

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ

Збірник наукових праць

Випуск 21

Засновано у 2015 році

Рівне – 2025

УДК 37 : 005.591.61 -66
I – 66

Інноватика у вихованні: зб. наук. пр. Вип.21. / М-во освіти і науки України, Рівнен. держ. гуманіт.ун-т; упоряд.:О. Б. Петренко; ред. кол.: О. Б. Петренко, К. М. Павелків, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2025. 218 с.

До збірника увійшли наукові праці з теорії і методики освіти та виховання. У наукових розвідках представлено різновекторність сучасних підходів до змісту, форм і технологій освітнього процесу, починаючи від дошкілля і завершуючи вищою школою.

Наказом Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» включений до Переліку наукових фахових видань України у категорію «Б» у галузі педагогічних наук (спеціальності – 011, 014, 015).

Фаховий збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» індексується міжнародною наукометричною базою даних Index Copernicus International: <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=48435>

Редакційна колегія

Головний редактор: **Петренко Оксана Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, проректор з інноваційної діяльності і міжнародного співробітництва Рівненського державного гуманітарного університету;

Заступник головного редактора: **Павелків Катерина Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету;

Відповідальний секретар: **Ціпан Тетяна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Члени редколегії:

Androszczuk Irena (Андрощук І. М.), доктор габілітований, професор, професор кафедри Педагогіки праці та андрагогіки Академії педагогіки спеціальної імені Марії Гжегожевської у Варшаві (Республіка Польща);

Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Gluchman Vasil, PhD, професор філософії та етики факультету мистецтв Пряшівського університету (Словаччина);

Грицай Н. Б., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри природничих наук з методиками навчання Рівненського державного гуманітарного університету;

Ковальчук О. С., доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник Національного університету харчових технологій, Українська наукова діаспора у Франції (Франція-Україна);

Кравченко О. О., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Pelekh Yurii, доктор габілітований, професор, професор кафедри досліджень школи і медіа факультету педагогіки і філософії Жешувського університету (Республіка Польща);

Pobirchenko Natalia (Побірченко Н. С.), доктор габілітований, професор, професор надзвичайний на факультеті суспільних та гуманітарних наук Державного вищого навчального закладу імені Вітелона в Легніці (Республіка Польща);

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Савчук Б. П., доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту ім. Б. Ступарика Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника;

Sieradzka-Baziur Bożena (Сєрадзька-Базюр Б.), доктор габілітований, професор, проректор з наукової роботи і освітніх програм, Академія «Ігнатіанум» у м. Кракові (Республіка Польща);

Сойчук Р. Л., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Sirojć Zdzisław (Сіройц Здзіслав), доктор габілітований соціальних наук в галузі педагогіка, професор, професор кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща);

Баліка Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Бричок С. Б., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Skubisz Jolanta (Скубіш Йоланта), кандидат соціальних наук в галузі педагогіки, ад'юнкт відділу педагогіки і психології Академії гуманітарно-економічної в м. Лодзь, член групи соціальної педагогіки в Комітеті педагогічних наук Польської академії наук у Варшаві (Республіка Польща);

Остапчук Н. О., кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету;

Петренко С. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання Рівненського державного гуманітарного університету;

Rebisz Sławomir, доктор освітнього менеджменту, доцент, доцент кафедри досліджень школи і медіа факультету педагогіки і філософії, Жешувський університет (Польща);

Шліхта Г. О., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри цифрових технологій та методики навчання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету.

Упорядники: проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С., доц. Баліка Л. М., Баляр А. А.
Науково-бібліографічне редагування: наукова бібліотека РДГУ.

Друкується за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол № 6 від 29 травня 2025 р.).

Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2025

ЗМІСТ

Петренко О., Пустовіт Г., Баліка Л. Загальна і професійна складові освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії: досвід і перспективи	5
Пустовіт Г., Саранчук Д. Проблеми міждисциплінарної інтеграції фахової підготовки майбутніх фармацевтів у закладах вищої медичної освіти	22
Лісова С., Дупак Н. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів технологій у процесі застосування моделі змішаного навчання в системі вищої освіти	32
Mykhalchuk N., Ivashkevych E., Karlova T., Bihunov D. Argumentative and scientific discourse and their innovative implementation into studying english in higher school	42
Skubisz J. Wpływ mediów społecznościowych na (nie)bezpieczeństwo pedagogiczne	54
Ваклюк А., Шалівська Ю., Поліщук І. Педагогічні підходи до виховання емпатії в учнів як базової якості міжособистісних взаємин в освітньому просторі	65
Вєтрова І., Потапчук С. Труднощі впровадження навчальної автономії на уроці англійської мови в українських школах	75
Вільхова О., Рагуліна М. Професійна майстерність вихователя у процесі формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку	86
Гринькова Н., Стельмашук Ж. Педагогічні умови формування емоційно-естетичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів	96
Гудовсек О. Педагогічна підготовка фахівців мистецького профілю: системний підхід	103
Moroz L., Kovaliuk V., Michuda N., Kralia I. Modern requirements for language education	115
Петренко І. Основні інтернет-ресурси забезпечення організації виховної роботи в НУШ	123
Петренко С. Методологія та логіка експериментальної роботи з вивчення рівня сформованості професійної компетентності ІТ-фахівців	133
Романюк С., Трофімчук В. Особливості навчання термінології на заняттях іноземної мови на немовних спеціальностях закладів вищої освіти	142
Сілков В., Сілкова Е. Формування почуття патріотизму та любові до Батьківщини з допомогою текстових задач НУШ	149
Троценко В., Сембрат С., Кривенко Ю., Кривенко Р. Рухливі ігри з елементами спортивних ігор в системі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури	160
Fedoryshyn O., Stanislavchuk N. HEARING VS LISTENING “We are interested in others when they are interested in us” Publilius Syrus, Roman poet	171
Ціпан Т. Батьківський контроль як ефективний засіб формування в дітей молодшого шкільного віку культури безпечної поведінки в інтернет-просторі	182
Доробки молодих науковців	
Капральцев Д. Роль творчого потенціалу у підготовці майбутніх бакалаврів образотворчого мистецтва, декоративно-прикладного мистецтва, реставрації	192
Люд Шаньнань. Експериментальне дослідження сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах інтернаціоналізованого освітнього простору	202

УДК37.016:811.111

DOI: 10.35619/iiu.v1i21.663

Ірина ВЕТРОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри практики англійської мови та методики викладання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-3673-7082,
e-mail: irvetr@ukr.net

Світлана ПОТАПЧУК

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Національного університету водного господарства та природокористування,
м. Рівне, Україна
ORCID:0000-0002-7907-3565
e-mail: s.s.potapchuk@nuwm.edu.ua

ТРУДНОЩІ ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ

Анотація. У статті проаналізовано спектр труднощів впровадження навчальної автономії на уроках англійської мови в українських школах. Метою дослідження є узагальнення проблем, висвітлених у науковій літературі, та виявлення основних чинників, які ускладнюють розвиток здатності учнів самостійно керувати власним навчанням упродовж вивчення іноземної мови. Автори актуалізують тему розвитку навчальної автономії в умовах реформування освіти, поширення дистанційного навчання та війни в Україні. У дослідженні представлені дані опитування на основі анкетування та інтерв'ю з учителями англійської мови. Аналіз результатів засвідчив, що основними перешкодами є: емоційне виснаження вчителів, психологічні бар'єри учнів, обмежений доступ до ресурсів, нестабільне навчальне середовище, зниження мотивації, нестача самодисципліни та інституційна інерція. Особливо наголошується на потребі методичної підтримки педагогів та створенні адаптивного навчального середовища. Автономія розглядається не лише як освітній інструмент, але і як стратегія виживання й розвитку учнів в умовах нестабільності.

Ключові слова: проблеми реалізації автономії, навчальна автономія, урок англійської мови, українська школа, виклики, війна, педагогічна підтримка.

Постановка проблеми. В Україні протягом останніх десятиліть освітній сектор демонструє зусилля з модернізації та реформування системи освіти в країні, приведенні її у відповідність до європейських стандартів. У Законі України «Про освіту» наголошується, що «метою повної загальної середньої

освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення та навчання впродовж життя» (Закон України «Про освіту», 2017). Процес постійного зростання загальноосвітнього та професійного потенціалу особистості відповідно до власних потреб і потреб суспільства актуалізує формування навчальної автономії як важливої педагогічної концепції і основної освітньої мети. Відповідно ставиться вимога щодо оновлення змісту та методичного супроводу освітніх програм на засадах дитиноцентризму. Впровадження навчальної автономії є на часі у викладанні англійської мови як іноземної (EFL), створюючи можливість подолати традиційну залежність учня від учителя, а також допомагає глибшому засвоєнню знань у реальних комунікативних ситуаціях, сприяє розвитку критичного мислення, самостійності та здатності до безперервного навчання (Little, 2007; Benson, 2011). Саме тому багато університетів, які готують майбутніх учителів для закладів загальної середньої освіти, підтримують освітні реформи через запровадження новітніх програм та поширення сучасних методів викладання англійської мови в Україні і допомагають у підготовці кваліфікованих та компетентних педагогів для реалізації шкільної програми з англійської мови (Типова програма «Методика навчання англійської мови», 2020).

Проте, як підтверджують спостереження, досвід співпраці зі шкільними вчителями в українських школах, навчальна автономія учнів залишається недостатньо розвинутою. Про це свідчать і наукові роботи, у яких зазначається, що переважно учні на уроках у процесі вивчення іноземної мови продовжують покладатися на вказівки вчителя та мають низьку мотивацію до самостійної роботи (Петрова та Абрамович, 2022, с.74). Починаючи з повномасштабної війни в Україні, проблеми впровадження навчальної автономії набули ще більшої гостроти. Вимушений перехід на дистанційне та змішане навчання, психологічні стресори, які проживають учні та педагоги, обмеженість доступу до навчальних ресурсів, а також технічні труднощі істотно ускладнили формування автономного підходу до навчання (Tkachenko, 2023, с. 263). У таких умовах особливо актуальним стає визначення головних бар'єрів, що перешкоджають розвитку автономії українських школярів у процесі вивчення англійської мови, а також розробка ефективних механізмів їх подолання.

З огляду на зазначене, **метою статті** є узагальнення висвітлених в науковій літературі проблем, що виникають під час впровадження навчальної автономії та ідентифікація, і аналіз основних чинників, які ускладнюють цей процес на уроках англійської мови в українських школах.

Аналіз останніх досліджень. Серед визначальних доробків, які формують концептуалізацію навчальної автономії учнів, є роботи Ф. Бенсона, А. Голека, Д. Літгла, Л. Дікінсон, В. Літлвуда, Д. Нунана, Л. Дам. В Україні цю проблему досліджували Г. Подосиннікова та С. Мельник, І. Задорожна, О. Чехратовата інші. Сучасні наукові дослідження щодо складнощів впровадження навчальної автономії розглядаються авторами з урахуванням особливостей національних

освітніх систем (Alibakhshi, 2015; Agustina, & Fajar, 2018; Cao, Jeyaraj & Razali, 2024; Tran & Duong, 2018; Tran, & Vuong, 2022; Zia Kemala, 2016).

Навчання в умовах війни стало випробовуванням на стійкість для всіх учасників освітнього процесу в Україні. У таких умовах питання навчальної автономії учнів набуває особливої актуальності не лише у зв'язку з реформуванням освіти, зростанням ролі цифрових технологій, але й різким переходом до змішаних і дистанційних форм навчання, адаптацією до викликів часу (переривання уроків під час повітряних тривог; проведення занять часто в непристосованих приміщеннях; часті зміни навчального середовища для дітей, які тимчасово переміщені з окупованих районів). Такі фактори, як нестача ресурсів, нерівний доступ до якісної освіти створюють додаткові виклики на шляху до формування автономії. Основний тягар лягає на плечі вчителів, які повинні швидко орієнтуватися в ситуації, перебудовувати навчальне середовище, змінювати планування уроків, вимушено частину навчального матеріалу переорієнтовувати на самостійне опрацювання учнів, що, здавалося б, призводило до розвитку їх навичок автономного навчання. Новий статус автономії навчання в українському освітньому контексті свідчить про недостатнє загальне розуміння цього явища та, можливо, спротив з боку викладачів і закладів освіти, які звикли до більш традиційних педагогічних методів. Тому подальші дослідження та практичні заходи мають бути зосереджені на подоланні цих викликів і вивченні шляхів успішної інтеграції автономії навчання в освітню систему.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як засвідчує огляд літератури, успішна реалізація навчальної автономії потребує врахування шести взаємопов'язаних компонентів: педагогічного підходу, інтеграції технологій, гнучкості та доступності, наявності рефлексії та зворотного зв'язку, зміни ролі вчителя під час уроку, а також культурні особливості. Для того, щоб ефективно просувати автономію в своєму класі, вчителям слід бути обізнаним в сучасних технологічних викликах, уміти балансувати між своїми численними обов'язками та зважати на культурні чинники під час переходу від традиційних моделей до новітніх (Cao, Jeyaraj & Benson, 2024). Процес запровадження і розвитку автономії є проблематичним, адже, за визначенням учених, педагогіка автономії вчителя і учня є незавершеною, постійною боротьбою за те, щоб освітній процес був більш наближений до задоволення потреб людини, освіта стала процесом трансформації та розширення її прав і можливостей (Vieira, 2009; Little, 2022). Особливий інтерес та наукову новизну для нашого дослідження має сфера автономії учнів у країнах, що розвиваються. Для них ключовими питаннями, які заслуговують і нашої уваги, є роль вчителя та аналіз його діяльності. Дискусійним залишається питання про те, як його поведінка краще спрацьовує у розвитку навчальної автономії: коли педагог прикладає свідомі цілеспрямовані зусилля для її впровадження, чи навпаки: коли навчальна автономія учнів є своєрідним побічним продуктом обмежень шкільної освіти в класі? Інша важлива сфера для дослідження стосується потенціалу використання інформаційно-комп'ютерних технологій. Дослідники при цьому, на наш погляд, доцільно зазначають, що навчальна

автономія не повинна бути «модною концепцією», яку недоречно «вкидають» в освіту тих країн, що розвиваються (Smith, Kuchah & Lamb, 2018, с.23). Як неодноразово наголошувалося, впровадження автономії і її розвиток лягає перш за все на плечі вчителів, яких часто тепер називають агентами змін, вони йдуть у ногу з часом, інколи навіть випереджаючи його, їх освітня роль набагато складніша і відповідальніша. Саме тому ми звернулися до 15 учителів англійської мови міських закладів загальної середньої освіти у зоні, віддаленій від бойових дій, провели анкетування та інтерв'ю з ними для збору кількісних та якісних даних, щоб з'ясувати, які труднощі постають перед ними, коли вони ставлять за мету розвивати навчальну автономію у своїх учнів. Перед усім анкета містить загальну інформацію про кожного (стаж педагогічної діяльності, тип закладу, формат проведення уроків англійської мови); знання учителя про навчальну автономію (що відомо про поняття «автономія учня»; які форми автономної роботи практикуєте зі своїми учнями; які інструменти використовуєте для підтримки автономного навчання; чи вважаєте ви, що рівень автономії учнів змінився з початком війни; якщо так, то що цьому сприяло; якщо ні – з якими труднощами це пов'язано). Наступна серія запитань про перешкоди та виклики: основні труднощі у формуванні автономії учнів під час війни; яка підтримка необхідна вчителю для більш ефективного розвитку автономії учнів; чи проводяться учням спеціальні інструктажі / міні-курси з розвитку автономії для пояснення того, як планувати свій час, ставити цілі при вивченні англійської мови; чи часто учні залучаються до процесу планування навчального процесу. Останній блок запитань стосується рефлексії щодо перспективи розвитку автономії у навчальному процесі при вивченні англійської мови та охоплює такі запитання: чи помітним є зв'язок між розвитком автономії та кращими результатами у вивченні мови; чи допомагає автономія учня знижувати рівень стресу / тривоги під час навчання в умовах війни; чи вважаєте ви, що автономія сприяє психологічній стійкості учнів; поділіться прикладом успішної практики формування автономії у ваших учнів в умовах війни; які зміни у вашій педагогічній практиці ви плануєте впровадити, щоб підтримати автономність учнів у майбутньому. Інтерв'ю було використано для збору якісних даних, щоб отримати вичерпне розуміння сприйняття учасників та підкріпити кількісні дані, зібрані за допомогою анкетування.

Здебільшого респонденти – досвідчені педагоги, стаж їх роботи становить до 5 років (2 учителів); 6–10 років (3 учителів); 11–20 років (5 учителів), понад 20 років (5 учителів), що дозволяє зробити якісний аналіз. Вони працюють у ліцейних міста періодично в умовах нестабільного навчання, з переходами між очним (часто перерваним через повітряні тривоги) та онлайн форматами, здебільшого поєднуючи різні формати навіть у межах одного уроку та у разі потреби спланувати заняття для тих, хто в класі, та приділити достатньо уваги тим, хто підключається онлайн. Щодо розуміння опитаними поняття «автономії учня», нами узагальнено три категорії відповідей: «навчатися без постійного втручання вчителя, брати відповідальність за результат» (7 респондентів); «здатність учня самостійно планувати, контролювати і

оцінювати своє навчання» (5 респондентів); «мотивація і саморегуляція у навчанні» (3). Усі учасники опитування вважають автономію актуальною в умовах війни. Відносно форм автономної роботи, яку вони застосовують на своїх заняттях, то респонденти переважно надавала перевагу проєктній діяльності (10), онлайн-платформам (12), можливостям самооцінювання/взаємооцінювання (9), менше уваги приділено мовним щоденникам – 3, роботі з чат-ботами/ШІ – 5. Проте представлення учнями власних проєктів часто перериваються через повітряні тривоги, що не сприяє підвищенню мотивації. Поширеними відповідями на запитання про інструменти для підтримки автономії були Google Classroom, Learning Apps, YouTube, Quizlet, Wordwall, Padlet, власні гугл-документи, були згадані Duolingo, Grammarly. На думку 70% респондентів рівень автономії учнів зростає, що пояснюється такими чинниками: вимушена самостійність через відсутність стабільної очної навчальної взаємодії, часте використання онлайн-ресурсів, наявність цифрових звичок та певний мотиваційний компонент, при бажанні надолужити освітні втрати і не відстати у навчанні. Водночас, на думку вчителів англійської мови, психоемоційне виснаження дітей на четвертому році війни, відсутність у них знань і сформованих навичок самостійності у навчанні, їх розгубленість, надмірна залежність від вказівок і настанов учителів в умовах викликів війни, періодична відсутність стабільного доступу до інтернету, низька самодисципліна, зневіра у власні сили, відсутність підтримки батьків, для яких важливішим є забезпечення комфортного емоційного стану дитини, заважає розвитку навчальної автономії. А отже, основними труднощами на цьому шляху є насамперед психоемоційний стан учнів (15), перебої з інтернетом/електропостачанням (10), нерегулярність проведення повноцінних стабільних занять (8), низька мотивація (7), обмежений час для можливостей розвитку автономії в умовах надолуження освітніх втрат, додаткової підтримки дітей тимчасово переміщених осіб (6). Стосовно того, чого саме бракує вчителям у сприянні та підтримці автономії, було названо, зокрема: «методичних рекомендацій, інструкцій для учнів, інтерактивних ресурсів»; «можливостей обміну досвідом з колегами»; «відсутність педагогічного досвіду щодо викладання стратегій навчання». Отримані дані інтерв'ю свідчать про те, що небагато вчителів усвідомлюють власні можливості у розвитку навчальної автономії або у них взагалі відсутні такі навички. Педагоги в умовах загроз часто надають перевагу традиційному, вчителецентрованому підходу, тоді як необхідні чіткі вказівки та супровід з боку вчителя в умовах обмеження часових рамок уроку при повітряних тривогах. Труднощами на шляху впровадження елементів навчальної автономії були також зазначені: надмірне робоче навантаження, незнання того, як правильно оцінювати навчальну автономію, відсутність методичних матеріалів з проблематики тощо. Є думка про те, що не можуть надати автономію своїм учням інституційні правила і норми, які обмежують свободу педагогів у навчанні. Серед інших проблем: брак семінарів з підвищення кваліфікації з питань автономії; прописані навчальні плани та матеріали, що перешкоджають творчості; брак додаткових ресурсів. Дві

третини респондентів вказують на те, що ускладнення також спричиняють шкільні приміщення, багато з яких обмежують створення середовища для розвитку автономії, які не пристосовані до вільного пересування учнів для групової роботи та створення навчальних зон для розвитку різних мовних навичок, не забезпечені достатньою технологічною підтримкою (доступ до цифрових ресурсів мають 10 вчителів). Примітно, що на запитання, чи навчають автономним навичкам своїх учнів, ствердно відповіли 4, частково – 8. Щодо залучення вихованців до процесу планування власного навчання, то лише двоє з 15 вчителів роблять це регулярно, 7 – іноді. Не дивно, що в таких умовах на запитання чи розвиток автономії сприяє кращим результатам навчання, 80% було «важко відповісти». Думки з приводу того, чи знижує автономія стрес, розділилися: ствердно відповіли 3 респонденти, аргументуючи тим, що учень відчуває контроль над процесом власного навчання; троє опитаних вважають, що автономія може зменшити тривожність у разі, якщо учень вмотивований та здатен виконувати чіткий план своєї освітньої траєкторії; дев'ятеро висловили припущення про зворотний ефект: впровадження автономії без належної підтримки, призведе до додаткового стресу. У своїй практиці прикладами успішного застосування елементів автономного навчання вчителі англійської мови назвали: створення учнями власних проєктів (відео, презентацій, підготовки драматизації і рольових ігор), уроки з елементами «flipped classroom», самостійне ведення тематичних словників, створення портфоліо з творчими завданнями.

Проведені опитування та інтерв'ю з вчителями, а також огляд наукової літератури дозволяють дійти висновку, що в Україні, зважаючи на складні соціально-економічні процеси в умовах війни, можна виокремити такі труднощі у впровадженні освітньої автономії: найперше – це психологічні та емоційні бар'єри. Адже тривожність, стрес, психологічні травми учасників освітнього процесу в українських реаліях знижують мотивацію та готовність учнів брати відповідальність за власне навчання, а емоційне виснаження учителів через необхідність адаптуватися до нових обставин і умов навчання та підтримувати студентів у складних обставинах ускладнює ефективне сприяння автономному навчанню. По-друге, – обмежений доступ до навчальних ресурсів, оскільки нестабільний інтернет-зв'язок і перебої з електропостачанням ускладнюють змішане навчання (Westerlund, et al., 2023), дефіцит цифрових інструментів та навчальних матеріалів перешкоджає самостійному оволодінню мовою. Третім фактором, який стримує впровадження автономії, є відсутність стабільного навчального середовища для багатьох учасників освітнього процесу, які були евакуйовані через військові дії, опинилися в нових для себе умовах, що потребувало адаптації та негативно вплинуло на їхню здатність до самостійного навчання. По-четверте, – це пріоритет безпеки над шкільною освітою, адже для багатьох учнів навчання відходить на другий план через необхідність зосередитися на безпеці та базових життєвих потребах. Участь батьків у підтримці автономного навчання обмежена через фінансові труднощі та емоційне виснаження. Труднощами на шляху до впровадження автономії є також зниження мотивації

та нестача самодисципліни, оскільки невизначеність майбутнього демотивує учнів встановлювати довгострокові навчальні цілі та посилює залежність від викладача замість розвитку саморегульованого навчання. Стримуючим фактором є також недостатня професійна підготовка вчителя, якому бракує відповідних можливостей для підвищення кваліфікації щодо формування автономії в умовах кризи, необізнаність у питанні оцінювання, труднощі у вимірюванні прогресу автономного навчання в умовах дистанційного або перерваного навчального процесу. Існують також перешкоди у створенні в навчальному приміщенні необхідних умов для взаємодії та для співпраці між учнями: обмежені можливості для групової роботи та навчання в колективі через вимушене переселення та дистанційні формати. Соціальна ізоляція зменшує ефективність діяльності, спрямованої на розвиток автономності. Менше можливостей для участі у позакласних заходах (мовні клуби, обмінні програми), що гальмує формування автономних навчальних навичок та обмежує мовне середовище. Існують обмеження щодо того, наскільки справедливо і реалістично вимагати від учителів постійних інновацій та творчого підходу до виконання своєї роботи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Дослідження переконують, що концепція автономії навчання все ще перебуває на початковому етапі розвитку в Україні, незважаючи на ініціативи, спрямовані на впровадження більш орієнтованого на студентів навчання в класах. Реалізація автономії на уроках англійської вимагає комплексного підходу, що охоплює розвиток мотивації, саморегуляції, використання технологій, створення для цього умов, відповідного навчального середовища. Упровадження елементів автономії у навчанні в сучасних українських умовах потребує чималих часових та емоційних затрат педагогів, які вважають автономію актуальною і бачать її як важливий інструмент виживання та розвитку в нестабільних умовах, вбачають зв'язок між автономією та успішністю учнів, а також їх психологічною стійкістю. Для українських вчителів інституційні правила, вказівки та норми відіграють важливу роль у формуванні власних рішень щодо формування навчальної автономії учнів, тому існує нагальна потреба у методичній підтримці, забезпеченні практичними матеріалами та взаємному обміні досвідом. Ці виклики вимагають адаптивних стратегій підтримки як викладачів, так і учнів, задля забезпечення розвитку автономії навіть в умовах війни, що й буде слугувати для подальшого вивчення та нових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Закон України «Про освіту». № 2145-VIII від 05.09.2017, стаття 12. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 14 квітня 2025).

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1). P. 14–29.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Routledge.

Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. (2020). Івано-Франківськ: НАІР. 126 с. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/typova_programa_metodykaнавчання_angliyskoyi_movu_1.pdf (дата звернення 14 квітня 2025).

Петрова, А. та Абрамович, В. (2022). *Ідеї учнецентризму та вчителецентризму на уроці англійської мови в сучасній українській школі*. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems, 52. С. 72–77. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5265> (дата звернення 14 квітня 2025).

Tkachenko, O. & Zhukova, M. (2023). Foreign applicants consideration about remote learning usage during current war conditions in Ukraine. *Scientific Journal of Polonia University*, 56(1). P. 261–266. doi: 10.23856/5637.

Cao, Y., Joseph Jeyaraj, J. and Bakar Razali, A. (2024). Challenges in promoting learner autonomy in blended learning: Perspectives from English as a Foreign Language teachers in China. *International Journal of English Language Education*, 12(2). P. 122–142. doi: 10.5296/ijelev.v12i2.22272.

Tran, T.Q. and Duong, T.M. (2018). EFL learners' perceptions of factors influencing learner autonomy development. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1). P. 194–199. URL: <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/231622> (дата звернення 14 квітня 2025).

Tran, T. & Vuong, T. (2022). Factors affecting learner autonomy in tertiary level English learning: A study at Van Lang University. *International Journal of TESOL & Education*, 3(1). P. 1–18. doi: 10.54855/ijte.23311.

Zia Kemala (2016). An analysis of factors influencing the autonomous learners in learning English', *Eltin Journal: Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 4(1). URL: <https://e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/eltin/article/view/335> (дата звернення 14 квітня 2025).

Alibakhshi, G. (2015). Challenges in promoting EFL learners' autonomy: Iranian EFL teachers' perspectives. *Issues in Language Teaching*, 4(1). P. 98–79. doi: 10.22054/ilt.2015.3464.

Agustina, D. and Fajar, D. (2018). Learner autonomy as a challenge in English language education 4.0 in Indonesia, *2nd English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings*, 2.

Vieira, F. (ed.) (2009). *Struggling for autonomy in language education: Reflecting, acting, and being*. Foreign Language Teaching in Europe, Volume 11.

Little, D. (2022). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, 55(1). P. 64–73.

Smith, R., Kuchah, K. and Lamb, M. (2018). Learner autonomy in developing countries', in Chik, A., Aoki, N. and Smith, R. (eds.). *Autonomy in Language Learning and Teaching: New Research Agendas*. London: Palgrave Macmillan Ltd., pp. 7–27. URL: <https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/96214/> (дата звернення 14 квітня 2025).

Westerlund, R., Chugai, O., Petrenko, S. and Zuyenok, I. (2023). Teaching and learning English at higher educational institutions in Ukraine through pandemics and wartime. *Advanced Education*, 22. P. 12–26. doi: 10.20535/2410-8286.283353. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1400132.pdf> (дата звернення 14 квітня 2025).

REFERENCES

Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. No 2145-VIII vid 05.09.2017, stattia 12. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia 14 kvitnia 2025). [in Ukrainian]

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1). P. 14–29.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Routledge.

Typova prohrama «Metodyka navchannia anhliiskoi movy». Osvitnii stupin bakalavra [Typical Curriculum «Methods of Teaching English». Bachelor's Degree Level]. (2020). Ivano-Frankivsk: NAIR. 126 s. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/typova_programa_metodyka_n_avchannya_angliyskoyi_movy_1.pdf (data zvernennia 14 kvitnia 2025). [in Ukrainian]

Petrova, A. ta Abramovych, V. (2022). Idei uchnetsentryzmu ta vchyteletsentryzmu na urotsi anhliiskoi movy v suchasni ukrainiskii shkoli [Ideas of learner-centeredness and teacher-centeredness in English lessons in the modern Ukrainian school]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 52. S. 72–77. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5265> (data zvernennia 14 kvitnia 2025). [in Ukrainian]

Tkachenko, O. & Zhukova, M. (2023). Foreign applicants consideration about remote learning usage during current war conditions in Ukraine. *Scientific Journal of Polonia University*, 56(1). P. 261–266. doi: 10.23856/5637. [in Ukrainian]

Cao, Y., Joseph Jeyaraj, J. and Bakar Razali, A. (2024). Challenges in promoting learner autonomy in blended learning: Perspectives from English as a Foreign Language teachers in China. *International Journal of English Language Education*, 12(2). P. 122–142. doi: 10.5296/ijele.v12i2.22272.

Tran, T.Q. and Duong, T.M. (2018). EFL Learners' Perceptions of Factors Influencing Learner Autonomy Development. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1). P. 194–199. URL: <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/231622> (data zvernennia 14 kvitnia 2025).

Tran, T. & Vuong, T. (2022). Factors Affecting Learner Autonomy in Tertiary Level English Learning: A Study at Van Lang University. *International Journal of TESOL & Education*, 3(1). P. 1–18. doi: 10.54855/ijte.23311.

Zia, Kemala (2016). An Analysis of Factors Influencing the Autonomous Learners in Learning English, *Eltin Journal: Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 4(1). URL: <https://e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/eltin/article/view/335> (data zvernennia 14 kvitnia 2025).

Alibakhshi, G. (2015). Challenges in Promoting EFL Learners' Autonomy: Iranian EFL teachers' perspectives. *Issues in Language Teaching*, 4(1). P. 98–79. doi: 10.22054/ilt.2015.3464.

Agustina, D. and Fajar, D. (2018). Learner Autonomy as a Challenge in English Language Education 4.0 in Indonesia, *2nd English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings*, 2.

Vieira, F. (ed.) (2009). Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Acting, and Being. *Foreign Language Teaching in Europe, Volume 11*.

Little, D. (2022). Language Learner Autonomy: Rethinking Language Teaching. *Language Teaching*, 55(1). P. 64–73.

Smith, R., Kuchah, K. and Lamb, M. (2018). Learner Autonomy in Developing Countries', in Chik, A., Aoki, N. and Smith, R. (eds.). *Autonomy in Language Learning and Teaching: New Research Agendas*. London: Palgrave Macmillan Ltd., pp. 7–27. URL: <https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/96214/> (data zvernennia 14 kvitnia 2025).

Westerlund, R., Chugai, O., Petrenko, S. and Zuyenok, I. (2023). Teaching and Learning English at Higher Educational Institutions in Ukraine through Pandemics and Wartime. *Advanced Education*, 22. P. 12–26. doi: 10.20535/2410-8286.283353. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1400132.pdf> (data zvernennia 14 kvitnia 2025).

DIFFICULTIES OF IMPLEMENTING LEARNING AUTONOMY AT ENGLISH LESSONS IN UKRAINIAN SCHOOLS

Iryna VIETROVA

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Professor at the English Language Practice and Teaching Methods Department,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3673-7082
e-mail: irvetr@ukr.net

Svitlana POTAPCHUK

PhD in Philology, Associate Professor
at the Foreign Languages Department
National University of Water and Environmental Engineering,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-7907-3565
e-mail: s.s.potapchuk@nuwm.edu.ua

Abstract. This article explores the challenges of implementing learner autonomy in English language lessons in Ukrainian secondary schools. The study aims to summarize the problems highlighted in academic literature and to identify and analyze the key factors that hinder the development of learner autonomy in the context of Ukraine's ongoing educational transformation and wartime conditions. Learner autonomy, understood as the ability of students to take responsibility for

their own learning, plays a crucial role in fostering critical thinking, internal motivation, and responsibility—competencies emphasized in updated teacher training curricula in Ukraine. However, based on observations during teaching internships and practice, the actual implementation of autonomous learning strategies often faces serious obstacles. These include reliance on traditional teaching methods, organizational limitations within classroom settings, and psychological factors. The war has intensified these challenges by disrupting stable learning environments, limiting access to resources, and increasing the emotional burden on both teachers and students. The study employs a mixed-methods approach, including surveys and interviews with 15 English teachers working in relatively safe urban areas of Ukraine. The findings indicate several barriers: emotional burnout of teachers, students' stress and trauma-related demotivation, lack of access to stable internet and learning materials, frequent changes in educational settings due to displacement, and reduced opportunities for collaborative and extracurricular learning. Additionally, the lack of institutional support, methodological resources, and teacher training in fostering autonomy under crisis conditions further complicates the situation. Despite these challenges, many teachers recognize learner autonomy as vital to educational resilience and students' well-being. The article concludes with recommendations for supporting educators through professional development, resource provision, and experience exchange to facilitate the successful integration of autonomy in language classrooms.

Keywords: problems of autonomy implementation, educational autonomy, English lesson, Ukrainian school, challenges, war, pedagogical support.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2025 р.'

Наукове видання

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ
Збірник наукових праць

Випуск 21

Упорядники:
проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С.,
доц. Баліка Л. М., Бабяр А. А.

Підписано до друку 29.05.2025 р.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 14,54. Замовлення №426/2. Наклад 300

I – 66 **Інноватика у вихованні:** зб. наук. пр. Вип. 21. / М-во освіти
і науки України, Рівнен. держ. гуманіт.ун-т; упоряд.:О. Б. Петренко; ред. кол.:
О. Б. Петренко, К. М. Павелків, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2024. 218 с.

УДК 37: 005.591.6

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2025

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення
№183 від 25.01.2024 року
Ідентифікатор медіа: R30-02515

Суб'єкти у сфері друкованих медіа:
Рівненський державний гуманітарний університет,
вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, 33014, Україна;
тел.: (0362) 62-03-56
email: rectorat@rshu.edu.ua

Віддруковано засобами оперативної поліграфії
ВРМ-ПОЛІГРАФ
вул. Фабрична, 8 (р-н Льонокомбінату), м. Рівне, 33017, Україна;
тел.: 0800 - 33 - 51 - 57
email: 642134@ukr.net