

Языковая тревожность: Страх общения на русском языке на примере студентов Задарского университета

Šinko, Valerija

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:288636>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za rusistiku

Diplomski sveučilišni studij Ruskog jezika i književnosti; smjer: nastavnički (dvopredmetni)

Valerija Šinko

Языковая тревожность: Страх общения на русском языке на примере студентов
Задарского университета

Diplomski rad

Zadar, 2019.

Sveučilište u Zadru

Odjel za rusistiku

Diplomski sveučilišni studij Ruskog jezika i književnosti; smjer: nastavnički (dvopredmetni)

Языковая тревожность: Страх общения на русском языке на примере студентов Задарского университета

Diplomski rad

Student/ica:

Valerija Šinko

Mentor/ica:

Doc. dr. sc Sandra Hadžihalilović

Zadar, 2019.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Vaerija Šinko**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Языковая тревожность: Страх общения на русском языке на примере студентов Задарского университета** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 17. listopada 2019.

СОДЕРЖАНИЕ:

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. ВВЕДЕНИЕ | 6 |
| 2. РОЛЬ АФФЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ..... | 8 |
| 2.1. Иностранный язык как учебный предмет | 8 |
| 2.2. Аффективные факторы в учебном процессе | 9 |
| 2.3. Тревожность как аффективный фактор..... | 12 |
| 2.4. Языковая тревожность и языковой барьер..... | 14 |
| 3. СТРАХ ОТ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... | 16 |
| 3.1. Взгляды на феномен языкового страха | 16 |
| 3.2. Виды страха от иностранного языка | 18 |
| 3.3. Готовность к общению | 19 |
| 3.4. Страх общения..... | 20 |
| 3.5. Страх общения на иностранном языке в классе и его последствия..... | 23 |
| 3.6. Проявления и измерение страха общения..... | 25 |
| 4. СТРАХ ОБЩЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЗАДАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА..... | 28 |
| 4.1. Методология исследования..... | 29 |
| 4.2. Анализ и интерпретация результатов исследования | 35 |
| 4.2.1. Анализ данных по гипотезам..... | 35 |
| 4.2.2. Мнение студентов о способах уменьшения страха от общения на русском языке | 40 |
| 4.2.3. Мнение студентов о роли преподавателя в процессе уменьшения страха от общения на русском языке..... | 42 |
| 4.2.4. Дискуссия | 43 |
| 5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 49 |
| 6. ПРИЛОЖЕНИЯ | 50 |
| 7. ЛИТЕРАТУРА | 56 |
| 8. РЕЗЮМЕ | 61 |
| 9. SAŽETAK..... | 62 |

10. ABSTRACT63

1. ВВЕДЕНИЕ

В сегодняшнем мире очень выражена необходимость пользования иностранными языками, поэтому изучение лишь одного иностранного языка в течение жизни стало общепринятым. Но студенты языкового вуза выбрали иностранный язык как свою профессиональную деятельность и возникающие барьеры при его изучении непосредственно угрожают способности выполнения их будущей работы. Изучение иностранного языка в университете, чтобы после получения диплома заниматься им профессионально, требует много усилий, тренировки и постоянного развития уровня знания языка, так как язык является живым и развивающимся феноменом. Но что если у студента, желающего преподавать иностранный язык в школе или заниматься переводческой деятельностью, возникает страх от говорения именно на этом языке? У него большая мотивация и желание заниматься иностранным языком, отличное знание грамматики и большой словарный запас, но когда надо заговорить на иностранном языке, студент просто не может выразить свои мысли, начинает заикаться и у него появляется тревога. Все упомянутое свидетельствует о наличии страха от иностранного языка – одной из частейших проблем при изучении иностранного языка. Хотя на первый взгляд это явление кажется незначительным, страх перед любой причиной вызывает большие трудности.

Однозначно определить что такое страх является очень трудным, потому что страх у каждого человека проявляется по-другому, но смотря на человека как на биологическое существо, страх можно определить как защитную реакцию на опасность или угрозу. Страх не только проявляется в незнакомых условиях, но и при наличии неприятной ситуации испытанной ранее, потому что организм человека хочет защитить себя от потенциальной опасности. (Дорофеева Г. А. 2002:3) В Большой психологической энциклопедии можно найти следующее разделение видов страха: «В зависимости от характера угрозы интенсивность и специфика переживания страх варьирует в достаточно широком диапазоне оттенков (опасение, боязнь, испуг, ужас).»¹ Иностранный язык также может стать стимулом или причиной, вызывающей страх, если человек хотя бы раз в своей жизни почувствовал дискомфорт при обучении иностранному языку или в ситуациях, в которых надо использовать иноязычную речь. Страх от иностранного языка представляет огромное препятствие студентам,

¹ <https://psychology.academic.ru/2481/%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%85> (21.03.2019.)

изучающим иностранный язык в университете, потому что угрожает их будущую профессиональную деятельность.

Что вообще страх от иностранного языка и почему он появляется? Какие подразделения существуют и можно ли преодолеть страх от говорения на иностранном языке? Это только некоторые вопросы, поставленные и обсуждаемые на следующих страницах дипломной работы. В этой дипломной работе мы коснемся педагогики, методики преподавания русского языка как иностранного и психологии обучения, чтобы с разных аспектов могли рассматривать актуальную проблему в обучении иностранным языкам, в нашем случае – в обучении русскому языку. Тема страх от говорения на иностранном языке является актуальной не только для студентов и для преподавателей языковых вузов, но и для психологов и лингвистов, поэтому надо выделить важность изучения этого феномена не только для современной науки, а и для практики. Полученные данные на эту тему могут помочь студентам, сталкивающимся со страхом от говорения на изучаемом языке, преодолеть возникшие барьеры и стать профессионалами в этой области. Из этого происходит и побуждение к исследовательской деятельности: кроме теоретической части, в дипломной работе дается обзор результатов исследования проведенного в Задарском университете между студентами русского языка и литературы, целью которого является ответ на вопрос существует ли у них страх от русского языка и определение уровня языковой тревожности. Страх от иностранного языка появляется как психологический барьер в процессе изучения языка, поэтому надо выделить важность изучения этого феномена, чтобы мочь успешно преодолевать его в будущем.

2. РОЛЬ АФФЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

2.1. Иностранный язык как учебный предмет

Чтобы подумать об аффективной стороне изучения иностранных языков, нам необходимо понять, почему изучение иностранных языков является более специфичным, чем изучение других учебных предметов, таких как математика или природа. В математике мы изучаем законы, принципы решения проблем, формулы, которые нам нужны для вычисления и мы развиваем логику для решения подобных задач. Важно подчеркнуть, что при изучении математики чаще всего используется родной язык. Изучение иностранного языка является специфическим именно потому, что иностранный язык служит и средством, и целью обучения, то есть инструментом изучения иностранного языка является он сам. Хотя многие считают, что математика более требовательна, чем иностранный язык, математику характеризует предмет ее изучения. Но что является предметом изучения иностранного языка? Нередко люди считают, что целью изучения иностранного языка является грамматика. Другие считают, что цель изучения иностранного языка – выучить повседневную лексику, чтобы мочь общаться во всех жизненных ситуациях. Но, когда думаем об этом, что человек может выразить на родном языке, описать свои эмоции, обсуждать сложные темы, вести разговор, писать стихи и так далее, нам станет ясно, что изучение иностранного языка прежде всего является беспредметным. По словам Алексеевой: «Цель других предметов, согласно позиции Б.В. Беляева, заключается в том, чтобы дать учащимся сведения, а цель обучения иностранному языку – добиться мышления на этом языке.» (Алексеева Т. И. 2017:27) Эту беспредметность можно охарактеризовать и как разносторонность, потому что, если человек хочет в совершенстве овладеть иностранным языком, то он должен быть в состоянии на этом языке выразить все что и на родном языке. Из этого происходит, что иностранный язык как учебный предмет беспределен. «Изучая язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики, или раздел герундий не зная раздела времен, и т. д. Он должен знать всю грамматику, всю лексику, необходимые для требуемых программой условий общения.» (Зимняя И. А. 1991:34)

Кроме цели и самого предмета изучения, особенность иностранного языка как учебного предмета отражается в том, что студенты будут пользоваться этим

иностранном языке в будущей профессиональной деятельности и должны хорошо владеть им, несмотря на целый ряд осложняющих факторов в обучении. Можно перечислить много таких факторов, поэтому лучше всего разделить их на две группы: субъективные и объективные затрудняющиеся факторы в обучении иностранному языку. Авторы Евгеньевна, И., Михайловна, О. и Петровна, Е. (2016:168) пишут о нескольких таких факторах, которые делают процесс изучения языка особенным: «интерференция со стороны родного языка, отсутствие языковой среды, преподаватель-носитель языка, использование устаревших, либо некорректных методик.» Конечно, эти факторы не появляются только в обучении иностранного языка. Как мы уже написали, иностранный язык служит и средством и целью обучения, поэтому эти факторы имеют бесспорную функцию и действительно могут затруднить процесс овладения языком.

2.2. Аффективные факторы в учебном процессе

Изучение и преподавание иностранного языка является центром интереса лингвистике, психологии и педагогике, благодаря тому, что это очень сложный процесс: не только просто заучивание слов, но овладение навыками использовать иноязычную речь. Сложные психологические процессы, нужны для обучения иностранному языку, зависят от многочисленных когнитивных и аффективных факторов, включая и личностные характеристики учащегося. Поляков (2012) пишет, что человек мыслящее существо, а не только получатель информации, то есть, ученик активно думает о том, что учит. Но человек также и эмоциональное существо, которое создает эмоциональное отношение к предмету учения, положительную или отрицательную реакцию на учебный опыт, которая может проявляться как симпатия, антипатия или даже страх. Все это побуждает или заставляет студентов овладеть иностранным языком. (Поляков О. Г. 2002:163) Эти чувства, появляющиеся в процессе учения, называются аффективными факторами, играют большую роль в обучении языку и их учет не следует пренебрегать. Стерн (1983) пишет, что аффективные факторы значительно способствуют обучению, даже больше когнитивных. Их наличие связывает с успехом, потому что, ученик начинает усваивать информацию считая ее полезной и интересной. (Stern Н. Н. 1983:251)

Когда речь идет об изучении иностранного языка, значимость и воздействие аффективных факторов на процесс овладения иноязычной речью в последнее время все больше выделяется. Ученые в областях психологии и лингвистики занимаются этой темой, пытаясь определить аффективные факторы и каким способом они влияют на процесс усваивания иностранного языка. Когда речь идет о негативном влиянии эмоций на изучение иностранного языка, Шепеленко (2017) пишет о психологических барьерах, заставляющих студентов овладеть иноязычной компетентностью, и разделяет их на внешние и внутренние. Внешние барьеры он также называет тривиальными и определяет их как «препятствия социального порядка» (Шепеленко Т.М. 2017:119) и дает пример трудности при поиске соответствующего преподавателя. Можно сказать, что внешние барьеры не зависят от самого эмоционального состояния учащегося, но об обстоятельствах окружающей среды. С другой стороны, внутренние барьеры «это психофизиологические и лингвистические преграды на пути изучения второго языка, присущие данной личности.» (ibidem: 119-120) Они многочисленны и вызваны разными факторами, как например возраст, особенность воспитания, вера в свои силы, свой стиль усвоения языка, внутренняя мотивация, память, осознание новой языковой реальности и многие другие, еще называющиеся эмоциональными фильтрами. (ibidem: 120)

Американский лингвист Стивен Крашен в своих исследованиях подтвердил, что в процессе изучения иностранного языка надо учитывать целый ряд эмоциональных факторов и для именованной своей теории он использует термин *Теория эмоционального фильтра*. (Леонидовна Т. К. 2017:4) Эта теория основана на объяснении влияния аффективных факторов на изучение иностранных языков, а термин *фильтр* используется в переносном смысле, потому что разные чувства представлены как воображаемые препятствия или фильтры, которые могут облегчить или затруднить изучение языка. У каждого человека, изучающего иностранный язык, появляется такой фильтр, но степень испытываемых чувств индивидуальна для каждого ученика. Можно выделить две крайности: учащийся с низким аффективным фильтром или в другом случае, когда у учащегося повышенный эмоциональный (аффективный) фильтр.

«Если аффективный фильтр низок, человек не будет иметь преград для овладения иностранным языком, у него не будет эмоциональных барьеров в виде страха сделать ошибку, стать объектом критики, постоянно ожидать неудачу, иными словами, ничто не сможет затруднить доступ информации в мозг ученика.» (Шепеленко Т. М. 2017:120)

Упомянутые особенности являются идеальными для студентов, изучающих иностранный язык и студенты с низким аффективным фильтром наверно не будут испытывать трудности в процессе овладения иноязычной речью. Но, в другом случае, когда аффективный фильтр повышенный, у учащегося появляется невозможность пользования иностранным языком из-за испытания эмоционального стресса.

«Людей с повышенным эмоциональным фильтром, наоборот, ожидают все перечисленные выше страхи. Человек не способен усвоить поступающую информацию должным образом, воспользоваться ею во время беседы. Люди с высоким эмоциональным фильтром, как правило, имеют большой запас лексики, знают все грамматические правила, но воспользоваться этими знаниями из-за психологического барьера, неуверенности в себе не могут.» (ibidem)

Какие все факторы оказывают влияние на аффективный фильтр учащегося? Есть много разных теорий об аффективных факторах и их разделение отличается у разных авторов. В этой дипломной работе мы используем разделение хорватского автора и исследователя Елены Михалевич Джигунович. Автор Михалевич-Джигунович (1998) устанавливает 5 важных аффективных факторов, индивидуальных различий между учащимися, которые влияют на обучение: мотивация, отношение к предмету изучения, атрибуция, концепция самости и уровень тревожности. (1998:5)

Хотя не будем подробнее писать о каждом из тех факторов, надо упомянуть мотивацию как одну из главных движущих сил учебного процесса. По словам Шваловой, «мотивация является причиной выбора определенной направленности поведения» (Швалова Г. В. 2012:2), а причины, которые стимулируют человека учить иностранный язык могут быть разными, как например профессиональные или коммуникативные. У студента, который в университете изучает иностранный язык, может появиться желание стать частью культуры языка, которую он изучает или, чтобы самоутвердиться в деловой сфере, то есть, чтобы стать более конкурентоспособным на рынке труда. Эффективность усвоения иностранного языка, следовательно, зависит от уровня мотивации студента и его стремления. Если рассматривать аспект мотивации в учебном процессе, то можно утвердить, что студенты с высокой мотивацией будут легче достигать больших успехов в изучении иностранного языка. Принимая во внимание то, что мотивация оказывает большое влияние на успех студентов, исследования в области методики преподавания иностранных языков показали что можно повлиять на повышение мотивации у студентов выбором интересного учебного материала и хорошей организацией учебной деятельности. Здесь большую роль играет

преподаватель, который является не только поставщиком знаний, а он должен вовлечь студентов и свои уроки сделать интересными. В крайнем случае, мотивация имеет огромное значение в процессе преодоления разных трудностей при изучении иностранного языка, включая и преодоление языковой тревожности. Сильная мотивация может помочь ученику преодолеть негативные эмоции и побудить его к дальнейшему изучению иностранного языка.

2.3. Тревожность как аффективный фактор

Самый важный аффективный фактор для исследования темы страха от иностранного языка безусловно тревожность. Первоначально, следует дать определение термина *тревожность*. Понятие тревожности стало объектом многих исследований, поэтому существуют разные определения этого термина. В *Психологическом словаре* из 2000-ого года дается следующее определение этого термина: «личностная черта, проявляющаяся в легком и частом возникновении состояний тревоги.»² Но, Петренко в своей статье пишет о двух видах тревожности: личностная и ситуативная тревожность. Ситуативная тревожность появляется как эмоциональная реакция на ситуацию, которая вызывает беспокойство и считается нормальной реакцией организма. С другой стороны, личностная тревожность подразумевает постоянное чувство угрозы и страха без наличия объективно угрожающей ситуации. (Петренко Т. В. 2015: 276)

Можно сказать, что тревожность несет оттенок субъективности так как появляется как неотделимая часть личности человека. Она влияет и на интенсивность эмоциональных реакций человека на стрессовые ситуации, в том числе и на процесс изучения иностранного языка. Американский психолог Спилбергер изучал эту проблему и создал шкалу измерения личностной и ситуативной тревожности. С помощью этой шкалы можно установить присутствие этой личностной характеристики у человека. Люди, у которых эта личностная характеристика выражена, воспринимают многие жизненные ситуации как угрожающие. (Spielberger C. D. 1966)

Очень важно упомянуть мнение ученых о возникновении тревожности. Психологи считают, что тревожность появляется в детстве из-за неудовлетворенных,

² <https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1907> (25.03.2019.)

возрастных потребностей ребенка и семейных нарушений, и она сохраняется за всю жизнь как своеобразный защитный механизм человека. (Сидоров К. Р. 2013:45)

Каким способом эта личностная характеристика влияет на учебный процесс в целом, а тем самым и на освоение иностранного языка? Кроме удовольствия, тревожность является одним из самых распространенных эмоций, появляющихся в учебном процессе. «Личностная и ситуативная тревожность приводит к тому, что познавательные процессы учащихся блокируются отрицательными эмоциями, а продуктивность деятельности снижается.» (Евгеньевна А. И. и др. 2016:169) Очевидно, что учащиеся с повышенным уровнем тревожности испытывают неприятные эмоции, которые приводят к неспособности использовать полную способность человека к обучению, потому что снижается функция памяти. Человек, сосредоточен на свои эмоции, неспособен внимательно усваивать учебный материал, что приводит к плохим результатам, а в конце и к падению уверенности в свои силы. Из-за чувства перегрузки, снижается поле внимания и тревожные люди сосредоточены на причину страха, игнорируя иную информацию, что в конце приводит и к снижению работоспособности. Анализируя причины тревожности у школьников, К. П. Сидоров и И. Г. Крохина собрали следующие результаты: тревожность у учащихся вызывает большое количество школьных обязанностей, сложный изучаемый материал и наиболее стрессовый фактор – проверку знаний (экзамены и письменные работы). Эти факторы, у учащихся с высоким эмоциональным фильтром, вызывают беспокойство и тревожность, и снижают их успех. Интересно, что тревожность не всегда уменьшает успех учащихся при выполнении школьных обязанностей. Исследования на тему связь тревожности и эффективности свидетельствуют, что при выполнении легких задач, тревожность улучшает эффективность. Иными словами, высоко тревожные ученики достигают лучших результатов. Но, когда речь идет о сложных задачах, тревожность препятствует их успешное решение и мешает при получении хороших результатов. (Сидоров К. Р. 2013:46) Высокий уровень тревожности влияет на полное осуществление студентов на уроках, так как отвлекает их внимание, мешает им сосредоточиться и в таких ситуациях ученик обычно не может выполнить задание до конца. Ученые, занимающиеся аффективными факторами в процессе учения, в своих исследованиях пришли к очень интересным результатам: у учащихся с высоким уровнем тревожности заметные трудности в обучении, плохая языковая продукция, отказ от участия в совместных занятиях в классе, отказ говорить о интимных вопросах, касающихся содержания обучения и так далее.

Бурнс (1982), Тобиас (1986) и Синклер (1987) подтвердили, что студенты с очень выраженной тревожностью требуют большое включение и поддержку учителя, четкие инструкции и хороший учебный материал. Конечно, многие исследования касались взаимосвязанностью тревожности и самоуверенности: самовосприятие имеет большую роль в том, как человек справится с тревогой. Ученик, уверен в свои силы, не будет воспринимать каждую неприятную ситуацию как угрозу и не будет в большой мере сосредоточен только на негативные эмоции. (Mihaljević-Djigunović J. 1998: 54)

2.4. Языковая тревожность и языковой барьер

В сегодняшнее время известно много терминов и понятий, обозначающих, на первый взгляд похожие дискомфортные состояния в процессе изучения иностранного языка. Часто встречаем употребление терминов *языковой барьер*, *языковая тревожность*, *страх от иностранного языка*, *учебная тревожность* и так далее. Хотя эти термины обозначают похожие проблемы в обучении, они отличаются по оттенкам и необходимо прояснить терминологические сомнения.

При освоении иностранного языка преподаватели и студенты должны быть готовы к определенным трудностям в общении. Это совсем нормальное явление, так как язык еще полностью не освоен и человек не может свободно общаться и выражать свои мысли. Для обозначения этих появляющихся трудностей можно использовать термин языковой барьер. «Языковой барьер – это отсутствие у человека способности свободно общаться с носителями языка, и не только, даже если он потенциально хорошо им владеет.». (Давыдова К. Д. 2018:16) В таких ситуациях у учащегося, чаще всего являются негативные эмоции и чувство беспомощности, из-за невозможности участия в разговоре. Также, в таких ситуациях нормально ожидать появление стыда, тревоги и паники среди студентов. «Причиной языкового барьера является общий высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, который замедляет процесс формирования и развития лексикограмматических навыков общения на иностранном языке.» (Крусян И. Э. 2008:9) Языковой барьер инициирует появление защитного механизма у учащихся, а чаще всего это молчание, то есть отказ от общения на иностранном языке или пользование родным языком. Можно сказать, что речь идет о деструктивном воздействии языкового барьера на изучение языка. Но, не все учащиеся испытывают трудности из-за наличия языкового барьера. Некоторые из них начинают

свободно говорить даже через несколько уроков, несмотря на появляющиеся трудности в коммуникации. Дело в том, что определенные учащиеся пытаются развивать навыки общения на иностранном языке и осведомлены, что это совсем нормальный процесс адаптации. Кроме того, в таких ситуациях большую роль играет раньше упомянутый эмоциональный фильтр. Студенты с низким эмоциональным фильтром легче преодолевают такие трудности. Они уверены в свои силы и не приписывают такие трудности своей способности или неспособности. Следует отметить то, что очень индивидуально как человек столкнется с присутствием языкового барьера.

С другой стороны, языковая тревожность определяется как страх, испытываемый человеком в ситуации, в которой ему надо использовать неродной язык, который он еще полностью не освоил и не чувствует себя достаточно компетентным вести свободную беседу. Таким образом, этот страх, на самом деле является личностной чертой и относится к человеку, который будет нервничать, если он или она будут говорить, читать или писать на неродном языке. Но, в этом определении является терминологическая проблема. Хотя раньше ученые пользовались терминами *страх* и *тревожность*, чтобы обозначить одно и то же состояние, в 19-ом веке, благодаря научной работы С. Кьеркегора, эти понятия начали различаться: сегодня термин страх обозначает реакцию на опасность, а термином тревожность пользуемся, чтобы описать эмоциональный дискомфорт, вызываемый воображаемой причиной. (Искандари М. 2016:143)

«Языковой барьер, в связи с тревожностью, как отрицательное эмоциональное переживание, становится причиной неадекватной оценки речевой ситуации, теряется контроль над своим поведением. Вследствие этого сознание учащегося подвержено огромному количеству переживаний, которые связаны с боязнью межличностных отношений, страхом тестовых ситуаций, волнением в связи с возможной негативной оценкой со стороны преподавателя и других студентов, состояния стресса в ходе самого учебного процесса.» (Давыдова К. Д. 2018:19)

Из-за вышесказанного, в этой дипломной работе мы будем пользоваться термином тревожность, когда речь идет об эмоциональном состоянии учащегося, а термином страх от иностранного языка или страх от русского языка мы будем пользоваться, желая описать целый ряд неприятных чувств, появляющихся у учащихся, в ситуации когда им надо пользоваться неродным языком.

3. СТРАХ ОТ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

3.1. Взгляды на феномен языкового страха

Хотя в последнее время ученые все чаще занимаются проблемой страха от иностранного языка, можно сказать, что не только лингвисты, но и преподаватели и педагоги давно осведомлены, что у неких учащихся появляется дискомфорт в процессе овладения иностранным языком. Дискомфорт тоже может появляться при пользовании родным языком, например в ситуациях, в которых не можем вспомнить соответствующего слова или фразы и начинаем заикаться. Но, как можно бояться языка и чего мы действительно боимся? О сложности этого феномена свидетельствует факт, что существует несколько самых общепринятых теорий, как и почему проявляется страх от языка. По словам некоторых авторов, языковой страх на самом деле – проявление общих видов страха, таких как: страх общения, боязнь негативной социальной оценки и страх перед экзаменами. Можно сказать, что эти уже давно известные виды страха являются и источниками языкового страха. (Mihaljević-Djigunović J. 2002:11-12)

Почему такие страхи появляются у учащихся? Обучение иностранному языку подразумевает тесты, которыми преподаватели хотят проверить знание студента. Поэтому страх перед экзаменами часто встречается у учащихся, которые боятся неуспехов. Плохой успех на тестах учащиеся приписывают собственной неспособности, поэтому часто негативно реагируют на тестовые ситуации и испытывают значительные трудности, так как экзамены очень часты. Самые подготовленные студенты, если испытывают страх перед экзаменами, будут делать ошибки и получать неудовлетворительные результаты. Связано с этим, у студентов очень часто появляется и боязнь негативной социальной оценки. Каждый ученик в классе хочет чувствовать себя принятым и быть включенным в группу, поэтому многие из них избегают ситуации в которых их возможно негативно оценить, критиковать или осуждать. На уроках по иностранному языку, учащиеся, не совсем уверенны в свое знание, часто избегают говорить и участвовать активно на уроках, то есть избегают оценочные ситуации, чтобы не стать предметом посмеяния своих сверстников. (Horwitz E. K. и др. 1986:127-128)

Сагалакова и Труевцев пишут, что в сегодняшнем мире «социальные страхи представляют собой болезнь современного общества» (Сагалакова О. А., Труевцев Д.

В. 2007:5) и перечисляют самые типичные страхи современной молодежи: «страх негативной оценки, насмешек и публичного фиаско в ситуации социальных интеракций.» (ibidem) Когда думаем об этом, нам станет ясно как легко использование иностранного языка в классе может стать стимулом для ощущения страха или дискомфорта.

С другой точки зрения, страх от языка можно рассматривать как не просто проявление этих видов страха, но как особый вид страха, проявляющийся при обучении иностранному языку. Американские авторы Хорвиц, Хорвиц и Коуп (1986:128), поэтому определяют страх перед иностранным языком как набор самовосприятия, убеждений, чувств и поведения, которые возникают при изучении или использовании иностранного языка, когда нам надо говорить, читать, писать или понимать иноязычный материал.

Гарднер и Макинтайр (1993:5) также различают языковую тревожность (то есть страх от иностранного языка) и другие виды страха. После анализа данных, полученных в их исследовании, они предлагают следующее определение языкового страха: «Чувства напряженности и опасения, конкретно связанные с использованием иностранного языка, в том числе с говорением, слушанием и изучением языка, которые мешают когнитивному процессу при решении целого ряда задач.».

Почему языковая тревожность, то есть языковой страх является специфичным в сравнении с другими академическими тревогами, такими как например математическая тревога? Уникальность этого опыта заключается в особых требованиях иноязычных занятиях. С одной стороны, ученик постоянно должен общаться с помощью инструмента, который он только плохо знает, который может вызвать чувство неуверенности. С другой стороны, трудности, с которыми сталкиваются при попытке общаться, могут привести к страху или скрытности человека, который до этого думал, что у него хорошие коммуникативные навыки. Но проблема языковой тревожности не является исключительно у начинающих, которые еще не совсем уверены в знании иностранного языка. Студенты университетов с обширным опытом изучения языка также могут ощутить значительный уровень языковой тревоги, а тем самым и языковой страх. (Янг, 1992., в Kostić-Bobanović M. 2009: 48)

Важно отметить, что в этой дипломной работе мы примем определение авторов, которые языковой страх считают отдельным типом страха, возникающего в классе и будем заниматься не страхом как личностной чертой, а ситуативным страхом, появляющимся на занятиях, на которых учащимся надо заговорить на иностранном

языке.

3.2. Виды страха от иностранного языка

Кроме страха от общения на иностранном языке, о котором мы скажем больше на следующих страницах, надо упомянуть и боязнь слушать, читать и писать на иностранном языке. Мы уже сказали, что феномен страха от иностранного языка является очень сложным. Это также подтверждается тем фактом, что учащиеся могут бояться не только языка в целом, а определенного вида деятельности, связанного с иностранным языком, как например написание рефератов или понимание прочитанного текста.

Коммуникация не только устная, она тоже может осуществляться на уровне письменной речи. У неких учащихся замечено, что задания, требующие письменное выражение, вызывают дискомфорт и тревогу. Надо подчеркнуть, что в этом случае мы не говорим о учениках с ограниченными возможностями или о учениках, страдавших от дисграфии. Умение выражать идеи понятно для других в письменной форме на иностранном языке вообще не так просто как кажется. Дейли и Миллер (1975) в своем исследовании получили интересные данные о поведении студентов, испытывающих страх от писания на иностранном языке: учащиеся, которые боятся писать, избегают ситуаций, требующих письменной компетенции. Они часто отсутствуют на лекциях, когда знают, что у них будут письменные задания. Когда им приходится писать они признают, что это делает их несчастливими. Также, студенты с огромным страхом используют менее выразительный язык и стиль писания. (Mihaljević-Djigunović J. 2002:57-58) Что касается русского языка, в этом случае он является очень специфичным, потому что учащимся надо хорошо усвоить кириллицу и это может оказать дополнительное давление на них.

Страх от слушания иностранного языка известен еще и как боязнь неверного истолкования. Человек боится слушать иностранный язык, потому что он боится неправильно понять информацию. Учащиеся, страдающие от такого страха, часто ошибаются в обработке полученной информации и менее понимают сообщение. Прейс и др. (1995) подтвердили, что напряженность и тревога появляются у людей, которые не понимают сообщения или не уверены, хорошо ли они его поняли. Люди с очень выраженным страхом теряют большую часть своих когнитивных способностей,

испытывающих страх, поэтому для обработки сообщения им останется недостаточно когнитивных способностей. Когда ученик несколько раз убедился, что не понял совсем хорошо полученную информацию, у него начинает появляться страх и он избегает слуховые задания на занятиях. (ibidem: 53-55)

По мнению Сайто и др. (1999), чтение на иностранном языке также может стать стимулом страха. Они дают следующее объяснение: учащимся надо привыкнуть к новой системе письма, очень внимательно следить за ударением, уметь прочитать буквы, которых нет в их родном языке. Культурный аспект здесь тоже очень важен. Если человек не знает хорошо культурную концепцию написанного и не понимает текст в целом, он не может логически интерпретировать содержание. (ibidem: 55-57) Конечно, еще много факторов вызывают проявление одного из выше приведенных боязней, но к сожалению, эти области страха от иностранного языка еще недостаточно много изучены. Большинство исследований занимается именно страхом от общения на иностранном языке.

3.3. Готовность к общению

На занятиях по иностранному языку, готовность учащихся к общению ожидается и часто упускается из виду, что не у всех студентов одинаковы коммуникативные навыки. Готовность к общению значительна, потому что умение общаться на изучаемом иностранном языке считается индикатором овладения языком. Поэтому, страх общения может значительно угрожать успех студентов в целом. Мекроски занимался определением терминов *готовность к общению* (англ. *willingness to communicate*) и *отсутствие готовности к общению* (англ. *unwillingness to communicate*). Он хотел доказать, что желание общаться на иностранном языке может в значительной степени зависеть от социальных и остальных окружающих факторов, а также от врожденных характеристик человека. Все это приводит к тому, что разные люди ведут себя по-разному в одних и тех же ситуациях. (McCroskey J. C. 1997: 77-78) Быть готовым общаться обозначает индивидуальную предрасположенность человека к поощрению общения с другими. С другой стороны, нежелание общаться или отсутствие готовности к общению определяется как постоянная тенденция избегать или ухудшать устное общение. Это значит, что в этом случае человек избегает ситуаций, которых он боится, таких как публичные выступления, или избегает любых ситуаций, в

которых его просят общаться. (Phillips, G.M. 1997:130)

3.4. Страх общения

Страх общения у психологов известен как социальная тревога или боязнь социальных контактов, чаще всего появляется когда человек находится среди незнакомых людей и ему надо вести диалог. Для лучшего описания можно использовать термин *застенчивость*, характеризующуюся страхом общения с людьми. Это страх, который ощущается при устном общении с одним человеком или несколькими людьми на публичных выступлениях. Устное общение очень важно при обучении иностранным языкам, поэтому эта проблема еще более выражена в классе. Студент, испытывающий страх общения редко активный на устных занятиях и отказывается от заданий, в которых от него требуется выразить свою точку зрения, личное мнение. (McCroskey J.C. 1997. в Mihaljević-Djigunović J. 2002:20)

Учащиеся, испытывающие страх общения на родном языке, наверно испытывают страх общения и на иностранном языке, но немало и тех, которые страх испытывают только тогда, когда надо использовать неродной язык. В литературе находим 3 модели, объясняющие существование страха общения и избегания коммуникации.

Первая модель обусловленного страха хочет доказать, что страх общения можно объяснить принципами классического обусловливания. В психологии это значит, что нейтральный стимул начинает вызывать реакцию, если он сопровождается стимулом, естественно вызывающий эту реакцию. В нашем случае это значит следующее: иностранный язык представляет собой нейтральный стимул, который сам по себе не должен вызывать страх у учащегося. Но, если учащийся несколько раз испытывал страх или дискомфорт, когда ему надо было говорить на этом языке (из-за какой-то неприятной ситуации), иностранный язык немедленно станет стимулом для проявления страха. По этой модели, прошлый опыт общения является чрезвычайно важным для проявления языковой тревожности и страха общения. Предыдущий негативный опыт, связанный с общением, может способствовать избеганию общения в любой форме, потому что люди ожидают быть отвергаемыми, высмеиваемыми или критикуемыми другими на основе предыдущих неудачных социальных взаимодействий. (Mihaljević-Djigunović J. 2002:26)

Согласно второй модели *отрицательной когнитивной оценки*, языковая тревожность и страх общения являются результатом негативной оценки личного опыта. Учащийся, из-за негативного прошлого опыта ожидает новые негативные переживания в будущем общении. (Curran J. P. 1977:141). В рамках этой модели, отрицательные самооценки являются результатом нереалистичных критериев, которые человек навязывает себе. Учащиеся часто неправильно интерпретируют собственную коммуникацию с другими и они обеспокоены реакцией других.

Третья модель говорит о недостаточно развитых коммуникативных навыках, что является основной причиной коммуникативного беспокойства. Слабые коммуникативные навыки будут влиять на общение, что в конечном итоге может привести к беспокойству в общении и развитию страха общения. (Mihaljević-Djigunović J. 2002:27-30)

Кроме теории о трех моделях, ученые пытались дать дополнительное объяснение, почему люди чувствуют страх общения. Очень развита теория о воздействии окружающей среды на проявление коммуникативного страха. Исследования показывают, что в основе страха лежат несколько причин из раннего детства. Коммуникативная тревожность у детей может возникать в результате наследства или в результате влияния окружающей среды, например родителей, культуры, школы или сверстников. Также, такие факторы, как вознаграждение или наказание, приобретение навыков и имитация коммуникативного стиля родителей, оказывают существенное влияние на развитие тревоги. Тем не менее ни один из перечисленных выше факторов не является критически важным, но взаимодействие всех аспектов в результате создает предпочтения и предрасположенности к этому типу тревоги у взрослого. (Richmond V., McCroskey J. 1998: 49-50)

Беспокойство в общении в основном проявляется как внутреннее чувство дискомфорта. Наличие страха общения можно узнать из-за биологических и физиологических проявлений у учащегося, но них трудно определить, поскольку они не универсальны. (Mihaljević-Djigunović J. 2002:37) Автор Мекроски (1977:85) выделяет последовательность реакций у человека, который испытывает высокий страх перед общением: человек, испытывающий высокий уровень тревожности в общении, войдет в себя и пытается избегать общения. В результате отказа от общения человек, чувствующий сильное беспокойство в общении, становится недоступным для окружающей среды. Следовательно тому, такая недоступность будет иметь негативные последствия в экономической, академической, политической и социальной жизни

индивида.

Существует несколько типичных поведений человека, испытывающего страх общения. Михалевич-Джигунович (2002:37-39) перечисляет четыре поведенческих реакций: избегание коммуникации, отказ от общения, нарушение коммуникации и чрезмерное общение. Сначала человек прибегает к избеганию общения, если это возможно. Такая реакция является наиболее распространенной и значит, что человек всегда пытается не попасть в ситуацию, в которой ему или ее надо говорить. Но когда побег невозможен, человек обычно прибегает к отказу от общения. Отказ от общения подразумевает, что человеку, находящемуся в группе, вырваться из ситуации невозможно. Он постарается не привлечь на себя внимание и будет говорить только в абсолютно необходимой ситуации. Человек также и через свои невербальные действия ясно показывает, что хочет избежать общения, если ему неудобно. Тогда он часто хмурится, избегает зрительного контакта и тому подобное. Третья возможна ситуация – это нарушенная коммуникация, в которой человек перестает говорить бегло и его невербальное поведение становится совершенно неестественным. Такие люди обычно не имеют разработанных коммуникационных стратегий, они чаще всего интровертированные и имеют низкую самооценку. Другим, очень распространенным, но и странным проявлением тревожности общения является чрезмерное общение. Такое поведение на самом деле является попыткой человека справиться с высоким уровнем тревоги, выражая себя в попытке достичь своей цели, несмотря на то, что он чувствует себя неудобно. Человек тогда начинает говорить много, очень быстро и бессмысленно и становится непонятным для других.

3.5. Страх общения на иностранном языке в классе и его последствия

Описав языковую тревожность, боязнь общения и особенности иностранного языка как учебного предмета, необходимо поместить эти понятия в отношение и рассмотреть их в школьной ситуации. Хотя связь между языковой тревожностью и страхом общения не вызывает сомнений, когда речь идет об изучении иностранного языка, здесь появляются различия. Михалевич-Джигунович (2002:45-47) отмечает, что люди, страдающие от языковой тревожности, одновременно испытывают трудности и с изучением языка и его использованием (в коммуникативном смысле), а люди, испытывающие страх общения борются только с использованием языка. Можно сделать вывод, что языковая тревожность и страх общения различны, но опять же взаимосвязаны. Это подтверждает факт что люди, испытывающие беспокойство в общении, так же как и люди, которые чувствуют языковую тревожность, обычно имеют низку самооценку, постоянно ожидают неуспеха и считают себе некомпетентными за общение на иностранном языке.

Почему школьные ситуации являются так важными в процессе формирования страха общения? Результаты исследования страха общения показывают, что школьные ситуации и занятия по иностранному языку чаще других ситуаций порождают неуверенность, дискомфорт и трудность в общении у учащихся. Это можно объяснить следующим: занятия по иностранному языку – это то место, где ученик знакомится с иностранным языком и начинает тренировать общение. На этом начинающем этапе существенно важно формировать отношение учащихся к иностранному языку и его использованию. (Horwitz E. K. и др. 1986:127). Исследователи доказали, что школьные ситуации, т.е. занятия по иностранному языку легко могут стать источником страха общения на неродном языке, поскольку внимание больше всего обращается на изучение грамматических структур и правил. Из-за этого, студенты стараются говорить правильно, без грамматических ошибок, что представляет собой большие усилия для них. Также, на уроках часто отсутствуют аутентичные речевые упражнения, повседневная лексика и взаимодействие преподавателя и ученика в форме вопросов и ответов.

Все это приводит к неформированию речевых навыков у учащихся, а тем самым и к появлению дискомфорта, когда им надо заговорить. У учеников возникает мнение, что надо говорить исключительно грамматически правильно, что нельзя делать ошибки или повторять уже сказанные слова или словосочетания. Поэтому, в классе создаются

нереальные ожидания, которым ученики не могут удовлетворить и тогда возникает страх. (Yli-Renko K. 1993:55)

В 20-ом веке появляются так называемые альтернативные методики обучения иностранным языкам, потому что эксперты в этой области увидели возникшие у учащихся трудности. Они заметили, что ученики иностранный язык испытывают как очень сложный набор звуков и непонятных слов, а преподаватель им кажется противником, от которого им надо защититься. Речь идет о методиках, в которых внимание обращается на создание расслабленной и приятной атмосферы в классе, а акцент на формирование речевых навыков у учащихся. Некоторые из них: коммуникативный метод, суггестопедия, натуральный метод и другие. (Mihaljević-Djigunović J. 2002:59-60)

Кроме разных субъективных чувств, появляющихся у учащихся, которые испытывают страх общения (о которых расскажем на следующих страницах), значительными являются и другие последствия страха. Учащимся действительно трудно сосредоточиться на уроках, поэтому пропускают новые лекции. Следовательно тому, легко забывают новый материал, новые слова или грамматические правила. Учащиеся потом получают плохие оценки и стараются учить больше, чтобы улучшить их. Тогда они часто прибегают к чрезмерному обучению, но это не уменьшает их страх. Также, страх общения на иностранном языке может привести учащихся и к избеганию посещения уроков. У них появляется тенденция не приходить на уроки по иностранному языку, не писать домашние задания и накапливать неудовлетворительные оценки. (Horwitz E. K. и др. 1986:127)

Но, плохие оценки и академический неуспех не то что является последствиями, которые нас волнуют. Самое главное последствие страха общения на иностранном языке – это самооценка студента, которая снижается. Такое самовосприятие может иметь большие последствия на будущую жизнь учащегося. Если у человека исчезает положительное восприятие, он больше не является самоуверенным, перспективным человеком, не готов к риску не только на уроках, но и в остальных жизненных ситуациях. Из-за этого, очень важно идентифицировать проблему вовремя и пытаться создать положительное отношение студента к языку.

3.6. Проявления и измерение страха общения

Как осознать, что мы страдаем от страха общения и как это заметить у других? Внутренние и внешние симптомы индивидуальны для каждого ученика, но существует образец самых частых симптомов, появляющихся в классе между учениками. Можно выделить четыре самых главных компонента проявления страха: когнитивный, эмоциональный, поведенческий и физический компоненты. Легче всего определить поведенческие и физические компоненты, потому что они прежде всего видимые. Видимые наверно внешние, физические симптомы, а у учащихся, страдавших от страха общения прежде всего проявляются признаки дискомфорта. Наиболее распространенными являются покраснение лица, потливость, дрожащие руки, дрожащий голос, заикание, защитная поза. (Mihaljević-Djigunović J. 2002:18)

С другой стороны, очень трудно понять что происходит внутри учащихся, как они испытывают страх перед языком и как они себя чувствуют. Поэтому нам очень важны самоотчеты студентов, рассказывающие о их переживаниях. Они рассказывают о частом «замерзании» в классе, чувству беспомощности и неподвижности, невозможности сосредоточиться на материал, необходимости вырваться из ситуации, дискомфорту и напряженности. Далее, студенты сообщают, что они чувствуют себя достаточно комфортно, отвечая на уже известные вопросы, пользующиеся подготовленными предложениями. Но, когда им надо участвовать в ролевых ситуациях, они часто нервничают и у них появляется скованность. Также, многие самоотчеты студентов свидетельствуют о повседневном репетированию того, что им надо было сказать на уроке. Другие студенты жалуются на трудности различения звуков и структур сообщения на уроках, иногда вообще не понимают о чем преподаватель говорит, хотя они эти слова понимают и уже знают. Учащиеся также сообщили о многих психофизиологических симптомах, обычно связанных с тревогой, как например сердцебиение и нарушения сна, даже при незнатном контакте с этим иностранным языком.

Из этого можно увидеть, что симптомы страха общения не появляются только в классе, но и вне школьных ситуаций. Это свидетельствует о том, что страх общения на иностранном языке влияет не только на академическую, а на всю жизнь учащегося. (Horwitz E. K. и др. 1986:126-129)

Все упомянутое свидетельствует о серьезности данной проблемы. Учащиеся, страдающие от страха общения на иностранном языке, испытывают многие трудности в академической и персональной жизни. Из-за этого очень важно вовремя идентифицировать проблему. Но как доказать, что человек страдает от страха общения? Попытка ученых привела к формированию шкалы измерения, с помощью которой можно узнать, страдает ли ученик от страха общения на иностранном языке. Феномен страха от языка вообще, а потом и страха от общения рассматривала автор Хорвиц. Занимаясь этой проблемой, она с коллегами создали шкалу измерения FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale). «Данная шкала позволяет качественно и количественно оценивать состояние студента на уроке иностранного языка и за рамками аудиторных занятий.» (Давыдова К. Д., Валиева Ф. И. 2018:63) FLCAS шкала, построена в 1983. году, стала самым употребленным инструментом для измерения страха от иностранного языка в обучении. Ее достоверность и надежность были доказаны и во многих предыдущих исследованиях и она включает в себя элементы страха общения, оценки и негативной социальной оценки в классных ситуациях. В оригинале она состоит из 33 вопросов, а ответы можно выбрать с использованием пятибалльной шкалы оценки Лайкерта от «полностью согласен» до «не согласен вообще». Респонденты должны оценить, как они себя чувствуют в различных ситуациях, в которых должны пользоваться иностранным языком. Шкала позволяет идентифицировать и подвиды языковой тревожности, поэтому шкала состоит из 8 пунктов, связанных с барьерами в межличностной коммуникации: 9 вопросов с боязнью негативной оценки, 5 вопросов со страхом в тестовых ситуациях и 11 вопросов с психологическими проблемами непосредственно в учебном процессе. Вопросы сформулированы следующим образом: «Я не боюсь делать ошибки на русском языке.», «Я боюсь, когда знаю, что меня спросят. », «Я боюсь, когда я не понимаю, что учитель говорит на уроке.», «Я думаю, что мои одноклассники знают русский язык лучше меня.» и так далее. (Давыдова К. Д. 2018:30)

Благодаря полученным результатам в предыдущих исследованиях с помощью этой шкалы, авторы подтвердили исходную гипотезу своих исследований: страх от языка представляет собой разнообразный набор чувств, восприятий и убеждений, которые возникают только при изучении иностранного языка, а не просто набор различных видов тревоги. (Horwitz E. K. и др., 1986:128) Хотя авторы создали эту шкалу, чтобы измерить тревожность и страх от языка у английских первокурсников, изучающих испанский язык, этот инструмент применяется и на других уровнях

изучения языка: от начального до продвинутого, и может применяться и на другие иностранные языки. (Saito Y., Samimy K. K. 1996)

С другой стороны, некоторые ученые чаще всего прибегают к использованию качественных (квалитативных) методов в исследовании страха от языка. Они предпочитают использование интервью или наблюдения. Качественные исследования, проводимые посредством интервью, все чаще используются в современных исследованиях. Интервью используется для предоставления субъективного описания личного опыта интервьюируемого. Но, ученые пытаются улучшить качественные методы, чтобы глубже понять проблему языковой тревожности. Из-за этого многие из них пользуются новыми методами исследования. Так например Бейли (1983) использовала дневники 11 студентов и анализировала их для изучения языковой тревожности. «Центральная характеристика дневниковых исследований заключается в том, что они интроспективны: человек, пишущий дневник изучает свое собственное преподавание или обучение.» (Bailey C. M. 1991:3) Таким образом, человек может сообщить о своем собственном восприятии, аффективных факторах, стратегиях изучения языка, которые обычно скрыты или в значительной степени недоступны для внешнего наблюдателя. (ibidem:3-5) Из-за сложности этого феномена, в последнее время авторы прибегают и к комбинированию квалитативных и квантитативных методов исследования для получения надежных и подробных результатов.

4. СТРАХ ОБЩЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЗАДАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Одной из задач нашей дипломной работы является проведение небольшого исследования в Задарском Университете. Мотивация для проведения исследования прежде всего происходит из личного опыта во время учебы. Коллеги, изучающие русский язык, часто говорили, что чувствуют себя дискомфортно в ситуациях, в которых надо пользоваться русским языком на лекциях. Также, студенты, которые на экзаменах получали хорошие оценки, часто не умели употреблять русский язык для общения с русскоговорящими и они избегали и, возможно, до сих пор избегают любого общения на русском языке. Для человека, который выбрал русский язык для своей будущей профессии, независимо от направления (переводческое или преподавательское) – это представляет большую проблему. Я уверена, что проблема не заключается в знании моих коллег, а в аффективных факторах, которые их тревожат.

Именно из-за этой причины я попыталась теоретически разработать проблему страха от иностранного языка и страх общения. Потом я хотела провести исследование, чтобы утвердить наличие страха у своих коллег. По-моему, результаты исследования могут помочь найти способ преодоления или уменьшения страха общения у студентов, чтобы будущие поколения студентов испытывали незаметные трудности в своем обучении.

После оформления предмета и цели исследования надо выбрать самый лучший метод для его проведения. Мы решили использовать раньше изложенную FLCAS шкалу измерения языковой тревожности, к которой мы добавили описательные вопросы и вводные вопросы для студентов. После получения официального одобрения Этического комитета Задарского Университета, мы могли раздать опросы респондентам. Полученные данные надо систематизировать и проанализировать, результаты объяснить и изложить итоги исследования.

4.1. Методология исследования

Предмет и цель исследования: В исследовании прежде всего, нас интересует наличие страха от русского языка у студентов русского языка и литературы Задарского Университета. Поэтому, предметом нашего исследования является страх или тревога на лекциях по русскому языку в Задарском Университете. Основная цель исследования – определить испытывают ли студенты и аспиранты русского языка и литературы Задарского Университета страх или тревогу на лекциях, если от них требуется общение на изучаемом языке.

Задача нашего исследования – узнать мнение студентов о полезных методах, о том как справиться со страхом общения на русском языке и как они думают, как преподаватели могут повлиять на снижение страха общения.

Все упомянутое надо решить, принимая во внимание следующие независимые переменные: уровень обучения, восприятие собственной мотивации, итоговая оценка по предмету *Практика речи* и контакт с русским языком вне обязательной учебной программы. Эти переменные считаются очень важными, поскольку они могут выявить различия в способах проявления языковой тревоги и ее влияния на изучение иностранного языка среди учащихся разных профилей.

Гипотезы исследования: Учитывая цель исследования и упомянутые независимые переменные, можно оформить следующие гипотезы исследования:

1. гипотеза: 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.

2. гипотеза: Студенты, изучающие русский язык и литературу, испытывают страх общения на русском языке на уровне бакалавриата больше, чем на уровне магистратуры.

3. гипотеза: Студенты, у которых мотивация за изучение русского языка выше, испытывают страх меньше низко- и среднестимулированных студентов.

4. гипотеза: Студенты с итоговыми оценками 2 и 3 по предмету *Практика речи* испытывают страх больше, чем студенты с итоговыми оценками 4 и 5.

5. гипотеза: 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.

Методы и инструменты исследования: Метод, которым мы пользовались в нашем исследовании – анкетирование с помощью анкетных опросов комбинированного типа. Чтобы определить уровень языковой тревожности, для нашего исследования мы выбрали FLCAS шкалу на измерение языковой тревожности. Мы немного изменили данную шкалу, чтобы адаптировать ее нашим потребностям (Приложение 1). Во вводной части опроса мы определили способ правильного выполнения и гарантировали анонимность нашим респондентам. До заполнения опроса респонденты должны дать согласие на использование полученной в дипломной работе информации. Опрос состоялся из трех частей. В первой части респонденты должны ответить на несколько общих вопросов, чтобы получить информацию об учебе, мотивации студента, итоговой оценки по предмету *Практика речи* и об осуществлении контакта с русским языком вне обязательной учебной программы. Вопрос о курсе и об уровне учебы требовал описательного ответа респондентов, но на вопрос о мотивации респонденты должны ответить с использованием пятибалльной шкалы оценки Лайкерта (причем оценка 1 обозначает «очень низко мотивированны», 5 – «очень высоко мотивированны»). В обработке полученных данных мы решили подразделить студентов на три группы: низко мотивированные студенты (студенты, которые выбрали оценки 1 и 2), средне мотивированные студенты (выбравшие оценку 3) и высоко мотивированные студенты (выбравшие оценки 4 и 5).

Респонденты должны привести последнюю итоговую оценку по предмету *Практика речи*, а от студентов первокурсников требовалось привести последнюю оценку, полученную на экзамену по предмету *Практика речи*, так как у них еще не было итоговой оценки. Ответы на вопрос о осуществлении контакта с русским языком вне обязательной учебной программы также давались с использованием пятибалльной шкалы оценки Лайкерта (причем оценка 1 обозначает «почти никогда», 5 – «часто»). В анализе результатов мы решили разделить студентов на 2 группы: студенты, которые редко осуществляют контакт с русским языком (оценки 1 и 2) и студенты, которые постоянно осуществляют контакт с русским языком вне обязательной учебной программы (оценки 3, 4 и 5).

Вторую часть опроса составляла FLCAS шкала (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), модифицирована так, чтобы подходить к контексту нашего исследования. Словосочетание «иностранный язык» заменено выражением «русский язык», а словосочетание, встречающееся в оригинальном опросе «уроки по иностранному языку» заменено словосочетанием «уроки по *Практике речи*». К оригинальной шкале, которая состоит из 33 вопросов, мы добавили несколько дополнительных вопросов, но они не входят в анализ результатов этого исследования, а будут использованы для других будущих работ. После каждого утверждения, студенты должны выбрать ответ на пятибалльной шкалы оценки Лайкерта с диапазоном от 1 (совсем не относится ко мне) до 5 (полностью относится ко мне). При обработке полученных данных 8 утверждений (утверждения 2, 5, 8, 11, 18, 22, 28 и 32) перекодировались так, чтобы самые высокие оценки по шкале FLCAS всегда представляли самые высокие уровни страха. Оценки от 1 до 5 в этом случае суммируются, а согласно FLCAS шкале, результаты могут быть следующими (Mihaljević-Djigunović J. 2002: 164):

менее 76 баллов – низкий уровень страха

76-119 баллов – средний уровень страха

более 119 баллов – высокий уровень страха.

Последняя часть опроса состоит из двух вопросов, которые требуют описательные ответы:

1. «По Вашему мнению, как студенты могут избавиться от страха общения на русском языке? Пожалуйста, приведите несколько примеров.»
2. «Как вы думаете, каким образом преподаватели могут помочь студентам, страдающим от страха общения на русском языке?»

Полученные данные подвергнуты качественному и количественному анализу. Количественный анализ выполнен в программе Statistica 10.

Время и место проведения исследования: Исследование проведено в ноябре 2018 г. и в январе 2019 г. на Отделении русистики Задарского Университета.

Группа опрошенных: После определения цели исследования и формирования анкетных опросов, необходимо собрать ответы респондентов. В настоящем исследовании мы хотели узнать мнение группы, которую составляют все студенты,

изучающие русский язык и литературу в Задарском университете на уровне бакалавриата и магистратуры. Данные показывают, что на Отделении русистики обучается 128 студентов: 36 студентов первокурсников, 26 студентов второго курса и 24 студента третьего курса (бакалавриат) и 19 студентов первого курса и 23 студента второго курса в магистратуре. В реализации исследования нами было роздано 87 анкетных листов. Нам удалось в исследование включить 67,96% студентов, изучающих русский язык и литературу в Задарском университете, среди которых все анкетные опросы оказались годными для дальнейшего анализа.

В рисунке номер 1 (Рис.1) представлена графическая структура опрошенных по курсу изучения. В репрезентативный выбор вошли 87 студентов, из которых 25 студентов первокурсников, 16 студентов второго курса, 18 студентов третьего курса, 11 студентов четвертого курса и 17 студентов пятого курса. Принимая во внимание уровень учебы, можно сказать, что из 87 опрошенных студентов, их 59 (67,82%) обучаются в программе бакалавриата, а их 28 (32,18%) обучаются в магистратуре. Рисунок номер 2 (Рис.2) показывает структуру опрошенных на уровне учебы: бакалавриат и магистратура.



Рис.1. Графическая структура опрошенных по курсу изучения

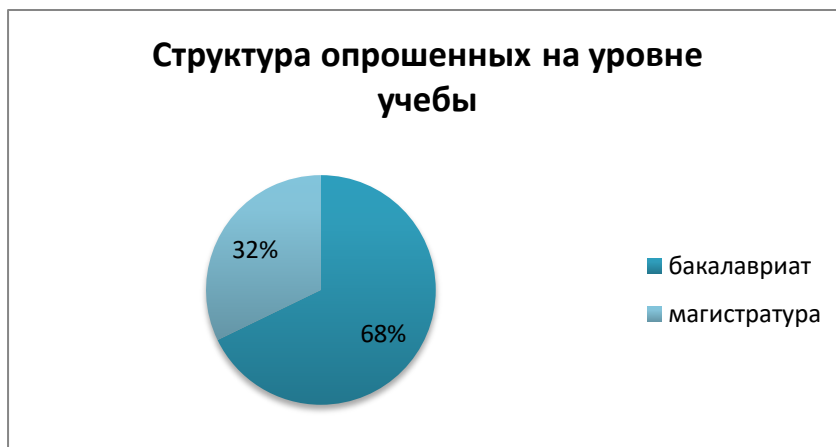


Рис.2. Структура опрошенных на уровне учебы: бакалавриат и магистратура

Полученные данные о мотивации студентов свидетельствуют, что большинство студентов русского языка и литературы Задарского университета высоко мотивированны для изучения русского языка. Именно 72 студента (82,76%) ответили, что они высоко мотивированны. Только 3 студента средне мотивированны, а их 12 (13,79%) заявили, что они низко мотивированны. (Рис.4.)



Рис.4. Распределение опрошенных по мотивации для изучения русского языка

Данные об итоговых оценках приведены в рисунке номер 5, из которого видно, что у 4 респондентов их итоговая оценка по предмету *Практика речи* – 2, а только у 2 респондентов оценки неудовлетворительны. (Рис.5.)



Рис.5. Распределение опрошенных по итоговой оценке по предмету *Практика речи*

Принимая во внимание структуру опрошенных по независимой переменной «осуществление контакта с русским языком вне обязательной учебной программы» можно сделать вывод, что студенты Задарского университета пользуются русским языком в свободное время. Данные показывают, что 66 респондентов (75,87%) часто осуществляют контакт с русским языком в виде прослушивания русских песен, просмотра русских фильмов, чтения книг на русском языке или общения с русскоговорящими. Остальные респонденты, их 21 (24,13%) ответили, что это делают редко. (Рис.6.)



Рис.6. Структура опрошенных по независимой переменной «осуществление контакта с русским языком вне обязательной учебной программы»

4.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

4.2.1. Анализ данных по гипотезам

1. гипотеза: 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.

Чтобы сделать выводы нашего исследования, первоначально, нам надо рассмотреть данные, полученные анкетным опросом. Общий диапазон баллов, полученных на FLCAS шкале, варьируется от 33 до 165. Чем выше балл, тем выше уровень языковой тревожности. Анализируя ответы наших респондентов, мы решили сгруппировать их в 3 категории. Из Таблицы 1. видно, что почти половина респондентов получила 76-119 баллов и это интерпретируется как страх среднего уровня. Низкий уровень тревожности присутствует у 35,6% опрошенных, а интересным считаем, что даже 19,5% всех опрошенных испытывает высокий уровень страха. Из-за вышесказанного, следует отметить, что гипотеза 1 подтверждена и , что у студентов русского языка и литературы Задарского Университета существует страх от общения на изучаемом языке на лекциях, на которых от них требуется устное пользование русским языком.

Таблица 1. Распределение уровней страха

| баллы | менее 76 | 76-119 | более 119 |
|-------------------------|--------------|---------------|---------------|
| уровень тревожности | низкий страх | средний страх | высокий страх |
| количество респондентов | 31 | 39 | 17 |
| % | 35,63 | 44,83 | 19,54 |

Более подробные статистические данные представлены в Таблице 2. Описательные данные позволяют нам сделать следующие выводы: среднее арифметическое опрошенных студентов – 90 баллов. Если бы мы хотели сделать вывод только на основе среднего арифметического, могли бы сгруппировать всех студентов в группу «средний страх» и сказать, что у всех чувствуется средняя тревожность. Но, если посмотрим на самый низкий (50 баллов) и самый высокий (149 баллов) полученный результат, то видно что между ответами наших респондентов существует большая

разница. Стандартное отклонение обозначает, насколько далеко ответы отклоняются от среднего арифметического. Стандартное отклонение от среднего ответа примерно 26 баллов и можно его назвать высоким. Высокое стандартное отклонение указывает на большие различия между ответами респондентов, поэтому можно сказать, что участники исследования сильно различаются по уровню страха. Полученный коэффициент вариации позволяет нам сделать вывод, что ответы наших респондентов отклоняются примерно 29% от среднего ответа. Отклонение ответов большое, что свидетельствует о неоднородности выборки.

Таблица 2. Описательные данные полученных ответов

| | |
|------------|-------|
| M | 90 |
| Min | 50 |
| Max | 149 |
| SD | 25,90 |
| V | 29% |

M = среднее арифметическое, SD = стандартное отклонение, min = самый низкий результат, max = самый высокий результат, V = коэффициент вариации

Принимая во внимание, что ответы наших респондентов в многом отличаются, для нас самым интересным кажется вопрос: на каких частицах FLCAS шкалы студенты показали самый высокий, а на каких самый низкий страх? Мы рассчитали среднее арифметическое ответов для всех частиц и представили в Таблице 3. частицы с средним арифметическим. Из таблицы видно, что у студентов самый большой страх касается следующих частиц: «Я боюсь, когда я не понимаю, о чем преподаватель говорит на уроке.» (среднее арифметическое 3.7 баллов, причем самая низкая полученная оценка была 2, а самая высокая 5), «На уроках русского языка я чувствую напряжение больше, чем на других занятиях.», «Большое количество правил, которое я должен выучить, приводит меня в замешательство». В Таблице 4. мы дали обзор частиц, на которых респонденты ответили самыми низкими оценками. Из приведенного следует отметить, что респондентов меньше всего тревожит мнение однокурсников и не сравнивают свое знание русского языка со знанием других студентов в группе.

Таблица 3. Обзор частиц, которые получили самые большие оценки

| Частица | M | Min | Max |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------|------------|------------|
| Я боюсь, когда я не понимаю, о чем преподаватель говорит на уроке. | 3.7 | 2 | 5 |
| На уроках русского я чувствую напряжение больше, чем на других занятиях. | 3.5 | 2 | 5 |
| Большое количество правил, которое я должен выучить, приводит меня в замешательство. | 3.5 | 2 | 5 |
| *Я обычно спокоен во время тестов. | 3.3 | 2 | 5 |
| Я не уверен в себя, когда говорю на уроке русского языка. | 3.1 | 1 | 5 |
| *Мне легко разговаривать с носителями языка. | 3.1 | 1 | 5 |

* Частицы, которые надо было перекодировать.

Таблица 4. Обзор частиц, которые получили самые низкие оценки

| Частица | M | Min | Max |
|--------------------------------------------------------------------------|----------|------------|------------|
| Я боюсь, что студенты будут смеяться над моим русским. | 1.6 | 1 | 4 |
| Я думаю, что мои одногруппники знают русский язык лучше меня. | 1.8 | 1 | 4 |
| Мне всегда кажется, что мои одногруппники говорят на русском лучше меня. | 2.1 | 1 | 5 |

2. гипотеза: Студенты, изучающие русский язык и литературу, испытывают страх общения на русском языке на уровне бакалавриата больше, чем на уровне магистратуры.

Разницу между уровнями языкового страха у студентов, обучающихся в бакалавриате и в магистратуре, мы решили уточнить на основе среднего арифметического. Из рисунка номер 7 видно, что среднее арифметическое студентов, обучающихся в бакалавриате 96 баллов. Если посмотрим среднее арифметическое полученных данных студентов, обучающихся в магистратуре, то видно что оно за 9 баллов ниже (86 баллов). Конечно, раньше мы выявили, что стандартное отклонение большое и это значит, что ответы респондентов намного отличаются, поэтому этот факт нам не позволяет обобщать и сказать, что все студенты, обучающиеся в бакалавриате испытывают страх больше, чем студенты старших курсов. Хотя обе группы студентов можно поместить в уровень средней тревожности, разница все-таки существует, из-за чего можно подтвердить и вторую гипотезу и сказать, что студенты,

изучающие русский язык и литературу, испытывают страх общения на уровне бакалавриата больше, чем на уровне магистратуры, несмотря на уровень тревожности.

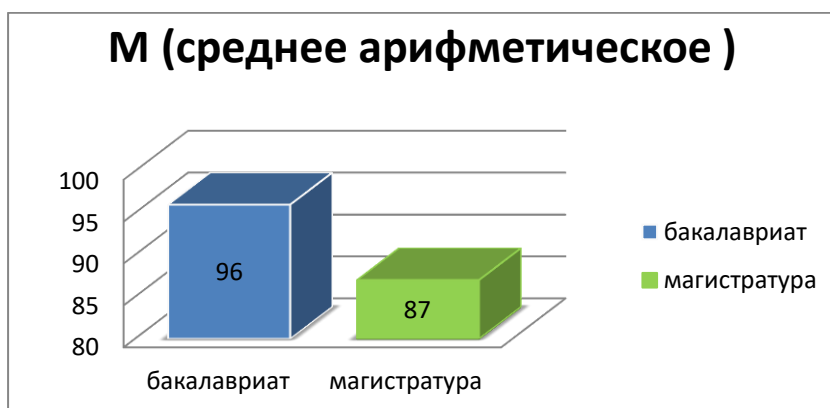


Рис.7. Среднее арифметическое ответов, учитывая уровень обучения

3. **гипотеза:** Студенты, у которых мотивация за изучение русского языка выше, испытывают страх меньше низко- и среднемотивированных студентов.

Анализ данных, учитывая мотивацию за изучение русского языка (самооценка опрошенных студентов), показывает что мы правильно поставили нашу исходную гипотезу. На рисунке 8. видно, что низкомотивированные студенты чувствуют самый высокий страх, потому что среднее арифметическое их ответов за 7 баллов выше среднемотивированных студентов, а за 15 баллов выше высокомотивированных студентов. Хотя все 3 группы студентов (низко-, средне- и высокомотивированные) можно классифицировать как средне тревожные, разница между ответами видна (Таблица 5.). После представленных ниже данных, можно подтвердить и третью гипотезу, сделав итог, что высокомотивированные студенты испытывают страх меньше, чем низко- и среднемотивированные студенты, несмотря на уровень страха.

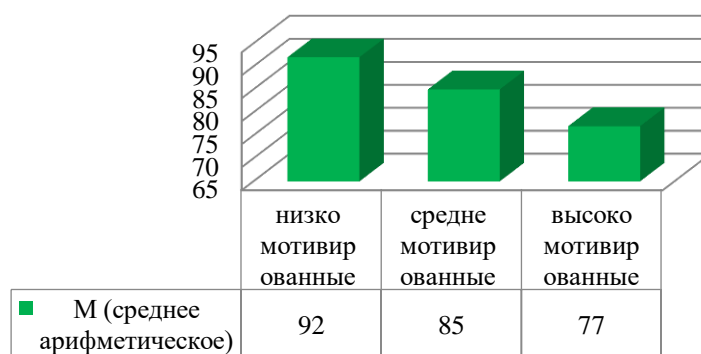


Рис.8. Среднее арифметическое ответов, учитывая мотивацию за изучение русского языка

Таблица 5. Распределение полученных баллов, учитывая мотивацию за изучение русского языка и соответствующий уровень тревожности

| уровень мотивации | М | Min | Max | уровень тревожности |
|----------------------|----|-----|-----|------------------------|
| низкий | 92 | 69 | 149 | Средний |
| средний | 85 | 66 | 127 | Средний |
| высокий | 77 | 59 | 110 | Средний |

4. Гипотеза: Студенты с итоговыми оценками 2 и 3 по предмету *Практика речи* испытывают страх больше, чем студенты с итоговыми оценками 4 и 5.

Анализируя ответы, учитывая итоговую оценку по предмету *Практика речи*, мы получили почти сходные результаты. Среднее арифметическое студентов с оценками 2 и 3, только за 3 балла выше студентов с оценками 4 и 5. Это не позволяет нам сделать вывод, что студенты с лучшими оценками чувствуют страх от русского языка меньше. Принимая во внимание, что разница между средним арифметическим незаметна, нам надо бросить гипотезу 4 и сделать вывод, что в нашем случае, независимая переменная «итоговая оценка» не оказывает влияние на уровень страха от языка. (Таблица 6.)

Таблица 6. Среднее арифметическое ответов, учитывая итоговую оценку по предмету *Практика речи*

| итоговые оценки | М | Min | Max | уровень тревожности |
|-----------------|----|-----|-----|---------------------|
| 2 и 3 | 94 | 67 | 149 | средний |
| 4 и 5 | 91 | 50 | 135 | средний |

5. гипотеза: 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.

В Таблице 7. мы привели среднее арифметическое полученных баллов, учитывая частоту пользования русским языком вне обязательной учебной программы, т.е. самостоятельно. Мы имели в виду разные виды осуществления контакта с русским

языком, как например чтение книг или общение с русскоговорящими. Данные показывают, что среднее арифметическое респондентов, которые редко используют русский язык в свободное время за 14 баллов выше другой группы респондентов. Если посмотрим на самый низкий и самый высокий результат, то увидим, что самый высокий результат всей выборке (149) появляется именно в группе респондентов, редко пользующихся русским языком. Хотя среднее арифметическое обе группы можно классифицировать в уровень средней тревожности, разница между ними заметна. Из-за такой интерпретации, можно принять пятую гипотезу и сказать, что 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.

Таблица 7. Обзор среднего арифметического и подходящего ему уровня тревожности, учитывая осуществление контакта с русским языком вне обязательной учебной программы

| осуществление контакта с русским языком | M | Min | Max | уровень тревожности |
|------------------------------------------------|----------|------------|------------|----------------------------|
| Редко | 97 | 57 | 149 | средний |
| Часто | 83 | 50 | 124 | средний |

4.2.2. Мнение студентов о способах уменьшения страха от общения на русском языке

Поставленный вопрос: «По Вашему мнению, как студенты могут избавиться от страха общения на русском языке? Пожалуйста, приведите несколько примеров.» требовал описательного ответа. После анализа ответов, мы решили сгруппировать их в категории по принципу сходства. Из 87 респондентов, их четыре не совсем поняли поставленный вопрос, так что их ответы не вошли в итоговый анализ. В Таблице 8. приведены самые частые ответы, сгруппированы в 12 категорий. Даже 70 опрошенных думают, что осуществление контакта с русским языком в свободное время могло бы уменьшить страх общения на нем. Из приведенных ответов, видно что респонденты настаивают на том, что надо общаться и таким способом уменьшить страх общения.

Девять респондентов согласились в том, что надо побывать в России. Можно предположить, что они имеют в виду, что для уменьшения страха надо побывать в середине, в которой от них требуется использование русского языка в повседневных ситуациях. 19 респондентов дали очень интересный ответ, думая, что человек должен развивать качество уверенности в себе, в свои силы и не сомневаться в себе, а это наконец повлияет и на уменьшение страха общения. Ответ «Практиковать общение перед зеркалом.» привели 34 респондента. Из этого видно, что студенты осведомлены в том, что страх общения на русском языке часто возникает из них самих, без внешних причин, и что для уменьшения страха человеку надо практиковать общение на иностранном языке.

Таблица 8. Обзор самых частых ответов на вопрос «По Вашему мнению, как студенты могут избавиться от страха общения на русском языке? Пожалуйста, приведите несколько примеров.»

| самые частые ответы | N |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. Изучать вслух новые слова и русские языковые конструкции. | 16 |
| 2. Чаще общаться по-русский. | 25 |
| 3. Практиковать общение в малых группах. | 18 |
| 4. Читать литературу по-русски. | 41 |
| 5. Обсуждать с коллегами актуальные и интересные для студента темы. | 23 |
| 6. Общаться с русскоговорящими. | 43 |
| 7. Не волноваться, если ошибиться. | 37 |
| 8. Заниматься русским языком и в свободное время. | 70 |
| 9. Практиковать общение перед зеркалом. | 34 |
| 10. Посоветоваться с преподавателем. | 11 |
| 11. Поехать в Россию. | 9 |
| 12. Восстановить уверенность в себе и повысить самооценку. | 19 |

4.2.3. Мнение студентов о роли преподавателя в процессе уменьшения страха от общения на русском языке

Анализируя ответы респондентов на вопрос «Как вы думаете, каким образом преподаватели могут помочь студентам, страдающим от страха общения на русском языке?», мы заметили, что студенты придают большое значение преподавателям в процессе уменьшения страха общения. В Таблице 9. мы привели самые частые ответы и можно заметить большую тенденцию повтора одинаковых ответов. Даже 50 респондентов считают важным мнение преподавателя, что проявление ошибок является нормальным и принятым. 51 человек ответил, что интересные и дополнительные материалы помогли бы уменьшить страх общения. Можно предположить, что бы актуальными темами преподаватель мотивировал студентов на общение. Очень интересным оказался следующий ответ: «Не оказывать давление, если студент не готов говорить перед аудиторией». Хотя на предыдущий вопрос много респондентов ответило, что для уменьшения тревожности надо чем больше общаться, здесь появляется противоречивый ответ. Следует сделать вывод. Преподаватель должен не настаивать на общение, если студент не готов. Но, преподаватель должен пользоваться методами поощрения студентов, чтобы чаще пользовались русским языком. Может быть, что решение этой проблемы – индивидуальный подход к каждому студенту, практикуя более частые консультации.

Таблица 9. Обзор самых частых ответов на вопрос «Как вы думаете, каким образом преподаватели могут помочь студентам, страдающим от страха общения на русском языке?»

| самые частые ответы | N |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. Поощрять студентов общаться чем можно больше. | 34 |
| 2. Объяснить студентам, что делать ошибки совсем нормально в процессе изучения языка. | 50 |
| 3. Не исправлять ошибки, пока студент не закончил предложение. | 14 |
| 4. Совместно анализировать ошибки в конце урока. | 19 |
| 5. Быть терпеливыми и создать расслабленную атмосферу на занятиях. | 27 |
| 6. Похвалить за прогресс и мотивировать студентов. | 38 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 7. Индивидуальный подход. | 17 |
| 8. Не оказывать давление, если студент не готов говорить перед аудиторией. | 43 |
| 9. Разделить студентов на небольшие группы и организовать групповую работу. | 11 |
| 10. Предлагать интересные, дополнительные материалы. | 51 |
| 11. Обеспечить частое общение с русскоговорящими. | 37 |

4.2.4. Дискуссия

Основная цель нашего исследования – определить, испытывают ли студенты и аспиранты русского языка и литературы Задарского Университета страх или тревогу на лекциях, если от них требуется общение на изучаемом языке. Получены результаты подтвердили исходную гипотезу и показали, что студенты чувствуют средний уровень страха общения на русском языке. Все данные, полученные в нашем исследовании, не позволяют нам обобщить и сделать выводы, относящийся на целую популяцию. Надо подчеркнуть, что подтвержденная гипотеза относится только к нашей выборке. Обработанные результаты FLCAS опроса показывают, что участники нашего исследования принадлежат к неоднородной группе, поэтому стандартное отклонение большое, так как и разница между ответами. Кроме различных личностных черт, разные социологические факторы оказывают влияние на большие различия между ответами. Именно это подтверждает, что феномен языкового страха действительно очень сложный феномен, которого трудно исследовать в группе. Поэтому, лучше всего исследовать страх общения для каждого студента отдельно и комбинировать несколько разных методов исследования. Учитывая, что результаты респондентов в большей мере отличаются, интересным считаем проанализировать, какие подвиды тревожности преобладают у студентов: боязнь межличностной коммуникации, боязнь негативной оценки, боязнь тестовых ситуаций или боязнь негативной социальной оценки. так как страх может быть вызван разными причинами: страх быть высмеянным, раскритикованным, негативно оцененным, страх тоже может образоваться при «отрицательной самооценке своих действий или при некорректной критике со стороны другого». (Фокеева Ю. А. 2011:259-260) Мотивом для будущих исследований может стать и вопрос о потенциальных взаимодействиях тревожности и личностных

характеристик учащихся. Таких, как например, знание и использование стратегии изучения иностранного языка, уровень самооценки, убеждения о собственных способностях. Результаты такого исследования могли бы в значительной мере помочь в понимании языковой тревожности (Yukie A. 1994:164).

Анализ частиц, получивших самые большие и самые низкие оценки, позволяет нам вывести, что студентов прежде всего волнует, если они не поймут слова преподавателя. Мы можем интерпретировать это следующим образом: наши респонденты – это люди, которые выбрали русский язык и литературу для своей будущей профессии и хотят выучить, чем можно больше. Им ясно, что уроки по *Практике речи* очень важны для усвоения русского языка и не хотят отставать за другими. Но, если они не поймут слова преподавателя, в этом случае такая ситуация легко возможна. По нашему мнению, такой страх более оправданный, чем забота о мнении других коллег об этом, что происходит, если они сделают ошибку. Из результатов видно, что студенты недостаточно уверены в себе, в свои силы и это также приводит к чувству дискомфорта, если от них требуется общения. Это значит, что одной из причин языкового страха и страха общения является и сам характер учащегося, его самовосприятие.

Неожиданными оказались результаты, которые привели к подтверждению второй гипотезы: *Студенты, изучающие русский язык и литературу, испытывают страх общения на уровне бакалавриата больше, чем на уровне магистратуры.* Из нашего исследования следует отметить, что старшие студенты чувствуют более низкий уровень страха, в то время как авторы многих других исследований пришли к совсем другому выводу. В исследовании Маркос-Ллина и Гарау (2009) существуют различия между студентами начинающего и продвинутого уровней: чем дольше студент изучает иностранный язык, тем выше уровень тревожности. К похожему результату пришел и Эвалд (2007) в своем исследовании: языковая тревожность и страх общения более выражены у студентов на продвинутом этапе обучения. (Marcos-Llina's M. Juan Garau M. 2009:97)

Исследования, проведенные с 1990-их годов выявили существенную отрицательную корреляцию между успеваемостью учащихся и страхом общения. Это значит, что результаты почти всех исследований показывают, что студенты с более низкими оценками, чувствуют более высокий уровень страха общения. (Marcos-Llina's M. Juan Garau, M. 2009:97) «Несмотря на то, что более тревожные студенты имели

тенденцию учить дольше, они получили более низкие оценки, чем расслабленные студенты.» (MacIntyre P. D. Gardner R. C. 1994: 297)

Неожиданными оказались результаты, полученные ответами на вопрос «итоговая оценка по предмету *Практика речи*». Макинтайр и Гарднер (1989) в своих исследованиях доказали, что студенты с более высоким уровнем страха, как правило, получают более низкие оценки, но в нашем случае четвертая гипотеза «Студенты с итоговыми оценками 2 и 3 по предмету *Практика речи* испытывают страх больше, чем студенты с итоговыми оценками 4 и 5.» отвергается. (Horwitz E. 2001: 115). Из-за вышесказанного, можно задать хороший вопрос: Влияет ли страх общения и языковая тревожность в целом на итоговые оценки учащихся? Некоторые авторы подчеркивают, что тревожность может оказать положительное влияние на успех (оценки) учащегося и фактически облегчить процесс овладения иностранным языком. Этот вывод следует подчеркнуть, так как он ставит под сомнение теорию о том, что тревожность и страх общения мешают усваиванию иностранного языка. В исследовании Маркос-Ллина и Гарау (2009) студенты с более высокими оценками чувствовали уровень страха общения выше (на FLCAS шкале), чем студенты с более низкими оценками. (Marcos-Llina's M. Juan Garau M. 2009:97) Таким образом, наше исследование, как минимум, подрывает гипотезу о том, что языковая тревожность связана только с трудностями в изучении иностранного языка. Но надо подчеркнуть, что результаты нашего исследования не позволяют нам сделать выводы об этом, так как разница между ответами двух групп опрошенных небольшая. Одно из объяснений, почему не было заметных различий между средним арифметическим опрошенных заключается в том, что возможны и другие факторы, повлияющие на оценки и успех учащихся (как например мотивация, личностные особенности, навыки, стратегии изучения языка и др.), не только уровень страха общения.

Ответы, полученные на вопрос «По Вашему мнению, как студенты могут избавиться от страха общения на русском языке? Пожалуйста, приведите несколько примеров.» являются сходными советами, появляющимся в профессиональной литературе. Принимая во внимание, что причины страха общения на иностранном языке – разны, как например: личные тревоги, убеждения учащихся в изучении языка, убеждения преподавателя о преподавании языка, взаимодействие преподавателя и ученика, и другое (Young D. J. 1991: 427), нам надо иметь в виду все перечисленные факторы, если мы хотим справиться со страхом общения на иностранном языке. Респонденты привели несколько интересных ответов. Один из них «Практиковать

общение перед зеркалом». Чтобы еще больше снизить страх общения, учащимся можно советовать участвовать в какой-либо форме дополнительного обучения или в группе поддержки, работать с репетитором, вступать в языковой клуб, выполнять упражнения на расслабление или практиковать разговор с самим собой. Разговор с самим собой может быть особенно полезен для того, чтобы справиться со страхом общения в конкретной оценочной ситуации. (ibidem: 429-428)

Следующим вопросом «Как вы думаете, каким образом преподаватели могут помочь студентам, страдающим от страха общения на русском языке?» мы хотели, узнать от студентов что они ожидают от преподавателей в ситуациях когда испытывают страх общения. Так как преподаватели имеют важную роль в учебном процессе, прямо от них зависит как студенты будут справиться со страхом. Из анализа данных видно, что студентам прежде всего важно поощрение преподавателя, а потом и его мотивация. Но, как можно поощрить студентов на общение во время урока? Наши студенты считают, что заговорить их на русском языке можно осуществить, предлагая интересные, дополнительные материалы. Такие материалы могут быть связаны с повседневной жизнью студента, с актуальностью в мире, с литературой, техникой и потом на эти темы можно организовать разные дискуссии. «Тематика дискуссий разнообразна, она может касаться общественной студенческой жизни, актуальных вопросов трудоустройства будущих специалистов, вопросов экономики, новостей науки и всего, что интересует студентов.» (Смирнова С. А. 2015: 98)

«Задача, чтобы студенты заговорили на уроке, может быть чрезвычайно легкой. Если на уроке доброжелательная атмосфера, хорошие межличностные отношения, уровень знания языка хороший и максимально одинаковый у всех, то студенты будут участвовать в дискуссии легко и с желанием, если мы предложим им увлекательную тему и эффективные задания.» (Казанцев А. Ю. Казанцева Г. С. 2014:106)

Наши респонденты считают, что преподавателям надо «похвалить прогресс и мотивировать студентов», чтобы тем образом повлияли не только на уменьшение страха, но и на самовосприятие студентов. Формирование мотивации по иностранному языку влияет на самообразование студентов. «Мотивация носит многофункциональный характер, оказывает влияние на овладение иностранным языком, является профессиональной составляющей современного специалиста...» (Швалова Г. В. 2012:6) Респонденты в своих ответах упомянули и некоторые формы обучения, которые являются более подходящими к студентам с выраженным страхом общения. Они

привели пример групповых работ. Даже 11 студентов ответили, что преподавателям надо «разделить студентов на небольшие группы и организовать групповую работу». Эксперты рекомендуют использование работы в малых группах. «Это увеличивает долю высказывания за определенный отрезок времени и снижает торможение ученика, который не хочет говорить перед всем классом.» (Казанцев А. Ю. Казанцева Г. С. 2014:108)

Результаты показывают, что опрошенные студенты признают значимость роли преподавателя в процессе уменьшения страха общения. Преподаватели могут в значительной мере помочь студентам уменьшить страх общения и они должны быть осведомлены о своей новой роли преподавателей языка в языковой среде, ориентированной на учащихся. В отличие от аудиолингвистического метода, некоторые современные коммуникативные подходы позволяют преподавателю восприниматься более способным, чья ответственность заключается в предоставлении студентам актуальной и интересной информации. (Young D. J. 1991:429-431) Преподавание иностранного языка не состоит только в обучении лексики и новых слов. Целью преподавания русского языка является развитие у студентов умений и навыков общения, «формирование терминологической базы, обеспечивающей понимание предметной области и ее употребление при чтении и письме.» (Швалова Г. В. 2012:5) Такое восприятие преподавателя в процессе изучения языка требует и использование новых методов. Авторы предлагают использование коммуникативного метода и перечисляют многие преимущества в предотвращении страха общения: «...особенно при формировании навыков устной речи; создание атмосферы взаимной поддержки и психологического комфорта является ключевым фактором снижения стресса и тревожности в процессе обучения...» (Антинескул О. Л. Шевелева М. С. 2017:74)

Коммуникативный метод в своей основе содержит принципы коммуникативной направленности, в которой работа преподавателя направлена к созданию у студента желания общаться. Наши респонденты в своих ответах выразили желание «чаще общаться с русскоговорящими», «поехать в Россию», «заниматься русским языком и в свободное время, вне учебной программы». Все эти советы лежат в основе коммуникативного метода:

«В основе обучения иностранному языку должно быть общение, необходимость в общении, возможность общения, практика общения. Обучаемые должны быть готовы использовать

язык для реальной коммуникации вне занятий: при посещении страны изучаемого языка, общении на интернет сайтах, переписке с иностранными друзьями, общении с иностранными студентами и др.» (Казакова Е. В. Савицкая Т. П. 2016:54)

Анализируя ответы наших респондентов, мы пришли к выводу, что студенты от преподавателя ожидают знание, как и каким способом исправлять их ошибки. «...нельзя допускать, чтобы студенты испытывали страх совершить ошибку, поэтому методы корректировки ошибок должны носить конструктивный, рекомендательный, но ни в коем случае не жестко авторитарный характер.» (Антинескул О. Л. Шевелева М. С. 2017:74) Это очень легко понять, потому что, используя иностранный язык, человек не хочет допустить грамматические ошибки и выглядеть глупо или непонятно. (Раджабова Р. В. Раджабова И. П. 2018) Но, исправление ошибок, не так просто как нам кажется. Преподаватель должен знать в каком моменте, каким способом и какими словами исправить ошибку определенного студента. «Необходимо заострять внимание студентов на том, что у них получается хорошо, а не на их ошибках и промахах, чтобы создать положительное отношение к обучению иностранному языку, а также чувство уверенности в своих силах.» (Крашенинникова А. Е. 2014:56) Преподавателю нельзя создать впечатление, что он просто ждет, когда студент совершит ошибку, а показать, что у него теплый и дружественный подход. «Осознавая тот факт, что у студентов может быть страх сделать ошибки, попытайтесь убедить студентов в том, что для вас, как для учителя, правильность говорения и исправление ошибок – не приоритетная задача.» (Казанцев А. Ю. Казанцева Г. С. 2014:108)

5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

После обзора литературы и проведения исследования, мы попытались объяснить самые интересные результаты и сравнить их со советом экспертов в области страха от иностранного языка. На основе полученных результатов, можно провести большую дискуссию. Это свидетельствует о сложности феномена языкового страха и страха общения на иностранном языке. Хотя проблема тревожности в обучении иностранным языкам относительно новая, можно отметить, что страх общения и страх от иностранного языка стали объектом исследования многих педагогов, лингвистов и преподавателей.

Тематика дипломной работы действительно обширна и нам удалось рассмотреть только небольшую часть в области языкового страха. Следует отметить, что существует целый ряд возможных исследовательских вопросов для методистов и надо их решать, чтобы тем способом могли внести вклад в развитие методики преподавания иностранных языков, а тем самым и в развитие методики преподавания русского языка. Одной из целей этой дипломной работы – желание популяризировать тему и повысить осведомленность о наличии страха общения и страха от иностранного языка в окружающей среде. Присутствие данной темы в академическом обществе может стать полезным и для студентов и для преподавателей, так как они являются самыми важными факторами в процессе обучения. В ситуациях возникновения и проявления страха общения (и страха от иностранного языка) и преподаватели и студенты нуждаются в поддержке и совете о том, как справиться с тревожностью.

Хотя проведенное исследование небольшого размера, оно отражает реальную картину эмоциональных переживаний на уроках русского языка и литературы на Отделении русского языка и литературы Задарского университета. Русский язык как профессиональная деятельность открывает большинство возможностей на рынке труда, а специалисты по русскому языку (преподаватели, лингвисты, переводчики) становятся все более востребованными в мире. Поэтому, наша задача (как будущих преподавателей) состоит в непрерывном совершенствованию методики преподавания русского языка, чтобы обучать специалистов по русскому языку, уверенных в свое знание. Цель работы будущих преподавателей – обучение студентов, таким способом, чтобы они полюбили говорить по-русски и, рядом с этим, развивать у студентов навыки общения на неродном языке.

6. ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

UPITNIK

Poštovana kolegice/ Poštovani kolega!

Pred Vama se nalazi upitnik za istraživanje straha od govorenja ruskog jezika na Odjelu za rusistiku Sveučilišta u Zadru, koje provodim u sklopu izrade diplomskog rada. Upitnik se sastoji od 3 dijela: u prvom dijelu traže se opći podaci o studiju, motivaciji i samoprocjena znanja ruskog jezika. Drugi dio upitnika sastoji se od 37 tvrdnji, a odgovori se daju na ljestvici od 1-5 (od *uopće se ne odnosi na mene* do *potpuno se odnosi na mene*). Treći dio upitnika čine pitanja otvorenog tipa.

Provođenje ovog istraživanja odobreno je od strane Sveučilišta u Zadru, upitnik je anoniman te će se dobiveni rezultati koristiti isključivo za potrebe pisanja diplomskog rada. Predviđeno vrijeme za ispunjavanje ovog upitnika je 15 minuta. Molim Vas da ispunite upitnik u cijelosti te tako omogućite realizaciju istraživanja. Iako u početnom dijelu od Vas tražim neke osobne podatke, nije potrebno navoditi ime i prezime te Vam tako garantiram anonimnost. Vaši odgovori neće ni na koji način utjecati na Vaš akademski uspjeh! Također, molim Vas da pažljivo čitate navedene tvrdnje i iskreno odgovarate u kojoj mjeri se tvrdnja odnosi na Vas jer ćete samo iskrenim odgovorima doprinijeti da u diplomskom radu prikazem realnu sliku naših studenata.

Unaprijed zahvaljujem na kolegijalnosti i suradnji!

S poštovanjem,

Valerija Šinko

Pristajem sudjelovati u istraživanju o strahu od govorenja ruskog jezika na Odjelu za rusistiku Sveučilišta u Zadru:

DA NE

1. Molim Vas odgovorite na sljedeća pitanja!

1. Spol: **M** **Ž**

2. Koja ste razina i godina studija?

3. Imate li zaostajanja tijekom studiranja (ponovni upis nastavne godine)?

DA NE

Ako da, navedite razlog (akademski ili osobni razlozi):

4. Koja Vam je druga studijska grupa?

5. Zašto ste odlučili upisati studij ruskog jezika i književnosti?

6. Jeste li prije upisa na fakultet učili ruski jezik?

DA NE

Ako da, navedite gdje i koliko dugo:

7. Kakva je bila Vaša motivacija za učenje jezika prije studija?

(izrazito demotiviran/a) **1 2 3 4 5** (izrazito motiviran/a)

8. Kakva je sada Vaša motivacija za učenje ruskog jezika?

(izrazito demotiviran/a) **1 2 3 4 5** (izrazito motiviran/a)

9. Koja Vam je posljednja ocjena u indeksu iz kolegija *Jezične vježbe* na preddiplomskoj razini studija? (ako ste student prve godine preddiplomskog studija, navedite zadnju ocjenu iz kolokvija)

1 2 3 4 5

10. Kojom ocjenom biste Vi sami ocjenili Vaše znanje ruskog jezika?

1 2 3 4 5

11. Jeste li boravili u Rusiji?

- a) Nikad nisam bio/la u Rusiji, ili sam bio/la samo turistički.
- b) Boravio/la sam u Rusiji u razdoblju od nekoliko dana do mjesec dana.
- c) Boravio/la sam u Rusiji u razdoblju od mjesec dana do šest mjeseci.
- d) Boravio/la sam u Rusiji dulje od šest mjeseci.

12. Komunicirate li na ruskom jeziku s izvornim govornicima (izuzev nastavnika na kolegijima)?

DA NE

13. Jeste li u svoje slobodno vrijeme u doticaju s ruskim jezikom? (gledanje ruskih filmova/TV programa, komunikacija s osobama koje govore ruski, slušanje glazbe na ruskom, čitanje novina, knjiga, portala na ruskom jeziku)

(gotovo nikad) **1 2 3 4 5** (često)

14. Koja je Vaša trenutna razina znanja ruskog jezika prema ZEROJ*-u?

- a) A1
- b) A2
- c) B1
- d) B2
- e) C1
- f) C2

* ZEROJ – Zajednički europski referentni okvir za jezike (eng. *Common European Framework of Reference for Languages – CEFRL* ili CEF)

| Stupanj | Opis |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | Mogu razumjeti i koristiti vrlo osnovne fraze s ciljem zadovoljenja potreba konkretnog tipa, upoznati se |

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | s drugima i pitati se i odgovarati na pitanja o osobnim detaljima kao što su gdje žive, ljudi koje poznaju i stvari koje imaju, komunicirati na jednostavan način ako druga osoba razgovara polako i jasno i spremna je pomoći. |
| A2 | Mogu razumjeti rečenice i često korištene izraze koji se odnose na područja od neposredne važnosti (npr. vrlo osnovni osobni i obiteljski podaci, kupovina, lokalna geografija, zapošljavanje), komunicirati u jednostavnim i rutinskim zadacima koji zahtijevaju jednostavnu i izravnu razmjenu informacija o poznatim i rutinskim pitanjima, jednostavno opisati aspekte svog pozadinskog, neposrednog okruženja. |
| B1 | Mogu razumjeti glavne točke jasnog standardnog unosa o poznatim pitanjima koja se redovito susreću u radu, školi, slobodno vrijeme itd., rješavati većine situacija tijekom putovanja u prostoru gdje se govori jezik, proizvoditi jednostavan povezani tekst o temama koje su poznate, opisati iskustva i događaje, snove, nade i ambicije i kratko dati razloge i objašnjenja mišljenja i planova. |
| B2 | Mogu razumjeti glavne ideje složenog teksta na konkretnim i apstraktnim temama, uključujući tehničke rasprave u svom području specijalizacije, izraditi jasan, detaljan tekst o širokom rasponu tema i objasniti stajalište o aktualnom pitanju navodeći prednosti i nedostatke različitih opcija. |
| C1 | Mogu razumjeti širok raspon zahtjevnih, duljih klauzula i prepoznati implicitno značenje, izraziti ideje fluentno i spontano bez mnogo očitog traganja za izrazima, fleksibilno i učinkovito koristiti jezik za društvene, akademske i profesionalne svrhe, proizvoditi jasan, dobro strukturiran i detaljan tekst o složenim temama. |
| C2 | Mogu s lakoćom razumjeti gotovo sve što sam čuo ili pročitao, sažeti informacije iz različitih govornih i pisanih izvora, izražavati se spontano, vrlo tečno i precizno, razlikujući sitnije nijanse značenja čak i u najsloženijim situacijama. |

2. Molim označite!

Označite prema ovoj legendi:

1 = uopće se ne odnosi na mene

2 = većinom se ne odnosi na mene

3 = katkad se odnosi na mene, a katkad ne

4 = djelomično se odnosi na mene

5 = potpuno se odnosi na mene

1. Nikad se ne osjećam potpuno sigurnim u sebe kad govorim ruski jezik na predavanjima.

1 2 3 4 5

2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim kad govorim ruski jezik na predavanjima.

1 2 3 4 5

3. Uhvati me strah kad vidim da će me nastavnik/nastavnica prozvati.

1 2 3 4 5

4. Uplašim se kad ne razumijem što nastavnik govori na ruskom jeziku.

1 2 3 4 5

5. Ne bi mi smetalo da imam više kolegija na kojima treba komunicirati na ruskom.

1 2 3 4 5

6. Tijekom sata često razmišljam o stvarima koje nemaju veze sa ruskim jezikom.

1 2 3 4 5

7. Često mislim da drugi u grupi znaju ruski jezik bolje od mene.

1 2 3 4 5

8. Kad imamo test (kolokvij ili sl.) iz jezičnih vježbi, obično sam opušten/-a.

1 2 3 4 5

9. Uhvati me panika kad na predavanju moram govoriti ruski bez pripreme.

1 2 3 4 5

10. Bojim se posljedica loše ocjene iz ruskog jezika.

1 2 3 4 5

11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko ruskog jezika.

1 2 3 4 5

12. Na predavanju na kojem se govori ruski mogu postati toliko nervozan da zaboravim i ono što znam.

1 2 3 4 5

13. Neugodno mi je javljati se na predavanjima.

1 2 3 4 5

14. Da moram na stranom jeziku razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio nervozan.

1 2 3 4 5

15. Uzrujam se kad me profesor ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.

1 2 3 4 5

16. Čak i kad se dobro priprelim, strah me na predavanjima na kojima se govori ruski.

1 2 3 4 5

17. Često mi se ne ide na predavanja na kojima se govori ruski.

1 2 3 4 5

18. Osjećam se sigurnim/sigurnom u sebe kad govorim ruski jezik na predavanjima.

1 2 3 4 5

19. Bojim se da o profesor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.

1 2 3 4 5

20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu profesor treba prozvati.

1 2 3 4 5

21. Kad učim za ispit/kolokvij, što više učim, to sam više zbunjen.

1 2 3 4 5

22. Ne osjećam se prisiljen da se dobro pripremam za predavanja na kojima se govori ruski jezik.

1 2 3 4 5

23. Uvijek mi se čini da drugi govore ruski jezik bolje od mene.

1 2 3 4 5

24. Neugodno mi je govoriti ruski jezik pred drugima u predavaonici.

1 2 3 4 5

25. Toliko brzo prelazimo gradivo iz ruskog jezika da me strah da ću zaostati.

1 2 3 4 5

26. Na predavanjima na kojima se govori ruski nervozniji sam nego na drugim predavanjima.

1 2 3 4 5

27. Kad govorim ruski na predavanjima, osjećam se nervozno i zbunjeno.

1 2 3 4 5

28. Prije sata stranog jezika osjećam se opuštenim i sigurnim u sebe.

1 2 3 4 5

29. Postanem nervozan/nervozna kad ne razumijem svaku riječ koju profesor kaže.

1 2 3 4 5

30. Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorio ruski.

1 2 3 4 5

31. Bojim se da će mi se kolege na predavanju smijati kad govorim na ruskom jeziku.

1 2 3 4 5

32. U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao/osjećala ugodnije.

1 2 3 4 5

33. Nervozan sam kad me profesor pita, a nisam se spremio.

1 2 3 4 5

3. Molim Vas da u nekoliko rečenica odgovorite na sljedeća pitanja!

1. Kako bi se po Vašem mišljenju studenti mogli riješiti straha od govorenja ruskog jezika? Navedite nekoliko prijedloga.

2. Što mislite, kako bi nastavnici mogli pomoći studentima koji osjećaju strah od govorenja ruskog jezika?

7. ЛИТЕРАТУРА

1. Bailey, Kathleen M.(1991) *Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game*. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED367166> (08.08.2019.)
2. Curran, J. P. *Skills training as an approach to the treatment of heterosexual social anxiety*. Psychological Bulletin. 84, 140-157.1977.
3. Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. *A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables*. Language Teaching, vol. 26, no. 1, pp. 1–11. 1993.
4. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. *Foreign language classroom anxiety*. The Modern Language Journal, 70, 125-132. 1986.
5. Horwitz, E. K. *Language anxiety and achievement*. Annual Review of Applied Linguistics. 21, 112 126. Cambridge University Press. USA. 2001.
6. Kostić-Bobanović, M. *Foreign Language Anxiety Of University Students*. Economic research - Ekonomska istraživanja, Vol. 22 No. 3, 2009.
7. Marcos-Llina's, M. ,Juan Garau M., (2009) *Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language*. Foreign Language Annals vol. 42, No. 1
8. MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. *The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language*.Language Learning 44:2, June, pp.283-306. 1994.
9. McCroskey, J. C. *Willingness to Communicate, Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualization and Perspectives*. In: J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopfand D. M. Ayres (eds.), *Avoiding Communication. Shyness, Reticence and Communication Apprehension*(75–108). Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc. 1997.
10. Mihaljević-Djigunović, J. *Strah od stranog jezika*.Zagreb: Naklada Ljevak. 2002.
11. Mihaljević-Djigunović, J. *Uloga afektivnih faktora u učenju stranih jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 1998
12. Phillips, G. M. *Reticence: A Perspective on Social Withdrawal*. In: J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, and D. M. Ayres (eds.), *Avoiding Communication. Shyness, Reticence and Communication Apprehension*(129–150). Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc. 1997.

13. Richmond, V. and McCroskey, J. *Communication apprehension, avoidance, and effectiveness*. MA: Allyn and Bacon. 1998.
14. Saito, Y., Samimy, K. K. *Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced level college students of Japanese*. *Foreign Language Annals*, 29, (2), 239-251. 1996.
15. Spielmann, G., & Radnofsky, M. *Learning language under tension: New directions from a qualitative study*. *Modern Language Journal*, 8, 259–278. 2001.
16. Stern, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 7 (02), 251–253. Oxford: Oxford University Press. 1983.
17. Yli-Renko, K. *Intercultural Communication in Foreign Language Education*. Research Reports A:168: University of Turku. Faculty of Education. 1993.
18. Young, D. J. *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* *The Modern Language Journal*, Vol. 75, No. 4. pp. 426-439. 1991.
19. Yuki, A. *Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese*. *The Modern Language Journal* 78. 155:168. 1994.
20. Абрамова И. Е., Михайловна, Ш. О., Петровна, Е. Ш. *Тревожность как негативный фактор при изучении иностранного языка студентами-лингвистами*. Теория и методика обучения. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2016: 22 (3)
21. Алексеева Т.И. *Психологические барьеры в усвоении иностранного языка взрослыми*. Санкт-Петербургский Государственный Университет. 2017.
22. Антинескул О. Л., Шевелева М. С. *Перфекционизм в преподавании и изучении иностранных языков*. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, по. 2, 2017, pp. 65-77.
23. Швалова В. Г. *Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка*. Концепт. 2012. № 11 (ноябрь)
24. Давыдова К.Д. *Языковая адаптация студентов-иностранцев*. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Гуманитарный институт. 2018.
25. Давыдова, К.Д., Валиева, Ф.И. *Некоторые особенности языковой адаптации студентов-иностранцев*. Политехническая весна. Гуманитарные науки. 2018:63. Санкт-Петербург

26. Дорофеева Г.А.. *Страхи: определение, виды, причины*. Известия Южного федерального университета. Технические науки, vol. 28, no. 5, 2002, pp. 177-184.
27. Зимняя, И. А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение. 1991.
28. Искандари М. *Учебная тревожность как психологический барьер при обучении русскому языку в иранских вузах: причины и пути преодоления*. Дискуссия, 4 (67), 2016, 142-148.
29. Казакова Е.В., Савицкая Т.П. *Обучение общению на иностранном языке как часть подготовки выпускника вуза к адаптации в обществе*. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2016. (4-5). 51-55
30. Казанцев, А. Ю., Казанцева, Г. С. *Эффективность обучения говорению на английском языке в высшей школе*. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2014. 3 (144)
31. Крашенинникова А. Е. *Возникновение языкового барьера при изучении иностранного языка и пути его преодоления*. Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. Красноярск: Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М. Ф. Решетнева, 2014. № 8. (53-56)
32. Крусян И.Э. *Личностные детерминанты преодоления языкового барьера в изучении иностранного языка*. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, no. 73-2, 2008. pp. 95-101.
33. Леонидовна К. Т. *Гипотеза входного материала и гипотеза эмоционального фильтра стивена крашена*. Наука и образование: новое время» № 3, 2017.
34. Петренко, Т.В. *Личностная и ситуативная тревожность в студенческом возрасте как показатель незавершённых сепарационных конфликтов на предшествующих этапах развития*. Современная наука: теоретический и практический взгляд. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2015.
35. Поляков, О.Г. *Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе*. Филологические науки. Вопросы теории и практики . Грамота, 2012: 7
36. Раджабова, Р. В., Раджабова, И. *Психолингвистические аспекты в изучении английского языка*. Достижения науки и образования, no. 4 (26), 2018. pp. 25-26.
37. Сагалакова, О.А., Труевцев, Д.В. *Социальные страхи и социофобии*, Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007.

38. Сидоров Константин Рудольфович. *Тревожность как психологический феномен*. Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика», no. 2, 2013, pp. 042-052.
39. Смирнова С.А. (2015) *Формирование способности к устной коммуникации как первоочередная задача обучения иностранному языку в вузе*. Международный научно-исследовательский журнал, 2015. № 11 (42). Часть 4. Декабрь
40. Спилбергер, Ч.Д. *Anxiety and behaviour*. Oxford, England: Academic Press. 1966.
41. Фокеева, Ю.А. *Групповая работа на занятии по иностранному языку как способ преодоления психологических барьеров*. Актуальные проблемы филологии. Издательство Алтайского государственного университета, 2011. Барнаул, Рубцовск
42. Шепеленко Т.М.. *Психологические аспекты изучения иностранных языков*. Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики, no. 1, 2017. pp. 117-125.

Интернет-источники:

1. Большая психологическая энциклопедия:
<https://psychology.academic.ru/2481/%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%85>
(21.03.2019.)
2. Психологический словарь:
<https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1907> (25.03.2019.)

8. РЕЗЮМЕ

Языковая тревожность: Страх общения на русском языке на примере студентов Задарского университета

Эта дипломная работа посвящена актуальной теме языковой тревожности в процессе изучения иностранного языка, особенно проблеме страха общения на иностранном языке. Перечислив факты о роли аффективных факторов в обучении и особенности иностранного языка как учебного предмета, мы сосредоточились на появлении тревожности в этом процессе. Языковой барьер – очень частое явление, вызвано появлением отрицательных эмоций в процессе обучения, которое заметно затрудняет и замедляет овладение иностранным языком. После представления соответствующей терминологии, в этой дипломной работе переставлена центральная тема: теоретические предпосылки феномена языковой тревожности, с особым акцентом на страх общения на русском языке и его последствия на академическую и личную жизнь студента. Также, мы пытались подтвердить ранее упомянутые факты в практике, из-за чего было проведено исследование среди студентов Отделения русистики Задарского университета. Исследование, проведенное между студентами русистики, показало, что у студентов существует тревожность, т.е. страх общения на русском языке среднего уровня, чем подтверждается основная гипотеза в исследовании. На основе проведенного анализа подтверждены еще три гипотезы, в то время как гипотеза *Студенты с итоговыми оценками 2 и 3 по предмету Практика речи испытывают страх больше, чем студенты с итоговыми оценками 4 и 5* оказалась неподтвержденной. Анализ и интерпретация данных привели к дискуссии, в которой нам хотелось объяснить ответы студентов и внести вклад в теорию и практику.

Ключевые слова: *аффективные факторы, страх общения на русском языке, обучение иностранному языку*

9. SAŽETAK

Strah od stranog jezika: Strah od govorenja ruskog jezika na primjeru studenata Sveučilišta u Zadru

U ovom diplomskom radu obrađena je sve aktualnija tema straha od stranog jezika, naročito strah od govorenja na stranom jeziku. Nakon iznošenja činjenica o ulozi afektivnih faktora u učenju i posebnosti stranog jezika kao predmeta učenja, usredotočilo se na pojavu anksioznosti prilikom tog procesa. Često se kod studenata stranih jezika pojavljuje jezična barijera, uzrokovana pojavom negativnih emocija tijekom nastavnog procesa koje znatno ometaju proces usvajanja jezika. Nakon upoznavanja s pripadajućom terminologijom prešlo se na samu srž rada – teorijske postavke fenomena straha od stranog jezika s posebnim naglaskom na strah od govorenja i njegove posljedice na akademski i osobni život studenata. Navedene činjenice nastojalo se potvrditi i u praksi, shodno čemu je akademske godine 2018./2019. provedeno istraživanje na Odjelu za rusistiku Sveučilišta u Zadru. Iz istraživanja je proizašao zaključak kako među studentima postoji srednja razina straha od govorenja ruskog jezika, čime je potvrđena postavljena hipoteza. Nakon analize prikupljenih podataka potvrđene su još tri hipoteze, dok je hipoteza da *Studenti sa završnim ocjenama 2 i 3 osjećaju veći strah od onih čija je završna ocjena 4 i 5* odbačena. Interpretacija dobivenih rezultata dovela je do rasprave u kojoj se nastojalo obrazložiti odgovore studenata i dati doprinos teoriji i praksi.

Ključne riječi: *afektivni faktori, strah od govorenja ruskog jezika, učenje stranog jezika*

10. ABSTRACT

Foreign language anxiety: Study of speaking anxiety in Russian language among students of University in Zadar

The thesis deals with an increasingly popular topic of foreign language anxiety, especially with speaking anxiety. After listing the facts about the role of the affective variables in learning and specialities of a foreign language as an object of study, we have focused on the appearance of anxiety during this process. The language boundary is a frequent phenomenon caused by the appearance of negative emotions during the learning process which visibly obstructs the procedure of language acquisition. After the representation of the corresponding terminology we have come to the *nervum rerum* – theory settings of the phenomenon of foreign language anxiety with a special accent on the speaking anxiety and its consequences on the academic and personal life of the student. We have also tried to confirm the previously mentioned facts in the praxis. Due to that the research was made among the students from the Department of Russian Studies at the University of Zadar. The research made has shown that the anxiety among students is present, more precisely, it came up there is a middle level of anxiety of speaking Russian language which has confirmed the hypothesis. After the analysis of the collected data three more hypotheses were accepted, while the hypothesis *Students with final grades 2 and 3 are more anxious than those whose final grade is 4 or 5* was rejected. The interpretation of the obtained data led to a discussion where we wanted to explain the answers given by the students and give contribution to the theory and praxis.

Key words: *affective variables, fear of speaking in Russian, foreign language learning*