

ЗАЛУЧЕННЯ РЬD СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА АКАДЕМІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК АГЕНТИВНОСТІ (В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ)

В дослідженнях присвячених вищій освіті в сфері вивчення і викладання англійської мови за академічним спрямуванням досі не приділялося уваги взаємодії між залученням РЬD студентів в процес вивчення мови і розвитком їх агентивності, особливо в умовах змішаного навчання. Зроблено висновок, що для ефективного залучення здобувачів ступеня Доктор філософії повинні бути розроблені умови та середовище для задоволення цих вроджених потреб згідно з теорією самодетермінації, а саме: агентивності, спорідненості та компетентності. Залучення РЬD студентів розглядається як вимірювана величина, яку можна розрахувати за кількістю вимірюваних освітньо-наукових, поведінкових, когнітивних чи афективних показників у континуумі, що формується під впливом цілого ряду структурних та внутрішніх чинників, включаючи чотири складові: складова агентивності здобувача ступеня Доктор філософії(1); складова взаємодії відносин «РЬD студент – викладач»(2); складова навчальної та наукової діяльності(3); складова навчального середовища(4). У представленому дослідженні також розглядається взаємозв'язок між поняттями «автономія» та «агентивність», описані і порівнюються техніки викладання англійської мови за академічним спрямуванням з низьким і високим рівнем агентивності РЬD студентів, а також пропонується симбіоз методів навчання, що базується на переконанні, що дії викладача можуть привести до розвитку більш високого ступеня агентивності за допомогою впровадження спеціальних технік викладання. Зроблено висновок, що підтримуючи агентивність РЬD студентів, тим не менш викладачі закладів вищої освіти не відмовляються від власної відповідальності, вони займаються організацією, розробкою і керівництвом онлайн і офлайн діяльність РЬD студентів, фокусуючи їх увагу на релевантних аспектах англійської мови за академічним спрямуванням. Важливим питанням майбутніх досліджень є взаємодія між рівнем агентивності та освітніми інформаційно-комунікаційними технологіями в умовах змішаного навчання.

Ключові слова: вища освіта, залучення РЬD студентів, англійська мова за академічним спрямуванням, агентивність, автономія, змішане навчання, вивчення і викладання англійської мови

Вступ. Пандемія COVID-19 значно вплинула на вищу освіту, змушуючи робити терміновий перехід на дистанційне та змішане навчання. Це призвело до кардинальних змін у досвіді як викладачів, так і здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії.

Актуальна проблема для університетських викладачів англійської мови за академічним спрямуванням – це створення та впровадження ефективних практик націлених на підтримку та становлення дослідницьких навичок та презентацію власного наукового дослідження англійською мовою з подальшим вдосконалюванням і розвитком отриманих компетентностей протягом життя.

Формування залучення здобувачів як в офлайн, так і в онлайн середовище має

вирішальне значення для забезпечення ефективного змішаного навчання, тому що успішне залучення студентів є обов'язковою умовою успішного навчання [10]. Однак засоби сприяння залученню студентів у двох середовищах дуже різні і націлені на підтримку студента. Відповідно, залучення студентів стало важливою темою дослідження змішаного навчання та технологій навчання [4; 12].

Згідно з теорією самодетермінації дослідники Райан, Дечі і Ріів вважають, залучення студентів активізується через агентивність [12; 13] та згідно з Фредріксом, Ламом та іншими стимулюється різними контекстуальними факторами (наприклад, викладачем, одногрупниками та підтримкою оточуючих) [8; 10].

Теорія самодетермінації постулює, що індивіди мотивовані до зростання та зміни шляхом виконання трьох вроджених психологічних потреб: потреба в автономії (почуття самоствердження та самоврядування), потреба у зв'язку (з родиною, групою, товариством) та потреба компетентності (відчуття ефективності та здатності). Під час навчання ці три вроджені потреби мають бути задоволені, щоб забезпечити мотивацію студентів [6; 7].

Відповідно, для підтримки ефективного залучення здобувачів вищої освіти, повинні бути розроблені умови та середовище для задоволення цих трьох потреб. Теорія самодетермінації широко застосовується стосовно мотивації, залучення та оптимізації навчання з акцентом на взаємодію викладач-студент, оскільки викладачі відіграють важливу роль у підтримці навчальних потреб студентів [1; 6; 7].

Згідно з теорією сучасні дослідники визначають три важливих аспекти підтримки, що викладачі спроможні надати здобувачам вищої освіти у процесі практичної роботи як в офлайн, так і в онлайн середовищах: автономність / агентивність, залучення та структуровані компетентності [3; 6; 7].

Залучення студентів у процес навчання – це багатовимірне поняття, яке, як правило, включає поведінкові, емоційні, когнітивні та агентивні компоненти [6; 7; 8; 13]. Кожен з вищезазначених компонентів містить індикатори залучення та роз'єднання, які студенти відчувають безперервно у процесі навчання [12].

Дискусія про природу залучення студентів триває (Аплтон, Крістенсон, Фурлонг, Каху), дослідники сходяться на думці, що це є досить складна концепція [2; 9], однак попередні дослідження не торкалися розгляду технік викладання англійської мови, зокрема за академічним спрямуванням, націлених на підвищення рівня агентивності PhD студентів.

За думкою Бонда та інших вчених [5], чим більше студенти залучаються у процес навчання та отримують можливості їм керувати, тим більша ймовірність, що вони спрямують цю енергію у своє навчання, що призведе до низки короткострокових і довгострокових результатів, які також можуть сприяти подальшій мотивації та залученню.

Представлене дослідження керується наступним ствердженням: залучення PhD студентів – це енергія та зусилля, які вони застосовують у своїй навчальній та науковій сферах, ці зусилля можна спостерігати за кількістю вимірюваних освітньо-наукових, поведінкових, когнітивних чи афективних показників у безперервному режимі, що формується під впливом цілого ряду структурних та внутрішніх впливів, включаючи чотири складові:

- складова агентивності здобувача ступеня Доктор філософії (1);
- складова взаємодії відносин «PhD студент – викладач» (2);
- складова навчальної та наукової діяльності (3);
- складова навчального середовища (4).

Вязомозв'язок між поняттями «автономія» та «агентивність» здобувача вищої освіти. Термін «автономія студента» (англ. *'learner autonomy'*) добре відомий у сучасній освіті та щільно пов'язаний з поняттями «самостійне навчання», «особистісно орієнтоване навчання», «саморегульоване навчання». За останні два десятиліття поняття автономії значно еволюціонувало, починаючи як мета освіти в цілому, поступово перетворюючись на

невід'ємний елемент якісного навчання і викладання. Значна увага приділяється автономії при навчанні іноземній мові, проте останні дослідження все більше уваги приділяють поняттю «агентивність» та його безпосередньому зв'язку з викладанням та вивченням іноземних мов.

Відокремлюючи поняття «автономія» та «агентивність», зазначимо, що в усіх вищезазначених поняттях пов'язаних з автономією та самоосвітою лежить агентивність (англ. *'agency'*), тобто фундаментальне переконання, що поведінка людини може змінити ситуацію. Таким чином, можна сказати, що всі інші важливі концепції – це репрезентація поняття агентивність. Інша відповідь надає Вук Намганг, який зазначив, що в той час як автономія «зосереджена насамперед на незалежності особистості та вільному вибору стосовно її дії, тоді як агентивність передбачає багатовимірні властивості, які включають внутрішньо-особистісні фактори та навколишнє оточення» [11].

Отже, агентивність – це більш цілісне поняття. Таким чином, агентивність здобувача ступеня доктор філософії визначається як здатність ставити перед собою мету, розмірковувати та діяти відповідально, щоб здійснити позитивні зміни на різних рівнях, починаючи з безперервного власного науково-освітнього і професійного розвитку, що має бути спрямований на користь не лише закладу вищої освіти або іншої інституції, де працює чи планує працювати здобувач, але й в подальшому на користь сталого розвитку країни в цілому. Йдеться про власні самодетерміновані дії здобувача, а не про керування та планування ЗВО діями здобувача; про формування власного плану здійснення дослідження, а не сформованого для нього; і прийняття відповідальних рішень і виборів, а не прийняття тих, що визначені іншими.

Важливо, що префікс *«self»* можна розглядати як ключ до відмінності агентивності від інших понять. Агентивність змінює перспективу бачення студента як окреме «я», на сприйняття того ж студента у взаємозв'язку з соціумом. Іншими словами, агентивність не перебуває у індивідуумі як встановлена властивість, а розвивається у взаємозв'язку з іншими.

Незважаючи на те, що всі студенти мають агентивний потенціал вивчення мови, ступінь, з яким вони використають свою агентивність, буде залежати від того, наскільки важливі для них є їхні цілі та від того, як їх агентивність підтримується іншими.

На думку Ван Лієра (2008), успішне вивчення мови залежить насамперед від залучення, діяльності та ініціативи здобувача освіти [14]. Ні значна кількість годин, ні чудовий викладацький матеріал не в змозі перетворитися магічним чином в знання мови, якщо здобувач сам не докладе певних зусиль для вивчення. Те, що здобувач освіти робить для того, щоб навчитися, відображає поняття «агентивність». Студента можна розглядати як агента, який ініціює своє навчання, бере першочергову участь і виконує дії націлені на досягнення результату.

Рамки дослідження, недосліджена область, мета та завдання. Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі передбачає виконання особою відповідної освітньо-наукової програми протягом чотирьох років, кількість кредитів на вивчення іноземної мови дорівнює 6-8 кредитів ECTS, де самонавчання займає більшу частку часу. Так, наприклад, у Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова здобувачі ступеня PhD мають 60 аудиторних годин та 120 годин на самостійне навчання з дисципліни «Академічне письмо іноземною мовою (англійською)». Тому, ефективне залучення PhD студентів до вивчення іноземної мови за академічним спрямуванням, приймаючи до уваги їх власні потреби та досвід і за підтримки активної співпраці, є одним з першочергових завдань поряд з розвитком письмових навичок з англійської мови та постійним вдосконаленням змісту курсу для PhD студентів з залученням самих здобувачів третього рівня вищої освіти до його розвитку.

Мета цього дослідження розглянути проблему залучення до вивчення англійської мови

за академічним спрямуванням через розвиток та підвищення рівня агентивності в процесі навчання здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії.

Для отримання більш поглибленого уявлення про використання викладацьких технік в сфері змішаного навчання PhD студентів та для досягнення вищезазначеної мети можуть бути сформульовані наступні завдання дослідження:

- дослідити взаємозв'язок між поняттями «автономія» та «агентивність» здобувача вищої освіти;
- розробити та порівняти техніки залучення з використанням високого та низького рівня агентивності PhD студентів;
- розробити опитний лист для викладачів що відображує ступінь агентивності, яку вони пропонують здобувачам третього (освітньо-наукового) рівня.

Результати та їх обговорення. Спосіб організації діяльності PhD студентів має вирішальне значення для забезпечення та розвитку агентивності. Нами було розроблено та порівняно декілька технік залучення з використанням різних рівнів агентивності PhD студентів. В подальшому успішні техніки було впроваджено у курс «Академічне письмо з іноземної мови (англійської).

Техніка 1. Низький рівень агентивності: лише викладач викладає. Високий рівень агентивності: PhD студенти навчають один одного так само як і викладача. Наприклад: PhD студент читає мікролекцію (не довше ніж 5-7 хвилин) чи робить презентацію в форматі Power Point, що присвячена нескладній темі з професійної дисципліни. Таким чином, здобувачі поглиблюють своє навчання та втілюють агентивність шляхом самовираження, тобто демонструючи свої професійні та викладацькі навички.

Техніка 2. Низький рівень агентивності: лише викладач надає відгук стосовно роботи PhD студентів. Високий рівень агентивності: PhD студенти не лише надають відгук один одному, але й вибирають різні способи надання відгуку їх одногрупнику: письмовий чи усний, виправлення в анотації до статті чи в тексті наукової статті, у вигляді електронного листа, як аудіозапис чи консультація віч-на-віч.

Важливо підкреслити, що в цьому випадку викладачі не відмовляються від будь-яких із своїх обов'язків, а навпаки підтримують та допомагають у розвиненні навичок, де на думку PhD студента є проблеми. З цією метою викладач може запропонувати написати відгук на саме завдання та свою власну викладацьку діяльність, ставлячи наступні питання: *What were the most challenging parts of this assignment for you to complete? What section are you most proud of on this assignment? Where would you like me to focus my attention? Is there a section of the paper that you feel is particularly weak? How can I help you improve as a writer? (Які складові цього завдання Вам було найскладніше виконати? Яким розділом ви найбільше пишаєтесь у цьому завданні? На якій проблемі б Ви хотіли, щоб я зосередив свою увагу? Чи є розділ Вашої статті, який Вам здається особливо слабким? Як я можу допомогти Вам вдосконалити Ваші навички у ролі письменника-дослідника?*

Техніка 3. Низький рівень агентивності: лише викладачі визначають мету та завдання курсу та заняття. Високий рівень агентивності: PhD студентам пропонується ставити змістовні особисті цілі у партнерстві зі своїми викладачами. Наприклад, на першому занятті викладачі просять PhD студентів відповісти на такі питання, як: Якою з чотирьох основних навичок (читання, писання, говоріння, слухання) в академічній англійській мові Ви володієте краще за інші? Як ви розвиваєте цю навичку та інші? Що Ви хотіли б покращити? Що заважає Вам покращити рівень володіння вищезазначеними навичками, і як Ви можете змінити ситуацію? На початковому етапі PhD студенти можуть не знати, якими мають бути цілі на початку навчання курсу «Академічне письмо іноземною (англійською) мовою» або як їх викласти англійською мовою, але вони будуть спроможні сформулювати свою мету та переглянути її у процесі навчання.

Техніка 4. Низький рівень агентивності: зміст кожного уроку впливає на навчальній/робочій

програми та підручника. Високий рівень агентивності: PhD студенти створюють власний контент. Наприклад, PhD студент приносить анотацію до своєї майбутньої статті і група допомагає поліпшити її зміст. PhD студенти роблять аудіо або відео запис презентації завдань, методів чи попередніх результатів свого дослідження, а пізніше одногрупники переглядають запис і складають список невідомих академічних слів та виразів. Навчальна/робоча програма та підручник важливі, але зміст також має визначатись тим, що вважається здобувачами ступеня Доктор філософії важливими для їхнього дослідження, презентації його результатів і, в цілому, для становлення їх як дослідників.

Техніка 5. Низький рівень агентивності: види діяльності в аудиторії або онлайн строго обмежені планом уроку. Високий рівень агентивності: різні академічні теми та проблеми відкриті для обговорення і в процесі обговорення можуть з'явитися питання для нової дискусії. Наприклад, іноді викладач або PhD студент зачіпає актуальне питання і організовує дискусію, надаючи рівний час для висловлювання поглядів кожному з бажаних висловитися. PhD студенти можуть бути розділені на невеликі підгрупи для знаходження рішень тієї чи іншої проблеми, як наприклад: *«Якої шкоди завдає плагіат міжнародній науковій спільноті»*.

Техніка 6. Низький рівень агентивності: PhD студенти відтворюють академічну мову, яку використовує викладач. Високий рівень агентивності: PhD студенти розвивають здатність адаптувати мову, яку вони вивчають до контексту або обставин, що створилися у даний момент комунікації. Наприклад, студенти читають дві статті з однієї галузі знань з подібними темами досліджень або дві різні статті з суміжних галузей, а потім порівнюють різне використання мови і роблять висновок про те чому вони навчилися. Успішна адаптивна поведінка передбачає здатність сприймати зміни у використанні мови та реагувати на нові контексти та умови.

Техніка 7. Низький рівень агентивності: заняття фокусуються виключно на досягненні лінгвістичних цілей в курсі «Академічне письмо іноземною мовою (англійською)». Високий рівень агентивності: весь час PhD студенти беруть участь в рольових іграх, таких як: участь у конференції, презентація дослідження під час конференції, читання лекцій та інші.

Техніка 8. Низький рівень агентивності: Оцінювання передбачає порівняння роботи PhD студентів із нормами академічної англійської мови. Високий рівень агентивності: використовується самореферентне оцінювання. Самореферентне оцінювання базується на акцентуванні уваги на досягненнях і успіхах PhD студентів, тобто висвітлюються досягнення і можливості, а не їх недоліки. По-перше викладач оцінює те, що здобувачі ступеня доктор філософії знають або можуть зробити на поточний момент, порівняно з тим що вони не знали або не могли зробити раніше до початку курсу та їх активного залучення. Самореферентне оцінювання може використовуватися замість або як доповнення до нормативного оцінювання, мета цього оцінювання надати змогу PhD студенту порівняти свою результативність із академічними мовними нормами (наприклад, CEFRL) та встановити прогалини в своїх знаннях. Наприклад: Якщо оцінювання здійснюється самим PhD студентом, вважаємо корисним завершити серію питань висловлюванням *«У рамках академічної англійської мови я можу...»*, наприклад: *«я можу виступити з доповіддю на міжнародній конференції з меншими ваганнями»*, *«я можу прочитати довші фрагменти академічного тексту, перш ніж мені доведеться звернутися до словника»*, *«я можу наприкінці цього уроку використати 10 нових слів з реєстру Academic word list»*, *«я можу написати короткий абзац наукової статті»*, *«я можу краще зрозуміти, що говорять мої одногрупники, викладач, доповідачі на конференції»*. Ще однією технікою розвитку агентивності та активного залучення здобувачів ступеня доктор філософії може служити створення портфоліо PhD студента, де вони збиратимуть різні письмові завдання, презентації, переклади, документи, які необхідні для роботи під час вивчення курсу. Час від часу студенти можуть переглядати портфоліо та розмірковувати над тим, що вони вивчають,

оскільки портфоліо містить особисту історію їх вивчення мови.

Техніка 9. Низький рівень агентивності: Викладачі розмірковують про те, чи успішно пройшов урок. Високий рівень агентивності: PhD студенти обмірковують результати навчання і діляться своїми враженнями. Рефлексія під час уроку та після нього мають важливе значення для набуття здобувачами знань про себе та навчальний процес. Крім того, PhD студенти відчувають, що мають право голосу, коли їм пропонують поділитися своїми міркуваннями. Наприклад: Здобувачі пишуть «однохвилинне есе» у відповідь на одне або кілька запитань, які викладач ставить наприкінці уроку. Запитання спонукають PhD студентів поміркувати над уроком, і їх відповіді дають викладачу корисний відгук. Ця вправа також допомагає розвитку власного сприйняття та урозуміння здобувачами того, що вони вивчали. Наступні питання можуть бути запропоновані викладачем: *What new knowledge have you got today? What factors helped you to learn new material? What was the most useful part of today's class? What could you put into practice? What did you find most challenging in today's lesson? Was there anything that made learning difficult? What can you do about it?* (Які нові знання ви отримали сьогодні? Які фактори допомогли вам вивчити новий матеріал? Що було найкориснішим у сьогоднішньому уроці? Що ви можете реалізувати на практиці? Що вам здалося найбільш складним на сьогоднішньому уроці? Чи було щось таке, що ускладнювало навчання? Як Ви можете вирішити цю проблему?)

Питання, що представлені в Таблиці 1, було розроблено з метою дослідження рівня агентивності PhD студентів в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова та рефлексування викладачів, які працюють у рамках освітньої програми зі здобувачами ступеня доктор філософії, опитування дозволяє оцінити на практиці рівень впровадження технік навчання, що сприяють підвищенню агентивності і активізації навчання.

Таблиця 1. Опитування викладачів стосовно впровадження технік з розвитку агентивності PhD студентів.

	Питання стосовно повсякденної практики викладача в аудиторії	час то	час від часу	зрі дка	ніко ли
1.	<i>Я бачу себе партнером зі своїми PhD студентами в процесі викладання та навчання.</i>				
2.	<i>Я прагну виховувати у своїх PhD студентів запитання щодо вивчення.</i>				
3.	<i>Я усвідомлюю, хто з PhD студентів бере участь у роботі офлайн / онлайн, а хто ні, і чому.</i>				
4.	<i>Я вчу своїх PhD студентів адаптувати мову, якою вони користуються, до академічної ситуації, в якій вони спілкуються.</i>				
5.	<i>У мене є децю гнучкий підхід до управління уроками.</i>				
6.	<i>Я надаю можливість PhD студентам створювати власний контент та спрямовувати своє навчання.</i>				
7.	<i>Я прагну готувати своїх PhD студентів до викликів та можливостей у науковому середовищі поза класом.</i>				
8.	<i>Я надаю можливість своїм PhD студентам здійснювати самооцінку.</i>				
9.	<i>Я використовую такий зворотний зв'язок, коли PhD студенти самі обирають коли, як і на яку проблему, тему вони хочуть отримати відгук.</i>				
10.	<i>Я відкритий для навчання разом зі своїми студентами та зацікавлений у здобутті знань від них.</i>				
11.	<i>Я викладаю те, що (за словами PhD студентів) вони ще не знають, не вміють, не навчилися і в чому зацікавлені.</i>				
12.	<i>Я відчуваю себе непевним щодо результатів діяльності.</i>				

Таблиця 2. Опитування викладачів та PhD студентів стосовно впровадження технік з розвитку їх агентивності.

	Питання стосовно повсякденної практики викладача та діяльності PhD студентів в аудиторії	час то	час від часу	зрі дка	ніко ли
1.	<i>PhD студенти вибирають відповідні теми, тексти та заходи їх інтереси.</i>				
2.	<i>PhD студенти вважають, що їхня думка приймається до уваги.</i>				
3.	<i>PhD студенти вважають, що можуть помилятися і що вони вчаться на своїх помилках.</i>				
4.	<i>PhD студенти ставлять особисті цілі впродовж курсу навчання (наприклад, курс Академічне письмо) та працюють над досягненнями.</i>				
5.	<i>PhD студенти працюють з викладачем над розробкою певних аспектів свого курсу.</i>				
6.	<i>PhD студенти розмірковують про те, що вони вивчили, що пройшло добре, що їм було важко, і як вони можуть просувати їх навчання вперед.</i>				
7.	<i>PhD студенти приходять до свого викладача та одногрупників з проблемами та досягненнями в сфері свого наукового дослідження щоб поділитися ними в аудиторії чи онлайн.</i>				
8.	<i>PhD студенти вважають, що вони можуть бути успішними.</i>				
9.	<i>PhD студенти вважають, що вони можуть бути успішними.</i>				
10.	<i>PhD студенти і викладач мають взаємоповажні стосунки.</i>				
11.	<i>Заохочується критичне мислення учнів PhD студентів.</i>				
12.	<i>Просимо висловити Ваші власні ідеї стосовно розвитку агентивності PhD студентів та їх викладачів в університеті ...</i>				

Висновки. Розвинення агентивності PhD студента, тобто право власності та відчуття контролю над своєю освітою та подальшим професійним та науковим життям, має вирішальне значення для дослідницького і викладацького зросту. PhD студенти з почуттям власної агентивності демонструють значний рівень залучення і спроможність інвестувати свої зусилля та енергію у вивчення англійської мови, зокрема її академічного жанру, що в свою чергу розширює їх дослідницькі можливості і посилює мотивацію. Однак, просування агентивності – це не лише вибір техніки роботи з вищим рівнем агентивності, викладачі відіграють істотну роль у сприянні розвитку агентивності, надаючи PhD студентам можливість здійснювати та покращувати агентивність. Важливим питанням майбутніх досліджень вважаємо взаємодію між рівнем агентивності та освітніми інформаційно-комунікаційними технологіями в умовах змішаного навчання.

Jiireparypa

1. Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>
2. Appleton, J., Christenson, S. L., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
3. Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126–150. <https://doi.org/10.14742/ajet.5477>
4. Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O. (2020). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers & Education*, 149, 103783. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103783>
5. Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–30. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
6. Chiu, T. K. F. (2021a). Applying the Self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 4, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
7. Chiu, T. K. F. (2021b). Student engagement in K-12 online learning amid COVID-19: A qualitative approach from a self-determination theory perspective. *Interactive learning environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1926289>
8. Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327–335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
9. Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
10. Lam, Y. W., Hew, T. K. F., & Chiu, T. K. F. (2018). Improving Hong Kong secondary school students' argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language, Learning and Technology*, 22(1), 97–118. <https://dx.doi.org/10125/44583>
11. Namgung, W., Moate, J., & Ruohotie-Lyhty, M. (2020). Investigating the professional agency of secondary school English teachers in South Korea. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00083-1>
12. Pyan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
13. Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), pp. 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
14. Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, V.3, pp. 2–6. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>

O. A. Rumyantseva
Odesa I. I. Mechnikov National University,
PhD in Linguistics,
Associate Professor of the Department of
Foreign Languages for Sciences Faculties
Odesa
elena.rumyantseva@onu.edu.ua
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1133-7867>

**PHD STUDENTS' ENGAGEMENT IN EAP LEARNING THROUGH AGENCY
DEVELOPMENT
(IN THE FRAMEWORK OF BLENDED LEARNING)**

Research on higher education in the field of English for Academic Purposes (EAP) learning and teaching has not yet paid attention to the interaction between the engagement of PhD students in the process of language learning and the development of their agency, especially within the framework of blended learning. It was concluded that effective PhD students' engagement might be driven by ascertained conditions and environment and fostered by satisfying three innate needs identified by self-determination theory, namely: autonomy/agency, relatedness, and competence.

PhD students' engagement is considered as a measurable value that can be calculated quantitatively on the basis of educational, scientific, behavioral, cognitive or affective indicators across a continuum; it is formed by a range of structural and internal factors, including three indicators: indicator of interrelationship "PhD student – teacher"; indicator of educational and scientific activities; indicator of the learning environment. The present study also examines the relationship between the concepts of "autonomy" and "agency", describes and compares the techniques of teaching English for Academic Purposes (EAP) with low and high levels of PhD students' agency, and proposes a symbiosis of teaching methods based on the belief that the teacher's actions can lead to the development of a higher degree of agency through the introduction of special teaching techniques. It is concluded that while supporting the PhD students' agency, University teachers do not give up their responsibility, they organize, design and manage online and offline activities for PhD students, focusing their attention on relevant aspects of English for Academic Purposes. PhDs with a sense of their own agency are more likely to be engaged and invested in their EAP learning. University teachers play an essential role in facilitating the development of PhD students' agency by providing opportunities for them to exercise and enhance their agency. PhD students need to understand the reasons behind being involved in agency development, be taught how to use agency for self-assessment, benefit, development, and be encouraged to engage with peers and teachers through blogs, e-portfolios and collaborative tools. PhD students who develop agency focus their attention not only on success in EAP learning but also foresee the challenges ahead and opportunities in professional and academic life. Since agency does not exist separately it should be regarded as a product of common efforts and policy of all University stakeholders. An important issue for future research is the interaction between the level of agency and educational information and communication technologies in a blended learning environment.

Key words: *higher education, PhD students' engagement, English for Academic Purposes (EAP), agency, autonomy, blended learning, English learning and teaching.*