

Andriy Ulishchenko
National University of
Food Technologies
Ukraine, Kyiv
ulish@ukr.net

Mikola Bezshanko,
Kiyv medical Bogomolets university.
Ukraine, Kyiv
NikyB@ukr.net

Андрій Уліщенко
Національний університет
харчових технологій
Україна, Київ
ulish@ukr.net

Микола Безштанько,
НМУ імені О.О. Богомольця.
Україна, Київ
NikyB@ukr.net

Mastering a foreign language: psychological factors of success

Summary

The coronavirus pandemic, which has engulfed the world since the beginning of 2020 and significantly disrupted the normal functioning of the entire education sector, has put higher education institutions in an adaptive and transformational challenge - the need to find alternative approaches to interacting with students in distance work.

The organization of foreign language teaching in universities is associated with the need to solve certain problems of transition to Internet education, which was previously at all academic levels only a component of blended learning, helping to diversify traditional technologies, adapt existing teaching materials to new teaching conditions, to find attractive, effective methods and techniques of interaction in a psychologically comfortable, positive educational environment.

The purpose of the work. Based on the research of domestic and foreign scientists, to find out the possibilities of taking into account the patterns defined by positive psychology, the theory of self-determination in the context of distance learning of foreign languages in higher education, as well as to analyse behavior, emotions, perception of educational content with online learning of foreign languages during a pandemic.

On the basis of research by national and foreign scientists, to find out how it is possible to take into account the regularities defined by positive psychology and the theory of self-determination of the individual in the context of distance learning of a foreign language in higher educational establishments, and to analyze behavior, emotions, and perception of educational content of university students associated with online learning of foreign languages during the pandemic.

The methods. The study used theoretical research methods due to the need to study and analyse the findings of scientists from around the world on the peculiarities of distance learning of foreign languages, psychological prerequisites for creating a positive learning context, the subtleties of structuring educational material for quality organization of synchronous and asynchronous format of student-teacher interaction. Emphasis was placed on empirical research, including questionnaires for second and third year students who have different levels of foreign language proficiency and, despite the difficulties in perceiving the material via the Internet, try to be effective during practical classes, independent preparation for testing.

Conclusions

The introduction of distance learning, according to Leah M. Daniels, Robert H. Stupniski and other researchers, deprives students studying foreign languages or other subjects in English of the emotional perception of educational content.

Webinars identified in the students' own questionnaires cannot completely replace auditory communication. Despite all the manufacturability - virtual boards, video and audio content, online interaction is deprived of the possibility of non-verbal communication in the form of eye contact, smiles. Students admitted that the lack of a positive emotional factor reduces learning motivation, causes the effect of getting used to on-screen communication, leads to rapid fatigue and, consequently, distracted attention.

The forced transition of higher education institutions to distance learning is a purely temporary measure. At the same time, it is worth focusing on how to combine the high technology with the positive emotional context of ordinary classroom work. It is extremely important to avoid stressors, which should increase the level of expectations from learning for both students and teachers.

Keywords: Positive psychology, theory of self-determination, mirror neurons, empathy, motivation, online interaction.

Англомовний навчальний контент онлайн освіти (психологічні аспекти взаємодії)

Анотація

Пандемія коронавірусу, охопивши весь світ з початку 2020 року і суттєво порушивши звичне функціонування усієї освітньої галузі, поставила вищі навчальні заклади перед адаптаційним та трансформаційним викликом - необхідністю пошуку альтернативних підходів до взаємодії зі студентами в умовах дистанційної роботи. Викладання іноземних мов в університетах також пов'язане з необхідністю вирішувати певні проблеми переходу до Інтернет-освіти, яка раніше була на всіх академічних рівнях тільки складовою змішаного навчання, що допомагала урізноманітнювати традиційні технології, адаптувати наявні дидактичні матеріали до нових умов викладання, знаходити привабливі, ефективні методи та прийоми опанування іноземної мови у психологічно комфортному, позитивному навчальному середовищі.

Мета роботи. Ґрунтуючись на дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, з'ясувати можливості врахування закономірностей, визначених позитивною психологією, теорією самодетермінації особистості в контексті дистанційного навчання іноземної мови у вищих закладах освіти, а також проаналізувати поведінку, емоції, особливості сприйняття навчального контенту студентами університетів, пов'язаних з онлайн-вивченням іноземних мов під час пандемії.

Методи. У дослідженні використовувалися теоретичні методи дослідження, що обумовлені необхідністю вивчити і проаналізувати висновки науковців з різних країн світу щодо особливостей дистанційного вивчення іноземної мови, психологічних передумов створення позитивного контексту навчання, тонкощів структурування навчального матеріалу для якісної організації синхронного і асинхронного формату взаємодії студентів і викладачів. Важливе значення надавалося емпіричному дослідженню, зокрема анкетуванню студентів 2 та 3 курсів, які мають різний рівень володіння іноземною мовою і, попри труднощі у сприйнятті матеріалу через інтернет-мережу, намагалися бути ефективними під час практичних занять, самостійної підготовки до тестування.

Висновки

Упровадження дистанційного навчання, на переконання багатьох дослідників, позбавляє студентів, які вивчають іноземні мови або навчаються англійською, емоційного сприйняття навчального контенту. Вебінари, різні форми онлайн взаємодії, зазначається в анкетах самих студентів, не можуть повною мірою замінити аудиторне спілкування. Попри всю технологічність – віртуальні дошки, відео та аудіоконтент, онлайн-взаємодія позбавлена можливості невербальної комунікації у вигляді зорового контакту, усмішки. Студенти визнали, що нестача позитивного емоційного чинника знижує навчальну мотивацію, викликає ефект звикання до екранного спілкування, призводить до швидкої втоми і, як наслідок, до розсіяної уваги.

Вимушений перехід вищих навчальних закладів на дистанційне навчання окреслив нові методичні проблеми. Варто зосередитися на тому, як поєднати високу технологічність із позитивним емоційним контекстом звичайної аудиторної роботи. Надзвичайно важливим є уникнення стресогенних чинників, що має вплинути на підвищення рівня очікувань від навчання як у студентів, так і викладачів.

Ключові слова: Позитивна психологія, теорія самодетермінації, дзеркальні нейрони, емпатія, мотивація, онлайн взаємодія.

Вступ

Пандемія коронавірусу, охопивши весь світ з початку 2020 року і суттєво порушивши звичне функціонування усієї освітньої галузі, поставила вищі навчальні заклади перед адаптаційним та трансформаційним викликом – необхідністю пошуку альтернативних підходів до взаємодії зі студентами в умовах дистанційної роботи. Викладання іноземних мов в університетах також пов'язане з необхідністю вирішувати певні проблеми переходу до Інтернет-освіти, яка раніше була на всіх академічних рівнях тільки складовою змішаного навчання, що допомагала урізноманітнювати традиційні технології, адаптувати наявні дидактичні матеріали до нових умов викладання, знаходити привабливі, ефективні методи та прийоми опанування іноземної мови у психологічно комфортному, позитивному навчальному середовищі.

Традиційно психологічні чинники емоцій під час педагогічної взаємодії студентів і викладачів у процесі вивчення іноземної мови розглядалися переважно в умовах аудиторної роботи, що, як стверджують учені, створює сприятливі умови для прояву приємних емоцій (Daniels, 2008, 2008, 2009), однак сьогодні в нових реаліях буття цілком закономірним видається акцент на з'ясуванні особливостей емоційного тла також у форматі онлайн роботи, на визначенні взаємної залежності позитивних емоцій і ефективності, результативності навчання. Щоправда, тут слід зауважити, що трапляються випадки, коли приємні емоції не завжди корелюються з навчальними досягненнями студентів (Pekgun, 2006), а неприємні емоції часом є корисними (наприклад, відчуття нудьги спонукає до роздумів, сприяє релаксації (Harris, M., 2000), відчуття провини стимулює активніші дії (Weiner, 1986)). Емоції студентів визначають їхню мотивацію, навчальні стратегії та когнітивні ресурси, що в кінцевому рахунку впливає на досягнення у навчанні. Сприйняття певного навчального завдання як особистісно значущого і відчуття задоволення під час його виконання, зацікавленість самим процесом навчання залежить від внутрішньої мотивації, від сформованих у свідомості пріоритетів. Більшість студентів вважають за краще бути особисто присутніми на аудиторному занятті, для них соціальна взаємодія є дуже привабливою складовою студентського життя, інші надають перевагу технологіям навчання через Інтернет, хоча висловлюються також міркування і про переваги дистанційної роботи.

В умовах переходу на дистанційне навчання під час пандемії ми маємо концентрувати зусилля на пошуку найбільш адекватних сучасним викликам як технологічних, так і психологічних підходів до організації навчання. Слід урахувати, що широке впровадження нових технологій у навчальне середовище може суперечити емоційному досвіду студентів, традиційним психологічним установкам, сформованим під час особистого спілкування на аудиторних заняттях. Наприклад, не тільки самий процес навчання, виконання тестових завдань, участь у заняттях має певне емоційне тло, студенти можуть також відчувати емоції у відповідь на саме впровадження нових технологій (Daniels, 2012).

Поряд із дослідженням чинників, що спонукають відчувати ті або інші емоції під час дистанційної взаємодії як у синхронному, так і в асинхронному форматі, у контексті впровадження нових технологічних підходів актуальним стає також з'ясування умов розвитку внутрішньої мотивації, орієнтованої на досягнення успіху, зокрема в контексті теорії самодетермінації та позитивної психології.

Розділ 1 Позитивна психологія і теорія самодетермінації особистості

У багатьох дослідженнях із психології вивчають, яким чином можливо впоратися із різноманітними деструктивними чинниками, однак недостатньо уваги приділяють позитивній енергії, а також тим психологічним чинникам, які відкривають шлях до розквіту, до розвитку. Однак у позитивній психології увагу звернено не на негативні чинники (проблеми зі здібностями, низькою мотивацією, високим рівнем тривожності тощо), предметом її уваги є саме ті аспекти психіки, що пов'язані з комфортним самовідчуттям людини у навколишньому світі, у соціумі.

Така зорієнтованість цієї галузі науки (на відміну від класичної науки, що зосереджується значною мірою саме на психологічних розладах, проблемах) має на меті допомогти індивідууму знайти свій шлях до благополуччя, до щастя, до самореалізації. Позитивна психологія, відкриваючи нам шлях до виходу за межі, що ми їх самі для себе встановили, здатна суттєво змінити наші погляди на життя, на те, в який спосіб ми даємо собі раду в різних складних життєвих ситуаціях.

Американський психолог М. Селігман, який є одним із засновників позитивної психології, у 2011 році обґрунтував свою теорію досягнення відчуття щастя (PERMA model) (Martin, 2011). На думку вченого, в основі благополуччя людини лежать такі п'ять чинників – позитивні емоції (positive emotion), активність і співробітництво (engagement), взаємини (relationships), значущість змісту (meaning), успіх у досягненні результатів (accomplishments).

Кожна людина можете зробити себе більш щасливою, переконана професор С. Любомирські, оскільки позитивне сприйняття світу залежить десь на 40 відсотків виключно від нас самих, наших звичок, ставлення до життя, від психологічної налаштованості (решта 60 припадають на генетичну запрограмованість, життєві обставини тощо). Вона визначає 8 типів дієвої та когнітивної поведінки, які допомагають людині отримати якнайбільше задоволення від життя: пам'ятай добрі речі у своєму житті; роби добрі справи; дякуй людям, які тобі допомагають; знаходь час для друзів і родини; не тримай зла на людей, які завдали тобі прикрість; піклуйся про своє здоров'я; звертай увагу на всі добрі речі (Lyubomirsky, 2005).

Цікаві погляди висловлює автор досить оригінальної теорії надії (hope theory) С. Шнайдер. Автор порівнює свою теорію з теорією оптимізму, самоефективності і самооцінки. Високий рівень очікувань, віра у власний успіх сприяє досягненню високих результатів у навчанні, підтримує як фізичне, так і психічне здоров'я, допомагаючи психологічно адаптуватися до різних непередбачуваних ситуацій, з якими може зіткнутися людина. До успіху веде гармонійна взаємопов'язаність таких двох важливих складових – активна позиція і сформоване уявлення про способи досягнення мети. Люди, які мають надію, упевнено йдуть до мети і активно вибудовують для себе програму її досягнення. Відповідно до моделі С. Шнайдера особливу роль відчуття надії відіграє за стресової ситуації, якою для більшості студентів є екзаменаційна сесія. За результатами експериментів дослідники дійшли висновку, що люди з більш високим рівнем надії виявляють активність, наполегливість, розробляють різні способи досягнення мети. І навпаки, люди з невисоким рівнем надії зневірювалися, відчували депресію, внаслідок чого опинялися в програшній ситуації (Snyder, 2002).

С. Шнайдер і його колеги визначають надію як когнітивне утворення, що містить особисту переконаність у власних можливостях вибудувати траєкторію досягнення мети, налаштувати себе на невпинний рух до визначених цілей. Ця теорія стверджує, що поведінка людини переважно визначається поставленою метою. А самий шлях до мети визначається бажанням подолати труднощі і досягти особистісно значущої мети (наприклад: «Я складу іспит з англійської мови», «Я зможу отримувати задоволення, спілкуючись із іноземцями»).

Стикаючись із стресогенними чинниками, люди, що мають високий рівень сподівань, можуть відшукати додаткові можливості обійти ці чинники або певною мірою зменшити їхній негативний вплив. Натомість люди, які мають низький рівень сподівань, нададуть перевагу стратегії уникнення, а не подолання.

Нова система поглядів на особливості внутрішнього світу людини спонукала науковців розвивати ці ідеї у практичному напрямі, залучивши дидактичний та лінгвістичний контекст викладання і вивчення іноземної мови.

Так, у 2015 році було видано збірник статей про застосування принципів позитивної психології під час вивчення іноземної мови за редакцією професора Сіднейського університету П. Макінтайра (MacIntyre, 2015). Тут розглядають можливі шляхи, перспективи розвитку свого потенціалу і для учнів, студентів, і для викладачів, розмірковують, як поглибити змістовність комунікації, сповнити її позитивними емоціями.

Акцент у книзі зроблено не на традиційних проблемах пошуку ефективних шляхів опанування іноземних мов. Від самого початку у вступній статті до цієї книги йдеться про те, що бажання робити добро, бути відкритим і позитивно налаштованим до світу з'являється тієї миті, коли в глибині душі народжується бажання щось змінити на краще у своєму оточенні, залишити добру згадку про себе у інших.

У другій частині цієї книги Т. Греггерсен, П. Макінтайр і М. Меза («Позитивна психологія як основа для соціального капіталу учнів: попередні висновки в контексті викладання іноземної мови» (MacIntyre, 2015) досліджують педагогічні підходи, які стимулюють і зміцнюють позитивні

емоції. Використовуючи ці підходи, що ґрунтуються на змішаних методах, дослідники простежують упродовж 12-х тижнів емоційний розвиток п'ятьох осіб, які вивчають англійську мову індивідуально з викладачем. Результат різних психологічних вправ, під час яких слухали музику, сміялися, висловлювали вдячність, виявляли альтруїзм фіксувався з використанням психометричної шкали Лайкерта, де учасники експерименту робили самоаналіз і оцінювали свій настрій на різних етапах кожного заняття. Респонденти також вели щоденники і записували свої міркування, ділилися враженнями. Автори припустили, що соціальний капітал, тобто ресурси, основою яких є відносини між людьми, взаємна довіра і бажання допомогти, а також індивідуалізація видів діяльності, пов'язаних із позитивною психологією, були найважливішими чинниками успіху цього дослідження.

Ф. Хівер у статті «Тріумф над проблемами у викладанні іноземної мови: сподівання і витривалість викладачів» (MacIntyre, 2015) наводить вагомі аргументи, що свідчать про необхідність аналізу очікувань викладача-початківця в перший рік його професійної діяльності, які, здавалося б, є безперспективними, і робить акцент на необхідності приділяти більше уваги підтримці таких викладачів. Ґрунтуючись на аналізі отриманої інформації, дослідник доводить, що невиправдані сподівання на швидкий успіх можуть викликати відчуття безнадії і розчарування. Тому далеко не всі початківці спроможні успішно подолати перші кілька місяців своєї професійної діяльності, оскільки починають сприймати свої перші кроки у викладанні іноземної мови як цілком безперспективні і позбавлені сенсу. І ці відчуття, посилені іронічними підбадьорюваннями їхніх керівників, позбавляють можливості припинити негативну тенденцію, розірвати хибне коло, у яке потрапили.

Однак, на противагу цій частині викладачів-початківців інші визначають для себе мету, моделюють можливі шляхи до неї і відновлюють віру у власні можливості. Така налаштованість свідчить про ставлення до труднощів як до проблем, що можуть бути вирішеними. Вивчені Ф. Хівером факти свідчать про те, що високий рівень очікувань і сподівань, поєднані з витривалістю, стійкістю, створюють для викладачів-початківців підстави для оптимістичного погляду на перспективи свого фахового розвитку. Тільки визначення мети і розуміння шляху, який треба пройти, щоб досягти цієї мети, може допомогти самоствердитися у професії.

З. Ібрагім («Вплив у спрямованих мотиваційних потоках: позитивна емоційність у довгостроковій перспективі» (MacIntyre, 2015) переконливо доводить думку, що відчуття щастя (урівноваженості і внутрішнього комфорту), поєднане із чітким розумінням мети, до якої ідеш, створюють умови для особистісного зростання, самореалізації, для вдосконалення навичок.

К. Фрісахер («Навіщо і яким чином використовувати позитивну психологічну діяльність під час вивчення другої мови» (MacIntyre, 2015) також поділяє педагогічні ідеї, пов'язані із застосуванням позитивної психології. Він обстоює думку, що створення умов для позитивної налаштованості допомагає учням, студентам значно краще впоратися з різноманітними труднощами у навчанні іноземної мови.

М. Кармен і Ф. Хереро («Емоції і прийоми активізації пам'яті» (MacIntyre, 2015) звертають увагу на доцільність використання музики в контексті вивчення іноземної мови, оскільки це є важливим прийомом, що допомагає створити сприятливе, сповнене позитивних емоцій психологічне тло.

Теорія самодетермінації також пов'язана з оптимістичною налаштованістю людини, її вірою у власну спроможність здійснити життєві плани. Вона містить систему поглядів, що ґрунтується на теорії мотивації людини, її розвитку та прагненні до благополуччя. Це макротеорія мотивації людини, що пов'язана з дослідженням таких базових питань, як розвиток особистості, універсальних психологічних потреб, мети життя людини, її прагнень, життєвої енергії, підсвідомих психічних процесів, поведінки, благополуччя.

Найбільш ґрунтовним підходом у дослідженнях самодетермінації є мотиваційний підхід Е. Десі і Р. Райана (Deci, 1975, 1980, 1981, 1985), згідно з яким поняття самодетермінації розглядається як здатність людини до саморегуляції та внутрішньо зумовленої активності, спрямованої на задоволення таких базових потреб вищих рівнів, як взаємини з іншими людьми, реалізація власного потенціалу, прагнення до компетентності.

Представники теорії виходять з того, що люди мають бути активними, зорієнтованими на розвиток своїх здібностей, на діяльне і змістовне життя. Багато людей мають дуже позитивні психологічні якості, однак відомо також, що потенціал особистості (здатність до примноження внутрішніх можливостей, до ефективної взаємодії з оточенням, прагнення жити змістовно, цікаво, успішно розвиватися) нерідко залишається, на жаль, нерозкритим, і люди в такому разі не

скеровують себе на розвиток, тому важливим науковим завданням стає дослідження умов, які сприяють або, навпаки, перешкоджають розкриттю позитивного потенціалу особистості.

Американські вчені Е. Десі і Р. Райан, які свій науковий пошук ведуть у рідчій висновків представників гуманістичної психології стосовно природженого прагнення людини до позитивного функціонування, стверджують, що існує глибинне прагнення кожної людини саме до тих видів активності, які відкривають шляхи до реалізації базових потреб. Тому значну увагу вони приділяють розвитку у людини внутрішньоособистісних умов актуалізації її потенціалу, її здатності гармонійно взаємодіяти із самою собою, із навколишнім середовищем (Ryan, 2000).

Самодетермінація є умовою творчої спрямованості педагогічної діяльності, під час якої особистість прагне до самоствердження, до певної психологічної свободи, активності у процесі комфортної взаємодії з іншими.

Отже, самодетермінація у професійній педагогічній сфері зумовлює актуалізацію особистісно значущих якостей, знань, умінь, навичок і являє собою важливу умову успішної, творчої взаємодії студентів і викладачів, скеровує на самоствердження, позитивні відносини з іншими учасниками навчального процесу. Така діяльність, що має внутрішні мотиви, сприяє підвищенню самооцінки, дає відчуття власної значущості і цінності.

За допомогою психічного процесу самодетермінації людина здійснює вольовий акт з власної ініціативи, мотивує себе до самодетермінованої поведінки, що визначається цілком свідомим особистісно значущим вибором. Окреслюючи особливості теорії самодетермінації, Д. Леонтьєв відзначає, що самодетермінація – це «відчуття свободи і стосовно сил зовнішнього оточення, і сил, зосереджених у самій особистості». На думку вченого, «Людина стає автономною, коли починає діяти, ґрунтуючись на глибинному відчутті самої себе. Бути автономним – це значить бути самоініційованим і саморегульованим, на відміну від ситуацій примусу і спокуси, коли дії не впливають із глибинного Я» (Леонтьєв, 2000).

Досліджуючи можливості застосування теорії самодетермінації у практиці викладання іноземних мов, А. Дінсер і С. Єсиліорт акцентують увагу на необхідності створення такої психологічно комфортної атмосфери навчання, яка підтримуватиме внутрішню мотивацію студентів. Щоб створити таке середовище, викладачі мають бути уважними до інтересів та потреб студентів, виявляючи емпатію, прагнути змінити мотивацію зовнішню на внутрішню (Dincer, 2017).

У працях зарубіжних дослідників робиться акцент також на демотиваційних чинниках, які не дають можливості досягти успіху як у вивченні іноземної мови, так і у викладанні інших предметів іноземною мовою. Йдеться, наприклад, про стійке переконання певної частини студентів, що вони нездатні активно долучитися до навчального процесу і досягти успіху. У такій ситуації викладачі, що не мають у своїй роботі стійкої налаштованості на особистість студента і позиціонують себе відчужено стосовно своєї аудиторії, лише зміцнюють зорієнтованість на невдачу і песимістичні настрої щодо будь-яких перспектив самореалізації в опануванні іноземної мови. Автори переконані, що універсальна природа теорії самодетермінації має широкі перспективи свого застосування у навчанні, оскільки дає наукове підґрунтя для аналізу особливостей різних типів мотивації, для моделювання різних цікавих і ефективних з погляду методики викладання педагогічних ситуацій (Maуа, 2019).

Український дослідник, Л. Сердюк, здійснивши кількісний і якісний аналіз чинників внутрішньої мотивації та самодетермінації учіння студентської молоді, розглянувши взаємозв'язок мотивів навчання із показниками самоставлення внутрішньомотивованих студентів, доходить висновку, що самодетермінація особистості пов'язана із психологічним розвитком упродовж життя, а мотивація до навчання формується і розвивається внаслідок синергетичного впливу різних чинників «в такому освітньому середовищі, де «працюють» цінності особистісного розвитку, духовного задоволення, креативності; створюється простір міжособистісної взаємодії, що забезпечує моральну підтримку, підґрунтя для формування самоповаги, самоінтересу, самоприйняття, саморозуміння та самовпевненості; забезпечуються можливості розвитку професійно важливих якостей і цінностей» (Сердюк, 2019).

У той час як більшість теорій розглядає мотивацію як цілісне поняття, теорія самодетермінації розрізняє окремі типи мотивації – автономну і контрольовану (Ryan, 2000).

Автономно мотивовані особистості відчувають бажання до дії. Навпаки, контрольована мотивація передбачає як зовнішнє регулювання, під час якої поведінка людини зумовлюється зовнішніми обставинами, заохоченням або покаранням, так і внутрішнє, при якій дії спричиняють такі фактори, як уникнення викриття, залежність від самооцінки тощо. Обидва типи мотивації, як

автономна, так і контрольована, надають енергію і визначають поведінку, вони протистоять амотивації, при якій послаблюється бажання самостійно діяти. Наприклад, одні студенти вивчають іноземну мову переважно через необхідність успішно скласти залік, екзамен, щоб уникнути відчуття сорому, вини. І навпаки, самодетермінованість зумовлює прагнення досягати особистісно значущої мети і отримувати задоволення від самого процесу вивчення, від комунікації англійською мовою.

Кроскультурний аналіз автономії в освіті засвідчив, що в теорії самодетермінації автономність є фундаментальною схильністю будь-якого живого організму до самоорганізації. На психологічному рівні ця теорія розглядає автономію як базову психологічну потребу бути господарем власних дій. Звідси, автономна мотивація – це характерна властивість індивіда, здатного повноцінно діяти в будь-яких культурах і суспільствах (Ryan, 2009). А в контексті педагогіки вищої школи підтримка автономії визначає більш автономну мотивацію студентів, їхні високі результати успішності, краще психологічне благополуччя, вищу самооцінку. Потреба в компетентності реалізується, коли з'являється відчуття, що певне завдання можна виконати самостійно. Саме можливість відразу задовольнити потреби як в автономії, так і в компетентності створює основу для формування внутрішньої мотивації, для зростання самооцінки.

Теорія самодетермінації є позитивною, оскільки показує, як можна посилити потенціал людини, створити кращі умови для особистісного зростання, здорового способу життя. Це, власне, і визначає її практичну значущість зокрема у сфері освіти, де сьогодні уміння самоорганізуватися при дистанційному опануванні практичних навичок комунікації під час вивчення, наприклад, англійської мови набуває особливої актуальності.

Розділ 2 Психологічні аспекти дистанційного вивчення іноземної мови

Упродовж останніх двох десятиліть дослідників що далі, то більше зацікавлює роль емоцій під час вивчення і викладання іноземних мов.

Дослідження цього напрямку, що проводяться у школах і університетах, мають на меті привернути більше уваги до тих елементів педагогічної діяльності вчителя, викладача, які стимулюють оптимізм, креативність, витримку, гнучкість і якнайкраще сприяють успіху всіх учасників навчальної взаємодії в процесі опанування іноземних мов.

Британський психолінгвіст Ж. Дорней зауважує, що впродовж тривалого часу у дослідженнях з методики викладання іноземних мов увага зосереджувалася переважно на лінгвістичних аспектах, питаннях раціонального мислення, що має чітку логіку і йде до мети, тоді як емоціям відводилася другорядна роль: «Лінгвістика традиційно фокусувалася на статичному результаті (language output), який показував той, хто навчався, практично залишаючи поза увагою процес розвитку, процес здобування знань, шлях до цього результату. Відповідно до такого традиційного підходу процес опанування мови розглядався як послідовне засвоєння різних граматичних правил. Однак, на думку автора, сьогодні саме психологічні підходи мають домінувати у навчанні мови. Дослідник вважає, що потенційним ресурсом методики викладання іноземної мови є психологія розвитку людини, який визначається умовами середовища, де вона перебуває (Zoltan, 2019).

Особливості сприйняття дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19, визначені в процесі опитування, тестування індійських викладачів і студентів, є предметом уваги дослідження Д. Намбіар. Більшість викладачів висловили міркування, що аудиторні заняття є значно ефективнішими порівняно із заняттями онлайн, на яких відчувається недостатній рівень взаємодії викладачів і студентів, виникають технічні труднощі. Однак вони звернули увагу також і на позитивні аспекти нового формату навчання – зручність роботи вдома, не потрібно витрачати час на транспорт, відкриваються нові можливості досліджувати та використовувати інноваційні педагогічні технології. Також повідомлялося, що під час занять в Інтернеті істотною проблемою, з якою доводилося стикатися, були ситуації, коли певна частина студентів уникала відвідування занять, виправдовуючись тим, що виникали різноманітні проблеми зі зв'язком, якістю відео, аудіо тощо. Студенти також звертали увагу на дискомфорт і зниження мотивації через відсутність звичної комунікації як з одногрупниками, так і з викладачами (Deerika, 2020).

Інші зарубіжні дослідники, розглядаючи вплив COVID-19 на психологічну атмосферу під час навчання, акцентують увагу на позитивних аспектах переходу на інші форми дидактичної взаємодії. З'являється більше часу на відповідь, підвищується гнучкість навчання. Онлайн середовище надає певні зручності під час вивчення іноземної мови, оскільки студенти можуть брати участь в асинхронних і синхронних навчальних заходах, скерованих на підвищення рівня

володіння мовою. Окрім того, дослідження свідчать, що ставлення студентів до навчання, їхня мотивація можуть суттєво змінюватися на краще саме засобами онлайн освіти (Lin, 2015; Wang, 2019). Однак, звісно, дистанційне навчання не є сприятливим для практики усного мовлення, хоча для розвитку навичок писемного мовлення, навпаки, надає певні переваги, зважаючи на асинхронний характер писемної діяльності і зворотний зв'язок у письмовій формі (Lin, 2018).

Багато досліджень присвячено проблемам взаємодії у віртуальній групі, формуванню комунікативних навичок і впевненості в собі під час занять у дистанційному форматі. Про комфортність навчального середовища йдеться в роботах Мората, Халіма та інших дослідників (Halim, 2019; Morat, 2016). Використання автентичних матеріалів, наприклад, Вікіпедії, відео з Youtube, музичних треків із Spotify допомагають додати до онлайн навчання більше привабливості і таким чином нівелювати психологічні труднощі (Morat, 2016).

Зміст навчання іноземної мови містить як лінгвістичний, так і психологічний компонент. Лінгвістичний компонент – це передусім мовний, мовленнєвий, соціокультурний матеріал. Психологічний компонент передбачає формування навичок користуватися мовою, що вивчається, з метою комунікації в різних життєвих ситуаціях, тобто, власне, формування певних механізмів мовлення. Тому стосовно учня, студента, який вивчає іноземну мову, слід звернути увагу на такі базові чинники успіху: «пізнавальна та комунікативна активність, внутрішня вмотивованість навчання, особистісна значущість мовленнєвої діяльності, комфортність навчання, самоконтрольованість процесу, відсутність відчуття неподоланності труднощів вивчення іноземної мови. Тобто сам процес навчання має ґрунтуватися на внутрішній мотивації і сприйматися як особистісно доцільний, життєво необхідний.

До навчальної діяльності студентів спонукає передусім мотивація самовдосконалення, бажання глибоко і системно засвоїти знання, щоб мати можливість креативно їх застосовувати в найрізноманітніших ситуаціях (Рубинштейн, 1976). Проте слід зважати на те, що під час дистанційного формату навчальна діяльність трансформується через відсутність звичної взаємодії в умовах аудиторної роботи. У таких реаліях необхідно переорієнтовуватися саме на позитивні аспекти онлайн навчання – можливість формувати навчальні модулі, добираючи найбільш корисні і цікаві для студентів матеріали, гнучкість взаємодії, при якій студенти формують у собі вміння самостійно обирати час і місце для навчальної діяльності, маючи необмежений доступ до ресурсів Інтернету. Особливої значущості набуває вміння самого себе організувати, показати високий рівень свідомості – тобто чітко розуміти значущу для себе мету, мотиви і відповідним чином регулювати, планувати свої дії. Однак дається взнаки недостатньо сприятливі умови для навчання навичок усного мовлення (Kirillova, 2019). Виникають під час дистанційного навчання і певні соціально-психологічні проблеми адаптації до іншої форми навчання, пов'язані зокрема з відсутністю достатньої можливості створити необхідну емоційну насиченість процесу вивчення мови під час спілкування за допомогою комп'ютерної техніки (Melor, 2019).

За своєю психологічною сутністю процес навчання являє собою спільну діяльність викладача і студентів, тому винятково важливою є наявність особистого контакту. Знання засвоюються краще, якщо відбувається взаємодоповнювальне поєднання вербальної і невербальної взаємодії, коли відбувається своєрідний обмін психічною енергією і створюється психологічно комфортне середовище для спілкування. Психологічний комфорт – це ті умови навчання, коли людина почувається спокійно, впевнено і отримує задоволення потреби здобувати знання. Тобто це є дуже важливою умовою ефективності навчання, оскільки створення позитивної налаштованості вже перед початком навчання є необхідною умовою психологічного комфорту під час подальшої дистанційної роботи. Тому недостатня узгодженість між особливостями дистанційних технологій і психологічними аспектами, некоректна організація дистанційної взаємодії може істотно перешкоджати ефективному процесу навчання і зумовлювати психологічний дисбаланс (Costa, 2020). З огляду на це варто детальніше зупинитися на певних аспектах психології людини, які слід брати до уваги в контексті онлайн навчання.

В умовах дистанційного навчання, на яке суспільство було вимушене перейти під час пандемії коронавірусу, викладачам доводиться адаптувати прикладні навички організації безпосередньої взаємодії зі студентами до нової ситуації, коли комунікація з аудиторією відбувається через екран комп'ютера, і формат такого спілкування має свою специфіку, що суттєво відрізняється від традиційного, усталеного впродовж усієї історії існування людства. Дистанційне контактування створює певні спотворення у процесі передавання інформації, адже повноцінна взаємодія передбачає як вербальну, так і невербальну складові. Саме цей аспект і

зумовлює посилення інтересу до психологічної сутності інтеракції за посередництва комп'ютерної техніки.

Учені-психологи у 1996 році з'ясували, що у взаєминах людей визначальну роль відіграють дзеркальні нейрони – унікальні клітини кори головного мозку, що активуються, коли ми бачимо певну дію іншої людини (Rizzolatti, 1996). Йдеться про те, що у того, хто дивиться, активуються ті самі зони, які відповідають за моторику зокрема, як і ті, що має людина, яка здійснює певні рухи. Такий феномен автоматичного відтворення на підсвідомому рівні дій іншого наближає нас до розуміння природи здатності мозку людини до емпатії, психологічного підґрунтя функції залучення людини до комунікації. Тобто від невербальних чинників взаємодії значною мірою залежить рівень сприйняття, якість взаємодії, наявність сприятливого емоційного тла, концентрація уваги і, відповідно, якість розуміння отримуваної інформації. Наприклад, коли ми бачимо усмішку, то активується та зона мозку, що надає сигнали до нервів, які відповідають за певні м'язи. Навіть якщо ми ще не усміхаємося, мимоволі, на підсвідомому рівні ми вже «включаємося» в цей процес, відчуваємо емоційний стан людини і схильні невербально також показати свої позитивні емоції. Тому в процесі навчання винятково важливо як для викладача, так і для студента бачити одне одного. Саме в такому контексті вивчення ролі, яку відіграють дзеркальні нейрони, проводилися дослідження природи здатності людини до емпатії, визначалися особливості формування соціальних навичок у процесі інтеракції з іншими (Lindsay, 2007).

Контакт очей створює більший рівень довіри до того, на кого ми дивимося, у нас з'являється більше простору для зацікавленості. Ми виявляємо емпатію, співпереживання до людей, коли бачимо прояви їхніх емоцій, ми здатні налаштуватися відповідно до певного стану людини, яка для нас цікава, виявляємо приязне ставлення до неї. Якщо людина, яку ми слухаємо, розповідає щось із великою зацікавленістю, то вербальна інформація, її увиразнення невербальною мовою жестів, мімікою у нас також викликатиме зацікавленість, допомагатиме краще концентрувати увагу на матеріалі онлайн заняття, повноцінно засвоювати інформацію.

Цілком комфортне для взаємодії і водночас сприятливе для навчання іноземної мови комунікативне середовище за умови практично цілковитого переходу на дистанційне навчання створити проблематично, оскільки всі учасники навчального процесу позбавлені можливості особистого контакту, який, як ми вже зазначали, є дуже важливим чинником повноцінної взаємодії викладача і студентів. Тому в реаліях нашого життя важливо сконцентрувати увагу на тих особливостях комунікації за посередництва комп'ютерної техніки, що можуть принаймні пом'якшити негативний вплив практично цілковитої відсутності особистої взаємодії як на студента, так і на викладача. І однією з таких особливостей є обов'язкове дотримання правила – завжди вмикати відеокамеру – і студентам, і викладачам, виявляти ініціативність і активно включатися в процес дистанційного навчання.

Висновки

Упровадження дистанційного навчання позбавляє студентів, які вивчають іноземні мови або навчаються англійською, емоційного сприйняття навчального контенту. Вебінари, зазначається в анкетах самих студентів, не можуть повною мірою замінити аудиторне спілкування. Попри всю технологічність – віртуальні дошки, відео та аудіоконтент, онлайн-взаємодія позбавлена можливості невербальної комунікації у вигляді зорового контакту, усмішки. Під час проведеного опитування студенти визнали, що нестача позитивного емоційного чинника знижує навчальну мотивацію, викликає ефект звикання до екранного спілкування, призводить до швидкої втоми і, як наслідок, до розсіяної уваги.

Вимушений перехід вищих навчальних закладів на дистанційне навчання – це виключно тимчасовий захід. Разом із тим уже варто зосередитися на тому, як поєднати високу технологічність із позитивним емоційним контекстом звичайної аудиторної роботи. Надзвичайно важливим є уникнення стресогенних чинників, що має вплинути на підвищення рівня очікувань від навчання як у студентів, так і викладачів.

Література

1. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. *Психологический журнал*, 2000. Т. 21. № 1. С. 15-25. С. 20. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/3354443/page:3/> (In Russian).
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. 1976. С. 24-32. С. 26. (In Russian).

3. Сердюк Л.З. Фактори внутрішньої мотивації та самодетермінації учіння студентської молоді. *Актуальні проблеми психології. Психологія*. 2019. С. 120. (In Ukrainian).
4. Costa, R.D., Souza, G.F., Valentim, R.A.M., Castro, T.B. (2020). The theory of learning styles applied to distance learning. *Cognitive Systems Research*. №64, pp. 134-145.
5. Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 33, Issue 4, pp. 584–608. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych>
6. Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). Affective antecedents, mastery and performance goals, emotion outcomes, and academic attainment: Testing a longitudinal model. *Journal of Educational Psychology*, 101, pp. 948–963. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1037/a0016096>
7. Deci E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Toronto: Lexington Books.
8. Deci E.L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
9. Deci E.L. et al. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* V. 7, p. 79-83.
10. Deci E. L., Ryan R. M. (1985). Self-determination and intrinsic motivation in human behavior. New York.
11. Deepika Nambiar. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology. Volume 8, Issue 2*. April- June, 2020, p. 783-793.
12. Dincer Ali, Yesilyurt Savas (2017). Motivation to Speak English: A Self-Determination Theory Perspective *PASAA*. Volume 53, January - June.
13. Halim, M. S. A. A., Hashim, H. (2019). Integrating web 2.0 technology in ESL classroom: A review on the benefits and barriers. *Journal of Counseling and Educational Technology*. 2019. № 2 (2), pp. 1-8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.32698/0381>
14. Harris, M. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*. № 30, pp. 576–598. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02497.x>
15. Kirillova A., Koss E., Usatova I. (2019). Applying blended learning approach to teaching English to master's students. *SHS Web of Conferences*. 2019. № 69. pp. 1-8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900061>
16. Lin, Chi-Jen, Hwang, G. J. (2018). A learning analytics approach to investigating factors affecting EFL students' oral performance in a flipped classroom. *Educational Technology & Society*. 2018. №21 (2), pp. 205-219. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.jstor.org/stable/26388398?seq=1>
17. Lin Ch., Warschauer M. (2015). Online Foreign Language Education: What Are the Proficiency Outcomes? *The modern language journal*. 2015. Vol. 99, issue 2, pp. 394-397. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://doi.org/10.1111/modl.12234_1
18. Lindsay M. Oberman, Jaime A. Pineda, Vilayanur S. Ramachandran (2007). The human mirror neuron system: A link between action observation and social skills. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, Volume 2, Issue 1, March 2007, pp. 62–66. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.1093/scan/nsl022>
19. Lyubomirsky, S. (2005) Eight steps toward a more satisfying life. *Time*. Asia Edition, 165 (8), pp. 32-33.
20. MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2015). *Positive Psychology in Second Language Acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
21. Martin E.P., Seligman W. H. (2011) *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, Sydney, 349 p.
22. Maya Sugita McEown W. L. Quint Oga-Baldwin (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/335331389>
23. Melor M. Y., Salehi, H., & Chenzi, C. (2019). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, №5 (8), pp. 42-48. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p42>
24. Morat, N., Shaari, A., & Abidin, M. J. Z. (2016). Facilitating ESL learning using Youtube: Learners' motivational experiences. Banda Aceh, Malaysia: Association of Malaysian Researchers and Social Services Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Syiah Kuala, Darussalam. 2016, p. 23.
25. Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3 (2), pp. 131–141. doi:10.1016/0926-6410(95)00038-0
26. Ryan R. (2009). Self-determination theory in schools of education. Теорія самодетермінації : [сайт]. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009>
27. Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*. Vol. 55, № 1, p. 68-78.
28. Snyder, C. R. (2002) Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, Vol. 13, No. 4, pp. 249-275.
29. Wang H., Bonem E., Moss J., Nelson D., Levesque-Bristol C. (2019). Need Satisfaction and Need Dissatisfaction: Comparative Study of Online And Face-to-face Learning contexts. *Computers in Human Behavior*. 2019. Vol. 95, pp. 114-125.
30. Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
31. Zoltan Dornyei (2019). Psychology and Language Learning: The Past, the Present and the Future. *Journal for the Psychology of Language Learning*. Issue 1, June 2019, pp. 27-41. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.iapll.com/journal>

References

1. Leontev D. A. (2000). Psykholohyia svobody: k postanovke problemy samodeterminatsyy lychnosti. [Psychology of freedom: to the formulation of the problem of self-determination of personality]. *Psykholohycheskyi zhurnal*, [Psychological journal]. Vol. 21. № 1. P. 15-25. – P. 20. Retrieved from: <https://studfile.net/preview/3354443/page:3/> (In Russian).
2. Rubynshtein S.L. (1976). *Problemy obshchei psykholohyy*. [Problems of general psychology]. Moscow: Pedahohyka. P.24-32. S.26. (In Russian).
3. Serdiuk L.Z. (2019). Faktory vnutrishnoi motyvatsii ta samodeterminatsii uchinna studentskoi molodi. [Factors of internal motivation and self-determination of student youth]. *Aktualni problemy psykholohii. Psykholohiia*. [“Actual problems of psychology”]. P. 120. (In Ukrainian).
4. Costa, R.D., Souza, G.F., Valentim, R.A.M., Castro, T.B. (2020). The theory of learning styles applied to distance learning. *Cognitive Systems Research*. №64, pp. 134-145.
5. Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 33, Issue 4, pp. 584–608. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych>
6. Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). Affective antecedents, mastery and performance goals, emotion outcomes, and academic attainment: Testing a longitudinal model. *Journal of Educational Psychology*, 101, pp. 948–963. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0016096>
7. Deci E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Toronto: Lexington Books.

8. Deci E.L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
9. Deci E.L. et al. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* V. 7. P. 79-83.
10. Deci E. L., Ryan R. M. (1985). *Self-determination and intrinsic motivation in human behavior*. New York.
11. Deepika Nambiar. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*. Volume 8, Issue 2. April- June, 2020, p. 783-793.
12. Dincer Ali, Yesilyurt Savas (2017). Motivation to Speak English: A Self-Determination Theory Perspective PASAA. Volume 53, January - June.
13. Halim, M. S. A. A., Hashim, H. (2019). Integrating web 2.0 technology in ESL classroom: A review on the benefits and barriers. *Journal of Counseling and Educational Technology*. 2019. № 2 (2), pp. 1-8. Retrieved from: <https://doi.org/10.32698/0381>
14. Harris, M. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*. № 30, pp. 576-598. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02497.x>
15. Kirillova A., Koss E., Usatova I. (2019). Applying blended learning approach to teaching English to masters students. SHS Web of Conferences. 2019. № 69, pp. 1-8. Retrieved from: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900061>
16. Lin, Chi-Jen, Hwang, G. J. (2018). A learning analytics approach to investigating factors affecting EFL students oral performance in a flipped classroom. *Educational Technology & Society*. 2018. №21 (2), pp. 205-219. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/26388398?seq=1>
17. Lin Ch., Warschauer M. (2015). Online Foreign Language Education: What Are the Proficiency Outcomes? *The modern language journal*. 2015. Vol. 99. Issue 2, pp. 394-397. Retrieved from: https://doi.org/10.1111/modl.12234_1
18. Lindsay M. Oberman, Jaime A. Pineda, Vilayanur S. Ramachandran (2007). The human mirror neuron system: A link between action observation and social skills. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, Volume 2. Issue 1, March 2007, pp. 62-66. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/scan/nsl022>
19. Lyubomirsky, S. (2005). Eight steps toward a more satisfying life. *Time*. Asia Edition, 165 (8), pp. 32-33.
20. MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2015). *Positive Psychology in Second Language Acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
21. Martin E.P., Seligman W. H. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, Sydney, 349 p.
22. Maya Sugita McEown W. L. Quint Oga-Baldwin (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/335331389>
23. Melor M. Y., Salehi, H., & Chenzi, C. (2019). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, №5 (8), pp. 42-48. Retrieved from: <https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p42>
24. Morat, N., Shaari, A., & Abidin, M. J. Z. (2016). *Facilitating ESL learning using Youtube: Learners motivational experiences*. Banda Aceh, Malaysia: Association of Malaysian Researchers and Social Services Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Syiah Kuala, Darussalam. 2016, p. 23.
25. Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3 (2), pp. 131-141. doi:10.1016/0926-6410(95)00038-0
26. Ryan R. (2009). Self-determination theory in schools of education. *Teoryia samodeternynatsyy* : [site]. Retrieved from: <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009>
27. Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*. Vol. 55, № 1, pp. 68-78.
28. Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, Vol. 13, No. 4, pp. 249-275.
29. Wang H., Bonem E., Moss J., Nelson D., Levesque-Bristol C. (2019). Need Satisfaction and Need Dissatisfaction: Comparative Study of Online And Face-to-face Learning contexts. *Computers in Human Behavior*. 2019. Vol. 95, pp. 114-125.
30. Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
31. Zoltan Dornyei (2019). Psychology and Language Learning: The Past, the Present and the Future. *Journal for the Psychology of Language Learning*. Issue 1, June 2019, pp. 27-41. Retrieved from: <http://www.iapll.com/journal>