

DOI: 10.26565/2786-5312-2023-97-10

УДК 811.111:378.147.091.31

**Старцева Н. М.**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу  
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;

e-mail: [nstartseva@karazin.ua](mailto:nstartseva@karazin.ua);GOOGLE SCHOLAR: [https://scholar.google.com.ua/citations?user=GLaHCacAAAAJ&hl=ru](https://scholar.google.com.ua/citations?user=GLaHCacAAAAJ&hl=ru;);ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0264-913X>;RESEARCHGATE: [https://www.researchgate.net/profile/Natalya\\_Startseva3](https://www.researchgate.net/profile/Natalya_Startseva3)**Сапрун І. Р.**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу  
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;

e-mail: [isaprun@karazin.ua](mailto:isaprun@karazin.ua);ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9125-7551>**Ільченко В. В.**

старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу  
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;

e-mail: [valeriia.ilchenko@karazin.ua](mailto:valeriia.ilchenko@karazin.ua)

## Концепція Learner agency: основні принципи та перспективи застосування в навчальному процесі

Дослідження зосереджено на визначенні концепції Learner agency та її застосуванні у навчальній мовній практиці. Стверджується, що концепція Learner agency орієнтована на стратегічний та відповідальний розвиток особистості студента, роль викладача як посередника у навчальному процесі. Підґрунтям концепції є попередній навчальний досвід студента та передумови становлення його особистості, а саме соціальне походження, здібності, усвідомлення власної мети навчання, мотивація, віра в свої сили, відповідальність за вибір навчальної діяльності та сподівання на майбутні професійні досягнення. В процесі вивчення іноземної мови приймаються до уваги соціокогнітивні та соціокультурні фактори. В статті наголошено, що студент діє залежно від своїх індивідуальних намірів та соціальних відносин, що становлять спільноту навчальних студій. Обсяг участі у таких спільнотах визначається активністю студентів з урахуванням соціального контексту; вона може бути периферійною або повною. Уявна або цільова спільнота навчальних студій сприятиме досягненню студентами кращих результатів, ніж поточні показники. В статті зазначається, що діяльність студентів, однак, є обмеженою контекстом офіційних рішень та суспільних норм і правил, таких як вплив викладача або бажання батьків, що не завжди сприяє повноцінному розвитку свободі дій студентів у навчальному процесі.

**Ключові слова:** вивчення іноземної мови, концепція, особистість студента, свобода дій, соціальний контекст, соціокультурні фактори, спільнота навчальних студій.

## 1. ВСТУП

Термін *Agency* обговорюється іноземними вченими і концептуалізується як певний емоційний стан, наприклад «намір» (*intention*) [9, с. 46] або «відчуття своєї особистості» (*presence of the self*) [35, с. 113], «раціональний погляд» (*a rational point of view*) і «область навмисного контролю» (*a domain of intentional control*) [33, с. 85] або «мотивація, відповідальність і очікування визнання або винагороди» (*motivation, responsibility and expectation of recognition or reward*) [25, с. 14], або «свобода дій, волі» (*free will*), яку дослідники визначають як «здатність контролювати і направляти своє життя» [6, с. 134].

Сучасне навчальне середовище сприятливе гуманізації освітнього процесу, неперервній освіті, автономії та мобільності учасників освітнього процесу, формуванню гнучких професійних компетентностей та індивідуальних освітніх траєкторій, що становить об'єкт цього дослідження. Предметом дослідження є концепція *Learner agency*, яка в межах навчального середовища та навчального процесу трактується як «свобода вибору, діяльність або активність студента». Термін *Learner agency* з'являється на порядку денному досліджень вчених і в Україні, оскільки він відображає ініціативу, саморегуляцію та автономію учасників або стейкхолдерів процесу навчання протягом усього життя, у стратегічному саморозвитку та здатності робити вибір і брати на себе відповідальність за свої дії. Саме це і обумовлює актуальність дослідження. В контексті університетського навчання, *Learner agency* є рушійною силою, яка забезпечує перехід від негнучкого підходу до процесу навчання, зокрема у засвоєнні мови, орієнтованого на викладача (*teacher-centered approach*) до гнучкого підходу, зосередженого на студентах (*learner-centered approach*). [37].

Активна роль студентів у навчанні вже давно формулюється в освітній філософії, але все ще неповною мірою реалізована в освітніх практиках. Історично склалося так, що в навчальному середовищі, яке орієнтовано на викладача, студенти вважались пасивними учасниками навчального процесу, що не надавало їм можливості активно та усвідомлено приймати рішення щодо складових освітніх програм та форм участі у навчальному процесі. Метою цього дослідження – описати місце концепції *Learner agency* у сучасній системі освіти та її застосування в мовних практиках. Ще Дж. Дьюї виступив за проведення орієнтованих на студентів занять [10], а М. Фуллан запитав: «Що було б, якщо б ми ставилися до студента як до людини, чия думка має значення?» [14, с. 170].

Мета дослідження обумовлює розв'язання таких завдань: аналіз наявних теоретичних доробок концепції *Learner Agency* та факторів, які впливають на її формування; виокремлення певних типів *Learner agency* та їх співвіднесення з видами навчальних завдань у процесі вивчення цільової мови.

Численні дослідження стратегій автономізації навчання – це спроби пропугувати концепцію *Learner agency* та активну роль студентів у навчанні [36]. Згідно цієї концепції, саме студенту відводиться роль активного учасника навчального процесу і навіть його організатора, коли мова йдеться про формування індивідуальних освітніх траєкторій; на нього покладається більша відповідальність за власне навчання та навчальні досягнення, а викладач є лише фасилітатором цих процесів. Такі практики наголошують на важливості правильного цілепокладання студентів та усвідомлення їх власної мети, що може якісно змінити процес навчання та значною мірою покращити їх навчальні досягнення [3].

У своїх дослідженнях концепції *Learner agency* Дж. Боун наголошує, що саме усвідомлення студентом свого місця в освітньому процесі, його активна участь в освітніх практиках та віра в себе, можуть надати йому можливість ефективно керувати своїм навчанням [8].

## 2. СВОБОДА ДІЙ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТА ЇХ УСПІШНІСТЬ.

Підґрунтям концепції *Learner agency* є орієнтація на раціонального індивіда як агента або діяча, з урахуванням складної взаємозалежності його індивідуальної активності та соціального контексту [12]. М. Прістлі, Г. Бієста та С. Робінсон стверджують, що *Agency* «це не те, що люди можуть мати або чим можуть володіти; це скоріше те, що люди роблять чи досягають» [32].

Визначення поняття *Agency*, надане М. Емірбейєром та А. Міше, підкреслює взаємодію агентів та контекст цієї взаємодії: «*Agency* – це тимчасове залучення акторів різних структурних середовищ до часових/реляційних контекстів дій, які через взаємодію звички, уяви та судження одночасно відображають та перетворюють ці структури в інтерактивну відповідь на проблеми, поставлені зміною історичних ситуацій» [11].

Дж. Лантольф і С. Торн стверджують, що *Agency* не є уродженою та незмінною властивістю певної особи; скоріше, це відносини, які постійно вибудовуються та переглядаються з урахуванням безпосереднього оточення людини та суспільства в цілому [24, с. 238]. У дослідженні С. Мерсера поняття *Agency* представлено як складна динамічна система із складовими компонентами – мотивацією, емоційним відгуком та саморегуляцією як контрольними компонентами системи діяльності студентів [27, с. 427]. Щодо питання про те, коли і як здійснюється діяльність студентів, С. Мерсер стверджує, що це залежить від «відчуття залученості» або «сили» робити обґрунтований вибір щодо доцільності діяльності та діяти відповідно до нього [27].

Ряд дослідників, у тому числі К. Сміт, визначають три фактори, які впливають на *Agency*: (1) особисті фактори, такі як мислення, пізнання, (2) емоційний

відгук, (3) поведінка та вплив навчального середовища [36, с. 7].

Дж. Цунглер і Е. Міллер висловлюють думку про наявність та взаємозалежність соціокогнітивних та соціокультурних факторів, які впливають на засвоєння іноземної мови [39]. Мова – не тільки культурний ресурс, але й форма соціальної взаємодії та набір соціокультурних практик; її утворення та тлумачення є соціокультурно опосередкованим процесом [34, с. 16]. Мова не тільки відображає існуючу соціальну реальність, але і створює її [16; 18].

М. Хамід і Р. Бальдауф підкреслюють, що соціокогнітивна складова засвоєння іноземної мови пояснює відмінності між успішними та менш успішними студентами деякими змінними факторами, такими як мотивація, ставлення, здібності, обрані стратегії навчання, але не визнає студентів як особистостей, які мають певне соціальне походження, досвід, сподівання, бажання [17]. Зміни у сприйнятті іноземної мови, соціокультурні перспективи та гуманістичні погляди на освіту вимагають відповідних змін у розумінні суб'єктів навчання та навчального процесу.

З соціокультурного погляду вивчення іноземної мови є опосередкованим навчанням, яке обумовлене соціальною взаємодією. Д. Палфрейман стверджує, що процес навчання пов'язаний не лише з особистістю окремої людини, а відбувається у безпосередньому зв'язку із сім'єю, навчальною спільнотою чи іншою соціальною групою» [31, с. 353]. Дж. Лантольф та А. Павленко наголошують, що мовний розвиток студентів прискорюється завдяки «трансформації вроджених можливостей, коли вони переплітаються із соціокультурно сконструйованими засобами опосередкування» [22, с. 109], але не завдяки лише вродженій здатності.

Навчальний процес є опосередкованим навчанням, що відбувається за посередництвом викладачів, студентів, інших більш компетентних учасників навчального процесу та матеріальних ресурсів, таких як книги та технології. Студент не розглядається як пасивний одержувач знань, а як «активний учасник навчальної діяльності» [21, с. 242]. Процес вивчення іноземної мови «ініціюється та формується соціальною взаємодією» [38, с. 52]. У цьому сенсі контекст розглядається як «відносини між студентами та більш досвідченими стейкхолдерами», а свобода вибору як «здатність контролювати навчання та саморегуляція» [38, с. 52].

Теоретичні дослідження іноземної мови в соціокультурному контексті включають три основні елемента. Перший – це *Learner agency*, складова, яку можна розуміти як здатність ініціювати діяльність та долати виклики, використовувати всілякі можливості спілкування в умовах повсякденного дефіциту іноземної мови. *Learner agency* ґрунтується на системі переконань щодо ефективності дій [4; 8; 27]. Віра у власні здібності дає силу ефективно навчатися задля досягнення бажаних результатів. Другий елемент –

це навчальні досягнення у вивченні іноземної мови, які вимірюються оцінками. Третій – це соціальний контекст, у якому засоби посередництва впливають на прояв волі студента. Тому, щоб повністю зрозуміти організацію навчального процесу, слід брати до уваги соціальний досвід студента та його результативність вивчення іноземної мови [15; 23; 26].

Перетворення окремих думок та ментальних концепцій у поведінку опосередковується соціальними відносинами, які утворюють спільноту навчальних студій (*community of practices*), групу осіб, яких об'єднують спільна мета, спільні переконання, цінності та способи спілкування [38]. На думку Дж. Лантольфа та А. Павленка, ця спільнота навчальних студій може бути «суб'єктом, таким широким, як суспільство або мовним класом»; вона покращує результати навчання більше, ніж «самостійне використання мови» [23, с. 148]. Участь у спільноті навчальних студій вважається важливою для вивчення іноземної мови. Рівень участі – периферійний або повний – обумовлюється навчальною активністю студентів з урахуванням соціального контексту [23, с. 148].

Дж. Лантольф та А. Павленко також стверджують, що кожна діяльність людини спрямована на досягнення мети, оскільки кожен має свої цілі або мотиви навчання. Ці цілі сформовані під впливом соціального контексту та досвіду студентів, які вивчають іноземну мову, тому учасники навчального процесу можуть обрати периферійну участь у цільовій спільноті навчальних студій (*targeted community of practices*), оскільки їх попередній досвід навчання не виправдовує повної участі у процесі [23, с. 152].

Стверджується, що цільова спільнота навчальних студій впливає на рівень залучення у реальну спільноту (*real community of practices*) та на конструювання її учасниками своєї ідентичності [30]. Я. Канно та Б. Нортон визначають цільову спільноту навчальних студій як групу людей, з якими ми себе асоціюємо завдяки силі уяви [20, с. 241]. Цільова спільнота навчальних студій є бажаною спільнотою, до якої студенти наразі можуть не мати доступу; вона побудована на основі їх попереднього досвіду та надій на майбутнє [2; 30].

Якщо цільова та реальна спільнота навчальних студій не співпадає, процес вивчення іноземної мови може гальмуватися. У такій ситуації, зіткнувшись з певними труднощами при приєднанні до наявних спільнот, менш успішні або недостатньо мотивовані студенти, не шукатимуть альтернативної спільноти, а будуть дистанціюватися від інших студентів і поводитися пасивно. З метою забезпечення переходу таких студентів від периферійної участі до повної та адаптації до змін у соціальному контексті, необхідно сприяти формуванню у них навичок самонавчання, відповідальності за навчальні результати, забезпечити підтримку успішних студентів та викладачів. Розвиток освітніх технологій та інформаційних засобів навчання може надати та-

ким студентам альтернативний доступ до цільової спільноти навчальних студій задля вдосконалення навичок володіння іноземною мовою.

У продуктивному навчальному контексті, сприятливому до потреб суб'єктів навчання, студенти мають можливість висловлювати свою думку та формувати навички самооцінки, спираючись на постійний зворотній зв'язок з викладачем. Дж. Флауердью та Л. Міллер [13; 28] підкреслюють важливість свободи вибору студентів при прийнятті рішень щодо освітніх траєкторій, складових освітнього контенту, форм взаємодії з викладачем, що сприяє глибшому залученню студентів у навчальний процес. Важливим у цьому контексті є вміння викладачів та студентів використовувати усі наявні ресурси, у тому числі ресурси часу, підтримку інших викладачів та навчальної адміністрації задля покращення загальних результатів навчання.

Очевидно, що зусилля та діяльність людини більш-менш обмежені багатьма зовнішніми факторами, які можуть сукупно чи окремо впливати на плани дій. Діяльність студентів є обмеженою контекстом офіційних рішень та суспільних норм і правил. Культурні та батьківські очікування у найближчій та довгостроковій перспективі та вимоги викладачів є частиною тимчасових контекстів діяльності, які формують та частково обмежують свободу дії студентів.

Знаходячись під тиском соціальних структур, успішні студенти підкреслюють центральну роль свого Я над впливом таких чинників, тоді як менш успішні студенти розуміють, що неспроможні опиратися впливу таких обмежень, які негативно впливають на їх навчання. З метою подолання такої обмеженості дій студентів, викладачам доцільно розробляти та впроваджувати нові навчальні практики, які базуються на різних типах діяльності та сприяють активному залученню студентів до діалогічних форм роботи [1; 5].

На практичному рівні різні типи діяльності студентів сприяють виконанню різноманітних навчальних завдань, а також формуванню відповідних мовленнєвих і комунікативних навичок. Комунікативні навички, які є базовими для всіх форм комунікації цільовою мовою, вимагають репрезентативного (*representational agency*), організаційного (*organizational agency*) та стратегічного (*strategic agency*) типів діяльності студентів. З погляду завдань, які виконує студент, стратегічний тип діяльності використовується під час виконання завдань з трансформації (*transformation tasks*) та заповнення інформаційних пропусків (*gap filling tasks*). Виконуючи завдання дискусійного характеру (*discussion/opinion sharing tasks*) або виступаючи з презентаціями (*giving presentations*), студент використовує репрезентативний тип діяльності. Більш складні завдання, такі як академічне письмо (*academic writing*), творче письмо (*creative writ-*

*ing*) та ситуативні завдання (*case study*), вимагають від студентів комбінованого використання репрезентативних, організаційних і стратегічних типів діяльності. Завдання, пов'язані з пошуком інформації та проведенням досліджень (*research tasks*), вимагають інших типів діяльності, а саме спрямовано-го (*directional agency*) та цифрового (*digital agency*).

Д. Боуд і Е. Моллой описують викладачів як творців навчального середовища, в якому студенти працюють активно та проявляють свободу дії [7]. Щоб продемонструвати активність та об'єктивність під час діалогічного обговорення результатів навчання, студенти повинні мати глибокі знання дисципліни, що вивчається, процес оцінювання та урахувати такі суб'єктивні фактори, як вік, здібності, попередній навчальний досвід, соціальний контекст та інші. В свою чергу, викладачі мають позиціонувати студентів як обізнаних людей, які можуть вирішувати проблеми та формувати свій погляд/позицію. Стейкхолдери навчального процесу – викладачі, студенти, адміністрація закладів освіти, батьки – повинні всіляко сприяти запровадженню таких діалогічних форм роботи та приймати відповідні рішення задля покращення результатів навчання.

### 3. ВИСНОВКИ

У практиці навчання іноземної мови слід застосувати підходи, орієнтовані на студентів, щоб дати їм можливість проявляти свободу дій та приймати обґрунтовані рішення щодо навчання [13]. Це, у свою чергу, «може привести до більшої автономії в довгостроковій перспективі» [19, с. 242].

Викладачі повинні усвідомлювати та брати до уваги, що студенти мають різний попередній соціальний та навчальний досвід, здібності, стилі навчання, цілі та мотиви. Лише таким чином викладачі зможуть повною мірою сприяти залученню усіх, без винятку, студентів до спільнот навчальних студій.

Основні результати дослідження. Розглянуто концепцію *Learner Agency*, її вплив на навчальний процес та формування навчального контенту. Розроблено основу співвіднесення типів *Learner Agency* з видами навчальних завдань в контексті вивчення іноземної мови.

Виявлення шляхів поєднання видів навчальних завдань у більшій комплексі взаємопов'язаних навчальних практик, що сприятимуть формуванню певних типів *Learner Agency* є перспективним напрямом подальшого дослідження. Викладачі повинні застосовувати форми навчальних практик, які надають студентам рівний доступ до навчального контенту, а також можливості повного залучення до різних спільнот навчальних студій [29]. Такі навчальні практики сприятимуть подальшому розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок студентів, використанню іноземної мови у певних соціальних або професійних контекстах, становленню та підтримці соціальних стосунків.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Aitken, N. (2011). Student Voice in Fair Assessment Practice. In: Webber, C., Lupart, J. (eds) *Leading Student Assessment. Studies in Educational Leadership*, vol 15. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5_9)
2. Arkoudis, S., & Davison, C. (2008). Chinese Students Perspectives on their social, cognitive, and linguistic investment in English medium interaction. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18(1), 3-8. <https://doi.org/10.1075/japc.18.1.01ark>
3. Baldauf R. B., & Moni R. B. (2006). *Learner Centeredness in Teaching English as a Foreign Language: Teachers' Voices*. 26<sup>th</sup> Annual Thai TESOL International Conference: Teaching, Learning, Researching: Three Pillars of TESOL, Chaing Mai, Thailand, 19-21 January 2006. Chaing Mai, Thailand: Thailand TESOL. Retrieved from: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:8562>
4. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
5. Barrance, R., & Elwood, J. (2018). National assessment policy reform 14–16 and its consequences for young people: student views and experiences of GCSE reform in Northern Ireland and Wales. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 25(3), 252-271. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1410465>
6. 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. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
7. Boud D., & Molloy E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:6, 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
8. Bown, J. (2009). Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: A situated view. *The Modern Language Journal*, 93(4), 570-583. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00965.x>
9. Davidson, D. 1980 (1971). *Agency*. In *Essays on Actions and Events*. ed. D. Davidson, pp.43-61. Oxford: Clarendon Press. <http://doi.org/10.1017/UPO9781844653621.009>
10. Dewey, J. (1961). *The school and society*. (Revised ed.). Chicago: University of Chicago. <https://doi.org/10.2307/367051>
11. Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103, pp. 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
12. Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, pp. 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
13. Flowerdew, J., & Miller, L. (2008). Social structure and individual agency in second language learning: Evidence from three life histories. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(4), 201-224. <https://doi.org/10.1080/15427580802286173>
14. Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21177.01124>
15. Gillette, B. (1994). The role of learner goals in L2 success: Sociocultural theory and children with special needs. In: J.P. Lantolf & G. Appel. (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood, NJ: Ablex, 1994, 195-210. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/237201246\\_Lantolf\\_J\\_Thorne\\_S\\_L\\_2007\\_Sociocultural\\_Theory\\_and\\_Second\\_Language\\_Learning\\_In\\_B\\_van\\_Patten\\_J\\_Williams\\_eds\\_Theories\\_in\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_pp\\_201-224\\_Mahwah\\_NJ\\_Lawrence\\_Erlbaum](https://www.researchgate.net/publication/237201246_Lantolf_J_Thorne_S_L_2007_Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Learning_In_B_van_Patten_J_Williams_eds_Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp_201-224_Mahwah_NJ_Lawrence_Erlbaum)
16. Gumperz J., & Levinson S., eds. (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved from: <https://escholarship.org/uc/item/44w544hc>
17. Hamid, M., & Baldauf, R. (2011). English and socio-economic disadvantage: learner voices from rural Bangladesh. *Language Learning Journal*, 39(2), 201-217. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.573687>
18. Hill J., & Mannheim B. (1992). Language and world view. *Annual review of anthropology*, 21(1), 381-404. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.21.100192.002121>
19. Huang, J. (2011). A dynamic account of autonomy, agency and identity in TEFL learning. In G. Murray, X. Gao & M. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy: Exploring their links*. Bristol: Multilingual Matters, 229-246. <https://doi.org/10.21832/9781847693747-016>
20. Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 241-249. [https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1)
21. Kinginger, C. (2002). Defining the Zone of Proximal Development in US foreign language education. *Applied Linguistics*, 23(2), 240-261. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/applin/23.2.240>
22. Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 108-124. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002646>
23. 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. [https://www.researchgate.net/publication/261796867\\_Second\\_Language\\_Activity\\_Understanding\\_learners\\_as\\_people](https://www.researchgate.net/publication/261796867_Second_Language_Activity_Understanding_learners_as_people)
24. Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press. [https://www.researchgate.net/publication/313795407\\_Lantolf\\_J\\_Thorne\\_S\\_L\\_Poehner\\_M\\_2015\\_Sociocultural\\_Theory\\_and\\_Second\\_Language\\_Development\\_In\\_B\\_van\\_Patten\\_J\\_Williams\\_Eds\\_Theories\\_in\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_pp\\_207-226\\_New\\_York\\_Routledge](https://www.researchgate.net/publication/313795407_Lantolf_J_Thorne_S_L_Poehner_M_2015_Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Development_In_B_van_Patten_J_Williams_Eds_Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp_207-226_New_York_Routledge)
25. Mann, P.S. (1994). *Micro-Politics: Agency in Postfeminist Era*. Minneapolis: University Minneapolis Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttv6jb>
26. McKay, S. L., & Wong, S. L. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66(3), 577-609. <https://doi.org/10.17763/haer.66.3.n47r06u264944865>

27. Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), pp. 427-436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
28. Miller, E. R. (2010). Agency in the making: Adult immigrants' accounts of language learning and work. *TESOL Quarterly*, 44(3), 465-487. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.226854>
29. Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573-603. <https://doi.org/10.2307/3588281>
30. Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson. <https://doi.org/10.2307/3588036>
31. Palfreyman, D. (2006). Social context and resources for language learning. *System*, 34(3), 352-370. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.001>
32. Priestley, M., Biesta, G., and Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London, UK: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>
33. Rovane, C. (1998). *The Bounds of Agency: An Essay in Revisionary Metaphysics*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400822423>
34. Scheffelin B.B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017.S0305000900011697>
35. Segal, J.M. (1991). *Agency and Alienation: A Theory of Human Presence*. Savage, MD: Rowman Littlefield. <https://www.jstor.org/stable/3069211>
36. Smith, K., Gamlem, S., Sandal, A., & Engelsen, K. (2016). Educating for the future: A conceptual framework of responsive pedagogy. *Cogent Education*, 3, 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1227021>
37. Tudor, I. (1992). Learner-centredness in language teaching: Finding the right balance. *System*, 20(1), 31-44. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(92\)90005-N](https://doi.org/10.1016/0346-251X(92)90005-N)
38. Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00052>
39. Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA Worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35-58. <https://doi.org/10.2307/40264510>

Стаття надійшла до редакції 10.03.2023

Стаття рекомендована до друку 28.04.2023

---

**Natalya Startseva** – Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and Translation, PhD in Philology, V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: [nstartseva@karazin.ua](mailto:nstartseva@karazin.ua); GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=GLaHCacAAAAJ&hl=ru>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0264-913X>; RESEARCHGATE: [https://www.researchgate.net/profile/Natalya\\_Startseva3](https://www.researchgate.net/profile/Natalya_Startseva3)

**Iryna Saprun** – Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and Translation, PhD in Philology, V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: [isaprun@karazin.ua](mailto:isaprun@karazin.ua); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9125-7551>

**Valeriia Ilchenko** – Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation, V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: [valeriia.ilchenko@karazin.ua](mailto:valeriia.ilchenko@karazin.ua)

## THE CONCEPTION OF LEARNER AGENCY: ITS BASIC PRINCIPLES AND PERSPECTIVES OF APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The research focuses on describing the conception of *Learner agency* and its application in educational language practices. It is stated that the conception of *Learner agency* is aimed at the strategic and responsible development of the student's personality and the role of the teacher as a mediator in the learning process. The conception is based on the student's previous educational experience and prerequisites for the formation of their personality, namely social background, abilities, awareness of their educational goals, motivation, self-confidence, responsibility for choosing learning activities and hopes for future professional achievements. Sociocognitive and sociocultural factors are to be considered while acquiring a foreign language. The article emphasizes that the student acts depending on their individual intentions and social relations which constitute the community of practices. Given the social context, the degree of participation in such communities of practices is determined by the student's activity and can be peripheral or complete. An imaginary or targeted community of practices is conducive to achieving results better than their current indicators. The article notes that the student's activities are nevertheless limited by the framework of formal decisions and social code of practices, such as the teacher's authority or parents' ambitions, which may hinder the effective development of the student's learner agency.

**Key words:** *community of practices, conception, foreign language learning, learner agency, social context, sociocultural factors, student's personality.*

The article was received by the editors 10.03.2023

The article is recommended for printing 28.04.2023