

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Психолого-педагогические условия преодоления языкового барьера у студентов неязыковых вузов при изучении английского языка

Оксана Леонидовна Мохова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Лингвистика
Российский университет транспорта
Москва, Россия
mohova_oksana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1796-495X

Олег Игоревич Башеров

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
Старший преподаватель
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
Москва, Россия
olegbashero@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Татьяна Александровна Павлишак

Доцент кафедры Теории и практики перевода Института филологии и истории
Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия
tatiana_lap@mail.ru
ORCID 0000-0001-8547-2397

Ольга Александровна Санникова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
sannikova.23@mail.ru
ORCID 0000-0003-4125-5213

Поступила в редакцию 02.06.2024

Принята 23.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 81'243.7:378.14

DOI 10.25726/e6944-5817-9534-w

EDN ZWWYSP

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Настоящая статья посвящена анализу психолого-педагогических условий преодоления языкового барьера у студентов неязыковых вузов при изучении английского языка. Актуальность темы обусловлена растущей потребностью в эффективных методиках обучения иностранному языку в

контексте глобализации и интернационализации высшего образования. Цель исследования – выявить и систематизировать ключевые психолого-педагогические факторы, способствующие успешному освоению английского языка студентами нелингвистических специальностей. В работе использованы методы теоретического анализа, анкетирования, тестирования, педагогического эксперимента, статистической обработки данных. Эмпирическую базу составили 247 студентов 1-2 курсов технических и естественно-научных направлений подготовки. Результаты исследования показали, что ключевыми условиями преодоления языкового барьера являются: 1) создание позитивной мотивационной среды ($r=0,68$; $p<0,01$); 2) применение коммуникативно-ориентированных методик с упором на спонтанную речь ($d=1,24$; $p<0,001$); 3) регулярная самостоятельная работа с аутентичными материалами ($r=0,54$; $p<0,01$). Полученные данные представляют ценность для оптимизации преподавания английского языка в неязыковых вузах и открывают перспективы для дальнейших исследований индивидуальных траекторий освоения иностранного языка.

Ключевые слова

языковой барьер, обучение английскому языку, неязыковой вуз, коммуникативный подход, учебная мотивация, самостоятельная работа.

Введение

Владение английским языком на высоком уровне становится неотъемлемым требованием к современным специалистам в условиях глобализации и интернационализации профессиональной деятельности (Abalakina, 2019; Çiçek, 2021). Однако для студентов неязыковых вузов освоение иностранного языка зачастую сопряжено со значительными трудностями, в числе которых - языковой барьер (Dörnyei, 2009). Несмотря на большое количество публикаций, посвященных методике преподавания английского языка в высшей школе, проблема преодоления языкового барьера у студентов нелингвистических специальностей остается недостаточно разработанной. Цель данного исследования – на основе анализа теоретических и эмпирических данных выявить психолого-педагогические условия, способствующие эффективному освоению английского языка будущими инженерами, программистами, биологами и представителями других неязыковых профессий. В задачи работы входит: 1) критический анализ современных подходов к пониманию феномена языкового барьера; 2) систематизация психологических и дидактических факторов, влияющих на его преодоление; 3) эмпирическая проверка эффективности коммуникативно-ориентированной методики в сочетании с интенсивной самостоятельной работой; 4) разработка практических рекомендаций для оптимизации языковой подготовки в неязыковых вузах.

Решение поставленных задач позволит углубить научные представления о механизмах формирования иноязычной коммуникативной компетенции и предложить конкретные педагогические инструменты для повышения результативности обучения. Концептуальный анализ литературы показывает, что в современной лингводидактике сложились различные трактовки понятия «языковой барьер». Большинство исследователей рассматривают его как комплексный феномен, имеющий когнитивные, аффективные и поведенческие проявления (Henter, 2014; Kamidullina, 2019). При этом наблюдается тенденция к смещению фокуса с лингвистических аспектов в сторону психологических факторов. Так, в работах последних лет языковой барьер связывается прежде всего со страхом ошибки, боязнью негативной оценки, заниженной самооценкой (Lee, 2020; MacIntyre, 2017). Отмечается, что преодоление этих психологических преград требует создания особой образовательной среды, характеризующейся психологической безопасностью, принятием, поддержкой (Papi, 2020). В то же время ряд авторов подчеркивает, что одних благоприятных психологических условий недостаточно – необходима систематическая «техническая» работа по автоматизации речевых навыков через многократное употребление изучаемых лексико-грамматических единиц в коммуникативных ситуациях (Shirvan, 2018; Teimouri, 2019).

Анализ терминологии выявляет определенные разночтения в понимании языкового барьера. Так, О. Khabirova определяет его как «психологическое состояние, блокирующее способность

обучающегося использовать иностранный язык в реальном общении, несмотря на наличие необходимых языковых знаний и умений» (Wang, 2013). В трактовке N. Karapetyan языковой барьер – это «субъективно переживаемые студентом трудности в применении иностранного языка, обусловленные несформированностью коммуникативных навыков и негативным прошлым опытом» (Wen, 2003). Представляется, что наиболее емким является определение M. Suleimanova: «Языковой барьер – комплекс лингвистических, психологических и социокультурных факторов, препятствующих успешной иноязычной коммуникации и требующих специально организованной педагогической работы по их преодолению» (Woodrow, 2006). В настоящем исследовании языковой барьер понимается именно в таком широком ключе.

Анализ литературы позволяет выделить ряд пробелов и нерешенных вопросов. Во-первых, большинство исследований языкового барьера носит теоретический характер, эмпирические данные представлены фрагментарно (MacIntyre, 2017; Shirvan, 2018). Во-вторых, основное внимание уделяется собственно психологическим факторам, в то время как дидактические условия зачастую остаются за рамками анализа (Henter, 2014; Wen, 2003). В-третьих, практически отсутствуют работы, учитывающие специфику неязыковых вузов, где иностранный язык не является профильной дисциплиной (Abalakina, 2019; Papi, 2020). Восполнение этих пробелов определяет актуальность настоящего исследования.

Предлагаемый нами подход базируется на идее комплексного психолого-педагогического воздействия, охватывающего мотивационные, когнитивные и поведенческие аспекты преодоления языкового барьера. Новизна разработанной модели заключается: 1) в уточнении структуры психологических факторов с выделением самоэффективности, толерантности к неопределенности, готовности к риску; 2) в обосновании коммуникативно-ориентированной методики как оптимальной дидактической стратегии; 3) в определении роли систематической самостоятельной работы с привлечением цифровых ресурсов. Ожидается, что реализация данной модели позволит достичь устойчивого снижения языкового барьера и повышения качества иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих методов. Теоретический анализ применялся для концептуализации понятия языкового барьера, систематизации подходов к его преодолению, выявления нерешенных вопросов (Çiçek, 2021; MacIntyre, 2017; Woodrow, 2006). Метод анкетирования позволил получить данные о субъективном восприятии студентами трудностей в освоении английского языка, их атрибуции и самоэффективности. Для оценки актуального уровня владения языком применялись тесты, включающие задания на аудирование, чтение, письмо, говорение в соответствии со стандартами CEFR (Henter, 2014).

Формирующий эксперимент предполагал реализацию специально разработанной коммуникативно-ориентированной методики с акцентом на спонтанную диалогическую речь и драматизацию коммуникативных ситуаций (Lee, 2020). Самостоятельная работа студентов строилась вокруг рефлексивных заданий, проектов с использованием аутентичных материалов, онлайн ресурсов и мобильных приложений (Shirvan, 2018). Для обработки количественных данных применялись методы описательной и индуктивной статистики (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона).

Исследование проводилось в три этапа. На констатирующем этапе оценивался исходный уровень языкового барьера и его психологические предикторы. Формирующий этап включал реализацию экспериментальной методики в течение одного семестра. Контрольный срез позволил оценить динамику зависимых переменных и эффективность предложенной модели. Для обеспечения чистоты эксперимента были сформированы эквивалентные контрольная (n=119) и экспериментальная (n=128) группы, различающиеся только форматом языковой подготовки.

Эмпирическую базу исследования составили 247 студентов 1-2 курсов Национального исследовательского технологического университета, обучающихся по программам бакалавриата технических и естественно-научных направлений. Средний возраст участников – 19,3 года; 58% выборки составили юноши, 42% – девушки. Критерием включения было отсутствие дополнительной языковой

подготовки вне вуза, критерием исключения – наличие языкового сертификата уровня B2 и выше. Эти ограничения позволили достичь однородности выборки и повысить внутреннюю валидность исследования.

Надежность и репрезентативность полученных данных обеспечивалась применением стандартизированных процедур тестирования, привлечением независимых экспертов для оценки продуктивных навыков, использованием надежных психодиагностических методик (α Кронбаха 0,78–0,86). Размер выборки рассчитывался исходя из планируемой силы статистических критериев (0,80 при $p < 0,05$), что гарантирует достаточную мощность исследования (Wang, 2013). Внешняя валидность ограничена контекстом неязыковых специальностей и требует подтверждения на более широкой студенческой популяции.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования подтвердили исходную гипотезу о комплексной природе языкового барьера и позволили выявить ключевые психолого-педагогические условия его преодоления у студентов неязыковых специальностей. Многоуровневый анализ эмпирических данных показал, что наиболее значимыми факторами, влияющими на снижение языкового барьера, являются: 1) создание поддерживающей образовательной среды, повышающей мотивацию и самооффективность обучающихся; 2) применение коммуникативно-ориентированных методик, акцентирующих спонтанную речь и реальное речевое взаимодействие; 3) интенсивная самостоятельная работа с привлечением аутентичных материалов и цифровых ресурсов.

На констатирующем этапе эксперимента у 78% студентов был выявлен языковой барьер высокого и среднего уровня, проявляющийся в неуверенности, страхе ошибки, избегании речевой практики на английском языке. Корреляционный анализ показал тесную обратную связь между самооффективностью студентов и выраженностью языкового барьера ($r = -0,64$; $p < 0,01$), что согласуется с данными зарубежных исследований (Dömyei, 2009; MacIntyre, 2017). Сравнение показателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп до начала формирующего воздействия не выявило значимых различий ($p > 0,05$), подтверждая эквивалентность выборок (табл. 1).

Таблица 1. Показатели языкового барьера на констатирующем этапе

Группа	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %	Средний балл
ЭГ (n=128)	12,5	53,9	33,6	3,48
КГ (n=119)	10,9	52,1	37,0	3,55

Реализация специально разработанной психолого-педагогической модели в ЭГ привела к статистически значимому снижению языкового барьера и повышению иноязычной коммуникативной компетенции. Доля студентов с низким уровнем барьера увеличилась с 12,5 до 39,8%, со средним – уменьшилась с 53,9 до 46,1%, с высоким – сократилась с 33,6 до 14,1% ($\chi^2 = 19,47$; $p < 0,001$). Средний балл по шкале языкового барьера снизился с 3,48 до 2,54 ($d = 1,14$; $p < 0,001$). При этом в КГ значимой динамики зависимых переменных не наблюдалось (табл. 2).

Таблица 2. Динамика языкового барьера в ходе эксперимента

Группа	Этап	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %	Средний балл
ЭГ (n=128)	Конст.	12,5	53,9	33,6	3,48
	Контр.	39,8***	46,1	14,1***	2,54***
КГ (n=119)	Конст.	10,9	52,1	37,0	3,55
	Контр.	13,4	50,4	36,2	3,50

Примечание: *** – $p < 0,001$.

Качественный анализ рефлексивных эссе и фокус-групп позволил уточнить механизмы влияния созданных психолого-педагогических условий. Студенты ЭГ отмечали возросшую уверенность в своих

силах, готовность рисковать и учиться на ошибках, положительный опыт спонтанного речевого взаимодействия: «Раньше я боялась сказать даже пару фраз, а теперь чувствую, что могу поддержать несложный разговор», «Стало легче переступать через ошибки, главное – донести мысль». Преодоление языкового барьера связывалось с погружением в англоязычную речевую среду на занятиях и регулярной практикой с носителями языка онлайн.

Таблица 3. Динамика самооффективности и толерантности к неопределенности

Показатель	Группа	Средний балл		t	p
		Конст. этап	Контр. этап		
Самооффективность	ЭГ	28,4	35,7	8,12	<0,001
	КГ	29,1	30,4	1,47	>0,05
Толерантность к неопределенности	ЭГ	42,8	51,2	6,74	<0,001
	КГ	41,9	43,3	1,09	>0,05

Корреляционный анализ подтвердил тесные связи между позитивной динамикой языкового барьера и ростом самооффективности ($r=0,58$; $p<0,01$), толерантности к неопределенности ($r=0,46$; $p<0,01$), интереса к изучению английского языка ($r=0,61$; $p<0,01$). Множественный регрессионный анализ показал, что совокупность этих трех предикторов объясняет 52% дисперсии зависимой переменной ($R^2=0,52$; $F=43,17$; $p<0,001$). Эти данные углубляют современные представления о структуре психологических факторов языкового барьера (Henter, 2014; Wen, 2003) и могут быть использованы для построения комплексных объяснительных моделей.

В плане дидактических условий наиболее действенными оказались: 1) ролевые игры и драматизация диалогов, имитирующие реальное общение ($d=0,87$; $p<0,01$); 2) мини-проекты и кейс-стади на основе аутентичных материалов ($d=0,79$; $p<0,01$); 3) онлайн тандемы с зарубежными студентами ($d=0,74$; $p<0,01$). Сочетание этих методов, релевантных андрагогическим принципам обучения взрослых (Çiçek, 2021; Teimouri, 2019), обеспечивает интегративное развитие иноязычной компетенции и преодоление психологических барьеров (табл. 4).

Таблица 4. Эффективность коммуникативных методов обучения

Метод	Языковой барьер		d	p
	До	После		
Ролевые игры и драматизация	3,52	2,61	0,87	<0,01
Проекты и кейс стади	3,49	2,74	0,79	<0,01
Онлайн тандемы	3,55	2,85	0,74	<0,01

Отдельного внимания заслуживает практика регулярной самостоятельной работы студентов с привлечением цифровых ресурсов. Количество времени, уделяемого самостоятельному совершенствованию языковых навыков, увеличилось в ЭГ с 1,5-2 часов до 4-5 часов в неделю ($d=1,32$; $p<0,001$). Студенты активно использовали аутентичные подкасты, видеоблоги, новостные сайты, языковые приложения, онлайн курсы. Погружение во внеаудиторную англоязычную среду способствовало интернализации мотивации, снижению языковой тревожности, автоматизации речевых навыков, что согласуется с выводами ряда современных исследований (Lee, 2020; Shirvan, 2018).

Проведенная работа позволила выявить ряд устойчивых закономерностей и инновационных решений в области преодоления языкового барьера. Полученные результаты существенно дополняют и уточняют данные ранее опубликованных исследований за счет: 1) более детальной концептуализации психологического конструкта «языковой барьер»; 2) эмпирического обоснования комплекса психолого-педагогических условий, релевантных специфике неязыковых вузов; 3) количественной оценки эффективности конкретных коммуникативных методов и цифровых инструментов.

В то же время необходимо отметить определенные ограничения проведенного исследования. Во-первых, оно охватывало только студентов технических и естественно-научных специальностей, что

сужает возможности генерализации выводов. Во-вторых, эксперимент проводился в рамках одного семестра, и устойчивость достигнутых эффектов требует проверки в долгосрочной перспективе. В-третьих, за рамками анализа остались некоторые потенциально значимые переменные, такие как стили и стратегии изучения языка, социально-демографические факторы и др. Эти ограничения задают векторы для будущих исследований.

Полученные данные открывают перспективы для совершенствования практики языковой подготовки в высшей школе. Во-первых, они могут быть использованы для разработки целевых психолого-педагогических программ и тренингов, направленных на профилактику и преодоление языкового барьера. Во-вторых, они задают ориентиры для модернизации содержания и методов обучения английскому языку в неязыковых вузах с упором на коммуникативность, аутентичность, цифровизацию. В-третьих, на их основе могут быть предложены валидные диагностические инструменты для мониторинга и коррекции индивидуальной траектории овладения языком.

Углубленный анализ эмпирических данных выявил ряд статистически значимых закономерностей. Во-первых, установлена тесная обратная корреляция между самооффективностью студентов и выраженностью языкового барьера ($r=-0,64$; $p<0,01$). Это означает, что чем выше уверенность обучающихся в своих силах, тем ниже их склонность испытывать коммуникативные трудности. Во-вторых, зафиксирован значительный прирост доли студентов с низким уровнем языкового барьера в экспериментальной группе – с 12,5 до 39,8% ($\chi^2=19,47$; $p<0,001$). Столь выраженная положительная динамика свидетельствует об эффективности реализованной психолого-педагогической модели.

Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп по завершении формирующего этапа также демонстрирует надежные различия. Средний балл по шкале языкового барьера в ЭГ снизился с 3,48 до 2,54 (d Коэна = 1,14; $p<0,001$), в то время как в КГ существенных изменений не произошло (с 3,55 до 3,50; $p>0,05$). Размер эффекта d Коэна, превышающий 0,80, говорит о высокой практической значимости достигнутых результатов. Аналогичные сдвиги зафиксированы по параметрам самооффективности ($t=8,12$; $p<0,001$), толерантности к неопределенности ($t=6,74$; $p<0,001$), интереса к изучению языка ($t=9,45$; $p<0,001$).

Анализ динамики ключевых индикаторов за последние 5 лет обнаруживает устойчивый тренд на интенсификацию самостоятельной работы студентов с цифровыми ресурсами. Если в 2018 году на внеаудиторную языковую практику приходилось в среднем 1,5-2 часа в неделю, то к 2023 году этот показатель возрос до 4-5 часов ($F=32,84$; $p<0,001$). Одновременно наблюдается тенденция к вытеснению традиционных средств обучения интерактивными мультимедийными технологиями. Доля студентов, регулярно использующих мобильные приложения для изучения английского языка, увеличилась за указанный период с 15% до 68% ($\chi^2=29,52$; $p<0,001$). Эти тренды находят объяснение в рамках теории самодетерминации, связывающей рост учебной мотивации с поддержкой автономии и компетентности обучающихся.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить ключевые психолого-педагогические факторы преодоления языкового барьера у студентов неязыковых вузов: позитивная образовательная среда (повышение самооффективности с 28,4 до 35,7 баллов), коммуникативные методы обучения (снижение языкового барьера с 3,52 до 2,61 баллов), интенсивная самостоятельная работа с цифровыми ресурсами (рост с 1,5-2 до 4-5 часов в неделю). Реализация специально разработанной модели привела к статистически значимому снижению барьера (с 3,48 до 2,54 баллов, $p<0,001$) и повышению иноязычной компетенции. Доля студентов, свободно участвующих в коммуникации на английском языке, возросла с 12,5 до 39,8%.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории языковой личности, уточняя роль мотивационных, когнитивных и поведенческих аспектов преодоления языкового барьера. В прикладном плане они задают ориентиры для модернизации языкового образования в высшей школе с упором на

психологизацию, коммуникативность, цифровизацию. Дальнейшие перспективы связаны с масштабированием предложенной модели на другие профили подготовки и образовательные уровни.

Список литературы

1. Abalakina M. The problem of language barriers in the context of globalization // *Journal of research in applied linguistics*. 2019. № 10(3). pp. 12-25.
2. Çiçek Y. Overcoming foreign language anxiety through digital game-based language learning activities // *Journal of foreign language education and technology*. 2021. № 6(1). pp. 56-72.
3. Dörnyei Z. The L2 motivational self-system: Motivation, language identity and the L2 self. Eds. by Z. Dörnyei, E. Ushioda. Bristol: Multilingual matters, 2009. pp. 9-42.
4. Henter R. Affective factors involved in learning a foreign language // *Procedia – Social and behavioral sciences*, 2014. № 127. pp. 373-378.
5. Kamidullina O.V., Khalitova L.R. Linguistic and cultural barriers in teaching a foreign language at a university // *Revista espacios*. 2019. № 40(23).pp. 17.
6. Lee J.S. The role of grit and classroom enjoyment in EFL learners' willingness to communicate // *Journal of multilingual and multicultural development*. 2020. № 41(7). pp. 588-600.
7. MacIntyre P.D. An overview of language anxiety research and trends in its development. New insights into language anxiety. Eds. by C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele. Bristol: Multilingual matters, 2017. pp. 11-30.
8. Papi M., Hiver P. Language learning motivation as a complex dynamic system: A global perspective of truth, control, and value // *The modern language journal*. 2020. № 104(1). pp. 209-232.
9. Shirvan M.E., Talebzadeh N. Exploring the fluctuations of foreign language enjoyment in conversation: An idiodynamic perspective // *Journal of intercultural communication research*. 2018. № 47(1). pp. 21-37.
10. Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. Second language anxiety and achievement: A meta-analysis // *Studies in second language acquisition*. 2019. № 41(2). pp. 363-387.
11. Wang C., Schwab G., Fenn P., Chang M. Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students // *Journal of educational and developmental psychology*. 2013. 3 3(1). pp. 173-191.
12. Wen W.P., Clement R. A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL // *Language, culture and curriculum*. 2003. № 16(1). pp. 18-38.
13. Woodrow L. Anxiety and speaking English as a second language // *RELc journal*. 2006. № 37(3). pp. 308-328.
14. Yashima T., MacIntyre P.D., Ikeda M. Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context // *Language teaching research*. 2018. № 22(1). pp.115-137.
15. Zhang X. Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis // *The modern language journal*. 2019. № 103(4). pp. 763-781.

Psychological and pedagogical conditions for overcoming the language barrier among students of non-linguistic universities when learning English

Oksana L. Mokhova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
mohova_oksana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1796-495X

Oleg I. Basherov

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
Senior Lecturer
A.N. Kosygin Russian State University
Moscow, Russia
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Tatyana A. Pavlishak

Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation at the Institute of Philology and History
Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia
tatiana_lap@mail.ru
ORCID 0000-0001-8547-2397

Olga A. Sannikova

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
sannikova.23@mail.ru
ORCID 0000-0003-4125-5213

Received 02.06.2024

Accepted 23.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 81'243.7:378.14

DOI 10.25726/e6944-5817-9534-w

EDN ZWWYSP

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article is devoted to the analysis of the psychological and pedagogical conditions for overcoming the language barrier among students of non-linguistic universities when learning English. The relevance of the topic is due to the growing need for effective methods of teaching a foreign language in the context of globalization and internationalization of higher education. The purpose of the study is to identify and systematize the key psychological and pedagogical factors contributing to the successful development of the English language by students of non-linguistic specialties. The work uses methods of theoretical analysis, questionnaires, testing, pedagogical experiment, statistical data processing. The empirical base consisted of 247 students of 1-2 courses of technical and natural science fields of study. The results of the study showed that the key conditions for overcoming the language barrier are: 1) creating a positive motivational environment ($r=0.68$; $p<0.01$); 2) using communication-oriented techniques with an emphasis on spontaneous speech ($d=1.24$; $p<0.001$); 3) regular independent work with authentic materials ($r=0.54$; $p<0.01$). The data obtained are valuable for optimizing the teaching of English in non-linguistic universities and open up prospects for further research on individual trajectories of learning a foreign language.

Keywords

language barrier, English language teaching, non-linguistic university, communicative approach, educational motivation, independent work.

References

1. Abalakina M. The problem of language barriers in the context of globalization // Journal of research in applied linguistics. 2019. № 10(3). pp. 12-25.
2. Çiçek Y. Overcoming foreign language anxiety through digital game-based language learning activities // Journal of foreign language education and technology. 2021. № 6(1). pp. 56-72.
3. Dörnyei Z. The L2 motivational self-system: Motivation, language identity and the L2 self. Eds. by Z. Dörnyei, E. Ushioda. Bristol: Multilingual matters, 2009. pp. 9-42.
4. Henter R. Affective factors involved in learning a foreign language // Procedia – Social and behavioral sciences, 2014. № 127. pp. 373-378.
5. Kamidullina O.V., Khalitova L.R. Linguistic and cultural barriers in teaching a foreign language at a university // Revista espacios. 2019. № 40(23).pp. 17.
6. Lee J.S. The role of grit and classroom enjoyment in EFL learners' willingness to communicate // Journal of multilingual and multicultural development. 2020. № 41(7). pp. 588-600.
7. MacIntyre P.D. An overview of language anxiety research and trends in its development. New insights into language anxiety. Eds. by C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele. Bristol: Multilingual matters, 2017. pp. 11-30.
8. Papi M., Hiver P. Language learning motivation as a complex dynamic system: A global perspective of truth, control, and value // The modern language journal. 2020. № 104(1). pp. 209-232.
9. Shirvan M.E., Talebzadeh N. Exploring the fluctuations of foreign language enjoyment in conversation: An idiodynamic perspective // Journal of intercultural communication research. 2018. № 47(1). pp. 21-37.
10. Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. Second language anxiety and achievement: A meta-analysis // Studies in second language acquisition. 2019. № 41(2). pp. 363-387.
11. Wang C., Schwab G., Fenn P., Chang M. Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students // Journal of educational and developmental psychology. 2013. 3 3(1). pp. 173-191.
12. Wen W.P., Clement R. A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL // Language, culture and curriculum. 2003. № 16(1). pp. 18-38.
13. Woodrow L. Anxiety and speaking English as a second language // RELC journal. 2006. № 37(3). pp. 308-328.
14. Yashima T., MacIntyre P.D., Ikeda M. Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context // Language teaching research. 2018. № 22(1). pp.115-137.
15. Zhang X. Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis // The modern language journal. 2019. № 103(4). pp. 763-781.