

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ЯК ЧИННИК СТІЙКОСТІ ТА БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Літвінчук Альона Теофанівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов,

Національний університет водного господарства

та природокористування

м. Рівне, Україна

Повномасштабні воєнні дії та безпекові виклики суттєво дестабілізували аудиторне навчання у закладах освіти України. У галузі лінгводидактики це спричинило порушення системності та безперервності комунікативної практики, яка є важливою умовою формування іншомовної компетентності. Повітряні тривоги, вимкнення електроенергії та обмеженість синхронного контакту з викладачем часто ускладнюють забезпечення класичного аудиторного навчання. Специфіка засвоєння іноземної мови полягає у високій чутливості мовленнєвих навичок до часових розривів, адже дискретність комунікативного досвіду створює ризики деавтоматизації лексико-граматичних структур, виснаження активного словникового запасу та зростання психологічного мовного бар'єра. За таких обставин уже усталений у вищій школі принцип студентоцентризму актуалізує потребу якісного поглиблення – створення умов для розвитку навчальної автономії здобувачів і гнучкого педагогічного супроводу, спрямованих на формування їхньої здатності до саморегульованого вивчення іноземної мови.

Концептуалізація навчальної автономії здобувача освіти спирається на фундаментальні засади теорії саморегульованого навчання [5], яка деталізується через специфічний стратегічний інструментарій опанування мови [4] та його адаптацію у вітчизняній лінгводидактиці вищої школи [1, 2]. Важливим виміром цього підходу є впровадження ефективних стратегій і тактик іншомовної освіти безпосередньо у контексті нелінгвістичних ЗВО [3]. У межах окресленої парадигми ключовим елементом постає перехід від зовнішнього педагогічного контролю до внутрішньої самоорганізації, де здобувач стає активним суб'єктом управління власними когнітивними та метакогнітивними процесами.

Фундаментальні засади теорії саморегульованого навчання Б. Циммермана [5] визначають автономність як системний циклічний процес, у якому здобувач проактивно керує власними когнітивними, метакогнітивними та мотиваційними ресурсами для досягнення освітніх цілей. У вітчизняній лінгводидактиці вищої школи ця спроможність диференціюється залежно від ступеня незалежності студента від безпосереднього педагогічного супроводу. Зокрема, О. Б. Тарнопольський [2] виокремлює три рівні навчальної автономії: нульовий рівень, що передбачає повну підпорядкованість викладачеві, який повністю організовує та контролює освітній процес; перший рівень (групову автономію), де виконавчі й контролюючі функції перекладаються на групу чи пару здобувачів освіти під консультативним наглядом педагога; та другий рівень (індивідуальну автономію), за якого всі фази діяльності виконуються кожним студентом окремо, а викладач діє лише як консультант чи помічник. Поглиблюючи градацію рівнів стосовно самостійної позааудиторної роботи здобувачів у ЗВО, О. П. Биконя [1, с. 11] виділяє часткову автономію, що поєднує внутрішній самоконтроль здобувача із зовнішнім контролем викладача, який формулює цілі та завдання; напівавтономію, за якої постановка цілей і підсумковий контроль залишаються за педагогом при вільному виборі студентом шляхів виконання завдань; та умовно повну автономію, де викладач здійснює лише опосередкований і відстрочений контроль, тоді як висування цілей, пошук варіантів їх реалізації, самоконтроль, самокорекція та самооцінювання переходять до прерогативи самого здобувача. В екстремальних умовах сьогодення саме послідовний перехід до індивідуальної [2] та умовно повної [1] автономності є вирішальним механізмом збереження безперервності іншомовної підготовки.

Успішна реалізація індивідуальної та умовно повної навчальної автономії вимагає від здобувача вищої освіти не просто високого рівня мотивації, а свідомого володіння цілісною системою навчальних стратегій. Як підкреслює Л. Тенг [4], ефективність саморегульованого засвоєння іноземної мови безпосередньо зумовлена спроможністю студента гнучко комбінувати метакогнітивні (планування, моніторинг, формувальне самооцінювання), когнітивні (опрацювання, систематизація та продукування мовного матеріалу) та мотиваційні стратегії. У контексті іншомовної освіти в ЗВО ці теоретичні засади трансформуються у прикладний репертуар стратегій і тактик, спрямованих на подолання дискретності освітнього процесу, оптимізацію асинхронного навчання та компенсацію браку безпосередньої комунікативної практики [3]. З огляду на це, критично важливим завданням викладача вищої школи постає цілеспрямоване

формування стратегічної навчальної компетентності здобувача освіти: застосування адаптивних викладацьких тактик фасилітації дозволяє поступово делегувати студентові функцію контролю за власним навчальним поступом, перетворюючи самостійну роботу з вимушеної реакції на безпекові виклики на усвідомлену та ефективну освітню траєкторію [3, 4].

У цьому контексті потужним каталізатором та технологічним фасилітатором навчальної автономії студента виступають технології генеративного штучного інтелекту. Виконуючи роль інтерактивного цифрового партнера, ШІ дозволяє реалізувати модель умовно повної автономії [1, 2], переносячи тренувальні та комунікативні аспекти іншомовної підготовки в асинхронне середовище. Інтеграція штучного інтелекту в самостійну роботу забезпечує миттєвий адаптивний зворотний зв'язок щодо лексико-граматичної точності, стилістичної влучності та структури мовленнєвих висловлювань, що напряду підтримує метакогнітивні стратегії самоконтролю та самокорекції студента [4]. Крім того, діалогові системи на основі ШІ дозволяють моделювати різноманітні комунікативні ситуації без часових та просторових обмежень, завдяки чому студент може знизити рівень афективного фільтра, подолати психологічний мовний бар'єр та накопичувати комунікативний досвід у безпечному, низькостресовому режимі [3]. За такої взаємодії технології ШІ можуть функціонувати не як засіб автоматичного виконання завдань, а як дидактичний інструмент, що спонукає студента до рефлексії, аналізу власних помилок та свідомого керування власним мовним розвитком у системі саморегульованого навчання [5].

Для успішного функціонування окресленої моделі в освітньому процесі ЗВО необхідна реалізація трьох ключових педагогічних умов: реструктуризація навчальних програм на користь асинхронних мікромодулів; методичне забезпечення саморегуляції через розробку критеріально-оцінювальних дескрипторів, карт самодіагностики та алгоритмів метакогнітивного самоконтролю [3]; а також формування цифрової грамотності й культури академічної доброчесності при взаємодії з ШІ-інструментами. Зазначена взаємодія потребує регламентації межі їх залучення: штучний інтелект застосовується як інтерактивний тренажер для аналізу мовленнєвих помилок, форматування запитів (промпт-інжинірингу) та рефлексії, що застерігає від неусвідомленого копіювання і формує культуру відповідального та академічно доброчесного вивчення мови. За дотримання цих умов формування навчальної автономії здобувачів освіти перетворюється з вимушеної реакції на безпекові виклики війни на дієвий системний

механізм забезпечення якості, стійкості та безперервності іншомовної підготовки у вищій школі.

Література

1. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.П. Биконя. Київ, 2017. 48 с.
2. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іноземної мови для професійного спілкування у закладах вищої освіти : підручник. Дніпро : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 280 с.
3. Litvinchuk A., Kupchyk L. English Teaching and Learning Strategies and Tactics for Tertiary Education. *Proceedings of the 4th International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML)*. Vol. 1. SciTePress, 2024. P. 85–97. DOI: <https://doi.org/10.5220/0012646800003737>
4. Teng L. S. *Self-Regulated Learning and Language Learning Strategies*. English Language Education. Cham : Springer, 2022. Vol. 26. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-99520-1_2
5. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*. 1990. Vol. 25, № 1. P. 3–17. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-651-8-48>

ІНСТИТУЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ЛНТУ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ

Лютак Олена Миколаївна

*доктор економічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи та досліджень,
Луцький національний технічний університет
м. Луцьк, Україна*

Повномасштабна війна в Україні зумовила безпрецедентні трансформації соціально-економічного середовища та суттєво посилила вимоги до спроможності інституцій забезпечувати безперервність виконання своїх основних функцій. Особливої актуальності набуває проблема інституційної стійкості закладів вищої освіти, які в умовах воєнного стану одночасно виконують освітню, наукову, інноваційну,