

УДК [378.091.26:005.32]:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209455>**Наталя ДМІТРЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3556-0003**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) nataliadmitrenko0302@gmail.com*

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОЦЕСІ АУТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стаття присвячена проблемі реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування як необхідної педагогічної умови автономного формування професійно орієнтованої мовленнєвої англomовної компетентності студентів ЗВО. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що, на думку дослідників, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія у процесі автономного навчання сприяє розвитку особистості студента, формуванню навичок і умінь автономно оволодівати професійно орієнтованою мовленнєвою англomовною компетентністю, здатності самостійно керувати своєю інтелектуальною діяльністю як у конкретній навчальній ситуації, так і в контексті неперервного вивчення іноземної мови.

Основне завдання суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання полягає в тому, щоб навчити студентів учитися, що передбачає формування навичок, які сприяють успішному здійсненню навчальної діяльності, а також цілеспрямовано формувати певні властивості, звички, ціннісні установки, від яких залежить результативність навчальної діяльності. Прогнозовані результати суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання можна розглядати в двох аспектах: із позиції студента це реальна залученість не тільки до осмислення власної навчальної діяльності, але і її перетворення, вільне творче самовираження, яке не обмежується рамками предмету й бюджету часу; ефективне використання робочого часу викладачем, можливість вирішення проблем і реалізація ідей, особистісно значущих для студентів.

Автономне навчання створює платформу для ефективної організації та планування освітнього процесу і суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії викладача і студента. Водночас розвиток освітньої автономії сприятиме більш ефективному навчанню професійно орієнтованого англomовного спілкування, оскільки автономне навчання стимулює студентів до активної, усвідомленої навчальної діяльності, сприяє зростанню ініціативи та відповідальності студентів.

Ключові слова: автономне навчання, професійно орієнтоване англomовне спілкування, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія.

Natalia DMITRENKO,*orcid.org/0000-0002-3556-0003**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Teaching Methods of Foreign Languages
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) nataliadmitrenko0302@gmail.com*

SUBJECT-SUBJECT PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF AUTONOMOUS LEARNING OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH COMMUNICATION

The article is devoted to the problem of realization of subject-subject pedagogical interaction in the process of autonomous learning of professionally oriented English communication as a necessary pedagogical condition of autonomous formation of professionally oriented speech competence of higher school students. Analysis of publications showed that according to scholars' opinions, subject-subject pedagogical interaction in the process of autonomous learning contributes to the development of the student's personality, the formation of skills to develop professionally oriented speech competence, the ability to manage the intellectual activities independently in a particular educational situation and in the context of life-long language learning.

The main task of subject-subject pedagogical interaction in the process of autonomous learning is to teach students to learn, which involves the formation of skills that contribute to the successful implementation of educational activities, as well as purposefully form certain properties, habits, values, which depends on the effectiveness of educational activities.

The predicted results of subject-subject pedagogical interaction in the process of autonomous learning can be considered in several aspects. From the student's point of view, this is a real involvement not only in student's understanding

of educational activity, but also in its transformation, free creative self-expression, which is not limited by the subject and time. From the teacher's side, it is realized in the effective use of working time by the tutor, the ability to solve problems and implement ideas of personal significance for students.

Autonomous learning creates a platform for effective organization and planning of the educational process and effective subject-subject pedagogical interaction of a teacher and a student. At the same time, the development of educational autonomy will contribute to more effective learning of foreign language communication, because autonomous learning motivates, stimulates students to active, conscious learning activities, strengthens the initiative and responsibility of students.

Key words: *autonomous learning, professionally oriented English communication, subject-subject pedagogical interaction.*

Постановка проблеми. Основним положенням автономного навчання є концентрація усього процесу навчання на особистості студента, надання йому більшої свободи вибору. У процесі організації автономного навчання змінюється позиція студента й викладача в освітньому процесі у бік переходу до суб'єкт-суб'єктних відносин, а педагогічна взаємодія розглядається як необхідна умова реалізації автономного навчання поряд із педагогічним супроводом і самоосвітою.

У процесі автономного навчання роль студента змінюється: із об'єкта навчання він перетворюється на суб'єкт: самостійно визначає цілі та завдання навчальної діяльності, обирає засоби навчання, стратегії для досягнення своїх цілей, самостійно розподіляє час, визначає, працює він у групі чи індивідуально, обирає методи контролю успішності свого навчання, за необхідності консультується із викладачем.

Аналіз досліджень. Зазначимо, що реалізацію автономного навчання й розвиток автономії студента в навчальній діяльності у процесі оволодіння іноземною мовою виокремлюють як важливу освітню мету всі сучасні програми з іноземної мови. Наприклад, «Objectives for Foreign Language Learning. Council of Europe», 1986; «A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», 2018; «European Language Portfolio», 1997 (Council of Europe, 1986; 1997; 2018). Зазначені документи рівень автономії та самостійності у процесі вивчення іноземної мови розглядають як обов'язковий критерій визначення рівня володіння іноземною мовою. Згідно з прийнятими документами основна ідея концепції автономного навчання полягає в тому, що досягнення автономії означає бажання і спроможність студента взяти на себе управління своєю навчальною діяльністю, вирішувати, що і як він хоче вивчати, нести відповідальність за прийняття цих рішень і їх виконання (Council of Europe, 1986). Тобто у процесі формування професійно орієнтованої мовленнєвої англомовної компетентності висуваються завдання розвитку особистості студента, формування умінь самостійно оволодівати

іноземною мовою, здатності самостійно керувати цією інтелектуальною діяльністю як у конкретній навчальній ситуації, так і в контексті неперервного вивчення мови (Dmitrenko et al., 2020: 91).

Метою статті є теоретичне обґрунтування доцільності використання суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування як необхідної педагогічної умови автономного формування професійно орієнтованої мовленнєвої англомовної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення наукових уявлень про сутність поняття дозволяє сформулювати власне визначення терміна «автономне навчання», під яким ми розуміємо *навчальний процес, за якого особистість виявляє бажання і здатність виступати відповідальним суб'єктом процесу навчання, здійснювати самостійну навчальну діяльність і саморозвиватися в освітньому та професійному аспектах.* Відповідно, *автономне навчання іноземної мови забезпечує самовизначення та самореалізацію студента у процесі вивчення іноземної мови.* Водночас автономне навчання є формою організації навчальної діяльності, дидактичною моделлю, в якій створюються умови для формування автономії студента.

У своєму дослідженні Е. Віснер-Курзава виділяє такі *цілі* автономного іншомовного навчання: формування системи умінь і навичок навчальної активності, необхідних людині протягом усього життя, тому що знання постійно застарівають і змінюються; розвиток впевненості у собі, почуття задоволення результатами власної праці, що є необхідним для самоствердження у подальшій роботі; підвищення активності когнітивної діяльності, поліпшення її результатів за рахунок самостійного засвоєння змісту навчальних матеріалів; використання переваг автономного режиму роботи у вивченні іноземної мови в таких випадках: виконання домашніх завдань, відновлення забутих матеріалів, для самостійного навчання за відсутності на аудиторних заняттях, за потреби вивільнити час для інших видів діяльності,

наприклад, спортивних тренувань, застосування іноземної мови для творчості (Wissner-Kurzawa, 1995: 308).

Порівнюючи підходи у традиційному й автономному навчанні, Р. Басбагі і Н. Йілміз стверджують, що за умов автономного навчання студенти несуть більше відповідальності за своє навчання, ніж викладач. Викладач підтримує студента й заохочує, а студент не відчуває прямого контролю над ним. Студент ставить сам навчальні цілі й визначає шляхи їх досягнення; не споживає готові навчальні матеріали, які надає викладач, а обирає й застосовує важливу інформацію у процесі конструювання власних знань (Basbagi, Yilmaz, 2015: 73).

Не можна не погодитися з Л. Дікінсоном, що у традиційному навчанні викладач одноосібно несе відповідальність за організацію заняття, вибір навчального матеріалу, практичну реалізацію самого заняття. Він сам оцінює роботу студентів і планує заняття на перспективу. Проте викладач може передати частину цих функцій своїм студентам, спроможним відповідати за такі аспекти навчального процесу, як-от: окреслення навчальних завдань, підбір дидактичних матеріалів, оцінювання досягнутих ними результатів. Навчання перетворюється у співпрацю, за якої викладач організовує заняття таким чином, щоб якомога більше залучати студентів до управління процесом навчання і поступово передавати їм частину відповідальності за їхнє навчання (Dickinson, 1987: 11).

Як зауважують дослідники С. Борг і С. Аль-Бусаїді, в сучасній лінгводидактиці недостатньо докладно висвітлено рекомендації, як розвивати освітню автономію у процесі навчання іноземної мови. З метою з'ясувати, що заважає формуванню та подальшому розвитку навчальної автономії студентів, С. Борг і С. Аль-Бусаїді провели опитування викладачів і серед чинників, які ускладнюють формування навчальної автономії, виділили такі: брак навчального часу; не сформований досвід автономного навчання; студент потребує допомоги викладача; відсутність мовної практики поза аудиторією; надмірну зосередженість на оцінках; недостатньо високий рівень володіння англійською мовою; обмежений вибір підручників, запропонованих програмою; недостатню викладацьку автономію; нездатність викладача визначити реальні можливості студентів (Borg, Al-Busaidi, 2012: 19).

Зарубіжні дослідники у своїх працях із навчальної автономії роблять спроби охарактеризувати «автономного студента». Зокрема, М. Брін

і С. Манн окреслили ознаки сучасного студента так: новий психологічний статус студента, новий спосіб існування, почуття відповідальності за навчальний процес; бажання навчатися, позиція «я справді *хочу* це зробити», а не «я роблю це тому, що я *зобов'язаний* це робити» або «тому, що хтось вимагає, щоб я це зробив», кореляція внутрішньої мотивації із зовнішньою («я хочу це вивчити, тому що це допоможе мені досягти...»); самоопанування і впевненість у собі; метакогнітивні уміння, прийняття рішень – *що* вчити, *коли*, *де*, за допомогою чого, конструктивне використання порад наставників; готовність студента до змін у навчальному менеджменті; здатність мислити, діяти, здійснювати вчинки, керуючись власними спонуканнями, інтересами й цілями; незалежність від викладача, самостійність у виборі навчальних матеріалів, стратегій; стратегічний підхід до навчання, активність, пізнавальний інтерес, використання зовнішніх джерел інформації з найбільшою користю; усвідомлення, чому, *навіщо* і як потрібно навчатися; здатність до співпраці та вміння «вести переговори» з викладачем та іншими студентами, щоб знайти найкраще застосування навчальним ресурсам у його розпорядженні (Benson, Voller, 1997: 134).

Дослідниця Н. Коряковцева визначає *автономну навчальну діяльність студента з оволодіння іноземною мовою* як: самостійний аналіз комунікативних потреб, що полягає у визначенні профілю комунікативних потреб (де і з якою метою користуватися іноземною мовою), а також конкретизації комунікативних завдань (які вміння необхідні); самооцінку фактичного рівня володіння іноземною мовою: комунікативних умінь, мовленнєвих навичок, визначення труднощів; постановку цілей і навчальних завдань: мовних, мовленнєвих, культурознавчих, навчальних, творчих (Коряковцева, 2001: 213).

До умінь і здібностей студента, що свідчать про його готовність до автономії, дослідниця С. Ніколаєва відносить: уміння сконцентрувати увагу на поставлених цілях і завданнях освіти загалом або її окремого етапу; вміння і спроможність самому керувати процесом власної освіти; вміння контролювати й оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуючись певних строків / вимог тематичного / підсумкового / поточного контролю; здатність не втратити впевненості у власних силах у разі стресових ситуацій, невдач тощо (Ніколаєва, 2013: 511).

У процесі автономного навчання студентам надається ініціатива, їх навчають послідовності дій і застосування оптимальних засобів, унаслідок

цього підвищується їхній рівень самостійності, розширюється сфера їхніх можливостей не тільки на занятті й у рамках одного предмета, а й у позанавчальному просторі загалом. Студенти мають бути готовими: самостійно планувати свій робочий день; слідкувати за строками консультацій і заліків; змінювати ці терміни мотивовано й аргументовано, розраховуючи на позитивний результат перемовин; пропонувати зручні для них форми звіту та знаходити компроміси з викладачем у разі необхідності; визначати, яка оцінка з іноземної мови їх влаштовує і, відповідно, який обсяг навчального матеріалу підлягає засвоєнню та які контрольні завдання мають бути виконані; виправляти одержану оцінку, якщо вона не відповідає рівню їхніх вимог (Ніколаєва, 2013: 511).

На думку М. Бєрулави, основними умовами формування автономного студента є: ставлення до студента не як до об'єкта педагогічної діяльності, а як до зацікавленого суб'єкта навчально-виховного процесу; створення нових технологій навчання, що максимально враховують уподобання студентів щодо способів переробки навчального матеріалу; створення принципово нових технологій виховання і розвитку особистості, які стимулюють самонавчання, самовиховання і саморозвиток (Бєрулава, 1996).

Шляхом аналізу науково-методичних джерел встановлено, що автономний студент як суб'єкт навчання іноземної мови має такі характеристики: може розпізнати, про що йдеться на занятті (цілі, зміст, раціональні форми / прийоми організації, планування, контролю), тобто для нього немає необхідності у виголошенні викладачем мети конкретного заняття і навчання загалом; може сформулювати й корегувати власні освітні цілі; володіє ефективними стратегіями й техніками навчально-пізнавальної діяльності; може визначити, які навчальні стратегії не є для нього ефективними (більше не функціонують) й обрати інші, що відповідають цим обставинам або потребі; може об'єктивно оцінити власний успіх, відстежити своє просування, відкоригувати його за потреби; охоче, з готовністю приймає відповідальність за своє навчання; якщо спіткає невдача, шукає її причину, а не винних у невдачах; уміє відкинути стандартні рішення та знайти нові, оригінальні; передбачає кілька можливих варіантів вирішення проблем й обирає оптимальні.

Отже, можемо виділити такі напрями формування автономії студентів: формування у студентів адекватних мотивів для автономного навчання; формування й розвиток розумових властивостей, які виступають як основа навчальних дій (порів-

няння, узагальнення, абстракції та ін.); формування адекватної самооцінки своєї автономної діяльності; формування якостей-звичок, що сприяють підвищенню ефективності автономної діяльності (працьовитості, загальної організованості, тайм-менеджменту та ін.); формування і розвиток у процесі автономної роботи психічних властивостей особистості (пам'яті, уваги та ін.), необхідних для її ефективного виконання.

Вивчення науково-педагогічної й методичної літератури схиляє до висновку, що дослідники не одностайні у виборі терміна, який би найкраще характеризував «викладача автономних студентів». У зарубіжній методичній практиці поширені такі номінації: викладач-помічник (*helper*); викладач, який «полегшує процес навчання» (*facilitator*); викладач-радник (*counsellor, adviser*); викладач-координатор (*co-ordinator*); викладач-консультант (*consultant*); викладач-ментор (*mentor*); викладач-джерело (*a resource person*).

Пояснимо найуживаніші з наведених вище назв *helper, facilitator i counsellor*.

Серед перших дослідників автономного навчання, котрий використовував термін *helper*, був А. Таф. Науковець визначив характеристику ідеального викладача-помічника, яку пізніше уточнив Л. Дікінсон, додавши другу групу ознак, що репрезентують викладача як помічника студентів в організації їхньої навчальної діяльності. Як слушно зауважує дослідник, ця позиція викладача вимагає від нього таких важливих знань та умінь: володіння рідною мовою студентів, щоб уникнути труднощів у спілкуванні; умінь педагогічно коректно виявляти побажання студентів і їхні вимоги до навчального процесу (*needs analysis*); спроможність визначати перспективні цілі та завдання; умінь проводити лінгвістичний аналіз; знання ресурсних джерел; умінь створювати якісні навчальні матеріали; знання процедури оцінювання та самооцінювання; володіння навчальними стратегіями; адміністративні й управлінські навички; умінь організації ресурсного центру (Dickinson, 1987: 123).

Авторство терміна викладач-*facilitator*, як вважають, належить М. Ноулзу. До застосування цього терміна схиляються такі дослідники, як Р. Брокет, Р. Хіємстра, С. і Дж. Пауел. Зокрема, Г. Холек, проаналізувавши характеристики викладача-*фасилітатора*, що їх обговорюють у своїх роботах зарубіжні дослідники із самокерування, індивідуалізації та автономізації навчання, узагальнив їх і виділив дві групи, які назвав 1) *психологічно-соціальною підтримкою* і 2) *технічною підтримкою* (Benson, Voller, 1997: 102).

У переліку завдань, передбачених функціями викладача-фасилітатора, Д. Боуд обмежився трьома, котрі він визначив як основні: *допомогою студентам у плануванні та проведенні автономного навчання* з використанням needs analysis, визначенням проміжної й кінцевої мети навчання, складанням графіка роботи, вибором навчальної літератури й організацією інтерактивних видів діяльності; *допомогою студентам в оцінюванні їхніх результатів* (поточним моніторингом, підсумковим оцінюванням, самооцінюванням, взаємооцінюванням); *допомогою студентам у набутті ними знань, навичок та умінь*, необхідних для глибокого засвоєння навчального матеріалу, визначенням навчальних стилів і відповідних стратегій (Benson, Voller, 1997: 104).

Дослідники Ф. Райлі, М. Греммо і Д. Абу використовують термін викладач-порадник для характеристики ролі викладача автономного навчання. Ф. Райлі уточнює, що процедура «поради» з боку викладача не є «простою, стандартною діяльністю», оскільки передбачає презентацію навчальної інформації; проведення діагностики рівня засвоєння знань; оцінювання; консультативну допомогу (Benson, Voller, 1997: 119). Відмінність викладача-порадника від традиційного викладача полягає в тому, що він не передає свої знання певними порціями за одиницю часу, а виступає ініціатором пошуку знань в інформаційному просторі, пояснюючи студентам особливості процесу отримання знань і стратегії роботи з інформацією.

Дослідники рекомендують починати формування умінь автономної навчальної діяльності під контролем викладача. Проте ролі студента і викладача дещо видозмінюються. Студенти набувають більшої свободи у виборі стратегій, завдань і мети свого навчання. Викладач, у свою чергу, спрямовує цей вибір.

Дослідники В. Борщова і Я. Григорян рекомендують викладачам іноземної мови у процесі реалізації автономного навчання діяти так: планувати навчальний процес спільно зі студентами; пропонувати студентам різноманітні способи вивчення матеріалу; знайомити їх із освітніми інтернет-ресурсами; інтегрувати інноваційні технології у процес вивчення іноземної мови; допомагати студентам у формуванні навчальних стратегій; сприяти в організації самонавчання; застосовувати технологію портфоліо; періодично колективно обговорювати результати автономної роботи (Борщова, Григорян, 2014: 47).

Не менш важливою є готовність викладача до реалізації автономного навчання, що, поза всяким сумнівом, вимагає перебудови всього освітнього

процесу: активного залучення інформаційно-комунікаційних технологій, застосування нових форм і методів роботи, готовності викладача делегувати частину відповідальності за продуктивність навчання студентів та ін.

Для викладача, залученого у процес автономного навчання, надзвичайно важливо бути мотивованим на оптимізацію освітнього процесу, зацікавленим у створенні та використанні нових форм навчання та їх оптимального поєднання з іншими формами навчання; володіти основними системами електронного навчання, знати їхні основні переваги та недоліки; раціонально використовувати можливості та прийоми роботи таких систем для організації навчання у групах, проміжного і підсумкового тестування, візуалізації навчального матеріалу, організації спільної роботи, спілкування й консультування; оцінювати якість засвоєння знань, складати індивідуальну траєкторію навчання, своєчасно виявляти й усувати недоліки.

Для упровадження автономного навчання з іноземної мови викладачеві необхідно володіти не лише іноземною комунікативною компетентністю, але і спеціальними вміннями менеджера освіти, психолога і керівника, здатного здійснювати моніторинг навчальної діяльності, вносячи в його схеми необхідні зміни. Функції викладача іноземної мови, зокрема в організації автономного навчання, передбачають: забезпечення доступності та відкритості для студентів змісту навчальних програм, форм і видів контролю; відмову від ролі єдиного джерела інформації; надання допомоги й консультування в навчальній діяльності; забезпечення студентів необхідними навчальними матеріалами та технологіями їх використання, тобто створення системи відповідних засобів навчання; стимулювання студентів до само- і взаємоконтролю досягнутих результатів.

Отже, одне із головних завдань суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання полягає в тому, щоб навчити студентів учитися, а це передбачає формування навичок, які сприяють успішному здійсненню навчальної діяльності, а також цілеспрямовано формувати певні властивості, звички, ціннісні установки, від яких залежить результативність навчальної діяльності. Реалізація автономного навчання, поза всяким сумнівом, є однією з необхідних умов для становлення сучасного фахівця і вимагає певної готовності як від студента, так і від викладача.

Прогнозовані результати реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі автономного навчання можна розглядати у двох аспектах. По-перше, з позиції студента це реально залученість

не тільки до осмислення власної навчальної діяльності, але і її перетворення, вільне творче самовираження, яке не обмежується рамками предмету й бюджету часу. По-друге, ефективне використання робочого часу викладачем, можливість вирішення проблем і реалізація ідей, особистісно значущих для студентів.

Висновки. Отже, автономне навчання – це насамперед вільна, самостійно обрана, внутрішньо мотивована діяльність, яка передбачає виконання студентами встановленого порядку дій: визначення мети й завдань навчальної діяльності, надання цій діяльності особистісно значущого змісту, підпорядкування інших інтересів і форм зайнятості досягненню поставленої мети, самоорганізацію у визначенні навчальних дій і часу

виконання і самоконтроль їх виконання. Автономне навчання створює платформу для ефективної організації та планування навчального процесу й ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента. Водночас розвиток навчальної автономії сприятиме більш ефективному навчанню іншомовного спілкування, тому що автономне навчання мотивує, стимулює студентів до активної, свідомої навчальної діяльності, посилює ініціативність і відповідальність студентів. Подальших розвідок потребують питання практичної реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а саме використання технологій, методів, форм і засобів навчання у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Basbagi R., Yilmaz N. Autonomous foreign language learning. *Journal of Language and Culture*. 2015. Vol. 6 (8). P. 71–79.
2. Benson P., Voller P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York : Longman, 1997.
3. Borg S., Al-Busaidi S. *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London : British Council, 2012.
4. Council of Europe. *European Language Portfolio*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1997. URL: <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.
5. Council of Europe. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. URL: www.coe.int/langcefr.
6. Council of Europe, Ek J. A. van. *Objectives for Foreign Language Learning*. Council of Europe. Strasbourg. Council for Cultural Co-operation, 1986.
7. Dickinson L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press, 1987.
8. Dmitrenko N., Nikolaeva S., Melnyk L., Voloshyna O. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12 (1). P. 86–104. doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/201>.
9. Wissner-Kurzawa E. (Ed.). *Materialien zur Selbstlernen*. In K.-R. Bausch *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel : Francke, 1995. P. 308–311.
10. Бєрулава М. Н. Гуманізація освіти: напрямки і проблеми. *Педагогіка*. 1996. № 4. С. 23–27.
11. Борщєва В. В., Григорян, Я. Г. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология*. 2014. № 1. С. 43–48.
12. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 1. С. 3–27.
13. Николаева С. Ю. (Ред.). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник*. Київ : Ленвіт. 2013.

REFERENCES

1. Basbagi R., Yilmaz N. Autonomous foreign language learning. *Journal of Language and Culture*. 2015. Vol. 6 (8). P. 71–79.
2. Benson P., Voller P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997.
3. Borg S., Al-Busaidi S. *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London: British Council, 2012.
4. Council of Europe. *European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997. URL: <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.
5. Council of Europe. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. URL: www.coe.int/langcefr.
6. Council of Europe, Ek J. A. van. *Objectives for Foreign Language Learning*. Council of Europe. Strasbourg. Council for Cultural Co-operation, 1986.
7. Dickinson L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press, 1987.

8. Dmitrenko N., Nikolaeva S., Melnyk L., Voloshyna O. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12 (1). P. 86–104. doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/201>.
9. Wissner-Kurzawa E. (Ed.) *Materialien zur Selbstlernen*. In K.-R. Bausch *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 1995. P. 308–311.
10. Berulava M. N. Gumanizacija obrazovanija: napravlenija i problemy. [Gumanisation of education: directions and problems]. *Pedagogika*. 1996. № 4. P. 23–27. [in Russian].
11. Borshhjoва V. V., Grigorjan Ja. G. Razvitie uchebnoj avtonomii studentov v processe izuchenija inostrannogo jazyka v neязыkovom vuze. [Development of students' learning autonomy in the process of foreign language learning in non-language higher institution]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova. Pedagogika i psihologija*. 2014. № 1. P. 43–48. [in Russian].
12. Korjakovceva N. F. Avtonomija uchashhegosja v uchebnoj dejatel'nosti po ovladeniju inostrannym jazykom kak obrazovatel'naja cel'. [Student's autonomy in the foreign language learning process as an educational aim]. *Inostrannye jazyki v shkole*. 2001. № 1. P. 3–27. [in Russian].
13. Nikolaieva S. Yu. (Red.). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk*. [Methodology of foreign language and culture learning: theory and practice]. Kyiv: Lenvit, 2013. 590 p. [in Ukrainian].