

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»

Уральский гуманитарный институт

Департамент лингвистики

Кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации
на иностранных языках

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой _____ М. Ю. Илюшкина

« ____ » _____ 2024 г.

**Влияние уровня владения иностранным
языком и языковой тревожности на
преодоление языкового барьера у
студентов первого курса департамента
лингвистики УрФУ**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Руководитель, ст. преподаватель

Рецензент, к.п.н., доц.

Нормоконтролер, к.ф.н., доц.

Студент гр. УГИМ-220025

И. Е. Харлов

Р. Р. Муслумов

В. И. Бортников

Е. С. Тимаков

Екатеринбург
2024

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Изучение языкового барьера и языковой тревожности: теоретический обзор.....	9
1.1 Понятие языкового барьера.....	9
1.2 Понятие языковой тревожности, классификация и влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык.....	15
1.2.1 Источники языковой тревожности.....	16
1.2.2 Классификация языковой тревожности.....	25
1.2.3 Роль языковой тревожности в процессе изучения иностранного языка.....	27
1.2.4 Система оценки уровня тревожности.....	31
1.3 Роль уровня владения иностранным языком в преодолении языкового барьера.....	33
Выводы по главе 1.....	36
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по преодолению языкового барьера.....	38
2.1 Цель и задачи опытнo-экспериментальной работы.....	38
2.2 Этапы работы.....	39
2.3 Констатирующий этап опытнo-экспериментальной работы.....	40
2.4 Определение условий эксперимента	50
2.5 Эксперимент.....	51
2.6 Обобщающий этап.....	52
Выводы по главе 2	53
Заключение.....	55
Список использованной литературы.....	57
Приложение А.....	65
Приложение Б.....	66
Приложение В.....	71
Приложение Г.....	72

Введение

Сегодня в условиях глобальной интеграции квалифицированный работник – не только профессионал в своей сфере, но и специалист, способный ориентироваться в огромных потоках поступающей информации, в том числе на иностранном языке. Этим объясняется стремление современного человека к овладению иностранными языками, а в научном сообществе – неизменное внимание к вопросам их эффективного изучения с учётом различных факторов влияния, а также новых вызовов и требований к личности, провоцирующих у неё рост психологического дискомфорта.

Языковая тревожность (foreign language anxiety) находится на стыке психологических и когнитивных аспектов процесса освоения иностранных языков. Феномен, который в целом можно определить как психологическое беспокойство, связанное с изучением и использованием иностранного языка. Специфика проблемы обуславливает её междисциплинарный характер и требует обращения к исследованиям в области лингвистики, психологии, педагогики и методики обучения.

Феномен языковой тревожности встречается при изучении разных языков, у представителей разных этнических групп, у студентов разных специальностей и даже у преподавателей иностранных языков.

Известно, что небольшие стрессы могут оказаться полезными для человека, поскольку они способствуют повышению концентрации и, следовательно, делают его труд более продуктивным [Селье]. Лёгкое волнение способствует улучшению фокусировки внимания, в то время как полное спокойствие может лишить человека способности сосредоточиться. Эта идея также применима к контексту изучения иностранного языка. Объяснением выступает концепция «аффективного фильтра» от С. Крашена: эмоции выступают в качестве фильтра, который регулирует обработку информации в мозге [Krashen 1982]. В момент повышения тревожности фильтр блокирует деятельность мозга, и поступающая информация не может быть обработана продуктивным образом, а при снижении тревожности

оперативная система мозга получает возможность анализировать информацию более эффективно. Однако, несмотря на потенциальные преимущества легкого стресса, в контексте изучения иностранных языков постоянная высокая языковая тревожность может быть препятствием для успешного обучения.

Междисциплинарный статус проблемы и важность исследования механизмов, лежащих в основе усвоения и использования иностранного языка как ключевого инструмента для межкультурного общения и усвоения знаний, обуславливает **актуальность** выбранной темы. Анализ языковой компетенции с учетом воздействия психологических факторов может помочь в разработке эффективных стратегий обучения иностранному языку, особенно в условиях отсутствия культурной и языковой среды, когда внутреннее беспокойство индивида может возрастать по различным причинам.

Объектом исследования является языковой барьер. **Предметом** диссертационного исследования было выбрано установление корреляции между уровнем владения иностранным языком, языковой тревожностью и преодолением языкового барьера.

Цель диссертационного исследования состоит в теоретическом и экспериментальном выявлении закономерностей влияния уровня владения иностранным языком и языковой тревожности на способность преодоления языкового барьера у студентов первого курса департамента лингвистики УрФУ через обращение к индивиду, т. е. в условиях психолингвистического эксперимента.

Достижение заявленной цели обеспечивалось через выполнение следующих **задач**:

1. Провести анализ теоретических источников по проблематике исследования;
2. Дифференцировать понятия языковой тревожности и языкового барьера;

3. Описать на природу феномена языковой тревожности в качестве психологического фактора влияния на речевое поведение индивида в процессе обучения;

4. Обобщить исследовательский опыт относительно влияния языковой тревожности и языковой компетенции на изучающих иностранный язык;

5. Провести комплексное исследование, включающее в себя разработку программы, подбор методов и диагностических методик, организацию и проведение экспериментальной работы с целью проверки гипотезы, а также статистическую обработку и обобщение полученных результатов.

Гипотеза нашего исследования: можно предположить, что уровень владения иностранным языком и уровень языковой тревожности могут иметь значительное влияние на способность студентов первого курса факультета лингвистики УрФУ преодолевать языковой барьер.

Диссертационное исследование опирается на работы российских и международных ученых:

– для уточнения понятия языкового барьера (О. Г. Барвенко, В. Л. Бернштейн, Т. И. Вербицкая, О. Г. Ветрова, О. Н. Годованая, Н. В. Губарева, А. А. Каскевич, Х. Ф. Макаев, Э. Б. Новикова, Т. А. Попова, М. В. Репина, И. В. Фирсова, Е. И. Чаплина, Н. М. Шленская, J. Cope, R. C. Gardner, E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, S. Khan, P. D. Macintyre, O. Khudobina, N. Wang, L. Woodrow);

– для уточнения термина языковой тревожности (О. Л. Антинескул, О. В. Защирина, А. А. Никифоров, Е. И. Огарева, П. С. Романов, З. Г. Санакоева, М. С. Шевелева, Y. Aida, M. Amengual-Pizarro, P. Arnaiz-Castro, F. Amoid, J. Akin, I. N Oteir, E. S. Aslan, S. B. Castañeda, J. Cope, J.-M. Dewaele, A. Ekstrom, R. Ellis, Z. Eslami, R. C. Gardner, C. Gkonou, E. Gürsoy, D. He, E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, R. Hu, S. Huang, W. Hubenthal, R. Humphries, T. Jibeen, O. Khudobina, S. D. Krashen, N. A. B. A. Latif, H. Luo, P. D. Macintyre, I. N Oteir, S. J. Savignon, M. Shams, M. E. Shirvan, G. Siagto-

Wakat, Z. Suleimenova, M. Szyszk, A. S. Thompson, T. T. T. Trang, N. Wang, F. Waseem, J. Young, Na. Zhao).

Материал исследования. Материалом для исследования послужили данные психолингвистического эксперимента, в котором приняли участие 30 обучающихся профильного языкового департамента Уральского федерального университета. Опираясь на классификацию диалогических высказываний М. К. Бородулиной и Н. М. Мининой [Бородулина 1968], нами был выбран тип диалог-расспрос. Основной формой реплик данного типа являются вопрос и ответ. В диалог-расспросе каждый вопрос имеет целью получить информацию, вопросы несут основную языковую и логическую нагрузку. Ответ служит реакцией на вопрос и ему подчиняется.

В процессе исследования были использованы **методы**, соответствующие поставленным целям и задачам. Они включали в себя тщательный теоретический анализ научной литературы, гипотетико-дедуктивный подход, описательно-аналитический метод, а также различные эмпирические подходы, такие как анкетирование, шкалирование, метод психолингвистического эксперимента, использование критерия Стьюдента и описательный анализ.

Научная новизна предлагаемого исследования определяется тем, что впервые языковой барьер исследуется с учетом влияния психологического фактора языковой тревожности и языковой компетенции у носителей русского языка. В ходе проведенного исследования уже существующая теория рассмотрена и описана в рамках новых условий. Проведен психолингвистический эксперимент, зафиксированы и описаны его результаты.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в компиляции различных научных, касающихся явлений «языковой барьер» и «языковая тревожность», а также в дифференциации этих понятий. Кроме того, исследование расширяет представления о том, как языковая

тревожность и уровень владения иностранным языком влияют на преодоление языкового барьера.

Практическая значимость выводов и положений, сформулированных в данном исследовании, заключается в их потенциале для создания подходов к обучению иностранным языкам, в частности с опорой на осознание роли языковой тревожности, возникающей в процессе изучения иностранного языка в группах с различными уровнями языкового владения. Результаты научной диссертации могут быть использованы в области образования и психологии для разработки инновационных методик обучения иностранным языкам, которые учитывают психологические аспекты обучения, включая языковую тревожность.

Достоверность научных выводов и положений основана на: а) глубоком теоретическом фундаменте, включающем в себя как классические работы в области языкознания, так и современные достижения в лингвистике, психолингвистике и психологии; б) тщательным подбором и корректным использованием экспериментальных методов и методик, а также последующим анализом полученных в процессе эксперимента данных.

Структура данного исследования формируется в соответствии с поставленными целями и задачами. Диссертация организована следующим образом: введение, две основные главы, заключение, библиографический список и четыре приложения. Общее количество использованных научных источников составляет 85, из которых 58 написаны на иностранном языке.

Во введении освещается актуальность выбранной темы исследования, подчеркивается научная новизна работы, а также выделяется теоретическая и практическая значимость диссертации. Кроме того, определяются цель и основные задачи исследования, описывается материал и используемые источники, а также излагается структура диссертационной работы.

Первая глава посвящена теоретическим предпосылкам данного исследования, уточнению терминологического аппарата данной работы.

Вторая глава посвящена практическому эксперименту, направленному на проверку выдвинутой гипотезы.

В заключении подводятся итоги исследования и намечаются его перспективы.

Глава 1. Изучение языкового барьера и языковой тревожности: теоретический обзор

В рамках данной главы будет проанализировано понятие и сущность языкового барьера, а также языковой тревожности и уровня владения иностранным языком как факторов, влияющих на процесс общения на иностранном языке.

1.1 Понятие языкового барьера

В наше время важность освоения иностранного языка нельзя недооценивать, поскольку он становится неотъемлемой частью нашей повседневной жизни и профессионального развития. Владение иностранным языком не просто расширяет горизонты и обогащает культурный опыт, но и предоставляет новые перспективы для общения, образования и профессионального развития.

Одной из наиболее актуальных и важных проблем при изучении иностранного языка является языковой барьер (далее ЯБ), влияющий на общение и взаимодействие между людьми различных культур и национальностей. Сложности, возникающие из-за различий в языках, могут привести к недопониманию, конфликтам и даже изоляции отдельных групп общества. Поэтому изучение и анализ ЯБ имеет важное значение для понимания причин и последствий этой проблемы, а также для разработки эффективных стратегий ее преодоления.

Многие ученые, включая О. Г. Барвенко, Е. И. Чаплину, Т. И. Вербицкую, Н. В. Губареву, М. В. Репину, О. Ф. Худобину и других, подчеркивают важную роль психологических аспектов в возникновении языковых барьеров. Феномен психологического барьера занимает значительное место в отечественной педагогике и психологии.

Психологический барьер часто рассматривается как стабильное состояние, проявляющееся в пассивности индивида, которая замедляет его активность и препятствует успешному достижению целей [Головин 2007; Петровский 1990]. Проявление психологических барьеров у студентов характеризуется проблемами в общении, нерешительностью, страхом ошибиться или дать неправильный ответ, тревожностью, а также как низкой самооценкой и даже агрессивным поведением. Эти барьеры могут привести к снижению эффективности деятельности, возникновению напряжения, неуверенности и негативных эмоций по отношению к различным ситуациям или проблемам. В результате студенты могут испытывать затруднения в различных областях своей жизни из-за неспособности адекватно реагировать на различные ситуации.

О. Г. Барвенко выделила 4 категории психологических барьеров, с которыми взрослые могут столкнуться при освоении иностранного языка. Это субъективные барьеры (касающиеся развития высших психических функций субъекта, его мотивационной сферы, индивидуальных характеристик и готовности к обучению), микросоциальные барьеры (происходящие от нестабильности личной микросреды, условий жизни, социально-культурных норм и недооценки важности иностранного языка), макросоциальные барьеры (возникающие из-за несоответствия между постоянным побуждением в потребности освоения языка и недостаточной поддержкой этой потребности) и барьеры, связанные с психологическими аспектами процесса обучения иностранному языку. К последним относят барьеры интерференции, различных техник общения, фоссилизации, сложности в усвоении и применении знаний на иностранном языке, а также барьеры коммуникативного характера [Барвенко 2004: 12]. Е. И. Чаплина в своей работе выделяет когнитивные, эмоциональные и коммуникативные барьеры как ключевые психологические препятствия, с которыми обучающиеся сталкиваются при освоении иностранного языка. Проявления этих барьеров включают в себя опасения перед возможностью совершения

ошибок и недочетов перед преподавателем, страх говорить с ошибками перед всей группой, боязнь вызвать смех или критику, недостаток уверенности при общении с собеседником, который хорошо знает язык, и трудности при применении приобретенных знаний в реальных условиях общения [Чаплина 2006: 8]. Дополнительно изучаются психологические препятствия как особенности психологического аспекта студентов технических вузов при изучении иностранного языка [Евдоксина 2007], мотивационные факторы при обучении иностранному языку [Galishnikova 2014], а также возникающие при выполнении аудирования в процессе изучения иностранного языка [Агеева 2009] и прочие.

По нашему мнению, все психологические барьеры можно разделить на 3 подкатегории, что наглядно отражено в представленной табл. 1 (с. 10).

Таблица 1

Подтипы психологических барьеров

Подтип барьера	Описание
Языковой и речевой	Неясность интерпретации сообщения или его элементов, избыточная затрудненность, двусмысленность целей отправителя, недостаточные знания, неправильный подход к обучению/изучению
Межличностный	Негативные взаимоотношения между участниками общения, которые мешают достижению взаимопонимания
Индивидуальный	Барьеры, связанные с индивидуальными характеристиками (нерешительность, неуверенность, застенчивость, особенности темперамента и личности и др.), а

	также с особенностями их речевого поведения; уровень мотивированности
--	---

Языковой барьер является одним из подтипов психологических барьеров. Хотя термин «языковой барьер» используется часто, в российской научной литературе нет единой теоретической интерпретации этого понятия. В толковом словаре русского языка языковой барьер описан как «невозможность общения из-за незнания чужого языка» [Ожегов 1999]. Несмотря на это, некоторые исследователи (такие как И. В. Фирсова, А. А. Каскевич, Х. Ф. Макаев и другие) не совсем согласны с таким определением. Они утверждают, что многие люди, которые изучают иностранный язык и имеют широкий словарный запас, а также обладают достаточным знанием грамматики, по-прежнему испытывают сложности в формулировании своих мыслей на этом языке.

Исследования А. А. Каскевич и И. В. Фирсовой описывают языковой барьер с точки зрения использования имеющихся знаний. В работе И. В. Фирсовой языковой барьер рассматривается как индивидуальное, субъективное препятствие для применения знаний в процессе общения. Этот феномен представляет собой психологический барьер, когда человек испытывает трудности в выражении мыслей на иностранном языке, несмотря на наличие необходимых знаний [Фирсова 2013]. В своем исследовании А. А. Каскевич отмечает, что явление языкового барьера, которое возникает в объективно сложившейся ситуации, имеет субъективный характер. Она отмечает, что языковой барьер проявляется через негативные эмоциональные переживания, сопровождающиеся нервным психическим напряжением. Барьер мешает взаимодействию, поскольку человек не может полноценно выразить свои мысли и точку зрения. Он также проявляется как неадекватная пассивность субъекта в процессе межкультурной коммуникативной деятельности. Эмоциональный аспект языкового барьера проявляется через усиление связанных с задачей отрицательных эмоций и установок: стыд,

чувство вины, страх, тревога и низкая самооценка. В результате возникает деструктивный эффект языкового барьера – молчание и предпочтение использовать родной язык или ограничиваться несколькими стандартными фразами [Каскевич 2012].

Как трудность общения языковой барьер рассматривается в исследованиях В. Л. Бернштейн, О. Г. Ветровой, О. Н. Годованой. Так, например, О. Г. Ветрова ЯБ называет неверным истолкованием передаваемых сообщений или непониманием в силу неверного кодирования, что делает общение невозможным для получателя информации [Ветрова 2005]. Согласно В. Л. Бернштейну, ЯБ появляются в сложных ситуациях общения из-за недостаточного понимания культурных различий; неспособности выражать свои мысли на изучаемом языке без подготовки; из-за незнакомства с базовыми правилами и нормами межличностного общения; неподготовленности к трудностям межкультурного общения [Бернштейн 2005]. О. Н. Годованая под ЯБ подразумевает объективные и субъективные социально-психологические преграды, не позволяющие усваивать информацию и продуцировать речь на изучаемом языке [Годованая 2015]. Объективные препятствия включают в себя недостаточные языковые навыки, необходимые для коммуникации на иностранном языке, а также недостаток понимания культуры страны, язык которой изучается. Субъективные трудности относятся к психологическим барьерам, которые могут помешать эффективной коммуникации на изучаемом языке.

В исследованиях Х. Ф. Макаева, Э. Б. Новиковой, Т. А. Поповой, Н. М. Шленской ЯБ рассматривается в аспекте трудностей продуцирования речи. Х. Ф. Макаев описывает ЯБ как невозможность принимать и продуцировать спонтанную речь в ситуации иноязычной коммуникации вследствие неуверенности в своих знаниях, а также ограниченного знания лексики и грамматики [Макаев 2011].

Анализируя вопрос о языковом барьере в международной научной сфере, можно отметить, что ученые используют множество терминов для его

описания. Так, слово «барьер» (barrier) рассматривается не с психологической точки зрения, но как препятствие для обучения. Такие факторы как материальное неблагополучие, недоступность образования, индивидуальное и общественное отношение к необходимости изучения иностранного языка, мотивированность, лингвистическая дистанция иностранного и родного языков, возраст являются барьерами для изучения иностранного языка. В западной научной литературе ближайшими к понятию «языковой барьер» являются выражения «mental block» и общепринятое – «foreign language anxiety» (FLA). Проблема явления ЯБ представлена не как временное состояние или личностная черта, а как непрерывный стрессовый фактор, связанный с необходимостью использования недостаточно освоенного изучаемого языка (Aida, Philips, Endler, Price, Lucas, Tobias, Young, Ochipinti, Woodrow, Clement и другие).

Исследования ряда ученых показывают, что ЯБ не является идентичным ни лингвистическому, ни психологическому, а является независимым понятием, тесно связанным со сложностями речевого производства и использования имеющихся знаний [Horwitz 1986; Woodrow 2006; Фирсова 2013].

В процессе изучения причин языкового барьера следует учесть многогранность взглядов и отсутствие универсального объяснения. Отечественные ученые указывают на отсутствие необходимых лексико-грамматических и межкультурных знаний; страх и неуверенность в своих силах; страх ошибок; проблемы производства спонтанной речи; индивидуальные психологические особенности как характеристики личности. При обращении к зарубежным исследованиям можно отметить, что многие ученые выделяют акцент на грамматической корректности речи как основной негативный фактор. Например, исследование С. Хана (S. Khan) выявило взаимосвязь между лингвистическими аспектами и языковыми препятствиями, указывая на то, что студенты чаще всего мыслят на родном языке, делают перевод в уме и только потом произносят слова, что замедляет

речь и делает ее звучание неестественным на изучаемом языке [Khan 2015: 51].

В связи с отсутствием согласованной терминологии и природы возникновения ЯБ, важно провести систематизацию идей исследователей в области отечественной и зарубежной лингвистики (Приложение А).

Вслед за И. В. Фирсовой, под ЯБ мы будем понимать индивидуальную, субъективную невозможность использовать уже имеющиеся знания при говорении. Это своеобразный психологический барьер, когда по каким-то причинам человеку сложно выразить свои мысли на иностранном языке, несмотря на наличие необходимых для этого знаний.

1.2 Понятие языковой тревожности, классификация и влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык

В литературе существуют разногласия в трактовке явления языковой тревожности (далее ЯТ). Одни исследователи видят в ней психологическую проблему, в то время как другие рассматривают ее как реакцию обучающихся на процесс изучения языка и на факторы, мешающие этому процессу реализовываться.

В области лингвистики и педагогики считается, что термин «языковая тревожность» («language anxiety») был впервые использован группой исследователей под руководством Э. Хорвиц в 1986 году в работе «Foreign language classroom anxiety» [Horwitz 1986]. Но это исследование можно рассматривать как продолжение теории, предложенной годом ранее (в 1985 году) Р. Гарднером. Он предположил наличие специфического типа тревоги, который связан непосредственно с изучением иностранного языка и образовательной средой [Санакоева 2022].

Э. Хорвиц и коллеги развили концепцию языковой тревожности, представив ее как сложный феномен, основанный на взаимосвязи самовосприятия, убеждений, эмоционального восприятия и поведенческих

паттернов в контексте изучения иностранного языка, связанных с процессом изучения иностранного языка в классе и спецификой его изучения [Horwitz 1986: 128].

В последующих исследованиях были предложены и другие концепции языковой тревожности. Например, П. Макинтайер под ЯТ понимал состояние, испытываемое индивидом в процессе освоения иностранного языка, сопровождаемое негативными эмоциями и чувством тревоги [MacIntyre 1999: 24–45]. В своем совместном исследовании Р. Гарднер и П. Макинтайер предлагают следующую интерпретацию данного понятия: «чувство беспокойства, сопровождаемое физиологической реакцией, такой как учащенное сердцебиение, которое проявляется, когда индивиду приходится общаться на иностранном языке, уровень владения которым, по его мнению, недостаточно высок» [Gardner 1992: 2].

Н. Ванг в своей диссертации представил следующее определение ЯТ: чувство страха, напряжения, опасения, нервозности и тревоги, которое возникает в результате ощущения или предвкушения негативных событий, связанных с изучением иностранного языка [Wang 2005].

В нашей работе, вслед за Р. Гарднером и П. Макинтайнером, под языковой тревожностью мы будем понимать состояние, испытываемое индивидом в процессе коммуникации на иностранном языке, характеризующееся негативными эмоциями, чувством тревоги и возможными физиологическими реакциями. Это состояние может возникать при ожидании или ощущении негативных событий, связанных с использованием иностранного языка, уровень владения которым человек оценивает как недостаточно высокий.

1.2.1 Источники языковой тревожности

Ученые отмечают, что изучение языковой тревожности представляет собой сложную задачу из-за многочисленных лингвистических и

психологических аспектов, и многие аспекты этого явления остаются неизученными. Вопрос о причинах возникновения тревожности у обучающихся остается открытым, что затрудняет разработку методов ее предотвращения [Dewaele 2017]. Это связано с тем, что для студентов и преподавателей языковая тревожность является неотъемлемой частью образовательного процесса, и они не рассматривают ее как психологическую проблему, мешающую усвоению языка [Каяво 2021].

Исследования указывают на то, что источники ЯТ могут быть разнообразными, включая как внешние, такие как образовательная система, языковое окружение, методика преподавания и оценка, так и внутренние факторы, вроде возраста, личных характеристик, мотивации и темперамента. Рассмотрим эти аспекты более детально.

Исследование внешних факторов. Исследование причин возникновения ЯТ показывает, что процесс освоения иностранного языка, включая образовательную систему и специфику изучаемого языка, оказывает влияние на формирование тревожности у обучающихся.

Исследования, проведенные E. Aslan и A. Thompson, J.-M. Dewaele, C. Gkonou, E. Gürsoy и F. Akin, выявили, что в учебных заведениях Греции и Турции особое внимание уделяется результатам и подготовке к экзаменам [Dewaele 2010; Gkonou 2013; Gürsoy 2013; Aslan 2018]. Необходимость постоянно демонстрировать свои знания и умения на практике может создавать давление и стресс, что в свою очередь может привести к языковой тревожности. В странах, таких как Иран и Китай, изучение английского языка является обязательным, фокусируясь на грамматике и лексике и уделяя недостаточное внимание устной речи и аудированию [Dewaele 2017; Shirvan 2018]. Студенты чувствуют неуверенность в своих навыках общения на иностранном языке и, как следствие, испытывают тревожность и страх перед ошибками в речи. В азиатских странах методика обучения иностранным языкам различается в зависимости от уровня образования [Effiong 2016; Trang 2013]. Студенты могут сталкиваться с разными подходами к

обучению, что может вызывать путаницу и неопределенность, а также может способствовать возникновению языковой тревожности из-за неопределенности в процессе обучения. Все эти факторы могут вызывать тревожность у студентов, связанную с оценками, объемом учебной работы и ее сложностью. Учителя старшего возраста могут вызывать беспокойство у обучающихся из-за своей строгости и недоступности для неформальных обсуждений [Effiong 2016; Gkonou 2013; Shirvan 2018; Aslan 2018; Trang 2013]. Авторитарное поведение учителей, их требовательный подход, интонация голоса и официальный стиль одежды также могут стимулировать тревожность у учеников [Drakulić 2015; Szyszka 2016; Amengual-Pizarro 2018].

Культурный фон студентов также оказывает влияние на формирование языковой тревожности при изучении иностранного языка в международных группах: например, обучающиеся из Китая, Кореи и Японии испытывают большие трудности в этом отношении по сравнению с представителями других национальностей [Dewaele 2010; Dewaele 2014; Effiong 2016]. Студентам из Японии неудобно заниматься с китайскими студентами, так как те говорят много и не оставляют возможности для практики языка первым. Таким образом, обстановка на занятиях становится напряженной [Effiong 2016]. По мнению исследователей, преподаватели должны быть знакомы с культурой иностранных студентов, чтобы создать гармоничную атмосферу в классе [Aida 1994; Effiong 2016].

Способ восприятия изучаемого языка также влияет на уровень тревожности: ожидания студентов относительно сложности иностранного языка и методов его преподавания часто не совпадают с реальностью [Dewaele 2014; Goñi-Osácar 2021]. Студенты считают иностранные языки сложными, а информация, предоставляемая преподавателями, может быть сложной для понимания и запоминания, что может повлиять на их восприятие эффективности обучения и самооценку достижений [Gkonou 2013; Luo 2018].

Способ преподавания иностранного языка и организация занятий также способствуют развитию языковой тревожности. Существует множество факторов, включая отсутствие разнообразия методов, обеспечивающих комфорт в стрессовых ситуациях, отсутствие дисциплины, немедленное исправление ошибок в процессе ответов [Dewaele 2014; Drakulić 2015; Gkonou 2013; He 2018]. Е. Aslan и А. Thompson и М. Е. Shirvan также отмечают важность работы в классе: содержание (с акцентом на грамматике и недостаточным вниманием к другим навыкам) и отсутствие четких инструкций могут вызывать тревожность [Shirvan 2018; Aslan 2018].

Один из источников языковой тревожности связан с необходимостью отвечать на вопросы без предварительной подготовки. Э. Хорвиц отмечает, что особенно часто тревожность проявляется при выполнении заданий по аудированию и говорению, что находит подтверждение в последующих исследованиях [Gkonou 2013; Gürsoy 2013; Horwitz 1986; Latif 2015; Amengual-Pizarro 2018; Tosun 2018]. Тестирование и страх неудачи также могут способствовать появлению тревожности у студентов. Сама идея оценивания, вызывает у обучающихся излишнее беспокойство [Drakulić 2015; Gürsoy 2013; He 2018; Szyszka 2016; Trang 2013].

Однако имеются различия в выводах ученых относительно понимания говорения, слушания и тестирования как факторов, влияющих на тревожность. В своем исследовании Э. Хорвиц и соавторы подчеркивают, что тревожность связана с другими тремя типами: тревожностью при написании тестов, страхом общения и страхом получения негативной оценки [Horwitz 1986: 127]. Многие ученые по-разному интерпретируют этот аспект, считая, что явление состоит из этих трех типов тревожности [Gürsoy 2013; Luo 2018]. Однако согласно Э. Хорвиц [Horwitz 1986], FLA представляет собой одномерную концепцию, а не комбинацию трех типов [Luo 2013]. Следовательно, их следует изучать и оценивать отдельно.

В рамках образовательной системы России, появление языковой тревожности может быть связано с особенностями системы обучения и её

ориентацией на достижение результатов и получение высоких баллов. Как отмечает С. Г. Тер-Минасова, российская образовательная система склонна к перфекционизму и теоретической направленности, не всегда уделяя должное внимание практическим потребностям студентов и развитию коммуникативных навыков [Ter-Minasova 2005]. Преподаватели, нацеленные на «охоту за ошибками», могут невольно создавать обстановку, демотивирующую обучающихся, которые опасаются совершать ошибки, высказывать свои идеи и экспериментировать [Stakanova 2018: 29–30]. В результате студенты чувствуют себя более тревожно при выполнении упражнений по аудированию и говорению [Stakanova 2018: 29–30; см. также Иксанова 2021; Шепеленко 2017; Khudobina 2019]. Наиболее высокий уровень тревожности вызывает устное спонтанное говорение, страх получить низкую оценку от преподавателей и одногруппников, а также однообразный и недостаточно интересный образовательный процесс, включающий механическое запоминание слов и изучение грамматики без очевидной практической пользы для обучающихся [Каскевич 2012: 259; Макаев 2011].

Образовательная система в России характеризуется высокой требовательностью [Ter-Minasova 2005; Khudobina 2019; Rasskazova 2017; Stakanova 2018]. В то же время, методы преподавания могут стать причиной проблем для студентов. Некоторые студенты лучше воспринимают аудиальную информацию, включая объяснения преподавателей и записи лекций, в то время как другие студенты предпочитают визуальные методы обучения [Zarudnaya 2014: 229].

Исследование W. Hubenthal посвящено анализу процесса обучения английскому языку среди русских мигрантов, проживающих в США. Автор отмечает, что у этих людей часто возникает чувство тревоги, связанное с боязнью ошибиться и начать диалог. W. Hubenthal утверждает, что образовательная система СССР, которая акцентировала внимание на запоминании и практике грамматических правил, способствовала

формированию у учеников негативных представлений об изучении языка [Hubenthal 2004].

Также можно отметить, что неудачные попытки обучения в раннем возрасте могут оставить отпечаток на процессе изучения языка в подростковом и взрослом возрасте. У обучающихся могут появиться негативные впечатления о процессе обучения и убеждение в невозможности освоения языка [Казенная 2020: 49–50]. Это становится препятствием для успешного освоения иностранного языка.

Внутренние (личные) факторы также играют роль. К ним относятся: возраст; знание студентов и преподавателей о FLA; стремление к совершенству; убеждения и мотивация учащихся; индивидуальные физиологические особенности и психологические проблемы учащихся.

Связь между возрастом и FLA подтверждается многими исследованиями [Gkonou 2013; Gürsoy 2013; Luo 2013; Szyszka 2016; Trang 2013]. Однако выводы ученых различны, и проблема усложняется тем, что тревожность обычно изучается среди подростков и взрослых [Horwitz 2016; Luo 2013; Szyszka 2016; Ter-Minasova 2005]. Возможно, это связано с тем, что Э. Хорвиц в своей работе о языковой тревожности начала эту тенденцию [Horwitz 1986]. Шкала FLCAS, представленная в её работе, была разработана преимущественно для взрослых, поэтому исследователям, изучающим тревожность у младших обучающихся, следует адаптировать эту шкалу с учетом когнитивного развития детей, так как шкала содержит абстрактные понятия, которые дети (например, до 11 лет) не могут полностью понять [Gürsoy 2013: 833].

Однако имеются исследования, касающиеся взаимосвязи возраста и языковой тревожности. Например, Е. Gürsoy и F. Akin уделяют особое внимание молодым ученикам в возрасте от 10 до 14 лет, отмечая, что они подходят к изучению иностранного языка по-другому, чем взрослые, в силу своего когнитивного, эмоционального и социального развития. Младшие школьники более разговорчивы и менее обременены повседневными

обязанностями по сравнению с взрослыми [Gürsoy 2013: 828]. Уровень тревожности может изменяться по мере взросления обучающихся, меняя их учебный процесс, что влияет на их убеждения и восприятие [Trang 2013]. Обучающиеся могут испытывать негативные эмоции по отношению к иностранному языку, поскольку обучение становится более сложным, что усиливает их тревогу.

S. B. Castañeda рассматривает эту проблему в контексте понятия обучения в течении всей жизни (lifelong learning): в своем исследовании автор работает с обучающимися в возрасте от 43 до 62 лет [Castañeda 2017]. Он отмечает, что эти обучающиеся сталкиваются с трудностями при изучении иностранного языка из-за возрастных биологических ограничений, таких как острота восприятия, проблемы с памятью и развитие беглой речи. У старших людей способность к изучению иностранного языка отличается от более быстрого и естественного процесса, характерного для детей и подростков [Castañeda 2017: 12]. Кроме того, взрослые могут испытывать низкую самооценку и недостаток мотивации, особенно когда им приходится изучать язык.

Возрастной фактор в отношении языковой тревожности является гибким: старшие обучающиеся, обладающие значительным языковым опытом, могут испытывать более низкий уровень тревожности [Dewaele 2010; Szyszka 2016].

Осведомленность о языковой тревожности, перфекционизм, самооценка и мотивация обучающихся, а также их физиологические и психологические особенности играют значительную роль. В работе Э. Хорвиц и коллег указывается на то, что многие исследователи и преподаватели имеют лишь интуитивное понимание языковой тревожности [Horwitz 1986]. Обучающиеся осознают свои проблемы, но не всегда могут контролировать их, в то время как преподаватели не всегда видят это как проблему [Trang 2013]. Однако понимание важности изучения иностранного языка и языковой тревожности может стимулировать обучающихся быть

более мотивированными. Понимание того, что знание иностранного языка необходимо для карьерного роста, мотивирует студентов прилагать больше усилий, но при этом они могут начать беспокоиться о возможных неудачах в процессе изучения иностранного языка [Gkonou 2013].

Перфекционизм обучающихся также играет значительную роль в развитии данной проблемы. Особое внимание этому вопросу уделяют Н. Luo и J.-М. Dewaele, которые отмечают, что студенты-перфекционисты сталкиваются с высоким уровнем тревожности из-за сложности достижения своих высоких стандартов, что может привести к ухудшению их самочувствия и удовлетворенности собой [Dewaele 2017: 87; Dewaele 2010; Luo 2013]. В свою очередь, тревожность может также усиливать уровень перфекционизма, поскольку она способствует самокритичности и беспокойству по поводу совершаемых ошибок [Dewaele 2017: 87].

Исследования также обращают внимание на физиологические и психологические особенности учащихся. Например, М. Szyszka выделяет гендерные различия в биологическом аспекте при освоении произношения, отмечая циклические изменения гормонального фона у женщин, которые могут повышать чувствительность к тревожным ситуациям [Szyszka 2016: 175]. Кроме того, как указывали S. B. Castañeda и W. Hubenthal, с возрастом обучающихся снижается когнитивная функция, что проявляется в ухудшении памяти, восприятия и затруднениях в освоении нового языка [Hubenthal 2004; Castañeda 2017]. Аналогичные выводы делают и отечественные ученые [Романов 2010]. W. Hubenthal также обращает внимание на общие проблемы со здоровьем, депрессию обучающихся и недостаток концентрации [Hubenthal 2004].

Как отмечалось ранее, беспокойство обучающихся относительно своего впечатления на окружающих, включая учителей и сверстников, может усиливать языковую тревожность [Shirvan 2018; Szyszka 2016; Amengual-Pizarro 2018; Castañeda 2017]. Это наблюдается как среди различных возрастных групп обучающихся, так и в разных социокультурных

контекстах. Например, взрослые могут испытывать затруднения при обучении вместе с более молодыми студентами из-за различий в уверенности в себе [Castañeda 2017]. Также выделяется чувство стыда и недостатка уверенности в своих способностях среди старших обучающихся, что может дополнительно усложнять процесс обучения [Gkonou 2013; He 2018; Hubenthal 2004; Luo 2013].

Беспокойство относительно впечатления, оказываемого на окружающих, коррелирует с индивидуальным восприятием учащимися самих себя; их оценка собственной успеваемости в классе оказывает влияние на языковую тревожность: осознание возможности дать неправильный ответ вызывает беспокойство и вызывает чувство недостаточной компетентности и страха неудачи [Gkonou 2013: 61]. Исследования также выявили, что чрезмерно высокие ожидания от себя также могут привести к беспокойству, особенно в контексте языкового общения [He 2018]. Понимание своих способностей и позитивное отношение к учебному процессу способны снизить тревожность и укрепить уверенность [Aslan 2018: 10]. Этот адекватный подход зависит от уровня владения языком и количества изучаемых языков: чем больше учащийся вовлечен в процесс изучения, тем меньше он испытывает языковую тревожность [Dewaele 2014].

Самооценка обучающихся тесно связана с мотивацией, которая также влияет на уровень тревожности: повышение мотивации может снизить общую тревогу [Latif 2015; Szyszka 2016]. Однако есть мнение, что крайняя тревога может подорвать мотивацию, а слабая мотивация усилить тревогу [Luo 2013].

Отечественные исследования показывают взаимосвязь между мотивацией, самооценкой и тревожностью [Khudobina 2019: 4]. Личностные особенности обучающихся, такие как низкая самооценка, самокритика и отсутствие уверенности, могут негативно сказываться на процессе обучения [Khudobina 2019; Zarudnaya 2014]. В то же время исследователи отмечают, что студенты с излишне выраженным чувством уверенности в себе часто

демонстрируют низкие результаты в изучении иностранного языка, в то время как студенты с низкой самооценкой, наоборот, достигают более высоких успехов [Антинескул 2009; Романов 2010].

Отметим, что некоторые исследователи признают, что языковая тревожность может оказаться полезной, поскольку она способствует улучшенной концентрации и чувству ответственности за свои результаты. Таким образом, студенты могут использовать тревожность как стимул для достижения своих целей [Романов 2013]. Однако есть и противоположные мнения: для некоторых студентов тревожность не стимулирует их деятельность. По мнению Э. Хорвиц, идея использования тревожности в качестве стимула неприемлема, поскольку процесс изучения языка сам по себе является сложным [Horwitz 2016: 934].

1.2.2 Классификация языковой тревожности

В области психологии различают следующие виды тревожности: 1) «связанная» и «разлитая, свободно витающая» (З. Фрейд); 2) в юношеском возрасте – адекватная и неадекватная тревожность в ситуациях межличностного общения (Л. И. Божович, А. М. Прихожан); 3) ситуативная тревожность – в её числе межличностная, внутригрупповая, деятельностьная (Ю. Л. Ханин); 4) тревожность дискомфорта и «Я – тревожность», которая вызвана отсутствием уважения и самоуважения (А. Эллис); 5) нормальная и невротическая тревожность (Р. Мэй, К. Хорни); 6) мобилизирующая и расслабляющая тревожность (Н. Д. Левитов, Е. К. Лютова, Г. Б. Моница); 7) открытая и скрытая (А. П. Прихожан); 8) личностная («тревожность характера») и ситуативная тревожность (Ч. Д. Спилбергер) [Защиринская 2023].

Ellis R. в своей работе выделяет следующие виды тревожности:

– личностная тревожность (trait anxiety), при которой человек испытывает сильное и относительно постоянное чувство тревоги (такой вид тревожности можно считать чертой характера;)

– реактивная тревожность (state anxiety), которая возникает как реакция на определённый раздражитель (например, тревога перед экзаменами), но длится относительно недолго;

– ситуативная тревожность (situation-specific anxiety), характеризующаяся как тревога, страх, возникающие в определённой ситуации. Некоторые исследователи указывают, что при ситуативной тревожности человек испытывает чувство страха в ситуации, для которой страх не является типичным [Ellis 1994]. В своей работе Ellis R. относит языковую тревожность к одному из типов ситуативной тревоги, связанной с попытками выучить иностранный язык и общаться на нем.

Существует несколько подходов к классификации ЯТ:

1. По воздействию на обучение иностранному языку:

а. деструктивный (вредоносный): это тревожное состояние способствует нежеланию выполнять задания или стремлению пропустить учебные занятия;

б. конструктивный: в данном случае тревога действует как стимул для ученика, побуждая его преодолевать это состояние и мотивирует его к учёбе [Young 1990: 539].

2. На основе источников тревоги, Э. Хорвиц и Р. Гарднер и др. выделили следующие виды ЯТ:

а. страх коммуникации: неспособность выразить свои мысли на иностранном языке на том же уровне, что и на родном языке, вызывает дискомфорт и может снизить уровень самооценки;

б. страх негативной оценки со стороны преподавателя и/или окружающих. Данный вид тревоги часто связан со страхом коммуникации, т. к. часто студенты боятся показаться менее компетентными, образованными, если совершат ошибку, особенно в произношении. Этот вид страха

обусловлен желанием произвести на окружающих (однокурсников, коллег) хорошее впечатление и не стать объектом шуток. В связи с этим многие предпочитают избегать ситуаций общения [Siagto-Wakat 2016]. По мнению З. Сулейменовой, студенты, подверженные языковой тревоге, испытывают страх перед выступлением на занятии по иностранному языку, а также боятся совершить ошибку, показаться некомпетентным, получить плохую отметку [Suleimenova 2013: 1860–1868];

с. страх тестовых ситуаций: из-за беспокойства о своей успеваемости, индивидум может испытывать тревогу перед любой формой оценки знаний. Нервное возбуждение до, во время и после экзамена (часто необоснованное) приводит к невозможности освоить материал, подготовиться к работе и, как следствие, получению неудовлетворительной оценки [Arnold 2000].

Стоит отметить, что ряд исследователей показали, что изучение иностранных языков вызывает большую тревогу, чем другие дисциплины [Arnaiz-Castro: 335–344].

Классификация языковой тревожности по Э. Хорвиц, Р. Гарднеру и другим авторам, основанная на источниках тревоги, позволяет нам глубоко понять разнообразие проявлений этого феномена. В нашем исследовании мы используем именно эту классификацию по следующим причинам. Во-первых, она позволяет нам более точно определить и проанализировать причины и последствия ЯТ в конкретной ситуации обучения. Во-вторых, эта классификация учитывает психологические и социальные факторы, влияющие на возникновение и проявление ЯТ.

1.2.3 Роль языковой тревожности в процессе изучения иностранного языка

Существование воздействия языковой тревожности на успеваемость студентов до сих пор вызывает споры исследователей. Дж. Янг пишет, что исследования Бачмана (1976), Брюстера (1975) и других показывают, что

прямого влияния тревожности на успеваемость обучающихся нет [Young 1991: 426–437]. В то время как исследования П. Макинтайера и Р. Гарднера (1989, 1991), Янг (1992) указывают на наличие такой взаимосвязи.

Исследователи выделяют негативные и позитивные эффекты языковой тревожности, оказываемые на изучающих иностранный язык. Стоит отметить, что положительное влияние языковой тревожности признает не так много исследователей. О положительном эффекте пишут Шмейк (1988), Макинтайер (2002). В своих работах они отмечают, что обучающиеся, почувствовав тревогу, уделяют больше времени и внимания выполнению задания, а также собраннее ведут себя на занятии, стараясь не совершить ошибку [Goñi-Osácar 2021: 311–332]. Однако абсолютное большинство исследователей выделяют только различные негативные эффекты, оказываемые тревогой. В частности, в качестве примера можно привести результаты исследований Э. Хорвиц, М. Таллона и Х. Луо, а также А. Марвана. Указанные авторы в своих работах выделяют:

1. Снижение академической успеваемости, особенно среди обучающихся, у которых высокий уровень тревожности.

2. Отказ от изучения иностранного языка. Дж.-М. Дейли и др. указывают, что студенты с высоким уровнем тревоги намного чаще прекращают изучение языка, чем студенты, не подверженные языковой тревожности.

3. Отказ от коммуникации на изучаемом языке. Обучающиеся с негативным предыдущим опытом общения на изучаемом языке, и как следствие, имеющие высокий уровень языковой тревожности, предпочитают избегать ситуаций общения на иностранном языке.

4. Тревога также может играть роль фильтра, который не позволяет когнитивной системе человека обработать поступающую информацию об изучаемом языке, что, безусловно, сказывается на учебе [MacIntyre 1989].

5. Снижение мотивации к учебе. Э. Хорвиц и др. отмечают, что зачастую студенты подверженные языковой тревоге теряют интерес к учебе вообще и изучению иностранного языка в частности.

6. Проблемы с самооценкой, уверенностью в себе.

7. Физиологические последствия. Как результат появления у студента одного или нескольких «симптомов» указанных выше, у студента могут наблюдаться потливость, учащенное сердцебиение, рассеянность, тоска [Oteir 2019].

Изучение иностранного языка на его первоначальных стадиях лишает студента возможности полноценно участвовать в процессе коммуникации на иностранном языке, при этом у него возникает боязнь показаться некомпетентным в глазах преподавателя. Такого рода страх начинает воздействовать на уверенность студента в собственных силах и превращается в стойкое состояние лингвистической тревожности. Это в свою очередь по принципу обратной отрицательной связи начинает влиять на уверенность, и таким образом успехи студента резко снижаются. Исследования зарубежных ученых показывают, что у студентов с низкой самооценкой результаты в изучении английского языка как иностранного значительно хуже, чем у их более уверенных в себе сверстников. Самореализация может влиять на многие достижения студента, поскольку студент всегда чувствует себя уязвимым в процессе постижения иностранного языка. Студенты с низким уровнем уверенности более склонны испытывать чувство страха при мысли о негативной оценке со стороны преподавателя, что естественно снижает их результаты в процессе обучения, что в свою очередь влияет отрицательным образом на их ощущение уверенности и т. д., т. е. негативный цикл повторяется и усиливается [Романов 2010].

В своей работе Э. К. Хорвиц отмечает, что субъективные ощущения, психофизиологические симптомы и поведенческие реакции тревожного человека, изучающего иностранный язык, аналогичны при любой конкретной тревоге [Horwitz 1986]. Они испытывают тревогу, беспокойство и страх, что

приводит к затруднениям в сосредоточенности, забывчивости, потоотделению и учащению сердцебиения. Такие студенты проявляют избегающее поведение, пропускают занятия и откладывают выполнение домашних заданий. Исследования студентов-иностранцев в университетских занятиях и в Центре навыков обучения Техасского университета показывают, что тревога преимущественно сосредоточена на аудировании и говорении в изучении иностранного языка. Студенты часто испытывают трудности с речью в классе и ролевыми играми. Некоторые студенты также имеют проблемы с распознаванием звуков и структур на целевом языке, а также с пониманием содержания сообщений.

Тревога, связанная с изучением иностранного языка, часто проявляется в ситуациях тестирования. Студенты часто сообщают, что они «знают» определенный грамматический момент, но «забывают» его во время теста или устного упражнения, когда нужно запомнить и применить множество грамматических правил одновременно. Проблема также может заключаться в постоянных «небрежных» ошибках в орфографии или синтаксисе. Студенты часто осознают, что знали правильный ответ, но из-за нервозности записали неправильный. Если студент понимает, что допускает ошибки, которые можно предотвратить, тревога и ошибки могут усугубиться.

Избыточное обучение является смежной проблемой. Студенты, которые слишком обеспокоены своим успехом, могут настолько переживать из-за ошибок, что пытаются компенсировать это, углубляя свои знания. Их разочарование понятно, так как их излишние усилия не приносят улучшения результатов. В своей работе Э. Хорвиц приводит пример женщины, проживающей в Мексике и тратящей по восемь часов в день на изучение испанского языка на начальном уровне, но все равно получавшей плохие оценки. Возможно и обратное поведение. Студенты, испытывающие тревогу, могут избегать учебу и в некоторых случаях даже пропускать занятия, стремясь снизить свое беспокойство.

Э. К. Хорвиц отмечает, что определенные представления об изучении иностранного языка могут вызывать тревогу и разочарование у студентов. Некоторые считают, что нужно говорить на иностранном языке только правильно, не допуская ошибок, и не следует угадывать незнакомые слова. Эти убеждения могут быть препятствием для развития коммуникативной компетентности на втором языке [Horwitz 1986].

Современные теории овладения вторым языком подчеркивают важность спонтанных разговорных взаимодействий и извлечение смысла из сообщений на втором языке для развития языковых навыков. J. Savignon подчеркивает жизненно важную роль спонтанных разговорных взаимодействий в развитии коммуникативной компетентности, а С. Крашен утверждает, что извлечение смысла из сообщений на втором языке является основным процессом в развитии второго языка [Krashen 1976; Savignon 1972]. Тревога может создать аффективный фильтр, делая обучающегося менее восприимчивым к языковому вводу и затрудняя прогресс в овладении языком [Dulay 1982; Krashen 1985]. Студенты, испытывающие тревогу, могут стесняться использовать второй язык, что приводит к плохим результатам на тестах и затрудняет активное участие в уроках. Это может привести к неверной оценке учителя относительно способностей и мотивации студента к изучению языка.

1.2.4 Система оценки уровня тревожности

Э. Хорвиц не только ввела термин «foreign language anxiety» («иноязычная тревожность»), но и разработала в 1986 г. FLCAS (англ. Foreign Language Classroom Anxiety Scale; рус. – «Шкала измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка»). Данная шкала до сих пор является самым распространенным методом оценки уровня иноязычной тревожности.

FLCAS состоит из 33 утверждений, каждое из которых оценивается по шкале:

- 1 – «категорически не согласен»
- 2 – «не согласен»
- 3 – «затрудняюсь ответить»
- 4 – «согласен»
- 5 – «полностью согласен».

Итоговый балл по шкале может колебаться от 33 до 165, где более высокие баллы свидетельствуют о повышенном уровне тревожности [Horwitz 1986: 129–130].

Утверждения в опроснике связаны с тремя основными видами тревожности, выделенными группой исследователей под руководством Э. Хорвиц (страх коммуникации, страх негативной оценки, страх тестовых ситуаций). Впоследствии появились иноязычные версии, например, испанская версия, разработанная Пересом-Паредесом и Мартинесом-Санчесом в 2000–2001 гг. Ли в 2014 г. представил китайскую версию [Horwitz 1986; Санакоева 2022].

Созданная методика оценки языковой тревожности стала начальной точкой для опросов, связанных с изучением языковой тревожности в различных ситуациях и контекстах. Например, многофакторная модель ЯТ и негативной оценки в классе по изучению японского языка и общению с носителями японского языка [Aida 1994]; исследование языковой тревожности у китайских студентов и корреляции с их успехами в изучении английского языка [Zhao 2007]; связь между поддержкой преподавателя и однокурсников и языковой тревожностью [Huang 2010]; снижение языковой тревожности за пределами учебных классов [Humphries 2011]; взаимосвязь тревожности и мотивации на уроках английского языка [Shams 2008; Waseem 2013]; уровни языковой тревожности в корреляции с социолингвистическими переменными [Ekström 2013] и другие.

1.3 Роль уровня владения иностранным языком в преодолении языкового барьера

Документ, известный как «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка», заложил основополагающие принципы в области структурирования методик обучения иностранному языку и унификации процессов оценки уровня языковой грамотности. Под понятием «компетенции» подразумеваются не только необходимые навыки для успешного взаимодействия на иностранном языке, но и комплекс знаний и умений, обеспечивающих эффективное общение. Шкала CEFR (Common European Framework) является частью проекта «Language Learning for European Citizenships».

Основная цель CEFR заключается в установлении общих стандартов оценки, применимых во всех европейских странах. Путем установления общих критериев оценки CEFR служит основой для взаимного признания языковых квалификаций. С помощью формулы «can do» определяется уровень владения языком, учитывая объем словарного запаса (количество слов, фраз и тем, которыми может оперировать студент), грамматические конструкции и разнообразные навыки (легкость восприятия на слух, темп и ясность речи, активное использование словаря, скорость чтения и простота восприятия текста). Европейская система уровней разрабатывалась на основе масштабных исследований в различных странах. Методики оценки же, в свою очередь, были опробованы на практике. Итогом стало соглашение относительно количества уровней, используемых для оценивания языкового владения. Существует шесть основных уровней, которые включают в себя подуровни разной сложности. Система уровней построена на принципе последовательного разветвления, начиная с деления на три крупных уровня – А, В и С (табл. 2, с. 31) [Федотова 2015].

Таблица 2

Уровни владения иностранным языком по CEFR

А Элементарное владение (Basic User)	A1 Уровень владения (Breakthrough)	Способен воспринимать и применять привычные повседневные выражения и базовые фразы, нацеленные на удовлетворение конкретных потребностей. В состоянии представить себя и других, а также задавать и отвечать на вопросы о личной жизни, например, о месте проживания, знакомых и имуществе. Может общаться простым образом при условии, что собеседник говорит медленно и четко и готов оказать помощь.
	A2 Предпороговый уровень (Waystage)	Способен уловить фразы и выражения, которые часто употребляются в повседневной жизни, включая базовую информацию о личной жизни, семье, покупках, местности и работе. Готов общаться при выполнении простых задач и решении повседневных вопросов, требующих прямого обмена информацией по привычным темам. Может рассказать о своем происхождении, окружающей среде и справляться с насущными потребностями, используя простой язык.
В Самостоятельное владение (Independent User)	B1 Пороговый уровень (Threshold)	Способен уловить основные идеи простой, стандартной информации по привычным темам, с которыми часто сталкивается на работе, в школе, во время отдыха и так далее. Готов решать большинство обычных ситуаций, возникающих во время путешествий по месту, где употребляется данный язык. Может создать простой связный текст. Готов кратко обосновывать и объяснять свои взгляды и планы.
	B2 Пороговый продвинутый	Способен анализировать сложные тексты, включая

	уровень (Vantage)	технические дискуссии в своей области экспертизы, и выделять основные идеи как в конкретных, так и в абстрактных темах. Обладает способностью вести естественный диалог с носителями языка настолько легко и естественно, что общение становится комфортным для всех участников. Готов создавать информативные и детальные тексты по широкому спектру тем, аргументируя свою точку зрения по актуальным вопросам и выявляя плюсы и минусы.
С Свободное владение (Proficient User)	C1 Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)	Способен анализировать разнообразные и глубокие тексты, выявляя их скрытый смысл. Может легко и естественно выражать свои мысли, не тратя время на поиск подходящих выражений. Гибко использует язык в различных областях — от бытового общения до общения в научных и профессиональных кругах. Умеет создавать структурированные и информативные тексты по сложным темам, демонстрируя уверенное владение организационными моделями и связующими элементами.
	C2 Уровень владения в совершенстве (Mastery)	С лёгкостью улавливает суть информации, будь то устная речь или текст. Способен суммировать материал из различных источников, переформулируя аргументы и идеи в логичной последовательности. Выражает свои мысли мгновенно, четко и точно, различая тончайшие оттенки значения даже в сложных контекстах.

Уровень владения иностранным языком играет значительную роль в преодолении языкового барьера, который часто возникает у изучающих язык в процессе общения на нём. Исследования показывают, что степень владения языком может существенно влиять на уверенность и комфортность в общении на этом языке [Dewaele 2005]. Люди с более высоким уровнем языковых навыков могут чувствовать себя более уверенно и способным выразить свои мысли и чувства более точно и свободно [MacIntyre 1996].

Исследования также указывают на то, что уровень владения языком может влиять на психологические аспекты общения на иностранном языке, такие как тревожность и эмоциональное состояние [Horwitz 1986]. Люди с более высоким уровнем владения языком могут испытывать меньше тревожности и стресса при общении на нем, что способствует преодолению языкового барьера [MacIntyre 1994].

Поскольку большинство исследований указывает на негативное влияние тревожности на процесс освоения языка, необходимо выявлять студентов, которые реально испытывают психологический дискомфорт на занятиях по изучению иностранного языка. Это необходимо для улучшения их успеваемости, повышения мотивации к обучению и создания более благоприятной учебной атмосферы.

Выводы по главе 1

1. Из многих существующих определений языкового барьера в данной работе принято определение И. В. Фирсовой в силу специфики психолингвистического эксперимента.

2. В нашей работе, вслед за Р. Гарднером и П. Макинтайнером, под языковой тревожностью мы будем понимать состояние, испытываемое индивидом в процессе коммуникации на иностранном языке,

характеризующееся негативными эмоциями, чувством тревоги и возможными физиологическими реакциями.

3. Исследования указывают на то, что источники языковой тревожности могут быть разнообразными, включая как внешние, так и внутренние факторы.

4. Было установлено, что уровень владения языком и языковая тревожность оказывают значительное влияние на обучаемых.

5. Шкала уровня языковой тревожности (FLCAS) стала одним из первых инструментов, созданных для исследования уровня языковой тревожности. На сегодняшний день она является эффективным, надежным и широким признанным в научном сообществе инструментом.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по преодолению языкового барьера

2.1 Цель и задачи опытнo-экспериментальной работы

Эксперимент – это исследование каких-либо явлений с помощью воссоздания их элементов в искусственно созданных или обычных условиях. Эксперимент имеет особое значение при осуществлении образовательной деятельности, так как предоставляет возможность проверить на практике истинность гипотез и теоретических положений, степень эффективности тех или иных средств обучения [Шатилов 1985].

Существуют различные виды эксперимента. Наиболее частотные из них – естественный и искусственный эксперимент.

Искусственный эксперимент – это опыт, проводящийся в специально созданных условиях, которые позволяют осуществить воздействие на испытуемого и регистрировать ответные реакции.

Естественный эксперимент – опыт, осуществляемый в обычных для испытуемого условиях, с небольшим вмешательством в его жизнедеятельность со стороны экспериментатора.

Опираясь на классификацию диалогических высказываний М. К. Бородулиной и Н. М. Мининой, нами был выбран тип диалог-расспрос. Основной формой реплик данного типа являются вопрос и ответ. В диалог-расспросе каждый вопрос имеет целью получить информацию, вопросы несут основную языковую и логическую нагрузку. Ответ служит реакцией на вопрос и ему подчиняется.

В соответствии с заданной целью, мы поставили перед собой следующие задачи опытнo-экспериментальной части работы:

1. Обозначить этапы работы;

2. Оценить исходные навыки владения иностранным языком и уровень языковой тревожности испытуемых;
3. Произвести выбор экспериментальных групп (далее ЭГ1 и ЭГ2);
4. Выявить взаимосвязь между уровнем владения иностранным языком и уровнем языковой тревожности;
5. Определить условия опытно-экспериментальной работы;
6. Выбрать критерии оценивания коммуникативных умений, способствующих преодолению языкового барьера;
7. Провести опытно-экспериментальную работу;
8. Обобщить результаты экспериментальной работы;
9. Проверить достоверность выдвинутой гипотезы.

2.2 Этапы работы

Работа над исследованием была проведена в несколько этапов. Мы выделили три этапа, на каждом из которых были решены определённые задачи.

I. Констатирующий этап

Используемые методы: анкетирование, тестирование, статистическая обработка, анализ, обобщение, систематизация, Т-критерий Стьюдента, проверка нормальности (Shapiro-Wilk), проверка равенства дисперсий (Brown-Forsythe).

Задачи:

1. Формулировка критериев оценки исходных тестирований;
2. Выбор ЭГ 1 и ЭГ 2 на основании тестирований (Quick Placement Test; FLCAS).
3. Проверка взаимосвязи между уровнем владения иностранным языком и уровнем языковой тревожности.

Предполагаемый результат:

1. Разработаны критерии оценки;

2. Выбраны экспериментальные группы;
3. Уровень языковой тревожности ниже в группе с более высоким уровнем владения иностранным языком.

II. Эксперимент

Используемые методы: эксперимент, диалог-расспрос, контроль, наблюдение, анализ, систематизация.

Задачи:

1. Определение условий опытно-экспериментальной работы;
2. Выбор критериев оценивания коммуникативных умений, способствующих преодолению языкового барьера;
3. Разработка и апробация разработанного задания в экспериментальных группах.

Предполагаемый результат:

1. Определены условия проведения эксперимента.
2. Выбраны критерии оценивания коммуникативных умений.
3. Способность к преодолению языкового барьера выше в ЭГ 2.

III. Обобщающий этап.

Используемые методы: контроль, анализ, систематизация, обобщение.

Задачи:

1. Анализ полученных результатов.

Предполагаемый результат:

1. Зафиксирована более высокая способность преодоления языкового барьера в экспериментальной группе с более высокими языковыми умениями;
2. Подтверждена выдвинутая гипотеза.

2.3 Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы

Цель данного этапа состоит в формировании экспериментальных групп по уровню языковых умений, а также выявлении зависимости между уровнем владения языком и уровнем языковой тревожности.

На констатирующем этапе работы нами был произведен выбор экспериментальных групп. Чтобы определить достоверность нашей гипотезы, группы формировались по результатам входного тестирования на знание английского языка, проведенного до начала эксперимента. В качестве теста, определяющего уровень владения языком, нами был выбран «Quick Placement Test», состоящий из 50 вопросов каждый из которых оценивается в один балл. Первые 40 – вопросы по грамматике, а последние 10 – вопросы по лексике (Приложение Б). (Критерии оценивания были также взяты из «Quick Placement Test».)

Таблица 3

Критерии соотнесения баллов «Quick Placement Test» со шкалой CEFR.

Total score	Level
0–15	Beginner (A1)
16–24	Elementary (A2)
25–32	Pre-intermediate (B1)
33–39	Intermediate (B2)
40–45	Upper Intermediate (C1)
46–50	Advanced (C2)

Группа была поделена на две подгруппы по 15 участников в каждой. Группа была поделена на две подгруппы по 15 человек в каждой подгруппе соответственно. Результаты тестирования первой подгруппы указаны в таблице №4, результаты второй подгруппы в таблице №5.

Таблица 4

Оценки тестирования первой подгруппы

Номер испытуемого	Оценка
Испытуемый 1	Elementary
Испытуемый 2	Elementary
Испытуемый 3	Elementary
Испытуемый 4	Elementary
Испытуемый 5	Elementary
Испытуемый 6	Pre-intermediate
Испытуемый 7	Pre-intermediate
Испытуемый 8	Pre-intermediate
Испытуемый 9	Pre-intermediate
Испытуемый 10	Pre-intermediate
Испытуемый 11	Pre-intermediate
Испытуемый 12	Pre-intermediate
Испытуемый 13	Pre-intermediate
Испытуемый 14	Pre-intermediate
Испытуемый 15	Pre-intermediate

Таблица 5

Оценки тестирования второй подгруппы

Номер испытуемого	Оценка
Испытуемый 16	Upper Intermediate
Испытуемый 17	Upper Intermediate
Испытуемый 18	Upper Intermediate
Испытуемый 19	Upper Intermediate
Испытуемый 20	Upper Intermediate
Испытуемый 21	Intermediate
Испытуемый 22	Intermediate
Испытуемый 23	Intermediate
Испытуемый 24	Intermediate
Испытуемый 25	Intermediate
Испытуемый 26	Intermediate
Испытуемый 27	Intermediate

Испытуемый 28	Intermediate
Испытуемый 29	Intermediate
Испытуемый 30	Intermediate

Результаты количественного анализа указывают на более высокую языковую подготовку второй подгруппы.

Таблица 6

Результат сравнительного анализа

Результат	Первая подгруппа	Вторая подгруппа
Upper Intermediate	0	5
Intermediate	0	10
Pre-intermediate	10	0
Elementary	5	0

После разделения на экспериментальные группы, испытуемые прошли тестирование на уровень языковой тревожности при изучении иностранного языка (Приложение В). Подвиды языковой тревожности в тесте FLCAS распределены в соответствии со следующим планом: 9 вопросов (3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31, 33) соотносились с негативной оценкой, 8 пунктов (1, 9, 14, 18, 24, 27, 29, 32) – с барьерами в межличностной коммуникации, 5 пунктов (2, 8, 10, 19, 21) – со страхом в тестовых ситуациях и 11 пунктов (4, 5, 6, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 28, 30) – с психологическими проблемами непосредственно в учебном процессе, т. е. в учебном классе (табл. 7, с. 42).

Таблица 7

Распределение подвидов языковой тревожности в опросе

Подвиды языковой тревожности	Количество пунктов
Негативная оценка (НО)	9
Барьеры межличностной коммуникации (БМК)	8
Страх тестовых ситуаций (СТС)	5
Психологические проблемы, связанные с учебным процессом (ПП)	11
Итого	33

Инвертированные утверждения (пункты 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32) оценивались по обратной шкале: «полностью согласен» соответствовало 1 баллу, а «категорически не согласен» – 5 баллам. Общий балл по шкале варьируется от 33 до 165, при этом высокие баллы указывают на более высокий уровень тревожности [Horwitz 1986].

Результаты сравнительного анализа подвидов языковой тревожности представлены на рисунках 1–4.



Рис. 1. Результаты языковой тревожности, связанной с негативным оцениванием

На рисунке 1 показаны средние значения языковой тревожности, связанной с негативным оцениванием. В менее подготовленной группе наивысшими показателями значений языковой тревожности, связанной с негативным оцениванием, стали три пункта (7, 23, 33): 7. Я думаю, что мои одноклассники знают английский язык лучше меня (4/5); 23. Мне всегда кажется, что мои одноклассники говорят на английском лучше меня (3,83/5); 33. Я нервничаю, когда преподаватель задает вопросы, к которым я не готов (3,83/5). Остальные пункты также показывают более высокие показатели языковой тревожности в первой подгруппе, в сравнении с более продвинутой подгруппой.

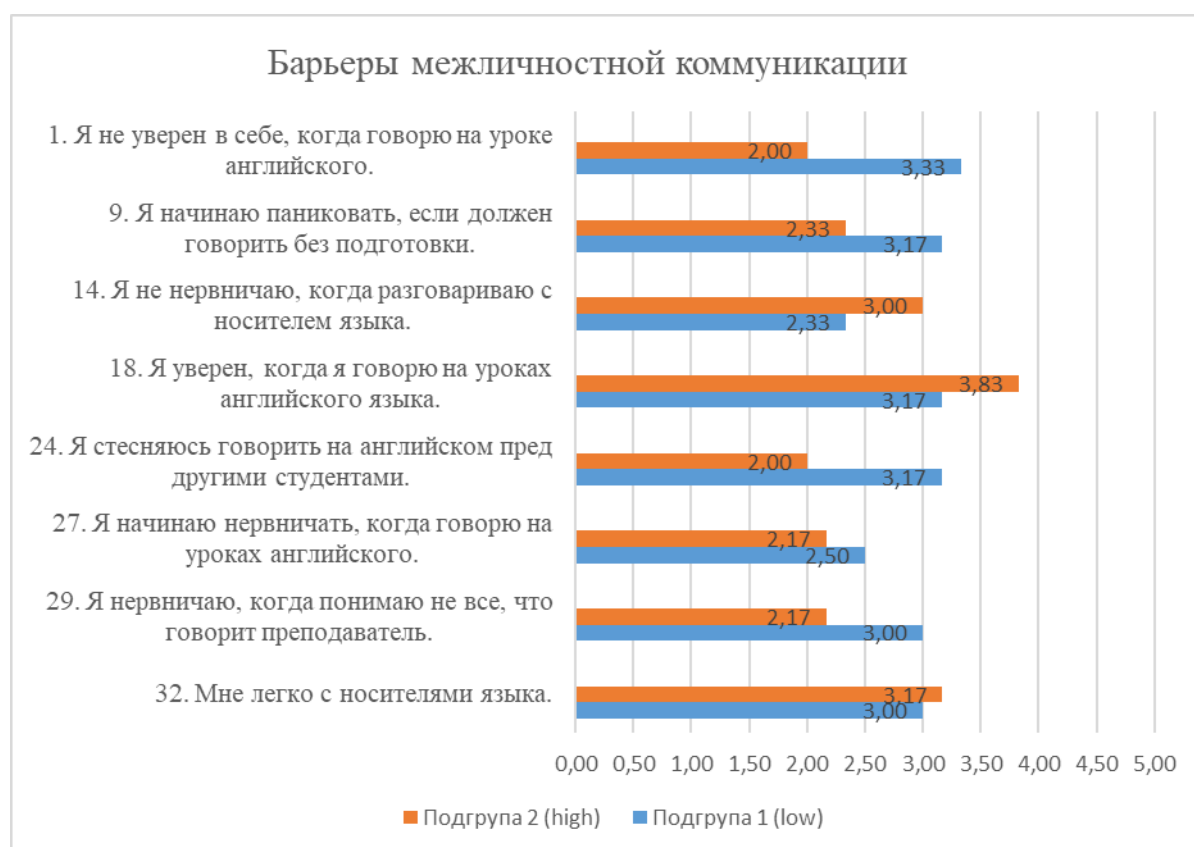


Рис. 2. Результаты языковой тревожности, связанной с барьерами межличностной коммуникации

На рисунке 2 показаны средние значения языковой тревожности, связанной с барьерами межличностной коммуникации. Результаты

показывают более высокую тревожность в первой подгруппе по всем пунктам. Наивысшие показатели тревожности выявлены в первой подгруппе по следующим пунктам: 1. Я не уверен в себе, когда говорю на уроке английского (3,33/5); 9. Я начинаю паниковать, если должен говорить без подготовки (3,17/5); 24. Я стесняюсь говорить на английском пред другими студентами (3,17/5).



Рис. 3. Результаты языковой тревожности, связанной со страхом тестовой ситуации

На рисунке 3 показаны средние значения языковой тревожности, связанной со страхом тестовой ситуации. Подгруппа, обладающая более продвинутыми знаниями английского языка, продемонстрировала более низкий уровень языковой тревожности в контексте тестовых ситуаций (пункты 2, 8, 10): «2. Я не боюсь делать ошибки на английском», «8. Я обычно спокоен во время тестов», «10. Я переживаю по поводу моих неудач на уроках английского». Исключения составили два пункта (19, 21): «19. Я боюсь, что учитель будет исправлять каждую мою ошибку», «21. Чем больше я готовлюсь к тесту, тем больше у меня сомнений в том, что я справлюсь». Вероятно, это происходит потому, что студенты с более высоким уровнем английского языка ставят перед собой более высокие стандарты, стремясь к

безупречным результатам. Однако из-за большого стресса и неудач, они часто ощущают тревогу из-за недостижимости поставленных целей или несоответствия результатов их ожиданиям.



Диаграмма 4. Результаты языковой тревожности, связанной с психологическими проблемами в учебном процессе

На рисунке 4 показаны средние значения языковой тревожности, связанной с психологическими проблемами в учебном процессе. Результаты демонстрируют более высокие показатели в подгруппе с низким уровнем подготовки по всем пунктам. Наивысшие показатели тревожности выявлены в первой подгруппе по следующим пунктам: 4. Я боюсь, когда я не понимаю, что учитель говорит на уроке (3,5/5); 30. Большое количество правил, которое я должен выучить, приводит меня в замешательство (3,5/5). Помимо этого, было замечено, что один пункт показал одинаково высокое значение (4,67) в обеих подгруппах: «5. Я не переживаю вообще, если будет больше уроков английского языка».

Для проверки наличия различий между средними значениями нами был проведен Т-тест Стьюдента для двух независимых выборок (Independent Samples T-test). Для анализа нами использовалось программное обеспечение JASP. В рамках теста сопоставлялись средние значения двух групп по двум различным тестам – Quick Placement Test и FCLAS. Также были проведены проверки предпосылок для t-теста: проверка нормальности (Shapiro-Wilk) и проверка равенства дисперсий (Brown-Forsythe). Результаты представлены в табл. 8 (с. 47).

Исходя из предположения о различии двух групп по результатам Quick Placement Test и FCLAS, мы можем выдвинуть следующие нулевую и альтернативную гипотезы:

Нулевая гипотеза (H0): Средние значения результатов Quick Placement Test и FCLAS одинаковы для двух групп. То есть, нет статистически значимых различий между средними значениями результатов тестов для двух групп.

Альтернативная гипотеза (H1): Средние значения результатов Quick Placement Test и FCLAS различаются для двух групп. То есть, существуют статистически значимые различия между средними значениями результатов тестов для двух групп.

Таблица 8

Статистические результаты Т-критерия Стьюдента

Independent Samples T-Test

	t	df	p
QPT	-8.216	28	< .001
FLCAS	7.565	28	< .001

Note. Student's t-test.

Assumption Checks

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		w	p
QPT	1	0.935	0.325
	2	0.920	0.195

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

		W	p
FLCAS	1	0.942	0.413
	2	0.965	0.773

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

Test of Equality of Variances (Brown-Forsythe)

	F	df ₁	df ₂	p
QPT	0.062	1	28	0.804
FLCAS	0.217	1	28	0.645

Из результатов t-теста видно, что значения t-статистики для обоих тестов являются статистически значимыми ($p < .001$), что указывает на наличие статистически значимого различия между группами по обоим тестируемым переменным.

Проверка нормальности показывает, что распределения в обеих группах для обоих тестов не отклоняются от нормального распределения (так как $p > 0.05$).

Проверка равенства дисперсий показывает, что для обоих тестов дисперсии в группах примерно равны ($p > 0.05$).

В конечном итоге, результаты анализа данных подтвердили альтернативную гипотезу. Таким образом, можно сделать вывод о статистически значимом различии между группами по обоим тестам, при условии выполнения предпосылок t-теста.

Исходя из полученных результатов, можно сформулировать вывод о том, что первая подгруппа, включающая студентов с низким уровнем владения иностранным языком, характеризуется более высоким уровнем языковой тревожности по сравнению с второй группой.

2.4 Определение условий эксперимента

Как уже говорилось выше, нами был проведен искусственный эксперимент с целью верификации гипотезы о влиянии уровня владения иностранным языком и языковой тревожности на способность преодоления языкового барьера среди студентов первого курса лингвистического департамента УрФУ.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2024 году. В исследовании принимали участие первокурсники-лингвисты Уральского федерального университета, в количестве 30 человек. Испытуемые были распределены на две экспериментальные группы (далее ЭГ1 и ЭГ2) по 15 человек в каждой.

Оценка эффективности гипотезы будет определяться с помощью коэффициента оценки (K_o):

$$K(o) = K(эг2) / K(эг1),$$

где $K(эг2)$ – это средняя оценка, полученная во второй экспериментальной группе, а $K(эг1)$ – средняя оценка в первой экспериментальной группе.

Значение коэффициента больше 1 будет означать, что выдвинутая гипотеза верна.

При организации опытно-экспериментальной работы нами учитывались следующие факторы:

1. Эксперимент проводился в искусственных для испытуемого условиях;
2. Исследование предполагало осуществление определённого воздействия на испытуемого и регистрацию ответов, для реализации цели работы и проверки её гипотезы; все участники дали свое добровольное согласие на проведение эксперимента.

2.5 Эксперимент

Как было указано ранее, студенты были разделены на две группы. Экспериментальное исследование осуществлялось индивидуально в каждой из указанных групп.

Процесс проведения эксперимента организовывался в специально отведенной для этого аудитории, где присутствовал независимый эксперт. Его задачей было оценить уровень коммуникативных навыков обучающихся на иностранном языке в контексте диалога-распроса.

Для того чтобы определить уровень и качество умений устной речи в экспериментальных группах, нами было дано следующее задание: задача испытуемых состояла в том, чтобы ответить на вопросы, темой которых были сам студент, его интересы, образ жизни и предпочтения.

Поскольку в нашей работе мы оценивали логичность высказывания испытуемых и беглость речи, нами была выбрана лишь та часть критериев оценивания устной речи IELTS, отвечающая нашим требованиям (Приложение Г).

Таким образом, участник мог набрать максимальное количество баллов – 9, если он говорит бегло, исправляясь или повторяясь только изредка. Любое колебание связано с содержанием, а не с поиском слов или грамматики. Участник говорит последовательно, используя полностью подходящие связующие элементы и полностью и адекватно раскрывает тему. В случае отсутствия попыток коммуникации присваивалась оценка 0.

Студенты вызывались поочередно для участия в диалоге. Наличие языковой тревожности обуславливалось присутствием следующих ее подвидов в контексте эксперимента: страх коммуникации (невозможность выразить свои мысли на иностранном языке с таким же уровнем уверенности, как на родном языке); страх негативной оценки со стороны педагога и/или сверстников (студенты опасаются подвергнуться критике и

показаться некомпетентными или недостаточно образованными в случае допущения ошибки, в частности в произношении).

Стоит также отметить, что диалог не был ограничен по времени.

2.6 Обобщающий этап

Для определения верности выдвинутой гипотезы был проведен обобщающий этап эксперимента.

Для того чтобы выявить верность гипотезы, после выполнения запланированных работ, с помощью систематизации и анализа полученных данных, были установлены результаты эксперимента, отображенные в табл. 9 (с. 51).

Таблица 9

Результаты исследования

Экспериментальная группа 1	Оценка	Экспериментальная группа 2	Оценка
Испытуемый 1	4	Испытуемый 16	5
Испытуемый 2	3	Испытуемый 17	6
Испытуемый 3	4	Испытуемый 18	7
Испытуемый 4	4	Испытуемый 19	5
Испытуемый 5	5	Испытуемый 20	6
Испытуемый 6	3	Испытуемый 21	8
Испытуемый 7	6	Испытуемый 22	7
Испытуемый 8	4	Испытуемый 23	5
Испытуемый 9	5	Испытуемый 24	5
Испытуемый 10	6	Испытуемый 25	7
Испытуемый 11	7	Испытуемый 26	5
Испытуемый 12	5	Испытуемый 27	7
Испытуемый 13	3	Испытуемый 28	8
Испытуемый 14	6	Испытуемый 29	8
Испытуемый 15	5	Испытуемый 30	6

Средняя оценка	4,66	Средняя оценка	6,33
----------------	------	----------------	------

С помощью этих данных можно сделать вывод о том, что средняя оценка, полученная в первой экспериментальной группе, составляет 4,66 балла, а средняя оценка, полученная во второй экспериментальной группе – 6,33 балла. $K(o) = 1,35$.

Значение коэффициента оценки составляет больше 1, что означает верность выдвинутой гипотезы о том, что уровень владения иностранным языком и языковая тревожность влияют на способность преодоления языкового барьера у студентов первого курса факультета лингвистики УрФУ.

В ходе проведения опытно-экспериментальной зафиксирована более высокая способность преодоления языкового барьера во второй экспериментальной группе.

Выводы по главе 2

1. Опытно-экспериментальная работа была разделена на три этапа: констатирующий, эксперимент и суммирующий этап. Мы выделили две группы для эксперимента на основе исходного тестирования уровня знания иностранного языка.

2. В обеих группах было проведено исследование уровня языковой тревожности.

3. Исследование показало, что студенты с низким уровнем владения иностранным языком имеют более высокий уровень языковой тревожности, чем студенты с более высоким уровнем владения, что подтверждает наше предположение о взаимосвязи между уровнем владения языком и языковой тревожностью.

4. Искусственный эксперимент, проведенный для тестирования гипотезы об их влиянии на преодоление языкового барьера, подтвердил её достоверность. Для оценки эффективности гипотезы был использован

коэффициент оценки $K(o)$, который показал, что уровень владения языком и языковая тревожность влияют на способность преодоления языкового барьера у студентов первого курса факультета лингвистики УрФУ.

5. Во время эксперимента была выявлена более высокая способность преодоления языкового барьера во второй экспериментальной группе, исходя из чего признана верность выдвинутой гипотезы.

Заключение

В современном мире изучение иностранного языка остается одним из ключевых трендов. Развитие глобализации и технологий увеличивает потребность в совершенствовании языковых навыков для успешного общения и эффективной работы в различных областях. Однако многие сталкиваются с проблемой языкового барьера, который может стать препятствием на пути к освоению иностранного языка. Поэтому изучение явления ЯБ и разработка методов его преодоления остаются важными задачами как для ученых, так и для практиков.

Языковой барьер является неотъемлемой частью изучения иностранных языков и активно изучается отечественными и зарубежными учеными на протяжении длительного времени. Несмотря на это, по-прежнему существует различие в трактовках и определениях данного понятия.

В результате теоретического обзора научных источников была проведена компиляция научных представлений о понятиях «языковой барьер» и «языковая тревожность». Анализ различных подходов к трактовке понятий языкового барьера и языковой тревожности позволил сделать вывод, что в рамках данной работы наиболее соответствующим определением языкового барьера будет индивидуальная, субъективная невозможность использовать те знания, которые уже есть, в процессе говорения. В то же время языковая тревожность определяется как состояние, испытываемое индивидом в процессе коммуникации на иностранном языке, характеризующееся негативными эмоциями, чувством тревоги и возможными физиологическими реакциями.

В рамках данной работы также были описаны различные классификации и источники языковой тревожности, а также её воздействие на изучающих иностранный язык.

Практическая часть нашего исследования показала прямую взаимосвязь между уровнем владения иностранным языком и языковой тревожностью среди студентов первого курса департамента лингвистики УрФУ. А именно, чем ниже уровень владения иностранным языком, тем выше уровень языковой тревожности.

Помимо этого, в рамках проведенного эксперимента удалось доказать, что группа, обладающая более высокими навыками владения иностранным языком, более способна к преодолению языкового барьера.

В заключение стоит подчеркнуть, что языковой барьер является сложным явлением, влияющим на процесс изучения иностранных языков. Осознание этого факта позволяет более эффективно подходить к процессу обучения, разрабатывая специфические методы и стратегии преодоления языкового барьера. Вопрос о языковом барьере требует дальнейшего исследования. В частности, будущие исследования могут охватить вопросы влияния культурных и социальных факторов на языковую тревожность, а также разработку комплексных подходов к преодолению языкового барьера с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Список использованной литературы

1. Агеева Н. В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Агеева. – Курск, 2009. – 21 с.
2. Антинескул О. Л. Перфекционизм в преподавании и изучении иностранных языков / О. Л. Антинескул, М. С. Шевелева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 65–78.
3. Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Г. Барвенко. – Ставрополь, 2004. – 20 с.
4. Бернштейн В. Л. Пути формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка / В. Л. Бернштейн // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VII): материалы Междунар. науч.-метод. симпозиума (Пятигорск, 19–20 мая 2005 г.). – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2005. – С. 47–48.
5. Бородулина М. К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе / М. К. Бородулина, Н. М. Минина // М.: Высшая школа. – 1968. – С. 118.
6. Ветрова О. Г. Лингвистические проблемы межкультурной англоязычной коммуникации в крэш-курсе культурного погружения (crash-course of overseas cultural immersion) / О. Г. Ветрова // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VII): материалы Междунар. науч.-метод. симпозиума (Пятигорск, 19–20 мая 2005 г.). – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2005. – С. 54–55.
7. Годованая О. Н. К вопросу о языковых барьерах при изучении иностранных языков / О. Н. Годованая // Глобальный научный потенциал. – 2015. – № 6. – С. 39–43.
8. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2007. – 976 с.
9. Евдоксина Н. В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических вузов / Н. В. Евдоксина // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2007. – № 2 (37). – С. 273–279.
10. Защирина О. В. Тревожность и коммуникативные свойства личности / О. В. Защирина, Е. И. Огарева, А. А. Никифоров // Педагогический имидж. – 2023. – Т. 17, № 2 (59). – С. 170–181.
11. Иксанова М. Г. Особенности языковой тревожности и психологических барьеров студентов нелингвистических направлений в процессе изучения английского

языка и способы их преодоления / М. Г. Иксанова, Е. В. Красильникова, Н. В. Воробьева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 1 (81). – С. 83–88.

12. Казенная Е. В. Детерминанты затруднений и детский неуспешный опыт в изучении иностранного языка / Е. В. Казенная // Актуальные проблемы психологического знания. – 2020. – № 1-2 (53). – С. 46–50.

13. Каскевич А. А. Исследование языкового барьера среди студентов в процессе изучения иностранного языка / А. А. Каскевич // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37). – С. 168–170.

14. Каскевич А. А. О результатах исследования языкового барьера среди студентов технического вуза / А. А. Каскевич // Вестник КрасГАУ. – 2012. – № 11 (74). – С. 256–259.

15. Каяво В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований / В. А. Каяво // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 41–50.

16. Макаев Х. Ф. Устранение языкового барьера как условие формирования языковой компетенции будущего специалиста / Х. Ф. Макаев // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 11 (81). – С. 83–87.

17. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

18. Петровский А. В. Психология. Словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

19. Романов П. С. Взаимосвязь лингвистической тревожности с другими факторами при изучении английского языка как иностранного / П. С. Романов // Система ценностей современного общества. – 2010. – № 10-1. – С. 212–214.

20. Романов П. С. Эволюция взглядов зарубежных исследователей на проблему лингвистической тревожности при изучении иностранных языков / П. С. Романов // Коммуникация в современном поликультурном мире: этнопсихолингвистический анализ: вып. 1 / отв. ред. Т. А. Барановская. – М.: PEARSON, 2013. – С. 209–224.

21. Санакоева З. Г. Обзор понятия «языковая тревожность»: определение, классификация, влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык / З. Г. Санакоева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92). – С. 108–110.

22. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyberia.ru/book/distress.pdf> (дата обращения: 20.04.2024).

23. Федотова О. Л. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / О. Л. Федотова // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). – 2015. – № 11. – С. 14–21.

24. Фирсова И. В. Языковой барьер при обучении иностранному языку / И. В. Фирсова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2013. – № 1 (9). – С. 89–92.
25. Чаплина Е. И. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. И. Чаплина. – Курок, 2006. – 22 с.
26. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С. Ф. Шатилов. – Л.: Издательство ЛГУ, 1985. – 56 с.
27. Шепеленко Т. М. Психологические аспекты изучения иностранных языков / Т. М. Шепеленко // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 1. – С. 117–125.
28. Aida Y. Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese // The Modern Language Journal. – 1994. – Vol. 78, no. 2. – P. 155–168.
29. Amengual-Pizarro M. Foreign language classroom anxiety among English for Specific Purposes (ESP) students / M. Amengual-Pizarro // International Journal of English Studies. – 2018. – Vol. 18 (2). – P. 145–159.
30. Arnaiz-Castro P. Anxiety in Spanish EFL students in different university degree programmes / P. Arnaiz-Castro, F. Guillén // Anales de Psicología [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000200005 (дата обращения: 24.04.2024).
31. Arnold J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas / J. Arnold, V. Alejandro. – Madrid: Editorial Edinumen S. L., 2000. – 368 p.
32. Aslan E. S. The interplay between learner beliefs and foreign language anxiety: Insights from the Turkish EFL context / E. S. Aslan, A. S. Thompson // Language Learning Journal. – 2018. – Vol. 49, no. 2. – P. 1–14.
33. Castañeda B. Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education / B. Castañeda // Cogent Psychology. – 2017. – Vol. 4. – Article no. 1404699.
34. Dewaele J.-M. Are perfectionists more anxious foreign language learners and users? / J.-M. Dewaele // New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications / ed. by C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele. – Channel View Publications, 2017. – P. 70–90.

35. Dewaele J.-M. Emotions in multiple languages / J.-M. Dewaele. – Palgrave Macmillan, 2010. – 264 p.
36. Dewaele J.-M. Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities / J.-M. Dewaele // The Modern Language Journal. – 2005. – Vol. 89, no. 3. – P. 367–380.
37. Dewaele J.-M. Psychological dimensions and foreign language anxiety / J.-M. Dewaele. – Channel View Publications, 2017. – 248 p.
38. Dewaele J.-M. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom / J.-M. Dewaele, P. D. MacIntyre // Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2014. – No. 4 (2). – P. 237–274.
39. Drakulić M. The ‘unforgettable’ experience of foreign language anxiety / M. Drakulić // Journal of Education Culture and Society. – 2015. – No. 6 (1). – P. 120–128.
40. Dulay H. Language Two / H. Dulay, M. Burt, S. Krashen. – Oxford University Press, 1982. – 315 p.
41. Effiong O. Getting them speaking: Classroom social factors and foreign language anxiety / O. Effiong // TESOL Journal. – 2016. – Vol. 7, iss. 1. – P. 132–161.
42. Ekström A. Foreign language communication anxiety in correlation to the sociolinguistic variables gender, age, performance and multilingual competence: A linguistic pilot study of Swedish students’ attitudes / A. Ekström. – Stockholm: Södertörn University, 2013. – 44 p.
43. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford University Press, 1994. – 824 p.
44. Galishnikova E. M. Language Learning Motivation: A Look at the Additional Program «Translator for Professional Communication» / E. M. Galishnikova // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 152. – P. 1137–1142.
45. Gardner R. C. A student’s contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables / R. C. Gardner, P. D. MacIntyre // Language Teaching. – 1992. – Vol. 25, no. 04. – P. 211–220.
46. Gkonou C. A diary study on the causes of English language classroom anxiety / C. Gkonou // International Journal of English Studies. – 2013. – Vol. 13 (1). – P. 51–68.
47. Goñi-Osácar E. Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso / E. Goñi-Osácar, C. Moral-Barrigüete // DEDiCA. Revista de educação e humanidades. – 2021. – No. 19. – P. 311–332.

48. Gürsoy E. Is younger really better? Anxiety about learning a foreign language in Turkish children / E. Gürsoy, F. Akin // *Social Behavior and Personality*. – 2013. – No. 41 (5). – P. 827–841.
49. He D. Major Reasons Leading to FLSA / D. He // He D. *Foreign Language Learning Anxiety in China: Theories and Applications in English Language Teaching* / D. He. – Springer Singapore, 2018. – P. 87–142.
50. Horwitz E. K. Foreign language classroom anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // *The Modern Language Journal*. – 1986. – Vol. 70, no. 2. – P. 125–132.
51. Horwitz E. K. Reflections on Horwitz (1986), “Preliminary Evidence for the Validity and Reliability of a Foreign Language Anxiety Scale” / E. K. Horwitz // *TESOL Quarterly*. – 2016. – No. 50 (4). – P. 932–935.
52. Huang S. The Relationship between Teacher and Peer Support and English Language Learners’ Anxiety / S. Huang, Z. Eslami, R. Hu // *English Language Teaching*. – 2010. – Vol. 3, no. 1. – P. 32–40.
53. Hubenthal W. Older Russian immigrants’ experiences in learning English: motivation, methods, and barriers / W. Hubenthal // *Adult Basic Education*. – 2004. – No. 14 (2). – P. 104–126.
54. Humphries R. Language Anxiety in International Students: How can it be overcome? / R. Humphries // *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication*. – 2011. – Vol. 4, no. 1/2. – P. 65–77.
55. Khan S. Influence of Speech Anxiety on Oral Communication Skills among ESL/FL Learners / S. Khan // *Advances in Language and Literary Studies*. – 2015. – No. 6. – P. 49–53.
56. Khudobina O. Bilingual learners’ willingness to communicate in English and anxiety when speaking the language / O. Khudobina, O. Hopiaynen, E. Bondarenko // *SHS Web of Conferences* – 2019. – Vol. 69. – Article no. 00058.
57. Krashen S. D. Formal and Informal Environments in Language Acquisition and Language Learning / S. D. Krashen // *TESOL Quarterly*. – 1976. – No. 10. – P. 157–168.
58. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. D. Krashen // University of Southern California: Pergamon Press, Inc. – 1982. – 202 p.
59. Krashen S. D. The Input Hypothesis: Issues and Implications / S. D. Krashen. – New York: Longman, 1985. – 120 p.
60. Latif N. A. A Study on English Language Anxiety among Adult Learners in University Technology Malaysia (UTM) / N. A. A. Latif // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 208. – P. 223–232.

61. Luo H. Foreign Language Anxiety: Past and Future / H. Luo // Chinese Journal of Applied Linguistics. – 2013. – No. 36 (4). – P. 442–464.
62. Luo H. Predictors of foreign language anxiety: A study of college-level L2 learners of Chinese / H. Luo // Chinese Journal of Applied Linguistics. – 2018. – No. 41 (1). – P. 3–24.
63. MacIntyre P. D. Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification / P. D. MacIntyre, R. C. Gardner // Language Learning. – 1989. – Vol. 44, no. 2. – P. 251–275.
64. MacIntyre P. D. Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers / P. D. MacIntyre // Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere / ed. D. J. Young. – Boston: McGraw-Hill, 1999. – P. 24–45.
65. MacIntyre P. D. Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication / P. D. MacIntyre, C. Charos // Journal of Language and Social Psychology. – 1996. – Vol. 15, no. 1. – P. 3–26.
66. MacIntyre P. D. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language / P. D. MacIntyre, R. C. Gardner // Language Learning. – 1994. – Vol. 44, no. 2. – P. 283–305.
67. Oteir I. N. Foreign Language Anxiety: A Systematic Review / I. N. Oteir, A. Al-Otaibi // Arab World English Journal. – 2019. – No. 10 (3). – P. 309–317.
68. Rasskazova T. English language teacher development in a Russian university: Context, problems and implications / T. Rasskazova, M. Guzikova, A. Green // Ampersand. – 2017. – No. 4. – P. 1–9.
69. Savignon S. J. Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching / S. J. Savignon. – Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972. – 115 p.
70. Shams M. Students' Attitudes, Motivation and Anxiety towards English Language Learning / M. Shams // Journal of Research and Reflections in Education. – 2008. – Vol. 2, no. 2. – P. 121–144.
71. Shirvan M. E. Longitudinal Examination of Adult Students' Self-Efficacy and Anxiety in the Course of General English and Their Prediction by Ideal Self-Motivation: Latent Growth Curve Modelling / M. E. Shirvan, G. H. Khajavy, M. Nazifi, T. Taherian // New Horizons in Adult Education and Human Resource Development. – 2018. – No. 30 (4). – P. 23–41.
72. Siagto-Wakat G. Doodling the nerves: Surfacing language anxiety experiences in an English language classroom / G. Siagto-Wakat // RELC Journal. – 2016. – Vol. 48, iss. 2. – P. 226–240.

73. Stakanova E. Breaking down barriers to effective EFL communication: a look at sense-making techniques / E. Stakanova // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. – 2018. – Vol. 6, no. 3. – P. 29–34.
74. Suleimenova Z. Speaking Anxiety in a Foreign Language Classroom in Kazakhstan / Z. Suleimenova // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 93, no. 3. – P. 1860–1968.
75. Szyszka M. Pronunciation Learning Strategies and Language Anxiety: In Search of an Interplay / M. Szyszka. – Cham: Springer International Publishing, 2016. – 224 p.
76. Ter-Minasova S. G. Traditions and Innovations: English Language Teaching in Russia / S. G. Ter-Minasova // *World Englishes*. – 2005. – Vol. 24, no. 4. – P. 445–454.
77. Tosun B. Oh no! Not ready to speak! An investigation on the major factors of foreign language classroom anxiety and the relationship between anxiety and age / B. Tosun // *Journal of Language and Linguistic Studies*. – 2018. – Vol. 14, no. 1. – P. 230–241.
78. Trang T. Foreign Language Anxiety: Understanding Its Status and Insiders' Awareness and Attitudes / T. Trang, R. B. Baldauf, K. B. Moni // *TESOL Quarterly*. – 2013. – No. 47 (2). – P. 216–243.
79. Wang N. Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China: M. A. Thesis / N. Wang. – University of Victoria, 1998; 2005. – 163, xi p.
80. Waseem F. Anxiety amongst Learners of English as a Second Language: An Examination of Motivational Patterns in the Pakistani Context / F. Waseem, T. Jibeen // *International Journal of Humanities and Social Science*. – 2013. – Vol. 3, no. 16. – P. 174–184.
81. Woodrow L. Anxiety and Speaking English as a Second Language / L. Woodrow // *RELJ Journal*. – 2006. – Vol. 37, iss. 3. – P. 308–328.
82. Young D. J. An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking // *Foreign Language Annals*. – 1990. – Vol. 23, no. 6. – P. 539–553.
83. Young D. J. Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? / D. J. Young // *The Modern Language Journal*. – 1991. – Vol. 75, no. 4. – P. 426–439.
84. Zarudnaya M. V. Development of foreign language proficiency assessment and control methods in heterogenous groups of adult learners in further education as a tool to increase students' motivation / M. V. Zarudnaya, O. I. Barsova // *CBU International Conference on Innovation, Technology Transfer and Education (Prague, February 3–5, 2014)*. – Czech Republic: Prague, 2014. – P. 228–233.

85. Zhao N. A Study of High School Students' English Learning Anxiety / N. Zhao // The Asian EFL Journal. – 2007. – Vol. 9, no. 3. – P. 22–34.

Приложение А. Описание понятия и причин возникновения ЯБ

Понятие			Причины		
идея	описание	автор	идея	описание	автор
Трудность общения	невозможность общения	Толковый словарь С.И. Ожегова	Отсут- ствие опре- деленных знаний	незнание ино- стрannого языка	Толковый словарь С.И. Ожегова
	трудные ситуации общения	В.Л. Берн- штейн		незнание норм межличностного общения и осо- бенностей куль- туры	В.Л. Берн- штейн
	непонимание эффективного общения	О.Г. Ветрова		отсутствие сло- варного запаса и знаний грамма- тики	Э.Б. Нови- кова, Т.А. Попова, Н.М. Шлен- ская
	препятствие для адекватного общения	О.Н. Годо- ваная		неумение непод- готовленного рече- порождения на иностранном языке	В.Л. Берн- штейн
Трудности речепроизводства	неспособность воспринимать и продуцировать спонтанную речь	Х.Ф. Макаев	Отсут- ствие на- выков спонтан- ной речи	неспособность производства спон- танной речи на иностранном языке	Х.Ф. Макаев
	сложность рече- производства при наличии соответ- ствующих знаний	И.В. Фир- сова		отсутствие навы- ков плавной речи	Э.Б. Но- викова, Т.А. Попова, Н.М. Шлен- ская
	неспособность эффективного рече- производства даже при высокой лингвистической компетенции	С. Хан (S. Khan)		отсутствие или не- достаточная сфор- мированность речевых навыков на иностранном языке	О.Н. Годо- ваная
Страх речепроизводства	страх производ- ства речи на ино- стрannом языке	Э.Б. Нови- кова, Т.А. Попова, Н.М. Шлен- ская	Страх и неуверен- ность	психологические барьеры (интра- персональные трудности, а имен- но слаборазвитые лингвистические способности на родном языке)	О.Н. Годо- ваная
	страх речевой коммуника- ции — чувство недостаточной компетенции при продуцировании речи на иностран- ном языке +	Э.Хорвиц, М. Хорвиц и Дж. Хоуп (Horwitz, Cope) Л. Вудроу (Woodrow)		страх и неуверен- ность в своих воз- можностях	Н.В. Губа- рева
	страх негативной оценки — боязнь негативного осуж- дения + тестовая тревожность — продуцирование речи рассматрива- ется как постоян- ный экзамен			страх критики	Э.Б. Нови- кова, Т.А. Попова, Н.М. Шлен- ская
			Боязнь со- вершения ошибок	фокусирование на корректности и грамматической правильности	Т. Грегерсон (T. Gregersen)
				боязнь сделать ошибку	Х.Ф. Макаев
				страх сделать ошибку	Э.Б. Нови- кова, Т.А. Попова, Н.М. Шлен- ская
				неправильная си- стема обучения иностранному язы- ку, сфокусирован- ная на грамматике и корректности	А.А. Каске- вич
			Неправиль- ный выбор речевых стратегий	неиспользова- ние или незнание общепринятых готовых речевых формул при спон- танной речи	Р. Картер и Д. Ньюан (Carter and Nunan)
				перенос речевых стратегий из ро- дного в иностран- ный и построение предложений пу- тем перевода с родного на ино- стрannый	С. Хан (S. Khan)

Приложение Б

Тест "Quick Placement Test".

Grammar

1. I _____ from France.

- a) is
- b) are
- c) am
- d) be

2. This is my friend. _____ name is Peter.

- a) Her
- b) Our
- c) Yours
- d) His

3. Mike is _____.

- a) my sister's friend
- b) friend my sister
- c) friend from my sister
- d) my sister friend's

4. My brother is _____ artist.

- a) the
- b) an
- c) a
- d) —

5. _____ 20 desks in the classroom.

- a) This is
- b) There is
- c) They are
- d) There are

6. Paul _____ romantic films.

- a) likes not
- b) don't like
- c) doesn't like
- d) isn't likes

7. Sorry, I can't talk. I _____ right now.

- a) driving
- b) 'm driving
- c) drives
- d) drive

8. She _____ at school last week.

- a) didn't be
- b) weren't
- c) wasn't
- d) isn't

9. I _____ the film last night.

- a) like
- b) likes
- c) liking
- d) liked

10. _____ a piece of cake? No, thank you.

- a) Do you like
- b) Would you like
- c) Want you
- d) Are you like

11. The living room is _____ than the bedroom.

- a) more big
- b) more bigger
- c) biggest
- d) bigger

12. The car is very old. We're going _____ a new car soon.

- a) to buy
- b) buying
- c) to will buy
- d) buy

13. Jane is a vegetarian. She _____ meat.

- a) sometimes eats
- b) never eats
- c) often eats
- d) usually eats

14. There aren't _____ buses late in the evening.

- a) some
- b) any
- c) no
- d) a

15. The car park is _____ to the restaurant.

- a) next
- b) opposite
- c) behind
- d) in front

16. Sue _____ shopping every day.

- a) is going
- b) go
- c) going
- d) goes

17. They _____ in the park when it started to rain heavily.

- a) walked
- b) were walking
- c) were walk
- d) are walking

18. _____ seen fireworks before?

- a) Did you ever
- b) Are you ever
- c) Have you ever
- d) Do you ever

19. We've been friends _____ many years.

- a)since
- b)from
- c)during
- d)for

20.You _____ pay for the tickets. They're free.

- a)have to
- b)don't have
- c)don't need to
- d)doesn't have to

21.Jeff was ill last week and he _____ go out.

- a)needn't
- b)can't
- c)mustn't
- d)couldn't

22.These are the photos _____ I took on holiday.

- a)which
- b)who
- c)what
- d)where

23.We'll stay at home if it _____ this afternoon.

- a)raining
- b)rains
- c)will rain
- d)rain

24.He doesn't smoke now, but he _____ a lot when he was young.

- a)has smoked
- b)smokes
- c)used to smoke
- d)was smoked

25.Mark plays football _____ anyone else I know.

- a)more good than
- b)as better as
- c)best than
- d)better than

26.I promise I _____ you as soon as I've finished this cleaning.

- a)will help
- b)am helping
- c)going to help
- d)have helped

27.This town _____ by lots of tourists during the summer.

- a)visits
- b)visited
- c)is visiting
- d)is visited

28.He said that his friends _____ to speak to him after they lost

the football match.

- a)not want
- b)weren't
- c)didn't want
- d)aren't wanting

29.How about _____ to the cinema tonight?

- a)going
- b)go
- c)to go
- d)for going

30.Excuse me, can you _____ me the way to the station, please?

- a)give
- b)take
- c)tell
- d)say

31.I wasn't interested in the performance very much. _____.

- a)I didn't, too.
- b)Neither was I.
- c)Nor I did.
- d)So I wasn't.

32.Take a warm coat, _____ you might get very cold outside.

- a)otherwise
- b)in case
- c)so that
- d)in order to

33. _____ this great book and I can't wait to see how it ends.

- a)I don't read
- b)I've read
- c)I've been reading
- d)I read

34.What I like more than anything else _____ at weekends.

- a)playing golf
- b)to play golf
- c)is playing golf
- d)is play golf

35.She _____ for her cat for two days when she finally found it in the garage.

- a)looked
- b)had been looked
- c)had been looking
- d)were looking

36.We won't catch the plane _____ we leave home now!
Please

hurry up!

- a)if
- b)providing that

c)except

d)unless

37.If I hadn't replied to your email, I _____ here with you now.

a)can't be

b)wouldn't be

c)won't be

d)haven't been

38.Do you think you _____ with my mobile phone soon?
I need to make a call.

a)finish

b)are finishing

c)will have finished

d)are finished

39.I don't remember mentioning _____ dinner together tonight.

a)go for

b)you going to

c)to go for

d)going for

40.Was it Captain Cook _____ New Zealand?

a)who discovered

b)discovered

c)that discover

d)who was discovering

Vocabulary

41.You may not like the cold weather here, but you'll have to _____, I'm afraid.

a)tell it off

b)sort itself out

c)put up with it

d)put it off

42.It's cold so you should _____ on a warm jacket.

a)put

b)wear

c)dress

d)take

43.Paul will look _____ our dogs while we're on holiday.

a)at

b)for

c)into

d)after

44.She _____ a lot of her free time reading.

a)does

b)spends

c)has

d)makes

45.Hello, this is Simon. Could I _____ to Jane, please?

a)say

b)tell

c)call

d)speak

46.They're coming to our house _____ Saturday.

a)in

b)at

c)on

d)with

47.I think it's very easy to _____ debt these days.

a)go into

b)become

c)go down to

d)get into

48.Come on! Quick! Let's get _____ !

a)highlight

b)cracking

c)massive

d)with immediate effect

49.I phoned her _____ I heard the news.

a)minute

b)during

c)by the time

d)the moment

50.I feel very _____. I'm going to go to bed!

a)nap

b)asleep

c)sleepy

d)sleeper

Приложение В

Шкала измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка (FLCAS):

1. Я не уверен в себе, когда говорю на уроке английского.

2. Я не боюсь делать ошибки на английском.

3. Я боюсь, когда знаю, что меня спросят.

4. Я боюсь, когда я не понимаю, что учитель говорит на уроке.

5. Я не переживаю вообще, если будет больше уроков английского языка.

6. На уроках английского я думаю о вещах, далеких от содержания урока.

7. Я думаю, что мои одноклассники знают английский язык лучше меня.
8. Я обычно спокоен во время тестов.
9. Я начинаю паниковать, если должен говорить без подготовки.
10. Я переживаю по поводу моих неудач на уроках английского.
11. Я не понимаю, почему некоторые люди расстраиваются из-за английского.
12. На уроках я так нервничаю, что забываю то, что знаю.
13. Я смущаюсь добровольно отвечать на вопросы.
14. Я не нервничаю, когда разговариваю с носителем языка.
15. Я расстраиваюсь, когда не понимаю, что преподаватель исправляет.
16. Даже если я хорошо подготовлюсь к уроку, я волнуюсь.
17. Я часто не хочу ходить на уроки английского языка.
18. Я уверен, когда я говорю на уроках английского языка.
19. Я боюсь, что учитель будет исправлять каждую мою ошибку.
20. Мое сердце начинает сильно биться, когда меня спрашивают.
21. Чем больше я готовлюсь к тесту, тем больше у меня сомнений в том, что я справлюсь.
22. Я не чувствую давления при подготовке к уроку.
23. Мне всегда кажется, что мои одноклассники говорят на английском лучше меня.
24. Я стесняюсь говорить на английском перед другими студентами.
25. Уроки английского проходят быстро, и я волнуюсь, что отстою.
26. На уроках английского я чувствую большее напряжение, чем на других занятиях.
27. Я начинаю нервничать, когда говорю на уроках английского.
28. Перед занятиями я спокоен.
29. Я нервничаю, когда понимаю не все, что говорит преподаватель.
30. Большое количество правил, которое я должен выучить, приводит меня в замешательство.
31. Я боюсь, что студенты будут смеяться над моим английским.
32. Мне легко с носителями языка.
33. Я нервничаю, когда преподаватель задает вопросы, к которым я не готов.

Приложение Г

Критерии оценки устной речи обучающихся.

IELTS Speaking Band Description	Fluency and coherence
IELTS Speaking band 9	Speaks fluently with only rare repetition or self-correction; Any hesitation is content-related rather than to find words or grammar. Speaks coherently with fully appropriate cohesive features. Develops topics fully and appropriately.
IELTS band 8 speaking	Speaks fluently with only occasional repetition or self-correction; Hesitation is usually content-related and only rarely to search for language. Develops topics coherently and appropriately.
IELTS Speaking band 7	Speaks at length without noticeable effort or loss of coherence. May demonstrate language-related hesitation at times, or some repetition and/or self-correction. Uses a range of connectives and discourse markers with some flexibility.
IELTS speaking band 6	Is willing to speak at length, though may lose coherence at times due to occasional repetition, self-correction, or hesitation. Uses a range of connectives and discourse markers but not always appropriately.
IELTS speaking band 5	Usually maintains the flow of speech but uses repetition, self-correction, and/or slow speech to keep going. May over-use certain connectives and discourse markers. Produces simple speech fluently, but more complex communication causes fluency problems.
IELTS speaking band 4	Cannot respond without noticeable pauses and may speak slowly, with frequent repetition and self-correction. Links basic sentences but with repetitive use of simple connectives and some breakdowns incoherence.
IELTS speaking band 3	Speaks with long pauses. Has limited ability to link simple sentences. Gives only simple responses and is frequently unable to convey the basic message.
IELTS speaking band 2	Pauses lengthily before most words. Little communication possible.
IELTS speaking band 1	No communication possible. No rateable language.
IELTS speaking band 0	Does not attend.