

<https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-85-06>

УДК (UDC): 159.955:[373.5.016:811.111]:159.942

В. ТАТАРІН,

аспірант,

e-mail: tatarinvolodymyr99@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-8812-4389>

*Бердянський державний педагогічний університет,
вул. Університетська, 66, м. Запоріжжя, 69000, Україна*

КОНЦЕПЦІЯ МИСЛЕННЯ ЗРОСТАННЯ, ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ БАР'ЄРІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мета. Стаття спрямована на обґрунтування та перевірку ефективності застосування інструментів мислення зростання, для подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів під час вивчення англійської мови, зокрема страху помилки, зниження впевненості, уникнення мовленнєвої активності та фрустрації в ситуаціях комунікації.

Методи. Для аналізу проблеми використано теоретичні методи (аналіз і систематизація наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури, узагальнення підходів зарубіжних і українських дослідників), а також емпіричні методи (анкетування учнів за допомогою онлайн-платформи, педагогічне спостереження, аналіз навчальних ситуацій). Обробка даних здійснювалася за допомогою кількісного (описова статистика) та якісного аналізу (інтерпретація вербальних відповідей і поведінкових проявів).

Результати. Дослідження засвідчило, що впровадження інструментів мислення зростання (похвала зусиль і стратегій, нормалізація помилок, рефлексивні запитання, обговорення навчальних переконань, використання фрази «поки що не» та партнерської підтримки), сприяло зниженню впливу емоційно-вольових бар'єрів, переоцінці помилки як навчального ресурсу, переналаштуванню мотиваційних орієнтацій учнів, зростанню їхньої мовленнєвої активності та розвитку культури взаємної підтримки.

Висновки. Отримані результати підтверджують практичну доцільність інтеграції інструментів мислення зростання, в освітній процес вивчення англійської мови. Це дозволяє знижувати прояви тривожності й невпевненості, формувати толерантність до помилок і підтримку серед учнів, а також створювати психологічно безпечне середовище, що відповідає принципам педагогіки партнерства. Водночас виявлено необхідність підготовки вчителів до цілеспрямованого використання таких підходів у педагогічній практиці.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: *мислення зростання; емоційно-вольові бар'єри; педагогіка партнерства; психологічно безпечне середовище; мотивація навчання; страх помилки; зусилля у навчанні; мовленнєва активність; рефлексія.*

Як цитувати: Татарін В. Концепція мислення зростання, як інструмент подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі вивчення англійської мови. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2025. Вип. 85. С. 71-82. <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-85-06>

In cites: Tatarin V. (2025). The concept of growth mindset as a tool for overcoming students' emotional-volitional barriers in the process of learning English. *Problems of Engineering Pedagogic Education*, (85), 71-82. <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-85-06> (in Ukrainian)



Вступ

У процесі вивчення англійської мови учні нерідко стикаються з емоційними та вольовими бар'єрами, що виражаються через страх припуститися помилки, знижену впевненість у власних силах, труднощі в подоланні навчальних викликів [15]. Такі стани істотно гальмують освітній процес, знижують мотивацію та обмежують активну участь у мовленнєвій діяльності. Накопичення невдач і уникнення комунікативних ситуацій нерідко призводить до фрустрації й поступового зниження віри в можливість успішного оволодіння мовою [6]. В освітній психології подібні явища співвідносяться з феноменом «навченої безпорадності» [9], що формує пасивність, підвищує рівень тривожності та знижує готовність до подолання труднощів.

В умовах реалізації принципів Нової української школи пріоритетним завданням стає створення психологічно безпечного освітнього простору, у якому учень

відчуває підтримку та захищеність [2; 3]. У цьому контексті емоційно-вольовий бар'єр у партнерській взаємодії можна розуміти як сукупність внутрішніх станів, що виникають під впливом негативних емоцій і вольових труднощів та перешкоджають ефективній когнітивній діяльності, мотивації й міжособистісній взаємодії. Подолання таких бар'єрів можливе завдяки поєднанню внутрішніх зусиль учнів і цілеспрямованої педагогічної підтримки, що узгоджується з принципами педагогіки партнерства.

Таким чином, актуальним постає пошук підходів, які б не тільки знижували прояви тривожності та страху помилки, а й формували позитивні установки на розвиток і стійкість до труднощів у процесі вивчення іноземної мови. Одним із таких інструментів є концепція мислення зростання.

Огляд літератури

Теоретичні засади дослідження емоційних чинників у навчанні мов були закладені гіпотезою «афективного фільтра» Стівена Крашена [18], згідно з якою негативні емоції (страх, тривожність, невпевненість) блокують засвоєння мовного матеріалу навіть за достатньої когнітивної готовності. Подальші роботи Золтана Дєрнієя [11; 12] розвинули ці положення, наголошуючи на ролі мотивації, впевненості та безпечного освітнього простору для зниження тривожності. Результати сучасних досліджень підтверджують: надмірна емоційна напруга негативно впливає на успішність мовленнєвої діяльності та обмежує використання ефективних стратегій навчання [16; 21].

Концепція “growth mindset” («мислення зростання» або «установка на розвиток»), запропонована Керол Двек у 2006 році [13], ґрунтується на уявленні про пластичність здібностей і переконанні, що навички можна розвивати завдяки зусиллям. Емпіричні дослідження довели, що формування установки на розвиток підвищує мотивацію, сприяє готовності долати виклики та підтримує стійкість учнів у складних ситуаціях [14; 23].

Водночас інтервенції із застосування мислення зростання, знижують вплив соціальних стереотипів і підвищують психологічну витривалість учнів [9].

У сфері мовної освіти ця концепція трансформувалася в підхід “language mindset” («мовна установка»), сформульований Н. Лу і К. Ноелс [19; 20]. Доведено, що учні з установкою на розвиток конструктивніше реагують на помилки, формують амбітні цілі та активніше долають комунікативні труднощі. Натомість фіксовані установки посилюють тривожність і сприяють уникненню завдань. Результати досліджень Г. Хаджаві та М. Вазірі [17] показали негативну кореляцію між установкою на розвиток і рівнем мовної тривожності, тоді як Е. Оздемір та М. Папі [22] встановили, що студенти з установкою на розвиток рідше уникають автентичних мовних ситуацій та частіше застосовують компенсаторні стратегії.

Українські вчені також розглядають установку на розвиток як базову рамку, що поєднує внутрішні переконання учня та педагогічну підтримку. О. Тягло [8] підкреслює конструктивну роль помилки як ресурсу для творчості й критичного

мислення. А. Салата [4] аналізує помилки як предмет системного вивчення, що формує активну позицію учня. Л. Коцюк і О. Пелипенко [1] акцентують на партнерській взаємодії в процесі корекції помилок, тоді як Г. Тараненко [5] розглядає установку на зростання як ресурс стійкості до труднощів і мотиваційних досягнень.

Таким чином, і міжнародні, і українські дослідження демонструють значний потенціал концепції мислення

зростання, для зниження емоційно-вольових бар'єрів. Водночас бракує робіт, що розкривають специфіку її інтеграції саме у процес вивчення англійської мови в умовах партнерської взаємодії.

Метою нашого дослідження є обґрунтування та апробація концепції мислення зростання, як ефективного інструменту запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів у процесі вивчення англійської мови.

Об'єкт та методи

Об'єктом дослідження є процес застосування концепції мислення зростання, у запобіганні та подоланні емоційно-вольових бар'єрів учнів під час вивчення англійської мови (зокрема, бар'єрів страху помилки, зниження впевненості, уникнення мовленнєвої активності та фрустрації у комунікаційних ситуаціях).

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Теоретичні методи передбачали аналіз наукової й методичної літератури з проблематики емоційно-вольових бар'єрів, педагогіки партнерства та концепції мислення зростання, а також узагальнення підходів зарубіжних і українських учених щодо інтеграції психологічних і педагогічних стратегій у мовну освіту. Емпіричні методи охоплювали педагогічне спостереження за навчальними заняттями, анкетування учнів за допомогою платформи SurveyPlanet на початковому та підсумковому етапах

експерименту, а також аналіз навчальних ситуацій з фіксацією випадків уникнення мовленнєвої активності, проявів тривожності чи зростання ініціативності. Для опрацювання результатів використовувалися методи кількісного та якісного аналізу: описова статистика для відображення динаміки змін «до» та «після» експерименту і якісний аналіз спостережень та вербальних відповідей учнів, що дозволив виявити змістовний характер трансформацій.

Експериментальна частина дослідження тривала шість тижнів та охоплювала групу з 15 учнів. Дослідження передбачало діагностику вихідного рівня емоційно-вольових бар'єрів, поетапне впровадження інструментів мислення зростання, (похвала зусиль, нормалізація помилок, використання "yet"-мови, рефлексивні запитання, обговорення навчальних переконань) та підсумкову перевірку їх ефективності.

Результати дослідження

У процесі дослідження було визначено низку ефективних інструментів реалізації концепції мислення зростання, для подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів під час вивчення англійської мови. Їх застосування спиралося на комплекс тактик запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів, що визначають педагогічну логіку впливу [7]. Зокрема, *тактика безпечного середовища* забезпечувала створення умов, у яких помилка сприймалася як природна складова навчання, а реакції однокласників формувалися у дусі підтримки. *Тактика підтримки*, у поєднанні з *тактикою співробітництва*, сприяла налагодженню

партнерської взаємодії між учителем та учнями й формувала культуру взаємодопомоги у групі. *Тактика стимулювання* у взаємозв'язку з *тактикою мотивації через успіх* дозволяла підкріплювати зусилля, наполегливість і навіть часткові досягнення як важливі етапи особистісного розвитку. Важливу роль відігравала *тактика рефлексивної практики*, що залучала учнів до самоаналізу труднощів і прогресу з метою усвідомлення власної динаміки навчання. *Тактика адаптації навчання* передбачала добір методів і прикладів, що відповідали рівню та потребам учнів, що в свою чергу знижувало ризик фрустрації та сприяло

підвищенню відчуття самоєфективності.

У межах цих тактик учителем застосовувались конкретні інструменти мислення зростання, серед яких:

1. *Похвала зусиль і стратегій*

Сутність застосування: акцент робиться не лише на правильності відповіді, а на самому процесі – використанні нової лексики, різних стратегій, наполегливості у виконанні завдання.

Інструкція:

- після відповіді конкретизувати, що саме цінується у роботі;
- використовувати приклади похвали, що підкреслюють зусилля;
- у письмовому зворотному зв'язку також фокусуватися на процесі.

Приклади:

- “I can see how hard you worked on this dialogue – well done!”
- “Great job trying to use the new vocabulary, even if it wasn’t perfect yet.”
- “You didn’t give up when it got tricky. That shows real effort!”

2. *Нормалізація помилок*

Сутність застосування: демонстрація того, що помилятися – нормально, а виправлення помилок є складовою навчання. Вчитель може визнавати власні огріхи, аналізувати типові помилки, показувати приклади з життя.

Інструкція:

- не приховувати власних дрібних помилок, а обговорювати їх із класом;
- робити «розбір помилки» без осуду;
- включати історії відомих людей для ілюстрації важливості спроб і невдач.

Приклади:

- “Oops, I misspelled this word – thank you for noticing! Even teachers make mistakes.”
- “Mistakes help us grow. They’re nothing to be afraid of.”
- “Remember, Thomas Edison failed hundreds of times before he succeeded.”

3. *Рефлексивні запитання*

Сутність застосування: короткі паузи для самоаналізу дозволяють учням усвідомлювати власні труднощі та прогрес.

Інструкція:

- після завдання ставити 1-2 простих запитання;
- дати 1-2 хвилини на відповідь усно чи письмово;

- застосовувати рефлексивні картки або журнали.

Приклади:

- “What mistake taught you the most this week?”
- “What did you learn from a recent challenge?”
- “What will you try to improve next time?”

4. *Обговорення навчальних переконань*

Сутність застосування: дискусії про здібності та роль зусиль допомагають учням змінювати мислення від «я не талановитий» до «я розвиваюсь завдяки практиці».

Інструкція:

- почати заняття з відкритого запитання про здібності;
- запропонувати приклади з життя чи біографій;
- дати змогу кожному висловитися.

Приклади:

- “Do you think language ability is something you’re born with or something you build?”
- “Can anyone become fluent in English if they practise enough?”
- “What matters more – talent or effort?”

5. *Фраза «поки що не» (“yet”)*

Сутність застосування: навчити учнів додавати слово «поки що» до тверджень про неспроможність, щоб трансформувати їх у перспективні.

Інструкція:

- пропонувати перефразування із “yet” під час обговорення труднощів;
- створити постер у класі з прикладами;
- регулярно моделювати такі вислови самостійно.

Приклади:

- “I can’t do this... yet.”
- “I don’t know this rule... yet, but I’m learning it.”
- “I’m not confident speaking in English... yet. But I will be.”

Для діагностики емоційно-вольових бар’єрів було використано онлайн-анкету, розміщену на платформі SurveyPlanet. Її структура відповідала об’єкту дослідження – процесу подолання бар’єрів страху помилки, зниження впевненості, уникнення мовленнєвої активності та фрустрації у

ситуаціях комунікації. Анкета включала твердження, згруповані за кількома напрямками: емоційні бар'єри (страх помилки, тривожність, очікування осуду, уникнення мовлення), вольові бар'єри (схильність припиняти зусилля, відсутність наполегливості), мотиваційні установки (віра у власні здібності, переконання у значущості зусиль), а також бар'єри партнерської взаємодії (готовність ставити запитання, підтримувати інших,

толерантність до помилок однокласників). Така побудова дозволила оцінити як негативні фактори (страх, тривожність, пасивність), так і позитивні показники (самоефективність, наполегливість, емпатійність), що створило комплексну картину прояву емоційно-вольових бар'єрів у мовленнєвій діяльності.

Результати вхідного анкетування відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати анкетування учнів до проведення експерименту

Table 1

Survey Results of Students before the Experiment

№	Твердження/ Statement	Не згоден(а)/ Disagree	Не впевнений(а)/ Not sure	Згоден(а)/ Agree
1	Я боюся зробити помилку, коли говорю англійською/ I am afraid of making a mistake when speaking English	2 (13 %)	3 (20 %)	10 (67 %)
2	Через хвилювання я уникаю говорити на уроці/ Because of nervousness, I avoid speaking in class	4 (27 %)	5 (33 %)	6 (40 %)
3	Якщо я зроблю помилку, однокласники можуть засміяти мене/ If I make a mistake, my classmates might laugh at me	5 (33 %)	4 (27 %)	6 (40 %)
4	Я вірю, що зможу добре вивчити англійську мову/ I believe that I can learn English well	6 (40 %)	5 (33 %)	4 (27 %)
5	Навіть якщо я не впевнений(а), я намагаюся відповісти/ Even if I am not sure, I try to answer	7 (47 %)	5 (33 %)	3 (20 %)
6	Я не боюся висловитися англійською перед класом/ I am not afraid to speak English in front of the class	8 (53 %)	4 (27 %)	3 (20 %)
7	Помилки допомагають мені вчитися/ Mistakes help me learn	9 (60 %)	4 (27 %)	2 (13 %)
8	Якщо щось не виходить одразу, я намагаюся знову/ If something doesn't work out immediately, I try again	9 (60 %)	4 (27 %)	2 (13 %)
9	Я вірю, що можу покращити свої знання завдяки старанності/ I believe that I can improve my knowledge through diligence	7 (47 %)	6 (40 %)	2 (13 %)
10	Я намагаюся самостійно розібратися із завданням, навіть якщо воно складне/ I try to figure out a task on my own, even if it is difficult	6 (40 %)	6 (40 %)	3 (20 %)
11	Якщо щось не зрозуміло, я ставлю запитання/ If something is unclear, I ask questions	5 (33 %)	5 (33 %)	5 (33 %)
12	Якщо інший учень зробив помилку, я не сміюся, а підтримую його/ If another student makes a mistake, I don't laugh but support them	7 (47 %)	4 (27 %)	4 (27 %)

Складено автором / Compiled by the author

Результати анкетування до застосування інструментів мислення зростання, показали домінування негативних установок і низький рівень віри в можливість розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей. Страх зробити помилку, уникнення усного мовлення через хвилювання та очікування

критики з боку однокласників мали високий рівень прояву, тоді як позитивні установки (віра в те, що можна добре вивчити англійську, готовність пробувати незважаючи на невпевненість, повторювати спроби при труднощах, самостійно розбиратися зі складними завданнями, ставити питання в разі незрозумілості, а

також сприймати помилки як джерело навчання) були або недостатньо виражені, або неоднозначні. Така конфігурація свідчила про те, що учні перебували в ситуації, коли внутрішня мотивація до активної мовленнєвої діяльності була ослаблена, а будь-яка складність інтерпретувалася як загроза, що призводило до пасивного уникнення і передчасного згортання зусиль.

Ці дані підтверджувалися спостереженнями вчителя: під час занять було помітно, що учні утримувалися від усного висловлювання, часто затягували з відповіддю або взагалі не виявляли бажання відповідати. У ситуаціях, коли потрібно було говорити англійською, проявлялася тривожність, а учні рідко ставили уточнюючі питання при непорозуміннях – це вказувало на низьку мотивацію, відчуття сорому або страх виглядати «неосвіченими». Коли один із учнів робив помилку, реакція класу була найчастіше нейтральною або приховано критичною: підтримка між учнями відсутня, що посилювало соціальний тиск і підсилювало страх бути осміяним. Навіть ті, хто міг би проявити наполегливість, зупиняли спроби при першій невдачі, оскільки не мали усвідомленого зв'язку між зусиллям і прогресом – переконання в тому, що знання можна покращити завдяки старанності, було недостатньо сформоване. Готовність підтримувати інших у разі помилки також була слабкою, що обмежувало формування культури партнерства.

У цілому, вихідний стан характеризувався поєднанням емоційних бар'єрів (страх помилки, тривожність, очікування негативного соціального оцінювання), низької самоефективності в розвитку мови, пасивних поведінкових стратегій у відповідь на труднощі та неусвідомленої соціальної динаміки, що не сприяла партнерській взаємодії. Ця сукупність чинників утворювала взаємопідсилювальний цикл: страх і соціальна критика призводили до уникнення, що зменшувало залученість й ослаблювало відчуття прогресу, а відсутність цього відчуття закріплювала фіксовані установки і загострювала тривожність.

На підставі отриманих даних було

вирішено застосувати інструменти мислення зростання, задля трансформації ключових переконань і поведінкових реакцій. Основні напрямки втручання включали: введення практик, що демонстрували причинно-наслідковий зв'язок «зусилля → розвиток», нормалізацію помилок як очікувану і корисну частину навчання, розвиток рефлексивних навичок аналізу власних труднощів і стратегій, а також формування підтримувального соціального середовища через заохочення емпатії і взаємної підтримки. Паралельно було вирішено робити акцент на мовленнєвій активності всупереч невпевненості, створення безпечних ситуацій з фокусом на зворотному зв'язку щодо процесу і стратегій навчання, а не тільки на кінцевий результат.

Результати підсумкового анкетування вказали на позитивну динаміку зниження впливу емоційно-вольових бар'єрів (Таблиця 2).

Порівняльний аналіз показує, що після застосування інструментів мислення зростання, відбулися системні зрушення в напрямку послаблення бар'єрів і активації конструктивних навчальних практик, причому зміни мали якісно інший характер.

По-перше, зміни стосувалися **перцепції помилки та соціального контексту її прояву**: якщо раніше помилка сприймалася як загроза й джерело потенційної критики, то після – вона стала засвоюватися як інформаційний ресурс; учні істотно знизили очікування негативного соціального оцінювання і проявляли більше толерантності до помилок у себе та інших. Це розірвало замкнений цикл, у якому страх помилки викликав уникнення, що посилювалося соціальним тиском, і відкрило простір для пробних дій та творчих експериментів із новими стратегіями вирішення навчальних завдань.

По-друге, відбулося **переналаштування мотиваційних установок**: домінування сумнівів і захисної пасивності змінилося на активну віру в особистісний внесок в освітні результати. Учні, які раніше припиняли спроби або не наважувалися відповідати через страх помилки, почали демонструвати більшу наполегливість і готовність долати складні

завдання, оскільки усвідомили причинно-наслідковий зв'язок між власними зусиллями і прогресом. Ця трансформація проявилася в частішому поверненні до завдань після невдачі, формулюванні

уточнювальних запитань у разі непорозуміння та готовності відповідати навіть за невпевненості, що свідчить про зміщення від установки уникнення помилок до установки освоєння і розвитку.

Таблиця 2

Результати анкетування учнів після проведення експерименту

Table 2

Survey Results of Students after the Experiment

№	Твердження/ Statement	Не згоден(а)/ Disagree	Не впевнений(а)/ Not sure	Згоден(а)/ Agree
1	Я боюся зробити помилку, коли говорю англійською/ I am afraid of making a mistake when speaking English	9 (60 %)	4 (27 %)	2 (13 %)
2	Через хвилювання я уникаю говорити на уроці/ Because of nervousness, I avoid speaking in class	10 (67 %)	3 (20 %)	2 (13 %)
3	Якщо я зроблю помилку, однокласники можуть засміяти мене/ If I make a mistake, my classmates might laugh at me	11 (73 %)	2 (13 %)	2 (13 %)
4	Я вірю, що зможу добре вивчити англійську мову/ I believe that I can learn English well	1 (7 %)	2 (13 %)	12 (80 %)
5	Навіть якщо я не впевнений(а), я намагаюся відповісти/ Even if I am not sure, I try to answer	1 (7 %)	2 (13 %)	12 (80 %)
6	Я не боюся висловитися англійською перед класом/ I am not afraid to speak English in front of the class	2 (13 %)	3 (20 %)	10 (67 %)
7	Помилки допомагають мені вчитися/ Mistakes help me learn	0 (0 %)	1 (7 %)	14 (93 %)
8	Якщо щось не виходить одразу, я намагаюся знову/ If something doesn't work out immediately, I try again	1 (7 %)	1 (7 %)	13 (87 %)
9	Я вірю, що можу покращити свої знання завдяки старанності/ I believe that I can improve my knowledge through diligence	0 (0 %)	2 (13 %)	13 (87 %)
10	Я намагаюся самостійно розібратись із завданням, навіть якщо воно складне/ I try to figure out a task on my own, even if it is difficult	1 (7 %)	3 (20 %)	11 (73 %)
11	Якщо щось не зрозуміло, я ставлю запитання/ If something is unclear, I ask questions	0 (0 %)	1 (7 %)	14 (93 %)
12	Якщо інший учень зробив помилку, я не сміюся, а підтримую його/ If another student makes a mistake, I don't laugh but support them	1 (7 %)	2 (13 %)	12 (80 %)

Складено автором/Compiled by the author

По-третє, зміни охопили **поведінкову активність у класі**: в ситуаціях, де раніше домінувала стриманість і мовчазна пасивність, з'явилася помітна ініціативність – учні більше включалися в усне мовлення, активно зверталися за роз'ясненням, а також демонстрували підтримку одне одному. Це означало, що трансформація стала не лише когнітивною (переконання),

але й відбилася в реальній поведінці.

Таким чином, порівняння «до» і «після» засвідчило перехід від загалом інерційної, захисної, фіксованої установки до динамічнішої, орієнтованої на розвиток активності й взаємодії. Отже, інструменти мислення зростання, виконали свою функцію каталізатора змін: була створена нова основа для мовленнєвої практики.

Обговорення отриманих результатів дослідження

Отримані результати (зниження тривожності, переорієнтація від уникнення до наполегливих спроб і зростання

мовленнєвої активності) узгоджуються з гіпотезою «афективного фільтра» про блокуючу роль негативних емоцій [18] та

дослідженнями мовної тривожності в класі [16; 21]. Водночас виявлена переоцінка помилки як інформаційного ресурсу і віра в пластичність здібностей збігаються з концепцією мислення зростання [13; 14], і мовної установки на розвиток [19; 20], а зафіксоване зниження страху оцінювання корелює з даними про обернений зв'язок між установкою на розвиток і тривожністю [17]. Включення елементів партнерської взаємодії та безпечного середовища резонує з підходами, що наголошують на ролі підтримувальної соціальної динаміки у підтримці мотивації [11; 12] і відповідає засадам НУШ щодо психологічно комфортного освітнього простору [2; 3]. У зв'язку з цим, ми пропонуємо узагальнений механізм змін та рекомендації для (майбутніх) учителів англійської мови.

Механізм змін:

1. Реконцептуалізація помилки – її репрезентація не як доказ фіксованої недостатності, а як джерело зворотного зв'язку і точка для корекції, що активізує цикл «проба – аналіз – корекція».

2. Вербалізація причинно-наслідкових зв'язків між зусиллям і результатом та включення слова “yet” у внутрішній дискурс учнів, що сприяє зміщенню уявлень про власні можливості від статичних до динамічних.

3. Соціальна реконфігурація партнерського середовища через упровадження практик взаємної підтримки, де реакції однокласників стає ресурсом, а не джерелом критики.

Рекомендації для педагогічної практики:

1. Проектування навчальних ланцюжків з рефлексивними вправами. Навчальні завдання повинні бути структуровані як послідовності, що включають початкову спробу, коротку рефлексію (усну або письмову), корекційне

втручання і повторну спробу. Така архітектура забезпечує засвоєння досвіду «я навчився, бо проаналізував і відкоригував».

2. Систематичне використання мови розвитку. Формулювання зворотного зв'язку мають фокусуватися на процесі (стратегії, зусилля, адаптації), а не тільки на кінцевому результаті. Нормалізація помилок через демонстрацію власних невдач учителем та окремі практики (наприклад, аналіз «помилки тижня» як навчального кейсу) допомагають зміщувати інтерпретацію невдачі.

3. Фасилітація метакогнітивного усвідомлення. Упровадження коротких структурованих рефлексивних запитань («Що спрацювало?», «Що було складно і чому?», «Що змінило наступного разу?») формує в учнів навички самооцінювання та підсилює внутрішню відповідальність.

4. Створення моделей запитувальної поведінки. Учителі повинні моделювати способи формулювання уточнюючих питань і заохочувати їх, зменшуючи страх помилки. Використання готових патернів («Я не зовсім розумію, чи можете пояснити інакше?») робить звернення про допомогу більш доступним.

5. Інтеграція взаємної підтримки в структуру взаємодій. Слід упроваджувати парні та групові формати, де учні дають і отримують фідбек, орієнтований на стратегії. Навчання реакціям підтримки (вербалізованим шаблонам) посилює соціальну складову установки на розвиток.

6. Диференціація підтримки з урахуванням індивідуальних траєкторій. Вчитель має відслідковувати, яким чином окремі учні засвоюють установку на розвиток, і надавати варіативні канали рефлексії або корекції (наприклад, візуальні щоденники, вербальні обміни, письмові нотатки), зберігаючи високі очікування, проте адаптуючи засоби підтримки.

Висновки

Проведене дослідження підтвердило доцільність і ефективність використання інструментів мислення зростання, як засобів запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі вивчення англійської мови. На основі теоретичного обґрунтування та експериментальної апробації було впроваджено комплекс взаємопов'язаних практик: акцентований

зворотний зв'язок на зусилля й стратегії, нормалізацію помилок через моделювання, рефлексивні вправи, роботу з навчальними переконаннями, включення слова “yet” та структурування взаємної підтримки серед учнів. У результаті відбулося зміщення в перцепції помилки (від загрози до інформаційного ресурсу), переналаштування мотиваційних орієнтацій

у бік віри в особистісний внесок у навчальний прогрес, активізація мовленнєвої участі та формування підтримувальної класної динаміки. Застосування цих інструментів сприяло зростанню готовності учнів повторювати спроби, ставити уточнювальні питання і підтримувати одне одного, що свідчить про інтеграцію когнітивних, емоційних і соціальних змін. Реалізація підходу не потребує складного технічного забезпечення, проте вимагає від учителів усвідомленого використання мови

розвитку, систематичного фасилітування рефлексії та створення психологічно безпечного партнерського освітнього середовища.

Доцільним напрямом подальших розвідок є розробка тренінгових занять з підготовки (майбутніх) учителів англійської мови до застосування концепції мислення зростання, в освітньому процесі, а також адаптація інструментів до різних освітніх контекстів, зокрема дистанційного та онлайн навчання.

Конфлікт інтересів

Автор заявляє, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автор повністю дотримувався етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Список використаної літератури

1. Коцюк, Л. М., Пелипенко, О. О. Класичний підхід до аналізу помилок у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна.* 2016. Вип. 60. С. 37–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2016_60_16
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 р. № 988. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p>
3. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf
4. Салата, І. А. Теорія аналізу помилок у навчанні іноземної мови. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2008. Вип. 20. С. 383–390. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v20>
5. Тараненко, Г. Г. Мислення зростання як фактор академічних досягнень та психологічної стійкості. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти.* 2025. Вип. 28. С. 302–310. URL: http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/19029/1/zbirnik_Udoskonalennya_2025_.pdf
6. Татарін, В. Емоційні бар'єри в освітньому процесі: сутність та класифікація. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Вип. 1. С. 97–108. DOI: <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-97-108>
7. Татарін, В. Педагогічний інструментарій запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії на уроках англійської мови. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2025. Вип. 2. С. 72–82. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-10>
8. Тягло, О. В. Конструктивна роль помилок в освіті. *Лише той Учитель, хто живе так, як навчає : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю, присвяченої Всесвітньому дню філософії (Полтава, 17 листопада 2022 р.).* Полтава : ПАНУ, 2023. С. 16–18. URL: https://www.researchgate.net/publication/368869299_Konstruktivna_rol_pomilok_v_osviti
9. Alloy, L. B., Seligman, M. E. P. On the cognitive component of learned helplessness and depression. *Psychology of Learning and Motivation.* 1979. Vol. 13. P. 219–276. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60084-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60084-5)
10. Claro, S., Paunesku, D., Dweck, C. S. Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences.* 2016. Vol. 113(31). P. 8664–8668. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>

11. Dörnyei, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 155 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
12. Dörnyei, Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 p. URL: <https://cstn.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/11/the-psychology-of-the-language-learner-3haxap.pdf>
13. Dweck, C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York : Random House, 2006. 320 p. URL: <https://advantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New-Psychology-of-Success-Dweck.pdf>
14. Dweck, C. S. *Mindsets and Math/Science Achievement*. New York : Carnegie Corporation of New York, Institute for Advanced Study, 2008. 17 p. URL: https://belmontteach.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/mindsets-and-maths_science-achievement.pdf
15. Glazkova, I., Falko, N., Khomenko, O., Khatuntseva, S., Rula, N., Shulzhenko, A., Tatarin, V. Barriers in online education for displaced universities: Insights from faculty and students. *Problems and Perspectives in Management*, 2025. Vol. 23. Is. 2-si, P. 136–150. DOI: [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23\(2-si\).2025.10](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.10)
16. Horwitz, E. K. Foreign and Second Language Anxiety. *Language Teaching*. 2010. Vol. 43(2). P. 154–167. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
17. Khajavy, H. G., Vaziri, M. 5 The role of language learners' perceptions of their teachers' goals in language mindsets and anxiety. In: Leis A., Haukås Å., Lou N. M., Nakamura S. (eds.). *Mindsets in Language Education*. Bristol ; Blue Ridge Summit : Multilingual Matters, 2025. P. 76–91. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781800418325-009>
18. Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press, 1982. 202 p. URL: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
19. Lou, N. M., Noels, K. A. Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*. 2016. Vol. 46. Pp. 22–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2016.03.004>
20. Lou, N. M., Noels, K. A. Measuring language mindsets and modelling their relations with goal orientations and emotional and behavioural responses in failure situations. *Modern Language Journal*. 2017. Vol. 101(1). Pp. 214–243. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
21. MacIntyre, P., Gregersen, T. Affect: The Role of Language Anxiety and Other Emotions in Language Learning. In: Mercer S., Ryan S., Williams M. (eds.). *Psychology for Language Learning*. London : Palgrave Macmillan, 2012. Pp. 103–118. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137032829_8
22. Ozdemir, E., Papi, M. Mindsets as sources of L2 speaking anxiety and self-confidence: the case of international teaching assistants in the U.S. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2022. Vol. 16(3). Pp. 234–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1907750>
23. Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M. et al. A national experiment reveals where a growth-mindset intervention improves achievement. *Nature*. 2019. Vol. 573 (7774). Pp. 364–369. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>

Стаття надійшла до редакції 16.09.2025

Стаття рекомендована до друку 17.10.2025

Опубліковано 30.12.2025

V. TATARIN,

PhD student

e-mail: tatarinvolodymyr99@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-8812-4389>

Berdyansk State Pedagogical University,

66, Universytetska st., Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

THE CONCEPT OF GROWTH MINDSET AS A TOOL FOR OVERCOMING STUDENTS' EMOTIONAL-VOLITIONAL BARRIERS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

Aim. The article aims to substantiate and test the effectiveness of applying growth mindset instruments to

overcome students' emotional-volitional barriers in learning English, particularly fear of making mistakes, reduced self-confidence, avoidance of speaking activities, and frustration in communicative situations.

Methods. The study employed theoretical methods (analysis and systematization of scientific, psychological-pedagogical, and methodological literature; generalization of approaches by foreign and Ukrainian researchers) as well as empirical methods (student questionnaires via an online platform, pedagogical observation, and analysis of learning situations). Data processing was conducted using quantitative analysis (descriptive statistics) and qualitative analysis (interpretation of students' verbal responses and behavioural patterns).

Results. The findings demonstrated that the introduction of growth mindset instruments (praise for effort and strategies, normalization of mistakes, reflective questioning, discussions about learning beliefs, the use of the "yet" phrase, and peer support) contributed to reducing the impact of emotional-volitional barriers, reconceptualizing mistakes as a learning resource, reorienting students' motivational attitudes, increasing their speaking activity, and fostering a culture of mutual support.

Conclusions. The results confirm the practical feasibility of integrating growth mindset instruments into the English language learning process. This approach reduces manifestations of anxiety and insecurity, fosters tolerance toward mistakes and peer support, and creates a psychologically safe environment consistent with the principles of partnership pedagogy. At the same time, the study revealed the necessity of preparing teachers for the purposeful use of such approaches in pedagogical practice.

KEY WORDS: *growth mindset; emotional-volitional barriers; partnership pedagogy; psychologically safe environment; learning motivation; fear of mistakes; effort in learning; speaking activity; reflection.*

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the author has fully adhered to ethical standards, including those related to plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

References

1. Kotsiuk, L. M., Pylypenko, O. O. (2016). Classical approach to error analysis in the process of foreign language acquisition. *Scientific Notes of the National University «Ostroh Academy». Series: Philology*, 60, 37–40. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2016_60_16 (in Ukrainian).
2. The Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). On the approval of the concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period until 2029. Order No. 988, August 22, 2018. <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p> (in Ukrainian).
3. The Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). Professional standard "Teacher of general secondary education institutions". Order No. 1224, August 29, 2024. https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (in Ukrainian).
4. Salata, I. A. (2008). Theory of analysis of errors in learning foreign language. *Pedagogy of Higher and Secondary Education*, 20, 383–390. <https://doi.org/10.31812/educdim.v20> (in Ukrainian).
5. Taranenko, H. H. (2025). Growth mindset as a factor of academic achievements and psychological resilience. *Improving the educational process in higher education institutions*, 28, 302–310. http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/19029/1/zbirnik_Udoskonalennya_2025_.pdf (in Ukrainian).
6. Tatarin, V. (2024). Emotional barriers in the educational process: Essence and classification. *Scientific Papers of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 1, 97–108. <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-97-108> (in Ukrainian).
7. Tatarin, V. (2025). Pedagogical toolkit for preventing and overcoming students' emotional and volitional barriers in the process of partnership interaction during english lessons. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 2(53), 72–82. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-10> (in Ukrainian).
8. Tiahlo, O. V. (2023). Constructive role of mistakes in education. In *Only that teacher lives as he teaches: Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical online conference with international participation dedicated to World Philosophy Day (Poltava, November 17, 2022)*. Poltava: PANO. https://www.researchgate.net/publication/368869299_Konstruktivna_rol_pomilok_v_osviti (in Ukrainian).

- Ukrainian).
9. Alloy, L. B., Seligman, M. E. P. (1979). On the cognitive component of learned helplessness and depression. *Psychology of Learning and Motivation*, 13, 219–276. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60084-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60084-5)
 10. Claro, S., Paunesku, D., Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664–8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
 11. Dörnyei, Z. (2010). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
 12. Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://cstn.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/11/the-psychology-of-the-language-learner-3haxap.pdf>
 13. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House. <https://advantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New-Psychology-of-Success-Dweck.pdf>
 14. Dweck, C. S. (2008). *Mindsets and math/science achievement*. New York: Carnegie Corporation of New York, Institute for Advanced Study. https://belmontteach.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/mindsets-and-maths_science-achievement.pdf
 15. Glazkova, I., Falko, N., Khomenko, O., Khatuntseva, S., Rula, N., Shulzhenko, A., Tatarin, V. (2025). Barriers in online education for displaced universities: Insights from faculty and students. *Problems and Perspectives in Management*, 23(2-si), 136-150. DOI: [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23\(2-si\).2025.10](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.10) (In Ukrainian).
 16. Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
 17. Khajavy, H. G., Vaziri, M. (2025). 5 The role of language learners' perceptions of their teachers' goals in language mindsets and anxiety. In A. Leis, Å. Haukås, N. M. Lou, & S. Nakamura (Eds.), *Mindsets in language education*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800418325-009>
 18. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
 19. Lou, N. M., Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.004>
 20. Lou, N. M., Noels, K. A. (2017). Measuring language mindsets and modelling their relations with goal orientations and emotional and behavioural responses in failure situations. *Modern Language Journal*, 101(1), 214–243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
 21. 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*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137032829_8
 22. Ozdemir, E., Papi, M. (2022). Mindsets as sources of L2 speaking anxiety and self-confidence: The case of international teaching assistants in the U.S. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 234–248. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1907750>
 23. Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M. et al. (2019). A national experiment reveals where a growth-mindset intervention improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>

The article was received by the editors 16.09.2025

The article is recommended for printing 17.10.2025

Published 30.12.2025