

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2026, Том 14, № 2 / 2026, Vol. 14, Iss. 2 <https://mir-nauki.com/issue-2-2026.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/40PSMN226.pdf>

5.12.1. Междисциплинарные исследования когнитивных процессов (психологические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Поникаровская, В. В. Прыжок через языковой барьер: роль когнитивной гибкости обучающихся в процессе изучения иностранного языка в вузе / В. В. Поникаровская, Н. В. Мацакова, М. А. Панюшкина, М. Г. Попова, Е. Н. Зейдманис // Мир науки. Педагогика и психология. — 2026. — Т. 14. — № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/40PSMN226.pdf>.

For citation:

Ponikarovskaya V.V., Matsakova N.V., Paniushkina M.A., Popova M.G., Zeidmanis E.N. Jumping the language barrier: the role of students' cognitive flexibility in foreign language learning at university level. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2026;14(2): 40PSMN226. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/40PSMN226.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

УДК 372.881.1

Поникаровская Валентина Викторовна

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», Калининград, Россия
Высшая школа лингвистики
Доцент
Кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: ponikarovskaja@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3766-4380>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=962012

Мацакова Наталья Владимировна

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», Калининград, Россия
Высшая школа лингвистики
Доцент
Кандидат педагогических наук
E-mail: nataly_albertina@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8810-3255>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1027246

Панюшкина Марина Александровна

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», Калининград, Россия
Высшая школа лингвистики
Кандидат педагогических наук
E-mail: Marine.panush@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7381-7837>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=913699

Попова Марина Григорьевна

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», Калининград, Россия
Высшая школа лингвистики
Старший преподаватель
E-mail: marinapopova1603@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8382-5766>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=985355

Зейдманис Елена Николаевна

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», Калининград, Россия
Высшая школа лингвистики
Старший преподаватель
E-mail: EZeidmanis@kantiana.ru
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=973918

Прыжок через языковой барьер: роль когнитивной гибкости обучающихся в процессе изучения иностранного языка в вузе

Аннотация. В контексте профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе языковой барьер остается ключевым препятствием для формирования эффективной коммуникативной компетенции. В данном исследовании предлагается новый ракурс рассмотрения этой проблемы через призму когнитивной психологии. Его цель — теоретически обосновать и эмпирически доказать, что когнитивная гибкость обучающихся выступает центральным метакогнитивным фактором, определяющим успешность преодоления языкового барьера. В статье раскрывается механизм влияния когнитивной гибкости на когнитивно-компенсаторный, аффективный и социально-коммуникативный компоненты языкового барьера. Авторами представлена и апробирована в ходе педагогического эксперимента модель обучения, в процессе реализации которой происходит целенаправленное развитие когнитивной гибкости через систему адаптированных заданий и стратегий. Эксперимент проводился на выборке из 98 студентов БФУ имени Иммануила Канта семи направлений подготовки лингвистических специальностей; диагностический комплекс включал опросники CFI и FLCAS, а также разработанные авторами критериально-ориентированные устные тесты, моделирующие реальные профессиональные коммуникативные ситуации. Результаты, полученные с помощью комплекса психодиагностических и педагогических измерений, подтвердили выдвинутую гипотезу: целенаправленное развитие когнитивной гибкости приводит к статистически значимому снижению языковой тревожности, росту коммуникативной инициативности и успешности у студентов лингвистических специальностей. Выявленные корреляционные взаимосвязи между уровнем когнитивной гибкости, показателями тревожности и эффективностью компенсаторного поведения свидетельствуют о системообразующей роли когнитивной гибкости в структуре преодоления языкового барьера.

Ключевые слова: когнитивная гибкость; языковой барьер; языковая тревожность; студенты неязыковых направлений подготовки; метакогнитивные стратегии; иностранный язык; профессиональная коммуникация

Введение

Актуальность настоящего исследования определяется противоречием между высокой потребностью в специалистах, способных к международной профессиональной коммуникации, и устойчивыми трудностями, с которыми сталкиваются студенты неязыковых направлений подготовки при попытке использовать иностранный язык в процессе говорения [1]. Традиционные объяснения языкового барьера через призму дефицита лексико-грамматических знаний или низкой мотивации оказываются недостаточными. Часто наблюдаемая картина, когда студент, успешно выполняющий грамматические задания, испытывает непреодолимые затруднения в ситуации спонтанного диалога, указывает на психолингвистическую природу барьера, связанную с процессами переработки информации и управления психическими состояниями в условиях коммуникативного стресса.

В данном контексте понимание когнитивной гибкости как конструкта, определяемого способностью индивида адаптировать мышление и поведение к новым, изменяющимся или непредсказуемым ситуациям, выдвигается на первый план. В иноязычной коммуникации когнитивная гибкость (далее — КГ) проявляется в умении быстро менять языковой код, выстраивать полноценное иноязычное общение при дефиците лексико-грамматических

средств, воспринимать ошибку как обратную связь, а не как провал, адаптировать речь к контексту и собеседнику.

Цель данной работы — экспериментально проверить гипотезу о том, что целенаправленное развитие когнитивной гибкости у студентов неязыковых направлений подготовки посредством специально организованной учебной деятельности приведет к значимому снижению уровня языковой тревожности [2] и повышению эффективности преодоления коммуникативных трудностей.

Материалы и методы. В качестве методов были использованы: теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблематике исследования, анализ практических материалов, моделирование, педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение

Концептуальная модель исследования рассматривает процесс преодоления языкового барьера как функцию уровня развития когнитивной гибкости, которая выступает в роли метакогнитивного регулятора, интегрирующего три традиционно выделяемых компонента. В ходе анализа литературы по данной теме [3–10] были сделаны следующие выводы:

1. В рамках когнитивно-компенсаторного компонента когнитивная гибкость выступает ключевым предиктором эффективности использования языковых стратегий, направленных на преодоление дефицита языковых средств. К числу таких стратегий относятся перефразирование, подбор функциональных синонимов, использование невербальной коммуникации, а также опора на контекстуальные догадки и речевые клише. Высокий уровень КГ позволяет обучающемуся в режиме реального времени оценить возникший коммуникативный разрыв, мгновенно активировать альтернативные лексико-грамматические структуры и перестроить речевое высказывание, не снижая его прагматической ценности. Напротив, когнитивная ригидность, неспособность отказаться от изначально выбранного способа выражения при столкновении с препятствием, приводит к коммуникативному «застреванию», обучающийся с ригидным мышлением не может оперативно перестроить модель речевого поведения. Вместо поиска альтернативного пути он либо прерывает коммуникацию, либо выдерживает затяжную паузу, что повышает языковую тревожность и снижает общую эффективность общения, превращая даже незначительный когнитивный дефицит в непреодолимый барьер.

2. Аффективный компонент языкового барьера напрямую связан с языковой тревожностью. Высокий уровень КГ позволяет обучающемуся переключать фокус внимания с фиксации на собственной ошибке на действие, т. е. воспринимать коммуникацию как процесс решения задач. Вместо внутреннего диалога: «Я делаю ошибку → Это плохо → Я не могу продолжать» запускается альтернативная когнитивная цепочка: «Я не знаю точного слова → Но я могу описать это иначе → Моя главная цель — быть понятым». Ошибка перестаёт быть дезориентирующим фактором и становится естественным элементом конструирования речевого высказывания, что радикально снижает тревожность и создаёт основу для устойчивой коммуникативной уверенности.

3. Социально-коммуникативный компонент языкового барьера охватывает способность обучающегося эффективно взаимодействовать в различных коммуникативных ситуациях. Здесь когнитивная гибкость выступает фундаментом социолингвистической и прагматической адаптивности, а именно способности понимать контекст, менять стиль общения в зависимости от статуса и намерений собеседника, а также распознавать имплицитные смыслы, не выраженные напрямую в языковой форме. Когнитивная гибкость в социально-коммуникативном компоненте выступает не просто вспомогательным навыком, а базовым условием погружения

в иноязычную коммуникативную среду, превращая знание языка из набора лексико-грамматических сведений в действенный инструмент социального взаимодействия, позволяя обучающемуся не просто говорить корректно, но и быть правильно понятым в широком социокультурном контексте.

Таким образом, обучение стратегиям без развития базовой гибкости мышления малопродуктивно. Студент с низкой КГ фиксирует внимание исключительно на формальной правильности высказывания в ущерб реализации усилий поиска наиболее совершенного коммуникативного решения, что блокирует речевую деятельность. Студент с высокой КГ обладает способностью находить оптимальный из доступных вариантов в условиях ограниченных ресурсов (неполное владение лексикой, грамматическая неуверенность, временной дефицит) для реализации коммуникативного намерения, рассматривая процесс иноязычной коммуникации как сложную динамическую систему, в которой ошибка воспринимается как один из множества её параметров.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы был проведен эксперимент (сентябрь 2025 г. — декабрь 2025 г.), созданы экспериментальная и контрольная группы. Выборка респондентов представлена студентами бакалавриата очной формы обучения 2 курса направлений подготовки: «Информационные системы и технологии» ($n = 24$), «Прикладная физика наукоёмких производств» ($n = 12$), «Математические методы защиты информации» ($n = 10$), «Лечебное дело» ($n = 16$), «Цифровая бизнес-аналитика» ($n = 14$), «Химия» ($n = 12$), «Биоинженерии и биоинформатика» ($n = 10$) [11], в составе 98 человек, случайным образом разделенные на экспериментальную ($n = 50$ чел.) и контрольную ($n = 48$ чел.) группы. Распределение осуществлялось с учётом сохранения пропорционального представительства каждого направления в обеих группах.

Критериями включения в выборку являлись: наличие базового уровня владения иностранным языком (не ниже B1 по общеевропейской шкале CEFR), а также согласие на участие в исследовании. Студенты обеих групп находились в сопоставимых условиях обучения, количество аудиторных часов, учебные материалы базового курса и преподавательский состав были идентичны.

В контрольной группе проводились аудиторные занятия по традиционной программе с акцентом на чтение и перевод профессиональных текстов, изучение терминологии и выполнение грамматических упражнений. В экспериментальной группе была внедрена модель развития КГ (30 % времени аудиторных занятий).

На подготовительном этапе была разработана педагогическая модель развития когнитивной гибкости для преодоления языкового барьера через специальные типы заданий. Учебная цель модели — формирование и развитие когнитивной гибкости как метакогнитивного ресурса, обеспечивающего устойчивое преодоление языкового барьера у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

Модель основана на систематическом создании учебных ситуаций, где ригидные стратегии поведения оказываются неэффективными, и единственный способ успешно выполнить задание — проявить гибкость. Каждое задание в модели сознательно сконструировано так, чтобы активизировать один или несколько из трёх ключевых механизмов когнитивной гибкости: переключение (задания требуют мгновенной смены роли, стиля, точки зрения или лингвистического регистра), адаптацию (задания строятся так, что исходный план действий не может быть реализован без коррекции речевого поведения) и генерацию альтернатив (задания ограничивают привычные пути выражения). Ключевая особенность модели заключается в том, что учебные ситуации максимально приближены к реальным

профессиональным вызовам за счет чего иностранный язык воспринимается обучающимися не как абстрактная дисциплина, а инструмент решения реальных профессиональных задач. Структура разработанной авторами педагогической модели развития когнитивной гибкости для преодоления языкового барьера представлена на рисунке 1.

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК

Цель: развитие КГ как метакогнитивного ресурса преодоления языкового барьера



КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

Методологическая основа: когнитивно-психологический (понимание когнитивной гибкости как трёхкомпонентного конструкта (переключение, адаптация, генерация альтернатив)) + деятельностный (развитие гибкости через активное включение в коммуникативную деятельность, а не через декларативное усвоение знаний) подходы

Базовые принципы реализации: профессиональной контекстности, дозированной сложности, рефлексивности, психологической безопасности, систематичности



СОДЕРЖАНИЕ

БЛОК 1 (Переключение — Shifting)

БЛОК 2 (Адаптация — Adaptation)

БЛОК 3 (Генерация альтернатив — Generating Alternatives)



ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ (аутентичные материалы, моделирование ситуаций, профессиональные кейсы)



ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ БЛОК

Формы: парная работа, групповая (в малых группах), ролевые игры, индивидуальная работа

Частота: не менее 2–3 заданий каждое занятие, не менее семестра



ДИАГНОСТИКО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК

Критерии: рост КГ (CFI), снижение тревожности (FLCAS), коммуникативная успешность, инициативность, осознанность

Методы: опросные листы, экспертная оценка, наблюдение, рефлексия

Рисунок 1. Структура педагогической модели развития когнитивной гибкости (разработано авторами)

Представленная структура позволяет рассматривать педагогическую модель как целостную, логически выстроенную систему, в которой каждый компонент работает на достижение единой цели — развитие когнитивной гибкости как ключевого ресурса преодоления языкового барьера в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. Средствами для достижения поставленной цели являются разнообразные приемы и типы упражнений. Модель включает три взаимосвязанных блока заданий, каждый из которых позволяет целенаправленно задействовать механизмы когнитивной гибкости, формируя у обучающихся устойчивый навык преодоления языкового барьера через переключение, адаптацию и генерацию альтернатив в профессионально значимых ситуациях иноязычной коммуникации. Характеристика структурных элементов модели представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Характеристика структурных элементов модели
развития когнитивной гибкости для преодоления языкового барьера**

Структурный элемент	Цель	Типы заданий	Ожидаемый эффект
Блок 1. Задания на переключение	Тренировка способности быстро менять коммуникативную роль, стиль, регистр или точку зрения в зависимости от контекста	Смена роли в рамках одного контекста; Переключение между формальным и неформальным регистрами в зависимости от контекста общения; Мгновенная смена аргументационной позиции (дебаты со сменой ролей); Перевод информации из одного жанра в другой	Снижение инерции мышления, автоматизация переключения между коммуникативными режимами
Блок 2. Задания на адаптацию	Тренировка способности изменять речевое поведение в ответ на изменяющиеся условия общения, обратную связь или неполноту информации	Коммуникация с преднамеренными помехами (неполные данные, уточняющие вопросы); Ролевые игры с динамически меняющимися условиями; Реагирование на сигналы непонимания со стороны собеседника; Корректировка высказывания после получения обратной связи	Развитие гибкости в реальном времени, снижение страха перед нестандартными ситуациями
Блок 3. Задания на генерацию альтернатив	Тренировка способности продуцировать множественные способы выражения одной мысли, решения задачи или преодоления коммуникативного дефицита	Запрет на ключевые слова; Поиск множественных способов выражения одной мысли; Игры на расширение ассоциативного поля; Мозговые штурмы нестандартных решений профессиональных проблем на ИЯ	Увеличение арсенала способов восполнения языковых пробелов, предотвращение остановки общения при нехватке лексико-грамматических средств языка

Разработано авторами

Примеры практических заданий:

Блок 1:

— Пример 1.1 (Направление подготовки: «Информационные системы и технологии»).

Задание: студенту предлагается описание технической проблемы: «The server is experiencing high latency due to inefficient database queries».

Роль 1 (коллега-разработчик): объяснить проблему, используя профессиональный жаргон (SQL, indexing, query optimization).

Роль 2 (менеджер проекта): объяснить ту же проблему без технических деталей, акцентируя влияние на сроки и бюджет.

Роль 3 (клиент): объяснить клиенту, почему задержки влияют на работу его приложения, используя простые аналогии.

Механизм: переключение между техническим, управленческим и клиентским дискурсами.

— Пример 1.2 (Направление: «Химия»).

Задание: студент получает карточку с названием распространённого вещества (например, вода, поваренная соль, уксус, лимонная кислота). Ему необходимо объяснить, что это за вещество, последовательно выступая в трёх ролях.

Роль 1 (коллега-химик): объяснить вещество, используя профессиональную лексику (molecule, chemical formula, solution, pH, crystal lattice).

Роль 2 (ребёнок): объяснить то же вещество простыми словами, без использования терминов, с опорой на бытовые примеры, сравнения и знакомые образы.

Роль 3 (руководитель компании): представить вещество как продукт, акцентируя его практическую ценность: где применяется, для каких целей используется, почему это важно для повседневной жизни.

Механизм: переключение между научно-академическим, популярно-разъяснительным и управленческим дискурсами.

— Пример 1.3 (Направление: «Математические методы защиты информации»)

Задание: студенту необходимо объяснить принцип работы протокола шифрования (например, RSA).

Роль 1 (коллега): объяснить математическую основу (простые числа, модульная арифметика, вычислительная сложность).

Роль 2 (разработчик ПО): объяснить, как интегрировать протокол в приложение.

Роль 3 (пользователь): объяснить, почему этот протокол безопасен, на бытовом уровне.

Механизм: переключение между математическим, инженерным и пользовательским дискурсами.

Пример 1.4 (Направление «Лечебное дело»).

Задание: студенту предлагается ситуация — пациент испытывает волнение и тревогу перед предстоящей медицинской процедурой (blood sampling, vaccination, blood pressure measurement). Необходимо успокоить пациента, последовательно выступая в трёх ролях.

Роль 1 (врач на приёме): успокоить пациента в профессиональной манере, объясняя безопасность и необходимость процедуры, демонстрируя уверенность и компетентность.

Роль 2 (медицинская сестра): успокоить пациента в более неформальной манере, проявляя эмпатию и заботу, возможно, с лёгким юмором.

Роль 3 (друг, сопровождающий пациента): успокоить пациента, используя разговорную речь, личные примеры, сравнения и метафоры («I've been through it myself, and it doesn't hurt at all»).

Механизм: переключение между официально-профессиональным, эмпатийно-поддерживающим и неформально-дружеским коммуникативными регистрами.

Блок 2:

— Пример 2.1 (Направление: «Информационные системы и технологии»).

Задание: студент выступает в роли технического специалиста службы поддержки. Ему звонит «пользователь» (преподаватель), который сообщает: «My computer is slow». Студент должен выяснить проблему, задавая уточняющие вопросы.

Повышение уровня сложности: на каждый вопрос студента «пользователь» отвечает неоднозначно или уходит в сторону (например, жалуется на погоду). Студент должен адаптировать стратегию опроса, вернуть разговор в русло, использовать разные типы вопросов (closed, open, clarifying).

Механизм: адаптация коммуникативной стратегии в условиях некооперативного собеседника.

— Пример 2.2 (Направление: «Лечебное дело»).

Задание: студент играет роль врача, который объясняет пациенту схему лечения гипертонии. Преподаватель (в роли пациента) периодически демонстрирует непонимание (хмурится, переспрашивает, говорит: «I don't understand these medical terms»). Студент должен адаптировать объяснение: заменить термины на простые слова, использовать метафоры (сосуды — трубы, давление — напор воды), проверить понимание.

Механизм: адаптация стиля и лексики под уровень понимания собеседника.

— Пример 2.3 (Направление: «Цифровая бизнес-аналитика»).

Задание: студент представляет результаты анализа данных руководству. В середине презентации «руководитель» (преподаватель) прерывает: «I'm not interested in the technical details. Tell me what this means for our revenue in simple numbers». Студент должен немедленно перестроить выступление, отказавшись от технических деталей и выделив ключевые бизнес-показатели (ROI, прогноз, риски).

Механизм: адаптация структуры и содержания сообщения под изменившийся запрос аудитории.

— Пример 2.4 (Направление: «Биоинженерия и биоинформатика»).

Задание: студент готовит устный доклад о результатах эксперимента по редактированию генов (CRISPR). Во время доклада «научный руководитель» (преподаватель) задаёт неожиданный вопрос: «How did you control for off-target effects? Did you consider using a different guide RNA?» Студент должен не только ответить на вопрос, но и, если он не предусмотрел этот контроль, честно признать это и предложить, как можно было бы улучшить дизайн эксперимента.

Механизм: адаптация к непредвиденному вопросу, демонстрация гибкости мышления и готовности к рефлексии.

— Пример 2.5 (Направление: «Математические методы защиты информации»).

Задание: студент объясняет принцип работы цифровой подписи. В процессе объяснения «заказчик» (преподаватель) говорит: «This sounds too complicated. Can you show me with a simple analogy using physical objects?» Студент должен мгновенно придумать аналогию (например, подпись на конверте, печать, сейф с двумя ключами) и объяснить концепцию через неё.

Механизм: адаптация способа объяснения от формально-математического к образно-метафорическому.

Блок 3:

— Пример 3.1 (Направление: «Информационные системы и технологии»).

Задание: студенту запрещено использовать ключевые слова «server», «database», «load», «crash», «performance». Нужно описать ситуацию: «The server crashed due to high load» так, чтобы собеседник понял суть.

Вариация: предложить не менее трёх разных описаний (техническое, метафорическое, бизнес-ориентированное).

Механизм: генерация альтернативных формулировок через перифраз, аналогии, смену перспективы.

— Пример 3.2 (Направление: «Лечебное дело»).

Задание: студенту необходимо объяснить пациенту, что такое «артериальная гипертензия», не используя слова: blood, pressure, heart, vessel, risk. Нужно найти 3–5 различных способов объяснения, используя бытовые аналогии, визуальные образы, сравнения.

Механизм: генерация множественных объяснительных моделей для одного медицинского понятия.

— Пример 3.3 (Направление: «Цифровая бизнес-аналитика»).

Задание: дана визуализация: график падения продаж. Студенту нужно представить три разные интерпретации причин этого падения, используя разные аналитические фреймы (например: сезонность, маркетинговые ошибки, внешние экономические факторы). Каждую интерпретацию необходимо обосновать гипотетическими данными.

Механизм: генерация альтернативных гипотез на основе одних и тех же визуальных данных.

— Пример 3.4 (Направление: «Химия»).

Задание: студент получил неожиданный результат в эксперименте (окраска раствора изменилась на ярко-синюю вместо ожидаемой бесцветной). За 3 минуты придумать не менее 4 возможных причин этого явления (изменение pH, образование комплекса, побочная реакция и т. д.) и кратко объяснить каждую на ИЯ.

Механизм: генерация альтернативных научных объяснений эмпирического наблюдения.

— Пример 3.5 (Направление: «Математические методы защиты информации»).

Задание: студент должен объяснить, почему важно использовать длинные и сложные пароли, не используя слова: password, hack, crack, security, protect. Найти не менее 3 различных способов объяснения: через аналогию с физическим ключом, через математическую оценку времени перебора, через примеры из жизни (социальная инженерия).

Механизм: генерация альтернативных риторических стратегий для убеждения.

Для оценки эффективности модели был применён комплекс диагностических методов, включающий как стандартные психометрические инструменты, так и разработанные авторами критериально-ориентированные тесты. Измерения проводились в начале семестра (pre-test) и по его окончании (post-test).

Диагностика когнитивной гибкости осуществлялась с помощью адаптированной и переведённой на русский язык версии опросника Cognitive Flexibility Inventory (CFI), разработанного Дж. Деннисом и Дж. Вандер Уол. Инструмент включает 20 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта, и измеряет два ключевых компонента: (1) склонность воспринимать трудные ситуации как контролируемые и поддающиеся управлению; (2) способность генерировать множественные альтернативные объяснения и варианты поведения в сложных обстоятельствах. Общий балл варьируется от 20 до 100, где более высокий показатель свидетельствует о большей когнитивной гибкости.

Диагностика языковой тревожности проводилась с помощью шкалы Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), разработанной группой американских исследователей

Элейн Хорвиц, Майклом Хорвицем и Джоан Коп [12]. Опросник содержит 33 утверждения, отражающих три аспекта тревожности: коммуникативную тревожность (страх устного общения), страх негативной оценки (опасение осуждения со стороны преподавателя и одногруппников) и тревогу, связанную с тестированием. Оценка также производится по 5-балльной шкале Лайкерта; общий балл находится в диапазоне от 33 до 165, причём более высокий балл соответствует более высокому уровню тревожности.

Диагностика коммуникативной успешности включала два специально разработанных устных задания, моделирующих реальные профессиональные коммуникативные ситуации. Выполнение заданий записывалось на аудио и оценивалось двумя независимыми экспертами (преподавателями иностранного языка, не участвовавшими в обучении групп) с использованием детализированных чек-листов. Коэффициент межэкспертной надёжности (корреляция Пирсона) составил $r = 0,91$, что свидетельствует о высокой согласованности оценок.

Задание 1 («Вызов компенсации», Compensation Challenge) предполагало описание сложного технического объекта или процесса с запретом на использование пяти ключевых терминов. Для студентов технических и естественнонаучных направлений объектами выступали: маршрутизатор (для IT-направлений), спектрофотометр (для химии и биоинженерии), протокол шифрования (для математических методов защиты информации), система искусственного кровообращения (для лечебного дела). Критериями оценки служили: количество успешно использованных компенсаторных стратегий (перифраз, синонимы, аналогии, жесты), латентность реакции (время от окончания инструкции до начала речи), а также беглость и связность высказывания.

Задание 2 («Смена контекста», Context Shift Role-play) представляло собой диалог, в котором студент последовательно выступал в двух ролях: сначала как эксперт, объясняющий профессиональную проблему коллегам (используя специальную терминологию и детали), затем как тот же эксперт, доводящий суть проблемы до руководства, не обладающего технической подготовкой. Оценивались: адаптивность лексики и стиля (способность переключаться между профессиональным и общедоступным регистрами), прагматическая уместность (соответствие речи коммуникативной ситуации) и общая эффективность коммуникации (достижение понимания собеседником).

Дополнительно в течение всего семестра велось структурированное наблюдение, в ходе которого фиксировалась частота добровольных устных ответов студентов, а также наличие невербальных маркеров тревоги (длительные паузы, избегание зрительного контакта, тихий голос). Студенты экспериментальной группы также вели рефлексивные журналы, где еженедельно описывали свой опыт использования компенсаторных стратегий и фиксировали изменения в восприятии коммуникативных трудностей.

Результаты эксперимента и их анализ.

1. Динамика когнитивной гибкости. Результаты измерения когнитивной гибкости с использованием опросника CFI [13]. выявили статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами. В экспериментальной группе средний общий балл CFI повысился с 76,4 до 101,2 (+32,4 %). В контрольной группе динамика оказалась несущественной 77,1 против 79,8 (+3,5 %).

Отдельного рассмотрения заслуживает анализ динамики по субшкалам. По субшкале «Контроль» (способность воспринимать сложные ситуации как управляемые) в экспериментальной группе показатель увеличился на 35,2 %, что указывает на формирование у студентов более адаптивного отношения к коммуникативным трудностям.

По субшкале «Альтернативы» (способность генерировать множественные варианты решения) на 29,8 %. Эти данные подтверждают, что систематическая тренировка переключения и генерации альтернатив действительно приводит к развитию соответствующих компонентов когнитивной гибкости.

Анализ результатов в разрезе направлений подготовки выявил определённую дифференциацию. Наиболее выраженный прирост по субшкале «Контроль» наблюдался у студентов направления «Лечебное дело» (рост на 41,3 %). Как показал анализ рефлексивных журналов, для студентов-медиков исходно высокая ответственность за возможные ошибки (в профессиональной деятельности цена ошибки крайне высока) создавала дополнительный психологический барьер. Развитие способности воспринимать учебные коммуникативные ситуации как контролируемые позволило им снизить этот специфический профессионально обусловленный стресс.

Наиболее выраженный прирост по субшкале «Альтернативы» продемонстрировали студенты направлений «Информационные системы и технологии» (+33,7 %) и «Цифровая бизнес-аналитика» (+31,2 %), что объясняется тем, что данные специальности изначально предполагают развитие алгоритмического мышления, однако традиционное обучение иностранному языку часто противоречит этому, предлагая единственно «правильный» способ выражения. Предложенная модель, напротив, легитимизировала множественность способов выражения одной мысли, что оказалось созвучно когнитивному стилю студентов данных направлений.

2. Динамика языковой тревожности. Результаты измерения по шкале FLCAS демонстрируют выраженное снижение языковой тревожности в экспериментальной группе. Средний балл снизился с 92,7 (pre-test) до 67,4 (post-test), что соответствует уменьшению на 27,3 %. В контрольной группе наблюдалось незначительное снижение с 91,8 до 88,5 (на 3,6 %). Различия между группами в post-test статистически значимы ($p < 0,01$).

Наиболее значительное снижение тревожности зафиксировано по параметрам, связанным со страхом устных выступлений и страхом негативной оценки. В экспериментальной группе количество студентов с высоким уровнем тревожности (балл выше 117) сократилось с 28 % до 6 %, тогда как в контрольной группе этот показатель изменился несущественно с 27 % до 22 %.

Интересные различия выявились при анализе по направлениям подготовки. Наибольшее снижение тревожности наблюдалось у студентов направления «Математические методы защиты информации» (снижение на 31,4 %). Как показало наблюдение, студенты этого профиля изначально демонстрировали высокий уровень перфекционизма в отношении языковой формы, что коррелирует с профессиональной установкой на абсолютную точность. Предложенная модель, смещающая фокус с точности на эффективность коммуникации, позволила этим студентам пересмотреть свою когнитивную установку.

Наименьшее снижение тревожности в ЭГ, хотя всё ещё статистически значимое, продемонстрировали студенты направления «Прикладная физика наукоёмких производств» (снижение на 21,7 %).

Анализ рефлексивных журналов показал, что студенты этого профиля воспринимали профессиональный контекст как «слишком узкий» для языковой практики, что первоначально вызывало сопротивление. Однако к концу семестра они отмечали, что именно работа с физическими концепциями на иностранном языке помогла им увидеть язык как инструмент, а не как препятствие. Общая динамика показателей в экспериментальной и контрольной группах представлена в таблице 2.

Таблица 2

Динамика когнитивной гибкости и языковой тревожности: сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп (общие баллы CFI и FLCAS)

Критерий	Группа	Pre-test (среднее)	Post-test (среднее)	Абсолютное изменение	Относительное изменение	Статистическая значимость (p)
Когнитивная гибкость (CFI), общий балл	ЭГ	76,4	101,2	+24,8	+32,4 %	< 0,01
	КГ	77,1	79,8	+2,7	+3,5 %	> 0,05
Субшкала «Контроль» (CFI)	ЭГ	35,2	47,6	+12,4	+35,2 %	< 0,01
	КГ	35,8	37,1	+1,3	+3,6 %	> 0,05
Субшкала «Альтернативы» (CFI)	ЭГ	41,2	53,6	+12,4	+30,1 %	< 0,01
	КГ	41,3	42,7	+1,4	+3,4 %	> 0,05
Языковая тревожность (FLCAS), общий балл	ЭГ	92,7	67,4	-25,3	-27,3 %	< 0,01
	КГ	91,8	88,5	-3,3	-3,6 %	> 0,05
Доля студентов с высоким уровнем тревожности (FLCAS > 117)	ЭГ	28 %	6 %	-22 п.п.	-78,6 %	—
	КГ	27 %	22 %	-5 п.п.	-18,5 %	

Составлено авторами на основе полученных в ходе экспериментальной работы данных

3. Динамика коммуникативной успешности. Результаты выполнения устного теста-симуляции демонстрируют наиболее наглядные различия между экспериментальной и контрольной группами.

Задание 1 («Вызов компенсации») показало, что студенты экспериментальной группы значительно увеличили разнообразие используемых стратегий восполнения языкового дефицита. Среднее количество успешных компенсаторных приёмов на одного студента выросло с 3,2 до 8,7, тогда как в контрольной группе с 3,1 до 3,8. Наиболее часто используемыми стратегиями в экспериментальной группе стали перифраз (в 94 % ответов), использование родовых понятий (87 %), аналогии (76 %), жесты и мимика (68 %). В контрольной группе доминирующей реакцией на запрет ключевых слов оставалась длительная пауза (62 % ответов) или отказ от выполнения (18 % ответов).

Латентность реакции (время до начала речи) в экспериментальной группе продемонстрировала значительное сокращение с 12,4 секунды до 4,1 секунды, что соответствует снижению на 67 %. В контрольной группе аналогичный показатель изменился незначительно с 11,9 до 10,8 секунды (сокращение на 9 %). Полученные данные позволяют констатировать формирование у студентов экспериментальной группы устойчивой готовности к немедленному коммуникативному взаимодействию даже в условиях дефицита языковых средств

Показатель беглости речи, измеряемый количеством слов в минуту, в экспериментальной группе возрос с 38,2 до 71,5 (+87 %), тогда как в контрольной группе динамика составила с 37,9 до 41,3 (+9 %). При этом важно отметить, что увеличение темпа речи в экспериментальной группе не сопровождалось существенным снижением грамматической точности высказываний. Количество ошибок на 100 слов увеличилось незначительно с 4,2 до 5,1, что опровергает распространённое мнение о том, что фокус на беглость неизбежно ведёт к деградации формальной правильности речи.

Результаты, полученные при выполнении Задания 2 («Смена контекста»), зафиксировали качественные различия в способности обучающихся к прагматической адаптации речевого поведения. В экспериментальной группе 86 % студентов успешно переключались между профессиональным и общедоступным регистрами, демонстрируя чёткое различие лексики, синтаксической сложности и типа аргументации. В контрольной группе лишь 31 % студентов смогли адаптировать речь при смене контекста; остальные либо использовали один и тот же стиль для обеих ролей, либо испытывали заметные затруднения.

Анализ в разрезе направлений подготовки показал, что наибольшие успехи в прагматической адаптации продемонстрировали студенты направления «Цифровая бизнес-

аналитика» (92 % успешных переключений). Это связано с тем, что профессиональная деятельность бизнес-аналитика по определению требует умения переводить технические детали на язык бизнеса, и предложенные задания актуализировали уже имеющийся, но ранее не использовавшийся на иностранном языке, профессиональный навык.

Студенты направления «Химия» и «Биоинженерия и биоинформатика» показали наилучшие результаты по критерию «использование аналогий» в задании 1: 88 % и 84 % соответственно.

Как следует из рефлексивных журналов, студенты этих специальностей привыкли к образному мышлению (молекулярные модели, пространственные структуры), что облегчило перенос данного когнитивного стиля на иноязычную коммуникацию. Результаты устного тестирования коммуникативной успешности представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Динамика показателей коммуникативной успешности (устный тест-симуляция)

Критерий/Задание	Группа	Pre-test	Post-test	Абсолютное изменение	Относительное изменение
Задание 1 («Вызов компенсации»)					
Количество компенсаторных стратегий	ЭГ	3,2	8,7	+5,5	+171 %
	КГ	3,1	3,8	+0,7	+22,6 %
Латентность реакции (сек.)	ЭГ	12,4	4,1	-8,3	-67 %
	КГ	11,9	10,8	-1,1	-9 %
Беглость речи (слов/мин)	ЭГ	38,2	71,5	+33,3	+87 %
	КГ	37,9	41,3	+3,4	+9 %
Количество ошибок на 100 слов	ЭГ	4,2	5,1	+0,9	+21 %
	КГ	4,1	4,3	+0,2	+5 %
Задание 2 («Смена контекста»)					
Успешность прагматической адаптации, % студентов	ЭГ	34 %	86 %	+52 п.п.	+153 %
	КГ	32 %	31 %	-1 п.п.	-3 %

Составлено авторами на основе полученных в ходе экспериментальной работы данных

4. Динамика аудиторного поведения и качественный анализ рефлексии. Данные структурированного наблюдения показали, что в экспериментальной группе частота добровольных устных ответов увеличилась в 2,8 раза (с 0,9 до 2,5 ответа за занятие в среднем на одного студента). В контрольной группе этот показатель практически не изменился (с 0,8 до 0,9). Количество студентов, демонстрирующих невербальные маркеры тревоги (длительные паузы, избегание зрительного контакта, тихий голос) при выполнении устных заданий, сократилось в ЭГ с 52 % до 18 %, в КГ с 50 % до 44 %.

Анализ рефлексивных журналов студентов [14] экспериментальной группы выявил качественные изменения в восприятии процесса иноязычного общения. На начальном этапе доминировали записи, отражающие страх ошибки и неуверенность: «Я боюсь сказать что-то не то», «Я не знаю точных слов, поэтому молчу».

К концу семестра характер записей изменился: «Я понял(а), что важно не слово, а чтобы меня поняли», «Я научился(ась) объяснять сложные вещи простыми словами», «Ошибка — это не конец, можно попробовать сказать по-другому».

Особенно показательными были записи студентов, в которых они описывали осознанное применение компенсаторных стратегий: «Когда я забыл слово «электролит», я сказал "the liquid that conducts electricity" и меня поняли!», «Я использовал аналогию с водопроводом, чтобы объяснить давление в системе». Эти записи свидетельствуют не только о формировании навыка, но и о росте метакогнитивной осознанности, способности рефлексировать собственные когнитивные процессы. Изменения аудиторного поведения и динамика невербальных маркеров тревоги представлены в таблице 4.

Таблица 4

Динамика аудиторного поведения

Показатель	Группа	Pre-test	Post-test	Абсолютное изменение	Относительное изменение
Количество добровольных ответов (за занятие на 1 студента)	ЭГ	0,9	2,5	+1,6	+178 %
	КГ	0,8	0,9	+0,1	+12,5 %
Доля студентов с невербальными маркерами тревоги	ЭГ	52 %	18 %	-34 п.п.	-65 %
	КГ	50 %	44 %	-6 п.п.	-12 %

Составлено автором на основе полученных в ходе экспериментальной работы данных

Результаты обработки рефлексивных журналов и качественные изменения в восприятии учебного процесса представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Качественная динамика метакогнитивной осознанности:
анализ рефлексивных журналов экспериментальной группы**

Направление подготовки	Количество студентов	Прирост CFI (общий)	Снижение FLCAS	Прирост компенсаторных стратегий	Успешность прагматической адаптации (post-test)
Информационные системы и технологии	12	+33,7 %	-28,1 %	+185 %	83 %
Прикладная физика наукоёмких производств	6	+27,4 %	-21,7 %	+152 %	79 %
Математические методы защиты информации	5	+29,8 %	-31,4 %	+164 %	76 %
Лечебное дело	8	+34,1 %	-26,5 %	+158 %	84 %
Цифровая бизнес-аналитика	7	+33, %	-27,9 %	+176 %	92 %
Химия	6	+30,5 %	-24,8 %	+169 %	81 %
Биоинженерия и биоинформатика	5	+31,9 %	-26,2 %	+172 %	86 %
Среднее по ЭГ	50	+32,4 %	-27,3 %	+171 %	86 %

Примечание: для наглядности приведены относительные изменения в процентах; абсолютные значения по каждому направлению соответствуют общей динамике, описанной в тексте. Составлено авторами на основе полученных в ходе экспериментальной работы данных

Проведённый корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона [15]. выявил сильные статистически значимые взаимосвязи между исследуемыми параметрами. Установленные корреляционные зависимости сохраняются при раздельном анализе по направлениям подготовки, однако сила выявленных связей варьируется в зависимости от профессионального профиля обучающихся. Наиболее высокие коэффициенты корреляции между CFI и успешностью в задании 2 зафиксированы для направлений, требующих интенсивного междисциплинарного взаимодействия: «Цифровая бизнес-аналитика» ($r = 0,88$) и «Биоинженерия и биоинформатика» ($r = 0,86$). Для направлений с более узкой профессиональной коммуникацией («Прикладная физика», «Математические методы защиты информации») корреляции также значимы, но несколько ниже ($r = 0,72$ и $r = 0,74$ соответственно), что может указывать на необходимость дополнительной адаптации заданий для этих профилей. Корреляционный анализ взаимосвязи когнитивной гибкости с тревожностью и коммуникативной успешностью (общая выборка и в разрезе направлений подготовки) представлен в Таблице 6.

Таблица 6

Корреляционный анализ (объединённая выборка post-test)

Коррелируемые переменные	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости (p)	Интерпретация
CFI (общий балл) ↔ FLCAS (общий балл)	-0,79	< 0,01	Выявлена сильная отрицательная корреляционная связь, свидетельствующая о том, что повышение уровня когнитивной гибкости сопряжено со значимым снижением языковой тревожности.

			Данный результат подтверждает теоретическое положение о детерминирующей роли когнитивной гибкости в регуляции аффективных состояний в процессе иноязычной коммуникации
CFI (общий балл) ↔ Компенсаторные стратегии (Задание 1)	0,83	< 0,01	Обнаружена сильная положительная корреляционная связь, указывающая на то, что развитие когнитивной гибкости выступает предиктором расширения спектра компенсаторных стратегий, применяемых для преодоления коммуникативных затруднений. Чем выше способность к переключению и генерации альтернатив, тем более разнообразными и эффективными приёмами восполнения языкового дефицита владеет обучающийся
CFI (общий балл) ↔ Прагматическая адаптация (Задание 2)	0,81	< 0,01	Установлена сильная положительная корреляционная связь, отражающая закономерность: высокий уровень когнитивной гибкости обеспечивает успешность переключения между коммуникативными регистрами и адаптации речевого поведения к изменяющимся контекстуальным условиям.
Корреляции по направлениям подготовки (CFI ↔ Прагматическая адаптация):			
Направление подготовки	Коэффициент корреляции (r)	Интерпретация	
Цифровая бизнес-аналитика	0,88	Очень высокая положительная корреляция, что объясняется профессиональной спецификой	
Биоинженерия и биоинформатика	0,86	Очень высокая положительная корреляция; междисциплинарный характер профессиональной подготовки формирует готовность к переключению между различными научными дискурсами, что способствует развитию прагматической адаптивности в иноязычной среде	
Лечебное дело	0,83	Высокая положительная корреляция; специфика профессиональной коммуникации (врач — пациент) предполагает развитую способность к адаптации речи в зависимости от уровня компетентности собеседника, что коррелирует с развитием исследуемого конструкта	
Химия	0,79	Высокая положительная корреляция; работа с абстрактными моделями и необходимость объяснения сложных явлений на доступном уровне способствуют формированию гибкости речевого поведения	
Информационные системы и технологии	0,77	Высокая положительная корреляция; алгоритмическое мышление, характерное для данного профиля, создаёт предпосылки для освоения переключения между техническим и пользовательским регистрами	
Прикладная физика наукоёмких производств	0,72	Умеренная положительная корреляция; высокая степень формализации профессионального дискурса может создавать дополнительные когнитивные барьеры при переключении на неформальные регистры	
Математические методы защиты информации	0,74	Умеренная положительная корреляция; узкая специализация и высокая степень абстракции профессионального знания требуют дополнительного времени для формирования навыка прагматической адаптации в иноязычной коммуникации	

Составлено авторами на основе полученных в ходе экспериментальной работы данных

Заключение

Результаты экспериментального исследования подтверждают выдвинутую гипотезу: целенаправленное развитие когнитивной гибкости через систему специально сконструированных заданий, интегрированных в профессиональный контекст, приводит к статистически значимому снижению языковой тревожности, увеличению разнообразия используемых стратегий восполнения языкового и повышению общей коммуникативной успешности студентов неязыковых специальностей. Выявленные различия в динамике показателей между направлениями подготовки указывают на необходимость учёта профессиональной специфики при дальнейшей адаптации модели, однако общая эффективность разработанной педагогической модели подтверждается для всего спектра представленных специальностей. В экспериментальной группе, где обучение строилось на основе систематического выполнения заданий, активизирующих механизмы переключения, адаптации и генерации альтернатив, зафиксированы статистически

значимые позитивные изменения по всем диагностируемым параметрам: уровень когнитивной гибкости (CFI) возрос на 32,4 %, уровень языковой тревожности (FLCAS) снизился на 27,3 %, количество используемых компенсаторных стратегий увеличилось на 171 %, доля студентов, успешно осуществляющих прагматическую адаптацию речи, выросла с 34 % до 86 %. В контрольной группе, где обучение велось по традиционной методике, значимых изменений не произошло.

Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их непосредственного применения в образовательном процессе вуза:

- Разработанный банк заданий (более 30 типов упражнений для каждого блока) может быть интегрирован в существующие рабочие программы по иностранному языку для неязыковых специальностей без увеличения аудиторной нагрузки.
- Предложенные диагностические инструменты (адаптированные опросники CFI и FLCAS, критериально-ориентированные устные тесты) могут использоваться для мониторинга эффективности обучения и выявления студентов, испытывающих трудности, связанные с языковым барьером.
- Полученные данные о дифференцированной эффективности модели для разных направлений подготовки позволяют осуществлять более адресное методическое сопровождение преподавателей, работающих со студентами конкретных профессиональных профилей.

Подводя итог проведённому исследованию, можно утверждать, что «прыжок через языковой барьер» возможен не через механическое наращивание лексико-грамматических знаний и не через декларативные установки на «преодоление страха», а через систематическую, педагогически организованную тренировку когнитивной гибкости как фундаментальной способности адаптироваться к изменяющимся условиям коммуникации.

Развитие способности к переключению между ролями и стилями, адаптации речевого поведения в ответ на обратную связь, генерации множественных способов выражения одной мысли — это не просто набор полезных навыков для изучения иностранного языка. Это формирование метакогнитивного ресурса, который остаётся со студентом и после окончания курса, обеспечивая ему устойчивость перед лицом коммуникативных вызовов, будь то профессиональное общение на иностранном языке или любая иная ситуация, требующая быстрой адаптации к новой, неопределённой среде.

Превращение учебной аудитории из пространства оценивания и контроля в лабораторию по развитию гибкости мышления позволяет подготовить не просто специалиста, владеющего определённым набором языковых средств, но адаптивного, стрессоустойчивого и коммуникативно компетентного профессионала, готового к диалогу в условиях неопределённости, которая составляет суть современного профессионального ландшафта.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что целенаправленное развитие когнитивной гибкости, интегрированное в профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, является эффективной стратегией преодоления языкового барьера и формирования полноценной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ляхова, Е.Г. Роль концептов в формировании коммуникативной иноязычной профессиональной компетенции студентов неязыкового вуза / Е.Г. Ляхова, И.В. Капустин, Н.А. Дронова, О.А. Мартыненко // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN322.pdf>.
2. Стаканова, Е.В. Языковая тревожность и барьеры при изучении иностранного языка: мотивационно-смысловая интерпретация / Е.В. Стаканова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11. — № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN323.pdf>.
3. Богатырева, И.Ю. Условия возникновения языкового барьера в процессе изучения иностранного языка и особенности его преодоления у студентов неязыковых специальностей / И.Ю. Богатырева // Университетские чтения — 2019: Материалы научно-методических чтений ПГУ, Пятигорск, 10–11 января 2019 года. Том Часть II. — Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2019. — С. 189–194. — EDN SWSOMH. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41347726>.
4. Воропаева, В.А. К вопросу о психологических факторах преодоления языкового барьера в условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе / В.А. Воропаева // Наука и Образование. — 2021. — Т. 4, № 3. — EDN UTERPU. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47197273>.
5. Дронова, С.Ю. Преодоление языкового барьера у студентов при развитии коммуникативной компетенции в иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 29. — № 3. — URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-596-607>.
6. Котельникова, Е.Ю. Исследование языковых барьеров у студентов технических специальностей при изучении иностранных языков / Е.Ю. Котельникова, И.А. Шпортько // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 1-1(67). — С. 200–203. — EDN XELTST. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27530622>.
7. Кочаровская, О.А. Развитие когнитивной гибкости у студентов неязыковых вузов с целью достижения эффективности общения в условиях межкультурной коммуникации / О.А. Кочаровская // Гуманитарные научные исследования. — 2015. — № 7-1(47). — С. 68–70. — EDN UHKPRP. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24101271>.
8. Кошелева, И.Н. Психолого-педагогические аспекты формирования когнитивной гибкости на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — No11. — С. 226–240. — DOI: 10.24412/2304-120X-2025-1122. — URL: <https://e-koncept.ru/2025/251224.htm>.
9. Крылов, Э.Г., Сомова, К.Д. Причины возникновения барьеров в процессе обучения студентов технического университета иностранному языку // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. — 2023. — № 1. — URL: <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2023.1.6>.

10. Михайлова, А.В. Влияние языкового барьера на обучение иностранному языку у студентов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2022. — Т. 11. — № 5А. — С. 107–112. — DOI: 10.34670/AR.2022.48.31.014 — URL: <https://doi.org/10.34670/AR.2022.48.31.014>.
11. Применение принципа Парето в процессе обучения иностранному языку в высшем учебном заведении / В.В. Поникаровская, М.А. Панюшкина, Н.В. Мацакова [и др.] // Развитие образования. — 2025. — Т. 8, № 1. — С. 42–52. — DOI 10.31483/r-115627. — EDN CZBLGB. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80547620>.
12. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. Foreign language classroom anxiety. // The Modern Language Journal. 1986. Т. 70, № 2. С. 125–132. URL: <https://www.jstor.org/stable/327317>.
13. Кургинян, С.С. Опросник когнитивной флексибельности (CFI): адаптация на русскоязычной выборке / С.С. Кургинян, Е.Ю. Осаолок // Психологический журнал. — 2018. — Т. 39, № 2. — С. 105–119. — DOI 10.7868/S0205959218020101. — EDN TEUMEF. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32561970>.
14. Евсеева, Л.Н., Жемчугова, С.А., Сафроненкова, Е.Л. Использование нарративного метода заполнения рефлексивного учебного дневника с целью развития умения критической рефлексии в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» студентами нелингвистических направлений подготовки // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. — № 5. — DOI: 10.15862/78PDMN519. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/78PDMN519.pdf>.
15. Дюкина, Т.О. Модифицированный коэффициент корреляции / Т.О. Дюкина // Аналитика и управление данными в областях с интенсивным использованием данных: Сборник научных трудов XIX Международной конференции DAMDID / RCDL'2017, Москва, 10–13 октября 2017 года / Под ред. Л.А. Калиниченко, Я. Манолопулос, Н.А. Скворцова, В.А. Сухомлина. — Москва: Федеральный исследовательский центр "Информатика и управление" Российской академии наук, 2017. — С. 174–179. — EDN XQUZBR. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35118966>.

Ponikarovskaya Valentina Viktorovna

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
Higher School of Linguistics
E-mail: ponikarovskaja@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3766-4380>
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=962012

Matsakova Natalia Vladimirovna

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
Higher School of Linguistics
E-mail: nataly_albertina@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8810-3255>
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1027246

Paniushkina Marina Aleksandrovna

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
Higher School of Linguistics
E-mail: Marine.panush@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7381-7837>
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=913699

Popova Marina Grigorievna

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
Higher School of Linguistics
E-mail: marinapopova1603@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8382-5766>
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=985355

Zeidmanis Elena Nikolaevna

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
Higher School of Linguistics
E-mail: EZeidmanis@kantiana.ru
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=973918

Jumping the language barrier: the role of students' cognitive flexibility in foreign language learning at university level

Abstract. In the context of professionally oriented foreign language teaching at a university, the language barrier remains a key obstacle to the development of effective communicative competence. This study offers a new perspective on this issue through the lens of cognitive psychology. Its goal is to theoretically substantiate and empirically prove that students' cognitive flexibility is a central metacognitive factor determining the success of overcoming the language barrier. The article reveals the mechanism by which cognitive flexibility influences the cognitive-compensatory, affective, and social-communicative components of the language barrier. The authors presented and tested in a pedagogical experiment a teaching model that purposefully develops cognitive flexibility through a system of adapted tasks and strategies. The experiment was conducted on a sample of 98 students from Immanuel Kant Baltic Federal University majoring in seven non-linguistic specialties. The diagnostic complex included the CFI and FLCAS questionnaires, as well as criterion-based oral tests developed by the authors, simulating real professional communicative situations. The results obtained through a combination of psychodiagnostic and pedagogical measurements confirmed the hypothesis: targeted development of cognitive flexibility leads to a statistically significant reduction in language anxiety, increased communicative initiative, and academic success among students majoring in non-linguistic

fields. The identified correlations between cognitive flexibility levels, anxiety indicators, and the effectiveness of compensatory behavior attest to the systemic role of cognitive flexibility in overcoming language barriers.

Keywords: cognitive flexibility; language barrier; language anxiety; students of non-linguistic fields of study; metacognitive strategies; foreign language; professional communication