

Роль мотиваційних стратегій у подоланні мовного бар'єру під час вивчення іноземних мов

Козак Алла Володимирівна¹

Опубліковано	Секція	УДК
23.01.2026	Освіта	378.016:811.111]:159.947

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18354553>

Анотація. Мета полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній характеристиці мотиваційних стратегій подолання мовного бар'єру у студентів закладів освіти. У ході дослідження систематизовано групи чинників, що породжують мовний бар'єр у процесі вивчення іноземних мов. До них віднесено афективні, мотиваційні, когнітивні, лінгвістичні, соціально-позиційні, дидактичні, культурно-комунікативні та цифрові чинники, що впливають на мовленнєву поведінку студентів різними механізмами. На основі узагальнення літератури та структурно-логічного моделювання виокремлено комплекс мотиваційних стратегій подолання мовного бар'єру, які включають: підтримувальний зворотний зв'язок та позитивне підкріплення; формувальне оцінювання та самооцінювання; навчання емоційній регуляції; побудову ситуацій успіху й атрибутивні підходи; розвиток самоефективності; створення психологічно безпечного навчального середовища; розширення автономії і суб'єктності студента.

Ключові слова: емоційна регуляція, самоефективність, психологічна безпека, страх негативної оцінки, формувальне оцінювання, зворотний зв'язок, автономія здобувача освіти, комунікативна поведінка, навчальне середовище.

The role of motivational strategies in overcoming the language barrier when learning foreign languages

Annotation. The article analyzes the motivational factors and psycho-emotional mechanisms of the language barrier in the process of learning foreign languages, and also substantiates the role of the teacher's motivational strategies in overcoming it. The goal is to theoretically substantiate and practically characterize the motivational strategies for overcoming the language barrier in students of educational institutions. Materials and methods. The analysis of scientific sources, the method of systematization, comparison, structural and logical modeling and elements of content analysis of publications were used. The source base

¹ Козак Алла Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та перекладу, Волинський національний університет імені Лесі Українки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7636-6792>

was international and Ukrainian works from 1986 to 2026, including meta-analyses, empirical studies and conceptual models. Results. The study systematized groups of factors that generate a language barrier in the process of learning foreign languages. These include affective, motivational, cognitive, linguistic, socio-positional, didactic, cultural-communicative and digital factors that influence students' speech behavior through various mechanisms and form the avoidance of communicative participation, increased anxiety, communicative inhibition, self-criticism or reduced willingness to take risks. Based on the generalization of the literature and structural-logical modeling, a set of motivational strategies for overcoming the language barrier has been identified, which include: (1) supportive feedback and positive reinforcement, which transfer the error from the threat zone to the development zone; (2) formative assessment and self-assessment, which reduce dependence on external assessment and reduce the fear of error; (3) training in emotional regulation to reduce communicative anxiety and fear of negative evaluation; (4) building success situations and attributive approaches that form intrinsic motivation through the transfer of success to controlled efforts; (5) developing self-efficacy through the experience of one's own success, modeling, verbal reinforcement, and emotional and physiological regulation; (6) creating a psychologically safe learning environment that removes the social risk of communication; (7) expanding the student's autonomy and subjectivity, which increases initiative in speech behavior. It is shown that the implementation of the proposed strategies changes the dynamics of learning from avoidance and passivity to participation, research activity, and sustained intrinsic motivation, transforming the language barrier from a fixed obstacle into a pedagogically controlled stage of the educational process. The proposed system of strategies can be used in the design of foreign language courses, the development of training for teachers, the preparation of blended and online forms of learning, as well as in the creation of a safe and motivationally supportive language environment in higher education institutions.

Keywords: emotional regulation, self-efficacy, psychological safety, fear of negative evaluation, formative assessment, feedback, learner autonomy, communicative behavior, learning environment.

Вступ

Упродовж останнього десятиліття дослідники педагогіки іноземних мов фіксують різке зростання ролі афективних чинників: мотивації, самоєфікації, почуття успіху і психологічної безпеки у здоланні мовного бар'єра в освітньому процесі [1; 2]. Показово, що саме мовний бар'єр дедалі частіше визначається не як результат браку граматичних знань, а як афективно-комунікативний блок, який знижує готовність студента вступати у мовленнєву взаємодію навіть за наявності лексико-граматичного інвентарю. Результати численних емпіричних досліджень свідчать про те, що мовна тривожність є ключовою психологічною перешкодою для усної мовленнєвої діяльності, особливо у контекстах, де від учнів очікується говоріння перед аудиторією або з носіями мови [1-3]. Так, у дослідженні серед студентів морських академій понад 58 % учасників продемонстрували помірний рівень тривожності під час усного спілкування, причому комунікативне занепокоєння і страх негативної оцінки були домінантними чинниками, що стримували готовність до мовленнєвої взаємодії [3]. Інші роботи підтверджують, що тривожність значно впливає на усвідомлене використання мовних навичок і може опосередковувати взаємозв'язок між лексико-граматичними знаннями та комунікативною компетентністю [2].

Проблема посилюється тим, що мовний бар'єр проявляється у трьох сферах: комунікативній (страх говоріння, уникання взаємодії), когнітивній (низька впевненість у власних інтелектуальних здібностях), емоційно-афективній (соціальна тривожність, сором'язливість, перфекціонізм), що підтверджено у класичному дослідженні мовної тривожності [4].

У наукових роботах останніх років все частіше фіксується, що ключем до подолання бар'єру стають мотиваційні стратегії: від стратегій емоційної регуляції до педагогічного дизайну ситуацій успіху. Проблема актуалізується ще й у зв'язку зі зміною комунікативної екосистеми. Сучасні студенти дедалі більше практикують іноземні мови у цифрових середовищах під час онлайн-курсів, змішаного навчання, ігрових платформ і мобільних додатків. Це означає, що мотиваційний компонент стає обов'язковим елементом освітнього дизайну, адже цифрові платформи не можуть покладатися лише на граматичні завдання – вони змагаються за увагу, емоції, відчуття прогресу користувача.

Таким чином, постає комплексна педагогічна проблема: як саме вибудовувати мотиваційні стратегії у процесі вивчення іноземних мов так, щоб вони нейтралізували мовний бар'єр, трансформували навчальну тривожність у навчальну активність і підвищували реальну комунікативну продуктивність. Незважаючи на існуючі теоретичні доробки у галузі мотиваційної психології [1-4] саме педагогічна операціоналізація цих моделей у контексті мовного бар'єру залишається недостатньо розробленою у вітчизняній і міжнародній літературі.

Значний внесок у кодифікацію знань про взаємозв'язок між мовною тривожністю і результативністю зробив метааналіз Y. Teimouri, J. Goetze та L. Plonsky [1], який охопив широкий корпус робіт і статистично підтвердив стійкий негативний зв'язок між тривогою, пов'язаною з другою мовою і навчальними досягненнями у сфері говоріння й аудіювання. Автори зробили висновок, що тривожність є не вторинним, а самостійним предиктором академічних провалів, а отже має бути об'єктом педагогічного впливу, а не лише фактором діагностики. Практичний вимір цієї проблематики розвивається у роботі A. A. S. Halali та ін. [2], де розглянуті мовленнєві труднощі лівійських студентів в університетах Малайзії. Автори показали, що тривожність і попередній навчальний досвід здійснюють опосередкований вплив на стратегії говоріння. Студенти демонстрували адаптивні стратегії подолання труднощів (зокрема, метакогнітивні й емоційні), а не лише уникнення.

Деталізацію специфічних ситуаційних чинників отримано в дослідженні A. Syakur та M. G. Magu [3], присвяченому кадетам морської академії. Тут тривожність виступає як ситуативна тривога комунікації, обумовлена не лише браком мовної готовності, а й соціальним контекстом (дисциплінарна культура, публічність виступу та ієрархія).

Концептуальну основу цієї традиції заклала класична робота E. K. Horwitz, M. B. Horwitz та J. Cope [4], де було введено термін «тривожність на заняттях з іноземної мови» і розроблено інструментарій її вимірювання (FLCAS).

Новіший вектор розвитку проблеми представлений у роботі N. S. Loe [5], де тривожність розглядається через призму «готовність спілкуватися». Автор показав, що тривожність знижує готовність говорити навіть за достатнього лексичного та граматичного ресурсу. Таким чином, мовний бар'єр унеможливорює участь не тому, що студент «не знає», а тому, що він не наважується.

Спеціалізоване дослідження M. K. A. Alhourani [6] конкретизує компонент страх негативної оцінки як ключовий емоційний механізм, який формує комунікативне уникнення в аудиторії. Автор зробив акцент, що страх оцінювання є більш значущим тригером мовленнєвих блокувань, ніж незнання чи бракування лексики. Це зсуває центр уваги від когнітивної до афективно-мотиваційної природи бар'єру.

До педагогічного інструментарію проблеми переходить стаття S. Sabat та R. Lutsiv, [7], у якій аналізуються стратегії корекції помилок і зворотного зв'язку. Автори підкреслили, що різні форми фідбеку (негайний, відкладений, усний, письмовий, прямий, непрямий) по-різному впливають на тривожність студентів, і тому вибір методів корекції має мотиваційні наслідки.

У дослідженні N. Mills, F. Rajares та C. Herron [8] увага зміщується до конструкта самоефективності, який виявляється сильним предиктором досягнень. Це важливий перехід від трактування бар'єру як «страху» до трактування його як дефіциту впевненості, що відкриває педагогічний доступ до проблеми.

Українські дослідження також підтверджують психологічний характер явища. У роботі К. Тулюлюк, О. Камінської та Р. Слухенської [9] мовний бар'єр описується як результат заниженої самооцінки, тривожності і сором'язливості, а не як брак мовного матеріалу. У статті Н. Кривцун та Т. Гойсан [10] робиться висновок, що для подолання бар'єру потрібно не нарощувати «мовний запас», а змінювати педагогічну конфігурацію класу.

Узагальнення наведених досліджень дає підстави констатувати, що проблема мовного бар'єру та пов'язаної з ним мовної тривожності у вивченні іноземних мов вже отримала багатомірне висвітлення. Попри це, аналіз літератури показав, що наявні роботи переважно або фокусуються на вимірюванні рівня тривожності й описі її наслідків для успішності, або розглядають окремі аспекти педагогічної взаємодії (типи фідбеку, корекція помилок, окремі стратегії подолання) фрагментарно. Недостатньо розробленим залишається саме мотиваційно-стратегічний вимір проблеми: відсутні цілісні моделі, які системно поєднували б групи чинників мовного бар'єру з конкретними мотиваційними стратегіями викладача і дозволяли б операціоналізувати поняття мотивації, самоефективності, психологічної безпеки й атрибутивних переконань у форматі практичних інструментів навчання.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній характеристиці мотиваційних стратегій подолання мовного бар'єру у процесі вивчення іноземних мов.

Результати

Вивчення іноземної мови не є суто когнітивною операцією, як це тривалий час вважалося у традиційних методиках. Мовний бар'єр формується на перетині трьох площин: комунікативної, афективної і соціально-контекстуальної, що підтверджується сучасними дослідженнями в галузі [2; 3]. У метааналізі [1], який охопив 105 емпіричних робіт, встановлено, що мовна тривожність має статистично значущий негативний зв'язок із мовленнєвими результатами, зокрема з усним мовленням.

Проблема ускладнюється тим, що у багатьох студентів лінгвістичний ресурс є достатнім, а бар'єр виникає в момент проєкції на соціальну ситуацію: «як я буду звучати», «чи правильно мене зрозуміють», «чи вартує ризику говорити». Отже, систематизуємо основні фактори, що породжують мовний бар'єр (табл. 1).

Таблиця 1

Групи чинників, що породжують мовний бар'єр при вивченні іноземних мов

№	Група чинників	Конкретні механізми	Наслідки для мовленнєвої поведінки
1	Афективні	Страх оцінювання; тестова тривожність; комунікативний страх	Уникання говоріння, відкладання старту, мовлення у «зниженому реєстрі»

2	Мотиваційні	Низька самоефективність; відсутність внутрішньої мотивації; фаза «вигорання» у навчанні	Зниження наполегливості, низька готовність до ризику
3	Когнітивні	Перевантаження робочої пам'яті; дефіцит автоматизації; повільне формування фраз	Паузи, заїкання, переключення на рідну мову
4	Лінгвістичні	Недостатній словник; недорозвинуті колокації; обмежений фонетичний контроль	Спрощення висловлювань; уникання складних конструкцій
5	Соціально-позиційні	Страх негативної оцінки, статусна нерівність, рольова невпевненість	Пасивність в парах/групах; мовлення лише з викладачем
6	Дидактичні	Штрафувальні методики; надмірний контроль; акцент на помилках	Формування «комунікативної загальмованості»
7	Культурно-комунікативні	Відмінні норми комунікації; страх втручання; різні стратегії ввічливості	Зниження готовності до спілкування
8	Цифрові	Публічність онлайн-середовищ; запис і відтворення; асинхронні взаємодії	Зростання самокритики, перфекціонізм

Джерело: узагальнено авторами за даними [1-3;5;9]

Ключовий момент, який часто залишається непоміченим у педагогічній практиці, полягає в тому, що мовний бар'єр – це переважно не лінгвістична, а регуляційно-мотиваційна проблема. Якщо викладач орієнтується виключно на «словниковий дефіцит», він лікує наслідок, а не причину. Найбільш показовим є феномен: студент може розуміти майже все на слух і читання, але при цьому систематично не вступає в мовленнєву взаємодію. У психології мовлення це явище описують як розрив між знанням мовної системи і здатністю реалізувати мовлення в реальній комунікативній ситуації, де перше стосується внутрішньої мовної компетентності, а друге зовнішньої мовленнєвої поведінки.

Другий аспект – роль соціального ризику. Усне мовлення передбачає негайний фідбек від співрозмовника, і саме цей контекст активує механізми самозахисту: уникання, мінімізацію висловлювань, «мовчазні стратегії» або переключення на рідну мову. Таким чином, бар'єр формується не у лексиці, а в прагматичній ситуації використання.

Третій аспект – методичний внесок самого навчального закладу, курсу. «Помилка» у багатьох навчальних середовищах не є нейтральним феноменом, а стає тригером тривожності, що радикально знижує готовність до спілкування.

Якщо розуміти мовний бар'єр як регуляційну і мотиваційну проблему, то логічно постає питання: які саме педагогічні інструменти здатні пом'якшити комунікативний ризик, підвищити самоефективність, сформувані внутрішню мотивацію і створити безпечні умови для експериментування з мовою?

Саме тут в освітніх дослідженнях виникає поняття мотиваційних стратегій – інтервенцій, які цілеспрямовано впливають на мотиваційну траєкторію учня і його готовність до спілкування.

В експериментальних і практичних дослідженнях мовної тривожності підкреслюється, що *позитивне підкріплення* (схвалення, нагороди) і делікатний

зворотний зв'язок знижують страх помилки і підвищують сміливість висловлюватися. В експериментальних і оглядових дослідженнях мовної тривожності послідовно підкреслюється, що позитивне підкріплення та підтримувальний зворотний зв'язок з боку викладача зменшують страх помилки і підвищують готовність студентів до усного висловлювання. Описані в літературі практики [5-7] включають вербальне схвалення і м'яку корекцію (спочатку похвала, потім уточнення помилки), перенесення більшості виправлень у приватний формат, а також уникнення публічного засудження або приниження. Кейс-дослідження у в'єтнамській середній школі показало, що підтримка, колаборативні завдання і «незагрозлива атмосфера в аудиторії» розглядаються учнями як ключові умови [5], за яких вони взагалі наважуються говорити англійською вголос. Подібні висновки зроблено й у новіших роботах, де миттєвий, але доброзичливий фідбек і безпечна атмосфера класу описуються як ефективні стратегії зниження страху негативної оцінки і мовної тривожності у говорінні. У сукупності ці дані дозволяють трактувати позитивний фідбек не як «додатковий бонус», а як головний елемент мотиваційної стратегії подолання мовного бар'єру.

Наступна ефективна стратегія – *самооцінювання*. У мовній педагогіці важливу роль відіграють інструменти формування оцінювання: самооцінювання, взаємооцінювання і регулярний зворотний зв'язок. Вони не спрямовані на покарання за помилки, а на орієнтацію учня у власному прогресі та регуляцію навчальної поведінки. На практиці це реалізується через мовні чеклисти, рефлексивні журнали, шкали оцінювання та мікро-тестування. Дослідження показують [8], що формувальне оцінювання знижує страх оцінки, оскільки переносить увагу з результату на процес. У результаті мовний бар'єр перестає бути феноменом недостатнього знання, а починає розглядатися як наслідок страху публічного оцінювання, що узгоджується з дослідженнями щодо оціночної тривожності в освіті.

Мовний бар'єр часто спричиняють негативні емоції – тривога, гнів, сором. Згідно з дослідженнями в галузі Foreign Language Anxiety, одним з найбільш значущих предикторів мовного бар'єру є страх негативної оцінки [4]. До цього домену входять емоції сорому, тривоги, нервозності та страху помилки під час усного мовлення. Ці емоції значною мірою визначають, чи ризикне студент говорити вголос. Педагогічна психологія пропонує дві групи інтервенцій:

- регуляція емоцій, наприклад, прийоми релаксації, когнітивної переоцінки, дихальні техніки та вербалізація страху;
- зміна контексту оцінювання – м'яка корекція, приватні коментарі замість публічної критики, розширення часу на відповідь, виділення цінності спроби.

Таким чином, мовна тривожність стає не лише індивідуальною, але й контекстуальною змінною, і її зниження досягається через грамотний дизайн середовища.

Важлива мотиваційна стратегія – *побудова ситуацій успіху і атрибутивний тренінг*. У педагогіці мотивації давно відомо, що спосіб, у який студенти пояснюють власні успіхи й невдачі, впливає на їхню готовність долати труднощі. Це називають атрибутивними переконаннями.

Студенти, які пояснюють успіхи вродженими здібностями, а невдачі — бракованими здібностями, демонструють поведінку уникнення, пасивність і знижену мотивацію. Навпаки, якщо успіх пояснюється зусиллями, стратегією або часом навчання, виникає поведінка подолання труднощів. У мовній педагогіці це реалізують через: створення малих, але частих ситуацій успіху, фокус на прогресі, а не на «здібностях», рефлексивне обговорення невдач як тимчасових і керованих.

Поняття «*самоефективності*» з часом посіло важливе місце у дослідженнях засвоєння другої/іноземної мови. У сучасній педагогічній і психологічній літературі вважається, що віра студента у власну здатність виконати мовне завдання є одним із

найсильніших передбачувальних чинників успішності усного мовлення. Студенти з високою самоефективністю:

- частіше готові ризикувати та вступати в мовленнєву взаємодію;
- менше бояться помилок і негативної оцінки;
- проявляють більшу наполегливість у подоланні комунікативних труднощів;
- швидше відновлюють мотивацію після навчальних невдач.

Часто самоефективність входить до складу багатофакторної мотиваційної моделі вивчення мови разом із мотивацією, цінністю завдання та тривожністю під час мовлення. Розвиток самоефективності у навчанні іноземної мови зазвичай відбувається через чотири механізми:

- досвід власного успіху - виконання мовних завдань, які закінчуються результатом, який студент вважає успішним;
- спостереження за успіхами інших - коли студент бачить, що однолітки долають мовні труднощі, це підсилює віру у власні можливості;
- словесне підкріплення і підтримка - схвалення, заохочення та конструктивний зворотний зв'язок з боку викладача або групи;
- регуляція емоційних і фізіологічних станів - зниження тривожності, нервового напруження та страху помилки.

Саме ці механізми є важливими для подолання мовного бар'єру, оскільки переводять навчання з площини «знаю/не знаю» у площину «зможу/не зможу», де здатність до комунікації розглядається не як властивість, а як потенціал, що піддається розвитку.

У таблиці 2 систематизовано мотиваційні стратегії які цілеспрямовано впливають на мотиваційну траєкторію учня та його готовність до спілкування.

Таблиця 2

Узагальнення мотиваційних стратегій які цілеспрямовано впливають на мотиваційну траєкторію учня та його готовність до спілкування

№	Стратегія	Ключова дія	Педагогічний ефект
1	Позитивне підкріплення	Похвала, нагороди, приватний фідбек	Знижує тривожність, підвищує сміливість висловлюватися
2	Самооцінювання і регулярний фідбек	Самооцінка, часті мікро-перевірки	Зменшує страх оцінювання, дозволяє відстежувати прогрес
3	Регуляція емоцій	Навчання керуванню стресом, уникнення публічного покарання	Знижує негативні емоції, збільшує готовність до спілкування
4	Стратегії успіху та атрибуції	Навчання відносити успіх до зусиль і правильних стратегій	Формує відчуття контролю, запобігає «вивченому безсиллю»
5	Розвиток самоефективності	Надання можливостей для успіху, моделювання, похвала	Прямо сприяє досягненням; задоволення підвищує самоефективність, тривога її знижує
6	Психологічна безпека	Створення підтримувального, демократичного середовища	Підвищує залучення, сприяє свободі висловлювань

7	Розвиток автономії	Свобода вибору, освітні ігри, навички самоосвіти	Знижує залежність і тривожність, підсилює мотивацію
---	--------------------	--------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

Джерело: узагальнено авторами за даними [4-8;9;10]

Таким чином, мотиваційні стратегії, описані вище, показують, що мовний бар'єр це явище з переважно афективною і мотиваційною природою, тому робота з ним потребує не стільки додаткової граматики, скільки психологічно грамотного педагогічного підходу. Вони демонструють, що позитивна атмосфера, успіх, автономія і психологічна безпека сприяють появі вольового досягнення, змінюючи внутрішні установки учня щодо мови.

Висновки

Проведене дослідження показало, що мовний бар'єр у процесі вивчення іноземних мов є багатовимірним феноменом, який формується на перетині афективних, мотиваційних, когнітивних, соціально-контекстуальних, лінгвістичних і дидактичних чинників. Він рідко зводиться до «браку граматики» чи «недостатнього словника». Значну частину перешкод становлять страх негативної оцінки, сором'язливість, низька самоефективність, відчуття соціального ризику і досвід навчання в середовищі, де помилка сприймається як загроза, а не як ресурс для розвитку. У цьому сенсі мовний бар'єр доцільно трактувати насамперед як регуляційно-мотиваційну, а вже потім як суто лінгвістичну проблему.

Систематизація чинників мовного бар'єру дала змогу виділити кілька зон педагогічної відповідальності: організація зворотного зв'язку, вибір форматів оцінювання, підтримка емоційної рівноваги учнів, конструювання ситуацій успіху, формування реалістичної віри у власні можливості та створення психологічно безпечного середовища. На цій основі було окреслено комплекс мотиваційних стратегій, які не лише знижують тривожність, а й змінюють позицію учня з пасивної та оборонної на активну і дослідницьку. До таких стратегій віднесено позитивне підкріплення і підтримувальний фідбек, формувальне оцінювання і самооцінювання, навчання емоційній регуляції, побудову ситуацій успіху і атрибутивний тренінг, розвиток самоефективності, забезпечення психологічної безпеки та розширення автономії й агентності студента.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що впровадження мотиваційних стратегій у навчальний процес змінює саму логіку роботи з мовним бар'єром. Замість накопичення дедалі більшої кількості вправ на відпрацювання граматики та лексики, що саме по собі не гарантує готовності говорити, пріоритетними стають зміни у способі взаємодії викладача зі студентами. Педагогічний акцент переноситься на підтримку відчуття контролю над навчальною ситуацією, на визнання помилки як нормальної частини опанування мови, на формування стійкої внутрішньої мотивації й відчуття прогресу.

Практичне значення одержаних висновків полягає в тому, що вони дозволяють вибудувати для викладача своєрідну карту дій: від діагностики домінуючих чинників бар'єру у конкретній групі до вибору відповідних мотиваційних інтервенцій. Запропонована система стратегій може бути використана при проектуванні курсів іноземних мов у закладах вищої освіти, підготовці тренінгів для викладачів, розробленні змішаних та онлайн-форм навчання, де особливо загострюються питання психологічної безпеки, публічності та самокритики.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язані з розробленням інструментів діагностики мотиваційно-афективного профілю студента, який би допомагав адресно добирати педагогічні інтервенції.

Список використаних джерел

1. Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 1–49. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12397>
2. Halali, A. A. S., Ismail, L., Samad, A. A., Razali, A. B., & Noordin, N. (2023). Mediation effects of language anxiety and prior learning experience on academic speaking challenges and strategies among Libyan students in Malaysian universities. *World Journal of English Language*, 13(6), 385–402. DOI: <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n6p38>
3. Syakur, A., & Maru, M. G. (2020). Exploring maritime cadets' anxiety in English speaking. *English Education Journal*, 10(3), 278–295. URL: https://www.academia.edu/92488709/Exploring_Maritime_Cadets_Anxiety_in_English_Speaking
4. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
5. Loc, N. S. (2026). The Relationship between Speaking Anxiety and Willingness to Speak English: A case study at To Ky Secondary School in Ho Chi Minh city. *IRASS Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 3(1), 7-12. URL: <https://www.irasspublisher.com/assets/articles/1767671519.pdf>
6. Alhourani, M. K. A. (2025). Reducing Fear of Negative Evaluation in EFL Speaking Classes. De Gruyter Brill. URL: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/edu-2025-0115/html>
7. Sabat, S., & Lutsiv, R. (2023). Feedback and error correction in English language teaching. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*, 65(3), 268–273. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/65_2023/part_3/41.pdf
8. Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417–442. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ776009>
9. Тулюлюк, К., Камінська, О., & Слухенська, Р. (2023). Психологічні бар'єри при вивченні іноземної мови студентами у немовному ВНЗ. *Grail of Science*, (26), 425–429. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.14.04.2023.075>
10. Кривцун, Н., & Гойсан, Т. (2024). Проблема подолання мовного бар'єру в процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*, (2), 126–136. DOI: <https://doi.org/10.35619/pse.vi2.20>