

<https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-102-10>
УДК: 811.111:378.147.091.31

В. В. Ільченко

старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; e-mail: valeriia.ilchenko@karazin.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6757-1882>;
GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=-o2ScB8AAAAJ>;
RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Valeriia-Ilchenko>

О. В. Карпенко

старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; e-mail: yelena.karpenko@karazin.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6795-2487>;
GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?hl=ru&authuser=1&user=yQX25glAAAAJ>
RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Olena-Karpenko-6>

Н. М. Старцева

кандидат філологічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; e-mail: nstartseva@karazin.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0264-913X>
GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=GLaHCacAAAAJ>;
RESEARCH GATE: www.researchgate.net/profile/Natalya-Startseva-2

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ АГЕНТНОСТІ В МОВНІЙ ОСВІТІ

У статті досліджено студентську агентність як сукупність мотиваційних, когнітивних та емоційно-вольових характеристик студента, яка забезпечує його здатність ініціювати, контролювати й спрямовувати власне навчання – зокрема з іноземної мови – та рефлексувати щодо його результативності. Окреслено теоретичні засади студентської агентності та чотири основні підходи до її визначення: соціокультурний, психологічний, соціологічний та соціокогнітивний. Проаналізовано наявну типологію студентської агентності, яка об'єднує самокеровану, колаборативну, технологічну, культурно орієнтовану, дослідницьку, рефлексивну та дієво орієнтовану типи агентності, та конкретизовано її прояви з урахуванням дисциплінарного виміру. Наголошено, що студентська агентність не є сталою рисою, а формується й активізується в процесі взаємодії студента з освітнім середовищем, а саме: освітніми нормами, очікуваннями викладачів, традиціями навчального закладу. Суттєву роль при цьому відіграють методи викладання, типи завдань та ступінь автономії, наданий студенту в процесі навчання. Установлено взаємозв'язок між типами студентської агентності та навчальними вправами, здатними формувати її окремі типи. Визначено, що різні типи вправ мають різний агентнісно-формувальний потенціал. Зазначено, що ключовим засобом формування студентської агентності є мовленнєві вправи, оскільки вони інтегрують когнітивну, соціальну, рефлексивну та діяльнісну складові навчальної активності студента. Мовні й умовно-мовленнєві вправи набувають агентнісно-формувального потенціалу за умови їхнього використання в межах навчального процесу, зорієнтованого на суб'єктну активність, рефлексію та свідоме опанування мови як інструменту повсякденного спілкування та професійної взаємодії. Підкреслено необхідність забезпечення оптимального балансу між використанням різних типів вправ задля забезпечення формування стійкої всебічної агентності суб'єктів освітнього процесу, оскільки саме такий підхід максимально сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу в цілому.

Ключові слова: агентнісно-формувальний потенціал, методи викладання, навчальні вправи, освітнє середовище, студентська агентність, типологія.

Як цитувати: Ільченко, В., Карпенко, О. Старцева, Н. (2025). Навчальні вправи як інструмент формування студентської агентності в мовній освіті. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, (102), 83-91.
<https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-102-10>

In cites: Ilchenko, V., Karpenko, O., Startseva, N. (2025). Exercises as a tool for developing student agency in language education. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching*, (102), 83-91.
<https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-102-10> (in Ukrainian)



1. ВСТУП

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти особливої актуальності набуває проблема розвитку студентської агентності як основної умови формування активного, відповідального та автономного суб'єкта навчального процесу. Необхідність переосмислення ролі студента – від пасивного реципієнта знань до активного учасника освітньої взаємодії – зумовлено впровадженням компетентнісного підходу, який домінує в освітніх стратегіях XXI століття. Відповідно до Рекомендацій Ради Європейського Союзу щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя, пріоритетними визначено грамотність, мовну, цифрову, особисту, соціальну та навчальну, громадянську та підприємницьку компетентність, математичну компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії, а також компетентність культурної обізнаності та самовираження [12]. Усі зазначені компоненти тісно корелюють з концепцією агентності, оскільки передбачають проактивне, усвідомлене та соціально орієнтоване включення особистості в процес саморозвитку й соціальної взаємодії.

Питання розвитку студентської агентності в процесі вивчення іноземної мови також привертає увагу дослідників, оскільки саме мовна компетентність як одна з ключових у Рамковій програмі Європейського парламенту і Ради Європейського Союзу сприяє формуванню автономності, креативного мислення, розумінню множинних соціальних та культурних контекстів, підтримці культурної різноманітності, здатності до міжособистісної взаємодії в глобалізованому світі та розширює горизонти професійної мобільності, що є особливо важливим в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору.

Наявна типологія студентської агентності, розроблена на основі положень когнітивних теорій та теорії структурації Е. Гідденса, охоплює такі її різновиди, як самокеровану, колаборативну, технологічну, культурно орієнтовану, дослідницьку, рефлексивну та діяльнісно-орієнтовану агентність [3, с. 137]. Однак зазначені типи здебільшого характеризують агентність у контексті загальної навчальної діяльності без урахування специфіки окремих освітніх середовищ чи дисциплінарних вимірів. Отже актуальність цього дослідження зумовлено необхідністю подальшої конкретизації проявів студентської агентності саме в процесі оволодіння іноземною мовою та пошуку ефективних способів її формування в контексті нових освітніх викликів.

Об'єктом дослідження виступає концепція агентності, що розглядається як інтегральна характеристика особистості, здатної до автономної, рефлексивної та цілеспрямованої діяльності, яка у свою чергу є невід'ємним компонентом сучасної мовно-освітньої парадигми.

Предметом дослідження є студентська агентність як сукупність мотиваційних, когнітивних та емоційно-вольових характеристик студента, яка забезпечує його здатність ініціювати, контролювати й спрямовувати власне навчання з іноземної мови та рефлексувати щодо його результативності. У межах дослідження предмет конкретизовано через аналіз типології видів студентської агентності.

Метою дослідження є встановлення кореляції між типами студентської агентності та типами вправ залежно від їхнього агентнісно-формувального потенціалу.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: 1) конкретизувати прояви студентської агентності в процесі вивчення іноземної мови; 2) розкрити потенціал навчальних вправ щодо формування студентської агентності; 3) співвіднести типи студентської агентності з окремими видами навчальних завдань у процесі вивчення цільової мови.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні типології студентської агентності з урахуванням типів вправ, спрямованих на формування її різновидів, що в подальшому сприятиме створенню агентнісно-орієнтованого навчального середовища.

Отримані результати можуть слугувати підґрунтям для створення навчальних матеріалів із чітко структурованою системою вправ для формування певних типів агентності та становлять практичну складову цього дослідження.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

2.1. Теоретичні засади студентської агентності

Сучасні дослідження в галузі освіти розглядають агентність як ключову характеристику суб'єкта навчального процесу, яка визначає його здатність самостійно приймати рішення, здійснювати свідомий вибір та впливати на власну освітню траєкторію. У контексті вищої освіти це поняття дозволяє переосмислити традиційне уявлення про студента як пасивного споживача знань і натомість підкреслити його активну участь у створенні освітнього досвіду. Агентність передбачає самостійність, рефлексивність, відповідальність та здатність адаптуватися до нових умов. Важливо зауважити, що агентність не є вродженою або незмінною якістю особистості – вона формується, постійно розвивається й трансформується під впливом комплексу факторів, до яких належать особистісні характеристики, соціальний контекст та інституційні умови.

У сучасній науковій літературі вирізняють чотири основні підходи до визначення агентності: соціокультурний, психологічний, соціологічний та соціокогнітивний. Кожен із них робить акцент на певних детермінантах та механізмах реалізації агентності в навчальному процесі.

Соціокультурний підхід до вивчення агентності акцентує увагу на взаємодії особистості із соціальним і культурним контекстом його діяльності. Згідно із цим підходом агентність формується через активну участь особистості в спільнотах навчальних практик, спільному конструюванні знань та соціальній взаємодії.

Дж. Лантольф та А. Павленко наголошують, що розвиток мовленнєвої компетенції студентів є результатом складного процесу соціокультурного опосередкування, тобто трансформації індивідуального досвіду в умовах соціокультурного посередництва [17, с. 109; 18, с. 145]. У такому контексті мову розглядають не лише як інструмент передачі інформації, а як засіб структурування реальності. Д. Палфрейман підкреслює важливість соціальної взаємодії, оскільки процес навчання відбувається не ізольовано, а в тісному зв'язку з родиною, академічною спільнотою та соціальною групою [25, с. 353].

Особливий інтерес становить концепція цільових спільнот навчальних практик – уявних конструкцій, до яких прагне долучитися студент, яку розвивають Я. Канно та Б. Нортон [16, с. 241]. Вони доводять, що такі спільноти формуються на основі уявлень студентів про ідеальне соціальне середовище та бажане майбутнє й виступають потужним мотиваційним чинником. Однак розрив між реальними та цільовими спільнотами може призводити до зниження навчальної активності, що вимагає спеціальних заходів підтримки з боку викладачів та розробки адаптивних стратегій навчання [23, с. 504].

Психологічний підхід розглядає агентність як сукупність внутрішніх психічних ресурсів особистості, а саме: мотивації, саморегуляції, емоційної стійкості, здатності до рефлексії та цілепокладання, що дозволяють людині діяти відповідально та ефективно.

С. Мерсер пропонує розглядати агентність як складну динамічну систему, що включає три ключові компоненти: мотиваційний, емоційний та регуляторний [21, с. 427]. Ця система надає студенту можливість ефективного контролю над навчальним процесом, формування особистісно значущих цілей та прийняття оптимальних освітніх рішень.

Важливим аспектом психологічного підходу є також аналіз впливу зовнішнього середовища на розвиток агентності. А. Бандура, зокрема, наголошує, що соціальна підтримка та позитивна міжособистісна взаємодія є ключовими чинниками, які сприяють прояву агентності [8, с. 20]. Самооцінка формується під впливом міжособистісного досвіду, тоді як соціальна підтримка виступає ключовим ресурсом для розвитку впевненості у власних силах.

Розвиток агентності в освітньому контексті передбачає не лише здатність особистості аналізувати навчальне середовище, а й уміння чітко усвідомити власні цілі та обрати найбільш ефективні шляхи їхнього досягнення [19, с. 32].

Ця модель підкреслює, що здатність студента до участі в навчальному процесі визначається перш за все його внутрішньою психологічною готовністю – починаючи з установки на успіх і завершуючи здатністю долати труднощі. Відповідно до цього підходу для формування агентності потрібна не лише інтелектуальна, а й емоційна зрілість студента, готовність до відповідального прийняття рішень і постійної саморефлексії.

Соціологічний підхід інтерпретує агентність як здатність індивіда діяти автономно в умовах соціальних, інституційних або культурних обмежень.

У межах цього підходу важливою для розуміння агентності є концепція агентської влади, яку запропонував К. Кемпбел [11, с. 410]. Агентську владу визначають як силу, що надає людині можливість впливати на своє середовище, незважаючи на тиск соціальних, інституційних чи культурних норм.

М. Емірбейєр і А. Міше трактують агентність як відповідь на структурні виклики, що постають у процесі історичних змін [13, с. 971]. Вони вважають, що агентність формується в реляційному контексті й виявляється в здатності трансформувати наявні структури через взаємодію звички, уяви та судження.

У межах цього підходу студентську діяльність розглядають як таку, що постійно стикається з впливом зовнішніх регуляторів, які встановлюють певне освітнє середовище: освітніх норм, очікувань викладачів, традицій навчального закладу. Агентність у цьому випадку проявляється в здатності студента зберігати свою автономію або наполягати на ній, долаючи зовнішні обмеження [7, 9].

Соціокогнітивний підхід інтегрує індивідуальні та соціальні аспекти агентності, ураховуючи як внутрішні ресурси особистості (когнітивні здібності, набуті навички, професійні знання), так і зовнішні ресурси (соціальний капітал, професійні зв'язки, економічні можливості). В. Маршалл виділяє два типи агентності – внутрішню (персональну) та зовнішню (соціальну) – і наголошує на необхідності гармонійного розвитку обох у контексті сучасної освіти [20, с. 11]. Цей підхід акцентує увагу на важливості формування в студента не лише академічної компетентності, а й впевненості, здатності до самовизначення, побудови продуктивних взаємин.

Інші дослідники, такі як Дж. Флауєрдью та Л. Міллер, підкреслюють важливість свободи вибору в навчальному процесі, доводячи, що можливість студента впливати на власну освітню траєкторію значно підвищує його активність та відповідальність [14, 22]. Д. Боуд і Е. Моллой розглядають викладача як фасилітатора, основним завданням якого є створення оптимальних умов для прояву студентської агентності [10, с. 701].

Таким чином у соціокогнітивній моделі агентності студенти виявляють здатність діяти відповідно до морально-етичних норм, оцінювати власні ре-

сурси в контексті суспільства та ініціювати інноваційні або креативні рішення [24].

Міждисциплінарний аналіз різних підходів до вивчення агентності демонструє її складну, багатоаспектну природу. Кожен з розглянутих підходів – соціокультурний, психологічний, соціологічний та соціокогнітивний – робить унікальний внесок у розуміння механізмів формування та реалізації агентності, розкриваючи різні грані взаємодії особистості з навчальним середовищем. Комплексне застосування цих підходів дозволяє ефективніше організовувати освітній процес, спрямований на розвиток відповідального, автономного та свідомого суб'єкта навчання, здатного до самостійного прийняття рішень і творчої реалізації в професійній сфері.

2.2. Типологія студентської агентності

Студентська агентність, яку визначають як ініціативну, свідому, саморегульовану діяльність студентів з вибору власної траєкторії навчання задля досягнення особистих цілей, у процесі вивчення іноземної мови охоплює когнітивні, комунікативні, соціокультурні та поведінкові аспекти. Згідно з Е. Гідденсом агент (студент) є носієм каузальної сили, для якого властиві рефлексивний моніторинг дій, інтенціональність і сприйняття та який здатний свідомо впливати на перебіг подій (навчальний процес) [15, с. 57].

У контексті мовної освіти студентська агентність реалізується у формі певних типів, зумовлених соціокультурними умовами освітнього середовища, ступенем індивідуальної залученості до навчального процесу, а також преференціями здобувача освіти щодо характеру навчальної діяльності. Автори виокремлюють такі типи студентської агентності: самокеровану, колаборативну, технологічну, культурно орієнтовану, дослідницьку, рефлексивну та діяльнісно-орієнтовану [3, с. 137].

Самокеровану студентську агентність зорієнтовано на індивідуальну ініціативу та автономне навчання. Вона реалізується через здатність студента самостійно планувати, контролювати та адаптувати власну траєкторію мовного навчання в межах структурно заданого освітнього середовища. Такий тип агентності передбачає проактивне використання доступних ресурсів, включаючи цифрові інструменти та автентичні матеріали, що сприяє автономному навчанню та персоналізації освітнього процесу.

Технологічну студентську агентність пов'язують з використанням цифрових інструментів у навчанні. Вона функціонує як ключовий чинник оптимізації мовного навчання в багатовимірному цифровому середовищі через цілеспрямоване використання цифрових платформ, мовних додатків і мультимедійних засобів та стратегічну взаємодію з онлайн-спільнотами.

Культурно орієнтована студентська агентність спрямована на розуміння культурного контексту

мови. Такий тип агентності інтегрує мовне навчання з глибоким розумінням соціокультурного контексту, у якому функціонує мова, стимулює студентів до занурення в матеріальні та нематеріальні культурні артефакти, сприяючи формуванню автентичного досвіду та цілісного осмислення мови.

Дослідницька студентська агентність виявляється в аналітичному підході до вивчення мовного матеріалу, що виходить за межі репродуктивного опанування граматичних і лексичних структур мови, стимулює студентів брати участь у наукових і проєктних ініціативах, критично осмислювати мовні знання.

Колаборативна студентська агентність ґрунтується на розумінні знання як соціального явища та передбачає пріоритет колективної діяльності над індивідуальною та використання взаємодії як засобу розвитку мовленнєвих умінь і комунікативної компетентності.

Рефлексивна студентська агентність ґрунтується на здатності до усвідомленого моніторингу власної навчальної діяльності в соціальному контексті, у якому її здійснюють, та передбачає критичну оцінку навчальних результатів, сильних і слабких сторін, а також раціональне коригування навчальних стратегій.

Діяльнісно-орієнтована студентська агентність акцентує увагу на практичному використанні мовних навичок поза межами навчального середовища та спонукає студентів до участі в реальних мовних ситуаціях, як-от: мовних обмінах чи волонтерстві, що сприяє глибшому закріпленню знань через досвід.

Кожен із цих типів агентності відображає особливий спосіб залучення студента до навчального процесу, певний рівень автономії, інтенціональності та взаємодії з мовним і соціальним середовищем.

2.3. Агентнісно-формувальний потенціал вправ

Принцип взаємопов'язаного й паралельного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності передбачає обґрунтований вибір видів вправ і завдань, а також їхню організацію в певній послідовності та кількості, що гарантує ефективне формування вмінь і навичок у різних аспектах мовленнєвої діяльності [1, 2, 5].

У психологічній науці поняття «вправа» розглядають як багаторазове цілеспрямоване виконання дій або видів діяльності з метою їхнього засвоєння, що ґрунтується на усвідомленні, когнітивному контролі та корекції процесу виконання та результатів діяльності [4, с. 47]. У контексті дослідження типів студентської агентності саме психологічне осмислення цього поняття є значущим, оскільки характер студентської агентності зумовлює рівень залученості студентів до навчального процесу (від репродуктивного виконання завдань до усвідомленої, саморегульованої, ініціативної та цілеспрямованої діяльності). У такому контексті вправа виступає не

лише як засіб автоматизації знань і навичок, а і як інструмент особистісної активності, рефлексії, саморегуляції, співпраці та практичного застосування знань відповідно до провідного типу агентності.

Аналізуючи агентнісно-формувальний потенціал вправ, автори спираються на усталену в методичній науці типологію, яка відповідає основним положенням комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови, у рамках якої виокремлюють мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи [2; 6].

Мовленнєві вправи, які передбачають наближення до реальності мовленнєву взаємодію в усному чи писемному форматі, є ключовим засобом формування студентської агентності, оскільки інтегрують когнітивну, соціальну, рефлексивну та діяльнісну складові навчальної активності. Їхня основна мета – залучення студентів до смислової комунікації з активним використанням засвоєного мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до комунікативних потреб і умов спілкування, що потребує від здобувача освіти самостійного прийняття рішень, стратегічного мислення та соціальної взаємодії [2, с. 167, 283].

Передусім мовленнєві вправи формують колаборативну агентність, оскільки майже завжди реалізуються у форматі діалогічної чи полілогічної взаємодії (дискусії, дебати, рольові ігри, інтерв'ю, симуляції, спільне вирішення завдань, планування спільних проєктів й аналіз ситуацій у групі). Такі вправи стимулюють обмін думками, співпрацю, розвиток комунікативної гнучкості та сприяють формуванню соціальної відповідальності й навичок партнерської взаємодії в навчанні.

Самокерована агентність формується за допомогою завдань, орієнтованих на особисту ініціативу, самостійне планування та рефлексію. Під час виконання таких завдань студент самостійно обирає мовні засоби, структурує повідомлення відповідно до ситуації, визначає комунікативні наміри та регулює власну мовленнєву поведінку. До них належать персоналізовані письмові завдання, створення індивідуальних проєктів, адаптація певної інформації до власних інтересів, самооцінка навчальних досягнень та постановка власних цілей. Такі вправи сприяють розвитку навчальної автономії, критичного мислення та відповідальності за результати власного навчання.

Технологічну агентність пов'язано з використанням цифрових ресурсів, тому цей тип агентності формується через вправи, що інтегрують цифрові інструменти та онлайн-ресурси в навчання. До них належать пошук інформації на сайтах, створення мультимедійних матеріалів, робота з онлайн-брошурами та використання мобільних застосунків. Такі завдання розвивають навички цифрової грамотності, мотивують студентів до інтерактивного навчання та інтегрують технології в мовне середовище.

У випадках, коли зміст завдань охоплює соціокультурний контекст, можна говорити про формування культурно орієнтованої агентності. Вона розвивається завдяки вправам, які поєднують мову та культуру (аналіз традицій і свят, обговорення культурних норм, вивчення соціополітичних особливостей різних країн). Такі завдання допомагають студентам формувати міжкультурну компетентність, толерантність, розуміння іншомовного соціуму та здатність діяти в полікультурному середовищі.

Вправи для розвитку дослідницької агентності включають глибокий аналіз мовного матеріалу, вивчення професійних текстів, пошук закономірностей у мові та роботу з реальними прикладами з практики. Вони формують навички критичного аналізу, здатність ставити питання й досліджувати мову у функціональному контексті.

Рефлексивна агентність виникає в процесі аналізу комунікативної ефективності, а її формування підтримується вправами, що вимагають усвідомлення власного досвіду, аналіз труднощів й оцінку здобутків у навчальному процесі. До них належать ситуаційні аналізи, заповнення мовного портфоліо та обговорення помилок. Це сприяє розвитку навичок самоспостереження, самокорекції, вдосконалення комунікативних стратегій та стратегій навчання.

Вправи, які мають на меті формування діяльнісно-орієнтованої агентності, моделюють реальні життєві ситуації або ситуації професійної діяльності та надають можливість практичного застосування мови. Це можуть бути рольові ігри зі спілкування з клієнтом, створення рекламних матеріалів, презентація продукту, вирішення конфлікту або участь у змодельованих професійних сценаріях. Завдяки таким вправам студенти занурюються в реальний контекст, набуваючи здатності застосовувати мову як засіб реальної дії в професійному контексті.

Хоча мовні та умовно-мовленнєві вправи зазвичай не розглядають як основний інструмент формування та розвитку продуктивних навичок, у контексті компетентісно орієнтованого навчання вони також можуть виступати засобом формування окремих типів студентської агентності.

Мовні вправи, які переважно мають форму заповнення пропусків, трансформації речень, заміни лексичних чи граматичних одиниць, спрямовані на автоматизацію окремих мовних структур і мають забезпечувати такий рівень сформованості мовних механізмів, який дозволяє студентам швидко й безпомилково виконувати необхідні мовні операції та вміти переносити їх в інші ситуації спілкування [2, с. 292]. Незважаючи на їхній відносно низький комунікативний потенціал, за умов комплексного педагогічного підходу такі вправи можуть виступати ефективним інструментом розвитку студентської агентності. Зокрема, у випадку, коли виконання мовних вправ супроводжується цілепокладанням,

самостійним добором матеріалів, використанням електронних ресурсів, а також усвідомленою самоперевіркою, вони сприяють формуванню самокерованої агентності. Крім того, якщо зазначені вправи доповнюють обговоренням типових помилок, аналізом граматичних закономірностей, поясненням вибору мовної форми та зіставленням альтернативних структур, вони можуть бути орієнтовані на розвиток рефлексивної агентності. Такий підхід сприяє формуванню в студентів навичок критичного оцінювання власної мовної продукції та гнучкого застосування мовного інструментарію в різних контекстах.

Умовно-мовленнєві вправи імітують типові ситуації міжособистісної або професійної взаємодії, проте функціонують у межах штучно обмеженого мовного контексту, що реалізується через зразки, підказки, опори або фіксовані мовленнєві ролі. Такі вправи «сприяють переносу мовних навичок у мовленнєву діяльність шляхом використання нових лексичних або граматичних одиниць у ситуативно спрямованих мікровисловленнях» [2, с. 292]. До типових прикладів належать діалоги за зразком, вправи на завершення реплік, інформаційні прогалини, а також імітаційні мінісценарії.

За умов методично обґрунтованого впровадження такі вправи можуть слугувати інструментом формування кількох типів студентської агентності. Зокрема, у випадку виконання вправ у парній або груповій взаємодії, яка передбачає рольовий розподіл, узгодження мовленнєвих дій, чергування ініціативи та зворотний зв'язок, вони сприяють розвитку колаборативної агентності та моделюють процеси міжособистісного спілкування. У разі, коли зміст умовно-комунікативних вправ ґрунтується на автентичних соціокультурних темах (наприклад, культурно зумовлені моделі поведінки, увічливість, національні традиції), такі завдання можуть бути релевантними для розвитку культурно орієнтованої агентності. Навіть за умов спрощеної мовної реалізації вони активізують процеси культурної інтерпретації та міжкультурного порівняння. Крім того, рефлексивну агентність можна цілеспрямовано розвинути завдяки аналізу результатів виконаних вправ: обговоренню лінгвістичних труднощів, емоційній комфортності, ефективності комунікативних стратегій. Запитання на кшталт: «Що виявилось складним?», «Що можна було зробити/сказати/написати інакше?», «Чи досягнуто мети комунікації?» – сприяють формуванню навичок усвідомленого спостереження за власною мовною поведінкою, що є ключовим компонентом агентнісно-орієнтованого підходу до навчання.

Таким чином, навіть вправи з переважно формальним або обмежено комунікативним характером – зокрема мовні й умовно-мовленнєві – мо-

жуть набути агентнісно-формувального потенціалу за умови, що їхнє використання здійснюється у межах навчального процесу, зорієнтованого на суб'єктну активність, рефлексію та свідоме опанування мови як інструменту професійної взаємодії. За належної методичної інтеграції ці вправи можуть виступати важливим етапом у циклі діяльного мовного навчання, підтримуючи формування таких видів студентської агентності, як самокерована, рефлексивна, колаборативна й культурно орієнтована.

3. ВИСНОВКИ

На сучасному етапі освіти в умовах цифрової трансформації та постійних змін у суспільстві та ринку праці агентність набуває критичного значення. Освітній процес, що підтримує агентність, сприяє формуванню відповідальних, ініціативних і гнучких громадян, здатних адаптуватися до умов, які постійно змінюються, і стати творцями нового знання, а не його пасивними споживачами.

Студентська агентність у контексті іншомовної освіти є складним інтегративним утворенням, що охоплює когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти, які забезпечують активну участь студента в освітньому процесі, здатність самостійно приймати рішення, брати відповідальність за результати навчання та рефлексувати власну діяльність.

Студентська агентність не є сталою рисою, а формується й активізується в процесі взаємодії студента з освітнім середовищем: через активну участь студентів у спільнотах навчальних практик, педагогічну підтримку, спільне конструювання знань та соціальну взаємодію. Суттєву роль при цьому відіграють методи викладання, типи завдань та ступінь автономії, що надається студенту в процесі навчання.

Формування різних типів студентської агентності в процесі навчання іноземної мови підтримує певна система вправ. Так мовні вправи сприяють створенню самокерованої та рефлексивної студентської агентності, а умовно-мовленнєві вправи доцільно використовувати для формування колаборативної, культурно орієнтованої та рефлексивної студентської агентності. Але найбільший агентнісно-формувальний потенціал мають **мовленнєві вправи**, оскільки інтегрують когнітивну, соціальну, рефлексивну та діяльну складові навчальної активності.

Перспективи подальших розвідок полягають у проведенні дослідження щодо впливу різних типів вправ на виникнення конкретних аспектів агентності та аналізі динаміки формування студентської агентності на різних етапах навчання в закладах вищої освіти.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борещька, Г. Е., & Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт. Відновлено з: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/267/Р_Ь_Р_м_С_.PsPrPëPeP°%20PSP°PIC±P°PSPSCII%20P+P_Ь_С-Р_ь%20PiC-PrCБCfC±PSPëPe%20%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
2. Редько, В. Г. (2017). Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка. Відновлено з: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709468/1/Redko_Monograph_1.pdf.
3. Старцева, Н. М., Ільченко, В. В., & Карпенко, О. В. (2024). Студентська агентність та її типи: застосування в мовному навчальному середовищі. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, 99, 133-140. Відновлено з: <file:///D:/Downloads/23895-Текст%20статті-45991-1-10-20240630.pdf>.
4. Ушакова, І. М. (2016). *Вікова психологія: курс лекцій*. Харків: НУЦЗУ. Відновлено з: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/494/1/Вікова%20психология%20Консп%20лекц%20%28Ушакова%29.pdf>.
5. Черноватий, Л. М. (2018). Система вправ і завдань як категорія методики навчання. *Іноземні мови*, 2, 19-26. Відновлено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2018_2_4.
6. Чистякова, А. Б. (2008). Система вправ при навчанні іноземної мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*, 12, 208-213. Відновлено з: <https://ekhnur.karazin.ua/server/api/core/bitstreams/19fce754-2c14-4438-aafa-8942977c14a7/content>.
7. Aitken, N. (2011). Student Voice in Fair Assessment Practice. In: Webber, C., Lupart, J. (Eds.), *Leading Student Assessment. Studies in Educational Leadership*, vol 15. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5_9.
8. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.
9. 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>.
10. 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>.
11. Campbell, C. (2009). Distinguishing the Power of Agency from Agentic Power: A Note on Weber and the “Black Box” of Personal Agency. *Sociological Theory*, 27(4), 407-418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01355.x>.
12. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
13. Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103, pp. 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>.
14. 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>.
15. Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.
16. 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.
17. 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>.
18. Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (2001). Second language activity theory: understanding second language learners as people. In M. Breen (Ed.), *Learner Contribution to Language Learning: New directions in research* (pp. 141-158). Harlow: Pearson Education.
19. Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. UNESCO. https://fundaciobofill.cat/uploads/old-files/BOOK_COMPLETE_future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf.
20. Marshall, V. & Clarke, P. (2010). Agency and social structure in aging and life-course research. In D. Dannefer & C. Phillipson, The SAGE handbook of social gerontology (pp. 294-305). London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446200933.n22>.
21. 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>.
22. 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>.
23. Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson. <https://doi.org/10.2307/3588036>.
24. OECD. (2018). The Future of Education and Skills. Education 2030. Published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf.
25. 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>.

26. 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/S0305000900011687>.

Стаття надійшла до редакції 01.07.2025

Стаття рекомендована до друку 03.10.2025

Опубліковано 30.12.2025

Ilchenko Valeriia – Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation, V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: valeriia.ilchenko@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6757-1882>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=-o2ScB8AAAAJ>; RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Valeriia-Ilchenko>

Startseva Natalya – PhD, Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and Translation, V. N. Karazin Kharkiv National University e-mail: nstartseva@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0264-913X>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=GLaHCacAAAAJ>; RESEARCH GATE: www.researchgate.net/profile/Natalya-Startseva-2

Karpenko Olena – Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation, V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: yelena.karpenko@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6795-2487>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?hl=ru&authuser=1&user=yQX25gIAAAAAJ>; RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Olena-Karpenko-6>

EXERCISES AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENT AGENCY IN LANGUAGE EDUCATION

The article examines student agency as a set of motivational, cognitive, emotional, and volitional characteristics of the student, which ensures their ability to initiate, control, and direct their own learning – of a foreign language in particular – and reflect on its effectiveness. The theoretical foundations of student agency and the four main approaches to its definition – socio-cultural, psychological, sociological and socio-cognitive – are outlined. The existing typology of student agency encompassing self-directed, collaborative, technological, culture-oriented, research, reflexive, and action-oriented student agency, is analysed and its manifestations are specified with regard to the disciplinary dimension. It is emphasized that student agency is not a permanent feature; it is formed and activated in the process of student interaction with the educational environment conditioned by educational norms and regulations, teacher's expectations, and traditions of an educational establishment. A significant role in this process is played by teaching methods, types of exercises and the degree of autonomy provided to the student in the learning process. The relationship between the types of student agency and learning exercises that can form its individual types is established. It is determined that different types of exercises feature different agency-forming potential. It is noted that the key means of forming student agency is productive exercises, since they integrate the cognitive, social, reflexive, and functional components of student learning activity. Reproductive and productive-reproductive exercises acquire agency-forming potential, provided that such exercises are used in the educational process focused on the subject activity, their reflection and conscious acquisition of language as a tool for everyday and professional interaction. The authors emphasize the need for an optimal balance between the use of different types of exercises to ensure the formation of sustainable and comprehensive agency in the subject of the educational process, since this approach will maximize the effectiveness of the educational process as a whole.

Key words: *agency-forming potential, educational environment, learning exercises, student agency, teaching methods, typology.*

REFERENCES

1. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka H. E. & Nikolayeva, S. Yu. (Eds.). (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]*. Kyiv: Lenvit Publ. (in Ukrainian)
2. Red'ko, V. H. (2017). *Konstruiuvannya zmistu shkil'nykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka: monohrafiia [Designing the content of school foreign language textbooks: theory and practice: monograph]*. Kyiv: Pedahohichna dumka Publ. (in Ukrainian)
3. Startseva, N. M., Il'chenko, V. V., & Karpenko, O. V. (2024). Students'ka ahentnist' ta ii typy: zastosuvannya v movnomu navchal'nomu seredovyschi [Learner Agency and its Types: Application in the Language Learning Environment]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina. Seriya: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov [The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching]*, 99, 133-140. (in Ukrainian)
4. Ushakova, I. M. (2016). *Vikova psykholohiia: kurs leksij [Age Psychology: Course of Lectures]*. Kharkiv: NUTsZU Publ. (in Ukrainian)
5. Chernovatyi, L. M. (2018). Systema vprav i zavdan' iak katehoriia metodyky navchannia [The System of Exercises and Tasks as the Category of Translator Training Model]. *Inozemni movy [Foreign Languages]*, 2, 19-26. (in Ukrainian)

6. Chystiakova, A. B. (2008). Systema vprav pry navchanni inozemnoi movy [System of Exercises in Teaching a Foreign Language]. *Vykkladannia mov u vyschykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'iazky [Teaching Languages at Higher Institutions. Interdisciplinary Links]*, 12, 208-213. (in Ukrainian)
7. Aitken, N. (2011). Student Voice in Fair Assessment Practice. In: Webber, C., Lupart, J. (Eds.). *Leading Student Assessment. Studies in Educational Leadership*, vol 15. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5_9.
8. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.
9. 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>.
10. 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>.
11. Campbell, C. (2009). Distinguishing the Power of Agency from Agentic Power: A Note on Weber and the “Black Box” of Personal Agency. *Sociological Theory*, 27(4), 407-418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01355.x>.
12. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
13. Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103, pp. 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>.
14. 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>.
15. Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.
16. 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.
17. 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>.
18. Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (2001). Second language activity theory: understanding second language learners as people. In M. Breen (Ed.), *Learner Contribution to Language Learning: New directions in research* (pp. 141-158). Harlow: Pearson Education.
19. Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. UNESCO. https://fundaciobofill.cat/uploads/old-files/BOOK_COMPLETE_future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf.
20. Marshall, V. & Clarke, P. (2010). Agency and social structure in aging and life-course research. In D. Dannefer & C. Phillipson, *The SAGE handbook of social gerontology* (pp. 294-305). London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446200933.n22>.
21. 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>.
22. 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>.
23. Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson. <https://doi.org/10.2307/3588036>.
24. OECD. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf.
25. 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>.
26. 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/S0305000900011687>.

The article was received by the editors 01.07.2025

The article is recommended for printing 03.10.2025

Published 30.12.2025