиц и соавторы (1986) уведомляют о том, что страх тестовых ситуаций более специфичный термин, потому что он проявляется только в контексте обучения во время устных и письменных экзаменов. Этот тип тревожности связан со страхом неудачи – учащийся часто поставит очень строгие требования, выполнение которых считает обязательным. Но, чаще всего, эти требования нереалистичны и недостижимы, и чем более нереалистично ожидание хорошего результата на экзамене, тем более страх провала.

До сих пор можно было заметить, как большая часть литературы, использованной для объяснения феномена иноязычной тревожности, написана на английском языке. Причина тому выясняется в факте, что понятие «иноязычная тревожность» ввела группа авторов во главе с Э. Хорвиц в англоязычной среде, где оно называется *foreign language anxiety*. Однако, в хорватском переводе термина вместо слова «тревожность» используется слово «страх» – *strah od stranoga jezika*. Хотя до сих пор мы пользовались термином «иноязычная тревожность», в научных работах на русском языке встречается и термин «языковой страх» или «страх иностранного языка». Ученые используют оба термина, несмотря на то, что «тревожность» и «страх» не являются синонимами.

Поэтому мы считаем необходимым дать определение терминов, которые будут использованы в этой работе. Термином «иноязычная тревожность» мы будем пользоваться, когда речь будет идти об особом явлении, характерном для обучения иностранным языкам, терминами «тревога» и «страх»<sup>2</sup>, – когда речь пойдет о состоянии беспокойства и волнения учащегося, а термином «страх общения», – когда имеем в виду страх перед коммуникацией, который в себя включает и страх аудирования и страх говорения. Чаще всего мы будем использовать термин «страх общения» как сокращенную запись понятия «страх общения на русском языке как иностранном», который относим только к страху говорения, поскольку в нашем исследовании основной акцент будет на боязни заговорить на русском языке при овладении им.

## 2.2.2 Отечественные исследования иноязычной тревожности

Невозможно начать обсуждение исследований иноязычной тревожности в Хорватии, не упомянув работу Е. Михалевиц Джигунович (2002). В своей научной работе Е. Михалевиц Джигунович систематически познакомила хорватских исследователей с темой иноязычной тревожности. Можно сказать, что благодаря ей феномен страха общения на чужом языке стал предметом отечественных исследований. Занимаясь иноязычной тревожностью, Е. Михалевиц Джигунович не только использовала данные из наиболее важной зарубежной литературы об аффективных факторах, но и подробно представила отечественным исследователям результаты самых важных исследований в

---

<sup>2</sup>Мы допускаем, что «страх» и «тревога» не синонимы, но оба чувства возникают в обучении иностранному языку, из-за чего мы не будем сосредотачиваться на семантических оттенках, а будем использовать оба термина.

этой области до сих пор. Кроме того, она провела ряд собственных исследований иноязычной тревожности между изучающими английский язык.

Хотя в своих исследованиях она пришла к важным выводам, важно упомянуть, что в исследованиях участвовали как те, кто обязан изучать английский язык, так и те, для кого изучение английского языка было осознанным выбором. Мы считаем, что разница в подходах к изучению иностранного языка между изучающими принужденно и изучающими по собственному выбору существенная. Например, студент филологического факультета выбрал изучать определенный иностранный язык, который, по окончании его учебы, станет неотъемлемой частью его профессии. Иными словами, у такого студента высокая инструментальная мотивация, потому что владение иностранным языком напрямую связано с источником его существования. С другой стороны, студент нефилологического факультета, например, экономики, чаще всего изучает чужой язык, чтобы только оказать помощь ему в осуществлении его трудовой деятельности. Студент-филолог и студент-экономист изучением иностранного языка хотят достичь разных целей. Выбор экономической профессии не требует владения иностранным языком (можно трудиться на родном языке), но владение иностранным языком может оказаться тактическим преимуществом: может способствовать налаживанию контактов с иностранными коллегами, т.е. дать шанс выйти на внешний рынок. Говоря проще: владение иностранным языком вне области филологии в большинстве случаев является полезным, но не и обязательным умением, из-за чего, исследуя иноязычную тревожность, надо взять во внимание уровень мотивации, который отличается в зависимости от категории изучающих иностранный язык.

Кроме вышперечисленного, есть еще одно существенное отличие: английский язык не принадлежит одной и той же языковой группе, как и русский язык. Известно, что языковое расстояние между родным и иностранным языками влияет на усвоение иностранного языка, из-за чего при исследовании иноязычной тревожности нельзя не обращать внимания на тот факт, что русский и хорватский принадлежат к группе славянских языков. С другой точки зрения, английский язык считается языком международного общения, особенно в области науки. В сравнении с русским, английский язык кажется более полезным, потому что именно он является основным языком компьютерных технологий, бизнеса и политики, о чем свидетельствует множество заимствованных из английского языка слов в большинстве международных языков (в том числе в русском).

Как уже из нескольких примеров видно, в анализе иноязычной тревожности есть много параметров, значительно влияющих на результаты исследования того феномена. Поэтому, чтобы не перечислять все возможные параметры, мы заключим, что у каждого изучаемого языка есть свои особенности и что каждая ситуация овладения иностранным языком в своем роде единственная, из-за чего нужно беспристрастно подходить к предмету исследования, учитывая все, даже мельчайшие детали и особенности процесса его изучения.

Исходя из вышесказанного, мы не можем предположить, что результаты изучающих английский язык, полученные Е. Михалевич Джигунович, можно применить по отношению к изучающим русский язык, поэтому нам надо обратиться к отечественным исследованиям иноязычной тревожности среди изучающих русский язык, а именно исследованиям Валерии Шинко (2019) и Иваны Чагаль (2020).

Оба исследования посвящены измерению иноязычной тревожности среди студентов, изучающих русский язык в университете. Измерения основываются на одной и той же, самой популярной, шкале для измерения уровня иноязычной тревожности – так называемой *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, которую более детально обсудим в наступающей главе работы. Помимо вышесказанного, в обоих исследованиях особое внимание уделяется отдельным, независимым факторам, влияющим на уровень иноязычной тревожности. В исследовании В. Шинко (2019), анализируется влияние следующих факторов: уровень обучения, восприятие собственной мотивации, итоговая оценка по предмету *Практика речи* и контакт с русским языком вне обязательной учебной программы. Как именно эти факторы влияют на иноязычную тревожность студентов, изучающих русский язык в Задарском университете, можно посмотреть в таблице 2.

Таблица 2: Основные итоги исследования В. Шинко (2019)

| гипотезы   | подтверждение гипотез | основные выводы  |
|--|-----------------------|--|
| У студентов русского языка и литературы Задарского университета существует страх общения на изучаемом языке на лекциях, на которых от них требуется устное пользование русским языком. | да                    | У студентов русского языка и литературы Задарского университета существует страх общения на изучаемом языке на лекциях, на которых от них требуется устное пользование русским языком. |



|  |     |   |
|--|-----|---|
| Студенты, изучающие русский язык и литературу, испытывают страх общения на русском языке на уровне бакалавриата больше, чем на уровне магистратуры.  | да  | Студенты испытывают страх общения на уровне бакалавриата больше, чем на уровне магистратуры, несмотря на уровень тревожности  |
| Студенты, у которых мотивация для изучения русского языка выше, испытывают страх меньше, чем низко- и среднмотивированных студентов.   | да  | Высокомотивированные студенты испытывают страх меньше, чем низко- и среднмотивированные студенты, несмотря на уровень страха  |
| Студенты с итоговыми оценками 2 и 3 по предмету <i>Практика речи</i> испытывают страх больше, чем студенты с итоговыми оценками 4 и 5.   | нет | Независимый показатель «итоговая оценка» не оказывает влияние на уровень страха от языка.   |
| Студенты, которые осуществляют контакт* с русским языком вне обязательной учебной программы, испытывают страх общения на русском языке на лекциях меньше, чем студенты, не использующие русский язык самостоятельно. | да  | Студенты, которые осуществляют контакт* с русским языком вне обязательной учебной программы, испытывают страх общения на русском языке на лекциях по русскому языку меньше, чем студенты, не использующие русский язык самостоятельно |

\* Например, чтение книг или общение с русскоговорящими.

С другой стороны, И. Чагаль (2020) в своем исследовании решила анализировать влияние таких факторов, как изучение другого иностранного языка, изучение русского языка до поступления на факультет, интегративная мотивация, инструментальная мотивация и пребывание студентов в русскоязычной среде. В отличие от исследования В. Шинко (2019), где опрошенные обучались и в бакалавриате, и в магистратуре, студенты, которые анкетировала И. Чагаль, обучались в программе бакалавриата в Загребском университете. Чтобы утвердить влияют ли приведенные факторы положительно или отрицательно на процесс изучения русского языка, И. Чагаль понадобилось сначала измерить уровень тревожности при обучении русскому как иностранному, потом сравнить уровни тревожности между курсами, определяя основные его источники, и только потом установить, в какой степени определенные индивидуальные факторы влияют на процесс обучения. Результаты ее работы представлены в таблице 3.

Таблица 3: Основные итоги исследования И. Чагаль (2020)

| гипотезы   | подтверждение гипотез | основные выводы   |
|--|-----------------------|---|
| У студентов старших курсов более низкий уровень тревожности, чем у студентов младших курсов.   | да                    | У студентов старших курсов более низкий уровень тревожности, чем у студентов младших курсов, кроме у студентов второго курса, у которых измерен самый высокий уровень тревожности.    |
| Изучение другого иностранного языка на факультете положительно влияет на снижение тревожности при изучении русского языка.             | нет                   | Тревожность при изучении русского языка как иностранного выше у тех, кто изучает другой иностранный язык, чем у тех, кто не изучает.  |
| Тревожность в обучении русскому языку ниже у студентов, которые до поступления на факультет изучали русский язык.                      | да                    | Студенты, которые изучали русский язык до поступления на факультет, имеют более низкий уровень тревожности, чем студенты, которые начали изучать язык после поступления на факультет. |
| Тревожность при изучении русского языка как иностранного уменьшается с присутствием интегративной мотивации.                           | да                    | Интегративная мотивация в этом случае положительно влияет на снижение тревожности в изучении русского языка как иностранного.   |
| Те, которые думали о трудоустройстве при поступлении, будут иметь более низкий уровень тревожности, чем те, которые не думали об этом. | нет                   | Те, которые думали о трудоустройстве, показали более высокий уровень тревожности, чем те, которые не думали о будущей работе.   |
| Пребывание в русскоязычной среде влияет на уровень тревожности при обучении русскому языку как иностранному.                           | да                    | Те, которые никогда не побывали в русскоязычной среде, испытывали большой уровень тревожности.  |

Если сравнить исследования В. Шинко и И. Чагаль, можно заметить, что оба исследования анализируют влияние мотивации на иноязычную тревожность. Хотя В. Шинко пришла к выводу, что высокомотивированные студенты испытывают страх

меньше, чем низко- и среднестимулируемые студенты, И. Чагаль указала на то, что, исследуя иноязычную тревожность, надо взять во внимание тип мотивации. Другими словами, И. Чагаль обнаружила, что интегративная и инструментальная мотивации влияют на тревожность по-другому. Более конкретно, ее исследование показало, что интегративная мотивация снижает тревожность, в то время как инструментальная мотивация ее повышает.

Из приведенного примера видно, что у разных исследований одного и того же феномена встречаются противоречивые выводы. Это случается потому, что процесс изучения иностранного языка очень сложен и в нем существует множество переменных, которые влияют на него разными способами. Интеллект, отношения учащихся к предмету изучения, мотивация, стратегии обучения, учебные материалы и сложность упражнений, вместе с многими другими индивидуальными факторами сочетаются с иноязычной тревожностью по-разному, из-за чего иногда бывает, что в почти одинаковых ситуациях результаты исследований несовместимы друг с другом.

Но сложность и непредсказуемость итогов сочетания индивидуальных, особенно аффективных, факторов с иноязычной тревожностью не должны отвлекать нас от ее дальнейшего исследования. А наоборот, они должны мотивировать нас, потому что описание одного и того же явления с нескольких разных сторон может не дать конкретных выводов и закономерностей, но все-таки помогает более глубоко понять это явление. Именно в этом состоит важность каждого исследования. В последующей главе следует наш вклад в отечественные исследования иноязычной тревожности среди хорватских студентов, изучающих русский язык, с особым вниманием на страх общения при обучении русскому языку как иностранному.

### **3. Исследование страха общения при обучении русскому языку как иностранному**

#### **3.1 Описание исследования и его целей**

В данной части дипломной работы исследование страха общения на русском языке как иностранном основывается на применении аналитического метода – анкетировании. Исследование осуществляется с помощью письменного опроса, который показывает уровень страха при общении среди студентов, изучающих русский язык, а наряду с этим демонстрируется зависимость страха общения от определенных факторов. Более конкретно, основные цели нашего исследования заключаются в:

- 1) измерении и сравнении уровней коммуникативного страха среди хорватских студентов, изучающих русский язык и литературу на Философском факультете Загребского университета и
- 2) выяснении, как преподаватель и вид организационной коммуникации сочетаются со страхом общения, т.е. как влияют друг на друга.

##### **3.1.1 Гипотезы исследования**

Учитывая перечисленные цели исследования, построим следующие его основные гипотезы.

- (1) Хорватские студенты, изучающие русский язык в рамках учебной программы на Философском факультете Загребского университета, показывают определенный уровень страха общения на русском языке.

Опираясь на исследования В. Шинко (2019) и И. Чагаль (2020), ожидается, что у большинства опрошенных студентов будет обнаружен средний уровень страха общения на русском языке. Это будет доказано с помощью шкалы из первой части опросника. Надо упомянуть, что в утверждениях шкалы особое внимание уделено страху общения на курсе *Языковые упражнения*, потому что предполагается, что на этих занятиях требуется больше общения на русском, чем на остальных предметах. Вдобавок, с помощью первого и седьмого вопросов из второй части опросника будет продемонстрировано, насколько студенты знакомы с термином «иноязычная

тревожность», и считают ли они ее нормальным явлением. Таким способом мы узнаем об осведомленности студентов о феномене иноязычной тревожности и проверим их мнение о распространенности страха у опрошенных, что является важным, потому что осознание проблемы – первый шаг к борьбе с ней.

(2) Уровень страха снижается с годами изучения русского языка.

Исходя из факта, что у студентов четвертого курса знание русского языка лучше, а опыта в коммуникации на русском языке больше, рассчитывается на более низкий уровень страха, чем у студентов первого курса. Однако, сумма баллов по шкале не говорит нам о том, каков был уровень страха среди тех же самых студентов в начале их учебы, из-за чего в опрос для студентов четвертого курса мы добавили вопрос – *Чувствуете ли Вы себя более или менее уверенно в общении на русском языке, чем в начале Вашей учебы? Объясните почему.* Ответы на этот вопрос покажут, чувствуют ли студенты изменение самооценки по отношению к уровню уверенности в себе на первом курсе обучения.

(3) С разными преподавателями студенты не испытывают одинаковый уровень страха.

Так как обучение иностранному языку основывается на взаимодействии преподавателя и учащегося, полагается, что преподаватель оказывает большое влияние на уровень страха общения. Мы хотели это проверить с помощью дополнительных вопросов из второй части опросника. Поэтому мы задали третий (*На каких занятиях Вы стесняетесь говорить по-русски? От чего это зависит?*) и четвертый (*Вы боитесь своего преподавателя по Языковым упражнениям? Если да, то как этот страх влияет на Ваше участие в этих занятиях?*) вопросы, которые помогут нам лучше понять степень влияния преподавателя на уровень страха у студентов Философского факультета Загребского университета.

(4) Студенты в контексте формального общения испытывают больше страха, чем при неформальном общении.

Считается, что один из возможных источников иноязычной тревожности – боязнь публичных выступлений. Публичные выступления – конференции, презентации, и дебаты, а также и любое общение с выполняющими служебные обязанности лицами, в том числе общение с преподавателем на занятиях, осуществляются в формальном контексте, который требует от говорящего быстроты, аккуратности, прочности и

гибкости в речи. Совокупность этих и других требований оказывает давление на говорящего на иностранном языке и приводит к заиканию, молчанию и даже к выходу из такой неловкой ситуации. С другой стороны, общение в неформальном контексте значительно снижает давление на говорящего, поскольку ожидания окружающих не настолько завышены. Поэтому предполагается, что студенты формальному общению предпочитают неформальное.

### 3.1.2 Метод исследования

Для достижения упомянутых целей опросник создан из двух частей. Его первая часть опирается на модифицированную шкалу для измерения уровня иноязычной тревожности. В основе выбранной нами шкалы лежит шкала, разработанная Э. Хорвиц, М. Хорвицем и Дж. Коупом (Horwitz et al. 1991: 32) под оригинальным английским названием *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*<sup>3</sup>. Поскольку FLCAS, помимо страха перед коммуникацией, распознает и страх тестовых ситуаций, и страх негативной оценки со стороны окружающих, из изначальных 33 утверждений шкалы, выбрано 15.

При выборе утверждений взято во внимание разделение Гульнаны Фаритовны Калгановой и Риммы Марсельевны Марданшиной (2015: 611), согласно которому утверждения 1, 9, 14, 18, 24, 27, 29 и 32 относятся к барьерам при межличностной коммуникации, утверждения 2, 8, 10, 19 и 21 устанавливают уровень тревожности при тестовых ситуациях, утверждения 3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31 и 33 соотносятся с негативной оценкой окружающих, а утверждения 4, 5, 6, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 28 и 30 указывают на разные психологические проблемы в учебном процессе.

Поскольку мы исследуем только страх при общении, мы выбрали восемь утверждений из категории *барьеры при межличностной коммуникации*, с добавлением семи утверждений из категории *психологические проблемы в учебном классе*. Более конкретно, из 11 утверждений последней категории мы выбрали утверждения 12, 16, 17, 22, 26, 28 и 30. Причина этого выбора заключается в мнении, что утверждения 5, 6 и 11 не обязательно связаны со страхом общения, который является главным предметом нашего исследования. Что касается утверждения 4 (*Я боюсь, когда я не понимаю, что*

---

<sup>3</sup> Далее в тексте будем использовать сокращенное название шкалы.

*преподаватель говорит на уроке*), мы пришли к выводу, что это утверждение почти полностью совпадает с 29-м утверждением (*Я нервничаю, когда понимаю не все, что говорит преподаватель*). Поэтому, мы соединили эти утверждения в одно – *Я боюсь, когда понимаю не все, что говорит преподаватель на уроках по Языковым упражнениям*. Таким образом, шкала в данном исследовании состоит из 15 утверждений, 8 из которых распознают уровень коммуникативного страха, в то время как остальных 7 утверждений исследуют комплекс личностных факторов, влияющих на тревожность при иноязычном общении.

Вторая часть опроса состоит из 7 описательных вопросов для студентов первого курса и 8 для студентов четвертого курса. Идея добавления дополнительных вопросов в опросе возникла с осознанием того, что количественные данные не предоставляют более глубокую информацию о личном опыте. К примеру, утверждения *Я не нервничаю, когда разговариваю с носителем языка* и *Мне легко с носителями языка* дают только часть информации. Независимо от ответа опрошенного, в этих утверждениях нет никакой информации, которая бы четко определила причину наличия или отсутствия страха при общении с носителем языка. Именно поэтому мы приняли решение о добавлении вопросов, которые нам помогут выяснить взаимосвязь между страхом и контекстом общения.

### 3.1.3 Опрошенные

Точность данных гипотез проверяется с помощью проведения письменного опроса среди хорватских студентов, изучающих русский язык и литературу в рамках их учебной программы на Философском факультете Загребского университета. В опросе принял участие 51 студент, но в репрезентативную выборку составили 50 опрошенных<sup>4</sup>, 24 студента из которых обучались на первом курсе, а 26 студентов – на четвертом.

Среди опрошенных 21 студент (42%) изучает, кроме русского, еще один язык. Из 24 студентов, обучающихся на первом курсе, более половины, т.е. 15 (62.5%), изучают еще один иностранный язык. Это соотношение совершенно иное, когда речь идет о студентах, обучающихся на четвертом курсе. Из 26 четверокурсников, только 6 (23.08%)

---

<sup>4</sup> Один анкетный опросник был заполнен не в соответствии с правилами его заполнения, из-за чего оказался негодным для дальнейшего анализа.

вписало в опрос, что они изучают другой иностранный язык. Наиболее часто изучаемым из языков является, несомненно, английский язык, который изучает 12 студентов (57.12%), заполнивших опросник. Кроме русского и английского языков, опрошенные изучают еще французский, итальянский, немецкий и испанский языки.

Поскольку цель нашей работы заключается в исследовании страха общения на русском языке, интересно упомянуть, что из опрошенных 50 студентов, только чуть менее половины (48%) имеет опыт общения с носителем или другим русскоговорящим лицом вне процесса обучения, т.е. занятий. При этом надо подчеркнуть, что соотношение первокурсников и четверокурсников, находившихся в ситуации общения с носителем русского языка или другим русскоговорящим лицом – 1:3. Иными словами, 18 студентов четвертого курса (69.23% от общего числа четверокурсников) когда-то общалось с носителем русского языка. Если брать в рассуждение факт, что в большинстве случаев студенты до поступления на факультет не изучали русский язык (т.е. не умели общаться на русском языке), то приведенное соотношение между первокурсниками и четверокурсниками, имеющими опыт общения с русскоговорящим лицом, не удивляет.

#### 3.1.4 Процесс исследования

Анкетирование проводилось в начале урока во время занятий по *Языковым упражнениям* с 26 мая по 7 июня 2022 года. Поскольку в данный момент для студентов четвертого курса, в отличие от первокурсников, уроки по русскому языку проводились онлайн, анкетирование организовалось и в удаленном доступе, и очно на факультете. До проведения анкетирования опрошенным гарантировалась анонимность и были объяснены правила заполнения опросника. Все студенты одновременно приступили к заполнению опросника, которое длилось до 15 минут. Здесь важно упомянуть, что для лучшего понимания вопросов их опросника составлен на хорватском языке на основании перевода Е. Михалевиц Джигунович (2002).

Каждая часть опроса проанализирована отдельно. Количественные данные из первой части собирались по модели исходной шкалы FLCAS. Другими словами, использовалась шкала Ликерта: опрошенные на пятибальной шкале оценивали степень своего согласия или несогласия с каждым утверждением опроса, при чем оценка 1 обозначала полное несогласие, а 5 полное согласие. Учитывая способ формирования утверждений, в большинстве из них оценка 5 помечает самый высокий уровень страха. При подсчете



полученных баллов оценка 5 в опросе соответствует 5 баллам в конечной сумме, за исключением утверждений 3, 4, 8 и 14, в которых баллы считаются наоборот – оценка 1 в опросе соответствует 5 баллам, а оценка 5 – одному баллу. Сумма баллов каждого отдельного утверждения позволяет выявить уровень страха у студента.

Согласно способу считания баллов, Е. Михалевич Джигунович (2002) предложила 3 уровня иноязычной тревожности. По ее определению, студент обладает низким уровнем иноязычной тревожности если получил менее 76 баллов (46% от максимального количества баллов). Следовательно, шкала измеряет высокий уровень тревожности если студент набрал более 119 баллов (72%), а если сумма составляет от 76 до 119 баллов, то у студента средний уровень тревожности. По аналогии в нашем опросе сумма менее 35 баллов (46.6% от максимального количества) указывает на низкий, от 35 до 54 – на средний, а более 54 (72%) – на высокий уровень страха при общении на русском языке.

Во второй части опроса дополнительную информацию о страхе общения дают качественные данные, которые чаще всего будем организовать с помощью собирательных категорий, представленных в таблицах и линейчатых диаграммах. Для ясности изложения и облегчения понимания, когда это возможно, качественные данные будут представлены в числовой форме в процентах.

### **3.2 Результаты исследования**

Анализируя данные целого опроса, надо иметь в виду большую разницу между студентами первого и четвертого курсов. На момент заполнения опроса студенты первого курса только что начали свою учебу и познакомились с системой высшего образования. Вдобавок, они находятся в совершенно новой среде с незнакомыми людьми, часто в неродном и незнакомом городе. Большинство из них не изучали русский язык до поступления на факультет. Это значит, что они в первый раз сталкиваются не только с новым языком и ему присущим правилам, но и совсем новым письмом – кириллицей.

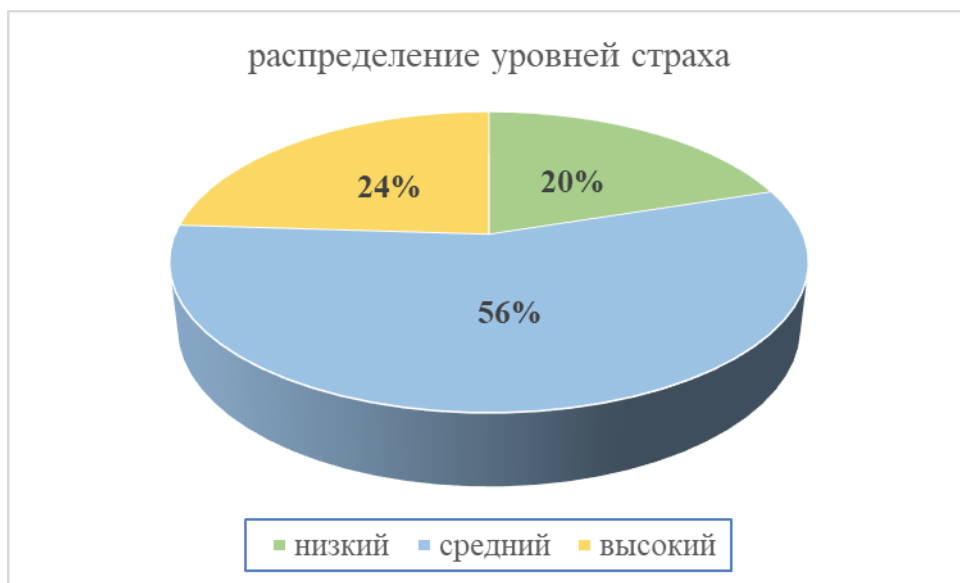
Студенты четвертого курса, напротив, уже привыкли к системе высшего образования, окружающей их среде и городу, наладили контакты и завязали дружеские отношения. Более того, они изучают русский язык минимально три с половиной года и сознательно относятся к труду и студенческим обязанностям. Они старше и опытнее, их личность

устойчива, характер определен. Однако, и у них свои заботы, одна из которых заключается в предстоящем выборе переводческого или преподавательского направления.

Именно поэтому в следующих главах результаты студентов первого и четвертого курсов рассмотрим отдельно. Обработка всех материалов проводилась с помощью компьютерной программы *Microsoft Excel*.

### 3.2.1 Статистический анализ страха при общении на русском языке

Результаты проведенного нами исследования страха общения у хорватских студентов, изучающих русский язык, соответствуют измерениям в исследованиях В. Шинко (2019) и И. Чагаль (2020), которые обнаружили, что у большинства студентов чувствуется средний страх. Более конкретно, первая часть опроса показывает, что у 28 опрошенных студентов (56%) средний уровень страха при общении. Из оставшихся 22 студентов, 12 (24%) испытывает высокий, а 10 студентов (20%) низкий уровень страха, что демонстрирует круговая диаграмма 1.



Круговая диаграмма 1: Распределение уровней страха

Интересно посмотреть распределение уровней страха по курсам, которое наглядно показывает график 1.

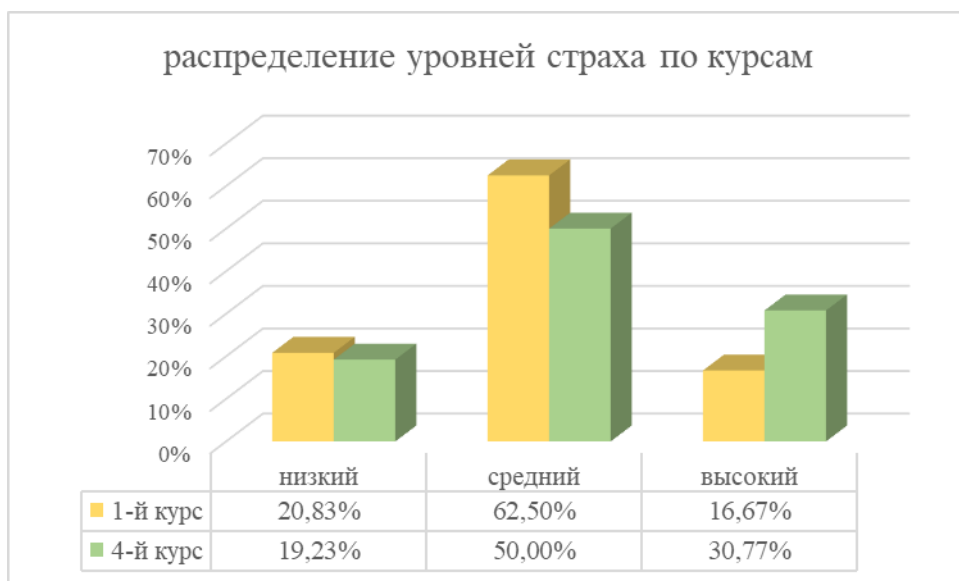


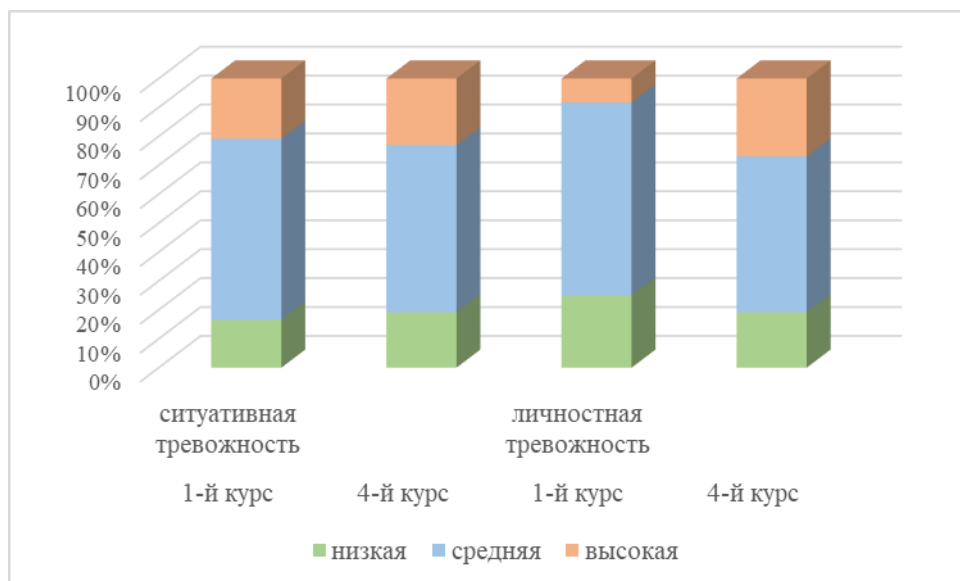
График 1: Распределение уровней страха по курсам

Сбор количественных данных из первой части опроса позволяет нам определить, что среди 24 студентов первого курса, 4 студента (16.67%) испытывают высокий уровень страха, при чем самый высокий показатель страха у студента, набравшего 60 баллов. У 15 студентов среднее арифметическое – 43 баллов, что свидетельствует о том, что в процессе обучения иностранному языку 15 первокурсников (62.50%) чувствует средний страх. Оставшиеся 5 студентов (20.83%) первого курса, заполнивших опросник, набрали менее 35 баллов, т.е. у них обнаруживаем низкий уровень страха. Неожиданным кажется, что именно среди студентов первого курса измерен самый низкий уровень страха – один студент набрал всего 17 из минимальных 15 баллов.

Распределение уровней страха у студентов четвертого курса немного отличается от того же распределения у первокурсников количеством студентов, испытывающих высокий уровень страха. В частности, высокий уровень страха был установлен у 8 студентов (30.77%), что вдвое больше числа первокурсников. Среди всех опрошенных, у студента четвертого курса измерен самый высокий уровень страха в количестве 68 баллов. Поэтому, меньше студентов испытывают средний и низкий уровни страха. Более конкретно, шкалой измерено, что у половины четверокурсников средний уровень, а у лишь 5 студентов (19.23%) низкий уровень страха при общении на русском языке.

Поскольку наша шкала отдельно распознает барьеры при межличностной коммуникации (утверждения 1 – 8) и психологические проблемы в учебном классе

(утверждения 9 – 15), необходимо отметить их соотношение. Его можно посмотреть в гистограмме 1.



Гистограмма 1: Распределение ситуативной и личностной тревожности

Смотря на барьеры при межличностной коммуникации, т.е. на утверждения, которые измеряют страх общения, можно прийти к выводу, что у студентов первого и четвертого курсов уровень страха распределяется почти поровну. Другими словами, отклонение не является статистически значимым, что видно из таблицы 4, изображающей распределение уровней ситуативной тревожности в процентах.

Таблица 1: Распределение уровней ситуативной тревожности

| <i>Распределение уровней ситуативной тревожности</i> |               |                |                |
|--|---------------|----------------|----------------|
| <i>курс обучения</i>                                 | <i>низкая</i> | <i>средняя</i> | <i>высокая</i> |
| <i>1-й</i>   | 16.67%        | 62.50%         | 20.83%         |
| <i>4-й</i>   | 19.23%        | 57.69%         | 23.08%         |

Однако, исследуя утверждения, касающиеся психологических проблем в учебном классе, замечаем статистически значимое отклонение. В гистограмме 1 мы определили эти проблемы как личностную тревожность (англ. *trait anxiety*), так как они являются чертой личности, т.е. они устойчивы во времени. Среди студентов первого и четвертого курсов низкую личностную тревожность демонстрировало по 5 студентов (25% и 19.23%). Более значимое отклонение замечается в наблюдении средней личностной тревожности, которую испытывают 16 первокурсников (66.67%) и 14 четверокурсников

(53.85%). Самое большое и самое интересное отклонение видно в измерении высокой тревожности – среди первокурсников только у двоих (8%) наблюдался высокий уровень тревожности, а среди четверокурсников – у семерых (26.92%). Тем не менее, измерение личностной тревожности показало, что у студентов четвертого курса уровень тревожности, когда речь идет об использовании языка, в три раза выше, чем у студентов первого курса.

Так как этого результата мы вовсе не ожидали, мы решили дополнительно рассмотреть ответы четверокурсников на утверждения, касающиеся личностной тревожности. Статистика ответов представлена в графике 2, который мы получили, суммируя общее количество баллов за каждое утверждение. Утверждение, за которое опрошенные набрали наибольшее количество баллов, представляет собой наиболее тревожащую четверокурсников психологическую проблему.

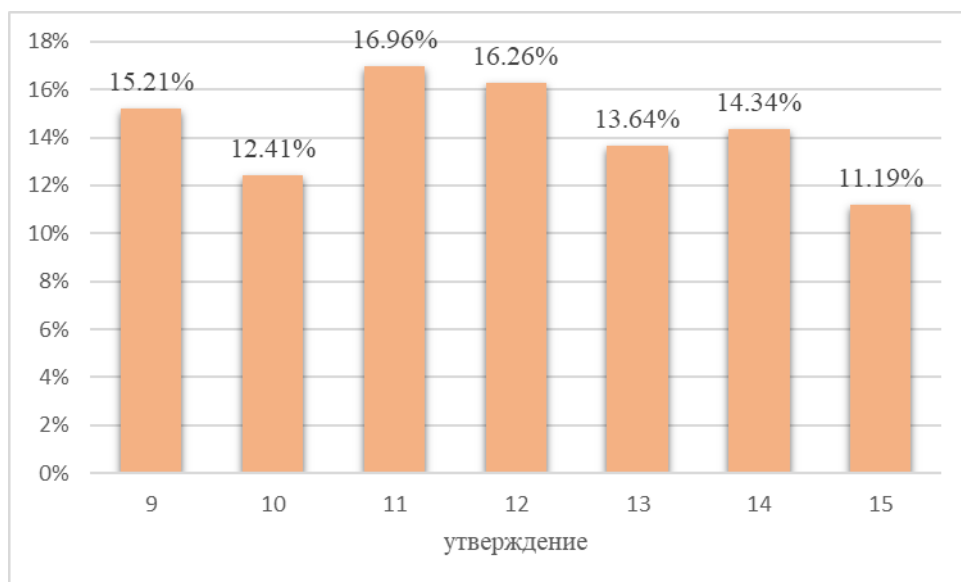


График 2: Обзор суммированных баллов за утверждения 9-15

По сумме баллов (97, т.е. 16.96%) утверждение 11 *Я часто не хочу ходить на уроки русского языка* впереди других утверждений. По-видимому, у обучающихся на четвертом курсе нет желания ходить на занятия по русскому языку, т.е. на *Языковые упражнения*. Предполагается, что студенты хотят избегать общения на русском языке, поскольку именно на упражнениях от них требуется больше общения, чем на других занятиях. Это не удивляет, потому что, как пишет Е. Михалевич Джигунович, отказ от общения представляет собой одну из возможных поведенческих реакций, которая проявляется в результате высокого страха общения: «...столкнувшись с ситуацией, в

которой его ожидает смущение, человек может выбирать между бегством и борьбой. Самая распространенная реакция на высокий страх – бегство» (Mihaljević Djigunović 2002: 36-37). Следовательно, не стоит удивляться, что отсутствие желания ходить на упражнения по русскому языку является самой распространенной психологической проблемой между студентами четвертого курса.

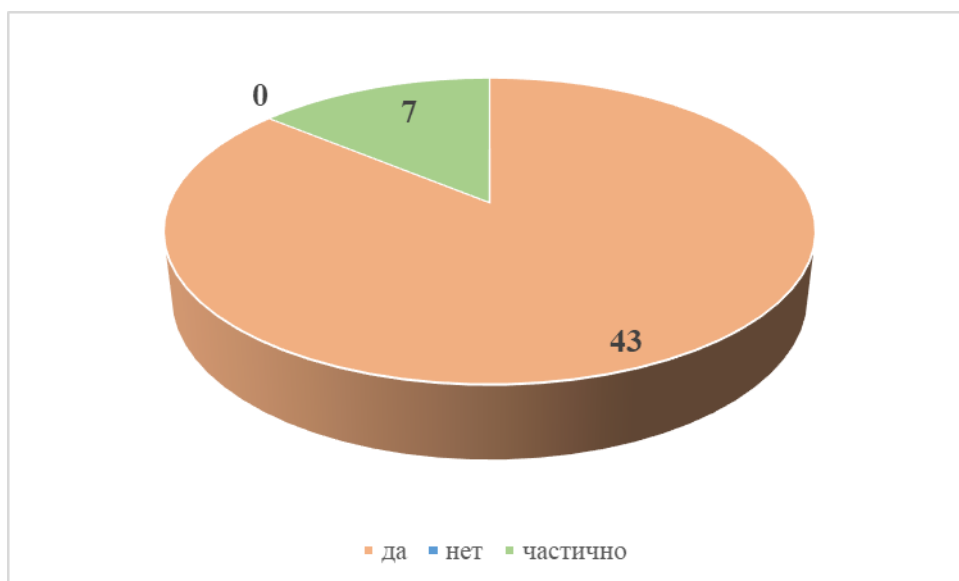
Утверждение 12 *Я всегда хочу хорошо подготовиться к уроку Языковые упражнения* является вторым утверждением, которое среди четверокурсников набрало наибольшее количество баллов (93, т.е. 16.26%). Это утверждение в шкале Э. Хорвиц, М. Хорвиц и Дж. Коуп (Horwitz et al. 1991: 32) звучит иначе: *Я не чувствую давления при подготовке к уроку*, но мы его переосмыслили, чтобы быть более понятным на хорватском языке, на котором студенты заполнили опрос. На наш взгляд, желание студентов четвертого курса подготовиться к каждому уроку *Языковые упражнения* связано с высоким страхом общения, или, точнее, с пониманием студентов, что они испытывают страх. Несмотря на причины того страха, студенты знают или лишь воспринимают интуицией, что хорошая подготовка может помочь в преодолении барьеров, возникающих в изучении русского языка, а также способствовать снятию напряжения и тревожности при общении.

Надо подчеркнуть, что речь идет лишь о предположениях относительно возможных причин психологического барьера в учебном классе. Недостаток вышеприведенных утверждений в том, что они не определяют точные причины того или иного поведения, а только устанавливают его последствия, из-за чего настоящие причины мы попытаемся установить при помощи дополнительных вопросов второй части опросника.

### 3.2.2 Сбор качественных данных

Анализ качественных данных начнем с первого и седьмого вопросов, потому что ответы на них иллюстрируют осведомленность студентов о существовании и понятии иноязычной тревожности.

Круговая диаграмма 2 проявляет ответы студентов на вопрос, считают ли они нормальным бояться говорить на изучаемом иностранном языке.



Круговая диаграмма 2: Обзор ответов на вопрос: «Считаете ли Вы, что бояться говорить на языке, которого изучаете, нормально?»

Из диаграммы видно, что абсолютно все студенты считают страх общения на изучаемом иностранном языке нормальным, при чем только 7 студентов (14%) заявили, что считают его частично нормальным. Иными словами, согласно мнению некоторых студентов, такой страх можно считать нормальным только в начале учебы, после чего с годами изучения должно наступить его снижение. Интересно, что некоторые студенты отметили такой страх нормальным, потому что он распространен среди студентов, но он на них оказывает плохое воздействие, из-за чего они должны бороться с ним.

В рамках этого вопроса мы также хотели проверить, боятся ли студенты, изучающие еще один иностранный язык, больше говорить на том или на русском языке. Их ответы наглядно показаны в круговой диаграмме 3.



Круговая диаграмма 3: Обзор ответов на вопрос: «Бойтесь ли Вы больше говорить на русском или на другом иностранном языке, которого изучаете?»

Из 21 студента, изучающего, кроме русского еще один язык, большинство (66.67%) призналось в том, что чувство тревоги при разговоре на русском языке подавляющее. Можно сделать вывод, что они больше боятся говорить по-русски, чем на другом иностранном языке, который изучают. Здесь надо указать на неожиданный результат – никто из четверокурсников не ответил *Я боюсь говорить больше на другом иностранном языке* и *Я не боюсь говорить ни на одном изучаемом языке*. Перефразируя, только студенты первого курса выявили, что они больше боятся говорить на другом изучаемом ими иностранном языке. Преобладающая часть студентов видит причину этого в том, что преподаватели более строгие и, следовательно, допускают меньше ошибок.

Хотя по ответам на первый вопрос кажется, что опрошенные интуитивно осознают иноязычную тревожность, ответы на седьмой вопрос, продемонстрированные круговой диаграммой 4, показывают, что никто из них не знает, что именно представляет собой термин «иноязычная тревожность». За исключением одной, все попытки толкования термина ограничены только на страх общения на иностранном языке.





Круговая диаграмма 4: Обзор ответов на вопрос: «Вы когда-нибудь слышали о термине 'иноязычная тревожность' (анг. *language anxiety*)?»

Анализ ответов на второй вопрос позволил нам выяснить самые частые затруднения при говорении на русском языке, с которыми сталкиваются опрошенные нами студенты. Из-за уже упомянутой разницы между студентами первого и четвертого курсов ответы на этот вопрос следует разложить отдельно.

Линейчатая диаграмма 1 объединяет основные препятствия, которые первокурсники хотят преодолеть.



Линейчатая диаграмма 1: Самые частые затруднения при говорении на русском языке

Из диаграммы видно, что у первокурсников при общении на русском языке есть два основных комплекса проблем – *составление предложения* и *отсутствие словарного запаса*. Первый комплекс соединяет несколько проблем: составить сложное предложение, держась правила синтаксиса, самостоятельно объяснить определенные явления и понятия, составить предложение, используя особые для русского языка сочетания. Комплекс *отсутствие словарного запаса* включает в себя и проблему буквального незнания (студенту не хватает слов, чтобы выразить себя) и невозможность вспоминания выученных слов при общении.

При произношении первокурсников чаще всего тревожат ударения, особенно если они не фиксированные. С помощью категории *исключения и различия*, мы объединили затруднения с исключениями русского языка и расхождениями между хорватским и русским языками. Так как оба языка принадлежат к группе славянских языков, между хорватским и русским существует большая степень близости. Однако, эта близость обуславливает и множество межъязыковых омонимов, которые приводят к тому, что обучающиеся на первом курсе неправильно используют русские слова. В конце концов, учитывая уровень знания русского языка первокурсников, перечисленные ответы ожидаемы и логичны.

В линейчатой диаграмме 2 перечислены причины затруднений при общении как их в опросе привели четверокурсники.



Линейчатая диаграмма 2: Самые частые затруднения при говорении на русском языке

В отличие от первокурсников, в ответах четверокурсников один комплекс проблем превышает остальные. Речь идет о комплексе, который в диаграмме зафиксирован под названием *автоматизм*. Под этим комплексом имеется в виду совокупность качеств при общении: быстрота, бессознательность, безошибочность, прочность и гибкость (Балыхина 2007: 159). Хотя знание необходимых для общения правил и слов у студентов существует, оно не используется в устной речи, потому что у них не сформировался навык автоматизированного говорения. Это приводит к тому, что говорящий с несформированным навыком часто совершает какие-нибудь ошибки в общении: лексические, грамматические, логические, фактические или ошибки, связанные со смешением плана повествования. Все это подталкивает к выводу, что у большинства опрошенных четверокурсников пассивный, а не активный словарный запас. Многие из студентов установили, что причину этого следует искать в недостатке повторения и тренировки, за что обвиняют общую организацию уроков по русскому языку. Более того, некоторые студенты напрямую пожаловались на недостаток практики общения на занятиях и сосредоточенность преподавателей на ошибках, которые способствуют дальнейшему упадку активного словарного запаса.

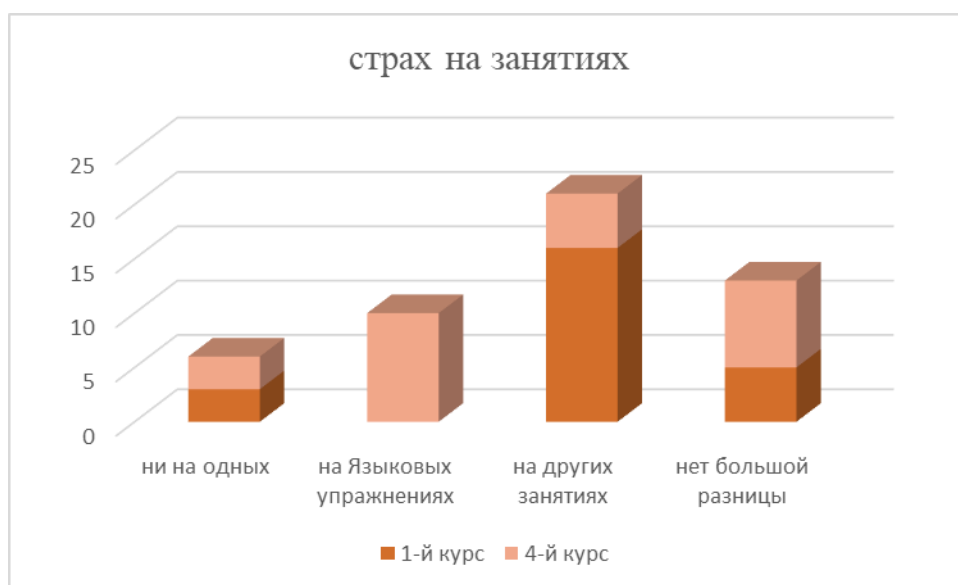
Еще один комплекс проблем сильно тревожит студентов четвертого курса – *выражение своих мыслей*. Учитывая, что они изучают русский язык уже три с половиной года, от них требуется уверенное владение языком по разным темам. Все-таки ответы на второй вопрос показывают, что студенты еще недостаточно уверены в себе, чтобы вести разговор на сложные темы. К тому же они высказали неудовольствие своим словарным запасом и объяснили, что из-за этого не могут выразить все, что хотят сказать. Вдобавок, они часто должны подбирать подходящие тону и теме разговора слова, что еще больше усложняет прямое изложение своих мыслей и эмоций.

Принимая во внимание приведенные категории, неудивительно, что студентов беспокоят точность и скорость речи. Иначе говоря, студенты сообщили о том, что они делают значительно больше ошибок при беглом общении на русском языке. Хотя ошибки часто небольшие – неправильное согласование или управление – студенты тревожатся из-за них.

Беря в рассуждение роль преподавателя в процессе обучения, которую кратко объяснили Г. Ф. Калганова и Р. М. Марданшина: «Задача преподавателя создать благоприятный психологический климат на занятиях иностранного языка с тем, чтобы снять барьеры,

мешающие лучшему освоению и восприятию изучаемого предмета» (Калганова и Марданшина 2015: 608), нам хотелось исследовать взаимосвязь между страхом общения и преподавателем иностранного языка. Для этой цели мы задали третий и четвертый вопросы, с помощью которых мы надеялись растолковать насколько именно преподаватель влияет на страх общения.

Гистограмма 2 служит иллюстрацией ответов на первую половину третьего вопроса – на каких занятиях студенты больше стесняются говорить по-русски.



Гистограмма 2: Обзор ответов на вопрос: «На каких занятиях Вы стесняетесь говорить по-русски?»

Как видно, 21 студент (42%) выявил, что больше стесняется говорить по-русски на других занятиях, чем на *Языковых упражнениях*, при чем важно упомянуть, что 16 из них (76.19%) учатся на первом курсе. Соотношение страха общения на *Языковых упражнениях* у студентов первого и четвертого курсов также представляет большой интерес для анализа. Это соотношение показывает, что только студенты четвертого курса отметили больше страха общения на *Языковых упражнениях*. Свою точку зрения они обосновали следующим способом – *Языковые упражнения* такой курс, в центре внимания которого находится правильное использование русского языка. Давление постоянно проверять свои слова и стеснение перед преподавателем за свои ошибки для них просто поражающие.

Во второй части третьего вопроса мы исследовали разные возможные факторы, оказывающие свое влияние на страх общения, как например: преподаватель, тема

занятия (лингвистическая/литературная), формат занятия (упражнения/лекции), атмосфера в классе и величина группы. Другими словами, мы попросили студентов объяснить свой ответ. Их ответы показаны в линейчатой диаграмме 3 таким способом, что сначала приводятся ответы с наименьшим количеством голосов, а за ними – ответы с наибольшим.



Линейчатая диаграмма 3: Обзор ответов на вопрос: «От чего зависит страх общения на русском языке на занятиях?»»

Линейчатая диаграмма 3 показывает, что присутствие или отсутствие страха у студентов в большей мере зависит от темы занятия. Студенты очень просто объяснили свои ответы: некоторые темы менее сложные, чем другие. Когда на уроке студенты занимаются сложной абстрактной темой, о которой им трудно говорить даже по-хорватски, то они стесняются быть активными. Это чаще всего можно сказать о занятиях по литературной тематике, так как там часто проходят разные философские дискуссии, в то время как на *Языковых упражнениях* в основном говорится о быте.

На страх общения на занятиях большое влияние оказывает и преподаватель, особенно среди четверокурсников, которые в большинстве (55%) привели именно преподавателя как главного фактора, влияющего на их психологическое и эмоциональное состояние. Словами студентов, некоторые преподаватели слишком сосредоточены на ошибках, будто только и ждут возможности исправить их. В конечном итоге исправление ошибок – одна из главных задач преподавателя, но студенты считают, что чрезмерное

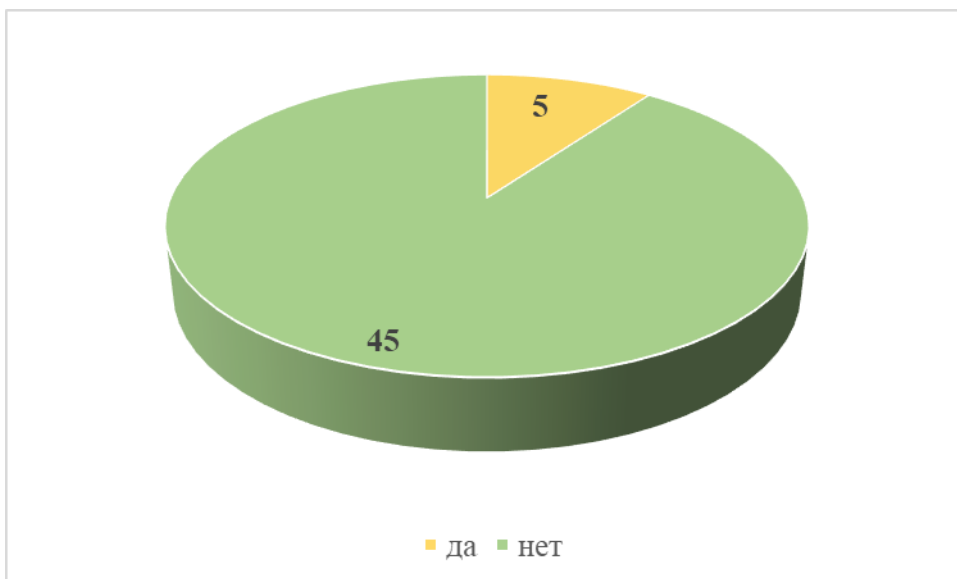
исправление ошибок приводит к снижению чувства уверенности в себе, увеличению скованности перед преподавателем и боязни говорить с ошибками.

По мнению студентов, от подхода преподавателя к исправлению ошибок зависит и атмосфера в классе. Если преподаватель слишком настаивает на исправление ошибок, то занятия для студентов проходят в атмосфере нервозности, или наоборот, – в атмосфере взаимопонимания. Влияние на учебную обстановку может оказать и количество студентов в классе, т.е. величина группы.

На величину группы как на одно из важных затруднений при изучении русского языка пожаловалось значительное большинство первокурсников – 77.78%. Предполагается, что такая реакция связана с тем, что они только что начали свою учебу и еще не успели привыкнуть к новой среде. По словам одного первокурсника: «...если большинство людей, которые посещают занятия, мои знакомые, то меня совершенно не волнует, что я говорю. Однако, если я не знаком с большинством коллег в группе, то есть группа большая, я ощущаю ускорение своего сердцебиения, каждый раз, когда мне надо что-то публично сказать перед группой».

Из сказанного о возможных факторах, оказывающих свое влияние на страх общения, можно сделать вывод, что все названные факторы неразрывно связаны друг с другом, из-за чего нельзя с уверенностью утверждать о превосходстве одного фактора над другими.

Именно поэтому мы хотели дополнительно проверить влияние преподавателей на страх общения. С этим намерением мы задали вопрос номер четыре: «Вы боитесь своего преподавателя по *Языковым упражнениям*? Если да, то как этот страх влияет на ваше участие в *Языковых упражнениях*?» Ответы студентов можно посмотреть в круговой диаграмме 5.



Круговая диаграмма 5: Обзор ответов на вопрос: «Вы боитесь своего преподавателя *Языковых упражнений?*»

Интересно, что утвердительный ответ обнаруживается только у студентов четвертого курса. Следует подчеркнуть, что, отвечая на четвертый вопрос, четверокурсники только повторили то, что уже написали на третьем вопросе. К примеру, студенты в основном жаловались на отрицательное влияние указания на ошибки и неблагоприятную атмосферу в классе, обвиняя именно преподавателя за эти обстоятельства. Вопреки тому, что убедительное большинство четверокурсников (80.77%) заявило, что они не боятся своего преподавателя по *Языковым упражнениям*, они все-таки пожаловались на него и признались в чувстве стеснения перед ним. Вот как студенты описали влияние страха и стеснения на их участие в *Языковых упражнениях*:

Таблица 2: Обзор некоторых ответов на вопрос: «Как страх перед преподавателем *Языковых упражнений* влияет на Ваше участие в этих занятиях?»

*Я не хочу участвовать в уроке, потому что знаю, что каждое мое слово будет исправлено.*

*Я проверяю ответ несколько раз, прежде чем скажу его.*

*Я знаю ответ, но не хочу его сказать.*

*Хотя мне хочется участвовать в обсуждении какой-то темы, я молчу.*

*Я забываю то, что знаю, и начинаю совершать небольшие речевые ошибки.*

*Даже когда преподаватель напрямую обратится мне с вопросом, и я знаю ответ на него, я не отвечаю.*

*Я предпочитаю молчать и не участвовать в учебном процессе.*

Приведенные ответы позволяют нам еще раз сделать вывод, что главный защитный механизм для минимизации стеснения и страха для студентов – уклонение от общения в процессе обучения.

Нас не удивляет, что студенты чувствуют страх общения на занятиях по русскому языку, потому что мы знаем, что на занятиях они находятся в условиях постоянной проверки знаний, которая только способствует страху ошибок и атмосфере нервозности. Мы считаем, что чувствовать себя некомфортно в таких неприятных ситуациях вполне естественно, поэтому решили сделать проверку обусловленности страха общения с учетом контекста общения. Мы предполагаем, что общение в неформальном контексте значительно отличается от формального общения в классе, особенно если вспомнить отличия между общением в обучении и реальным общением, которые были упомянуты в главе 2.1.2.

В рамках вопроса номер шесть мы проверили несколько предположений. Первое предположение, которое мы хотели проверить, касается реальной ситуации общения на русском языке, а именно сколько студентов имеют опыт общения с носителем или другим русскоговорящим лицом вне контекста обучения, т.е. занятий (График 3).

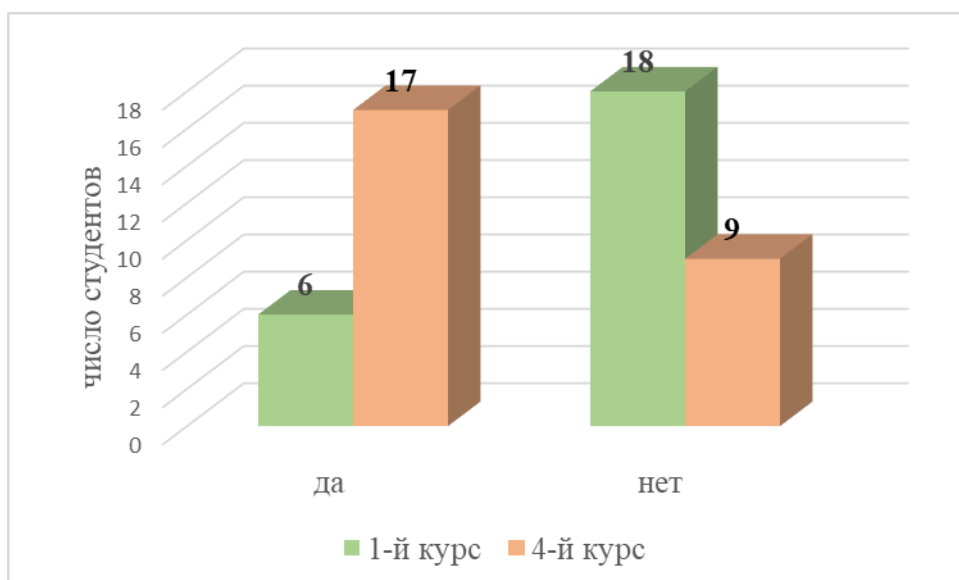


График 3: Обзор ответов на вопрос: «Находились ли Вы когда-нибудь в ситуации общения с носителем или другим русскоговорящим лицом?»



Из графика 3 видно, что больше половины четверокурсников (65.38%) находилось в ситуации общения с русскоговорящим лицом. С другой стороны, в такой же ситуации находилась лишь четверть от общего числа опрошенных первокурсников или шестеро студентов (25%). Все студенты первого и четвертого курсов описали ситуацию общения как неформальную, при чем только два студента четвертого курса разговаривали с русскоговорящим и в формальном виде общения.

Второе предположение, которое мы хотели исследовать – самочувствие студентов в этой ситуации, более конкретно, по сравнению с формальным общением на *Языковых упражнениях*, стесняются ли они более или менее при неформальном общении с носителем русского языка. Из таблицы 6 можно прочесть перед кем студенты больше стесняются говорить.

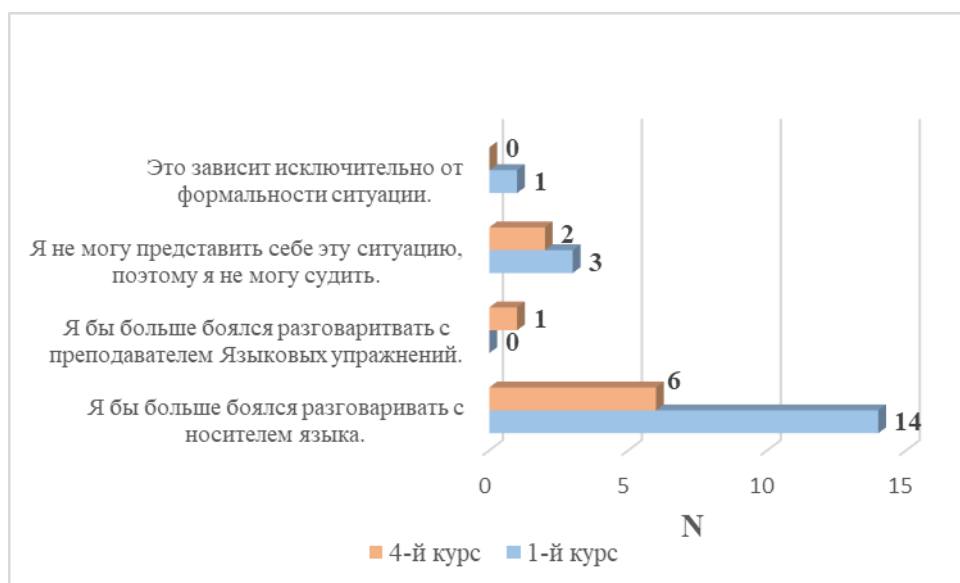
Таблица 3: Обзор ответов на вопрос: «С кем Вы больше боитесь разговаривать - с преподавателем *Языковых упражнений* или с носителем русского языка?»

| курс обучения | Я больше боюсь разговаривать с носителем языка. | Я больше боюсь разговаривать с преподавателем <i>Языковых упражнений</i> . |  | другие ответы |
|---------------|---|--|--|---------------|
|               |   | разговаривать с преподавателем   | разговаривать с преподавателем   |               |
| 1-й           | 2/6   | 0/6  | разница в общении с носителем языка и преподавателем не слишком большая    | 4/6           |
| 4-й           | 1/17  | 6/17   | отчет приятного общения с носителем языка, но непонятно кого больше боится | 10/17         |

Описывая свой опыт общения с носителем языка, студенты признались в чувстве неуверенности в себе. В большинстве случаев в начале общения они очень переживали за свои речевые ошибки, думая при этом, что собеседник их не понимает. Но в течение разговора они поняли, что собеседник понимает их речь вопреки ошибкам, что устранило неуверенность в себе. Иначе говоря, первоначальная нервозность при

общении сменилась расслабленностью, что способствовало успешному общению. Необходимо обратить внимание на то, что ни один студент первого курса не боится общения с преподавателем *Языковых упражнений*, что совпадает с их ответами на третий вопрос. С другой стороны, четверокурсники, которые больше боятся общения с преподавателем, чем с носителем языка, выяснили свое положение следующим способом: «...на занятиях русского языка наши знания постоянно оцениваются. Преподаватель *Языковых упражнений* в основном обращает внимание не на смысле нашей речи, а на ошибках в ней. Это способствует созданию неприятной атмосферы, из-за которой увеличивается и склонность совершать ошибки и чувство дискомфорта в общении».

Третье предположение, показывает ответы студентов в рамках шестого вопроса – уровень страха перед потенциальным общением с носителем языка. Нас интересовало, кого бы студенты больше боялись, если бы они оказались в ситуации общения с носителем языка. Поэтому, мы попросили студентов без реального опыта с русскоговорящими вне занятий представить себе эту ситуацию и определить свои чувства в ней. В линейчатой диаграмме 4 приведены их ответы.



Линейчатая диаграмма 4: Обзор ответов на вопрос: «Представьте себе ситуацию общения с носителем русского языка. Кого бы Вы больше боялись – носителя языка или преподавателя *Языковых упражнений*?»

Полученные данные свидетельствуют о том, что страх неизвестного, в нашем случае страх перед общением с носителем языка, больше всех остальных видов страха. Читая

студенческие объяснения страха, мы считаем их вполне обоснованными. Таблица 7 показывает некоторые из них.

Таблица 4: Обзор некоторых ответов на вопрос: «Почему Вы боитесь общения с носителем русского языка?»

*Носитель языка знает русский язык лучше меня. / Я слишком мало знаю русский язык, чтобы успешно общаться с носителем языка.*

*Я боюсь, что носитель языка будет возлагать на мое знание русского языка слишком большие надежды. Я боюсь, что я его разочарую.*

*Я боюсь, что из-за своего незнания русского языка, я скажу что-то грубо русскоязычному.*

*Носитель языка не знает, какой у меня уровень владения русским языком, поэтому может сильно осуждать мои ошибки.*

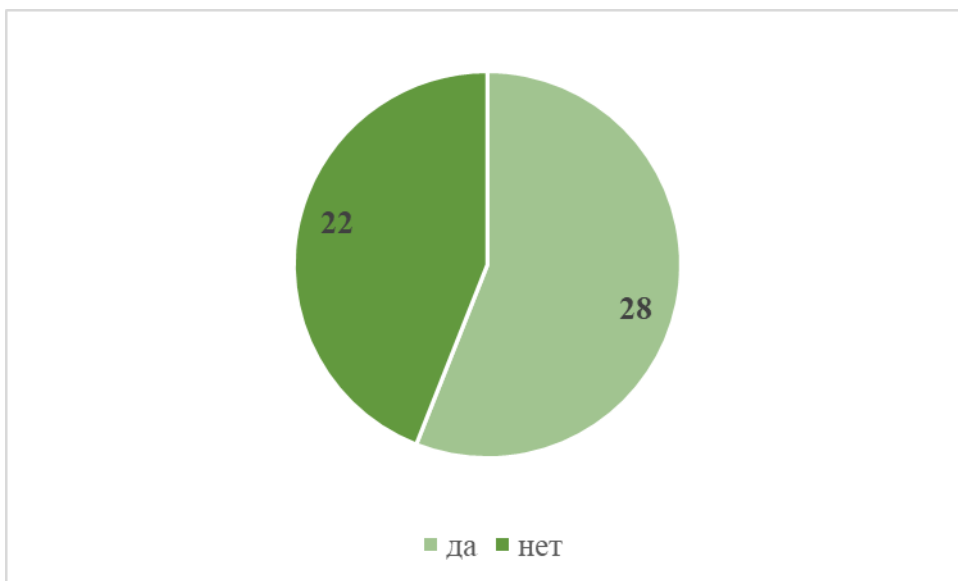
*Я боюсь, что я не пойму всего, что носитель языка хочет мне сказать.*

*Русскоговорящий скорее всего не знает хорватский язык, поэтому, когда общение становится затруднительным, я не могу использовать хорватский, чтобы помочь себе выразить свои мысли.*

*Я боюсь, что носители языка будут говорить так быстро, что я не смогу их понять.*

*Говоря с носителем языка, я должен быть в состоянии сказать все, что я хочу, по-русски. Я боюсь, что у меня недостаточно знания для этого.*

Последний заданный всем студентам вопрос – пятый в опроснике: «Если бы существовала группа поддержки изучения русского языка, Вы бы посещали эту группу?» Круговая диаграмма 6 иллюстрирует соотношение утвердительных и отрицательных ответов.



Круговая диаграмма 6: Обзор ответов на вопрос: «Если бы существовала группа поддержки изучения русского языка, Вы бы посещали эту группу?»

Те студенты, которые отрицательно ответили на вопрос, сообщили, что они не посещали бы группу поддержки по одной из трех причин: либо они группу считают ненужной, либо у них недостаточно времени, либо они предпочитают заниматься самостоятельно. С другой стороны, студенты, которые положительно ответили на вопрос, выяснили, в чем им больше всего нужна поддержка и помощь. Перечень их ответов находится в линейчатой диаграмме 5.



Линейчатая диаграмма 5: Обзор ответов на вопрос: «Чем бы хотели заниматься в группе поддержки изучения русского языка?»

Анализируя ответы, мы заметили, что большинство студентов хотят повторять учебный материал, особенно определенные части материала, из которых возникает наибольшее количество ошибок. Приведенные студентами ошибки в основном связаны с аспектами языка (фонетические, грамматические, лексические), поэтому дополнительные упражнения для закрепления и активизации учебного материала действительно могут помочь преодолеть трудности. В связи с этим, студентам хочется поработать на своих коммуникативных навыках. Они считают, что практика говорить по-русски в непринужденной атмосфере поможет им приобрести навыки эффективного общения в любом контексте. Поскольку опрошенные уже пожаловались на пассивный словарный запас, регулярные упражнения с группой поддержки заводить речь об обработанных на занятиях темах может оказать действие на их активный словарный запас, т.е. увеличить его.

Хотя в вопросе не определились лидеры группы поддержки изучения русского языка, некоторые из опрошенных первокурсников предложили своих коллег, учащихся на старших курсах. Создание группы только из коллег, изучающих русский язык и литературу, нам показалось отличной идеей, потому что это может помочь преодолеть или лишь уменьшить приведенные в линейчатой диаграмме 5 проблемы. Например, в группе поддержки, в которой участвуют только коллеги, намного легче создать атмосферу общения, взаимопонимания и поддержки. К тому же близкие к завершению обучения студенты могут поделиться своими знаниями и дать разные полезные советы начинающим студентам. Кроме того, мы предполагаем, что студенты в межличностной коммуникации не чувствуют такую скованность как в общении с преподавателем. Даже если бы однокурсники в группе сталкивались с трудностями при общении в паре с отлично владеющим русским языком старшим студентом, то этого легко бы было избежать – надо просто сменить партнера и выбрать кого-нибудь на одном и том же уровне владения языком или на уровне чуть выше.

В целом нам кажется, что создание группы поддержки для изучения русского языка может быть только полезным для студентов, потому что в групповой учебной деятельности воспитывается взаимопонимание, взаимопомощь, коллективизм, ответственность, умение доказывать и отстаивать свою точку зрения, в общем, воспитывается культура ведения диалога.

Последнее, что мы в этой части обсудим – ответы четверокурсников на последний в их опроснике вопрос. Как уже сказано, мы предполагаем, что страх общения снижается с годами изучения русского языка. Следовательно, уровень страха среди четверокурсников должен быть более низким, чем в начале их учебы. График 5 покажет, чувствуют ли действительно четверокурсники себя более уверенно в общении на русском языке, чем в начале их учебы.

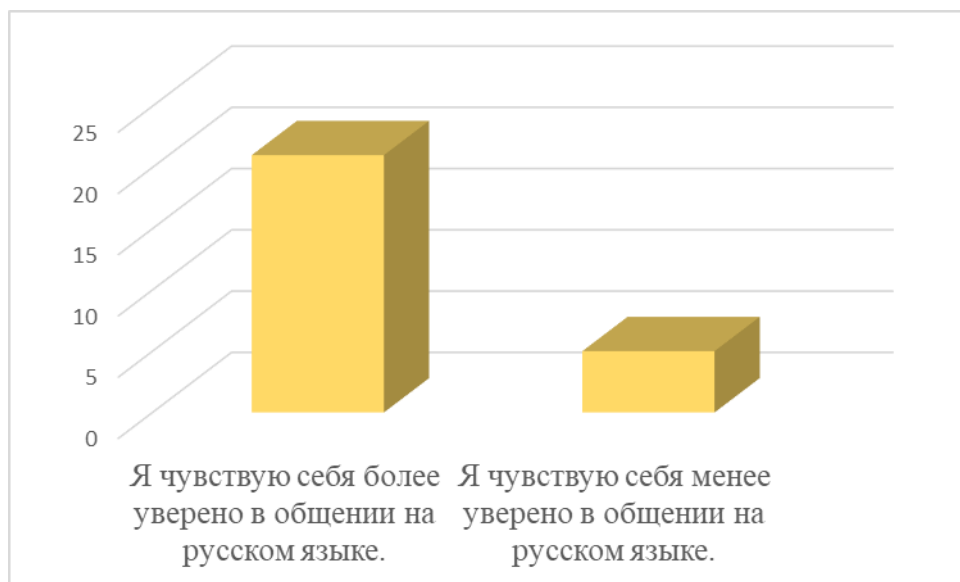


График 4: Обзор ответов на вопрос: «Чувствуете ли Вы себя более или менее уверенно в общении на русском языке, чем в начале Вашей учебы?»

Из графика 5 видно, что большинство четверокурсников (80.79%) чувствуют повышение самооценки и веры в себя при общении на русском языке. Из 21 студента 19 (90.48%) объяснило повышение по причине улучшения знания русского языка: «Конечно я чувствую себя более уверенно в общении на русском языке, потому что теперь я знаю больше, чем в начале учебы». Некоторые к этой причине добавили, что чувствуют повышенную самооценку во всех сферах жизни, в том числе и в сфере общения на русском языке, а другие, что их повышение самооценки обусловлено их трудом – они больше занимаются, больше практикуют, вообще больше стараются. С другой стороны, ответившие отрицательно на вопрос студенты сообщили, что их самооценка осталась на одном и том же низком уровне или даже снизилась по сравнению с уровнем самооценки на первом курсе, из-за завышенных ожиданий и требований со стороны окружающих и со стороны самого себя. Это вместе с чрезвычайно быстрым темпом занятий вызывает стресс и снижает уверенность в себе.

Собрав все количественные и качественные данные опроса, начнем их обсуждение по гипотезам. Иными словами, докажем или опровергнем перечисленные нами в главе 3.1.1 предположения.

### 3.2.3 Обсуждение

До сих пор мы анализировали данные опроса отдельно: мы начали с анализа количественных данных первой части опроса, а потом представили сбор качественных данных второй части опроса. Как уже было объяснено, опрос состоит из двух частей, потому что у нашего исследования есть две основных цели – показать уровень страха при общении среди хорватских студентов, изучающих русский язык и литературу на Философском факультете Загребского университета и продемонстрировать зависимость страха общения от контекста, т.е. преподавателя и вида организационной коммуникации.

Для достижения первой цели мы модифицировали существующую и уже немало раз использованную в исследованиях иноязычной тревожности шкалу FLCAS. Хотя некоторые утверждения шкалы могут помочь представить зависимость страха от контекста, мы считаем, что полученные с помощью шкалы количественные данные слишком общие, чтобы делать из них конкретные выводы об источниках страха общения. Другими словами, количественные данные не предоставляют более глубокую информацию о личном опыте студентов со страхом общения, а также из них невозможно узнать о представлениях, которые студенты имеют об источниках своего страха и причинах поведенческих реакций на этот страх.

Именно поэтому существует вторая часть опросника с вопросами, которые дополняют недостающую информацию и помогают достигнуть второй цели исследования, т.е. демонстрируют зависимость страха общения на русском языке от контекста. Поэтому, чтобы достичь обеих целей исследования и доказать или опровергнуть исходящие из них гипотезы, нам нужно собрать данные обеих частей опросника и проанализировать их вместе.

Первая изложенная нами гипотеза о существовании страха общения среди студентов, изучающих русский язык, подтвердилась. По данным шкалы, у более половины опрошенных (56%) обнаружен средний страх. Помимо уровня страха общения в рамках

первой гипотезы мы хотели узнать об осведомленности студентов о феномене иноязычной тревожности и проверить их мнение о распространенности страха у коллег. Ответы на вопросы из второй части опросника показали, что абсолютно все студенты считают страх общения на изучаемом иностранном языке нормальным. Тем более, большинство изучающих, кроме русского, еще один иностранный язык (66.67%) призналось в том, что больше боятся говорить на русском, чем на другом изучаемом языке. Хотя опрошенные интуитивно осознают тревожность при общении на русском языке, они не знают, что именно представляет собой термин «иноязычная тревожность». Даже и те, которые слышали что-нибудь об иноязычной тревожности, не смогли своими словами объяснить ее.

Такой отзыв студентов о существовании иноязычной тревожности в сочетании с непониманием этого феномена бросается в глаза и указывает на проблему неуравновешенности между тем, что ощущается, и тем, что понимается. Мы считаем, что понимание своих чувств значительно облегчает их преодоление, из чего происходит предположение, что тревожность при общении, которую испытывают студенты, можно было бы устранить, если бы и преподаватели, и студенты были достаточно осведомленными об этом явлении.

Вторая построенная нами гипотеза заключается в предположении о снижении уровня страха на высших курсах изучения русского языка. Сравнивая уровни страха студентов первого и четвертого курсов, неожиданным оказались результаты четверокурсников, согласно которым высокий уровень страха был измерен у вдвое большего числа, чем у первокурсников. Следовательно, из всех опрошенных, студент четвертого курса набрал самое большое количество баллов – 68, и наоборот, студент первого курса набрал самое низкое количество баллов – 17. Такие результаты опровергают вышеприведенную гипотезу. Вопреки ожиданиям, у студентов четвертого курса уровень страха выше, чем у студентов первого курса.

Интересным показалось соотношение между барьерами при межличностной коммуникации и психологическими проблемами в учебном классе. Шкала нашего опроса распознает упомянутые барьеры как ситуативную тревожность (англ. *situation-specific anxiety*), а психологические проблемы – как личностную (англ. *trait anxiety*). Проанализировав распределение уровней ситуативной тревожности между опрошенными, можно прийти к выводу, что у студентов первого и четвертого курсов



уровень тревоги распределяется почти поровну. С другой стороны, в распределении уровней личностной тревожности можно обнаружить статистически значимое отклонение: измерение показало, что у семерых четверокурсников (26.92%) тревогу можно считать чертой характера. То же самое обнаружено только у двоих первокурсников (8%).

Здесь важно упомянуть, что в основе этой гипотезы лежит предположение о повышении самооценки с годами изучения русского языка. Ответы на дополнительный вопрос для студентов четвертого курса свидетельствуют о том, что подавляющее большинство студентов (80.79%) чувствует повышение самооценки и веры в себя при общении на русском языке. Такое соотношение высокого страха общения и повышенной самооценки ставит под вопрос основу нашей гипотезы, из-за чего мы предлагаем более подробное изучение одного класса за четыре года его обучения.

Для будущих исследований мы рекомендуем отслеживание изменений страха общения у каждого отдельно взятого студента и определение численных параметров того же страха в конце каждого курса. Вместе с тем нужно проверить, испытывают ли учащиеся страх общения при коммуникации на родном языке, а затем на основании результатов такого исследования определить взаимосвязь между страхом общения на родном языке и страхом общения на иностранном. Также, мы считаем хорошей идеей пригласить студентов принять участие в исследовании: они могут записывать свои ощущения, состояния и переживания, описывать мысли и чувства, возникающие у них при общении на русском языке. Такой углубленный способ исследования дает возможность рассмотреть иноязычную тревожность с нескольких точек зрения, что могло бы способствовать выяснению природы этого явления.

Выдвигая третью гипотезу, мы имели в виду взаимодействие преподавателя и студента при обучении иностранному языку. Более конкретно, мы предположили, что преподаватель как направляющее, регулирующее и контролирующее учебную деятельность учащихся лицо оказывает большое влияние на страх общения при обучении. Чтобы лучше понять степень влияния преподавателя на уровень страха, мы проанализировали ответы на третий и четвертый вопросы из второй части опросника.

Ответы показывают, что уровень страха для студентов в большей мере зависит от темы занятия и преподавателя. Точнее, для студентов работа на занятиях над лингвистическими темами легче, чем работа над абстрактными литературными темами.

Это подтверждается ответами на 13-е утверждение опросника (*На уроках по Языковым упражнениям я чувствую больше напряжение, чем на других занятиях*), с которым более половины опрошенных (56%) выразило несогласие. Учитывая, что на то же самое утверждение 10 студентов (20%) по пятибальной шкале поставили оценку 3 (ни согласен, ни не согласен), можно было бы прийти к выводу, что большинство опрошенных не испытывают большой страх на уроках *Языковые упражнения*.

Однако, ответы на третий и четвертый вопросы указывают на большое различие между студентами первого и четвертого курсов, которое надо взять во внимание. Исследуя на каких занятиях студенты больше стесняются говорить по-русски, только четверокурсники отметили, что они больше боятся общения на *Языковых упражнениях*, чем на других занятиях. К тому же, только они утвердительно ответили на вопрос о боязни перед преподавателем *Языковых упражнений*. Вдобавок, надо иметь в виду и утверждение 11 (*Я часто не хочу ходить на уроки Языковые упражнения*), за которое опрошенные четверокурсники набрали наибольшее количество баллов. Это утверждение свидетельствует об атмосфере нервозности в классе, из-за которой у них возникает желание избегать общения на русском языке, не посещая уроки *Языковые упражнения*. Кроме этого, как уже упоминалось выше, именно среди четверокурсников измерен самый высокий уровень страха общения.

Вопреки этому, результаты первокурсников практически полностью противоположны. К примеру, ни один студент первого курса не ответил, что боится своего преподавателя *Языковых упражнений*. В соответствии с этим, большинство из них (76.19%) сообщило, что больше стесняются говорить по-русски на других занятиях, чем на *Языковых упражнениях*. Вдобавок, один студент первого курса набрал всего 17 баллов, что является самым низким измеренным уровнем страха общения. Последнее, но не менее важное: первокурсники так же, как и четверокурсники, определили именно преподавателя как один из важнейших факторов, от которого зависит страх общения. Единственная разница в том, что первокурсники считают влияние преподавателя на страх общения положительным обстоятельством, в то время как четверокурсники, которым не нравится их преподаватель *Языковых упражнений*, считают его негативным фактором в процессе изучения иностранного языка.

Приведенные результаты указывают на то, что взаимное соотношение преподавателя и страха общения на русском языке действительно существует. В добавление, называя

факторы, оказывающие влияние на страх общения на русском языке, студенты придали огромное значение атмосфере в классе. Однако, по их мнению, атмосфера в классе зависит исключительно от преподавателя, что подтверждает влияние преподавателя на страх общения. Хотя мы не смогли точно продемонстрировать, насколько именно преподаватель влияет на страх, который студенты испытывают, нам удалось доказать, что он неразрывно связан с ним. Итак, гипотеза, что с разными преподавателями студенты испытывают разные уровни страха, подтверждена.

Последняя изложенная нами гипотеза построена на предположении, что студенты в контексте формального общения испытывают больше страха, чем в неформальном общении. Зависимость страха общения от контекста общения мы проверили с помощью шестого вопроса. В рамках этого вопроса большинство студентов первого курса, находящихся в ситуации неформального общения с русскоговорящим лицом, сказали, что разница между общением с ним и общением с преподавателем *Языковых упражнений* не слишком большая. Другими словами, они не определили, стесняются ли они больше или меньше при неформальном общении с носителем русского языка. Но, их ответы мы можем истолковать следующим образом: поскольку первокурсники на все вопросы, касающиеся преподавателей *Языковых упражнений*, ответили только в положительном ключе, и так как они вообще не стесняются перед теми же преподавателями, мы можем прийти к выводу, что их уровень страха перед русскоговорящим такой же, как и перед преподавателем *Языковых упражнений* – низкий.

С другой стороны, большинство четверокурсников, которые имели возможность пообщаться с носителем русского языка в неформальном контексте, напрямую объяснили, что общение было приятным и что их первоначальная нервозность при общении сменилась расслабленностью. Такого изменения чувств при общении на уроках *Языковые упражнения* в опросе не зафиксировано, поэтому мы можем заключить, что на уроках *Языковые упражнения*, т.е. в ситуации формального общения, студенты четвертого курса чувствуют страх, который с временем не уменьшается. Следовательно, последняя нами построенная гипотеза о более низком уровне страха при неформальном общении подтвердилась.

## 4. Заключение

Данная работа посвящена исследованию страха общения при обучении русскому языку как иностранному. Предмет работы рассматривается на двух уровнях – теоретическом (глава 2) и исследовательском (глава 3). В первой части второй главы (глава 2.1) дается представление об особенностях иностранного языка как учебного предмета, за чем следует короткое объяснение основ коммуникативного метода Е. И. Пассова (1991). В следующей части (глава 2.2) перечисляются факторы, влияющие на овладение иностранным языком, дается толкование понятия «иноязычная тревожность» и сжато сообщается об исследованиях иноязычной тревожности у хорватских студентов, изучающих русский язык.

Исходя из определения иноязычной тревожности Элейн Хорвиц, которая убеждает, что речь идет не о сочетании общих видов страха, а об особом виде страха (Horwitz et al. 1986: 128), цель настоящей работы была при помощи анализа и сравнения результатов опроса измерить уровень страха общения среди хорватских студентов, изучающих русский язык и литературу на Философском факультете Загребского университета и выяснить, как преподаватель и вид организационной коммуникации воздействуют на этот страх.

Результаты исследования указывают на то, что более половины опрошенных (56%) показывает средний уровень страха общения на русском языке. С помощью ответов на вопросы из второй части опросника можно прийти к выводу, что абсолютно все студенты интуитивно осознают страх при общении на русском языке, считая его нормальным. Но, опрос показал, что никто из опрошенных не знает, что именно представляет собой термин «иноязычная тревожность», хотя они осведомлены о ее распространении между коллегами.

Сравнивая уровни страха студентов первого и четвертого курсов, вопреки нашим ожиданиям оказалось, что уровень страха не снижается с годами изучения русского языка. Несмотря на то, что объективно у студентов четвертого курса знание русского языка лучше, а опыта в коммуникации на русском языке больше и на то, что субъективный отчет студентов четвертого курса свидетельствует о повышении уровня уверенности в себе в общении с годами изучения языка, у студентов четвертого курса уровень страха выше, чем у студентов первого курса.

В результате анализа факторов, оказывающих влияние на страх общения, можно прийти к выводу, что с разными преподавателями студенты испытывают разные уровни страха. Преподаватели как лица, направляющие, регулирующие и контролирующие учебную деятельность учащихся, несут ответственность за психологический климат на занятиях иностранного языка, от которого, между прочим, зависит страх общения. Результаты опроса указывают на то, что преподаватель является одним из важнейших факторов, от которых зависит страх общения, но они являются недостаточными, чтобы точно продемонстрировать, насколько именно преподаватель влияет на страх.

Ответы на опрос показали, что больше половины четверокурсников (65.38%) находилось в ситуации неформального общения с русскоговорящим лицом. Большинство из них сообщило, что общение было приятным, благодаря чему их первоначальная нервозность при общении сменилась расслабленностью. С другой стороны, большинство первокурсников (75%) никогда не общалось с носителем русского языка, из-за чего они ожидают, что реальное общение с ним было бы довольно сложным. Но, на основании результатов исследования все-таки можно сделать вывод, что студенты в контексте формального общения испытывают больше страха, чем в неформальном общении.

Как видно из приведенного, при исследовании иноязычной тревожности надо взять во внимание ряд разных факторов, которые создают картину особенности обучения иностранным языкам. Такие факторы, как личность учащегося, личность преподавателя и структура занятий по иностранному языку являются опорной, центральной частью обучения иностранным языкам, которые поднимают актуальный вопрос о воздействии эмоций на процесс овладения иностранным языком.

Поэтому последний вывод настоящей работы заключается в простом предложении: «ученик существо не только мыслящее, но и эмоциональное» (Поляков 2012: 163). Иными словами, исследования иноязычной тревожности демонстрируют, что эмоциональная сторона человека является настолько же важной в обучении иностранным языкам, как и когнитивная, если не самой важной.

## Список литературы

Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: «Издательство ИКАР».

Балыхина, Т. М. (2007). *Методика преподавания русского языка как неродного, нового*. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов.

Bilić, V. (2016). Odgoj B: Matijević M., Bilić V., Orić S. (ред.) *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga, 70-95.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.

Čagalj, I. (2020). Иноязычная тревожность у хорватских студентов, овладевающих русским языком как иностранным. *Diplomski rad*. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:378565>. Дата обращения: 10 августа 2022.

Ek van J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning: Scope, Vol. 1*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

Ek van J. A., Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R., Evers, F. T. (1987). Second language attrition: the role of motivation and use. Howard Giles (ред.) *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 29-47.

Gardner R.C., MacIntyre P.D. (1993). A student's Contribution to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

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

Ильина, Т. А. (1984). *Педагогика*. Москва: Просвещение.

- 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>. Дата обращения: 15 августа 2022.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranih jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Пассов, Е. И. (1991). *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение.
- 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>. Дата обращения: 30 августа 2022.
- Šinko, V. (2019). Языковая тревожность: Страх общения на русском языке на примере студентов Задарского университета. *Diplomski rad*. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:288636>. Дата обращения: 8 августа 2022.
- Шепеленко, Т. М. (2017). Психологические аспекты изучения иностранных языков. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*, 1, 117-125.
- Тарасова, Н. М. (2014). Социокультурный компонент в преподавании иностранного языка. *Вестник Казанского технологического университета*, Казань: ФГБОУ ВО «КНИТГУ». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-komponent-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-1>. Дата обращения: 23 августа 2022.
- Тимофеева, Т. И. (2011). *Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку*. Ульяновск: УлГТУ.
- Trylong, V. L. (1987). *Aptitude, attitudes, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*. West Lafayette: UMI, Purdue University.

URL: <https://www.proquest.com/openview/51c8adb4196fa485a99fe1603b530529/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Дата обращения: 17 августа 2022.

Введенский, Б. А. (гл. ред.) (1954). *Большая Советская Энциклопедия, том 30*, 2- изд., Москва: Государственное научное издательство «Большая Советская Энциклопедия».

Verma, P., Nijhawan, H. K. (1976) The effect of anxiety reinforcement and intelligence on the learning of a difficult task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 22, 302-308.

Walqui, A. (2000). Contextual Factors in Second Language Acquisition. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED444381>. Дата обращения: 2 августа 2022.

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings в: Horwitz, E. K., Young, D. J. (ред.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 57-63.

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 4, 426-439.

Залевская, А. А. (1999). *Введение в психолингвистику*. Москва: РГГУ.



## Приложение

### ISPITIVANJE STRAHA OD KOMUNIKACIJE NA RUSKOM KAO STRANOM JEZIKU

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 sigurnim/-om u sebe kad govorim na satu Jezičnih vježbi.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.  | Uhvati me panika kad na satu Jezičnih vježbi moram govoriti bez pripreme.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.  | Da moram na ruskom jeziku razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio/bila nervozan/nervozna. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.  | Osjećam se sigurnim/-om u sebe kad govorim na satu Jezičnih vježbi.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.  | Neugodno mi je govoriti ruski jezik pred drugima u grupi.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.  | Kad govorim, na satu Jezičnih vježbi, osjećam se nervozno i zbunjeno.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.  | Uplašim se kad ne razumijem svaku riječ koju profesor/-ica kaže na Jezičnim vježbama.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.  | U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao/osjećala ugodno.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | Na satu Jezičnih vježbi mogu postati toliko nervozan/nervozna da zaboravim i ono što znam.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Čak i kad se dobro priprelim, strah me na satu Jezičnih vježbi.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Često mi se ne ide na sat Jezičnih vježbi.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Sam/-a se uvijek želim dobro pripremiti za sat Jezičnih vježbi.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Na satu Jezičnih vježbi nervozniji sam nego na drugim kolegijima.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Prije sata Jezičnih vježbi osjećam se opušteno i sigurnim/-om u sebe.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorio ruski jezik.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

U nekoliko rečenica odgovorite na sljedeća pitanja.

1. Mislite li da je normalna pojava bojati se govoriti na stranome jeziku kojeg studirate? Objasnite zašto.

*Ako uz ruski jezik studirate još jedan strani, objasnite na kojem se više bojite govoriti i zašto.*

---

---

---

---

2. S kojim se preprekama susrećete kada trebate govoriti na ruskome jeziku? Što Vam je najteže u komunikaciji na ruskom?

---

---

---

---

3. Bojite li se više govoriti ruski na Jezičnim vježbama ili na nekom drugom kolegiju? O čemu to ovisi (nastavniku, temi kolegija – jezični ili književni, koncepciji kolegija – vježbe ili predavanja, razrednoj atmosferi, podijeljenosti na manje/veće grupe itd.)? Objasnite svoj odgovor.

---

---

---

---

4. Bojite li se svog nastavnika Jezičnih vježbi? Ako da, kako taj strah utječe na Vaše sudjelovanje u nastavi Jezičnih vježbi?

---

---

---

---

5. Kad bi postojala, biste li pohađali grupu za podršku u učenju ruskog jezika? Mislite li da Vam to treba? Ako da, u čemu bi Vam trebalo najviše podrške i pomoći? Što biste voljeli dodatno uvježbati?

---

---

---

---

6. Jeste li bili u prilici komunicirati na ruskome jeziku s izvornim ili drugim govornikom\*?

*\*Drugi govornik jest govornik ruskog jezika koji nije izvorni govornik. Nastavnici stranog jezika nisu uključeni.*

→ Ako jeste, kratko opišite Vaše iskustvo u komunikaciji na ruskome jeziku s izvornim ili drugim govornikom. Je li komunikacija bila u formalnom (učionica, konferencija) ili neformalnom okruženju (druženje)? Jeste li se više ili manje bojali govoriti na ruskome s izvornim ili drugim govornicima nego na nastavi Jezičnih vježbi? Zašto?

→ Ako niste bili u takvoj situaciji, pokušajte ju zamisliti i procijenite biste li se više ili manje bojali komunikacije na ruskome s izvornim ili drugim govornicima ili na nastavi Jezičnih vježbi. Obrazložite svoje mišljenje.

---

---

---

---

7. Jeste li ikada čuli za termin *strah od stranoga jezika* (eng. *foreign language anxiety*)? Znete li što on označava, koji su izvori toga straha i/ili u koje se osnovne kategorije može podijeliti?

---

---

---

---

8. Osjećate li se samouvjerenije u komunikaciji na ruskome jeziku sada nego na početku studija?  
Zašto?

---

---

---

---

## Sažetak

Ovaj diplomski rad bavi se istraživanjem straha od komunikacije u nastavi ruskoga kao stranog jezika. Na početku rada daju se osnovne teorijske postavke u kojima se objašnjavaju osobitosti stranog jezika kao nastavnog predmeta, osnovne postavke komunikacijske metode ruskog glotodidaktičara E. I. Passova, čimbenici koji utječu na učenje stranog jezika, kao i pojam *strah od stranoga jezika*. Također se daje kratak pregled dosadašnjih istraživanja straha od stranog jezika s hrvatskim učenicima. U središnjem se dijelu rada predstavlja istraživanje provedeno sa studentima prve i četvrte godine studija Ruskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Cilj istraživanja bio je izmjeriti razinu straha od komunikacije na ruskom jeziku, kao i ustanoviti kako čimbenici poput nastavnika i vrste komunikacije utječu na pojavu straha. U svrhu postizanja zadanih ciljeva koristila se modificirana varijanta skale za mjerenje straha od stranoga jezika *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz et al. 1991) u kombinaciji s opisnim pitanjima. Rezultati analize anketnog upitnika pokazali su da više od polovice ispitanih studenata (56%) osjeća srednju razinu straha od komunikacije na ruskom jeziku. Osim toga, ustanovljeno je da je nastavnik jedan od najvažnijih čimbenika o kojima ovisi strah od komunikacije, te da se studenti više boje formalne komunikacije nego neformalne.

Ključne riječi: učenje stranoga jezika, komunikacijska metoda, strah od stranoga jezika, strah od komunikacije

Ключевые слова: обучение иностранному языку, коммуникативный метод, иноязычная тревожность, страх общения

## Životopis

Dorotea Rukav rođena je 1997. godine u Zagrebu. Po završetku opće gimnazije u Krapini, 2016. godine upisuje dvopredmetni studij Ruskog jezika i književnosti i Komparativne književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Četiri godine kasnije, 2020., završava preddiplomski studij Ruskog jezika i književnosti s temom završnog rada *Явление синонимии в фразеосемантическом поле ПЬЯНСТВО*. Iste godine dobiva Nagradu Filozofskog fakulteta za izvrsnost u studiju Ruskog jezika i književnosti. U travnju 2022. završava diplomski studij Komparativne književnosti s odličnim uspjehom i stječe zvanje magistre komparativne književnosti.