

RU

Разработка стратегии преодоления тревожности при аудировании на экзамене у китайских студентов-русистов

Лю Цзе

Аннотация. Цель исследования – выявление причин возникновения тревожности при аудировании у китайских студентов-русистов во время тестирования по русскому языку четвертого уровня (ТРЯ-4) и разработка стратегии ее преодоления. В статье рассматривается проблема тревожности при аудировании на теоретическом и эмпирическом уровнях, проводится анализ когнитивных процессов восприятия и обработки информации на основе трансформации трехэтапной модели порождения речи В. Левелта. Научная новизна исследования заключается в разработке иерархической модели классификации тревожности при аудировании через интеграцию трех уровней – фонологического, семантического и стратегического, визуализирующей процесс генерации тревожности у китайских студентов при восприятии русской речи. В результате исследования предложены рекомендации по разработке инновационной трехмерной когнитивно-поведенческо-технологической стратегии, включающей когнитивную реструктуризацию для снятия перцептивной тревожности на фонологическом уровне, прогрессивную экспозиционную терапию для улучшения декодирования на семантическом уровне и создание персонализированного модуля обучения интеграции информации с применением технологии интеллектуального распознавания речи.

EN

Developing a strategy to overcome listening anxiety during exams among Chinese students of Russian

Jie Liu

Abstract. The aim of the study is to identify the causes of anxiety experienced by Chinese students of Russian during listening comprehension tests at the fourth level Russian proficiency exam (ТРЯ-4) and to develop a strategy to overcome it. The article addresses the issue of listening anxiety at both theoretical and empirical levels, analyzing cognitive processes of perception and information processing based on the transformation of V. Levelt's three-stage speech production model. The scientific novelty of the research lies in the development of a hierarchical model for classifying listening anxiety through the integration of three levels – phonological, semantic, and strategic – visualizing the process of anxiety generation in Chinese students during the perception of Russian speech. As a result of the study, recommendations are proposed for the development of an innovative three-dimensional cognitive-behavioral-technological strategy, which includes cognitive restructuring to reduce perceptual anxiety at the phonological level, progressive exposure therapy to improve decoding at the semantic level, and the creation of a personalized training module for information integration using intelligent speech recognition technology.

Введение

Актуальность исследования определяется тем, что экзаменационная тревожность признается одним из ведущих аффективных факторов, отрицательно влияющих на результаты освоения иностранного языка (Arnold, 2005, p. 59). Наиболее заметно ее влияние проявляется в ситуациях аудирования на экзамене, когда высокая скорость предъявления заданий, невозможность паузы или повторного прослушивания и ограниченный контроль обучающегося над процессом усиливают когнитивную нагрузку.

Исследование сфокусировано на аудировании русскоязычной речи у китайских студентов-русистов по двум причинам. Во-первых, фонологическая система русского языка (контраст твердых/мягких согласных, редукция безударных гласных) существенно отличается от китайской, что повышает вероятность ошибок декодирования и, соответственно, тревожность. Во-вторых, многолетнее применение ТРЯ-4 в вузах КНР позволяет анализировать тревожность в репрезентативных и сопоставимых условиях.

Тревожность при изучении иностранного языка определяется как страх или беспокойство, испытываемые учащимися во время общения или обучения на втором (иностранном) языке, которые мешают усвоению, запоминанию и воспроизведению нового языкового материала (MacIntyre, Gardner, 1994).

Данное явление имеет многомерную и сложную природу, включающую индивидуальные психологические характеристики обучающихся, условия преподавания и обучения, а также социокультурные факторы. В условиях ТРЯ-4, реализуемого в китайских вузах на протяжении более двух десятилетий как фундаментальный инструмент оценки эффективности лингводидактического процесса, тревожность при аудировании проявляется особенно остро из-за быстротечности, необратимости звукового потока (невозможности поставить запись на паузу или прослушать ее повторно) и высокой когнитивной нагрузки при обработке информации.

Востребованность исследования тревожности при аудировании на ТРЯ-4 обусловлена следующими факторами:

- 1) возрастающий социальный спрос на специалистов по русскому языку в контексте инициативы «Один пояс и один путь» и углубление стратегического сотрудничества между Китаем и Россией, где коммуникативные навыки, формируемые в том числе через аудирование, приобретают особую значимость;
- 2) ограниченная эффективность традиционного обучения аудированию русского языка, основанного на прослушивании записи с текстом и его сравнении с оригинальным текстом, без обучения стратегиям декодирования речи;
- 3) междисциплинарный характер проблематики, находящейся на стыке лингвистики, психологии и педагогики, при недостаточной интеграции имеющихся исследований и слабой адаптации теории тревожности к особенностям русского языка;
- 4) общая тенденция тревожности у китайских студентов-русистов при аудировании на ТРЯ-4, способной запускать цепную реакцию снижения учебной мотивации.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать теоретические основы для построения иерархической модели классификации тревожности при аудировании на ТРЯ-4;
- выявить причины тревожности при аудировании русскоязычной речи китайскими студентами;
- разработать модель деконструкции тревожности при аудировании китайских студентов-русистов путем трансформации трехэтапной модели порождения речи Левелта;
- предложить рекомендации по разработке стратегии по преодолению тревожности и обучению аудированию при изучении русского языка китайскими студентами.

Материалом для исследования послужили результаты анкетирования и интервьюирования студентов-русистов китайских вузов, а также аналитические данные ТРЯ-4.

Анализ научных публикаций по проблеме языковой тревожности показывает, что основное внимание уделяется следующим направлениям: 1) уточнение содержания и структуры понятия тревожности (Санакоева, 2022; Атаманова, Федоровский, 2022; Яйич, Чагаль, 2021); 2) разработка диагностических шкал (Сорокоумова, 2023; Сорокоумова, Трункина, 2024); 3) изучение взаимосвязи тревожности и академической успеваемости (Адаскина, Воронкова, Сираджева, 2024; Минко, Попова, 2023); 4) выявление факторов, вызывающих тревожность при изучении иностранных языков (Цзюньхун, 2022; Зверева, 2022). Таким образом, остается недостаточно исследованным механизм формирования тревожности именно при аудировании русскоязычной речи в условиях стандартизированного теста ТРЯ-4; устранение этой лакуны и определяет новизну настоящего исследования.

В российской методике обучения иностранным языкам значительный вклад в разработку аффективно-безопасной образовательной среды внесли И. Е. Абрамова, О. М. Шерехова и Е. П. Шишмолина (2016). На выборке студентов-нелингвистов авторы обосновали эффективность концепции «единого языкового пространства» (Foreign Language Community), основанной на личностно-ориентированном обучении и включающей творческие формы деятельности (драматизация, создание учебных фильмов, студенческие конференции). Полученные ими данные показали статистически значимое снижение как ситуативной, так и личностной тревожности в учебной коммуникации и при публичных выступлениях (Абрамова, Шерехова, Шишмолина, 2016). Данные результаты концептуально созвучны поставленным в настоящем исследовании целям, поскольку подтверждают целесообразность комплексных методик, которые одновременно формируют коммуникативную компетентность обучающихся и смягчают аффективные барьеры, что особенно актуально для ситуации экзаменационного аудирования на ТРЯ-4.

Для проведения исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ для систематизации соответствующих исследований по тревожности при изучении иностранного языка; метод анкетирования и интервью для выяснения конкретных проявлений тревожности, влияющих факторов и интенсивности; сравнительный метод для построения иерархической модели классификации тревожности при аудировании на основе трансформации трехэтапной модели порождения речи Левелта.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его материалов для разработки методических стратегий совершенствования процесса обучения русскому языку, оптимизации методов подготовки к ТРЯ-4, содействия психологическому благополучию студентов-русистов и продвижения инноваций в методике обучения русскому языку. Кроме того, представленный в статье опыт интерпретации феномена тревожности может использоваться в качестве основы для разработки учебных программ, ориентированных на снижение тревожности при овладении иностранным языком.

Обсуждение и результаты

Теоретические основы исследования тревожности при аудировании

Тревожность при изучении иностранного языка является многомерным и сложным явлением, исследование которого активно развивается с конца XX века.

Тревожность при аудировании представляет собой область научных исследований, которой традиционно уделяется значительно меньше внимания в сравнении с исследованиями тревожности при говорении и письме (Elkhafaifi, 2005, p. 209). В контексте изучения иностранного языка тревожность при аудировании авторы Лю и Юань (Liu, Yuan, 2021) рассматривают как отдельный конструкт языковой тревожности, который отличается от общей тревожности при изучении иностранного языка, но положительно коррелирует с ней и негативно влияет на понимание устной речи. Полученные ими данные свидетельствуют о том, что в экзаменационных условиях аудирование с большей вероятностью провоцирует состояние тревожности у обучающихся вследствие трех ключевых факторов: высокой скорости речевого потока, ограниченности возможности повторного прослушивания воспринимаемой информации и интенсивной когнитивной нагрузки, требуемой для одновременной обработки лингвистических и содержательных аспектов воспринимаемого сообщения (Guswita, Sugirin, 2021).

По мнению В. А. Каяво (2021, с. 42), языковая тревожность рассматривается с двух сторон: как психологическая проблема и как реакция обучающихся на процесс изучения языка и на обстоятельства, которые мешают данному процессу реализовываться. Это двойственное понимание позволяет более полно охватить сущность тревожности в образовательном контексте.

Э. К. Хорвиц, М. Б. Хорвиц и Дж. Коуп (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986) предложили структуру понятия языковой тревожности, включающую боязнь коммуникации, страх негативной оценки и боязнь тестовых ситуаций.

Значительный вклад в измерение тревожности внесла разработка специализированных шкал. Э. К. Хорвиц, М. Б. Хорвиц и Дж. Коуп (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986) разработали шкалу оценки тревожности на занятиях иностранного языка, которая стала основополагающим инструментом диагностики. П. Д. Макинтайр и Р. Гарднер (MacIntyre, Gardner, 1994) обнаружили, что существующие шкалы сосредоточены преимущественно на измерении процесса «аутпут» (результата процесса), поэтому они создали инструменты для оценки тревожности на всех трех стадиях когнитивной обработки. В Китае Чжан Сянь и Чжао Гуаньинь (张宪, 赵观音, 2011) провели контент-анализ и проверку валидности опросника тревожности при аудировании, разработанного Эльхафаифи (Elkhafaifi, 2005), что позволило адаптировать инструмент для лонгитюдных исследований.

Во многих исследованиях отмечается значительная отрицательная корреляция между тревожностью и успеваемостью по иностранному языку (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986; MacIntyre, Gardner, 1994; 郝玫, 郝若平 [Хао Мэй, Хао Руопин], 2001). Тобиас (Tobias, 1986) объяснил этот феномен с позиции когнитивной психологии: люди с тревожностью склонны погружаться в самоуничижительные мысли и не могут полностью сосредоточиться на задаче, что негативно влияет на учебные результаты.

Однако исследование М. Маркос-Ллина и М. Гарау (Marcos-Llina, Garau, 2009) продемонстрировало, что обучающиеся продвинутого уровня с более высокой языковой тревожностью показывают лучшие результаты, чем обучающиеся среднего и начального уровней. Это частично опровергает устоявшееся представление о негативном влиянии тревожности на овладение иностранным языком и указывает на возможное стимулирующее воздействие умеренной тревожности.

Р. Оксфорд (Oxford, 1999) отмечает, что тревожность при изучении иностранного языка может быть вызвана как индивидуальными особенностями обучающихся, так и методами обучения.

После 2007 года наблюдается бурное развитие эмпирических исследований корреляций между тревожностью и другими аффективными, лингвистическими и психосоциальными факторами (Pari, 2010). Новым направлением стало изучение тревожности в компьютерной сетевой среде: Б. Де Лос Аркос с соавторами (De los Arcos, Coleman, Hampel, 2009) обнаружил, что первоначальная тревожность студентов изменяется под влиянием сетевой среды, а страх перед общением постепенно ослабевает.

Особую ценность для нашего исследования представляет трансформированная трехэтапная модель, основанная на трехэтапной модели порождения речи В. Левелта. Хотя термин «трехэтапная модель порождения речи Левелта» (англ. Levelt's three-stage model of speech production) не использовался самим Левелтом, данная интерпретация обеспечивает важную основу для понимания когнитивного процесса не только производства, но и восприятия речи. В исследовании тревожности при аудировании на ТРЯ-4 эта теория может быть использована для классификации и деконструкции источников возникновения тревожности через анализ трех уровней обработки информации: фонологического, семантического и стратегического.

Таким образом, теоретическая основа исследования тревожности при аудировании на ТРЯ-4 интегрирует достижения когнитивной психологии, лингвистики и педагогики, что позволяет разработать комплексный подход к анализу и коррекции данного феномена у китайских студентов-русистов.

Анализ причин возникновения тревожности при аудировании у китайских студентов-русистов

Аудирование представляет собой одно из фундаментальных речевых умений в повседневной жизни (Rivers, Temperly, 1978), критически необходимое для эффективного изучения языка и межличностного взаимодействия. Исследования показывают, что люди ежедневно затрачивают приблизительно 40-50% своего

времени на восприятие речи на слух (Gilman, Moody, 1984). Как отмечает Е. Д. Козлова (2024, с. 107-110), аудирование играет ключевую роль не только в изучении языка, но и в развитии прочих языковых компетенций.

В контексте современных реформ преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китая наблюдается устойчивая тенденция к повышению требований к навыкам аудирования студентов-русистов. Особый акцент делается на формировании высокоэффективных навыков восприятия речи на слух, говорения и практического применения языка, что подтверждается выделением 20% от общей оценки ТРЯ-4 на раздел аудирования. Однако в силу специфических особенностей русского языка, аудирование продолжает оставаться одним из наиболее сложных базовых умений для китайских студентов-русистов. Как отмечает Чжу Ли (朱莉, 2011), значительное количество обучающихся в процессе восприятия русской речи на слух испытывают комплекс негативных эмоциональных состояний: нервозность, беспокойство, тревожность и страх, вызванные опасением неверного понимания или получения критической оценки.

В. А. Каяво (2021) провела детальный анализ теоретических и эмпирических исследований, систематизировав факторы языковой тревожности, выделив внешние и внутренние факторы. К внешним факторам она относит образовательную систему, специфику изучаемого языка, среду в коллективе, методику преподавания и системы оценивания. Внутренние факторы включают возрастные особенности; уровень осведомленности студентов и преподавателей о существовании языковой тревожности; индивидуальные убеждения и мотивацию обучающихся; перфекционизм; психологические проблемы и индивидуальные физиологические характеристики обучающихся (Каяво, 2021, с. 43).

В ходе многолетней преподавательской практики автор настоящего исследования также обнаружила, что в процессе обучения аудированию студенты регулярно демонстрируют признаки тревожности, выражающиеся в страхе, беспокойстве и когнитивной дезориентации, особенно при подготовке к экзамену ТРЯ-4. Таким образом, для эффективного формирования умений восприятия русской речи на слух первостепенную важность приобретает решение проблемы тревожности студентов в процессе языкового обучения.

Результаты эмпирического исследования. Для изучения данной проблематики в 2024 году автором был проведен анкетный опрос по самооценке среди 144 студентов факультета русского языка Синьцзянского педагогического университета: 68 студентов второго курса, готовящихся к сдаче ТРЯ-4 в 2025 году, и 76 студентов третьего курса, прошедших тестирование ТРЯ-4 в 2024 году. Полученные данные свидетельствуют о том, что практически все респонденты в различной степени испытывали тревожность перед ТРЯ-4.

Из 20 факторов экзаменационной тревожности при аудировании мы выделили 8 ключевых, получившие высокие оценки. Среднее значение по совокупности ключевых факторов составило 4,03 балла по пятибалльной шкале, при этом 81% респондентов выбрали уровни 4-5 («согласен» / «полностью согласен»).

Наиболее выраженными стрессорами оказались: «Нервозность при неполном понимании темы аудиофрагмента» (среднее = 4,48; 92% высоких оценок), «Расстройство при столкновении с незнакомыми грамматическими конструкциями» (4,38; 89%), «Страх, возникающий в начале процесса аудирования» (4,14; 83%) и «Фрустрация при непонимании фрагментов речи» (4,12; 81%). Несколько ниже, но все еще значимо, оцениваются «Дискомфорт при восприятии слов с незнакомым произношением» (4,05; 80%), «Когнитивные сбои при столкновении с незнакомым произношением» (4,01; 79%) и «Когнитивная перегрузка, приводящая к забыванию информации» (3,82; 76%). Наименее выраженным из ключевых факторов оказалось стремление к словесному переводу услышанного (3,52; 69%). Для остальных 12 пунктов анкеты средние значения варьируют в диапазоне 2,3-2,7 балла, а доля высоких оценок не превышает 45%, что подтверждает их сравнительно низкое влияние на формирование тревожности. Таким образом, данные статистически подкрепляют вывод о доминирующей роли фонологических и семантических трудностей как основных источников экзаменационной тревожности при аудировании.

Исследования демонстрируют отрицательную корреляцию между уровнем тревожности и эффективностью обработки информации (Vogely, 1998), причем данный эффект особенно выражен в контексте тестирования высокого уровня, где обучающиеся проявляют повышенную чувствительность к сбоям в процессе декодирования речи и семантической неопределенности (Goh, 2000).

На основе этих данных был проведен дополнительный углубленный опрос для выявления конкретных факторов, провоцирующих возникновение тревожности. Систематизация полученных данных позволила классифицировать причины возникновения тревожности по трем основным категориям, представленным в Таблице 1.

Представленные данные показывают, что тревожность при аудировании у китайских студентов-русистов формируется под влиянием взаимосвязанных лингвистических, контекстуально-темпоральных и педагогико-когнитивных факторов, проявляющихся на фонологическом, семантическом и стратегическом уровнях обработки информации. Выявленная структура подтверждает необходимость комплексного подхода к диагностике и коррекции тревожности, учитывающего все уровни когнитивной обработки устной речи.

Дополняя данные российских исследователей, исследование М. Искандари (2016) на выборке персонифицированных студентов показало, что учебную тревожность при изучении русского языка вызывают страх негативной оценки, неуверенность в собственных компетенциях, дефицит мотивации и методические просчеты преподавателя. Автор выделяет эффективность комплексной программы, объединяющей все виды речевой деятельности, адаптированные и аутентичные тексты и поддерживающую образовательную среду. Полученные результаты согласуются с предлагаемой в настоящем исследовании многоуровневой моделью преодоления тревожности.

Таблица 1. Причины возникновения тревожности при аудировании у китайских студентов-русистов

Категория трудностей / Уровень обработки	Фонологический уровень обработки информации	Семантический уровень обработки информации	Стратегический уровень обработки информации
1. Лингвистические барьеры	Трудности в распознавании речи: явления редукции звуков, ослабление безударных гласных и фонетические изменения в потоке русской речи	Лексические и грамматические сложности: материалы аудирования ТРЯ-4 содержат значительное количество незнакомых слов и сложных грамматических структур	Отсутствие эффективных навыков аудирования: студенты не владеют стратегиями прогнозирования, выделения ключевых слов, ведения записей и другими важными техниками аудирования
2. Контекстуально-темпоральные барьеры	Проблемы с восприятием темпа речи и произношения: быстрый темп речи и нечеткая артикуляция в аудиоматериалах	Дефицит фоновых знаний: недостаточная осведомленность о культурно-исторических реалиях, упоминаемых в материалах для аудирования	Неэффективное управление тревожностью в условиях тестирования: отсутствие навыков применения релаксационных техник (глубокое дыхание, позитивные аффирмации)
3. Педагогико-когнитивные барьеры	Недостаточность систематической фонетической тренировки в повседневном учебном процессе	Когнитивная перегрузка при обработке информации: необходимость одновременного восприятия, анализа и осмысления значительного объема информации в условиях ограниченного времени	Отсутствие стратегического подхода к подготовке к тестированию: несистематический характер подготовки без анализа особенностей предыдущих экзаменационных работ и недостаточное количество симуляций экзаменационных условий

Концептуализация иерархической модели генерации тревожности при аудировании у китайских студентов-русистов

Трехэтапная модель порождения речи Левелта представляет собой комплексную модель производства речи, включающую три последовательных этапа обработки информации: концептуализацию, формулирование и артикуляцию. На каждом из этих этапов происходит селективная обработка информации посредством механизмов фильтрации, обеспечивающих корректность речевого продукта. Под обработкой в данном контексте понимается элиминация нерелевантной или некорректной информации на каждом из этапов, что обеспечивает трансляцию только адекватной информации на последующий этап. Например, информация, не соответствующая коммуникативному намерению, фильтруется на стадии концептуализации; неправильно сконструированные или лексически некорректные структуры элиминируются на стадии формулирования; артикуляционные ошибки корректируются на стадии артикуляции (Levett, 1989; Bot, Bátyi, 2022). Основное содержание теории систематизировано в Таблице 2.

Таблица 2. Модель производства речи Левелта (Bot, Bátyi, 2022)

Параметр	Этап 1: Концептуализация	Этап 2: Формулирование	Этап 3: Артикуляция
Функция	Определение коммуникативного намерения и структурирование идей для вербализации	Трансформация концептов в языковые структуры	Реализация артикуляционного плана для продуцирования фактической речи
Механизм обработки	Селекция релевантных концептов, соответствующих коммуникативной цели, с элиминацией избыточной информации	Грамматическое кодирование: селекция лексических единиц и конструирование синтаксических фреймов	Регуляция функционирования артикуляционного аппарата посредством мониторинга
Результат	Формирование предварительного вербального сообщения, служащего основой для следующего этапа	Фонетическое кодирование и генерация артикуляционного плана	Продуцирование речи

На основе анализа причин тревожности у студентов-русистов и модели Левелта в настоящем исследовании предлагается иерархическая модель классификации тревожности при аудировании через поэтапную обработку и интеграцию трех уровней – фонологического, семантического и стратегического, визуализирующая процесс генерации тревожности у китайских студентов при аудировании русской речи (Таблица 3).

Таблица 3. Иерархическая модель классификации тревожности при аудировании у китайских студентов-русистов

Параметр	Слой фонологической обработки	Слой семантической обработки	Слой стратегической обработки
Функция	Первичное декодирование входящего речевого сигнала, включая распознавание фонем, восприятие интонационных контуров и локализацию ударения	Трансформация декодированных речевых единиц в смысловые структуры, включая лексическую идентификацию, синтаксический анализ и контекстуальную интерпретацию	Оптимизация эффективности обработки информации и редукция когнитивной нагрузки посредством применения метакогнитивных стратегий (прогнозирование, ассоциации, фиксация ключевых элементов и т. д.)
Специфические трудности для китайских студентов-русистов	Дифференциация русских глухих и звонких согласных, различение мягких и твердых согласных, восприятие редукции в потоке быстрой речи может вызывать ошибки в фонологической идентификации	Комплексная флексивная морфология и многоуровневая структура сложных синтаксических конструкций в русском языке создают трудности семантической интеграции	Разнообразие форматов заданий по аудированию в ТРЯ-4 (например, дословная запись длинных отрывков, аудирование диалогов с последующим выбором правильного ответа) требует оперативного переключения стратегий обработки информации
Факторы активации тревожности	Неспособность декодирования речевого сигнала непосредственно приводит к прерыванию информационного потока, вызывая состояние «звуковой паники»	Перегрузка оперативной памяти, нарушение логических связей, приводящие к дезинтеграции семантических структур	Повышенное эмоциональное напряжение вследствие неэффективного распределения временных ресурсов или отсутствия компенсаторных стратегий

Рекомендации по разработке комплексной стратегии преодоления многомерной тревожности при аудировании у китайских студентов-русистов

Результаты проведенного исследования демонстрируют, что факторы тревожности при аудировании преимущественно связаны с комплексом факторов: сложностью фонологической системы русского языка, необходимостью декодирования информации на синтаксическом уровне и дефицитом эффективных стратегий преодоления когнитивных барьеров. Это приводит к перегрузке когнитивных ресурсов обучающихся и активации негативных аффективных фильтров в процессе аудирования. Полученные данные позволяют констатировать многомерный характер источников тревожности, включающий перцептивную, когнитивную и поведенческую составляющие. В соответствии с выявленной многомерностью тревожности предлагается комплексная стратегия вмешательства, включающая когнитивную терапию, поведенческую терапию, оптимизацию учебного процесса и интеграцию цифровых технологий.

Тренинг когнитивной реструктуризации представляет собой систематический подход к изменению негативных когнитивных схем восприятия звуковой системы русского языка. Методика включает три этапа: (1) идентификация фонологических явлений, вызывающих тревожность у китайских студентов-русистов; (2) анализ и трансформация иррациональных убеждений, связанных с этими явлениями; (3) формирование и закрепление новых когнитивных схем через регулярную практику.

Пример реализации. Для снижения тревожности, обусловленной трудностью различения мягких и твердых согласных, проводятся специализированные сессии, на которых студенты: (а) выявляют проблемные фонетические пары ([л] – [ль], [т] – [ть] и др.); (б) фиксируют автоматические негативные мысли («Я никогда не смогу различить эти звуки», «Каждый раз я ошибаюсь в этих согласных»); (в) заменяют их на конструктивные установки («Я постепенно учусь распознавать разницу между мягкими и твердыми согласными», «С каждой тренировкой мое восприятие улучшается»).

Практические упражнения. Работа с минимальными парами («угол» – «уголь», «мел» – «мель») организуется по принципу градуированного усложнения материала: от изолированных слов к связным текстам. Дополнительно формируется метакогнитивная осведомленность о фонологических различиях через сопоставительный анализ русской и китайской фонетических систем, что помогает студентам осознавать факторы затруднений и целенаправленно их преодолевать.

Прогрессивная экспозиционная терапия опирается на поэтапное и контролируемое усложнение воспринимаемого материала для развития навыков семантического анализа русской речи. Методика включает четыре компонента: (1) градуированное экспонирование аудиоматериалов возрастающей сложности; (2) развитие грамматической гибкости при восприятии флексивных форм; (3) расширение лексического репертуара с фокусом на контекстуальное значение; (4) формирование навыков прогностического восприятия.

Пример реализации. Студенты начинают занятие с прослушивания коротких монологов (30-40 сек.) с ограниченным набором лексико-грамматических конструкций и четкой артикуляцией, постепенно переходя к более длительным и сложным диалогам естественного темпа.

Практические упражнения:

– Грамматическая гибкость: идентификация падежных окончаний или временных форм («Прослушайте фрагмент и определите, в каких падежах употреблены выделенные существительные: “Студенты получили задание от преподавателя и приступили к работе”»).

- Контекстуальное декодирование: определение значения слов «экспонат», «вернисаж», «инсталляция» в диалоге о выставке и объяснение использованных контекстуальных маркеров («музей», «картина», «художник»).
- Прогностические навыки: завершение предложений, инициированных преподавателем («Чтобы успешно сдать экзамен по русскому языку, необходимо...»), с опорой на контекст и грамматику.

Оптимизация стратегий учебной деятельности предусматривает: (а) развитие навыков планирования и мониторинга (ведение рефлексивных дневников, составление графиков повторения); (б) целенаправленное совершенствование специфических навыков аудирования через регулярные тренировочные сессии, имитационные упражнения и мнемонические техники; (в) создание поддерживающей образовательной среды, стимулирующей групповые дискуссии и кооперативное обучение как фактор снижения тревожности.

Персонализированный модуль, основанный на технологиях интеллектуального распознавания речи, функционирует как адаптивная система, учитывающая индивидуальный профиль трудностей студента и автоматически корректирующая образовательную траекторию. Его структура включает пять компонентов: (1) диагностический блок; (2) адаптивный генератор заданий; (3) интеллектуальную систему распознавания и анализа речи; (4) интерактивную систему обратной связи; (5) аналитическую платформу мониторинга прогресса.

Пример реализации. В мобильном приложении студент проходит диагностический тест, выявляющий специфические трудности (например, восприятие беглой речи или понимание длинных высказываний); на основе результатов формируется персонализированная программа тренировок.

Практические упражнения:

- Дифференциация паронимов («компания» – «кампания», «изжить» – «сжить») с автоматической корректировкой уровня сложности.
- Интерактивные диалоговые тренажеры: виртуальный собеседник задает вопросы («Какие достопримечательности Москвы вы бы хотели посетить?»), система оценивает правильность ответов и время реакции, что позволяет фиксировать скорость обработки аудиоинформации.
- Резюмирование: после прослушивания новостного сюжета о культурном проекте между Россией и Китаем студент записывает краткое содержание; алгоритмы NLP анализируют полноту и точность передачи ключевой информации, выделяя непонятые или пропущенные элементы.

Перечисленные четыре компонента формируют целостную стратегию преодоления тревожности при аудировании путем одновременного воздействия на когнитивные, поведенческие и технологические аспекты обучения. Каждый элемент усиливает другие, обеспечивая синергетический эффект в развитии аудитивных компетенций у китайских студентов-русистов.

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Проведенное исследование раскрывает механизмы динамического взаимодействия между слоями фонологической обработки, семантического декодирования и интеграции информации посредством построения иерархической модели генерации тревожности при аудировании русскоязычной речи. Результаты исследования убедительно демонстрируют, что уникальная фонологическая система русского языка выступает первичным источником тревожности, в то время как вариативность темпа речи и контекстуальная неопределенность создают наложенный эффект через вторичную обработку в семантическом слое декодирования.

Разработанная иерархическая и прогрессивная объяснительная схема не только расширяет возможности трехэтапной модели порождения речи Левелта, но и существенно уточняет теоретическую модель языковой тревожности с позиции когнитивной нагрузки.

В практическом аспекте в данном исследовании предложена инновационная трехмерная когнитивно-поведенческо-технологическая стратегия вмешательства, включающая: тренинг когнитивной реструктуризации для снятия перцептивной тревожности на фонологическом уровне, прогрессивную экспозиционную терапию для улучшения декодирования на семантическом уровне и создание персонализированного модуля обучения интеграции информации с применением технологии интеллектуального распознавания речи.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно обозначить расширение эмпирической базы для валидации предложенной интегрированной модели обучения аудированию на русском языке в различных лингводидактических контекстах, а также разработку специализированных методических инструментов для эффективного управления тревожностью в ходе языкового тестирования. Представляется перспективным изучение возможностей адаптации предложенной трехмерной стратегии вмешательства к другим языковым навыкам и компетенциям при овладении русским языком как иностранным.

Источники | References

1. Абрамова И. Е., Шерехова О. М., Шишмолина Е. П. Тревожность как негативный фактор при изучении иностранного языка студентами-нелингвистами // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 3.
2. Адашкина А. А., Воронкова И. В., Сираджева Ш. Ш. Связь тревожности и успешности обучения у обучающихся 4-х классов // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 4.

3. Атаманова И. В., Федоровский А. Е. Выраженность языковой тревожности у студентов лингвистических направлений подготовки // *Российский гуманитарный журнал*. 2022. Т. 11. № 1.
4. Зверева Л. И. Исследование проблемы языковой тревожности и пути ее преодоления при изучении иностранного языка в вузе // *Вестник педагогического университета*. 2022. № 6-2.
5. Искандари М. Учебная тревожность как психологический барьер при обучении русскому языку в иранских вузах: причины и пути преодоления // *Дискуссия*. 2016. № 4 (67).
6. 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.
7. Козлова Е. Д. Использование аудиокнижки для развития рецептивных навыков и умений учащихся средней школы (на материале английского языка): дисс. ... к. пед. н. СПб., 2024.
8. Минко Я. Н., Попова Е. И. Языковая тревожность при изучении иностранных языков у студентов лингвистического направления подготовки // *Вестник Российского государственного гуманитарного университета*. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2023. № 3.
9. Санакоева З. Г. Обзор понятия «языковая тревожность»: определение, классификация, влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык // *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 1 (92).
10. Сорокоумова Г. В. Профилактика языковой тревожности как условие эффективного овладения русским языком как иностранным // *Гуманизация образования*. 2023. № 2.
11. Сорокоумова Г. В., Трункина Е. В. Проблема языковой тревожности студентов-носителей эрмитажного языка: опыт зарубежных исследователей // *Проблемы современного педагогического образования*. 2024. № 84-4.
12. Цзюньхун Я. Языковая тревожность иностранных студентов в Китае при изучении китайского языка в классе: исследование преподавательского фактора // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 2.
13. Яйич Н. М., Чагаль И. Иноязычная тревожность в овладении русским языком как иностранным // *Вопросы психолингвистики*. 2021. № 2 (48).
14. Arnold J. *Affect in Language Learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2005.
15. Bot K. de, Bányi S. Bilingual models of speaking // *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Speaking* / ed. by T. M. Derwing, M. Munro, R. I. Thomson. L.: Routledge, 2022.
16. De los Arcos B., Coleman J., Hampel R. Learners' anxiety audiographic conferences: A discursive psychology approach to emotion talk // *ReCALL*. 2009. Vol. 21 (1).
17. Elkhafaifi H. Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom // *Modern Language Journal*. 2005. Vol. 89 (2).
18. Gilman R. A., Moody R. L. M. What practitioners say about listening: Research implications for the classroom // *Foreign Language Annals*. 1984. Vol. 17 (4).
19. Goh C. C. M. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems // *System*. 2000. Vol. 28-1.
20. Guswita K. A., Sugirin S. Factors affecting listening anxiety of senior high school students in English classroom // *Journal of Applied Linguistics and Literature*. 2021. Vol. 6. No. 1.
21. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // *The Modern Language Journal*. 1986. Vol. 70 (2).
22. Levelt W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989.
23. Liu M., Yuan R. Changes in and Effects of Foreign Language Classroom Anxiety and Listening Anxiety on Chinese Undergraduate Students' English Proficiency in the COVID-19 Context // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670824>
24. MacIntyre P. D., Gardner R. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language // *Language Learning*. 1994. Vol. 44 (2).
25. Marcos-Llina M., Garau M. Effects of language anxiety on three proficiency level courses of Spanish as a foreign language // *Foreign Language Annals*. 2009. Vol. 42 (1).
26. Oxford R. Anxiety and the language learner: New insights // *Affect in language learning* / ed. by J. Arnold. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
27. Papi M. The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach // *System*. 2010. Vol. 38 (3).
28. Rivers W., Temperley M. *A Practical Guide to the Teaching of English*. N. Y.: Oxford University Press, 1978.
29. Tobias S. Anxiety and cognitive processing of instruction // *Self-related Cognition in Anxiety and Motivation* / ed. by R. Schwarzer. Hillsdale: Erlbaum, 1986.
30. Vogely A. J. Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions // *Foreign Language Annals*. 1998. Vol. 31 (1).
31. 郝玫, 郝若平. 英语成绩与成就动机、状态焦虑的相关研究 // *外语教学与研究*. 2001. № 2 (Хао Мэй, Хао Руопин. Взаимосвязь между успеваемостью на английском языке, мотивацией достижения и ситуативной тревожностью // *Преподавание иностранных языков и исследования*). 2001. № 2.
32. 朱莉. 英语听力焦虑认知与实证性研究 // *洛阳师范学院学报*. 2011. № 1 (Чжу Ли. Когнитивное и эмпирическое исследование тревожности при слушании английской речи // *Журнал Лоянского педагогического университета*). 2011. № 1.
33. 张宪, 赵观音. 外语听力焦虑量表的构造分析及效度检验 // *现代外语*. 2011. № 2 (Чжан Сянь, Чжао Гуаньинь. Конструктивный анализ и проверка валидности шкалы тревожности при слушании иностранной речи // *Современные иностранные языки*). 2011. № 2.

Информация об авторах | Author information**RU****Лю Цзе¹**¹ Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, Китайская Народная Республика**EN****Jie Liu¹**¹ Xinjiang Normal University, Ürümqi, The People's Republic of China¹ 451252763@mymail.academy**Информация о статье | About this article**

Дата поступления рукописи (received): 12.03.2025; опубликовано online (published online): 28.05.2025.

Ключевые слова (keywords): тревожность при аудировании; русский язык как иностранный; тестирование по русскому языку; китайские студенты-русисты; когнитивная обработка; модель производства речи В. Левелта; стратегии снижения тревожности; изучение иностранного языка; listening anxiety; Russian as a foreign language; Russian language testing; Chinese students of Russian; cognitive processing; V. Levelt's speech production model; anxiety reduction strategies; foreign language learning.