

УДК 811.111'243'373:316.77|:378.091.33-057.87:159.923

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.4.354781>

Борщовецька Валентина Дмитрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики викладання
української та іноземних мов і літератур ННІФ,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
ORCID ID: [0000-0001-7472-5256](https://orcid.org/0000-0001-7472-5256)
v.borshchovetska@knu.ua

Пономарьова Віра Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики викладання
української та іноземних мов і літератур ННІФ,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
ORCID ID: [0000-0003-1880-4691](https://orcid.org/0000-0003-1880-4691)
v.ponomaryova@knu.ua

Дурдас Алла Петрівна,
доктор філософії, доцент
доцент кафедри сучасних європейських мов,
Державний торговельно-економічний університет,
ORCID ID: [0000-0001-6456-6108](https://orcid.org/0000-0001-6456-6108)
a.durdas@knute.edu.ua

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В СТУДЕНТІВ У ПІСЛЯОНЛАЙНОВИЙ ПЕРІОД

Анотація. Статтю присвячено дослідженню проблеми іншомовної лексичної тривожності студентів у процесі англomовного спілкування в післяонлайн-періоді. Особливу увагу зосереджено на визначенні методичних передумов розроблення технології її подолання в умовах офлайн-навчання. У процесі дослідження використано такі методи: аналіз сучасних підходів щодо подолання лексичної тривожності, спостереження за цілеспрямованим навчальним процесом, інтерв'ювання та опитування студентів. Проаналізовано причини лексичної тривожності з урахуванням зміну формату навчання. Узагальнено поняття "лексична тривожність" на основі вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень. Надано власне визначення терміна. Зазначено, що лексична тривожність як психологічне явище проявляється через індивідуальну реакцію на специфічні лексичні труднощі та супроводжується емоційним, когнітивним і поведінковим дисбалансом. В освітньому контексті така форма тривожності може перешкоджати ефективному залученню студентів до вивчення мови та комунікації на заняттях. Опитування і спостереження за навчальним процесом дали змогу виділити й ідентифікувати причини цього феномена. Серед найважливіших викликів зазначено: труднощі у доборі слів під час живого спілкування, вплив присутності аудиторії й викладача, а також формування звички уникати спонтанного мовлення під час онлайн-навчання. За результатами інтерв'ювання студентів визначено психологічні труднощі засвоєння лексики. Виявлено, що лексична тривожність проявляється

не лише під час аудиторних занять, а й у процесі англomовної комунікації. Обґрунтовано необхідність та важливість вивчення різних аспектів тривожності, зокрема когнітивного, технічного й лексичного. Доведено необхідність розробки технології подолання іншомовної лексичної тривожності у студентів у пост-онлайн-період.

Ключові слова: лексична тривожність; післяонлайн-період; студенти; фактори тривожності; аудиторна англomовна комунікація; медіа-спілкування.

Borshchovetska, Valentyna,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor
of the Department of Methods of Teaching
Ukrainian and Foreign Languages and Literatures,
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
ORCID ID: [0000-0001-7472-5256](https://orcid.org/0000-0001-7472-5256)
v.borshchovetska@knu.ua

Ponomarova, Vira,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor
of the Department of Methods of Teaching
Ukrainian and Foreign Languages and Literatures,
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
ORCID ID: [0000-0003-1880-4691](https://orcid.org/0000-0003-1880-4691)
v.ponomaryova@knu.ua

Durdas, Alla,
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor
of the Modern European Languages Department,
State University of Trade and Economics,
ORCID ID: [0000-0001-6456-6108](https://orcid.org/0000-0001-6456-6108)
a.durdas@knu.edu.ua

METHODOLOGICAL PREREQUISITES FOR DEVELOPING A TECHNOLOGY TO OVERCOME FOREIGN LANGUAGE LEXICAL ANXIETY IN STUDENTS IN THE POST-ONLINE PERIOD

Abstract. *The article examines issues of foreign-language lexical anxiety among students in the process of English-language communication in the post-online period. Particular attention is focused on identifying prerequisites for development of a technology to overcome anxiety under offline learning conditions. The following research methods were used: analysis of current approaches to overcoming lexical anxiety; observation of the targeted educational process; interviews and student surveys. The authors analyze the causes of lexical anxiety, taking into account the changes in learning formats. The concept of 'lexical anxiety' is generalized, based on Ukrainian and foreign research outcomes. The authors' own definition of the term is given. It has been stated that lexical anxiety as a psychological phenomenon is expressed through an individual's response to specific lexical challenges and is accompanied by emotional, cognitive, and behavioral imbalance. In the educational context, this form of anxiety can hinder students' ability to engage effectively in language learning and communication in class. The survey and observation of the learning process highlighted and identified causes of this phenomenon. Amongst them, the most challenging are: difficulties in word retrieval during live communication; influence of the presence of an audience and the teacher; the development of avoiding spontaneous speech skills during online learning. Student interviews enabled the psychological difficulties in vocabulary acquisition to be defined. It was revealed that lexical anxiety is evident during classroom activities as well as in English-language media communication. The authors substantiate the necessity and importance of studying different aspects of anxiety, including cognitive, technical, and lexical dimensions. The need to develop a technology to overcome foreign-language lexical anxiety among students in the post-online learning period is proven.*

Key words: *lexical anxiety; post-online period; students; anxiety factors; in-class English-language communication; media interaction.*

Постановка проблеми. Реформаційні освітні процеси в Україні, зумовлені внутрішніми і зовнішніми чинниками, визначають пріоритети в підготовці майбутніх філологів-перекладачів. Відповідно до панівного студентоцентрованого підходу, вимог Стандарту зі спеціальності 035 "Філологія" (2019), освітніх програм, що здійснюють підготовку фахівців, здобувачі мають досягти таких програмних результатів навчання з англomовних дисциплін, які уможливуватимуть вільне спілкуватися з професійних питань із фахівцями та нефахівцями іноземною мовою усно й письмово, використання її для організації ефективної міжкультурної комунікації, а також співпрацю з колегами, представниками інших культур та релігій, причасниками різних політичних

поглядів тощо. Успішність англomовного спілкування значною мірою визначатиметься рівнем володіння англomовною лексикою. З огляду на події останніх років, а саме Covid-19, повномасштабне вторгнення росії в Україну, студенти зазнають помітних труднощів у пошуку лексичних одиниць у семантичному просторі індивіда та процесі виклику потрібної одиниці з пам'яті. Наше спостереження за освітнім процесом з навчання англійської мови студентів-філологів у форматі офлайн у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка свідчить про психологічні труднощі володіння лексикою, зокрема тривожністю, під час аудиторного англomовного спілкування в післяонлайнний період. Співбесіда та анкетування зі студентами засвідчує наявність такої проблеми і під час їхнього спілкування в медійному середовищі. На нашу думку, цей факт пояснюється низкою екстралінгвальних факторів, зумовлених значним періодом навчання студентів у форматі офлайн.

Пошук ефективних шляхів подолання лексичної тривожності в студентів у процесі англomовної комунікації, а також недостатній рівень розробленості проблем, пов'язаних зі змінами форматів навчання (онлайн, змішаний, офлайн) зумовлюють актуальність теми цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, присвячені проблемі іншомовної лексичної тривожності студентів у процесі опанування англійської мови, стали предметом активного наукового пошуку як у зарубіжному, так і в українському освітньому контексті (Pan & Lu, 2023; Dauba, 2024; Song, 2023; Calvo et al., 2024; Ali & Jdaitawi, 2023; Кавицька, 2020; Коваленко, 2021; Петренко, 2023). У працях учених окреслено вплив емоційного стану здобувачів на ефективність іншомовної комунікації, зокрема акцентовано увагу на лексичному компоненті. Так, у дослідженні Song (2023) виокремлено три основні чинники виникнення лексичної тривожності, а саме: страх негативної оцінки, комунікативна тривожність та тестова напруга.

У дослідженні Dauba (2024) встановлено негативну кореляцію між рівнем тривожності студентів і їхніми академічними досягненнями з англійської мови, що свідчить про необхідність системної підтримки здобувачів у подоланні психологічних бар'єрів, пов'язаних із володінням лексикою. На основі метааналізу результатів понад 30 емпіричних досліджень (Calvo et al., 2024) доведено, що лексична тривожність, пов'язана з читанням, говорінням, письмом та аудіюванням, має негативний вплив на рівень володіння мовою, зокрема найбільше це явище спостерігається в продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

У зв'язку зі змінами формату освітнього процесу, зумовленими пандемією COVID-19, та переходом на

дистанційне, а згодом і змішане та офлайн-навчання, в українському контексті проблема лексичної тривожності також набула актуальності та стала об'єктом окремих наукових студій. Так, Кавицька (2020) звертає увагу на вплив тривалого онлайн-формату на формування лексичних навичок у студентів-філологів, акцентуючи на зниженні рівня мотивації та зменшенні словникового запасу внаслідок обмеженої живої комунікації.

Коваленко (2021) досліджує психологічні чинники, що впливають на мовленнєву активність студентів у процесі аудиторного спілкування, указуючи на поширені випадки блокування під час використання англійської лексики. Авторка зазначає, що одним із чинників лексичної тривожності є страх припуститися помилки, що особливо актуалізується в ситуаціях публічного виступу.

Петренко (2023) аналізує медіа-комунікаційне середовище як нову освітню реальність, у якій студенти демонструють підвищений рівень тривожності під час виконання інтерактивних завдань, що передбачають використання сучасних цифрових платформ англійською мовою. З'ясовано, що недостатній рівень лексичної підготовки у поєднанні з технічними складнощами спричиняє когнітивне перевантаження та знижує ефективність мовної взаємодії.

Окрему увагу у сучасних дослідженнях приділяють когнітивним механізмам формування тривожності. Так, у роботі Li & Dong (2024), з використанням електрофізіологічних методів, доведено, що студенти з підвищеним рівнем тривожності мають труднощі в опрацюванні нових лексичних одиниць, що знижує швидкість реакції та ускладнює семантичну інтерпретацію. Аналогічні результати отримано в дослідженні Jdaitawi (2023), у якому наголошено на важливості психологічної підтримки студентів у навчальному процесі, зокрема під час переходу від онлайн- до офлайн-формату навчання, що часто супроводжується зростанням рівня тривожності.

У контексті зміни освітніх форматів низка досліджень (Navarro et al., 2023; Ali & Jdaitawi, 2023) також засвідчує зростання рівня іншомовної лексичної тривожності у студентів, які повертаються до традиційного аудиторного навчання після тривалого дистанційного періоду. Серед головних причин цього явища науковці називають втрату навичок аудиторної комунікації, зниження темпів поповнення словникового запасу та недостатній досвід миттєвого вербалізування думок у реальному часі.

Аналіз сучасних наукових вітчизняних і зарубіжних джерел засвідчує багатомірність і складність феномену лексичної тривожності, підтверджує її негативний вплив на формування комунікативної компетентності студентів та вказує на потребу наукового осмислення цього явища в умовах офлайн-навчання.

Водночас, проведений аналіз літератури засвідчує недостатність дослідження поняття іншомовної лексичної тривожності, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Мета статті – визначення методичних передумов зниження рівня лексичної тривожності під час навчання майбутніх філологів в післяонлайнний період, що передбачає виконання наступних **завдань**:

- а) вивчити аспекти фактору тривожності, зокрема когнітивний, технічний та лексичний;
- б) узагальнити поняття лексичної тривожності;
- в) розробити та провести анкетування студентів з метою визначення причин тривожності у процесі англійськомовної комунікації в аудиторному та медіа форматах;

г) здійснити аналіз отриманих даних анкетування з метою визначення причин лексичної тривожності у студентів в пост онлайн період для подальшого розроблення технології її подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження та результати дослідження. Головними загальнонауковими та емпіричними методами дослідження слугують: теоретичний аналіз літературних джерел, анкетування, інтерпретація, спостереження за освітнім процесом та абстрагування.

Дослідження ґрунтувалося на методологічному підході, що спрямований на контроль і керування змінними, зокрема: рівень лексичної тривожності, соціокультурної і лексичної компетентності, форми навчання. Воно базувалося на кількісних і якісних методах збору експериментальних даних та результатів анкетування (McLeod, 2019) і охоплювало три основні етапи: 1) підготовка і розроблення анкетування; 2) анкетування; 3) аналіз отриманих даних.

Для отримання якісних показників студентів експериментальної групи було використано метод фокус-групового обговорення. Змінні показники представляли варіанти відповідей студентів на питання анкети.

Отримані дані було схарактеризовано, детально проаналізовано, інтерпретовано та описано.

Для дослідження проблеми лексичної тривожності у процесі англійськомовної комунікації, в пост онлайн період зокрема, необхідно розглянути окремі аспекти, що значною мірою впливають на її результати, зокрема когнітивний, технічний і лексичний компоненти.

Когнітивний аспект дослідження охоплює аналіз впливу тривожності на процес використання іноземної мови, лексики зокрема, під час аудиторного спілкування та в медіапросторі, що зумовлено навчанням студентів у форматі онлайн протягом значного періоду. Попри те, що англійська мова широко викладається у закладах вищої освіти, її застосування в повсякденному житті студентів залишається обмеженим, що зумовлює високий рівень мовної

тривожності (Derakhshan & Shirmohammadli, 2015; Elaldi, 2016; Kralova & Petrova, 2017). За результатами останніх досліджень, зокрема Bhatti та ін. (2018), основними чинниками цього явища є мовні й позамовні аспекти, що включають психологічні, лінгвістичні, міжособистісні та внутрішньоособистісні фактори. Kralova і Soradova (2015) пояснюють цей феномен через неефективну когнітивну діяльність студентів, підвищену нервозність під час комунікації та недостатній рівень мовленнєвих навичок. За результатами наших спостережень, вважаємо, що відсутність очного навчання впродовж останніх років значно вплинуло на феномен лексичної тривожності у процесі англійської спілкування в аудиторному режимі і в медіа в тому числі.

Технічний компонент. Дослідження фокусується на проблемі лексичної тривожності, яка відіграє ключову роль у мовленнєвій діяльності студентів. Визначено, що словниковий запас є основою всіх мовних навичок і головним фактором стресу під час усної та письмової комунікації (Mofareh, 2015). Сучасні технології надають студентам можливість вдосконалювати знання з іноземної мови завдяки міжнародному спілкуванню в медіа, що передбачає миттєві повідомлення, електронну пошту, відеоконференції на платформі ZOOM. Таке навчальне середовище сприяє не лише підвищенню рівня володіння іноземною мовою, а й рівня міжкультурної обізнаності, адаптації до майбутнього міжкультурного спілкування з потенційними майбутніми колегами з інших країн (Amara, 2020; Greenhow & Lewin, 2016).

Лексичний аспект є важливим викликом як для студентів, так і для викладачів, оскільки правильне та доречне використання лексики залежить не лише від контексту, а й від культурних особливостей комунікативної ситуації. Недостатній рівень володіння словниковим запасом може спричинити комунікативні труднощі та сприйматися як вияв нетолерантності (Aktar & Strong, 2019; Aldhahi et al., 2017). З огляду на це, актуальним постає питання розроблення методичних підходів для подолання лексичної тривожності студентів, що дозволить їм ефективно спілкуватися як в університетському, так і в міжнародному медіапросторі (Alqahtani, 2015). На нашу думку, урахування описаних аспектів є основою для розроблення технологій подолання феномену лексичної тривожності у процесі англійської спілкування в післяонлайнний період.

У межах нашого дослідження розглянемо поняття “лексичної тривожності” в зарубіжній та вітчизняній науці.

У вітчизняній психологічній науці тривожність визначають як індивідуальну психологічну особливість, що виявляється у схильності до частого та інтенсивного переживання тривоги у різних ситуаціях (Костюк, 2012). Відповідно до сучасного психологічного словника, тривожність – це емоційний стан,

що характеризується внутрішнім напруженням, неспокоєм і передчуттям можливої загрози або небезпеки (Дмитрієва & Мачушник, 2018).

Зарубіжні дослідники також трактують тривожність як психоемоційний стан, що супроводжується підвищеною збудливістю нервової системи, фізіологічними проявами (наприклад прискорене серцебиття, пітливість) і тривожним очікуванням (Spielberger, 2010). У контексті вивчення мов Horwitz & Cope (1986) виокремлюють поняття “іноземномовної тривожності” (*foreign language anxiety*), що включає страх негативної оцінки, комунікативну тривожність та страх перед тестуванням.

Таким чином, лексична тривожність є одним із ключових аспектів загальної іноземномовної тривожності (Громова, 2020), а її вплив на успішність мовленнєвої діяльності необхідно враховувати при розробленні технології подолання цього явища в студентів. Зокрема, Ху і Венг (2014) трактують тривожність під час вивчення іноземних мов як ксеноглософобію, тобто реакцію організму на певні тригери, що призводить до контрольованих або неконтрольованих ментальних і психологічних дисбалансів, які проявляються емоційно, поведінково або когнітивно (Hu & Wang, 2014; Zheng & Cheng, 2018). Учені зазначають, що ксеноглософобія зазвичай проявляється під час комунікації другою мовою (Sadighi & Dastpak, 2017). Проаналізувавши причини тривожності, вони визначають недостатній словниковий запас як другу за поширеністю причину тривожності після “відсутності практики та досвіду” (Lui, 2006). У процесі експериментальних досліджень було виявлено, що понад половина респондентів, хто вивчає іноземну мову, згадали “недостатнє знання лексики” як труднощі, що заважають їм почуватися впевнено у використанні англійської мови (Alwis, 2020).

Доведено, що тривожність, пов’язана з вивченням іноземної мови, має як короткостроковий, так і довгостроковий вплив на академічну успішність студентів, їхню навчальну мотивацію, самооцінку, ефективність і самосприйняття загалом (Шіба, 2023). Водночас, зазначається, що понад 50 % респондентів повідомили, про стрес, пов’язаний із лексикою, який став основним бар’єром для спонтанного та ефективного спілкування з носіями мови (Marzec-Stawiarska, 2015).

У результаті нашого дослідження під час співбесіди зі студентами щодо визначення психологічних труднощів володіння лексикою було з’ясовано, що вони відчують таку саму тривожність у процесі медіаспілкування англійською мовою. Отже, для подолання лексичної тривожності під час спілкування в медіапросторі важливого значення набуває міжкультурна компетентність учасників комунікації, про що засвідчує аналіз наукових праць (Amara, 2020; Little & Kirwan, 2019; Wu & Marek, 2018). Згідно з джерелами, такі медіа, як

соціальні мережі, використовуються як навчальний інструмент для розвитку міжкультурної компетентності студентів, оскільки вони забезпечують середовище для набуття реального досвіду як у вербальній, так і невербальній комунікації. Вчені зазначають, що така комунікація в медіа дозволяє тим, хто вивчає іноземну мову, здобувати досвід шляхом практики у встановленні довіри, співпраці та рефлексії, а також через спостереження, дослідження й оцінку ефективності комунікативних підходів і ситуативних контекстів (Wu і Marek, 2018; Burgan і Hilligje, 2010).

Науковці стверджують, що практика міжкультурної комунікації в медіа є ефективним інструментом для використання автентичної мови та лексики, зокрема культурно зумовлених мовних одиниць. Matthews і Cheng (2015) виявили міцний зв'язок ($r = .73$, $p < .05$) між навичками студентів у використанні високочастотної лексики другої мови (L2) та ефективністю сприйняття на слух (Matthews і Cheng, 2015). Цей результат також засвідчує важливість лексичного аспекту для спілкування в міжкультурному контексті (Aldhahi та ін., 2015; Chahak і Basirizadeh, 2012).

Критичний аналіз літературних джерел щодо причин іншомовної лексичної тривожності, їхня екстраполяція на післяонлайнний період зумовили необхідність розроблення анкети та проведення анкетування студентів-філологів.

В анкетуванні взяли участь 162 студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка освітніх програм зі східної філології та середньої освіти.

Складання анкети проводилося в декілька етапів. Спочатку проаналізовано зміст анкет і методики анкетування, представлені в сучасних дослідженнях з проблематики іншомовної лексичної тривожності та стратегій засвоєння лексики (Zhang, 2021; Chang, 2024; Liu, 2022; MacIntyre, 2012; Vincze, 2023; Lee & Heinz, 2024), а також враховано загальні вимоги до складання анкет (Dörnyei & Taguchi, 2023).

Потім сформовано 20 запитань, серед яких передбачались різні їх види (прямі, непрямі, основні, неосновні), спрямовані на визначення причин лексичної тривожності, а саме: впливу переходу на офлайн-навчання, труднощів у доборі слів під час живого спілкування, впливу присутності аудиторії та викладача, а також вміння уникати спонтанного мовлення у результаті онлайн-навчання.

Типові запитання, які дозволили отримати необхідні результати:

1. Чи відчули ви збільшення лексичної тривожності після повернення до офлайн-навчання?

2. Чи виникають у вас труднощі з підбором слів під час живого спілкування порівняно з онлайн-форматом?

3. Чи впливає на вас присутність викладача та однокласників під час офлайн-комунікації?

4. Чи сформувало у вас онлайн-навчання звичку уникати спонтанного усного мовлення?

Респонденти обирали один із запропонованих варіантів відповіді на кожне питання анкети, яка проводилась в онлайн-форматі протягом 24 годин із чітко визначеним дедлайном. Після завершення терміну анкетування відповіді студентів були зібрані викладачем для оцінювання. Після закінчення дедлайну дані підлягали аналізу за допомогою табуляграм. Табуляграма – це вираження в абсолютних числах і процентах кількості респондентів, які обрали конкретний варіант відповіді. Вирахування проводилося за формулою: $f = (n1/n) \times 100\%$, де f – процентна величина, n – загальна кількість респондентів, $n1$ – кількість респондентів, які обрали цей варіант відповіді. Наприклад, кількість студентів, які зазначили суттєве збільшення тривожності ($n1 = 117$), була проаналізована за вказаною формулою, де загальна кількість респондентів ($n = 162$): $f = (117/162) \times 100\% \approx 72\%$. Отже, приблизно 72 % студентів зазначили суттєве збільшення рівня тривожності після повернення до офлайн-формату.

На основі отриманих даних анкетування ми дійшли висновку, що повернення до офлайн-навчання помітно збільшило рівень лексичної тривожності для багатьох студентів, офлайн-комунікація викликає значні труднощі та стрес порівняно з онлайн-форматом, особливо через безпосередню присутність аудиторії. З'ясовано, що більшість студентів долають тривожність через попередню підготовку, а також шляхом уникнення участі в дискусіях.

Це засвідчує необхідність розроблення технології подолання іншомовної лексичної тривожності у студентів в післяонлайнний період навчання.

Перспективи подальших розвідок. У межах нашого дослідження ми розглянули когнітивний, технічний та лексичний аспекти фактору тривожності; б) узагальнили і визначили власне поняття лексичної тривожності; в) розробили та провели анкетування студентів з метою визначення рівня тривожності у процесі англійськомовної комунікації в аудиторно-му та медіаформатах; г) здійснили аналіз отриманих даних анкетування і таким чином визначили причини лексичної тривожності у студентів в післяонлайнний період.

Недостатній словниковий запас є одним з основних чинників тривоги в студентів, коли вони спілкуються в медіапросторі, в аудиторії в післяонлайнний період. Основними підфакторами тривожності, пов'язаної з недостатнім словниковим запасом, у студентів під час спілкування в медіа (згідно з думками респондентів) були спонтанне спілкування з носіями мови, вгадування значення слів з контексту та перефразування ідей за допомогою синонімів. Спілкування з носіями англійської мови на вебсайтах мовних спільнот, самоаналіз та взаємоаналіз сту-

дентів здатні пом'якшити тривожність, пов'язану з словниковим запасом. Це сприяє набуттю впевненості та збереженню емоційної рівноваги.

Досліджені методичні передумови визначають подальший перспективний напрямок розроблення технології подолання іншомовної лексичної тривожності в студентів у післяонлайнний період навчання.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Громова, Н. М. (2020). Чинники іншомовної тривожності у студентів та способи її подолання. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*, 11, 50–55.
- Дмитрієва, С. М., & Мачушник, О. Л. (2018). Психологічні особливості прояву тривожності в підлітковому віці. У *Матеріали конференції КІБіТ*. <https://eprints.zu.edu.ua/28822>
- Кавицька, Т. (2020). Вплив онлайн-навчання на формування лексичних навичок студентів-філологів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Філологія*, 1(2), 45–50.
- Коваленко, О. (2021). Психологічні чинники мовленнєвої активності студентів у процесі аудиторного спілкування. *Психологія і суспільство*, 12(3), 112–119.
- Костюк, Г. С. (2012). *Психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів*. Либідь.
- Петренко, Л. (2023). Медіа-комунікаційне середовище як фактор лексичної тривожності студентів. *Інформаційні технології в освіті*, 24, 67–73.
- Шибя, А. (2023). Подолання тривожності студентів, що вивчають іноземні мови в умовах війни в Україні. *Педагогічні науки*, 11(123), 81–86. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-4>
- Aktar, T., & Strong, D. (2019). Relationships of international students' L2 vocabulary, receptive skills, and strategy use: A pathway college context. *English Language Teaching*, 12(10), 65–81. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n10p65>
- Aldhahi, M., Davies, L., & Fernández-Parra, M. (2017). Investigating the relationship between vocabulary size and cultural competence in English-Arabic translation. *Athens Journal of Philology*, 4(1), 21–52. <https://doi.org/10.30958/ajp.4.1.2>
- Ali, K., & Jdaitawi, M. (2023). Foreign language anxiety in online and in-person learning environments: A comparative study. *ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1408181.pdf>
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how it can be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34. <https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>
- Alwis, O. (2020). *Anxiety in speaking English among tertiary-level learners of English as a second language* [Master's thesis, University of Kelaniya]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603429.pdf>
- Amara, K. (2020). The role of foreign language teaching in enhancing students' intercultural competence. *Near East University Online Journal of Education*, 3(1), 22–36. <https://doi.org/10.32955/neuje.v3i1.177>
- Bhatti, A., Pathan, H., & Shah, S. W. (2018). Exploring the causes of foreign language anxiety in an EFL classroom: A study of public sector university, Sindh Pakistan. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 47, 44–51. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/view/43855/0>
- Burgan, S., & Hilligie, L. (2010). Speaking across borders: The role of higher education in furthering intercultural dialogue. *Council of Europe Higher Education Series (Vol. 16)*. Council of Europe Publishing. <http://bitly.ws/nV3K>
- Calvo, E., et al. (2024). EFL learners' foreign language learning anxiety and language performance: A meta-analysis. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/357929777_EFL_Learners%27_Foreign_Language_Learning_Anxiety_and_Language_Performance_A_Meta-Analysis
- Chahak, S. M., & Basirizadeh, F. S. (2012). The study of culture on foreign language teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 522–524. <http://www.ijssh.org/papers/161-A10028.pdf>
- Chen, Z. (2024). A study of Chinese undergraduate students' English language speaking anxiety. *SAGE Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231219312>
- Dauba, J. G. (2024). Relationship between language learning anxiety and students' academic performance in English. *International Research Journal of Modernization in Engineering, Technology and Science*, 7(1), 332–344. <https://www.researchgate.net/publication/383804737>
- Derakhshan, A., & Shirmohammadli, M. (2015). The difficulties of teaching English language: The relationship between research and teaching. *International Journal of Linguistics*, 7(1), 102–110. <https://doi.org/10.5296/ijl.v7i1.6648>
- Díaz-Navarro, C., Armstrong, R., Charnetski, M., et al. (2024). Global consensus statement on simulation-based practice in healthcare. *Clinical Simulation in Nursing*, 86, Article 101552. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2024.101552>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Elaldi, S. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219–228. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2507>
- Heinz, M. V., Lekkas, D., Abreu, V., Lee, C., Marsch, L. A., & Jacobson, N. C. (2024). Evaluating a mobile app's effects on depression. *npj Mental Health Research*, 3, Article 43. <https://doi.org/10.1038/s44220-024-00112-w>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hu, L., & Wang, N. (2014). Anxiety in foreign language learning. In T. Chou (Ed.), *Proceedings of the 2014 International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science* (Vol. 8, pp. 122–124). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/geccs-14.2014.31>
- Jdaitawi, M. (2023). The effectiveness of augmented reality in improving students' motivation: An experimental study. *Athens Journal of Education*, 10(2), 225–238. <https://doi.org/10.30958/aje.10-2-10>
- Kralova, Z., & Petrova, G. (2017). Causes and consequences of foreign language anxiety. *XLinguae Journal*, 10(3), 110–122. <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.09>
- Kralova, Z., & Soradova, D. (2015). Foreign language learning anxiety. In S. Pokrivcakova et al. (Eds.), *Teaching foreign languages to learners with special educational needs* (pp. 91–101). Constantine the Philosopher University. <http://bitly.ws/nhBd>

Little, D., & Kirwan, D. (2019). *Engaging with linguistic diversity*. Bloomsbury Publishing.
<https://www.bloomsbury.com/us/engaging-with-linguistic-diversity-9781350072039/>

Liu, J. (2022). A dynamic approach to understanding motivation in an interpreting course. *Language Sciences*, 92, 101472.
<https://doi.org/10.1016/j.langsci.2022.101472>

Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: Causes and consequences. *TESL Reporter*, 39(1), 13–32. <http://bitly.ws/nTqp>

Lu, H., Liu, W., Zhang, B., Wang, B., Dong, K., Liu, B., ... & Lin, Z. (2024). DeepSeek-VL: Towards real-world vision-language understanding (arXiv preprint arXiv:2403.05525). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.05525>

MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp. 103–118). Palgrave Macmillan.

Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating foreign language speaking anxiety among advanced learners of English. In M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (Eds.), *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (pp. 103–119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_7

Matthews, J., & Cheng, J. (2015). Recognition of high-frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System*, 52, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.015>

McLeod, S. A. (2019). *Qualitative vs. quantitative research*. Simply Psychology.
<https://bit.ly/3JUhcLC>

Mofareh, A. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34.
<https://doi.org/10.52950/TE.2015.3.3.002>

Pan, J. Z., & Lou, L. L. (2023). Research on the phenomenon of “foreign language anxiety” based on individual differences of learners. *Creative Education*, 14, 1759–1772.
https://www.scirp.org/pdf/ce_2023091916020815.pdf

Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111–115.
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.111>

Song, Y. (2023). Foreign language anxiety: A review on definition, causes, effects, and implication to foreign language teaching. *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/380090744_Foreign_Language_Anxiety_A_Review_on_Definition_Causes_Effects_and_Implication_to_Foreign_Language_Teaching

Spielberger, C. D. (2010). State-trait anxiety inventory. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4th ed.). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0943>

Vincze, B. (2023). Looking for the personal and professional-pedagogical identification of middle school teachers during the Communist period (1949–1989) in Hungary. *Historia Scholastica*, 2(2023), 237–255.
<https://doi.org/10.15240/tul/006/2023-2-010>

Wu, P.-H. N., & Marek, M. W. (2018). Developing intercultural competence via social media engagement in a language learning framework. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 1–11.
<http://immi.se/intercultural/nr46/wu.htm>

Zhang, Y. (2021). The effects of expectancy and task values on Chinese doctoral students’ anxiety about using English for academic oral communication. In Z. Lv, M. Liu, & W. Zhang (Eds.), *Teaching and researching Chinese EFL/ESL learners in the 21st century* (pp. 150–168). Routledge.

Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8(13), 1–19.
<https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>

REFERENCES

Aktar, T., & Strong, D. (2019). Relationships of international students’ L2 vocabulary, receptive skills, and strategy use: A pathway college context. *English Language Teaching*, 12(10), 65–81.
<https://doi.org/10.5539/elt.v12n10p65>

Aldhahi, M., Davies, L., & Fernández-Parra, M. (2017). Investigating the relationship between vocabulary size and cultural competence in English-Arabic translation. *Athens Journal of Philology*, 4(1), 21–52.
<https://doi.org/10.30958/ajp.4.1.2>

Ali, K., & Jdaitawi, M. (2023). Foreign language anxiety in online and in-person learning environments: A comparative study. *ERIC*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1408181.pdf>

Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how it can be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34.
<https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>

Alwis, O. (2020). *Anxiety in speaking English among tertiary-level learners of English as a second language* [Master’s thesis, University of Kelaniya]. ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603429.pdf>

Amara, K. (2020). The role of foreign language teaching in enhancing students’ intercultural competence. *Near East University Online Journal of Education*, 3(1), 22–36.
<https://doi.org/10.32955/neuje.v3i1.177>

Bhatti, A., Pathan, H., & Shah, S. W. (2018). Exploring the causes of foreign language anxiety in an EFL classroom: A study of public sector university, Sindh Pakistan. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 47, 44–51.
<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/view/43855/0>

Burgan, S., & Hilligje, L. (2010). Speaking across borders: The role of higher education in furthering intercultural dialogue. *Council of Europe Higher Education Series (Vol. 16)*. Council of Europe Publishing.
<http://bitly.ws/nV3K>

Calvo, E., et al. (2024). EFL learners’ foreign language learning anxiety and language performance: A meta-analysis. *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/357929777_EFL_Learners%27_Foreign_Language_Learning_Anxiety_and_Language_Performance_A_Meta-Analysis

Chahak, S. M., & Basirizadeh, F. S. (2012). The study of culture on foreign language teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 522–524.
<http://www.ijssh.org/papers/161-A10028.pdf>

Chen, Z. (2024). A study of Chinese undergraduate students’ English language speaking anxiety. *SAGE Open*, 14(1).
<https://doi.org/10.1177/21582440231219312>

Dauba, J. G. (2024). Relationship between language learning anxiety and students’ academic performance in English. *International Research Journal of Modernization in Engineering, Technology and Science*, 7(1), 332–344.
<https://www.researchgate.net/publication/383804737>

Derakhshan, A., & Shirmohammadli, M. (2015). The difficulties of teaching English language: The relationship between research and teaching. *International Journal of Linguistics*, 7(1), 102–110.
<https://doi.org/10.5296/ijl.v7i1.6648>

Díaz-Navarro, C., Armstrong, R., Charnetski, M., et al. (2024). Global consensus statement on simulation-based practice in healthcare. *Clinical Simulation in Nursing*, 86, Article 101552.
<https://doi.org/10.1016/j.ecns.2024.101552>

Dmytriieva, S. M., & Machushnyk, O. L. (2018). Psyholohichni osoblyvosti proiavu tryvozhnosti v pidlitkovomu vitsi. *Materialy konferentsii KIBiT*.
<https://eprints.zu.edu.ua/28822>

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203864739>

- Elaldi, S. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219–228. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2507>
- Heinz, M. V., Lekkas, D., Abreu, V., Lee, C., Marsch, L. A., & Jacobson, N. C. (2024). Evaluating a mobile app's effects on depression. *npj Mental Health Research*, 3, Article 43. <https://doi.org/10.1038/s44220-024-00112-w>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hromova, N. M. (2020, červen). Chynnyky inshomovnoi tryvozhnosti u studentiv ta sposoby yii podolannia. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriiia "Psykhohohiia": naukovi zhurnal*, (11), 50–55.
- Hu, L., & Wang, N. (2014). Anxiety in foreign language learning. In T. Chou (Ed.), *Proceedings of the 2014 International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science* (Vol. 8, pp. 122–124). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/geccs-14.2014.31>
- Jdaitawi, M. (2023). The effectiveness of augmented reality in improving students' motivation: An experimental study. *Athens Journal of Education*, 10(2), 225–238. <https://doi.org/10.30958/aje.10-2-10>
- Kavystka, T. (2020). Vplyv onlain-navchannia na formuvannia leksychnykh navychok studentiv-filolohiv. *Visnyk Kyivskoho Natsionalnoho Universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Filolohiia*, 1(2), 45–50.
- Kostyuk, H. S. (2012). *Psykhohohiia: Pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Lybid.
- Kovalenko, O. (2021). Psykhohohichni chynnyky movlennevoyi aktyvnosti studentiv u protsesi audytornoho spilkuvannia. *Psykhohohiia i Suspilstvo*, 12(3), 112–119.
- Kralova, Z., & Petrova, G. (2017). Causes and consequences of foreign language anxiety. *XLinguae Journal*, 10(3), 110–122. <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.09>
- Kralova, Z., & Soradova, D. (2015). Foreign language learning anxiety. In S. Pokrivcakova et al. (Eds.), *Teaching foreign languages to learners with special educational needs* (pp. 91–101). Constantine the Philosopher University. <http://bitly.ws/nhBd>
- Little, D., & Kirwan, D. (2019). *Engaging with linguistic diversity*. Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/us/engaging-with-linguistic-diversity-9781350072039/>
- Liu, J. (2022). A dynamic approach to understanding motivation in an interpreting course. *Language Sciences*, 92, 101472. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2022.101472>
- Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: Causes and consequences. *TESL Reporter*, 39(1), 13–32. <http://bitly.ws/nTqp>
- Lu, H., Liu, W., Zhang, B., Wang, B., Dong, K., Liu, B., ... & Lin, Z. (2024). DeepSeek-VL: Towards real-world vision-language understanding (arXiv preprint arXiv:2403.05525). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.05525>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp. 103–118). Palgrave Macmillan.
- Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating foreign language speaking anxiety among advanced learners of English. In M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (Eds.), *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (pp. 103–119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_7
- Matthews, J., & Cheng, J. (2015). Recognition of high-frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System*, 52, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.015>
- McLeod, S. A. (2019). *Qualitative vs. quantitative research*. Simply Psychology. <https://bit.ly/3JUhcLC>
- Mofareh, A. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34. <https://doi.org/10.52950/TE.2015.3.3.002>
- Pan, J. Z., & Lou, L. L. (2023). Research on the phenomenon of “foreign language anxiety” based on individual differences of learners. *Creative Education*, 14, 1759–1772. https://www.scirp.org/pdf/ce_2023091916020815.pdf
- Petrenko, L. (2023). Media-komunikatsiine seredovyschche yak faktor leksychnoi tryvozhnosti studentiv. *Informatsiini Tekhnolohii v Osviti*, 24, 67–73.
- Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111–115. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.111>
- Shyba, A. (2023). Podolannia tryvozhnosti studentiv, shcho vyvchaiut inozemni movy v umovakh viiny v Ukraini. *Pedahohichni nauky*, 11(123), 81–86. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-4>
- Song, Y. (2023). Foreign language anxiety: A review on definition, causes, effects, and implication to foreign language teaching. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/380090744_Foreign_Language_Anxiety_A_Review_on_Definition_Causes_Effects_and_Implication_to_Foreign_Language_Teaching
- Spielberger, C. D. (2010). State-trait anxiety inventory. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4th ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0943>
- Vincze, B. (2023). Looking for the personal and professional-pedagogical identification of middle school teachers during the Communist period (1949–1989) in Hungary. *Historia Scholastica*, 2(2023), 237–255. <https://doi.org/10.15240/tul/006/2023-2-010>
- Wu, P.-H. N., & Marek, M. W. (2018). Developing intercultural competence via social media engagement in a language learning framework. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 1–11. <http://immi.se/intercultural/nr46/wu.htm>
- Zhang, Y. (2021). The effects of expectancy and task values on Chinese doctoral students' anxiety about using English for academic oral communication. In Z. Lv, M. Liu, & W. Zhang (Eds.), *Teaching and researching Chinese EFL/ESL learners in the 21st century* (pp. 150–168). Routledge.
- Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8(13), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>

Дата надходження до редакції 28.10.2025 р.
Ухвалено до друку 17.11.2025 р.

