

УДК 378.147:372.881.1
DOI



CC BY 4.0

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

Панфилова В. М. ORCID ID 0000-0001-6844-874X, Шайхутдинова С. Ф.

*Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Елабуга, Российская Федерация, e-mail: v.panfilova2010@yandex.ru*

В статье представлена комплексная разработка проблемы преодоления коммуникативных барьеров у студентов при изучении иностранного языка, вызванных психологическими трудностями и недостатками образовательной среды. Актуальность работы определяется возрастающей ролью иноязычной коммуникации в профессиональной и академической сферах. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и систематизации методических подходов и педагогических условий, способствующих эффективному преодолению этих барьеров в процессе иноязычного говорения. В работе анализируются современные методические подходы (коммуникативный, деятельностный, личностно ориентированный и когнитивный), а также рассматриваются педагогические условия, формирующие доверительный климат и способствующие снижению речевой тревожности. Экспериментальная часть исследования была проведена на базе Елабужского института Казанского федерального университета. В результате исследования было установлено, что интеграция различных методических подходов и создание специальных педагогических условий позволяют эффективно преодолевать коммуникативные барьеры, формировать психологическую готовность к иноязычному общению и повышать качество языковой подготовки студентов. Особое значение имеет создание благоприятной образовательной среды и грамотная коррекция ошибок. В заключение подчёркивается, что системная работа по преодолению коммуникативных барьеров способствует не только развитию речевых навыков, но и формированию уверенности у обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативные барьеры, методические подходы, педагогические условия, иноязычное говорение, речевая тревожность, мотивация

OVERCOMING COMMUNICATION BARRIERS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING: METHODOLOGICAL APPROACHES AND PEDAGOGICAL CONDITIONS

Panfilova V. M. ORCID ID 0000-0001-6844-874X, Shaikhutdinova S. F.

*Yelabuga Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution
of Higher Education "Kazan (Volga Region) Federal University,"
Yelabuga, Russian Federation, e-mail: v.panfilova2010@yandex.ru*

This article presents a comprehensive approach to overcoming communication barriers in students learning a foreign language, which are caused by psychological difficulties and shortcomings in the educational environment. The relevance of this research is determined by the increasing role of foreign language communication in professional and academic settings. The aim of the study is to theoretically substantiate and systematize methodological approaches and pedagogical conditions that facilitate the effective overcoming of these barriers in foreign language speaking. The paper analyzes modern methodological approaches (communicative, activity-based, student-centered, and cognitive), and also examines pedagogical conditions that foster a trusting climate and help reduce speech anxiety. The experimental portion of the study was conducted at the Yelabuga Institute of Kazan Federal University. The study found that the integration of various methodological approaches and the creation of special pedagogical conditions effectively overcome communication barriers, develop psychological readiness for foreign language communication, and improve the quality of students' language training. Creating a favorable learning environment and effective error correction are particularly important. The conclusion emphasizes that systematic work to overcome communication barriers not only contributes to the development of speech skills but also builds confidence in students.

Keywords: communication barriers, methodological approaches, pedagogical conditions, foreign language speaking skills, speech anxiety, motivation

Введение

Современная образовательная парадигма, закрепленная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения, ставит задачу формирования личности, способной к эффективной меж-

культурной коммуникации. В контексте обучения иностранным языкам это означает достижение порогового уровня коммуникативной компетенции для социального взаимодействия в поликультурной среде. Однако на практике возникает противоречие: при высоком социальном запросе на коммуникативную компетентность многие об-

учающиеся испытывают психологические трудности (страх ошибки, боязнь оценки, неуверенность), которые блокируют реализацию языковых навыков. В научной литературе эти затруднения определяются как коммуникативные барьеры [1; 2]. В данной работе под коммуникативными барьерами понимаются психологические и лингвистические затруднения, препятствующие успешному устному взаимодействию на иностранном языке. В структуре этих барьеров мы вслед за И. А. Зимней и А. А. Леонтьевым выделяем: языковой барьер – недостаток лексико-грамматических и фонетических средств для выражения мысли; психологический барьер – внутреннее напряжение, неуверенность, страх оценки, проявляющиеся в ситуации говорения; речевую тревожность – устойчивую личностную черту, характеризующуюся склонностью испытывать страх именно в ситуациях иноязычного общения [3; 4]. Такое разграничение позволяет точнее диагностировать причины затруднений и адресно подбирать методические средства.

Анализ научно-методической литературы позволяет выделить ряд проблем: доминирование знаниево-ориентированной модели обучения, при которой акцент смещен на накопление лингвистических знаний в ущерб развитию психологической готовности к их применению в спонтанной речи; недостаточная разработанность интегративных стратегий, сочетающих методические подходы (коммуникативный, деятельностный, личностно ориентированный, когнитивный) с системой педагогических условий, обеспечивающих психологический комфорт обучающихся; разрыв между принципами гуманизации образования и практиками оценивания, которые часто носят травмирующий характер и закрепляют у обучающихся страх речевой неудачи. Актуальность исследования обусловлена необходимостью системного анализа теоретических основ и разработки механизмов преодоления коммуникативных барьеров.

Цель исследования: теоретически обосновать и систематизировать методические подходы и педагогические условия для эффективного преодоления коммуникативных барьеров у обучающихся в процессе иноязычного говорения.

Отечественные исследователи Е. И. Пасов, Н. Д. Гальскова, И. Л. Бим, Е. А. Кульмина отмечают, что в современном обучении иностранным языкам ключевую роль играют четыре взаимодополняющих методических подхода: коммуникативный, деятельностный, личностно ориентированный и когнитивный [3; 5; 6, с. 10-29]. Каждый

из них вносит специфический вклад в решение проблемы снижения речевой тревожности и формирования внутренней готовности к иноязычному общению.

Коммуникативный подход сегодня занимает доминирующие позиции в методике, поскольку его центральной идеей является не механическое усвоение языковых правил, а формирование способности использовать язык как средство общения в реальных жизненных ситуациях [7]. Специфика подхода заключается в переносе акцента с лингвистической правильности на коммуникативную целесообразность. Обучение строится вокруг речевых задач, моделирующих ситуации естественного общения: обсуждение личного опыта, обмен мнениями, участие в ролевых играх и проектной деятельности. Например, при изучении темы «Путешествия» обучающимся предлагается не пересказ текста, а ситуация: «Вы с друзьями планируете поездку на выходные. Ваш бюджет ограничен, у всех разные интересы (музеи, шопинг, природа). Договоритесь о маршруте». В такой ситуации язык выступает инструментом решения практической задачи, а ошибка не воспринимается как неразрешимая проблема, поскольку коммуникативная цель (договориться) может быть достигнута и при наличии отдельных погрешностей. Как подчеркивает Е. И. Пасов, эффективность коммуникативного подхода определяется тем, что обучение идет через ситуацию, а не через правило [3]. Практика показывает, что систематическое использование речевых ситуаций, ролевых взаимодействий и дискуссионных форм позволяет обучающимся перейти от страха ошибки к внутренней готовности говорить, и коммуникативный подход выступает фундаментом для снижения «аффективного фильтра» (С. Крашена), поскольку он сочетает когнитивную активность с эмоциональной вовлеченностью, а ошибки перестают быть объектом жесткой фиксации и становятся естественным элементом речевого развития [8].

При деятельностном подходе, восходящем к концепциям Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, фокус смещается с «зачем говорить», на «для чего говорить». Если коммуникативный подход отвечает на вопрос «как сделать общение естественным?», то деятельностный – «как сделать говорение личностно значимым действием?». Знание усваивается наиболее эффективно в процессе активной, целенаправленной деятельности, где язык выступает не самоцелью, а средством достижения внеязыкового результата [9; 10]. Иллюстрацией может служить проект по теме «Экология». Об-

учающиеся получают задание не обсудить проблему загрязнения океана, а разработать конкретный план экологических мероприятий для города и создать агитационный постер или видеообращение к жителям. В ходе работы они вынуждены распределять роли (кто ищет информацию, кто пишет слоган, кто презентует и т. п.), аргументировать свою точку зрения, убеждать, соглашаться или возражать. Фокус их внимания сосредоточен на содержании деятельности, а речь на иностранном языке становится естественным инструментом деятельности. Именно вовлеченность в решение практической задачи, по наблюдениям Н. Д. Гальсковой и Е. И. Пассова, способствует раскрепощению и снижению страха ошибки [3; 11; 12].

Личностно ориентированный подход вносит в эту систему важный компонент – учет индивидуально-психологических особенностей каждого обучающегося. Коммуникативный подход моделирует ситуацию, деятельностный – задачу, но именно личностно ориентированный – отвечает на вопрос, кто именно говорит, и почему ему может быть комфортно или тревожно в данной ситуации. Многие речевые затруднения коренятся не в незнании языка, а в индивидуальных особенностях: застенчивости, низкой самооценке, интроверсии, прошлом негативном опыте [13; 14]. Реализация этого подхода требует от преподавателя гибкости в выборе форм работы. Так, при отработке диалогической речи обучающимся предлагается не единое для всех задание, а вариативные роли с разным уровнем речевой нагрузки. Застенчивому обучающемуся с низкой самооценкой можно предложить роль «эксперта» по узкой теме (например, «история развития робототехники»), по которой он заранее подготовит мини-сообщение, чувствуя себя уверенно в роли носителя знания. Активному экстраверту можно поручить роль «модератора» дискуссии, чья задача – не высказывать свое мнение, а задавать вопросы другим и следить за регламентом. Исследования Е. А. Кульниной показывают [5], что дифференциация, основанная на уважении к личности и ее темпу, повышает удовлетворенность процессом и снижает уровень тревожности, поскольку каждый получает посильную и психологически комфортную для себя задачу.

Когнитивный подход фокусируется на мыслительных процессах (Дж. Брунера, У. Риверс), лежащих в основе овладения языком. Если предыдущие подходы работают с мотивационной и поведенческой сферами, то когнитивный обращен к сфере сознания. Он отвечает на вопрос «как по-

нимание устройства языка снижает страх перед ним?». Если обучающийся понимает внутреннюю логику языковой конструкции – почему употребляется именно так, а не иначе, – то ему легче ею овладеть и применять без страха допустить ошибку [15; 16]. Например, при изучении модальных глаголов долженствования преподаватель может пойти не по пути механического заучивания правил, а по пути когнитивного анализа. Обучающимся предлагается проанализировать несколько жизненных ситуаций (правила дорожного движения, советы врача, внутренние убеждения человека) и самостоятельно выявить разницу в оттенках значения: *must* – внутренний приказ самому себе или жесткий закон извне, *have to* – вынужденность обстоятельствами, *should* – мягкий совет. Результатом становится созданная обучающимися когнитивная схема или ментальная карта, отражающая различия. Когда логика становится понятной и «присвоенной», исчезает чувство неопределенности, которое часто и порождает тревогу. Обучающийся перестает действовать методом угадывания и обретает опору в собственном понимании системы. Важнейшим результатом когнитивного подхода является развитие метакогнитивных умений – способности планировать высказывание, контролировать его правильность и самостоятельно корректировать ошибки. Обучающийся, владеющий такими стратегиями, ощущает себя субъектом, управляющим речью, а не заложником языкового материала, что напрямую снижает уровень неуверенности. Однако, как предупреждает У. Риверс, когнитивный анализ не должен подменять коммуникативную практику; он лишь создает прочный фундамент для нее [16; 17].

Таким образом, синтез четырех подходов создает методическую основу для преодоления барьеров: коммуникативный – обеспечивает естественность цели, деятельностный – осмысленность действия, личностно ориентированный – психологический комфорт и учет индивидуальности, когнитивный – осознанность. Однако реализация этих подходов была бы невозможна без создания специальных педагогических условий – целенаправленно организованной совокупности мер образовательного процесса, обеспечивающих психологический комфорт и речевую активность обучающихся. Благодаря систематизации исследований эти условия можно представить в виде трёх взаимосвязанных групп.

1. Организационно-методические условия охватывают формы организации учебной деятельности и используемые ресур-

сы, создающие «безопасное пространство» для речевой практики.

Интерактивные формы и цифровые инструменты. Игровые приемы – дискуссии, драматизации, языковые игры – переводят общение в условную плоскость, где ошибка воспринимается как элемент игрового сюжета. Языковые онлайн-клубы, разговорные приложения и цифровые ресурсы (AI-чат-боты) предоставляют возможность «безопасной» тренировки. Обучающийся, особенно интроверт, может многократно отрабатывать диалог с виртуальным собеседником, который не оценивает, не перебивает и не выражает негативных эмоций. Это позволяет автоматизировать речевые модели и снизить тревожность перед выходом в реальное общение. По мнению автора, эффективность цифровых инструментов напрямую зависит от последующего переноса отработанных моделей в живое межличностное взаимодействие, иначе они остаются лишь симулятором, не имеющим практического применения.

Стимулирование активности обучающегося через парную и групповую работу. В малой группе (3-4 человека) психологический пресс аудитории снижается и даже «молчуны» получают возможность высказаться. Важным приемом является ролевое распределение задач внутри группы, когда от вклада каждого зависит общий результат (метод «пилы», проектное обучение).

2. Психолого-педагогические условия направлены на формирование особой эмоциональной среды, минимизирующей тревогу и страх.

Климат доверия и поддержки. Преподаватель – фасилитатор, доброжелательный наставник, а не контролер. Исследования Н. В. Яковлевой доказывают, что установка на безоценочное принятие высказываний и создание «ситуации успеха» (когда каждый может пережить радость от удачно сказанной фразы) являются важнейшими факторами снижения психологического барьера [18].

Положительный эмоциональный фон. Использование юмора, смена видов деятельности, поощрение инициативы, похвала за искренность, а не только за правильность – все это создает положительные эмоции, которые, согласно гипотезе «аффективного фильтра» С. Крашена, напрямую влияют на восприимчивость к языковому вводу [8].

Осознанная работа с тревожностью. Эффективным приемом является открытое обсуждение страхов («Чего мы боимся, говоря на иностранном языке?»), обмен личным опытом, рассказ преподавателя о соб-

ственных языковых трудностях и ошибках, которые не помешали ему добиться успеха – все это демистифицирует проблему и нормализует состояние тревоги, показывая, что она свойственна многим.

3. Дидактические условия касаются отбора содержания и методов работы с ошибками.

Отсроченное исправление ошибок. Боязнь ошибки – один из главных барьеров, поэтому методика коррекции должна быть психологически щадящей. Основными приемами являются отсроченная коррекция (не перебивать говорящего, а обсудить ошибки после завершения высказывания); самокоррекция (побуждение обучающегося самого найти и исправить ошибку с помощью наводящих вопросов); коррекция-обобщение (если ошибка типовая, полезно вернуться к ней при объяснении всем, без имен). Когда обучающийся сам исправляет свою оговорку, он испытывает положительные эмоции от успешно решенной задачи и не чувствует себя виноватым, что предотвращает формирование страха.

Связь содержания обучения с жизненным опытом и личностными смыслами обучающихся. Опора на жизненные интересы и смыслы (профессия, путешествия, отношения, хобби) обучающихся формирует устойчивую внутреннюю мотивацию, нивелирующую страх перед учебной задачей.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе Елабужского института ФГБОУ ВО «Казанский федеральный университет» в 2024-2025 учебном году. В нем приняли участие 52 студента-лингвиста с высоким уровнем перфекционизма и тревожности. На констатирующем этапе проведена первичная диагностика с использованием шкалы тревожности иноязычного общения FLCAS (адаптация Э. Л. Носенко), методики диагностики коммуникативных барьеров Л. И. Уманской и наблюдения за речевым поведением [19; 20]. У 71% студентов выявлен средний и высокий уровень тревожности иноязычного общения. Наиболее выраженными барьерами оказались: боязнь грамматической ошибки (82%), страх непонимания из-за плохого произношения (67%), боязнь негативной оценки преподавателя (63%) и страх показаться глупым перед одноклассниками (58%). Формирующий этап проводился в течение одного семестра. Занятия в обеих группах проходили 3 раза в неделю. Студенты были распределены в экспериментальную (ЭГ, n=26) и контрольную (КГ, n=26) группы методом случайной стратификации с учетом исходного уровня тревожности и успеваемости,

чтобы обеспечить сопоставимость групп (проверено по t-критерию Стьюдента, $p > 0,05$). Обучение в обеих группах вел один и тот же преподаватель, что исключило влияние различий в педагогическом стиле на результаты. В ЭГ дополнительно применялась разработанная интегративная модель, в КГ – традиционная методика без целенаправленной работы с барьерами.

Для контроля влияния дополнительных переменных на всех испытуемых предварительно были измерены: уровень общей языковой компетенции и тип мотивации (внутренняя/внешняя) по опроснику Т. О. Гордеевой. Регрессионный анализ показал, что включение этих факторов в модель не изменяет значимости основного эффекта ($p < 0,01$), однако была выявлена тенденция: студенты с высокой внутренней мотивацией демонстрировали более выраженное снижение тревожности (снижение на 28 баллов против 22 у студентов с внешней мотивацией). Этот результат указывает на необходимость дальнейшего изучения мотивационных предикторов, но не ставит под сомнение общую эффективность интегративной модели.

Итоговый контроль выявил существенные различия между группами. В ЭГ средний показатель тревожности по шкале FLCAS снизился с 98,4 до 74,6 балла, что является статистически достоверным изменением ($p < 0,01$). В КГ динамика была незначительной (с 97,8 до 92,1 балла) и статистически недостоверной ($p > 0,05$). Качественный анализ показал, что в ЭГ наиболее существенно снизились страх грамматической ошибки, боязнь публичного говорения, повысилась уверенность в использовании лексики. Корреляционный анализ подтвердил роль когнитивных стратегий в снижении тревожности ($r = -0,67$; $p < 0,01$), что свидетельствует в пользу предположения о влиянии осознанности на снижение неопределенности и тревоги. Студенты начали активнее участвовать в обсуждениях, их ответы стали более развернутыми и естественными, а число случаев, когда они уклоняются от ответа, уменьшилось.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ динамики барьеров выявил изменения в ЭГ. У студентов наблюдалось значительное снижение страха перед грамматической ошибкой. Понимание логики конструкций (когнитивный подход) в сочетании с отсроченной коррекцией позволило им меньше фиксироваться на форме высказывания. Благодаря групповой работе и атмосфере поддержки была преодолена

боязнь публичного говорения, а применение когнитивных стратегий (ментальные карты, группировка слов) повысило уверенность в использовании лексики. В КГ уровень тревожности остался высоким: студенты демонстрировали боязнь спонтанной речи, предпочитая подготовленные монологи. Статистический анализ подтвердил обратную зависимость: чем активнее используются когнитивные стратегии, тем ниже уровень тревожности ($r = -0,67$ при $p < 0,01$). Это служит эмпирическим обоснованием эффективности практик осознанности в качестве инструмента для снижения тревоги.

Качественный анализ учебных дискуссий показал, что в ЭГ значительно возросла доля инициативных реплик (с 23% до 61% от общего числа высказываний), уменьшилось количество пауз хезитации (в среднем с 4,2 до 1,8 секунды на одно высказывание) и увеличилась развернутость ответов (средняя длина фразы возросла с 6,1 до 11,4 слова). Например, студент с исходным высоким уровнем тревожности на первом занятии отвечал односложно, избегал спонтанных вопросов; к концу эксперимента он активно участвовал в ролевых играх, самостоятельно выстраивал аргументацию и использовал сложные условные конструкции без особого напряжения. Подобная динамика зафиксирована у 21 студента ЭГ.

Полученные данные эмпирически подтверждают гипотезу о том, что коммуникативные барьеры поддаются целенаправленной педагогической коррекции. Изолированное использование отдельных приемов без создания психологического комфорта (как в КГ) не дает устойчивого эффекта. Максимальный результат достигается при интеграции методических подходов и педагогических условий, когда работа ведется одновременно на мотивационном, операциональном, личностном и когнитивном уровнях. Наиболее выраженная положительная динамика наблюдалась у студентов с исходно высоким уровнем тревожности, что свидетельствует о значимости личностно ориентированного компонента модели.

Заключение

Проведённое исследование подтверждает комплексный характер проблемы коммуникативных барьеров и доказывает эффективность синтеза четырёх методических подходов в сочетании с трёхкомпонентной системой педагогических условий. Экспериментально верифицировано статистически значимое снижение речевой тревожности ($p < 0,01$) и повышение психологической готовности к гово-

рению. Основным интегрирующим фактором выступает личность педагога, чья психологическая компетентность создаёт поддерживающую атмосферу. Перспективы дальнейших исследований включают расширение выборки, разработку типологии барьеров с учётом профиля обучения и изучение потенциала иммерсивных технологий для закрепления эффекта. Таким образом, исследование свидетельствует, что интеграция четырех методических подходов в сочетании с целенаправленно созданными педагогическими условиями обеспечивает статистически значимое снижение речевой тревожности и формирование психологической готовности к иноязычному общению. Дальнейшая работа должна быть направлена на трансформацию разработанной модели в доступную педагогическую технологию для различных категорий обучающихся.

Список литературы

1. Никитина Е. Б. Барьеры в изучении английского языка и способы их преодоления // Человеческий капитал. 2020. № 5 (137) DOI: 10.25629/HC.2020.05.15 URL: <https://humancapital.su/publikacii/vypusk-5-137-2020/> (дата обращения 12.06.2026).
2. Фадеева Л. В. Методика обучения иностранным языкам: от теории к практике: учебное пособие. 2-е изд., перераб. М.: ФЛИНТА, 2021. 224 с. ISBN: 978-5-9765-4862-6. URL: <https://znanium.ru/catalog/product/1891087> (дата обращения 10.06.2026).
3. Ариян М. А., Шаповалов А. Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты. 2-е издание, стереотипное. М.: ФЛИНТА, 2017. 222 с. ISBN: 978-5-9765-2788-1. EDN: ZRCKEJ.
4. Леонтьев Д. А., Ханина И. Б. К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 20-27. EDN: NEBNRB.
5. Кульнина Е. А. Специфика преодоления коммуникативного барьера при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 4 (187). С. 30-35. EDN: GIUAQV.
6. Барышников Н. В. Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя: монография. М.: ИНФРА-М, 2024. 187 с. DOI: 10.12737/1989263. ISBN: 978-5-16-018382-4.
7. Неверова Н. В., Рыбакова Л. В. Основы формирования коммуникативной компетенции в процессе иноязычного общения у студентов неязыкового вуза // Педагогика и психология образования. 2017. № 2. С. 96-101. EDN: ZBNJBV.
8. Черноштан О. Н. Создание иноязычной среды на внеурочных мероприятиях в неязыковом вузе как один из способов реализации естественного подхода усвоения иностранного языка Стивена Крашена // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. Т. 16. № 1. С. 112-120. DOI: 10.47370/2078-1024-2024-16-1-112-120.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. 432 с. ISBN: 978-5-4461-1109-1.
10. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 511 с.
11. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. Ф., Акимов Н. В. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: КноРус, 2017. 390 с. ISBN: 978-5-406-05677-6. EDN: QOULSV.
12. Стаканова Е. В. Языковая тревожность и барьеры при изучении иностранного языка: мотивационно-смысловая интерпретация // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN323.pdf> (дата обращения 12.06.2026).
13. Третьяк Г. В., Тюрдеева А. И. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении иностранным языкам // Сахаровские чтения 2020 года: экологические проблемы XXI века: материалы 20-й международной научной конференции, в двух частях, Минск, 21-22 мая 2020 года. Т. 1. Минск: Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь, 2020. С. 207-210. DOI: 10.46646/SAKH-2020-1-207-210.
14. Карманова Н. А., Садвокасова Л. А. Обучение иностранным языкам в современной средней школе: учебное пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2017. 110 с. ISBN: 978-5-88210-879-2.
15. Bruner J. S., Goodnow J. J., Austin G. A. A Study of Thinking. New York: John Wiley & Sons, 1956.
16. Rivers W. H. R. Psychology and Ethnology. London: Routledge, 1999. (Series: Anthropology and Psychology. Vol. V). ISBN: 978-0-415-20954-0.
17. Kralova Z., Petrova G. Causes and consequences of foreign language anxiety. 2017 // XLinguae. № 10 (3). P. 110-122. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.09.
18. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала школьников: дис. ... докт. психол. наук. Москва, 1997. 368 с. EDN: NLKYMT.
19. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. Vol. 70. № 2. 1986. P. 125-132. URL: <https://www.jstor.org/stable/327317> (дата обращения: 12.06.2026).
20. 3.1.3. Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л. И. Уманский, И. А. Френкель, А. Н. Лутошкин, А. С. Чернышов и др.). В книге: Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп; Козлов В. В., Мазилев В. А., Фетискин Н. П. Москва, 2018. С. 179-182. EDN: PGHXLU.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Финансирование: Авторы заявляют об отсутствии внешнего финансирования.

Financing: The research was performed without external funding.