



оригинальная статья

К вопросу о психологической природе языковой тревожности

Федоровский Александр Евгеньевич
 Национальный исследовательский Томский
 государственный университет, Россия, Томск
<https://orcid.org/0000-0003-2679-6935>
alexandr_fed@mail.ru

Атаманова Инна Викторовна
 Национальный исследовательский Томский
 государственный университет, Россия, Томск
<https://orcid.org/0000-0001-8101-5586>
 Scopus Author ID: 57211394316

Поступила в редакцию 09.01.2023. Принята после рецензирования 06.02.2023. Принята в печать 06.02.2023.

Аннотация: Представлены результаты исследования, направленного на оценку внутренней согласованности параметров двух моделей языковой тревожности и выявление психологической природы исследуемого феномена через анализ взаимосвязи компонентов языковой тревожности и субшкал толерантности к неопределенности. Использовались шкала измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка (Е. К. Horwitz, М. В. Horwitz, J. Cope), дополненная Z. Na, в авторском переводе на русский язык и шкала общей толерантности к неопределенности (Е. Н. Осин). В исследовании приняли участие студенты лингвистических направлений подготовки ($n = 102$). Для статистической обработки данных применялись оценка внутренней согласованности (альфа Кронбаха), описательные статистики исследуемых параметров, одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова, t -критерий Стьюдента, U -критерий Манна-Уитни, H -критерий Краскела-Уоллиса, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона и коэффициент Спирмена). Показано, что юноши и девушки, а также студенты, изучающие различные иностранные языки в качестве основного, статистически достоверно различаются по отдельным компонентам языковой тревожности и толерантности к неопределенности. Выявлены различные корреляционные паттерны между исследуемыми параметрами в группах девушек и юношей и в языковых группах. Наиболее значимыми параметрами толерантности к неопределенности в контексте понимания психологической природы языковой тревожности оказались отношение к сложным задачам и отношение к неопределенным ситуациям.

Ключевые слова: языковая тревожность, толерантность к неопределенности, альфа Кронбаха, корреляционный анализ, половые различия, языковые группы

Цитирование: Федоровский А. Е., Атаманова И. В. К вопросу о психологической природе языковой тревожности. *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2. С. 258–269. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-258-269>

full article

On the Psychological Nature of Language Anxiety

Alexander Ye. Fedorovsky
 Tomsk State University, Russia, Tomsk
<https://orcid.org/0000-0003-2679-6935>
alexandr_fed@mail.ru

Inna V. Atamanova
 Tomsk State University, Russia, Tomsk
<https://orcid.org/0000-0001-8101-5586>
 Scopus Author ID: 57211394316

Received 9 Jan 2023. Accepted after peer review 6 Feb 2023. Accepted for publication 6 Feb 2023.

Abstract: The study featured two models of language anxiety. The authors identified the psychological nature of this phenomenon by analyzing its relationships with ambiguity tolerance. The study involved the Foreign Language Classroom Anxiety Scale developed by E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, and J. Cope, improved by Z. Na, and translated by the authors, as well as E. N. Osin's General Tolerance for Ambiguity Scale. The study involved 102 students majoring in linguistics. For statistical processing, the authors employed such methods as internal consistency assessment (Cronbach's alpha), descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov one-sample test, Student's t -criterion, Mann-Whitney U -test, Kruskal-Wallis H -test, Pearson's coefficient, and Spearman's coefficient. The students demonstrated statistically significant gender differences in individual components of language anxiety and ambiguity tolerance. The attitudes to complex tasks and uncertain situations proved to be the most significant parameters of ambiguity tolerance in the context of understanding the psychological nature of language anxiety.

Keywords: language anxiety, ambiguity tolerance, Cronbach's alpha, correlation analysis, gender differences, language groups

Citation: Fedorovsky A. Ye., Atamanova I. V. On the Psychological Nature of Language Anxiety. *SibScript*, 2023, 25(2): 258–269. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-258-269>

Введение

В рамках реализации научно-исследовательского проекта «Разработка инструментария для оценки динамики становления функционального билингвизма у студентов языковых факультетов», с одной стороны, осуществляется комплексный анализ содержательных характеристик лингвистических, социолингвистических и психологических факторов процесса становления функционального билингва [Атаманова, Федоровский 2022; Нагель и др. 2020]. С другой стороны, требуется психометрическая проверка используемых диагностических инструментов. Одной из важных составляющих этой работы является оценка внутренней согласованности параметров моделей языковой тревожности и выявление психологической природы исследуемого феномена через анализ взаимосвязи параметров языковой тревожности и толерантности к неопределенности.

Анализ отечественной и зарубежной литературы свидетельствует об активизации исследовательского интереса к явлению языковой тревожности на современном этапе. Специалисты в области лингвистики, психологии, теории и методики преподавания иностранных языков, межкультурной коммуникации стремятся пролить свет на различные аспекты языковой тревожности, подчеркивая междисциплинарность данного феномена [Каяво 2021]. Исследуется широкий спектр вопросов: взаимосвязь языковой тревожности обучающихся с их внутренней и внешней мотивацией говорить на иностранном языке [Ahmetović et al. 2020; Aichhorn, Puck 2017], выраженность языковой тревожности у будущих преподавателей в контексте обучения иностранному языку [Aydin, Ustuk 2020], особенности проявления языковой тревожности у студентов лингвистических и нелингвистических направлений подготовки [Атаманова, Федоровский 2022; Калганова, Марданшина 2015; Яйич Новоградец, Чагаль 2021], роль образовательной среды в снижении уровня иноязычной тревожности обучающихся [Лян 2022; Сарманов 2021].

Отметим, что исследование языковой тревожности в 1980-х гг. в первую очередь было инициировано поисками возможных путей повышения эффективности иноязычного образования [Санакоева 2022]. Е. К. Horwitz, М. В. Horwitz и J. Соре в 1986 г. предприняли одну из первых попыток феноменологически описать и количественно измерить языковую тревожность

[Horwitz et al. 1986: 128]. В феномене языковой тревожности исследователи обнаруживают «четко выраженную совокупность представлений индивида о самом себе, убеждений, эмоционального восприятия и моделей поведения, сопряженных с изучением иностранного языка в аудитории и уникальностью процесса изучения иностранного языка» [цит. по: Санакоева 2022: 108]. Это подтверждает интегративный характер исследуемого явления, поскольку в приведенном определении можно выделить когнитивные, эмоциональные, ценностно-смысловые, мотивационные и поведенческие компоненты.

Первоначально Е. К. Horwitz с коллегами обозначили три источника возникновения языковой тревожности в условиях обучения иностранному языку: 1) боязнь межличностной коммуникации, или коммуникативная тревожность (*communicative apprehension*); 2) боязнь тестовых ситуаций, или тестовая тревожность (*test anxiety*); 3) боязнь негативной оценки (*fear of negative evaluation*) [Horwitz et al. 1986: 127]. Обозначенные компоненты составили шкалу измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), далее – FLCAS. Дальнейшие исследования привели к появлению четырехфакторных моделей иноязычной тревожности. Так, в контексте изучения японского языка как иностранного Y. Aida в 1994 г. выделила четыре фактора языковой тревожности, исключив 6 пунктов оригинальной шкалы из анализа из-за низкой факторной нагрузки: 1) речевая тревога и страх негативной оценки (*speech anxiety and fear of negative evaluation*); 2) страх провала на занятиях (*fear of failing the class*); 3) степень комфорта при общении с носителями языка (*comfortableness in speaking Japanese people*); 4) негативное отношение к учебному классу (*negative attitudes towards the Japanese class*) [Aida 1994] (в русской адаптации см. [Ракитина, Трубицына 2021: 101]). Исследователь обратила внимание на необходимость учета фактора негативного отношения к учебному классу, поскольку он отражает пережитый негативный опыт изучения иностранного языка в специально организованных условиях.

В исследовании, проведенном Z. Na в 2007 г. с участием старшеклассников из Китая, изучавших английский язык в качестве иностранного, также была использована

четырёхфакторная модель языковой тревожности. Кроме трех оригинальных параметров языковой тревожности (по FLCAS) выделялась еще и тревожность на занятиях по английскому языку (*anxiety of English classes*) [Na 2007]. Отметим, что данная модель чаще всего используется в современных исследованиях [Атаманова, Федоровский 2022; Калганова, Марданшина 2015; Яйич Новоградец, Чагаль 2021; Hidayati 2018]. Детальный сравнительный анализ существующих моделей языковой тревожности представлен в научной статье [Park 2012].

В рамках предпринятого нами исследования проведена оценка внутренней согласованности параметров двух моделей языковой тревожности при изучении иностранного языка, детальное описание которых будет представлено в разделе *Методы и материалы*.

Следующий этап исследования был направлен на более глубокое понимание психологической природы языковой тревожности через анализ взаимосвязи изучаемого явления с параметрами толерантности к неопределенности. О наличии такой взаимосвязи свидетельствует представление о психологической сущности толерантности к неопределенности как о феномене, отражающем степень принятия ситуаций новизны, неопределенности или непредсказуемости, естественной реакцией на которые в первый момент может быть чувство тревоги или страха [Gudykunst 2005]. Определение толерантности к неопределенности, предложенное D. L. McLain в ходе разработки шкалы толерантности к неопределенным стимулам различного типа (*Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-1*), далее – MSTAT-I [McLain 1993], также содержит указание на ситуации, способные вызывать тревогу: «спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций» [Осин 2010: 67].

В этом смысле овладение иностранным языком представляет собой процесс, в котором обучающиеся постоянно сталкиваются с ситуациями новизны, неопределенности или непредсказуемости [Атаманова, Bogomaz 2014; Ely 1989]. Специалисты рассматривают толерантность обучающихся к неопределенности в качестве одного из психологических параметров, способствующих или препятствующих (в зависимости от степени выраженности) успешности изучения иностранного языка [Kamran 2011], при этом умеренная толерантность к неопределенности оказывается более предпочтительной в образовательном контексте [Ehrman 1993]. Также отмечается, что толерантность к неопределенности помогает удерживать в памяти неполную или противоречивую информацию, которая может пригодиться в дальнейшем в ходе изучения иностранного

языка [Dewaele, Ip 2013]. Наши собственные исследования толерантности к неопределенности обучающихся инженерных направлений подготовки позволяют рассматривать данный параметр в качестве психологического ресурса процесса овладения иностранным языком, поскольку интолерантные к неопределенности студенты испытывают значительно больше трудностей психологического характера в процессе обучения иностранному языку [Атаманова, Богомаз 2014]. Все вышесказанное дает основание предполагать, что исследование взаимосвязи языковой тревожности и толерантности к неопределенности поможет разобраться в психологической составляющей процесса овладения иностранным языком и разграничить содержательно исследуемые явления.

Подчеркнем, что современными учеными предпринимаются отдельные попытки анализа взаимосвязи языковой тревожности и толерантности к неопределенности в контексте изучения иностранного языка. В частности, исследование J.-M. Dewaele и T. S. Ip показало, что большая степень толерантности к неопределенности в отношении иностранного языка связана с меньшей степенью проявления языковой тревожности в условиях обучения ему. По мнению авторов, полученный результат отражает представления исследователей (речь идет о теории управления беспокойством и неопределенностью (*The Anxiety / Uncertainty Management (AUM) theory*) [Gudykunst 2005]) о связи между неопределенностью и тревожностью в общем смысле, которая проявляется в том, что большая степень толерантности к неопределенности ведет к снижению тревожности [Dewaele, Ip 2013].

Имеющиеся психодиагностические инструменты для исследования толерантности к неопределенности позволяют осуществить детальный анализ данного феномена с учетом спектра реакций респондентов на неопределенные стимулы разного рода. MSTAT-I включает в себя 22 утверждения, которые позволяют оценить отношение человека к новизне, сложным и непредсказуемым ситуациям. Шкала была апробирована на русскоязычной выборке Е. Г. Луковицкой в 1998 г. (см. [Леонтьев и др. 2016]) и стала известна в исследовательских кругах под названием «Шкала толерантности к неопределенности Д. МакЛейна». В 2010 г. была осуществлена психометрическая проверка шкалы; исследователи использовали в работе другое название – «Шкала общей толерантности к неопределенности», далее – ШОТН, которое, по их мнению, в большей степени соответствовало идее оригинальной методики [Осин 2010]. В результате проделанной работы были выделены пять субшкал, позволяющие более дифференцированно оценивать толерантность к неопределенности. Полагаем, что использование данной версии психодиагностического инструмента в нашем

исследовании позволит более точно подойти к оценке характера взаимосвязи толерантности к неопределенности и языковой тревожности, что даст возможность выделить психологическое содержание исследуемых явлений в контексте овладения обучающимися иностранным языком.

Таким образом, цель исследования заключалась в анализе взаимосвязи параметров языковой тревожности и толерантности к неопределенности на примере обучающихся лингвистических направлений подготовки для выявления психологической природы языковой тревожности. Кроме того, в задачи исследования входила оценка внутренней согласованности параметров двух моделей языковой тревожности.

Методы и материалы

Сбор данных проводился в осеннем и весеннем семестрах 2021–2022 учебного года. В исследовании приняли участие студенты второго курса лингвистических направлений подготовки, обучающиеся на факультете иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета. Общая выборка включала в себя 102 человека (21 юноша и 81 девушка) в возрасте 17–23 лет (средний возраст: $19,38 \pm 0,88$). Также общая выборка была разделена на четыре группы в зависимости от иностранного языка, который участники исследования изучали в качестве основного на своем направлении подготовки: английский ($n = 39$), немецкий ($n = 14$), китайский ($n = 30$), романские языки ($n = 19$).

Участникам в рамках общепсихологического практикума на занятиях по психологии, обязательной частью которых является самоанализ психологических качеств, был предложен к заполнению в бумажной форме ряд опросников, направленных на изучение их психологических особенностей. После обработки сырых данных студентами были составлены свои психологические профили, получена обратная связь от преподавателя. Для дальнейшей работы данные по языковой тревожности и толерантности к неопределенности в обезличенном виде отбиралась из массива данных.

Оценка параметров языковой тревожности происходила с помощью FLCAS, разработанной Е. К. Horwitz, М. В. Horwitz, J. Сore и дополненной Z. Na. Данная шкала позволяет измерить общую языковую тревожность и четыре ее компонента.

Опросник состоит из 33 утверждений, каждое из которых респонденты оценивают в соответствии со своим отношением к этим утверждениям. Для такой оценки используется 5-балльная шкала Ликерта, где 1 – совершенно согласен, 5 – совершенно не согласен. Обозначенные выше компоненты языковой тревожности

рассчитываются суммированием баллов, полученных респондентами по соответствующим утверждениям. Отметим, что при обработке сырых баллов необходимо придерживаться следующего правила для ответов на прямые утверждения: вариант 1 получает 5 баллов, вариант 2 – 4, вариант 3 – 3, вариант 4 – 2, вариант 5 – 1. Баллы для обратных утверждений (2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32) сохраняют вес исходных вариантов ответов. В работе применялся собственный вариант перевода опросника (см. [Атаманова, Федоровский 2022]). Участники исследования заполняли опросник по языковой тревожности, имея в виду тот иностранный язык, который они изучали в качестве основного на своем направлении подготовки.

В рамках исследования была проведена оценка внутренней согласованности двух моделей (модель 1 и модель 2), применяемых для измерения компонентов языковой тревожности. В обеих моделях применяются одни и те же компоненты с точки зрения названия, но они различаются содержательным наполнением. В модели 1 [Атаманова, Федоровский 2022; Калганова, Марданшина 2015; Яйич Новоградец, Чагаль 2021; Hidayati 2018] коммуникативная тревожность включает в себя 8 утверждений (1, 9, 14, 18, 24, 27, 29, 32), боязнь негативной оценки – 9 (3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31, 33), тестовая тревожность – 5 (2, 8, 10, 19, 21) и тревожность на занятиях по иностранному языку – 11 (4, 5, 6, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 28, 30). В модели 2 [Park 2012] за коммуникативную тревожность отвечают 15 утверждений (1, 3, 4, 9, 13, 14, 15, 18, 20, 24, 27, 29, 30, 32, 33), за боязнь негативной оценки – 6 (2, 7, 19, 23, 25, 31), за тестовую тревожность – 3 (8, 10, 21) и за тревожность на занятиях по иностранному языку – 9 (5, 6, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 28).

В таблице 1 приведены значения альфа Кронбаха для компонентов языковой тревожности, рассчитываемых согласно модели 1 и модели 2. Сравнение полученных значений свидетельствует о большей внутренней согласованности компонентов языковой тревожности, определяемых по модели 1. Именно эти компоненты

Табл. 1. Значения альфа Кронбаха для компонентов языковой тревожности при сравнении моделей
Tab. 1. Cronbach's alpha values for components of language anxiety when comparing models

Компоненты	Альфа Кронбаха	
	Модель 1	Модель 2
КТ	0,83	0,91
БНО	0,89	0,78
ТТ	0,74	0,65
ТЗ	0,84	0,81
ЯТ	0,95	0,95

будут использованы для осуществления дальнейшего анализа (см. список условных сокращений после заключения статьи).

Оценка толерантности к неопределенности проводилась с помощью ШОТН. Респондентам предлагалось провести оценку своего согласия с 22 утверждениями оригинального опросника MSTAT-I в соответствии с 7-балльной шкалой Ликерта, где 1 – совершенно не согласен, а 7 – полностью согласен. В целях повышения надежности методики из оригинальной шкалы были исключены утверждения 3, 20 и 21. В ходе осуществления структурного моделирования выделены пять субшкал: отношение к новизне – 3 пункта (8, 14 и 15), отношение к сложным задачам – 7 (5, 9, 10, 12, 13, 17 и 19), отношение к неопределенным ситуациям – 9 (1, 2, 4, 6, 7, 11, 16, 18 и 22), предпочтение неопределенности – 10 (все прямые пункты: 4, 7, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19 и 22) и толерантность / избегание неопределенности – 9 (все обратные пункты: 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 13 и 16) [Осин 2010]. Также рассчитывается общий показатель толерантности к неопределенности (суммарный балл). В рамках нашего исследования осуществлена проверка внутренней согласованности субшкал ШОТН для выборки исследования, которая показала высокий уровень значений коэффициентов альфа Кронбаха (табл. 2).

Табл. 2. Значения альфа Кронбаха для компонентов толерантности к неопределенности

Tab. 2. Cronbach's alpha values for components of ambiguity tolerance

Субшкалы	Альфа Кронбаха
ОН	0,83
ОСЗ	0,81
ОНС	0,83
ПН	0,84
Т / ИН	0,83
ТН	0,90

Статистическая обработка собранных данных проводилась с использованием программы SPSS Statistics 25.0. В ходе анализа рассчитаны описательные статистики ($M \pm SD$) и осуществлена оценка нормальности распределения исследуемых параметров при помощи одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова. Далее в зависимости от характера распределения исследуемые параметры сравнивались посредством t-критерия Стьюдента, U-критерия Манна-Уитни, H-критерия Краскела-Уоллиса. Соответственно, корреляционный анализ также проводился с использованием двух критериев: коэффициента Пирсона и коэффициента Спирмена.

Результаты

В таблице 3 приведены описательные статистики ($M \pm SD$) по параметрам языковой тревожности и толерантности к неопределенности в общей выборке и в группах юношей и девушек. Для выявления статистически значимых различий ($p < 0,05$) исследуемых параметров по полу применялся t-критерий Стьюдента, если распределение этих параметров соответствовало нормальному. Обнаружено, что юноши и девушки достоверно различаются по степени выраженности коммуникативной тревожности ($t = 2,480$; $p = 0,018$), боязни негативной оценки ($t = 2,048$; $p = 0,048$) и суммарного балла по языковой тревожности ($t = 2,306$; $p = 0,027$).

Для анализа параметров, показавших отличное от нормального распределение, применялся непараметрический критерий различия (U-критерий Манна-Уитни). На уровне статистической значимости $p < 0,1$ девушки демонстрируют большую степень выраженности тестовой тревожности ($U = 632,000$; $p = 0,070$). Выявлены статистически достоверные различия по полу по субшкалам *отношение к сложным задачам* ($U = 519,500$; $p = 0,006$) и *предпочтение неопределенности* ($U = 566,000$; $p = 0,018$). В отношении общего показателя толерантности к неопределенности были получены статистически значимые различия между исследуемыми группами на уровне $p < 0,1$ ($U = 618,000$; $p = 0,054$).

У девушек в большей степени, чем у юношей, выражены коммуникативная тревожность, боязнь негативной оценки, тревожность в ситуациях тестирования и общая языковая тревожность. Юноши по сравнению с девушками в большей степени толерантны к неопределенности, предпочитают неопределенность и сложные задачи (табл. 3).

Таблица 4 содержит описательные статистики исследуемых параметров ($M \pm SD$) по группам, сформированным по иностранным языкам, которые участники исследования изучали в качестве основного в рамках своего направления подготовки. Для выявления статистически значимых различий ($p < 0,05$) по степени выраженности исследуемых параметров в языковых группах применялся H-критерий Краскела-Уоллиса.

Показано, что студенты, изучающие английский, немецкий, китайский языки и языки романской группы в качестве основного иностранного языка, достоверно различаются на уровне $p < 0,1$ по степени выраженности коммуникативной тревожности ($H = 7,064$; $p = 0,070$), тестовой тревожности ($H = 6,431$; $p = 0,092$) и отношению к неопределенным ситуациям ($H = 6,744$; $p = 0,081$). При этом самая высокая степень выраженности коммуникативной тревожности отмечается в группе, изучающей немецкий язык, а самая низкая – английский. Самая высокая степень выраженности тестовой

тревожности выявлена в группе, изучающей китайский, а самая низкая – английский и романские языки. Самая высокая степень выраженности принятия неопределенных ситуаций наблюдается у изучающих языки романской группы, а самая низкая – немецкий (табл. 4).

В рамках настоящего исследования решалась задача выявления психологической природы языковой тревожности. Для этого нами проведен корреляционный

анализ для понимания характера взаимосвязи между компонентами языковой тревожности и субшкалами толерантности к неопределенности. Таблица 5 показывает результаты корреляционного анализа исследуемых параметров в целом по выборке с использованием коэффициента корреляции Пирсона, поскольку параметры подчинялись нормальному распределению (одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова).

Табл. 3. Описательные статистики параметров в общей выборке и в группах юношей и девушек

Tab. 3. Descriptive statistics: the total sample vs. gender groups

Параметры	Общая выборка (n = 102)		Девушки (n = 81)		Юноши (n = 21)	
	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.
КТ	23,23	6,77	24,01	6,72	20,19	6,18
БНО	24,25	8,35	25,02	8,47	21,24	7,29
ТТ	12,93	4,40	13,32	4,46	11,43	3,89
ТЗ	28,62	8,83	29,37	9,13	25,71	6,97
ЯТ	89,02	25,95	91,73	26,23	78,57	22,48
ОН	12,17	4,37	12,23	4,47	11,90	4,05
ОСЗ	30,23	8,04	29,14	8,07	34,43	6,52
ОНС	34,74	9,11	34,04	9,31	37,43	7,91
ПН	40,22	10,17	39,02	10,39	44,81	7,97
Т / ИН	36,91	9,67	36,38	10,23	38,95	6,96
ТН	77,13	18,48	75,41	19,16	83,76	14,09

Табл. 4. Описательные статистики параметров в языковых группах

Tab. 4. Descriptive statistics: language majors

Параметры	АЯ (n = 39)		НЯ (n = 14)		КЯ (n = 30)		РЯ (n = 19)	
	Ср. зн.	Ст. откл.						
КТ	21,44	6,49	26,50	8,58	24,63	5,68	22,26	6,57
БНО	22,69	7,73	26,93	10,40	25,97	8,48	22,74	7,29
ТТ	12,00	4,14	13,43	4,93	14,50	4,42	12,00	4,01
ТЗ	27,97	7,79	32,07	12,69	30,23	8,05	24,84	7,66
ЯТ	84,10	24,03	98,93	35,06	95,33	23,73	81,84	22,68
ОН	11,85	3,77	12,21	4,25	11,30	4,63	14,16	4,88
ОСЗ	30,62	7,34	26,43	8,42	30,80	9,22	31,32	6,91
ОНС	36,15	7,79	31,29	11,36	32,23	9,32	38,32	8,15
ПН	40,97	8,83	36,93	11,64	38,67	11,75	43,53	8,42
Т / ИН	37,64	8,83	33,00	9,55	35,67	10,66	40,26	9,15
ТН	78,62	15,66	69,93	20,46	74,33	21,12	83,79	16,52

Табл. 5. Результаты корреляционного анализа по Пирсону для общей выборки, n = 102

Tab. 5. Results of Pearson's correlation analysis, the total sample, n = 102

Параметры	КТ	БНО	ТЗ	ЯТ
ОН	-0,217*	-0,047	-0,191	-0,166
ОСЗ	-0,420**	-0,311**	-0,457**	-0,445**
ОНС	-0,336**	-0,192	-0,409**	-0,334**
ПН	-0,348**	-0,197*	-0,409**	-0,355**
Т / ИН	-0,398**	-0,253*	-0,420**	-0,379**
ТН	-0,400**	-0,241*	-0,445**	-0,387**

Прим.: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Анализ полученных коэффициентов корреляции Пирсона (табл. 5) позволяет констатировать, что коммуникативная тревожность в большей степени связана с отношением студентов к сложным задачам ($r = -0,420$; $p = 0,000$) и неопределенным ситуациям ($r = -0,336$; $p = 0,001$), а также с их толерантностью к неопределенности за счет ее избегания ($r = -0,398$; $p = 0,000$) и предпочтения ($r = -0,348$; $p = 0,000$). Обратим внимание на то, что выявленные корреляции носят обратный характер, т.е. чем больше студенты стремятся избежать сложных задач, неопределенных ситуаций и неопределенность в целом, тем больше выражена их коммуникативная тревожность.

Существует статистически значимая отрицательная взаимосвязь между боязнью негативной оценки и отношением к сложным задачам ($r = -0,311$; $p = 0,001$): чем легче студенты относятся к сложным задачам, тем менее выражена у них боязнь негативной оценки.

Тревожность студентов на занятиях по иностранному языку обратно пропорциональна их отношению к сложным задачам ($r = -0,457$; $p = 0,000$) и неопределенным ситуациям ($r = -0,409$; $p = 0,000$), а также их толерантности к неопределенности за счет ее избегания ($r = -0,420$; $p = 0,000$) и предпочтения ($r = -0,409$; $p = 0,000$).

Распределение параметра *тестовая тревожность* не соответствовало нормальному распределению (одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова), поэтому корреляционный анализ по этому компоненту языковой тревожности проводился с применением корреляционного коэффициента Спирмена (ρ). В результате обнаружены обратные взаимосвязи с высокой статистической значимостью ($p < 0,01$) с отношением к сложным задачам ($\rho = -0,331$; $p = 0,000$) и к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,349$; $p = 0,000$), предпочтением неопределенности ($\rho = -0,268$; $p = 0,000$) и толерантностью / избеганием

неопределенности ($\rho = -0,373$; $p = 0,000$). Установлено, что чем выше степень избегания студентами сложных задач и неопределенных ситуаций, тем выше их тревожность в ситуациях тестирования. Снижению тревожности в ситуациях тестирования способствует большая степень толерантности к неопределенности в целом (как за счет ее избегания, так и за счет ее предпочтения).

Для оценки характера взаимосвязи компонентов языковой тревожности и субшкал толерантности к неопределенности в группах девушек и юношей использовались, соответственно, корреляционные коэффициенты Пирсона (r) и Спирмена (ρ), поскольку распределение большинства исследуемых параметров в группе юношей не соответствовало нормальному в отличие от группы девушек. Результаты корреляционного анализа в группе девушек представлены в таблице 6.

Табл. 6. Результаты корреляционного анализа по Пирсону в группе девушек, n = 81

Tab. 6. Results of Pearson's correlation analysis, the female group, n = 81

Параметры	КТ	БНО	ТЗ	ЯТ
ОН	-0,244*	-0,067	-0,222*	-0,202
ОСЗ	-0,342**	-0,241*	-0,414**	-0,362**
ОНС	-0,332**	-0,212	-0,454**	-0,382**
ПН	-0,300**	-0,169	-0,412**	-0,328**
Т / ИН	-0,375**	-0,241*	-0,419**	-0,388**
ТН	-0,362**	-0,220*	-0,447**	-0,385**

Прим.: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Так, у девушек обнаружены обратные взаимосвязи с высокой статистической значимостью ($p < 0,01$) между коммуникативной тревожностью и отношением к сложным задачам ($r = -0,342$; $p = 0,002$), отношением к неопределенным ситуациям ($r = -0,332$; $p = 0,002$), предпочтением неопределенности ($r = -0,300$; $p = 0,007$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($r = -0,375$; $p = 0,001$).

Тревожность на занятиях по иностранному языку у девушек также обратно пропорциональна с высоким уровнем статистической значимости ($p < 0,01$) их отношению к сложным задачам ($r = -0,414$; $p = 0,000$), отношению к неопределенным ситуациям ($r = -0,454$; $p = 0,000$), предпочтению неопределенности ($r = -0,412$; $p = 0,000$) и толерантности / избеганию неопределенности ($r = -0,419$; $p = 0,000$).

По такому компоненту языковой тревожности, как боязнь негативной оценки, у девушек также были выявлены статистически значимые взаимосвязи

на уровне $p < 0,05$ с отношением к сложным задачам ($r = -0,241$; $p = 0,031$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($r = -0,241$; $p = 0,030$), т. е. девушки тем сильнее боятся негативной оценки, чем сильнее выражено их стремление избегать неопределенность.

Распределение параметра тестовой тревожности в группе девушек не соответствовало нормальному распределению, поэтому корреляционный анализ по этому компоненту проводился с применением корреляционного коэффициента Спирмена (ρ). Была выявлена обратная взаимосвязь с высокой статистической значимостью ($p < 0,01$) между данным показателем и отношением к сложным задачам ($\rho = -0,302$; $p = 0,006$), отношением к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,381$; $p = 0,000$), предпочтением неопределенности ($\rho = -0,287$; $p = 0,009$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,400$; $p = 0,000$). Полученные результаты отражают то, что чем выше степень избегания девушками сложных задач и неопределенных ситуаций, тем выше их тревожность в ситуациях тестирования. Снижению тревожности в ситуациях тестирования может способствовать большая степень толерантности к неопределенности в целом (как за счет ее избегания, так и за счет ее предпочтения).

В группе юношей было выявлено значительно меньшее количество взаимосвязей между компонентами языковой тревожности и субшкалами толерантности к неопределенности. Так, были обнаружены статистически значимые обратные взаимосвязи между отношением к сложным задачам и коммуникативной тревожностью ($\rho = -0,604$; $p = 0,004$), боязнью негативной оценки ($\rho = -0,466$; $p = 0,033$) и тревожностью на занятиях по иностранному языку ($\rho = -0,534$; $p = 0,013$). Обращает на себя внимание тот факт, что полученные в группе юношей корреляционные коэффициенты превышают значения аналогичных коэффициентов в группе девушек. Кроме того, у юношей только параметр отношения к сложным задачам имеет значение для анализа природы языковой тревожности.

Также проведен внутригрупповой корреляционный анализ в зависимости от иностранного языка, изучаемого респондентами в качестве основного в рамках образовательной программы. Ввиду малочисленности выделенных для анализа групп и характера распределения исследуемых параметров в них применялся корреляционный коэффициент Спирмена (ρ). Анализ результатов позволяет сделать вывод, что характер статистически значимых взаимосвязей между компонентами языковой тревожности и субшкалами толерантности к неопределенности у студентов лингвистических направлений подготовки различается в зависимости от изучаемого ими языка (табл. 7).

Так, у студентов, изучающих английский язык, были выявлены обратные корреляции как с высокой статистической значимостью ($p < 0,01$), так и на меньшем уровне статистической значимости ($p < 0,05$) между целым рядом исследуемых параметров. Коммуникативная тревожность в данной группе связана с отношением к сложным задачам ($\rho = -0,382$; $p = 0,016$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,432$; $p = 0,006$). Аналогичный паттерн наблюдается и по параметру боязни негативной оценки: обнаружена взаимосвязь с отношением к сложным задачам ($\rho = -0,364$; $p = 0,023$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,353$; $p = 0,028$). Тестовая тревожность связана с отношением студентов к сложным задачам ($\rho = -0,473$; $p = 0,002$), отношением к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,328$; $p = 0,041$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,519$; $p = 0,001$). Тревожность на занятиях по иностранному языку связана с отношением к сложным задачам ($\rho = -0,532$; $p = 0,000$), предпочтением неопределенности ($\rho = -0,378$; $p = 0,018$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,492$; $p = 0,001$). Таким образом, наиболее значимыми параметрами для понимания психологической природы языковой тревожности в группе студентов, изучающих английский язык, оказались отношение к сложным задачам и толерантность к неопределенности за счет ее избегания.

В группе студентов, изучающих немецкий язык, было обнаружено меньшее количество статистически значимых ($p < 0,05$) обратных корреляций между компонентами языковой тревожности и субшкалами толерантности к неопределенности. В частности, коммуникативная тревожность связана с отношением студентов к сложным задачам ($\rho = -0,549$; $p = 0,042$) и предпочтением неопределенности ($\rho = -0,558$; $p = 0,038$). Их тревожность в ситуациях тестирования детерминирована отношением к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,602$; $p = 0,023$), предпочтением неопределенности ($\rho = -0,653$; $p = 0,011$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,559$; $p = 0,038$). Полученные результаты свидетельствуют, во-первых, о том, что не все компоненты языковой тревожности проявляют себя во взаимосвязи с субшкалами толерантности к неопределенности у студентов, изучающих немецкий язык. Во-вторых, языковая тревожность в данной группе респондентов не показала статистически значимых корреляций ни с одной из субшкал.

В группе студентов, изучающих китайский язык, также были обнаружены статистически достоверные ($p < 0,05$) корреляции по отдельным компонентам языковой тревожности. Зафиксирована отрицательная взаимосвязь между отношением к сложным задачам

Табл. 7. Результаты корреляционного анализа по Спирмену в языковых группах

Tab. 7. Results of Spearman's correlation analysis according to language majors

Параметры	Язык	КТ	БНО	ТТ	ТЗ	ЯТ
ОН	АЯ	-0,172	-0,132	-0,135	-0,291	-0,202
	НЯ	-0,456	-0,331	-0,525	-0,193	-0,332
	КЯ	-0,040	0,211	0,214	0,133	0,152
	РЯ	-0,176	0,269	-0,178	-0,231	-0,273
ОСЗ	АЯ	-0,382*	-0,364*	-0,473**	-0,532**	-0,447**
	НЯ	-0,549*	-0,454	-0,417	-0,479	-0,488
	КЯ	-0,385*	-0,371*	-0,263	-0,454*	-0,415*
	РЯ	-0,340	0,067	-0,153	-0,321	-0,366
ОНС	АЯ	-0,295	-0,152	-0,328*	-0,282	-0,251
	НЯ	-0,495	-0,386	-0,602*	-0,268	-0,396
	КЯ	-0,142	-0,092	-0,161	-0,272	-0,172
	РЯ	-0,299	-0,003	-0,354	-0,517*	-0,485*
ПН	АЯ	-0,254	-0,181	-0,229	-0,378*	-0,262
	НЯ	-0,558*	-0,456	-0,653*	-0,358	-0,458
	КЯ	-0,281	-0,203	-0,133	-0,388*	-0,294
	РЯ	-0,285	0,170	-0,211	-0,447	-0,414
Т / ИН	АЯ	-0,432**	-0,353*	-0,519**	-0,492**	-0,465**
	НЯ	-0,502	-0,414	-0,559*	-0,354	-0,433
	КЯ	-0,235	-0,138	-0,149	-0,249	-0,198
	РЯ	-0,415	-0,017	-0,314	-0,418	-0,488*
ТН	АЯ	-0,371*	-0,296	-0,412**	-0,474**	-0,394*
	НЯ	-0,543*	-0,424	-0,583*	-0,329	-0,437
	КЯ	-0,265	-0,188	-0,163	-0,348	-0,267
	РЯ	-0,346	0,115	-0,252	-0,455	-0,456*

Прим.: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

и коммуникативной тревожностью ($\rho = -0,385$; $p = 0,036$), боязнью негативной оценки ($\rho = -0,371$; $p = 0,044$), тревожностью на занятиях по иностранному языку ($\rho = -0,454$; $p = 0,012$). Тревожность этих студентов на занятиях по иностранному языку также обратно пропорциональна их предпочтению неопределенности ($\rho = -0,388$; $p = 0,034$). Наиболее значимым параметром для понимания психологической природы языковой тревожности в данной группе оказалось отношение к сложным задачам.

В группе студентов, изучающих язык, входящие в романскую группу, было обнаружено наименьшее количество статистически достоверных ($p < 0,05$) корреляций.

Их тревожность на занятиях по иностранному языку обратно пропорциональна отношению к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,517$; $p = 0,023$). Языковая тревожность в целом у этих студентов связана с их отношением к неопределенным ситуациям ($\rho = -0,485$; $p = 0,035$) и толерантностью / избеганием неопределенности ($\rho = -0,488$; $p = 0,034$). Следовательно, можно заключить, что наиболее значимыми параметрами для понимания психологической природы языковой тревожности в данной группе респондентов оказались отношение к неопределенным ситуациям и толерантность к неопределенности за счет ее избегания.

Обсуждение

Анализируя результаты в контексте понимания психологической природы языковой тревожности у студентов лингвистических направлений подготовки, подчеркнем, что отношение к сложным задачам и неопределенным ситуациям проявили себя как наиболее значимые параметры с точки зрения их взаимосвязи с компонентами языковой тревожности. Полученные нами данные соотносятся с выводом исследования о роли толерантности к неопределенности в ходе изучения иностранного языка: толерантность к неопределенности помогает удерживать в памяти неполную или противоречивую информацию для ее дальнейшего использования [Dewaele, Ip 2013]. Это можно трактовать с позиции отношения к сложным задачам и неопределенным ситуациям. Большая степень избегания сложных задач и неопределенных ситуаций ведет к большей степени выраженности языковой тревожности в целом и ее отдельных компонентов, что препятствует успешному освоению изучаемого иностранного языка [Калганова, Марданшина 2015; Яйич Новоградец, Чагаль 2021].

Отметим также, что отношение к новизне никак себя не проявило во взаимосвязях с компонентами языковой тревожности. Возможно, это свидетельствует о том, что для студентов, обучающихся на лингвистических направлениях подготовки, этот аспект толерантности к неопределенности не имеет значения ни в случае длительного изучения иностранного языка (группа английского языка), ни в случае начального этапа изучения (группа китайского языка). Кроме того, различны корреляционные паттерны взаимосвязей компонентов языковой тревожности и параметров толерантности к неопределенности в зависимости от изучаемого респондентами иностранного языка в качестве основного; это требует дальнейшего исследования на расширенной выборке.

Заключение

Подводя итоги, сделаем следующие выводы:

1) модель языковой тревожности, в которой коммуникативная тревожность включает в себя 8 утверждений, боязнь негативной оценки – 9, тестовая тревожность – 5 и тревожность на занятиях по иностранному языку – 11, продемонстрировала большую степень внутренней согласованности ее компонентов, что дает возможность рекомендовать модель для оценки языковой тревожности и ее компонентов в исследовательских и практических целях;

2) у девушек, обучающихся на лингвистических направлениях подготовки, была выявлена большая

степень выраженности коммуникативной тревожности, боязни негативной оценки, тревожности в ситуациях тестирования и общей языковой тревожности в сравнении с юношами;

3) юноши, обучающиеся на лингвистических направлениях подготовки, в большей степени толерантны к неопределенности в целом в сравнении с девушками, предпочитают неопределенность и сложные задачи;

4) студенты лингвистических направлений подготовки, изучающие английский, немецкий, китайский языки и языки романской группы в качестве основного, достоверно различаются по степени выраженности коммуникативной тревожности, тестовой тревожности и отношению к неопределенным ситуациям;

5) выявленные взаимосвязи между компонентами языковой тревожности и субшкалами толерантности к неопределенности различаются в группах девушек и юношей, а также в зависимости от изучаемого ими иностранного языка;

6) для понимания природы языковой тревожности у студентов лингвистических направлений имеют значение как их отношение к сложным задачам и неопределенным ситуациям, так и то, насколько они предпочитают неопределенность в целом или избегают ее, а отношение к новизне никакой роли не играет.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений, касающихся выборки респондентов и поставленных задач, что позволяет рассматривать его на данном этапе в качестве пилотажного. Дальнейшая работа будет направлена на расширение выборки и реализацию следующих этапов психометрической проверки шкалы измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка.

Список условных сокращений

АЯ – группа английского языка.

БНО – боязнь негативной оценки.

КТ – коммуникативная тревожность.

КЯ – группа китайского языка.

НЯ – группа немецкого языка.

ОН – отношение к новизне.

ОНС – отношение к неопределенным ситуациям.

ОСЗ – отношение к сложным задачам.

ПН – предпочтение неопределенности.

РЯ – группа романских языков.

Т / ИН – толерантность / избегание неопределенности.

ТЗ – тревожность на занятиях по иностранному языку.

ТН – общий показатель толерантности к неопределенности.

ТТ – тестовая тревожность.

ЯТ – языковая тревожность (суммарный балл).

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: А. Е. Федоровский – организация процедуры сбора эмпирических данных, статистический анализ эмпирических данных, подготовка чернового варианта текста статьи, редактирование текста статьи. И. В. Атаманова – методология исследования, сбор эмпирических данных, редактирование текста статьи, оформление текста статьи.

Contribution: A. Ye. Fedorovsky organized the procedure for collecting empirical data, performed the statistical analysis, drafted the manuscript, and proofread the final version. I. V. Atamanova developed the methodology, collected empirical data, edited the manuscript, and designed the text.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00282a «Разработка инструментария для оценки динамики становления функционального билингвизма у студентов языковых факультетов».

Funding: The research was funded by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 20-013-00282a "Producing a toolkit to assess development of functional bilingual characteristics in students majoring in foreign languages".

Литература / References

- Атаманова И. В., Богомаз С. А. Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность толерантных и интолерантных к неопределенности студентов. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*. 2014. № 8. [Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Ambiguity-tolerant and ambiguity-intolerant students' professionally-oriented communicative competence in a foreign language. *The Emissia.Offline Letters*, 2014, (8). (In Russ.)] URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2231.htm> (accessed 4 Dec 2022). <https://elibrary.ru/tufxvl>
- Атаманова И. В., Федоровский А. Е. Выраженность языковой тревожности у студентов лингвистических направлений подготовки. *Российский гуманитарный журнал*. 2022. Т. 11. № 1. С. 67–78. [Atamanova I. V., Fedorovsky A. Ye. Manifestation of foreign language anxiety among students majoring in linguistics. *Liberal Arts in Russia*, 2022, 11(1): 67–78. (In Russ.)] <https://doi.org/10.15643/libartrus-2022.1.6>
- Калганова Г. Ф., Марданшина Р. М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. *Современные исследования социальных проблем*. 2015. № 11. С. 608–619. [Kalganova G. F., Mardanshina R. M. Students of economics' anxiety towards English language learning. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2015, (11): 608–619. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-11-50>
- Каяво В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований. *Педагогическое образование в России*. 2021. № 4. С. 41–50. [Kayavo V. A. Language anxiety as a problem in teaching a foreign language and the factors of its occurrence: analysis of theoretical and empirical studies. *Pedagogical Education in Russia*, 2021, (4): 41–50. (In Russ.)] https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_05
- Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Луковицкая Е. Г. Диагностика толерантности к неопределенности: шкалы Д. Маклейна. М.: Смысл, 2016. 60 с. [Leontiev D. A., Osin E. N., Lukovitskaya E. G. *Diagnostics of ambiguity tolerance: D. McLain's scales*. Moscow: Smysl, 2016, 60. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/gzzzvq>
- Лян К. Фактор тревожности в процессе изучения русского языка китайскими студентами. *Русский язык и культура в зеркале перевода: XII Междунар. науч. конф.* (Москва, 13–15 мая 2022 г.). М.: МГУ, 2022. С. 322–331. [Liang K. The anxiety factor of Chinese students in the process of learning Russian. *Russian language and culture reflected in translation: Proc. XII Intern. Sci. Conf.*, Moscow, 13–15 May 2022. Moscow: MSU, 2022, 322–331. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ylenpz>
- Нагель О. В., Темникова И. Г., Буб А. С., Душейко А. С. Психолингвистическое, языковое и социолингвистическое портретирование / профилизация функциональных билингвов. *Язык и культура*. 2020. № 52. С. 198–214. [Nagel O. V., Temnikova I. G., Bub A. S., Dusheiko A. S. Psycholinguistic, language and sociolinguistic portraiting / profilization of functional bilinguals. *Language and Culture*, 2020, (52): 198–214. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/19996195/52/13>
- Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна. *Психологическая диагностика*. 2010. № 2. С. 65–86. [Osin E. N. Factor structure of the Russian version of D. McLain's Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I. *Psikhologicheskaiia diagnostika*, 2010, (2): 65–86. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sufqlt>

- Ракитина О. В., Трубицына Л. В. Психологическая структура языковой тревожности студентов. *Ярославский педагогический вестник*. 2021. № 3. С. 100–109. [Rakitina O. V., Trubitsyna L. V. Psychological structure of students' language anxiety. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 2021, (3): 100–109. (In Russ.)] <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-3-120-100-109>
- Санакоева З. Г. Обзор понятия «языковая тревожность»: определение, классификация, влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык. *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 1. С. 108–110. [Sanakoeva Z. G. Language anxiety phenomenon overview: definition, classification, effect on foreign language students. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2022, (1): 108–110. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-108-110>
- Сарманов Н. Взгляд студентов на языковую тревожность и говорение. *World science: problems and innovations: LX Междунар. науч.-практ. конф.* (Пенза, 25 декабря 2021 г.) Пенза: Наука и Просвещение, 2021. С. 203–206. [Sarmanov N. Students' perspectives on language anxiety and speaking. *World science: problems and innovations: Proc. LX Intern. Sci.-Pract. Conf.*, Penza, 25 Dec 2021. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2021, 203–206. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/fneiva>
- Яйич Новоградец М. В., Чагаль И. Иноязычная тревожность в овладении русским языком как иностранным. *Вопросы психолингвистики*. 2021. № 2. С. 179–198. [Jajić Novogradec M. V., Chagalj I. Foreign language anxiety in the acquisition of Russian as a foreign language. *Journal of Psycholinguistics*, 2021, (2): 179–198. (In Russ.)] <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2021-48-2-179-198>
- Ahmetović E., Bećirović S., Dubravac V. Motivation, anxiety and students' performance. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, 9(2): 271–289. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.271>
- Aichhorn N., Puck J. "I just don't feel comfortable speaking English": foreign language anxiety as a catalyst for spoken-language barriers in MNCs. *International Business Review*, 2017, 26(4): 749–763. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2017.01.004>
- 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, 78(2): 155–168. <https://doi.org/10.2307/329005>
- Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Ambiguity tolerance as a psychological factor of foreign language communicative competence development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, 154: 345–352. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.161>
- Aydin S., Ustuk O. The Foreign Language Teaching Anxiety Scale: preliminary tests of validity and reliability. *Journal of Language and Education*, 2020, 6(2): 44–55. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10083>
- Dewaele J.-M., Ip T. S. The link between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and Self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2013, 3(1): 47–66. <https://doi.org/10.14746/ssl.2013.3.1.3>
- Ehrman M. E. Ego boundaries revisited: toward a model of personality and learning. *Strategic interaction and language acquisition: theory, practice, and research*, ed. Alatis J. E. Washington: Georgetown University Press, 1993, 330–362.
- Ely C. M. Tolerance of ambiguity and use of second language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 1989, 22(5): 437–445. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02766.x>
- Gudykunst W. B. An Anxiety / Uncertainty Management (AUM) theory of strangers' intercultural adjustment. *Theorizing about intercultural communication*, ed. Gudykunst W. B. Thousand Oaks: Sage, 2005, 419–457.
- Hidayati T. Student language anxiety in learning English: examining non-English major students in rural area. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2018, 2(2): 95–113. <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v2i2.55>
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 1986, 70(2): 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Kamran S. K. Effect of gender on ambiguity tolerance of Iranian English language learners. *Journal of Education and Practice*, 2011, 2(11&12): 25–33.
- McLain D. L. The MSTAT-I: a new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 1993, 53(1): 183–189. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001020>
- Na Z. A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 2007, 9(3): 22–34.
- Park G.-P. Investigation into the constructs of the FLCAS. *English Teaching*, 2012, 67(2): 207–220. <https://doi.org/10.15858/engtea.67.2.201207.207>