

Література:

1. Лискина Т.В., Паульзен Н.С. Возможности организации учебного процесса при обучении иностранным языкам в контексте информального вида образования (уровень языкового вуза). *Baikal Research Journal*. 2017. Т. 8, № 4. DOI: 10.17150/2411-6262.2017.8(4).4.
2. Еремина Е.И. Влияние самообучения на развитие творческой активности будущего специалиста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Воронеж, 2000. 172 с.
3. Тамбовкина Т.Ю. Некоторые закономерности самообучения иностранным языкам студентов-лингвистов. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, Педагогика, Психология*. 2007. № 2. С. 42–48.
4. Малышева Е.Б., Микаелян Л.А., Окерешко А.В. Стимулирование студентов к информальному образованию в процессе преподавания иностранного языка. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 54-6. С. 161–167.
5. Колесников А.А. Концептуальные и технологические основы профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 2017. 167 с.

Старцева Н. М., Сапрун І. Р.

Можливості застосування свободи дії студента у навчальному процесі

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, Харків

Свобода дій або активності студентів - *Learner agency* [2, с. 134] - є концепція навчання, що активно дискутується в зарубіжній методичній

спільноті вже протягом кількох десятиліть і стає актуальною у сучасній вітчизняній науці, яка також починає сприймати студента як активного стейкхолдера процесу навчання, що робить свідомий вибір та приймає рішення щодо змісту матеріалу, що вивчається і має змогу колегіально оцінювати свої набутки.

Концепція *Learner agency* орієнтує на стратегічний та відповідальний розвиток особистості студента та визначає роль викладача як ментора процесу навчання. Задля об'єктивності оцінювання результатів навчання студента важливо приймати до уваги попередню історію навчального процесу студента та його результати, передумови розвитку особистості студента, включаючи його соціальне походження, здібності, досвід та сподівання на майбутнє, а також індивідуальні наміри та соціальний контекст.

Термін *agency* підкреслює гнучкий підхід до процесу навчання, зосереджений на студентах (*learner-centered approach*), замість негнучкого підходу, орієнтованого на вчителя (*teacher-centered approach*) у процесі засвоєння мови [11]. В середовищі навчання, орієнтованому на вчителя, студенти вважалися пасивними учасниками процесу навчання, що не надавало їм можливості для активних дій та рішучості у прийнятті рішень щодо запроваджуваних різних видів діяльності.

У підході, орієнтованому на *студента*, останні мають бути активними учасниками, на яких покладається більша відповідальність за власне навчання. Це також підкреслює важливість усвідомлення власної мети *студентів*, що може призвести до кращого навчання [1].

Автономія студента є ключовою складовою, оскільки саме вона дає змогу учасникам брати ініціативу та діяти відповідно до свого вибору [4]. Дослідження Боуна [3] показує, що усвідомлення власної активності студента та віра в себе, можуть дати йому можливість ефективно керувати своїм навчанням.

Лантольф і Торн стверджують, що *agency* «ніколи не є власністю конкретної особи; скоріше, це відносини, які постійно вибудовуються та переглядаються з тими, хто оточує окрему людину та з суспільством у цілому» [7, с. 238]. У дослідженні Мерсера *agency* «уявляється як складна динамічна система діяльності студента із складовими компонентами - мотивацією, афектом та саморегуляцією як контрольними компонентами» [8, с. 427].

Цунглер і Міллер висувають аргумент про співіснування соціокогнітивних та соціокультурних перспектив щодо засвоєння другої іноземної мови [13]. Мова - не тільки культурний ресурс, але й форма соціальної дії та набір соціокультурних практик, вона є соціокультурно опосередкована у її виробництві та тлумаченні. Соціально-когнітивна перспектива засвоєння другої мови пояснює відмінності між хорошими та слабшими студентами деякими змінними факторами, такими як мотивація, ставлення, здібності, стратегії навчання.

З соціокультурної точки зору ключовими ознаками вивчення мови є опосередковане навчання та соціальна взаємодія. Палфрейман ствержує, що навчання відбувається не тільки в окремій людині, а скоріше у зв'язку з «сім'єю, класом чи іншою соціальною групою» [9, с. 353]. Навчальний процес є опосередкованим навчанням і посередницькі засоби надходять від викладачів, однолітків та інших більш компетентних дорослих, а також від матеріальних та символічних артефактів, таких як книги, технології.

Теоретичне дослідження *другої іноземної мови* в соціокультурному контексті включає три основні елемента. Перший - це *learner agency* - здатність ініціювати діяльність, віру в подолання викликів, рішучість використати можливості навчитися спілкуватися в умовах повсякденного дефіциту іноземної мови. Другий елемент - це результати вивчення іноземної мови, які вимірюються оцінками студентів. Третій - це соціальний контекст, у якому соціальні структури, тобто засоби людського посередництва, такі як викладачі, однолітки та соціальні стосунки, впливають на прояв волі студента.

Перетворення окремих думок та ментальних концепцій у поведінку опосередковується символічними артефактами та соціальними відносинами. Ці соціальні відносини становлять спільноту практик (community of practices), групу осіб, які об'єднуються для спільної мети і мають спільні переконання, цінності та способи спілкування [10]. На думку Лантольфа та Павленка, ця спільнота практик може бути «суб'єктом, таким широким, як суспільство чи культура», або мовним класом [6, с. 148]. Для того, щоб повністю зрозуміти організацію навчання студента, слід дослідити його соціальну біографію, яка стосується історії життя цього студента з особливим акцентом на сімейне походження та досвід навчання, пов'язаний з вивченням іноземної мови.

Участь у спільноті практик вважається важливою для розвитку мови студентів. Уявна спільнота студентів впливає на рівень інвестицій цих студентів у реальну спільноту практик та на їх конструювання своєї ідентичності [12]. Уявна спільнота є бажаною спільнотою, можливим, або лише нематеріальним, світом, майбутньою мрією, до якої студенти можуть не мати доступу або залишатися сторонніми. Ця уявна спільнота побудована на основі минулого досвіду студентів та їх очікувань і надії на майбутнє.

Якщо існує суперечність між уявною спільнотою та реальною, студент може відчувати опір та може відмовитись від відвідування уроків іноземної мови, оскільки його викладач вважав його недостатнім знавцем цієї мови, тоді як студент очікував, що він буде належати до певної професійної спільноти. Однак, студенти можуть «збільшити свої символічні та матеріальні ресурси» або побудувати «уявну ідентичність», та щоб отримати доступ до уявної спільноти, вони інвестують час та енергію, прагнучи до реалізації альтернативних бачень майбутнього» [5, с. 248].

Діяльність студентів, однак, є обмеженою контекстом офіційних рішень та суспільних норм, владою викладачів або адміністрації закладу, а іноді і бажаннями батьків, які не дозволяють достатньо вільно розвиватися свободі дій студентів.

Визначено ряд закономірностей щодо діяльності тих, хто досить успішно вивчає мову: вони тісно пов'язані з самостійним навчанням, пошуком спільноти практик, пошуком підтримки від однолітків та викладачів та бажанням і натхненням вивчати мову. Навички самонавчання та відповідальність за навчання є важливими аспектами діяльності успішних студентів. Успішні студенти виявляють рішучість досягти високого рівня володіння іноземною мовою та продовжити перспективну кар'єру, тоді як менш успішні студенти не мають чітких кар'єрних цілей. З менш успішними студентами, знання яких досить обмежені, бажано очікувати більш безпосередньої підтримки викладачів та більш здібних однолітків, заохочувати студентів брати участь у своїй спільноті практик та змусити їх почуватись комфортно та безпечно, оскільки ці практики допомогатимуть їм ефективно навчатися.

Література:

1. Baldauf R.B, Moni R.B. (2006). *Learner Centeredness in Teaching English as a Foreign Language: Teachers' Voices*: University of Queensland.
2. Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), pp. 132-149.
3. Bown, J. (2009). Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: A situated view. *The Modern Language Journal*, 93(4), 570-583.
4. Hunter, J., & Cooke, D. (2007). Through autonomy to agency: Giving power to language learners. *Prospect*, 22(2), 72-88.
5. Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 241-249.
6. Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (2001). Second language activity theory: understanding second language learners as people. *Learner Contribution to Language Learning*. Harlow: Pearson Education., 141-158.

7. Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford.
8. Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436.
9. Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman/Pearson.
10. Palfreyman, D. (2006). Social context and resources for language learning. *System*, 34(3), 352-370.
11. Tudor, I. (1992). Learner-centredness in language teaching: Finding the right balance. *System*, 20(1), 31-44.
12. Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
13. Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA Worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35-58.

Тагієв М.

Медіа для навчання англійської мови: погляд майбутнього вчителя
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Харків

Усе моє життя мені дуже подобалося вчити англійську мову, навіть попри те, що вчився я у сільській школі, де англійську викладали на рівні «Лондон – це столиця Великобританії».

Саме англійська мова підштовхнула мене до думки стати вчителем, тому що тоді, у віці 17 років я вважав, що англійська мова, як і будь-яка іноземна – це найкращий інструмент, який неможливо загубити, який ніколи не закінчиться і який не треба закупувати. Попри все, цей інструмент – це знання. І як інструмент, ці знання можна використовувати у викладанні.