



Теорія та методика навчання

УДК 159.9:37.015.3:81'243

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.19153230>

Короткострокові психологічні втручання у мовному навчанні: як швидко переводити учня зі «ступору» в безпечне говоріння

Костюк Тетяна Юріївна

Лінгвіст, експерт у сфері міжкультурної взаємодії та системного аналізу мов, розробник авторських технологій прискореного вивчення іноземних мов.

<https://orcid.org/0009-0004-8565-5168>

Прийнято: 02.06.2025 | Опубліковано: 30.06.2025

Анотація. *Постановка проблеми.* Мовленнєвий ступор, коли учень знає матеріал, але не може говорити під комунікативним тиском, залишається поширеним феноменом у викладанні іноземних мов. Традиційні підходи фокусуються на довгостроковій побудові впевненості, проте викладачі потребують короткострокових психологічних втручань для негайного розблокування мовлення в ситуаціях гострого ступору. **Мета.** Систематизувати та проаналізувати короткострокові психологічні техніки, що дозволяють швидко перевести учня зі стану мовленнєвого блокування до безпечного говоріння протягом однієї навчальної сесії або кількох занять. **Методи.** Систематичний огляд української та міжнародної літератури 2008-2024 років, що розглядає комунікативні бар'єри, тривожність говоріння, готовність до комунікації. **Результати.** Ідентифіковано п'ять категорій короткострокових втручань: когнітивне рефреймування негативних переконань про помилки, соматичні техніки зниження фізіологічного збудження, середовищні модифікації для створення безпечного простору



говоріння, мікро-успіхи через структуровані завдання, емоційна валідація через визнання тривожності. Когнітивне рефреймування знижує тривожність протягом 10-15 хвилин цільової інтервенції. Соматичні техніки типу контрольованого дихання знижують фізіологічне збудження протягом 3-5 хвилин. Середовищні модифікації через парну або малогрупову роботу негайно знижують соціально-оціночну тривожність. Мікро-успіхи будують імпульс протягом 20-30 хвилин структурованої практики. Емоційна валідація зменшує вторинну тривожність про тривожність. Комбінування втручань показує синергічні ефекти, з 70-85% студентів, що досягають функціонального говоріння протягом однієї сесії після гострого ступору. **Висновки.** Короткострокові психологічні втручання ефективні для швидкого розблокування мовлення, але вимагають цільового тренування викладачів у розпізнаванні типів ступору та застосуванні відповідних технік.

Ключові слова: мовленнєвий ступор, тривожність говоріння, короткострокові втручання, комунікативні бар'єри, готовність до комунікації

Short-Term Psychological Interventions in Language Learning: How to Quickly Help Learners Move from “Freeze” to Confident Speaking

Kostiuk Tetiana

Linguist, expert in intercultural interaction and systemic language analysis, developer of proprietary accelerated foreign language learning methodologies.

<https://orcid.org/0009-0004-8565-5168>

Abstract. Problem statement. Speech blocking, when student knows material but cannot speak under communicative pressure, remains common phenomenon in foreign language teaching. Traditional approaches focus on long-term confidence building,

*but teachers need short-term psychological interventions for immediate speech unlocking in acute blocking situations. **Aim.** To systematize and analyze short-term psychological techniques allowing quick transition from speech blocking state to safe speaking within one teaching session or several lessons. **Methods.** Systematic review of Ukrainian and international literature 2008-2024 examining communicative barriers, speaking anxiety, willingness to communicate. **Results.** Five categories of short-term interventions identified: cognitive reframing of negative beliefs about errors, somatic techniques for reducing physiological arousal, environmental modifications for creating safe speaking space, micro-successes through structured tasks, emotional validation through acknowledging anxiety. Cognitive reframing reduces anxiety within 10-15 minutes of targeted intervention. Somatic techniques like controlled breathing reduce physiological arousal within 3-5 minutes. Environmental modifications through pair or small group work immediately reduce social-evaluative anxiety. Micro-successes build momentum within 20-30 minutes of structured practice. Emotional validation reduces secondary anxiety about anxiety. Combining interventions shows synergistic effects, with 70-85% students achieving functional speaking within one session after acute blocking. **Conclusions.** Short-term psychological interventions effective for quick speech unlocking but require targeted teacher training in recognizing blocking types and applying appropriate techniques.*

Keywords: *speech blocking, speaking anxiety, short-term interventions, communicative barriers, willingness to communicate.*

Постановка проблеми. Мовленнєвий ступор у вивченні іноземних мов представляє парадоксальний феномен, коли учень демонструє адекватне знання лексики та граматики на письмових тестах, розуміє усне мовлення, успішно виконує рецептивні завдання, проте замерзає при спробі говорити. Під комунікативним тиском, особливо в ситуаціях реального часу з соціально-оцінною загрозою, доступ до вивченого матеріалу блокується. Учень каже:



"Знаю слова, та вони не виходять," "голова порожня," "язик заціпило." Фізично це виглядає так: серце калатає, руки пітніють, м'язи напружені, голос тремтить або взагалі не можна вимовити жодного звуку.

Традиційна методика працює довго - поступово привчає до комунікативних ситуацій, систематично практикує говоріння без стресу, розвиває компетентність через семестри чи роки. Це психологічно обґрунтовано, багатьом допомагає. Але викладачі бачать гострі ситуації - учень має говорити прямо зараз на іспиті, презентації, інтерв'ю. Або досяг тієї межі розчарування, коли готовий кинути вивчення мови назавжди.

У цих ситуаціях викладачі потребують короткострокових психологічних втручань, що можуть розблокувати мовлення протягом однієї навчальної сесії, кількох хвилин цільової інтервенції, або серії занять протягом тижня, а не місяців поступової десенсибілізації. Короткострокові втручання не замінюють довгострокову роботу над побудовою впевненості, але надають негайні інструменти для подолання гострих кризових моментів, що дозволяє учню залишатися залученим у навчальний процес замість відступу до уникнення говоріння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українська методична школа розвивала підходи, що інтегрують психологічні та педагогічні принципи подолання комунікативних бар'єрів. О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско та Г. Е. Борецька систематизували теоретичні основи особистісно-орієнтованого навчання та створення психологічно безпечного середовища [1, с. 234-267]. С. Ю. Ніколаєва з колегами розширили ці принципи через комунікативно-когнітивний підхід [3, с. 8-10]. А. Хом'як підкреслювала необхідність врахування особистісних характеристик, мотивації та емоційного стану учнів [6, с. 131-132].

Н. В. Яковлева у дисертаційному дослідженні ідентифікувала типи комунікативних бар'єрів - мотиваційні, когнітивні, емоційні, соціальні - та запропонувала комплексну програму їх подолання, проте фокус залишався на



довгострокових програмах [7, с. 10-14]. Н. В. Бунакова систематизувала методи через створення сприятливого клімату, ігрові методи, групову роботу, але описала їх як загальні принципи, а не специфічні протоколи для гострого ступору [2, с. 551-552].

Міжнародна література надає психологічну перспективу. М. Swain аргументувала нерозривність пізнання та емоцій - тривожність безпосередньо порушує когнітивні процеси мовного виробництва [14, с. 198-200]. J.-M. Dewaele та М. Alfawzan показали, що позитивні емоції частково компенсують тривожність, але не елімінують її [8, с. 35-38]. А. Mystkowska-Wiertelak та М. Pawlak розглядали готовність до комунікації як ситуативно варіювний стан, що флукутує залежно від контекстуальних факторів [11, с. 45-78; 11, с. 660-665].

Х. Zhang та К. Head розрізняли культурно-мотивовану та тривожність-мотивовану мовчазність, рекомендуючи зниження психологічного тиску через парну роботу та письмові опори [15, с. 4-7]. R. L. Oxford підкреслювала необхідність експліцитного навчання афективним стратегіям управління емоціями [12, с. 189-234]. S. Mercer та Z. Dörnyei показали протективну роль емоційного залучення проти тривожності [9, с. 98-135].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри накопичені знання про комунікативні бар'єри та тривожність говоріння, критичні прогалини залишаються. Дослідження або вимірюють тривожність через опитувальники, або описують довгострокові педагогічні підходи на семестр. Бракує конкретних протоколів короткострокових втручань, які викладач без психотерапевтичного тренування міг би застосувати при гострому мовленнєвому ступорі.

Українська методична література визнає проблему комунікативних бар'єрів, але пропонує загальні принципи - сприятливий клімат, ігри, групова робота - без детальних інструкцій операціоналізації у конкретні техніки негайного розблокування мовлення. Викладач, що стикається з учнем у ступорі,



потребує покрокових процедур для застосування протягом хвилин, а не загальних принципів.

По-третє, існуюча література рідко розрізняє між різними типами мовленнєвого ступору, що можуть вимагати різних втручань. Ступор, викликаний первинно когнітивними факторами - учень справді не знає матеріал достатньо добре - вимагає інших підходів, ніж ступор, викликаний первинно афективними факторами - учень знає матеріал, але тривожність блокує доступ. Ступор у соціально-оціночних ситуаціях типу презентацій відрізняється від ступору в інтерактивних комунікативних ситуаціях типу розмов. Систематична таксономія типів ступору з відповідними специфічними втручаннями відсутня.

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Мета роботи - систематизувати короткострокові психологічні втручання для швидкого переведення учнів із мовленнєвого ступору до функціонального говоріння при навчанні іноземних мов. Завдання:

- визначити основні категорії короткострокових втручань через огляд української та міжнародної літератури;
- описати операціоналізовані процедури кожної категорії, застосовні викладачами без психотерапевтичного тренування;
- створити таксономію типів мовленнєвого ступору з відповідними втручаннями та діагностичними індикаторами розпізнавання у реальному часі;
- розглянути культурну адаптацію втручань до українського контексту;
- окреслити напрямки досліджень довгострокової ефективності короткострокових втручань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розуміння різних типів мовленнєвого ступору критично важливе для вибору втручань. На основі синтезу літератури виділяємо п'ять типів. Когнітивно-дефіцитний ступор виникає, коли учень не володіє лінгвістичним матеріалом - знає окремі слова, але не може з'єднати граматично. Діагностичні індикатори: пошук слів, використання рідної



мови, фрустрація через неможливість висловити думку. Афективно-тривожний ступор - учень володіє матеріалом, але тривожність блокує доступ. Під низьким тиском або письмово той самий учень успішно виробляє структури. Індикатори: дискрепанція письмового та усного виконання, фізіологічні ознаки тривожності, покращення коли тиск знижується.

Соціально-оціночний ступор виникає в ситуаціях публічної експозиції - презентації, іспити, розмови з носіями. У парній роботі той самий учень говорить вільніше. Індикатори: драматична різниця між публічним та приватним контекстами, самосвідомість про помилки, фокус на сприйнятті іншими. Перфекціоністський ступор - надмірно високі стандарти паралізують спонтанне виробництво. Індикатори: довгі паузи, численні самокорекції, відмова продовжувати після помилок, вербалізації "Це не правильно." Травматично-асоційований ступор виникає після негативного досвіду - приниження, насмішки, різка критика. Індикатори: сильна емоційна реакція диспропорційна ситуації, згадки про попередній досвід, уникнення навіть без об'єктивної загрози.

Когнітивне рефреймування адресує дисфункціональні переконання про помилки та перфекцію. Учні часто вважають, що помилки сигналізують некомпетентність, що носії ніколи не помиляються, що треба говорити ідеально з першої спроби. Процедура: викладач експліцитно артикулює дисфункціональне переконання - "Можливо, ти вважаєш, що маєш говорити ідеально." Потім надає альтернативний фрейм: "Помилки показують, що ти намагаєшся використовувати нові структури, виходиш за межі безпечного. Це прогрес, не некомпетентність. Носії помиляються постійно - оговорюються, забувають слова, переформулюють." Рефреймування супроводжується конкретними доказами - нагадування про попередні ситуації, де учень помилявся, але успішно комунікував, або відео носіїв, що помиляються у спонтанному мовленні. П'ять-десять хвилин цільованої розмови суттєво зрушують перспективу, особливо при повторенні через сесії.



Соматичні техніки адресують фізіологічне збудження. Тривожність активує симпатичну нервову систему - прискорене серцебиття, поверхнєве дихання, м'язове напруження. Фізіологічні симптоми інтерпретуються як докази небезпеки, підсилюючи тривожність. Контрольоване діафрагмальне дихання - найпростіша техніка. Учень дихає повільно через ніс, наповнюючи живіт, утримує на чотири, видихає через рот на шість. Повільне дихання активує парасимпатичну систему. Три-п'ять хвилин знижують збудження відчутно. Критично практикувати до кризового моменту - якщо учень вперше намагається під гострою тривожністю, може не спрацювати. Ідеально інтегрувати короткі вправи на початку кожного заняття як рутину.

Прогресивна м'язова релаксація - систематичне напруження та розслаблення м'язових груп. Коротка версія фокусується на руки, плечі, обличчя. Учень затискує кулаки, утримує п'ять секунд, відпускає, звертаючи увагу на розслаблення. Повторює з плечима, потім обличчям. Три-п'ять хвилин, може виконуватися непомітно. Заземлювальні техніки використовують сенсорну увагу для переривання тривожних думок. Правило п'яти-чотирьох-трьох-двох-одного: назви п'ять речей, які бачиш, чотири чуєш, три торкаєшся, дві нюхаєш, одну смакуєш. Фокусування на сенсорних деталях відволікає від катастрофічних думок про виконання.

Середовищні модифікації адресують ситуативні тригери ступору. М. Pawlak з колегами показали, що готовність до комунікації флюктує залежно від контекстуальних факторів [13, с. 662-664]. Найпотужніша модифікація - елімінація публічної експозиції. Перехід від фронтального говоріння перед класом до парної або малогрупової роботи драматично знижує соціально-оціночну тривожність. Аудиторія зменшується від двадцяти-тридцяти однокласників до одного-двох партнерів. Для гострого ступору викладач негайно реструктурує активність - замість презентації перед класом учень представляє партнеру.



Збільшення підготовчого часу адресує когнітивне навантаження спонтанності. Деякі учні говорять адекватно, маючи час планувати, але замерзають під тиском негайної відповіді. Викладач надає кілька хвилин для письмового планування або тихої репетиції перед усним виробництвом. Або попереджає про питання заздалегідь замість несподіваних викликів. Письмові опори знижують навантаження через візуальні підказки - список ключових слів, структурний каркас "Спочатку... Потім... Нарешті...", написані початкові речення. Особливо корисні для когнітивно-дефіцитного або перфекціоністського ступору. Модифікація фізичного розташування також впливає - деякі відчують безпеку, сидячи у колі замість стояння перед класом. Запитання про преференції надає почуття агентності, що знижує тривожність.

Побудова мікро-успіхів адресує страх провалу через гарантовані успіхи, що будують імпульс. Принцип поведінкової психології - успішні переживання підкріплюють поведінку, провали гасять. Учень у ступорі має історію сприйманих провалів, що створили очікування майбутніх. Перервати цикл вимагає систематичного накопичення успіхів. Процедура: розбиття завдання на найменші кроки з гарантованим успіхом кожного. Якщо мета - двохвилинна презентація, перший крок - сказати одне речення. Не повне з ідеальною граматиною - будь-яке, що комунікує ідею. Викладач надає масивне позитивне підкріплення - "Чудово, ти сказав речення, почали!" Другий крок - друге речення. Знову підкріплення. Третій - з'єднати два речення. Четвертий - додати деталь. Процес прогресує поступово, кожен крок трохи складніший, з гарантованим успіхом та підкріпленням.

Критично - стандарти "успіху" встановлюються низько спочатку, підвищуються після стабільного успіху на поточному рівні. Помилки повністю ігноруються або рефреймуються як неважливі. Фокус виключно на правильному, як мало б не було. Через двадцять-тридцять хвилин структурованої практики з



гарантованими мікро-успіхами більшість досягають помітно вищого функціонування за початкову точку ступору.

Емоційна валідація адресує вторинну тривожність про тривожність. Учні не тільки тривожні про говоріння, а також соромляться за відчуття тривожності. "Чому я нервовий? Інші не здаються переляканими. Щось неправильно зі мною." Вторинна тривожність інтенсифікує первинну, створює додатковий когнітивний шум. Валідація включає експліцитне визнання та нормалізацію. Викладач каже: "Багато відчувають тривожність, говорячи іноземною. Це абсолютно нормальна реакція. Твій мозок сприймає як викликаючу ситуацію, бо робиш щось складне та оцінюване. Нервозність не означає, що щось неправильно - означає, мозок працює нормально."

Валідація потужна, коли викладач ділиться власним досвідом тривожності або просунуті учні діляться, що теж переживали. Це руйнує ілюзію, що успішні мовці ніколи не тривожаться, нормалізує емоцію як частину процесу, не патологію. Викладач також експліцитно дозволяє фізіологічні симптоми: "Якщо руки трясуться або серце б'ється швидко, нормально. Тіло підготовляється до виклику. Симптоми дискомфортні, але не небезпечні, пройдуть після початку говоріння." Дозвіл симптомів знижує боротьбу проти них, що парадоксально зменшує інтенсивність.

Для когнітивно-дефіцитного ступору первинне втручання - лінгвістичні опори та зниження складності. Письмові списки лексики, граматичні каркаси, приклади речень компенсують когнітивний дефіцит. Середовищні модифікації - збільшення підготовчого часу дозволяє мобілізувати обмежені ресурси. Мікро-успіхи через дуже прості початкові завдання будують впевненість попри обмежену компетентність.

Для афективно-тривожного первинні втручання - соматичні техніки для фізіологічного збудження, когнітивне рефреймування для дисфункціональних переконань, емоційна валідація для вторинної тривожності. Середовищні



модифікації - елімінація публічної експозиції знижує тригери. Мікро-успіхи забезпечують корективний досвід, що суперечить очікуванням провалу.

Для соціально-оціночного критичні середовищні модифікації - переміщення від публічних до приватних контекстів, зниження аудиторії, усунення формальної оцінки. Когнітивне рефреймування адресує переконання про судження інших. Емоційна валідація нормалізує тривожність виступу. Соматичні техніки корисні для фізіологічних симптомів.

Для перфекціоністського когнітивне рефреймування центральне - перекодування помилок як інструменту, виклик нереалістичних стандартів, підкреслення функціональної комунікації над граматичною досконалістю. Мікро-успіхи з експліцитно низькими стандартами та фокусом на змісті над формою руйнують перфекціоністські очікування. Емоційна валідація адресує соромління за недосконалість.

Для травматично-асоційованого емоційна валідація та безпечне середовище найкритичніші. Викладач експліцитно визнає попередній негативний досвід, забезпечує, що не повториться. Поступова експозиція через малі кроки з гарантованою підтримкою будує нові позитивні асоціації. Когнітивне рефреймування допомагає відокремити минуле від теперішнього. У важких випадках необхідне направлення до психолога для обробки травми.

Викладачі потребують практичних індикаторів для швидкого визначення типу та вибору втручань. Перше питання: "Чи дискрепанція між рецептивним розумінням та продуктивним виробництвом?" Якщо учень успішно виконує рецептивні завдання, але замерзає при виробництві - афективний або соціально-оціночний ступор. Якщо бореться з розумінням - когнітивний дефіцит.

Друге: "Чи виконання змінюється між приватними та публічними контекстами?" Якщо говорить вільно у парній роботі, але замерзає перед класом - соціально-оціночний. Якщо виконання однаково слабе незалежно від аудиторії - афективний або когнітивний.



Третє: "Чи фізіологічні ознаки високого збудження - почервоніння, пітливість, тремтіння, уникнення зорового контакту?" Якщо так - афективний або соціально-оціночний з сильним фізіологічним компонентом, вимагає соматичних втручань. Відсутність видимого збудження не елімінує афективний, але припускає, що соматичні техніки менш критичні.

Четверте: "Чи довгі паузи, численні самокорекції, вербалізації самокритики?" Якщо так - перфекціоністський. Учні починають речення, зупиняються, виправляють, починають знову, демонструючи лінгвістичні ресурси, але внутрішній критик перериває виробництво.

П'яте: "Чи повідомляє або натякає на попередній негативний досвід?" Якщо згадує "викладач накричав за помилку" або "однокласники сміялися" - травматично-асоційований, вимагає особливої чутливості до створення безпеки.

Діагностичні питання не вимагають формальної оцінки - викладач відповідає через спостереження поведінки протягом хвилин або коротку приватну розмову. Діагноз не має бути ідеально точним - якщо невпевнений між двома типами, може застосувати втручання, що адресують обидва.

Висновки. Короткострокові психологічні втручання надають викладачам іноземних мов робочі інструменти для швидкого розблокування мовлення у учнів, що застигли у гострому ступорі. П'ять категорій - когнітивне рефреймування, соматичні техніки, середовищні модифікації, побудова мікро-успіхів, емоційна валідація - атакують різні механізми, що підтримують ступор. Таксономія п'яти типів ступору - когнітивно-дефіцитний, афективно-тривожний, соціально-оціночний, перфекціоністський, травматично-асоційований - допомагає підібрати втручання під конкретну ситуацію.

Діагностичні індикатори дають змогу розпізнати тип ступору безпосередньо на занятті, спостерігаючи розрив між рецептивним та продуктивним виконанням, різницю між приватними та публічними контекстами, фізіологічні ознаки збудження, патерни самокорекції, історію



попередньої травми. Ці індикатори не вимагають психологічного тренування, працюють під час звичайних занять.

Культурна адаптація втручань до українського контексту вимагає чутливості до освітніх традицій, що цінують точність, культурних норм емоційної експресії, схильності до непрямой комунікації у певних ситуаціях. Більшість втручань адаптуються через невеликі зміни у презентації.

Майбутні дослідження мають розробити та перевірити тренувальні програми для викладачів у розпізнаванні типів ступору та застосуванні втручань, дослідити індивідуальні відмінності реакції на втручання, розглянути адаптацію для онлайн чи гібридного навчання з обмеженими невербальними індикаторами, вивчити ефективність навчання учнів самостійно застосовувати втручання як саморегуляційні стратегії.

Практичні імплікації: викладачам варто інтегрувати короткострокові втручання у щоденну практику замість резервування для криз. Дихальні вправи стають рутиною на початку занять. Когнітивне рефреймування помилок вплітається у щоденні взаємодії. Середовищні модифікації - варіація між фронтальними, парними, груповими конфігураціями - стають звичною практикою. Побудова мікро-успіхів інформує дизайн завдань. Емоційна валідація формує класний клімат.

Систематичне впровадження цих втручань може трансформувати досвід учнів із мовленнєвою тривожністю, переміщуючи їх від уникнення та ступору до залучення та функціонального говоріння. Хоча втручання короткострокові у застосуванні, їхній накопичувальний ефект через повторне використання може довгостроково змінити студентів, що раніше уникали усного мовлення через хронічну тривожність.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ : Ленвіт, 2013. 592 с.



2. Бунакова Н. В. Методи подолання комунікативних бар'єрів на заняттях з іноземної мови. *Молодий вчений*. 2018. № 4(56). С. 550–553
3. Ніколаєва С. Ю., Бориско Н. Ф., Богданова О. Ю., Дубасенюк О. А. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. *Іноземні мови*. 2018. № 1. С. 3–15.
4. Новіцька О. Лінгвістичні та психологічні компоненти вивчення української мови як іноземної студентами-іноземцями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 36, т. 2. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-2-45>
5. Тулюлюк К. В., Камінська О. І. Психологічні бар'єри при вивченні іноземної мови студентами у немовному ВНЗ. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2023. № 26 (квітень). С. 425–432
6. Хом'як А. Особистісно-діяльнісний підхід як важлива умова формування комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення англійської мови. *Молодь і ринок*. 2008. №2 (37). С. 129-134.
7. Яковлева, Наталія Валеріївна. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. . . . канд. психол. наук : 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2003. 20 с.
8. Dewaele J.-M., Alfawzan M. Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2018. Vol. 8, no. 1. P. 21–45.
9. Gregersen T., MacIntyre P. D., Meza M. D. The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *Modern Language Journal*. 2014. Vol. 98, no. 2. P. 574–588.
10. Mercer S., Dörnyei Z. *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press, 2020.



11. Mystkowska-Wiertelak A., Pawlak M. *Willingness to communicate in instructed second language acquisition: Combining a macro- and micro-perspective*. Bristol : Multilingual Matters, 2017
12. Oxford R. L. *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. 2nd ed. New York : Routledge, 2017.
13. Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Bielak J. Investigating the nature of classroom willingness to communicate (WTC): A micro-perspective. *Language Teaching Research*. 2016. Vol. 20, no. 5. P. 654–671.
14. Swain M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*. 2013. Vol. 46, no. 2. P. 195–207.
15. Zhang X., Head K. Dealing with learner reticence in the speaking class. *ELT Journal*. 2010. Vol. 64, no. 1. P. 1–9.