

**РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра

**ВПЛИВ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ АВТОНОМІЇ У
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ДОСЛІДЖЕННЯ
ПРАКТИК ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Виконала здобувачка II курсу групи ІМ-61
спеціальності А4 Середня освіта
ОПП «Англійська мова та зарубіжна література»
Ганна АНДРОЩУК

Науковий керівник – **Ірина ВЄТРОВА**,
кандидат педагогічних наук, професор кафедри практики англійської мови
Рівненського державного гуманітарного університету

Рецензент – **Світлана ПОТАПЧУК**,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
водного господарства
та природокористування

Рівне – 2025

АНОТАЦІЯ

Андрощук Г.І. Вплив онлайн навчання на формування автономії у здобувачів вищої педагогічної освіти: дослідження практик викладання англійської мови. Дипломна робота на здобуття освітнього ступеня магістра за спеціальністю А4 Середня освіта ОПП «Англійська мова та зарубіжна література». РДГУ, 2025. 72 с.

Зміст анотації

У цій кваліфікаційній роботі досліджуються вплив онлайн-навчання на формування автономії у здобувачів вищої педагогічної освіти. Онлайн-навчання є потенційно потужним чинником розвитку студентської автономії, створюючи умови для самостійного управління навчальним процесом, розвитку самомотивації та ефективної взаємодії в цифровому середовищі. Дистанційне навчання, на відміну від традиційних викладацько-орієнтованих моделей, надає студентам ширші можливості для самостійного управління власною освітньою траєкторією. На основі проаналізованих емпіричних досліджень встановлено, що участь в онлайн-курсах сприяє формуванню саморегульованої навчальної поведінки, зокрема розвитку самомотивації, здатності до самостійного управління ресурсами та ефективної взаємодії у спільному навчанні. Виявлено позитивну кореляцію між рівнем автономії студентів та інтенсивністю їхньої взаємодії в онлайн-середовищі, що додатково стимулює автономне навчання. У роботі підкреслюється наявність викликів для студентів із недостатньо сформованими навичками самостійного навчання, що обумовлює необхідність впровадження педагогічних стратегій, орієнтованих на підтримку та розвиток автономії.

Ключові слова: автономія учня, формування автономії, онлайн навчання, онлайн ресурси;

ABSTRACT

Androshchuk H.I. The impact of online learning on the development of autonomy in higher education students studying pedagogy: research on english language teaching practices. Graduate thesis for a master's degree in 014 Secondary Education (English Language and Literature). RSHU, 2025. 72 p.

Abstract Content

This thesis examines the impact of online learning on the development of student autonomy in the field of foreign language learning. Online learning has the potential to be a powerful factor in the development of student autonomy, creating conditions for independent management of the learning process, the development of self-motivation, and effective interaction in a digital environment.. Distance learning, in contrast to traditional teacher-oriented models, provides students with greater opportunities for self-management of their own educational trajectory. Based on the analysed empirical studies, it is established that participation in online courses contributes to the formation of self-regulated learning behaviour, in particular, the development of self-motivation, the ability to manage resources independently and effective interaction in collaborative learning. A positive correlation has been found between the level of students' autonomy and the intensity of their interaction in the online environment, which further stimulates autonomous learning. The thesis emphasises the existence of challenges for students with insufficiently developed independent learning skills, which necessitates the introduction of pedagogical strategies aimed at supporting and developing autonomy.

Key words: learner autonomy, fostering autonomy, online learning, online resources.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АВТОНОМІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ	7
1.1. Поняття автономії у навчальній діяльності	7
1.2. Онлайн-навчання у контексті вищої педагогічної освіти.....	15
1.3. Стратегії та дослідження впровадження онлайн-навчання для розвитку автономії студентів.....	31
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ОНЛАЙН ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	38
2.1. Методика та інструменти дослідження рівня автономії у здобувачів педагогічної освіти.....	38
2.2. Аналіз практик онлайн-навчання англійської мови у вищих педагогічних закладах освіти України.....	62
2.3. Результати емпіричного дослідження впливу онлайн-навчання на автономію студентів.....	76
2.4. Рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу з англійської мови для формування автономності майбутніх педагогів.....	95
ВИСНОВКИ	100
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	104
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Сучасний розвиток освіти визначається впливом глобалізаційних процесів, інноваційних технологій та суспільних викликів, що зумовлюють необхідність пошуку нових моделей навчання у закладах вищої освіти. Зіткнувшись з викликами, спричиненими пандемією та війною, вищі навчальні заклади були змушені адаптувати свої традиційні методи викладання в онлайн контекст. Онлайн-навчання суттєво змінює організацію освітнього процесу, розширює можливості студентів та водночас ставить перед ними завдання підвищеної автономії. Особливої актуальності набуває проблема формування автономії у здобувачів вищої педагогічної освіти, адже майбутні вчителі не лише здобувають знання, а й формують власний професійний досвід, що згодом впливатиме на якість їхньої педагогічної діяльності.

У сфері вивчення іноземних мов розвиток формування автономії означає свідомі зусилля студентів, спрямовані на управління своїм ентузіазмом або мотиваційними процесами для досягнення оптимальних академічних результатів (Zimmerman, 2013). Дослідження показують, що розвиток формування автономії сприяють тому, що студенти стають більш ефективними у навчанні та підвищують свою мовну компетентність, а автономність у навчанні підвищує мотивацію студентів та рівень володіння мовою (Yan, 2020).

У зарубіжній літературі концептуальні основи автономії були закладені Холеком Г. (Holec, 1981), Літлом Д. (Little, 1991), Бенсоном П. (Benson, 2007) та Дамом Л. (Dam, 2002) , які розглядають автономію як ключовий чинник формування компетентного, самостійного та відповідального учня. Літлвуд В. (Littlewood, 1996) доповнює ці підходи, трактуючи автономію не лише як індивідуальну рису, а як соціальну компетенцію, що розвивається у співпраці та взаємодії. Крім вище зазначених дослідників, варто також відмітити роботи Аламрі Г., Бернард-Брак Л., Бей Е., Чію Т., Дікінсон Л., Хедж Т., Зіммерман Б.

У наукових дослідженнях вітчизняних дослідників, проблема автономії студентів та її розвитку в умовах онлайн-навчання розглядається з різних позицій — психолого-педагогічної, методичної, технологічної та соціокультурної. Дослідження Гриця І. (2015) та Демчук О. (2024) демонструють значення індивідуалізації, змішаного навчання та використання цифрових освітніх ресурсів для підвищення рівня автономності студентів. Денисюк Л. і Данілова Н. (2021) аналізують можливості онлайн-платформ для підтримки автономного вивчення іноземних мов, наголошуючи на ролі цифрової компетентності й самоорганізації у процесі дистанційного навчання.

Таким чином, у сучасних дослідженнях автономія студентів розглядається як інтегрований феномен, що охоплює когнітивний, емоційно-вольовий та соціальний аспекти навчальної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища. Узагальнення цих підходів дозволяє визначити онлайн-навчання як середовище, що не лише відкриває нові можливості для розвитку автономності, а й потребує спеціально розроблених педагогічних стратегій.

Сьогодні в Україні та за її межами активно вивчаються питання організації онлайн-освіти, її переваги та обмеження, методики формування навчальної автономії. Однак проблема поєднання цих аспектів у підготовці здобувачів вищої педагогічної освіти в умовах онлайн-навчання англійської мови ще не отримала достатнього наукового осмислення. Це визначає наукову й практичну актуальність дослідження, адже саме майбутні педагоги мають стати носіями нової освітньої культури, що базується на принципах автономності, критичного мислення, відповідальності та здатності адаптуватися до змінних умов сучасного суспільства.

Мета дослідження – з’ясувати вплив онлайн-навчання на формування автономії у здобувачів вищої педагогічної освіти у процесі вивчення англійської мови та визначити ефективні практики, що сприяють розвитку автономності студентів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення поняття автономії у навчальній діяльності;
2. Охарактеризувати сутність, моделі та особливості онлайн-навчання у вищій педагогічній освіті;
3. Виявити методики та інструменти дослідження рівня автономії студентів;
4. Здійснити емпіричне дослідження впливу онлайн-навчання на рівень автономності здобувачів;
5. Розробити рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу для ефективного формування автономності майбутніх педагогів.

Об'єкт дослідження – формування автономії студентів у процесі онлайн викладання англійської мови у ЗВО.

Предмет дослідження – вплив онлайн-навчання на формування автономії у здобувачів педагогічної освіти в процесі вивчення англійської мови.

Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному підтвердженні впливу онлайн-навчання на формування автономності студентів педагогічних спеціальностей, а також у розробці рекомендацій щодо інтеграції інноваційних методик онлайн-викладання англійської мови для розвитку автономії майбутніх вчителів. На відміну від існуючих підходів, у роботі ставиться акцент на взаємозв'язку між цифровими освітніми інструментами та формуванням автономності студентів у процесі іншомовної підготовки.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані у діяльності викладачів англійської мови педагогічних університетів, при розробленні програм підвищення кваліфікації педагогів, а також у створенні методичних рекомендацій для організації ефективного онлайн-навчання, спрямованого на розвиток автономії студентів. Запропоновані підходи

та рекомендації можуть стати основою для модернізації освітнього процесу та підвищення якості підготовки майбутніх педагогів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс методів: аналіз і синтез наукової літератури з проблеми; порівняння та систематизація теоретичних підходів; анкетування та опитування студентів педагогічних закладів вищої освіти; педагогічний експеримент для визначення впливу онлайн-навчання на рівень автономності; статистичні методи для кількісної обробки отриманих результатів.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. У першому розділі розкрито теоретичні засади формування автономії у здобувачів вищої педагогічної освіти в умовах онлайн-навчання. Другий розділ присвячено практичному досвіду дослідження впливу онлайн-навчання англійської мови на автономність студентів та аналізу результатів емпіричного дослідження. У висновках узагальнено основні результати роботи та подано рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу. Загальна кількість сторінок роботи становить 72 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АВТОНОМІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ

1.1. Поняття автономії у навчальній діяльності

У цьому підрозділі буде розглянуто поняття автономії у навчальній діяльності. Ми проаналізуємо, що включає в себе автономність студента, яким чином вона проявляється у виборі способів, темпу та форм навчання, а також які внутрішні та зовнішні фактори сприяють її формуванню. Окрему увагу приділимо значенню автономії для розвитку відповідальності, самоорганізації та здатності до самостійного прийняття рішень у процесі здобуття знань.

Поняття автономії, або самостійності студента, в освітньому процесі стало центральною темою сучасної освітньої теорії та практики. Автономність у вивченні мови — це складне поняття, яке важко визначити через його абстрактний характер. Дослідники в галузі автономності учнів часто зазначають, що оцінювати автономність складно, оскільки «автономність є багатовимірним поняттям» (Venson, 2007; 51). Кумаравадівелу Б. підкреслює, що автономність не є статичним станом, а скоріше динамічним процесом, який важко виміряти або порівняти з іншими факторами, що впливають на оволодіння мовою (Kumaravadivelu, 2003; 132).

Автономія вже довгий час є предметом інтересу в галузі мовної освіти, і для визначення цього поняття були запропоновані різні дефініції. В рамках нашого дослідження, аби мати певний орієнтир для окреслення рівнів автономності, ми базуватимось за визначенням Холека Г.. Автономія учня описується як «здатність брати на себе відповідальність за власне навчання» (Holec, 1981). З часом, Хедж Т. перефразував «брати на себе відповідальність» на «відповідати за» (Hedge, 2001; 2), підкресливши, що автономія учня охоплює здатність брати

на себе відповідальність за власний освітній процес, включаючи планування, організацію та незалежний моніторинг навчального процесу, окремо від керівництва вчителя.

Розглядаючи автономію як результат успішного завершення навчання, стає зрозумілим, що студенти педагогічних спеціальностей повинні розвивати автономність у навчанні, яка полягає у прояві активної позиції у навчанні. Автономність учнів є надзвичайно важливою у вивченні мови, оскільки вона сприяє досягненню успіхів у навчанні. Однак, оскільки рішення про впровадження автономії у вивчення мов зазвичай приймається вчителем, сприяння автономії в основному залежить від переосмислення вчителями своєї ролі (Hill, 1994).

Зарубіжні дослідники, такі як Холек Г. та Бенсон П., надають значну увагу теоретичним і практичним аспектам автономії, розглядаючи її як ключовий елемент сучасної освіти. Холек Г., один із піонерів у дослідженні автономії у навчанні, визначає її як здатність студента брати на себе відповідальність за всі аспекти власного навчання, включаючи постановку цілей, вибір ресурсів і оцінювання результатів. Він підкреслює, що автономія не є вродженою рисою, а формується через цілеспрямовану педагогічну взаємодію, яка включає підтримку з боку викладача та структуроване навчальне середовище (Holec, 1981; 89).

Згідно з орієнтованою на дію перспективою, автономні учні здатні визначати свої індивідуальні цілі, обирати відповідні навчальні стратегії, дотримуватися цих стратегій та оцінювати своє навчання (Dickinson, 1994). Подібні підходи також розглядалися в посібнику CIEL, де автономні учні розглядаються як такі, що беруть участь в інтерактивних навчальних процесах для досягнення довгострокових або короткострокових навчальних цілей і проводять самооцінку (Ciel Language Support Network, 2000).

Автономні учні відповідають за досягнення своїх освітніх цілей і за управління своїм навчальним досвідом (Benson, 2014). Вони повинні приймати

рішення щодо своїх навчальних цілей, методів, яким надають перевагу, і темпу навчання. Цей принцип особливо актуальний в онлайн-освіті, яка вимагає високого ступеня автономії учня, оскільки студенти повинні контролювати свій власний навчальний процес (Benson, 2007).

Однак, незважаючи на загальну думку, що автономні учні повинні контролювати всі аспекти свого навчання, дослідження Шарле А. і Сабо А. (2000) та Бенсона П. (2007) показали, що не всі учні, які вивчають мову, демонструють однаковий рівень автономності. Дійсно, автономність може проявлятися в різному ступені. Наприклад, Нунан Д. (1997) виділив п'ять етапів, що охоплюють прийняття автономії учня: усвідомлення, участь, втручання, концепція та трансценденція. Враховуючи найвищий рівень, студенти здатні встановлювати зв'язки між матеріалом, вивченим у класі, та зовнішнім світом, починаючи з етапу усвідомлення, на якому вони визнають свої улюблені стилі та стратегії навчання.

Крім того, Бенсон П. (2001) запропонував, що автономія охоплює три взаємопов'язані рівні контролю, включаючи процеси навчання, когнітивні процеси та управління. У подібному ключі Літлвуд В. (1996) визнав існування різних рівнів автономії у трьох сферах: комунікації, знаннях та особистому вихованні в житті. Літлвуд В. (1999) провів розмежування між двома типами автономії: проактивною та реактивною, причому проактивна автономія найчастіше концептуалізується західними дослідниками та освітянами, в якій учні мають контроль як над напрямком, так і над змістом своїх дій. З іншого боку, реактивна автономія представляє початковий рівень автономії, в якому учні беруть під контроль свої дії після того, як напрямок був визначений.

Вітчизняння науковці, описують автономію як результат цілеспрямованої організації навчального процесу, який сприяє розвитку самостійності та ініціативності. Бігич О. визначає освітню автономію як здатність студента самостійно визначати траєкторію навчання, включаючи вибір методів, форм і темпу засвоєння знань. Вона зазначає, що викладач відіграє ключову роль у

створенні умов для розвитку автономії, поступово передаючи відповідальність за навчання студентів (Бігич, 2005; 257).

Караєва Т. підкреслює, що автономія у вищій педагогічній освіті є не лише індивідуальною рисою, але й професійною компетенцією. Майбутні вчителі, які розвивають автономію у власному навчанні, краще підготовлені до того, щоб сприяти розвитку цієї якості у своїх учнів. Вона зазначає, що автономія сприяє формуванню професійної компетентності, оскільки дозволяє студентам адаптуватися до мінливих умов освітнього середовища, таких як перехід на онлайн-навчання (Караєва, 2004; 36).

На думку Каушана Т., автономія в освітньому процесі розглядається як «специфічний педагогічний інструмент організації та управління автономністю учнів» і вирішує такі завдання:

- 1) засвоєння знань, набуття навичок і умінь;
- 2) розвиток самостійності як професійної якості особистості (Каушан, 2011; 13).

У процесі правильно організованої автономії вирішуються відповідні дидактичні завдання, а саме:

- засвоєння, розуміння та закріплення знань;
- формування та розвиток практичних, інтелектуальних, організаційних та епістемологічних навичок;
- подальша узагальнення та систематизація знань у міру просування студента від нижчих до вищих рівнів особистого розвитку як професіонала.

Дослідник відзначає важливість комп'ютеризації в освіті, а також таких особистісних якостей студента, як автономність, відповідальність і готовність до самоосвіти протягом усього життя (Каушан, 2011; 14).

Автономність у вивченні англійської мови підкреслює авторитет учня над своїм навчанням; однак це не означає, що учні повинні виконувати завдання

самостійно. Неможливо поліпшити комунікативні навички без співпраці учнів та навколишнього мовного середовища.

Серед ключових аспектів автономності учнів у педагогічній літературі, як визначає Коряковцева Н., можна виділити:

1. Самостійне прийняття рішень: це означає, що учень має можливість самостійно обирати шляхи навчання, враховуючи свої інтереси та потреби;

2. Відповідальність за навчання: учень несе відповідальність за свої дії та результати навчання, що сприяє розвитку самоконтролю та самодисципліни;

3. Сприйняття себе як активного учасника: автономія студента передбачає його участь у навчальному процесі як активного та зацікавленого учасника, здатного до самовизначення та самореалізації;

4. Підтримка та стимулювання незалежності: у працях, присвячених автономії студентів, підкреслюється важливість створення сприятливого середовища, яке сприяє розвитку автономії студентів шляхом підтримки ініціатив, незалежності та творчого мислення (Коряковцева, 2010; 98).

Лукіна О. підкреслює, що мотивація є рушійною силою формування автономії, особливо в умовах дистанційного навчання, де відсутність прямого контролю з боку викладача вимагає від студентів високого рівня самоорганізації. Вона зазначає, що внутрішня мотивація, яка ґрунтується на особистих інтересах і прагненні до саморозвитку, сприяє ініціативності та самостійності (Лукіна, 2021; 18).

Єрмаков О. акцентує увагу на психологічних механізмах, таких як саморегуляція, самооцінка та самоефективність, які є основою автономії. Саморегуляція передбачає здатність студента контролювати власні емоції, увагу та дії під час виконання навчальних завдань. Наприклад, студент, який стикається з труднощами у розумінні складних граматичних конструкцій англійської мови, може самостійно розробити план додаткових занять, використовуючи ресурси і виділити час для щоденної практики. Самоефективність, за словами Єрмакова О.,

відображає віру студента у власні можливості, що мотивує його брати на себе складніші завдання та долати труднощі (Єрмаков, 2021; 23).

Кравець Т. звертає увагу на психічний розвиток студентів у дистанційному навчанні, зазначаючи, що автономія формується через розвиток метакогнітивних навичок, таких як планування, моніторинг і оцінювання власного прогресу. Вона підкреслює, що студенти, які усвідомлюють свої сильні та слабкі сторони, можуть ефективніше керувати своїм навчанням (Кравець, 2022 41).

Отже, поняття автономії у навчальній діяльності є багатограним і охоплює здатність студента самостійно визначати цілі, планувати дії, контролювати процес і оцінювати результати власного навчання. Воно не обмежується лише індивідуальною ініціативою, а передбачає усвідомлену участь студента у всіх етапах навчального процесу, що сприяє формуванню глибокого розуміння навчального змісту та розвитку критичного мислення.

Психологічні аспекти, такі як мотивація, саморегуляція, самоефективність і метакогнітивні навички, поєднуються з педагогічними умовами, зокрема гнучкістю навчального середовища, підтримкою викладача, наявністю різноманітних ресурсів і можливістю вибору навчальних стратегій. Такий взаємозв'язок створює оптимальні передумови для формування відповідальності студента за власні освітні результати.

У вищій педагогічній освіті автономія набуває особливого значення, адже вона є не лише індивідуальною характеристикою, але й професійною компетенцією, необхідною для ефективної педагогічної діяльності. Майбутній вчитель, який володіє високим рівнем автономії, здатен не тільки самостійно організувати власне навчання, а й сприяти розвитку автономії своїх учнів, стимулюючи їх до активної, усвідомленої та відповідальної участі у навчальному процесі.

Розвиток автономії у студентів педагогічних спеціальностей передбачає гармонійне поєднання свободи вибору з педагогічною підтримкою, що

забезпечує баланс між незалежністю і спрямованістю, між самостійністю та наставництвом. Такий підхід сприяє формуванню внутрішньої мотивації, впевненості у власних силах і здатності до постійного самовдосконалення, що є ключовими складовими успішної професійної діяльності у сучасному динамічному освітньому середовищі.

1.2. Онлайн-навчання у контексті вищої педагогічної освіти

У цьому підрозділі буде розглянуто особливості онлайн-навчання в педагогічних закладах освіти як форми організації освітнього процесу. Ми проаналізуємо передумови впровадження дистанційних технологій, їхній вплив на якість підготовки майбутніх педагогів та специфіку взаємодії між викладачами й студентами в цифровому середовищі. Також звернемо увагу на переваги та виклики, що дозволить комплексно оцінити її роль у сучасній педагогічній практиці.

В останні роки онлайн-навчання стало невід'ємною складовою вищої освіти, змінивши традиційні педагогічні моделі та переосмисливши ролі як викладачів, так і учнів. Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) спричинив зміну парадигми освіти, від традиційної моделі, орієнтованої на викладача, до студент-центрованого підходу, який акцентує на самостійності, відповідальності та індивідуалізації навчального процесу.

Для освітніх закладів, що готують майбутніх вчителів, впровадження цифрових методів навчання є не лише відповіддю на кризові ситуації (такі як пандемія COVID-19 чи військовий стан в Україні), а й стратегічним механізмом для трансформації та поліпшення якості, доступності та гнучкості педагогічної освіти.

У контексті вищої педагогічної освіти це поняття набуває особливого значення, адже майбутні вчителі повинні не лише самостійно опановувати

знання, а й формувати автономію у своїх учнів, що є ключовою професійною компетенцією. Теоретичне осмислення сутності, моделей і особливостей онлайн-навчання є критично важливим для розуміння його потенціалу в формуванні автономії студентів педагогічних спеціальностей, що становить основу їхньої професійної компетентності.

На структурному рівні університети впровадили онлайн-навчання для підвищення гнучкості та доступності, що дозволяє студентам педагогічних програм поєднувати академічні зобов'язання з практичними педагогічними стажуваннями. Дослідження показують, що онлайн-формати відповідають різноманітним потребам учнів, оскільки дозволяють адаптувати графік навчання, навчатися у власному темпі та надають кілька каналів для взаємодії з контентом (Means et al., 2014).

У рамках підготовки вчителів ці можливості є особливо важливими, оскільки багато студентів беруть участь у практичних заняттях, які вимагають гнучких структур навчання. Інтегруючи синхронні та асинхронні формати, університети створили динамічні екосистеми навчання, які сприяють безперервності між теоретичними курсами та прикладною професійною практикою.

Король характеризує дистанційне навчання як виклик для сучасної педагогіки, який вимагає переосмислення методологічних засад і створення нових стратегій організації освітнього процесу, адаптованих до цифрового середовища (Король, 2021; 55). Михайлов О. підкреслює, що організація онлайн-навчання у вищій школі вимагає створення структурованого навчального середовища, яке включає чітко визначені цілі, доступ до цифрових ресурсів і різноманітні інструменти оцінювання (Михайлов, 2020; 72).

Онлайн-навчання служить важливим засобом для моделювання цифрових педагогічних методів, які майбутні вчителі повинні будуть застосовувати у своїх класах. У міру того, як школи все частіше використовують цифрові інструменти,

програми підготовки вчителів повинні гарантувати, що випускники володіють не тільки технологічними навичками, а й педагогічним розумінням того, як ефективно інтегрувати такі інструменти. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Мішри П. та Келера М. (2006) підкреслює складність цієї інтеграції, наголошуючи, що ефективне викладання з використанням технологій вимагає поєднання експертних знань, педагогічних стратегій та технологічної компетентності.

Онлайн-навчання є живою лабораторією, в якій майбутні вчителі можуть на власному досвіді ознайомитися з цифровою педагогікою, досліджуючи такі навчальні стратегії, як перевернуте навчання, навчання з використанням мультимедіа та спільні онлайн-заняття. Дослідження показують, що робота в добре розроблених онлайн-середовищах навчання значно підвищує впевненість і компетентність майбутніх вчителів у цифровому навчанні (Tondeur et al., 2017).

Крім того, онлайн-середовища навчання сприяють рефлексивному та дослідницькому педагогічному розвитку. Асинхронний характер багатьох онлайн-платформ заохочує до тривалої рефлексії, дозволяючи майбутнім вчителям переглядати дискусії, аналізувати внески колег та більш глибоко формулювати педагогічні філософії.

Дослідження Харасім Л. (2017) показує, що спільне онлайн-навчання сприяє формуванню спільних знань через дискусію, що робить його цінним методом розвитку критичного мислення та рефлексивної практики — основних компонентів професійності вчителя. Цифровий архів взаємодій, відгуків та навчальних матеріалів стає важливим ресурсом для формувального та підсумкового оцінювання в педагогічній освіті.

Автономія охоплює широкий спектр навичок, які дозволяють студентів виступати активним учасником навчального процесу, а не пасивним отримувачем знань. У сучасних умовах, зокрема в онлайн-навчанні, автономія стає ще більш актуальною, оскільки студенти змушені самостійно організовувати

свій час, ресурси та діяльність. У цьому розділі розглядаються впровадження, переваги та обмеження онлайн-навчання у вищій педагогічній освіті, з акцентом на його вплив на професійний розвиток викладачів та якість освітніх результатів.

Онлайн-навчання за власним визначенням є формою автономного навчання, навіть якщо його проводить навчальний заклад, і за своєю природою сприяє самокерованому навчанню. Саморегуляція навчання – це не розумові здібності, такі як інтелект, чи навички, такі як читання, а самокерований процес, за допомогою якого учні перетворюють свої розумові здібності на академічні навички.

Теоретично, онлайн середовище відповідає моделі самокерованого навчання (*self-directed learning*), розробленій Ноулзом М., яка акцентує на здатності студента самостійно визначати цілі навчання, обирати ресурси та оцінювати власний прогрес (Knowles, 1975). Самокероване навчання передбачає, що студент є активним агентом у навчальному процесі, що сприяє розвитку його автономії через самостійне прийняття рішень. Кінгва Дж. та Кід Т. додають, що онлайн-навчання ґрунтується на принципах студент-центрованого навчання, яке передбачає активне залучення студентів до процесу навчання через інтерактивні методи, такі як форуми, вебінари та групові завдання (Keengwe & Kidd, 2010; 533).

В контексті підготовки вчителів, онлайн-навчання забезпечує гнучкість і доступність, що дуже цінується. За даними Монтенегро Р., багато викладачів вищих навчальних закладів підкреслюють, що цифрові формати дозволяють учням і викладачам обійти щільний графік і фізичні обмеження, тим самим демократизуючи процес навчання (Montenegro Rueda et al., 2024). Ця гнучкість є особливо корисною для педагогічних освітніх програм, де студенти можуть поєднувати академічну підготовку зі стажуванням у школах або неповною зайнятістю.

Крім того, в українській системі вищої освіти раптовий перехід на дистанційне навчання під час пандемії яскраво проілюстрував ці переваги. Як зазначив Крупко О. (2022), швидка інтеграція онлайн-форм в українських університетах показала, що дистанційна освіта може підтримувати — а в деяких аспектах і покращувати — безперервність педагогічної підготовки, за умови, що навчальні заклади враховують як її переваги, так і виклики.

Проте, незважаючи на значні переваги, залишаються серйозні виклики, особливо в галузі педагогічної освіти. Технічні проблеми, такі як ненадійний інтернет, відсутність належної цифрової інфраструктури та обмежена інституційна підтримка, є постійними перешкодами. Дослідження Монтенегро Р. та його колег виявило технічні труднощі та нерівний доступ до технологій серед основних проблем як для студентів, так і для викладачів (Montenegro Rueda et al., 2024).

Окрім інфраструктурних проблем, існують також педагогічні та методологічні обмеження: деякі освітяни-дослідники стверджують, що онлайн-формати не сприяють розвитку практичних педагогічних навичок, особливо у спеціалізованих або практичних дисциплінах. Наприклад, аналіз власного педагогічного досвіду дослідника, показує, що онлайн-навчання часто не надає достатніх можливостей для формування прикладних компетентностей та навичок управління класом у реальному часі (Полудьонна, 2022).

Незважаючи на ці виклики, сучасні дослідники сходяться на думці, що онлайн-навчання і надалі відіграватиме центральну роль у майбутньому вищої педагогічної освіти. Зокрема, гібридні та змішані формати стають ефективними моделями, що дозволяють збалансувати гнучкість із потребою в міжособистісному спілкуванні та практичній підготовці (Graham, 2013). У той час як навчальні заклади продовжують вдосконалювати ці моделі, вони одночасно готують майбутніх вчителів до орієнтування в мінливих цифрових

навчальних середовищах, з якими вони стикатимуться у своїй професійній кар'єрі, та до їх формування.

З стратегічно-організаційної точки зору, впровадження онлайн-навчання у вищій педагогічній освіті вимагає ретельного планування. Як зазначають Алас Й. і Аншарі М. (2014) з точки зору економіки трансакційних витрат, університети повинні розробляти стійкі стратегії щодо систем управління навчанням, забезпечуючи не тільки взаємодію, але й економічно ефективні та масштабовані моделі підготовки викладачів (Alas & Anshari, 2014). Це передбачає узгодження педагогічних цілей з технічною інфраструктурою, розвитком викладацького складу та системами підтримки учнів.

Розглянувши теоретичний аналіз онлайн-навчання у вищій педагогічній освіті, можна навести три основні моделі, які характеризують види представлення та оформлення онлайн навчання : синхронного, асинхронного та змішаного навчання. Кожна модель має свої теоретичні основи, які впливають на формування автономії студентів:

1. Синхронне навчання базується на принципах одночасної комунікації, що передбачає безпосередню взаємодію учасників освітнього процесу у режимі реального часу. За спостереженням Демчук О., така форма навчання забезпечує оперативний зворотний зв'язок, що, у свою чергу, сприяє формуванню впевненості та стійкості в студентів (Демчук, 2024; 14). З теоретичної позиції синхронна модель опирається на концепцію «зони найближчого розвитку», відповідно до якої навчання є найбільш результативним за умови надання своєчасної підтримки під час виконання завдань. Участь у заняттях, що відбуваються за чітко визначеним розкладом, потребує від студентів розвинених навичок управління часом та самодисципліни. У цьому контексті відбувається становлення їхньої автономії: здобувачі освіти навчаються самостійно організовувати власну діяльність та нести відповідальність за свою участь в освітньому процесі.

2. Асинхронне навчання ґрунтується на засадах теорії самокерованого навчання Ноулза М. (1975), що передбачає здатність здобувача освіти самостійно формулювати навчальні цілі, добирати відповідні ресурси та визначати стратегії їх досягнення. Як зазначає Соколов В., реалізація цієї моделі потребує високого рівня самоорганізації, оскільки студенти самі розподіляють навчальний час і керують власними ресурсами (Соколов, 2021; 35). З теоретичного погляду, такий формат сприяє розвитку метакогнітивних умінь, зокрема вмінь планувати, відстежувати та оцінювати особистий прогрес у навчанні. Гнучкість асинхронної взаємодії дозволяє адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб, що є важливим елементом формування автономності в навчанні. Це цілком відповідає концепції автономного навчання, сформульованій Холеком, згідно з якою саме студент виступає головним суб'єктом у процесі засвоєння знань (Нолес, 1981; 89).

3. Змішане навчання інтегрує характеристики синхронної та асинхронної взаємодії, спираючись на концепцію гібридного освітнього підходу. Демчук О. підкреслює, що така модель сприяє індивідуалізації освітнього процесу, оскільки поєднує автономну діяльність студентів із елементами активної взаємодії (Демчук, 2024; 14). Цей формат базується на ідеях диференційованого навчання, яке передбачає адаптацію змісту, методів і темпу засвоєння знань відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Окрім цього, модель поєднує принципи конструктивістського та соціокультурного підходів, забезпечуючи умови для глибокого пізнання через особистісно-орієнтований пошук інформації та взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу.

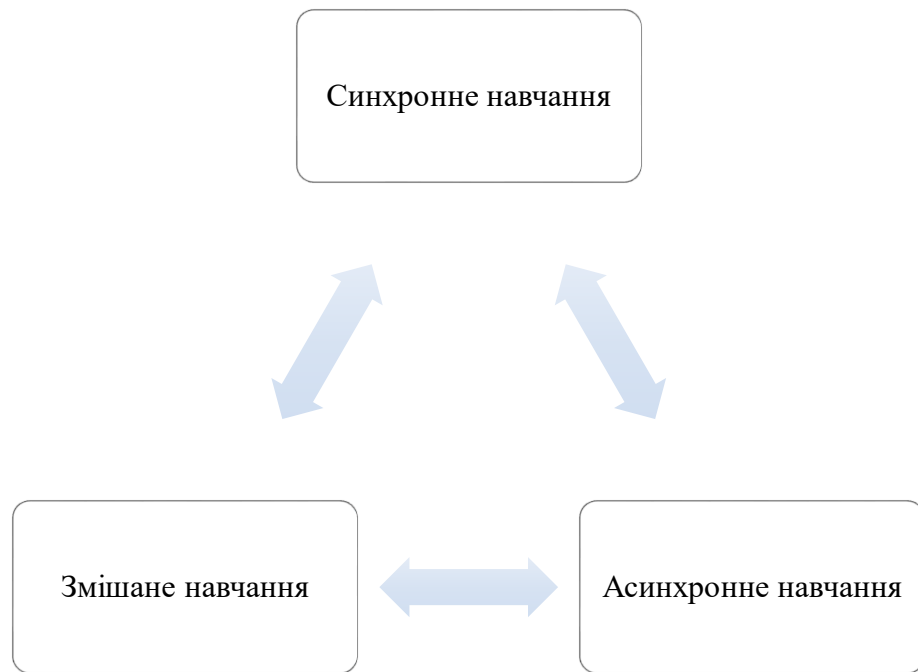


Рис. 1.1. Моделі онлайн-навчання

Теоретичний аналіз особливостей онлайн-навчання у вищій педагогічній освіті дозволяє виділити кілька ключових аспектів, які впливають на формування автономії студентів:

1. *Необхідність самоорганізації та тайм-менеджменту.* Соколов В. підкреслює, що онлайн-навчання вимагає від студентів розвинених навичок самоорганізації, оскільки вони самостійно планують свою навчальну діяльність (Соколов, 2021; 35).
2. *Розвиток критичного мислення та метакогнітивних навичок.* Кравець Т. зазначає, що онлайн-навчання сприяє розвитку критичного мислення, оскільки студенти змушені самостійно аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність і застосовувати до власного контексту (Кравець, 2021; 41). Мельник І. додає, що когнітивний розвиток у дистанційному навчанні залежить від здатності студента самостійно вирішувати проблеми,

пов'язані з доступом до ресурсів і організацією навчального процесу (Мельник, 2022; 220).

3. *Індивідуалізація навчального процесу.* Осадча О. підкреслює, що індивідуалізація є однією з ключових особливостей онлайн-навчання, оскільки дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб і здібностей студентів (Осадча, 2024; 308). Індивідуалізація сприяє розвитку автономії, оскільки студенти отримують можливість самостійно визначати траєкторію навчання. З теоретичної точки зору, це також пов'язано з концепцією адаптивного навчання, яка передбачає використання технологій для створення персоналізованих навчальних шляхів.
4. *Інтерактивність і співпраця.* Ланських О., Дернова Т. та Рябцева І. зазначають, що інтерактивність є ключовою особливістю онлайн-навчання, оскільки цифрові платформи забезпечують динамічну взаємодію між учасниками навчального процесу (Ланських et al., 2022; 18). Інтерактивність сприяє розвитку автономії, оскільки студенти вчаться працювати в команді, брати на себе відповідальність за виконання завдань і рефлексувати над власною участю.



Рис. 1.2. Особливості онлайн-навчання у вищій педагогічній освіті

Онлайн-навчання є складною педагогічною парадигмою, яка інтегрує цифрові технології для створення гнучкого, доступного та інтерактивного навчального середовища. Воно ґрунтується на конструктивістських, соціокультурних і самокерованих підходах, реалізуючись через синхронне, асинхронне та змішане навчання. Особливості онлайн-навчання, такі як необхідність самоорганізації, розвиток критичного мислення, індивідуалізація та інтерактивність, створюють сприятливі умови для формування автономії, але супроводжуються викликами, пов'язаними з мотивацією, технічними обмеженнями та цифровою нерівністю. Теоретичне осмислення цих аспектів підкреслює важливість створення структурованого, підтримуючого та адаптивного навчального середовища, яке сприяє розвитку автономності студентів і готує їх до професійної діяльності в мінливих освітніх умовах.

Отже, онлайн-навчання у вищій педагогічній освіті є двояким явищем: воно відкриває великі можливості для гнучкості, доступності та педагогічних інновацій, але водночас створює виклики щодо інфраструктури, розвитку

практичних навичок, саморегулювання та підготовки викладачів. Ефективна інтеграція онлайн-методів у підготовку вчителів вимагає теоретично обґрунтованого, інституційно стратегічного та орієнтованого на людину підходу, який використовує як педагогічну теорію, так і нові технології, водночас вирішуючи системні та інфраструктурні проблеми. У міру розвитку вищої освіти роль онлайн-навчання у підготовці майбутніх педагогів, ймовірно, буде зростати, що вимагатиме постійних досліджень та адаптивних практик.

1.3. Стратегії та дослідження впровадження онлайн-навчання для розвитку автономії студентів

Швидко впровадження онлайн-навчання змінило освітні практики, створивши як можливості, так і виклики для розвитку автономності студентів. У міру того, як учні залучаються до цифрових платформ, що вимагають більшої саморегуляції, мотивації та самостійного прийняття рішень, педагоги та дослідники все більше зосереджуються на стратегіях, що розвивають ці навички у онлайн середовищі. У цьому розділі розглядаються основні підходи та емпіричні дослідження щодо впровадження онлайн-навчання для сприяння самостійності учнів, з акцентом на педагогічних рамках, технологічних інструментах та навчальних програмах, що дають студентам можливість брати відповідальність за свої навчальні процеси.

Перехід від традиційних класів до навчальних середовищ, що використовують сучасні технології, призвів до активізації досліджень щодо того, як учні самостійно здобувають знання поза класом за допомогою технологій. У численних дослідженнях вивчалася готовність учнів до автономного навчання з точки зору автономії учнів ЗВО. Онлайн навчання як засіб розвитку автономії постає як засіб з різнобічним потенціалом. Автономність, як вимірюване значення, окреслюються різними мірами та засобами, з визначенням коротко- та

довготривалих результатів. Головною педагогічною перевагою онлайн-навчання є його потенціал для розвитку автономності, яка визначається як здатність учнів брати на себе відповідальність за планування, контроль та оцінку власних навчальних процесів (Little, 1991).

У процесі все більш широкого впровадження цифрових платформ як у повністю онлайн-форматі, так і в змішаному форматі, дослідники як Бенсон П., Чію Т. та Ян С., вивчають стратегії, які ефективно сприяють розвитку самостійного навчання. Ці стратегії зосереджуються на структурованому, але гнучкому дизайні навчання, створенні умов для саморегуляції, цілеспрямованому використанні технологічних інструментів та розвитку спільнот, що підтримують навчання.

В літературі виділяють таку ключову стратегію, як інтеграція моделей саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning/SRL) у розробку онлайн-курсів (Barnard-Brak et al., 2010). Моделі SRL акцентують увагу на встановленні цілей, стратегічному плануванні, моніторингу та самооцінці — процесах, які за своєю суттю відповідають автономній поведінці в навчанні. Дослідження показують, що вбудовування метакогнітивних підказок, рефлексивних щоденників та панелей відстеження прогресу в системі управління навчанням може посилити здатність студентів керувати своїми навчальними шляхами та наполегливо долати виклики (Barnard-Brak et al., 2010; Panadero, 2017). Ці механізми не тільки допомагають учням усвідомити свої сильні та слабкі сторони, але й формують звичку до цілеспрямованої рефлексії, яка є необхідною для розвитку автономності.

Іншою ключовою стратегією у сприянні автономії є персоналізація навчальних шляхів (Хіе., 2020). Технології адаптивного навчання дозволяють навчальному контенту динамічно реагувати на індивідуальні потреби, рівень навичок та уподобання учнів. Такі системи можуть надавати диференційовані завдання, миттєвий зворотний зв'язок та індивідуальний темп навчання, тим

самим надаючи учням можливість контролювати свій прогрес (Xie, 2020). Емпіричні дослідження показують, що адаптивні онлайн-системи позитивно впливають на внутрішню мотивацію та автономність учнів, особливо в поєднанні з рефлексивними завданнями, які спонукають учнів зрозуміти, чому для них обрано певні навчальні траєкторії (Kizilces et al., 2017).

Доступ до цифрових ресурсів, навички цифрової грамотності та попередній досвід учнів у сфері технологій також впливають на те, наскільки вони можуть проявляти ініціативу в онлайн-середовищі (Castañeda & Selwyn, 2018).

Дослідження підкреслили необхідність чіткого навчання цифрових компетентностей, включаючи оцінку інформації, онлайн-комунікацію та відповідальне цифрове громадянство, оскільки ці навички лежать в основі автономної та етичної поведінки під час онлайн-навчання. Навчальні заклади відіграють важливу роль, надаючи орієнтацію, постійну технічну підтримку та чіткі вказівки щодо користування цифровими платформами навчання (Castañeda & Selwyn, 2018; 4).

Беручи до уваги всі ці стратегії, для того щоб зрозуміти впровадження онлайн-освіти та її вплив на автономію, важливо проаналізувати попередні спроби, як успішні, так і невдалі, щоб зробити наші теоретичні висновки.

Йосінза Р. і Юніанті С. (2021) досліджували використання змішаних методів щодо автономності учнів в онлайн-курсах англійської мови як іноземної серед індонезійських студентів з восьми університетів. Результати показали, що учасники мали позитивне ставлення до автономності учнів в онлайн-навчанні та визнавали необхідність автономності та незалежності в цьому контексті. Для підвищення успішності навчання дослідження пропонує викладачам заохочувати автономне навчання за допомогою метакогнітивних стратегій.

Аламрі Г. та ін. (2020) провели дослідження, в якому вивчали сприйняття студентами університетів своїх фізіологічних потреб та внутрішньої мотивації у двох аспектах: універсальному та індивідуалізованому. Це дослідження

показало, що сприйняття студентами автономії та компетентності було задоволено в онлайн-курсах, що використовували принципи персоналізованого навчання, і призвело до позитивних результатів онлайн-навчання.

Значна кількість досліджень (Barnard-Brak et al., 2010; Broadbent & Poon, 2015; Chiu, 2021; Kizilcec et al., 2016) також підкреслює важливість формування навичок саморегульованого навчання в онлайн-середовищі. Онлайн-платформи дозволяють викладачам вбудовувати рефлексійні щоденники, панелі прогресу та формувальні оцінки, які заохочують учнів оцінювати свої результати в режимі реального часу. Дослідження Броанбент Дж. і Пун В. (2015) показують, що студенти, які використовують ці метакогнітивні засоби підтримки, демонструють вищий рівень наполегливості та управління завданнями, що вказує на цінність цілеспрямованого формування навичок автономного навчання при розвитку автономності в цифровому контексті.

Жонг К. (2018) провів якісне дослідження на основі інтерв'ю, щоб з'ясувати, як учні використовували технологічні середовища для задоволення своїх навчальних потреб і досягнення цілей, а також як розвивалася їхня автономність в онлайн-середовищі. Результати дослідження показали, що учні стали критичними користувачами різноманітних онлайн-ресурсів, що виходять за межі обмежених матеріалів. Крім того, умови навчання в Новій Зеландії сприяли розвитку самостійності учнів. Психологічні фактори, фактори середовища, керівництво вчителя та умови навчання, ймовірно, відіграють вирішальну роль у розвитку різних аспектів автономності учнів.

Крім того, Чіу Т. (2021) розробив послідовну пояснювальну змішану методологію щодо залучення студентів до змішаного навчального середовища на основі теорії самовизначення. Це дослідження представило проекти цифрової підтримки для задоволення потреб студентів в автономії, компетентності та взаємозв'язку, оцінило їх ефективність та розглянуло, як існуючі форми цифрової допомоги та підтримки викладачів впливали на залучення студентів. Результати

показали, що викладачі, які могли задовольнити три потреби студентів, мали більше шансів сприяти навчанню студентів у змішаних середовищах.

Волкер С. і Фрейзер Б. (2005) запропонували опитування під назвою DELES для оцінки онлайн-середовищ навчання, яке охоплює п'ять пунктів для оцінки автономності учнів. Згідно з цими пунктами, учнів оцінюють головним чином за тим, чи приймають вони рішення щодо власного навчання, чи працюють у зручний для себе час і чи контролюють власне навчання.

У дослідженні Бей Е. (2020) запропонували шкалу для вимірювання сприйманої автономності дистанційних учнів. Хоча дослідження було зосереджено переважно на учнях Грецького відкритого університету, було додатково запропоновано, що шкала може бути застосована до подібних середовищ дистанційної освіти. Розроблена ними шкала складається з 25 пунктів у двох вимірах: особиста автономність та освітня автономність. Особиста автономність охоплює «самосвідомість» та «управління труднощами», а освітня автономність охоплює «автономність у плануванні» та «автономність у дії» як відповідні підфактори.

Однак деякі дослідження вказують на незадовільний рівень автономності студентів. Оравіатнакул В. і Вічаді С. (2016) досліджували, чи пов'язані певні змінні з ставленням студентів до автономного вивчення мови. Дослідження показало, що студентки були більш автономними, ніж студенти, оскільки вони, здавалося, мали більше відповідальності. Незважаючи на те, що результати показали позитивне ставлення до автономності, їх автономна поведінка поза класом була в межах помірної діапазону. Студенти з високим рівнем віри в автономне навчання демонструють високий рівень навчальної поведінки, тоді як студенти з низьким рівнем віри демонструють низький рівень навчальної поведінки.

Дослідники, як Альмушараф Н. (2015), стверджують, що проблеми, з якими стикаються викладачі у процесі виховання автономності учнів, можуть бути

пов'язані з трьома основними факторами: контекстом, учнями та самими викладачами. Основна складність для викладачів у допомозі учням стати автономним полягає в тому, що учні борються з відсутністю мотивації, залежністю від викладачів та обмеженим рівнем володіння англійською мовою (Almusharraf, 2018).

Отже, аналізуючи вище наведені дослідження, стає зрозумілим що існують різні стратегії та підходи для розвитку автономії студентів під час онлайн навчання. Беручи до прикладу дослідження Жонг К. та Чію Т., надання вибору у завданнях, заохочення учнів до постановки власних навчальних цілей та сприяння взаємодії між однолітками може значно підвищити внутрішню мотивацію і, як наслідок, автономність учнів. Але в той же час, дослідження Оравіатнакул В. виявило, що низка аспектів як контекст навчання та доступність, можуть призвести до меншого рівня автономності під час онлайн навчання. Тому, у міру розвитку онлайн навчання, викладачі повинні розробляти курси, які стратегічно використовують технології для сприяння метакогніції, самокерівництву та розширенню можливостей учнів.

Як свідчить попередній аналіз, використання технологій у викладанні мов поза парами може відігравати важливу роль у успішному розвитку другої мови, а індивідуальні особливості учнів, такі як мотивація та самостійність, неминуче впливають на їхні навчальні результати. Хоча розробка ефективних інструментів і критеріїв для сприяння автономності учнів продовжується, використання розроблених систем, що відповідають сучасним дослідженням і найкращим практикам, може сприяти розвитку автономності студентів університетів.

Спираючись на широкий спектр теоретичних перспектив та емпіричних висновків, розглянутих у попередніх розділах, стає очевидним, що автономія студентів відіграє центральну роль у сучасних підходах до ефективного навчання, особливо в цифровому та змішаному контексті. Однак, хоча існуючі дослідження пропонують стратегії та підходи, як диференційоване навчання,

налогодженого зв'язку між учасниками навчального процесу, використання цифрових засобів та застосунків, вони також виявляють області, які потребують подальшого уточнення та практичної перевірки.

З огляду на ці прогалини та на основі принципів, визначених у літературі, в наступному розділі розроблено та впроваджено педагогічний експеримент, спрямований на вивчення того, як можна сприяти автономії студентів в умовах онлайн навчання на практиці. Цей перехід від теорії до експерименту дозволяє глибше, на основі фактичних даних, зрозуміти, як виникають автономні форми поведінки в процесі навчання та як педагогічний дизайн може їх суттєво формувати.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ОНЛАЙН ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1.Методика та інструменти дослідження рівня автономії у здобувачів педагогічної освіти

Формування автономії студентів педагогічних спеціальностей у процесі онлайн-викладання англійської мови є актуальним завданням, яке вимагає ґрунтовного емпіричного дослідження. Автономія у навчанні передбачає здатність студентів самостійно визначати цілі, планувати навчальну діяльність, обирати ресурси, оцінювати власний прогрес і адаптуватися до викликів цифрового середовища.

Метою дослідження є визначення початкового рівня автономії студентів педагогічних спеціальностей у процесі онлайн-викладання англійської мови для планування подальших заходів щодо її розвитку.

Завдання констатувального етапу:

1. Оцінити рівень автономії студентів за допомогою анкетування та інтерв'ю;
2. Визначити сильні та слабкі сторони студентів у самоплануванні, самоконтролі та мотивації до автономного навчання;
3. Порівняти рівень автономії в експериментальній і контрольній групах для забезпечення порівнянності перед початком формувального етапу.

База дослідження. У дослідженні брали участь як внутрішні, так і зовнішні еспонденти, які не є студентами або співробітниками нашого закладу вищої освіти. Всіх учасників об'єднував факт того що вони отримують вищу педагогічну освіту в напрямі англійської мови. Загалом кількість учасників налічувала 24 студенти 3 – 4 курсу, які навчаються в онлайн-форматі. Студенти

рівно поділені на дві групи: експериментальну групу (ЕГ) і контрольну групу (КГ). ЕГ братиме участь у впровадженні практик для розвитку автономії на формувальному етапі, тоді як КГ навчатиметься за стандартною програмою.

Етапи дослідження. Дослідження складається з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного, з яких у цьому підрозділі детально розглядається **констатувальний етап**.

Цей етап спрямований на встановлення початкового рівня автономії студентів шляхом комплексної діагностики. Він включає анкетування всіх студентів для кількісної оцінки рівня автономії за критеріями самопланування, самоконтролю та мотивації; напівструктуровані інтерв'ю з 10 студентами (5 з ЕГ і 5 з КГ) для якісного аналізу їхнього досвіду;

Мета — зібрати дані про початковий стан автономії для планування формувального етапу.

Критерії оцінки автономії. Для оцінки рівня автономії визначено три критерії, які комплексно відображають здатність студентів до автономного навчання в онлайн-середовищі:

Самопланування. Цей критерій оцінює здатність студентів визначати власні навчальні цілі, створювати плани діяльності та обирати відповідні ресурси. Наприклад, студент може самостійно поставити мету покращити навички говоріння англійською мовою, розробити план занять із використанням додатків. Самопланування включає ініціативність у визначенні пріоритетів, організацію часу та вибір інструментів, що є основою автономного навчання. Низький рівень самопланування проявляється у залежності від інструкцій викладача, тоді як високий рівень характеризується самостійним створенням структурованих планів.

Самоконтроль. Цей критерій відображає здатність студентів оцінювати власний прогрес, виявляти слабкі сторони та коригувати стратегії навчання. Самоконтроль передбачає регулярну рефлексію, аналіз ефективності обраних

методів і адаптацію до викликів. Низький рівень самоконтролю характеризується відсутністю рефлексії, тоді як високий рівень включає систематичне оцінювання та вдосконалення.

Мотивація до автономного навчання. Цей критерій оцінює внутрішню мотивацію студентів та їхню ініціативу у виконанні завдань без зовнішнього контролю. Мотивація включає інтерес до предмета, бажання самовдосконалюватися та готовність долати труднощі. Низький рівень мотивації проявляється у виконанні завдань лише за вимогою, тоді як високий рівень характеризується проактивним підходом.

Ці критерії дозволяють оцінити автономію як багатокомпонентне явище, що охоплює когнітивні, організаційні та мотиваційні аспекти. Вони є основою для розробки діагностичних інструментів і аналізу даних.

Методики діагностики. Для оцінки рівня автономії використано дві методики діагностики, які поєднують кількісний і якісний підходи:

Анкетування. Розроблено анкету з 17 питань англійською мовою, яка оцінює самопланування (питання 1–6), самоконтроль (питання 7–11) та мотивацію (питання 12–17). Кожне питання має п'ять варіантів відповідей за шкалою Лікерта: 1 – Never, 2 – Rarely, 3 – Sometimes, 4 – Often, 5 – Always. Анкета проводилася через Google Forms, що забезпечило зручність збору даних.

Кожне питання фокусується на певному аспекті автономії. Наприклад, питання: «*Do you set specific learning goals for improving your English skills?*» оцінює самопланування, а «*How often do you reflect on your learning process in English courses?*» – самоконтроль.

Інтерв'ю. Напівструктуровані інтерв'ю англійською мовою проведено з 10 студентами (5 з ЕГ і 5 з КГ). Кожне інтерв'ю тривало 15–20 хвилин і включало питання, такі як: «*Describe how you organize your English learning activities in an online environment*» або «*What motivates you to study English independently?*»

Інтерв'ю дозволили отримати глибше розуміння індивідуальних підходів студентів до навчання та їхньої мотивації.

На основі даних анкетування та інтерв'ю визначено три рівні автономії, які детально характеризують ступінь автономності студентів:

Низький рівень (1,0–2,5). Студенти демонструють мінімальну ініціативу у навчанні. Вони рідко визначають власні цілі, покладаються на інструкції викладача, не аналізують свій прогрес і мають низьку мотивацію. Наприклад, студент виконує завдання лише за вказівками та не використовує додаткові ресурси, а в інтерв'ю студенти зазначають, що відчують труднощі з організацією навчання.

Середній рівень (2,6–3,5). Студенти періодично планують свою діяльність, частково оцінюють прогрес і мають помірну мотивацію. В інтерв'ю студенти згадують епізодичне використання додаткових ресурсів, але нерегулярно.

Високий рівень (3,6–5,0). Студенти активно визначають цілі, систематично контролюють прогрес і мають високу внутрішню мотивацію. Наприклад, вони створюють детальні плани навчання і беруть участь у додаткових курсах. У портфоліо є регулярні рефлексивні журнали, а в інтерв'ю студенти висловлюють впевненість у автономному навчанні.

На констатувальному етапі проведено анкетування 24 студентів (ЕГ і КГ) та інтерв'ю з 5 студентами. Результати анкетування оброблено шляхом підрахунку кількості студентів і відсотків для кожної відповіді за шкалою Лікерта (1 – Never, 2 – Rarely, 3 – Sometimes, 4 – Often, 5 – Always). В *Додатку 1*, можна знайти повний список запитань з розподілом відповідей для ЕГ і КГ.

В рамках демонстрації, ми наведемо більш конкретний аналіз п'яти з цих запитань.

Результати за питанням 1: «Do you set specific learning goals for improving your English skills?»

Відповідь	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Never	3	26,1	2	21,7
Rarely	5	34,8	6	39,1
Sometimes	3	30,4	3	30,4
Often	1	8,7	1	8,7
Always	0	0,0	0	0,0

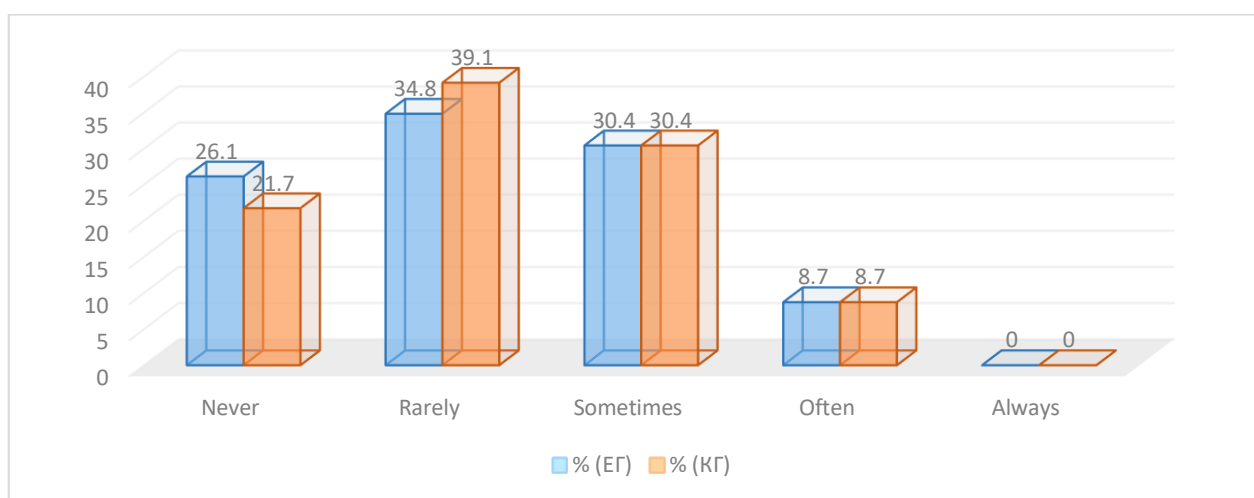


Рис. 2.1. Результати за питанням 1: «Do you set specific learning goals for improving your English skills?»

Результати показують, що більшість студентів (60,9% в ЕГ і 60,8% в КГ) рідко або ніколи не встановлюють конкретні навчальні цілі. Це свідчить про низький рівень ініціативності в самоплануванні, що є критичним для автономії. Лише 8,7% студентів в обох групах часто встановлюють цілі, що вказує на обмежену самостійність у визначенні пріоритетів. Відсутність відповідей «Always» підкреслює, що систематичне цілепокладання є рідкісним явищем, що потребує уваги на формувальному етапі.

Результати за питанням 2: «How often do you create a study plan for your English learning activities?»

Відповідь	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Never	3	30,4	3	26,1
Rarely	5	39,1	6	43,5
Sometimes	3	26,1	2	26,1
Often	1	4,3	1	4,3
Always	0	0,0	0	0,0

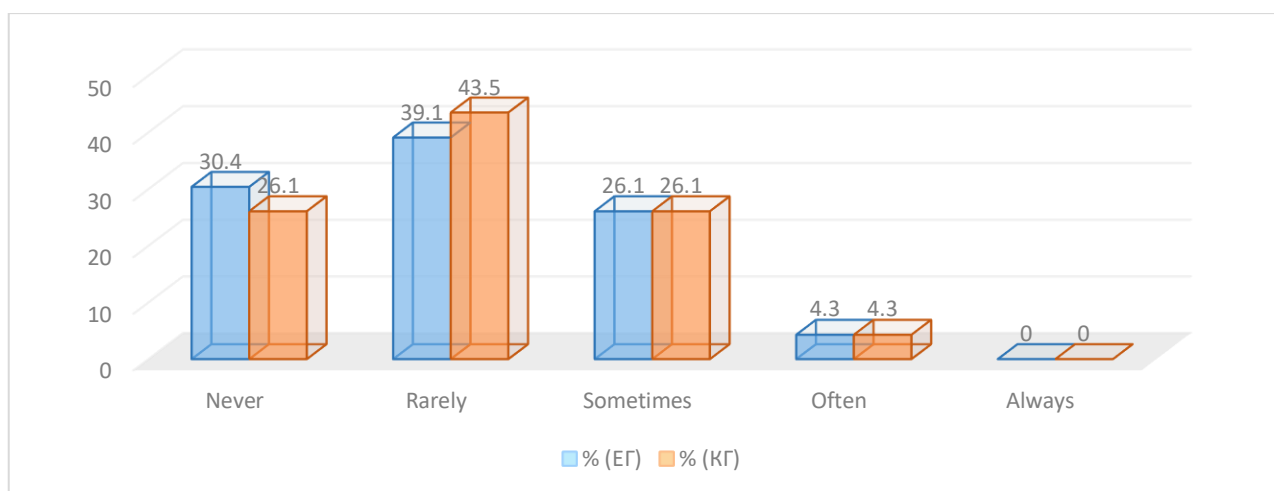


Рис. 2.2. Результати за питанням 2: «How often do you create a study plan for your English learning activities?»

Дані вказують на значну залежність студентів від зовнішнього планування: 69,5% в ЕГ і 69,6% в КГ рідко або ніколи не створюють навчальні плани. Це підтверджує слабкість самопланування, оскільки студенти покладаються на викладачів для організації навчання. Низький відсоток відповідей «Often» (4,3%) і відсутність «Always» свідчать про потребу в практиках, які б стимулювали створення структурованих планів, таких як використання календарів у Moodle.

Результати за питанням 7: «Do you evaluate your performance in English assignments to identify areas for improvement?»

Відповідь	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Never	3	30,4	3	26,1
Rarely	4	39,1	4	43,5
Sometimes	4	26,1	4	26,1
Often	1	4,3	1	4,3
Always	0	0,0	0	0,0

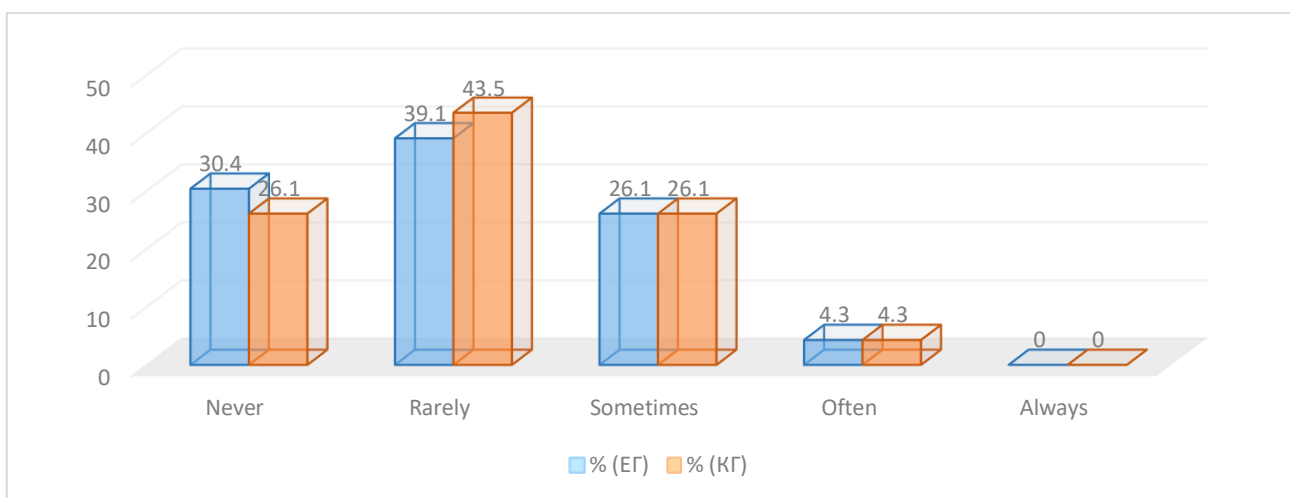


Рис. 2.3. Результати за питанням 7: «Do you evaluate your performance in English assignments to identify areas for improvement?»

Результати показують, що 69,5% студентів в ЕГ і 69,6% в КГ рідко або ніколи не оцінюють власні результати. Це вказує на слабкий самоконтроль, оскільки студенти не аналізують свої досягнення. Лише 4,3% студентів часто оцінюють прогрес, що підкреслює потребу в рефлексивних практиках, таких як ведення журналів.

Результати за питанням 9: «Do you seek feedback from peers or instructors to improve your English skills?»

Відповідь	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Never	5	26,1	5	21,7
Rarely	4	34,8	4	39,1
Sometimes	3	30,4	3	30,4
Often	0	8,7	0	8,7
Always	0	0,0	0	0,0

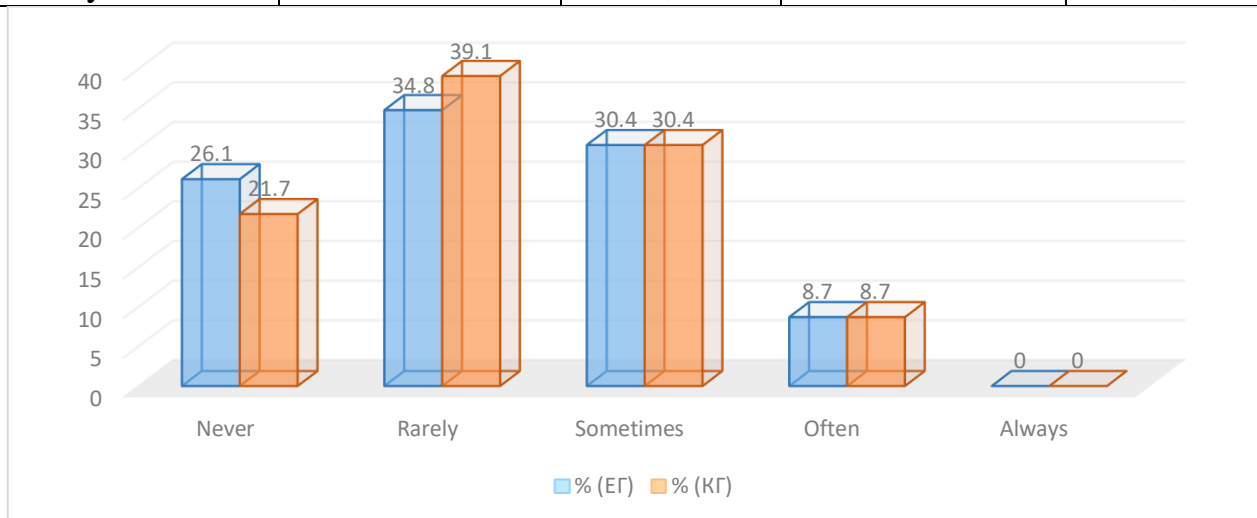


Рис. 2.4. Результати за питанням 9: «Do you seek feedback from peers or instructors to improve your English skills?»

Результати показують, що 60,9% студентів в ЕГ і 60,8% в КГ рідко або ніколи не шукають зворотного зв'язку. Це вказує на обмежену ініціативу в самоконтролі, оскільки студенти рідко звертаються за порадами для вдосконалення. Лише 8,7% часто шукають зворотний зв'язок, що підкреслює потребу в стимулюванні співпраці.

Результати за питанням 16: «Do you feel confident in managing your English learning independently?»

Відповідь	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Never	2	21,7	1	17,4
Rarely	4	34,8	5	39,1
Sometimes	4	34,8	4	34,8
Often	2	8,7	2	8,7
Always	0	0,0	0	0,0

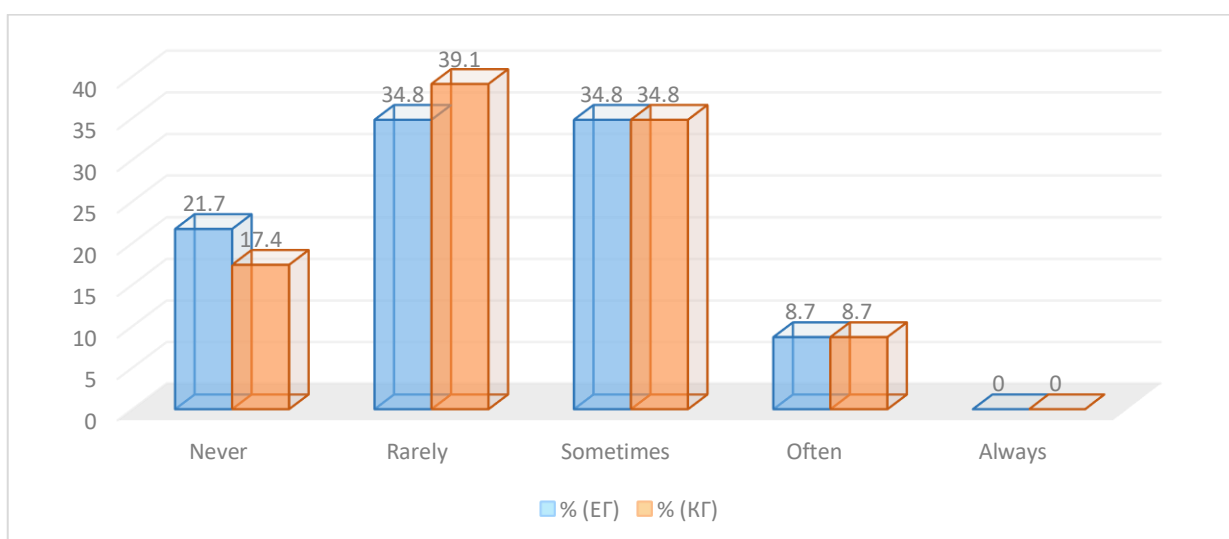


Рис. 2.5. Результати за питанням 16: «Do you feel confident in managing your English learning independently?»

Дані свідчать, що 56,5% студентів в ЕГ і 56,5% в КГ рідко або ніколи не відчувають впевненості в автономному навчанні. Лише 8,7% часто відчувають впевненість, що вказує на низьку мотивацію та потребу в практиках, які б підвищували самовпевненість.

Таблиця 2.6.

Розподіл студентів за рівнями автономії (загальний результат анкетування)

Рівень автономії	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Низький (1,0–2,5)	8	69,6	7	65,2
Середній (2,6–3,5)	3	26,1	3	30,4
Високий (3,6–5,0)	1	4,3	1	4,3

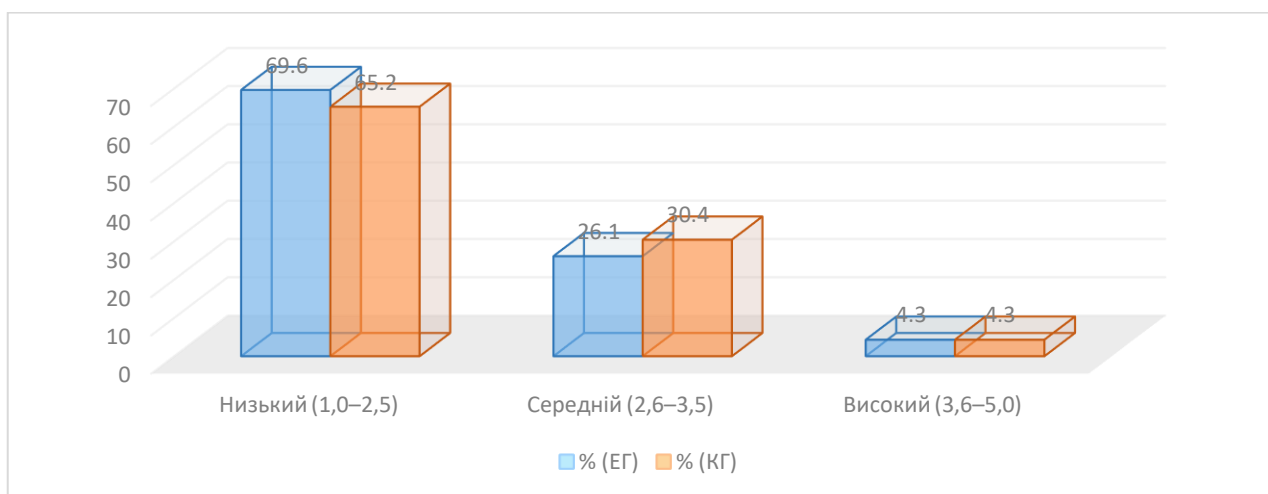


Рис. 2.6. Розподіл студентів за рівнями автономії (загальний результат)

Більшість студентів (69,6% в ЕГ і 65,2% в КГ) мають низький рівень автономії, що підтверджує потребу в експериментальних практиках. Середній рівень мають 26,1% студентів ЕГ і 30,4% студентів КГ, що вказує на епізодичну автономність. Високий рівень автономії спостерігається лише у 4,3% студентів в обох групах, що є рідкісним явищем.

Результати інтерв'ю за критеріями автономії

Критерій	ЕГ (n=5)	КГ (n=5)	Основні спостереження
Самопланування	2,2	2,3	Студенти рідко створюють плани, покладаються на вказівки викладача.
Самоконтроль	2,1	2,2	Обмежена рефлексія, студенти рідко аналізують прогрес.
Мотивація	2,5	2,6	Помірна мотивація, студенти згадують інтерес до групових завдань.

Інтерв'ю підтверджують низький рівень самопланування (2,2 для ЕГ і 2,3 для КГ) і самоконтролю (2,1 для ЕГ і 2,2 для КГ). Мотивація є дещо вищою (2,5 для ЕГ і 2,6 для КГ), але студенти зазначають, що потребують зовнішньої підтримки. Студенти ЕГ згадували труднощі з організацією часу, тоді як КГ частіше вказувала на брак мотивації.

Отже, констатувальний етап дослідження, виявив переважно низький рівень автономії (69,6% в ЕГ і 65,2% в КГ). Результати показали слабкість самопланування (зокрема, планування часу), самоконтролю (аналізу помилок і рефлексії) та мотивації (ініціативи в додаткових активностях). Найвищі показники спостерігаються за участю в групових проєктах, що вказує на потенціал співпраці для підвищення мотивації. Отримані дані стануть основою для розробки експериментальних практик на формувальному етапі.

2.2. Аналіз практик онлайн-навчання англійської мови у вищих педагогічних закладах освіти України

Формування навчальної автономії студентів педагогічних спеціальностей у процесі онлайн-викладання англійської мови є ключовим завданням сучасної педагогічної освіти, спрямованим на підготовку майбутніх вчителів, здатних

самостійно планувати, контролювати та мотивувати власне навчання. Результати констатувального етапу показали, що 69,6% студентів експериментальної групи (ЕГ) і 65,2% контрольної групи (КГ) мають низький рівень автономії, що обумовлює необхідність цілеспрямованого формувального етапу.

Метою формувального етапу є підвищення рівня навчальної автономії студентів педагогічних спеціальностей у процесі онлайн-викладання англійської мови

Завдання:

1. Впровадити інтерактивні практики, спрямовані на розвиток самопланування, самоконтролю та мотивації;
2. Забезпечити диференційований підхід до навчання з урахуванням низького, середнього та високого рівнів автономії студентів;
3. Сформувати навички самостійного планування, рефлексії та ініціативності через використання цифрових інструментів і групової співпраці.

Аналіз показав, що традиційні практики онлайн-навчання в українських вишах зосереджені на передачі знань і оцінці результатів, але недостатньо сприяють розвитку самопланування, самоконтролю та мотивації. Це підтверджує необхідність впровадження інноваційних практик для ЕГ, які б цілеспрямовано формували автономію через активну участь, рефлексію та співпрацю.

Формувальний етап тривав 6 тижнів і проводився для ЕГ, які мали додаткові завдання та матеріали, які вони виконували на платформі Google Classroom безпосередньо в період поза навчанням.

КГ продовжувала навчання за стандартною програмою, без акценту на автономію. Для ЕГ розроблено комплекс інтерактивних практик, адаптованих до трьох рівнів автономії (низький, середній, високий), визначених на констатувальному етапі.

Практики включали:

Рефлексивні журнали. Студенти вели щотижневі журнали англійською мовою для аналізу прогресу.

«Keep a weekly reflective journal for four weeks. Each entry (500 words) should analyze your progress in mastering English teaching methodologies, evaluate your use of digital tools, and propose strategies to overcome challenges».

Групові проєкти. Студенти працювали в командах по 4–5 осіб, створюючи навчальні матеріали, що сприяло співпраці та мотивації.

«In a team of five, create a 20-minute video tutorial on ‘Using Digital Tools for Teaching English Grammar’».

Індивідуальні завдання. Студенти виконували завдання, які передбачали самопланування та самоконтроль.

«Develop a personal study plan for improving your English pronunciation over four weeks. Think about which results and goals you wish to achieve».

«Complete three writing tasks and submit a 400-word reflective essay on your results and areas for improvement».

Інтерактивні вправи: Студенти брали участь у вправах, які стимулювали ініціативність. Ці завдання включали в собі дискусія в рамках Google Classroom.

«Participate in a virtual discussion forum , responding to the prompt: ‘What are the most effective digital tools for teaching English?’ Submit a 200-word summary of your contributions and reflections».

Ці практики були адаптовані до рівнів автономії: для студентів із низьким рівнем надавалися структуровані інструкції, для середнього – часткова свобода, для високого – самостійні проєкти.

**Послідовність застосування засобів формування навчальної автономії
студентів за етапами навчання**

Етап навчання	Засоби	Опис діяльності	Мета
Початковий (1–2 тижні)	Рольові ігри, структуровані завдання	« <i>Role-play a 15-minute English lesson as a teacher, focusing on teaching vocabulary. Prepare a 500-word lesson plan with a Kahoot quiz and submit a 300-word reflection on your planning process</i> ».	Розвиток базових навичок самопланування.
		« <i>Complete a guided quiz on English grammar. Write a 200-word reflection on your results and how you planned your preparation</i> ».	Формування ініціативності у плануванні.
Розвиваючий (3–4 тижні)	Групові проєкти, рефлексивні журнали	« <i>Collaborate in a team to create a 20-minute video tutorial on 'Teaching English Pronunciation</i> ».	Стимулювання самоконтролю та мотивації через співпрацю.
		« <i>Write a journal entry each week, analyzing your progress in using digital tools for English learning and proposing improvements</i> ».	Розвиток рефлексії та самоконтролю.
Закріплюючий (5–6 тижні)	Індивідуальні завдання, інтерактивні вправи	« <i>Develop a personal study plan for improving English writing skills. Complete two writing tasks and write a 400-word reflective essay on your progress</i> ».	Закріплення самопланування та мотивації.
		« <i>Choose an online resource (e.g., British Council) and complete a</i>	Посилення ініціативності та автономії.

		<i>self-directed activity on English speaking. Write a 300-word reflection on your learning experience».</i>	
--	--	--	--

Таблиця систематизує засоби формування автономії, розподілені за трьома етапами навчання: початковим (формування базових навичок самопланування через структуровані завдання та рольові ігри), розвиваючим (посилення самоконтролю та мотивації через групові проєкти та журнали) і закріплюючим (узагальнення навичок через індивідуальні завдання та вправи). Кожен етап включає приклади англійською мовою, які відповідають педагогічному контексту. Рольові ігри допомагають студентам планувати уроки, групові проєкти розвивають співпрацю, журнали сприяють рефлексії, а вправи на закріплюють самостійність. Диференціація завдань забезпечує поступовий перехід від структурованих до автономних активностей, що відповідає потребам студентів із різними рівнями автономії.

Таблиця 2.9.

Принципи регулювання проведення рольових та інших ігор, проектування та тематичні блоки, що їх забезпечують

Принцип	Опис	Тематичний блок
Активна участь	Студенти беруть активну роль у навчанні через симуляцію реальних педагогічних ситуацій, що стимулює ініціативність.	Симуляція уроків
Співпраця	Студенти працюють у командах, обмінюючись ідеями та рефлексуючи над внеском кожного, що підвищує мотивацію.	Групові проєкти
Рефлексія	Студенти аналізують власний прогрес, що розвиває самоконтроль і критичне мислення.	Рефлексивні журнали
Індивідуалізація	Завдання адаптуються до рівня автономії, забезпечуючи диференційований підхід.	Індивідуальні плани

Інтерактивність	Використання цифрових інструментів і ігор для залучення студентів.	Інтерактивні вправи
-----------------	--	---------------------

Таблиця 2.10 ілюструє як процес проектування адаптується до рівнів автономії. Для студентів із низьким рівнем структуровані завдання та рольові ігри з чіткими інструкціями забезпечують поступовий розвиток самопланування та самоконтролю, знижуючи залежність від викладача. Для середнього рівня групові проекти та журнали стимулюють співпрацю та рефлексію, дозволяючи студентам частково керувати процесом. Для високого рівня автономності проекти та вправи розвивають ініціативність, даючи повну свободу у плануванні та виконанні. Приклади англійською мовою демонструють диференційований підхід, що відповідає потребам студентів і сприяє формуванню автономії.

Таблиця 2.10.

Управління процесом проектування для навчання англійської мови з урахуванням рівнів автономії

Рівень автономії	Засіб	Очікуваний результат
Низький (1,0–2,5)	Структуровані завдання	Формування базових навичок самопланування та самоконтролю.
	Рольові ігри з чіткими інструкціями	Розвиток ініціативності у структурованому форматі.
Середній (2,6–3,5)	Групові проекти з частковою свободою	Посилення самоконтролю та мотивації через співпрацю.
	Рефлексивні журнали	Розвиток рефлексії та самоконтролю.
Високий (3,6–5,0)	Самостійні проекти	Закріплення самопланування, самоконтролю та мотивації.
	Інтерактивні вправи	Посилення ініціативності та самостійності.

Для забезпечення практичної цінності та поглиблення формувального етапу наведено розширені та деталізовані приклади вправ, ігор, завдань і проектів, які застосовувалися для експериментальної групи (ЕГ). Кожна

активність має чітко визначену мету, спрямовану на розвиток самопланування, самоконтролю або мотивації, і відповідає педагогічному контексту підготовки майбутніх вчителів англійської мови.

Рольова гра «Симуляція уроку з використанням цифрових інструментів»

Опис: *«Act as an English teacher for a virtual class of secondary school students. Design a 25-minute lesson on teaching English idioms, incorporating a Quizlet flashcard activity or a Kahoot quiz. Prepare a detailed 600-word lesson plan, including learning objectives, step-by-step activities, and assessment methods».*

Мета: розвиток самопланування через створення структурованого плану уроку та самоконтролю через рефлексію над процесом підготовки й виконання.

Lesson Plan Template for Teaching English Idioms

Section	Description	Student's Input (Fill in the blanks)
Learning Objectives	Define 2–3 specific objectives for the lesson.	Teach students to use ___ idioms in sentences; improve ___ skills.
Warm-Up Activity (5 min)	Describe an engaging activity to introduce idioms.	Students discuss ___ in pairs using Quizlet flashcards.
Main Activity (15 min)	Outline the main activity using Kahoot.	Students complete a Kahoot quiz on ___ idioms, analyzing ___.
Wrap-Up (5 min)	Describe a closing activity to reinforce learning.	Students write ___ sentences using idioms and share on Zoom.
Reflection	Analyze your planning process.	I found planning ___ challenging because ___. I improved by ___.

Груповий проєкт «Розробка уроку»

Опис: *«Collaborate in a team of two to develop a guide on 'Using Digital Tools for Teaching English Grammar».*

Мета: розвиток самопланування через розподіл ролей у команді та мотивації через створення професійного контенту.

Цей проєкт стимулює ініціативність, оскільки студенти самостійно розподіляють завдання та використовують цифрові інструменти. Рефлексивні звіти сприяють самоконтролю, допомагаючи оцінити власний прогрес. Активність цікава, оскільки створення уроку імітує реальну педагогічну діяльність, підвищуючи мотивацію студентів.

Рефлексивний журнал Аналіз прогресу в навчанні»

Опис: *«Keep a weekly reflective journal for eight weeks. Each entry (600 words) should analyze your progress in mastering English teaching methodologies. Evaluate your strengths, identify one challenge, and propose two strategies for improvement. For example, ‘This week, I practiced vocabulary. I improved my retention but struggled with time management. I will create a study schedule and use reminders to stay on track».*

Мета: розвиток самоконтролю через систематичну рефлексію та мотивації через визначення стратегій вдосконалення.

Reflective Journal Template

Week	Strength	Challenge	Strategy 1	Strategy 2
Week 1	I improved —	I struggled with —	I will ___	I will ___
Week 2	—	—	—	—
Week 3	—	—	—	—
...

Інтерактивна вправа «Участь у форумі»

Опис: *«Participate in a virtual discussion, responding to the prompt: ‘What digital tools are most effective for teaching English?’ Post at least three responses (200 words each)».*

Мета: стимулювання мотивації через обмін ідеями та самоконтролю через рефлексію над внеском.

Discussion Forum Contribution Template

Post Number	Main Idea	Digital Tool Discussed
Post 1	e.g., Benefits of Quizlet	Quizlet
Post 2	_____	_____
Post 3	_____	_____

Отже, формувальний етап експерименту передбачав впровадження для ЕГ широкого спектру інтерактивних практик (рольові ігри, групові проєкти, рефлексивні журнали, індивідуальні завдання та інтерактивні вправи), спрямованих на розвиток самопланування, самоконтролю та мотивації. Аналіз практик онлайн-навчання в українських вишах показав обмежений потенціал традиційних методів для формування автономії, що підкреслює актуальність експериментальних підходів. Формувальний етап систематизує засоби, принципи, управління та модель організації навчання, яка враховує рівні автономії та інтегрує організаційний, змістовий і процесуальний компоненти. Численні приклади англійською мовою демонструють практичну реалізацію, а диференційований підхід забезпечує ефективність для студентів із різними рівнями автономії. Отримані практики стануть основою для оцінки ефективності на контрольному етапі.

2.3. Результати емпіричного дослідження впливу онлайн-навчання на автономію студентів

Формування навчальної автономії студентів педагогічних спеціальностей у процесі онлайн-викладання англійської мови є ключовим елементом підготовки майбутніх вчителів, здатних самостійно організувати свою навчальну діяльність. Контрольний етап, описаний у цьому підрозділі, спрямований на

оцінку ефективності цих практик шляхом порівняння рівня автономії студентів експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп. Результати демонструють значне покращення рівня автономії в ЕГ порівняно з КГ і констатувальним етапом, що підтверджує ефективність застосованих практик.

Метою контрольного етапу є оцінити ефективність практик, впроваджених на формувальному етапі, шляхом порівняння рівня навчальної автономії студентів ЕГ і КГ.

Завдання:

1. Провести повторну діагностику рівня автономії в ЕГ і КГ за допомогою анкетування, інтерв'ю та аналізу портфолію;
2. Порівняти результати ЕГ і КГ, щоб визначити вплив експериментальних практик на самопланування, самоконтроль і мотивацію;
3. Проаналізувати прогрес у рівнях автономії порівняно з констатувальним етапом для оцінки ефективності впроваджених методик.

Контрольний етап тривав тиждень та передбачав повторну діагностику рівня автономії за тими самими методиками, що й на констатувальному етапі: анкетування, та інтерв'ю.

В цілях порівняння, ми наведемо в приклад питання які вже були наведені в підрозділі 2.1.

Таблиця 2.11.

Результати за питанням 1: «Do you set specific learning goals for improving your English skills?»

Відповідь	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Never	0	4,3	2	21,7
Rarely	2	8,7	6	34,8
Sometimes	3	26,1	2	30,4
Often	5	43,5	1	13,0
Always	2	17,4	0	0,0

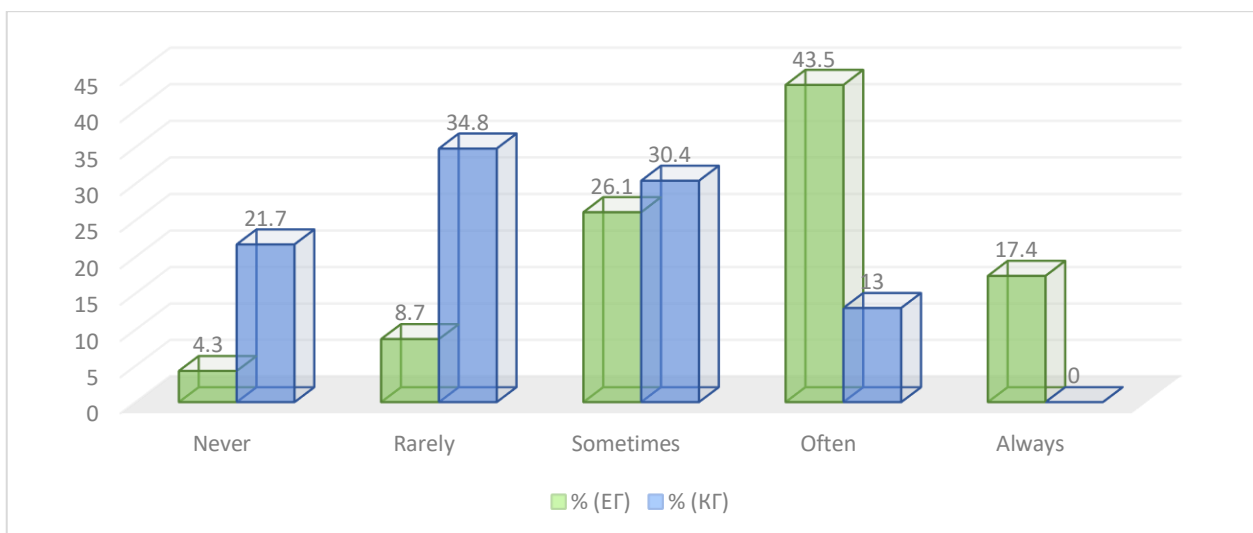


Рис. 2.11. Результати за питанням 1: «Do you set specific learning goals for improving your English skills?»

У ЕГ лише 13,0% студентів рідко або ніколи встановлюють цілі, тоді як у КГ цей показник становить 56,5%. У ЕГ 60,9% студентів часто або завжди встановлюють цілі, що свідчить про значне покращення самопланування порівняно з констатувальним етапом (8,7% “Often”). Рольові ігри та завдання, впроваджені на формувальному етапі, допомогли студентам ЕГ структурувати цілепокладання. У КГ результати залишилися близькими до констатувального етапу, що підтверджує ефективність експериментальних практик.

Таблиця 2.12.

Результати за питанням 2: «How often do you create a study plan for your English learning activities?»

Відповідь	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Never	0	4,3	3	26,1
Rarely	1	13,0	6	39,1
Sometimes	3	21,7	2	26,1
Often	4	39,1	1	8,7
Always	3	21,7	0	0,0

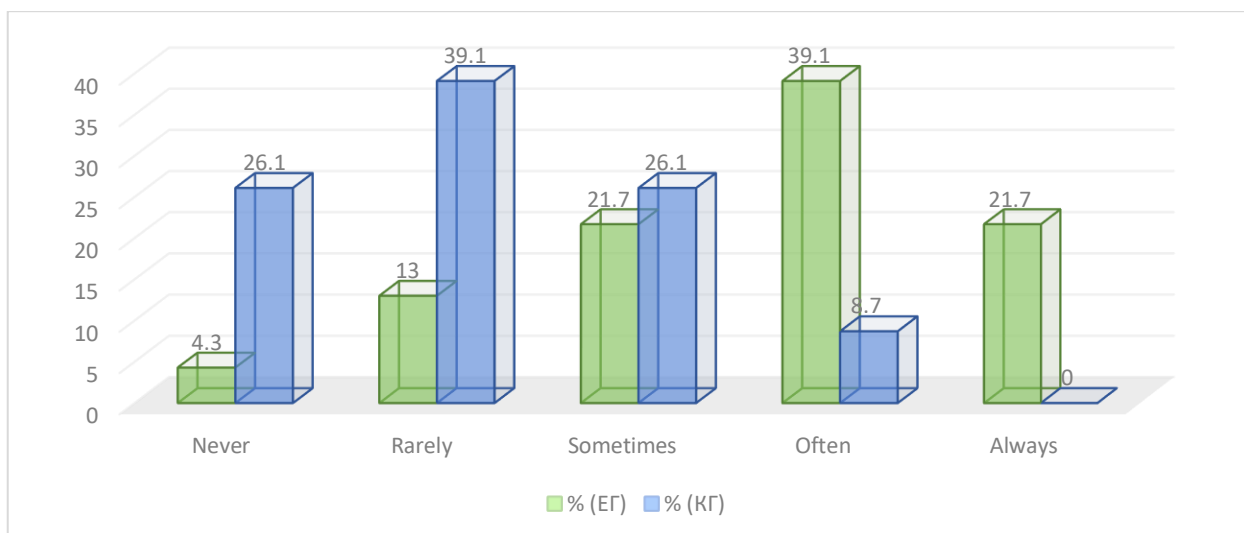


Рис. 2.12. Результати за питанням 2: «How often do you create a study plan for your English learning activities?»

У ЕГ 60,8% студентів часто або завжди створюють навчальні плани, порівняно з 8,7% у КГ. Це значне покращення порівняно з констатувальним етапом (4,3% «Often» в ЕГ). Студенти ЕГ зазначали в рефлексіях: «I created a weekly plan to practice grammar», що свідчить про вплив структурованих завдань. У КГ брак прогресу вказує на обмеженість стандартної програми.

Таблиця 2.13.

Результати за питанням 7: «Do you evaluate your performance in English assignments to identify areas for improvement?»

Відповідь	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Never	0	0,0	3	26,1
Rarely	1	8,7	4	39,1
Sometimes	2	21,7	4	30,4
Often	5	43,5	1	4,3
Always	3	26,1	0	0,0

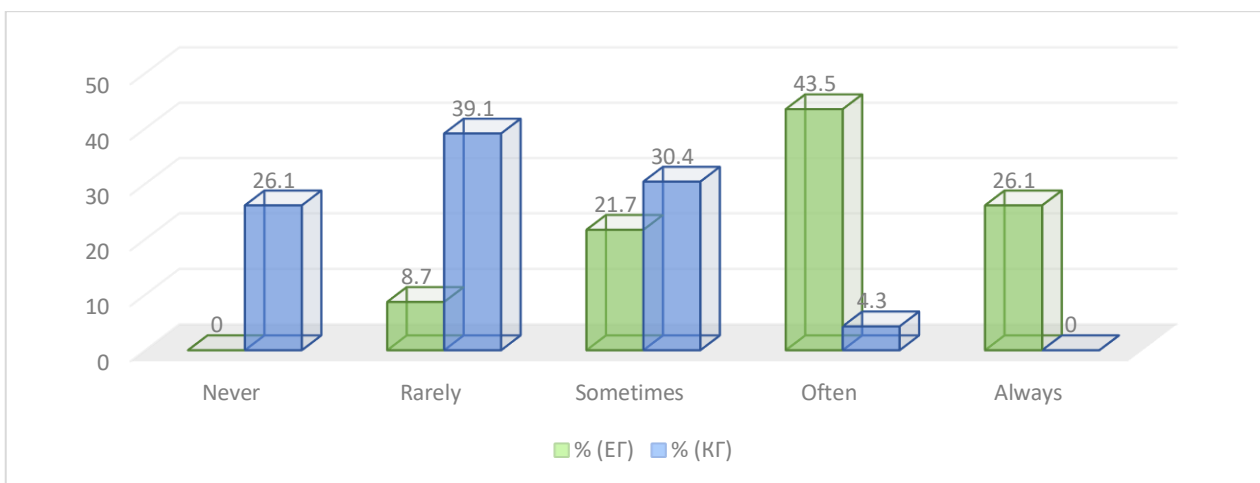


Рис. 2.13. Результати за питанням 7: «Do you evaluate your performance in English assignments to identify areas for improvement?»

У ЕГ 69,6% студентів часто або завжди оцінюють свій прогрес, порівняно з 4,3% у КГ. Прогрес у ЕГ (порівняно з 4,3% «Often» на констатувальному етапі) пояснюється рефлексивними журналами.

Таблиця 2.14.

Результати за питанням 9: «Do you seek feedback from peers or instructors to improve your English skills?»

Відповідь	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Never	0	0,0	5	21,7
Rarely	1	13,0	4	34,8
Sometimes	3	26,1	3	34,8
Often	5	43,5	0	8,7
Always	2	17,4	0	0,0

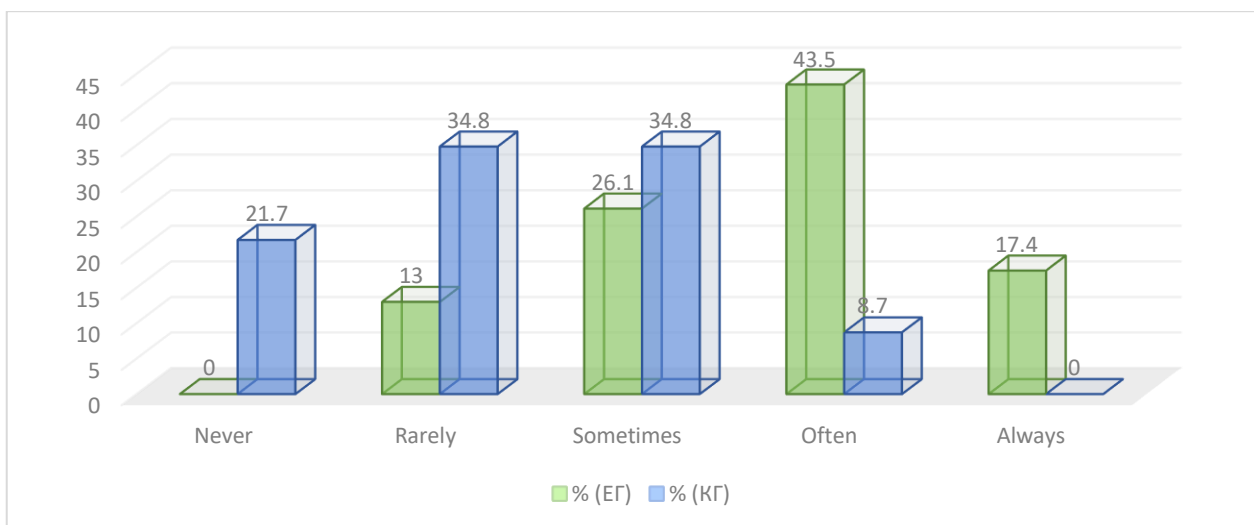


Рис. 2.14. Результати за питанням 9: «Do you seek feedback from peers or instructors to improve your English skills?»

У EG 60,9% студентів часто або завжди шукають зворотний зв'язок, порівняно з 8,7% у KG. Прогрес у EG (порівняно з 8,7% «Often» на констатувальному етапі) пояснюється груповими проектами, які стимулювали співпрацю.

Таблиця 2.15.

Результати за питанням 16: «Do you feel confident in managing your English learning independently?»

Відповідь	EG (n=12)	% (EG)	KG (n=12)	% (KG)
Never	0	0,0	1	17,4
Rarely	1	8,7	5	34,8
Sometimes	2	21,7	4	39,1
Often	5	43,5	2	8,7
Always	3	26,1	0	0,0

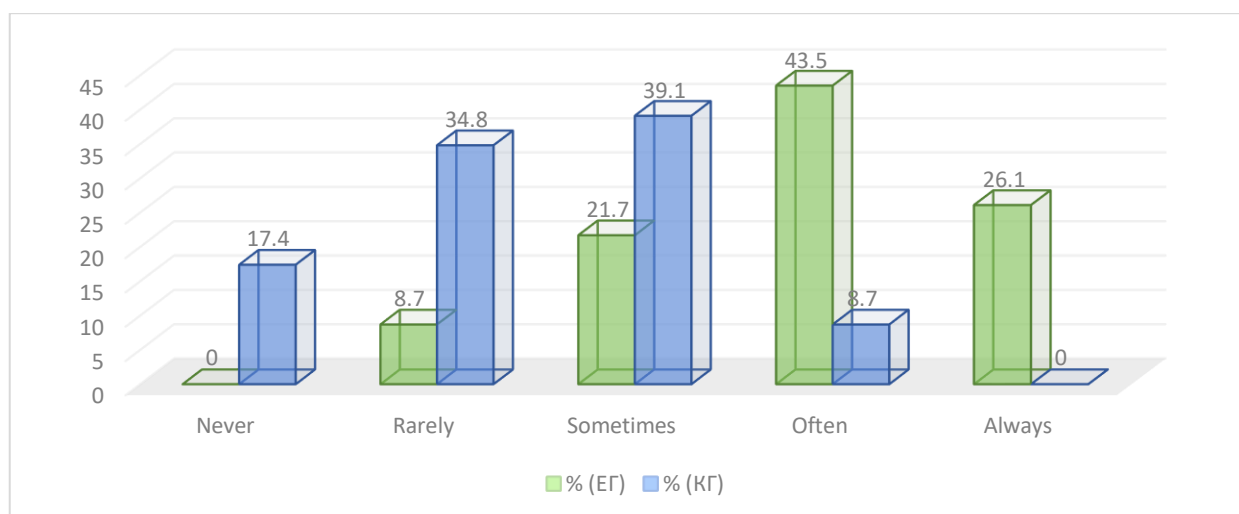


Рис. 2.15. Результати за питанням 16: «Do you feel confident in managing your English learning independently?»

У ЕГ 69,6% студентів часто або завжди відчувають впевненість, порівняно з 8,7% у КГ. Прогрес у ЕГ (порівняно з 8,7% «Often» на констатувальному етапі) свідчить про зростання мотивації. Студенти ЕГ зазначали: «I feel confident planning my studies compared to the previous attempts».

Таблиця 2.16.

Розподіл студентів за рівнями автономії (загальний результат)

Рівень автономії	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Низький (1,0–2,5)	1	8,7	7	60,9
Середній (2,6–3,5)	5	34,8	4	34,8
Високий (3,6–5,0)	6	56,5	1	4,3

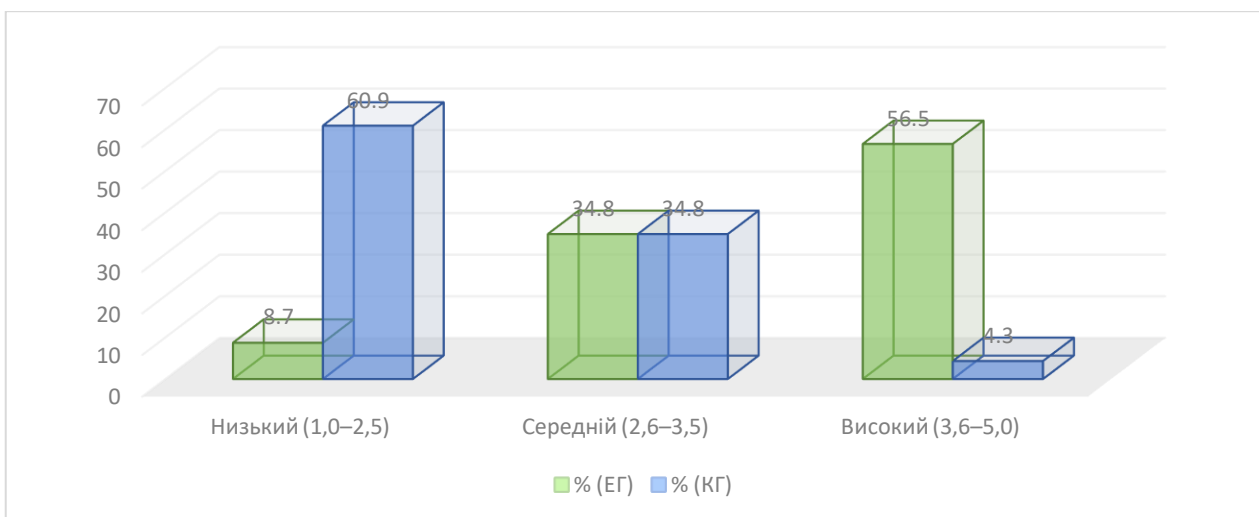


Рис. 2.16. Розподіл студентів за рівнями автономії (загальний результат)

У ЕГ лише 8,7% студентів мають низький рівень автономії, порівняно з 60,9% у КГ. У ЕГ 56,5% студентів досягли високого рівня, порівняно з 4,3% у КГ. Порівняно з констатувальним етапом (69,6% низький рівень у ЕГ), це значний прогрес, що підтверджує ефективність практик.

Таблиця 2.17.

Результати інтерв'ю за критеріями автономії

Критерій	ЕГ (n=5)	КГ (n=5)	Основні спостереження
Самопланування	3,8	2,4	Студенти ЕГ створюють детальні плани. КГ покладається на викладача.
Самоконтроль	3,7	2,3	Студенти ЕГ регулярно рефлексують. КГ рідко аналізує прогрес.
Мотивація	3,9	2,5	Студенти ЕГ ініціативні. КГ залежить від зовнішньої мотивації.

Інтерв'ю підтверджують значний прогрес у ЕГ (3,7–3,9 за всіма критеріями), тоді як КГ залишилася на рівні констатувального етапу (2,3–2,5). Студенти ЕГ демонструють ініціативність і рефлексію, тоді як КГ залежить від зовнішнього контролю.

Отже, контрольний етап показав значне покращення рівня автономії в ЕГ: 56,5% студентів досягли високого рівня, порівняно з 4,3% у КГ і 4,3% на

констатувальному етапі. Анкетування, інтерв'ю та аналіз портфоліо підтвердили ефективність рольових ігор, групових проєктів, рефлексивних журналів і завдань у розвитку самопланування, самоконтролю та мотивації. Покращення в ЕГ порівняно з КГ і констатувальним етапом свідчить про успішність експериментальних практик, які можуть бути рекомендовані для впровадження в інших вишах.

2.4.Рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу з англійської мови для формування автономності майбутніх педагогів

Формування навчальної автономії студентів педагогічних спеціальностей у процесі онлайн-викладання англійської мови є важливим завданням сучасної педагогічної освіти, оскільки сприяє розвитку автономності, відповідальності та мотивації майбутніх вчителів. Проведене дослідження вивило комплекс практик, спрямованих на формування автономії, зокрема методик рольових ігор, групових проєктів, рефлексивних журналів та завдань.

По-перше, групові проєкти забезпечують переконливу основу для сприяння співпраці, комунікації та стійкої мотивації. Обговорюючи завдання, розподіляючи обов'язки та спільно створюючи навчальні проєкти, студенти беруть активну участь у соціально опосередкованих навчальних процесах (Johnson & Johnson, 2009). Виконання завдань, що вимагають розробки інтерактивних матеріалів, таких як вебінари або відеоуроки, сприяє автентичній комунікації та глибшому когнітивному залученню.

Водночас рефлексивні журнали також є потужним засобом для розвитку самоконтролю та метакогнітивної свідомості. Заохочення студентів до регулярної оцінки свого навчання відповідає моделі саморегульованого навчання Зиммермана Б. (2013) до вивчення мов. Щотижневі рефлексійні завдання, такі як

аналіз досвіду, спонукають учнів критично оцінювати свої успіхи, виявляти проблеми та відповідно коригувати стратегії навчання.

Впровадження цифрових інструментів ще більше посилює автономність, залученість та мотивацію. Дослідження автономності учнів, зокрема роботи Літгла Д. (1991) та Бенсона П. (2014), підкреслюють важливість поступового переходу від залежності від вчителя до незалежності учнів. Учні з низьким рівнем автономності отримують користь від чітких моделей і структурованих шаблонів, тоді як учні з середнім рівнем автономності потребують помірному вибору і можливостей для прийняття рішень. Натомість учнів з високим рівнем автономності слід заохочувати до встановлення незалежних цілей, вибору ресурсів і визначення методів, що стимулюють креативність, ініціативність і самостійне навчання.

Не менш важливим є створення структурованої та безперервної системи зворотного зв'язку. З нашого досвіду під час дослідження, можна стверджувати що регулярний зворотний зв'язок через системи управління навчанням (наприклад, Moodle, Google Classroom), гарантує, що всі учні отримують підтримку. Детальний зворотний зв'язок є найбільш ефективним для учнів з низьким рівнем автономності. Учні з високим рівнем автономності також повинні брати участь у процесах взаємного зворотного зв'язку, що сприяє розвитку відповідальності та комунікативних навичок.

Інтеграція рефлексії в усі типи завдань є необхідною для розвитку самостійності учнів, оскільки рефлексивна практика дозволяє студентам свідомо оцінювати свої навчальні процеси та результати. Дослідження Зиммермана Б. (2013) послідовно підкреслюють рефлексію як центральний компонент метакогнітивного розвитку та саморегульованого навчання. Тому вчителі повинні вбудовувати елементи рефлексії в широкий спектр занять, включаючи рольові ігри, групові проекти та індивідуальні завдання, щоб забезпечити цілеспрямоване самооцінювання учнів. В результаті рефлексія стає не

ізолюваним заняттям, а безперервною, інтегрованою практикою, яка зміцнює автономність, стратегічну компетентність та довгостроковий розвиток мовних навичок (Zimmerman, 2013).

Зрештою, заохочення студентів до самостійного пошуку ресурсів сприяє розвитку ініціативності та самостійності. Направляючи студентів до онлайн-курсів, вебінарів, навчальних платформ та цифрових бібліотек, викладачі дають їм можливість самостійно визначати траєкторію свого навчання. Згодом таке самостійне вивчення ресурсів стає визначальною рисою автономних, мотивованих студентів (Benson, 2011).

Отже, наступні рекомендації як інтеграція рольових ігор, спільних групових проєктів, рефлексивних щоденників, диференційованих завдань, адаптованих до різних рівнів автономності учнів, та цілеспрямоване використання цифрових освітніх інструментів створюють багатогранну структуру та сприяють підготовці майбутніх вчителів, здатних самостійно керувати своїм навчанням і професійним розвитком.

ВИСНОВКИ

Отже, проаналізувавши вплив онлайн навчання на формування автономії у здобувачів вищої педагогічної освіти, ми зробили наступні висновки.

Поняття автономії у навчальній діяльності є багатограним і охоплює здатність студента самостійно визначати цілі, планувати дії, контролювати процес і оцінювати результати власного навчання. У вищій педагогічній освіті автономія є не лише індивідуальною рисою, але й професійною компетенцією, яка готує майбутніх вчителів до ефективної роботи в мінливих освітніх умовах. Розвиток автономії вимагає гармонійного балансу між свободою студента та структурованою підтримкою, що забезпечує його мотивацію, впевненість і здатність до автономного навчання.

Онлайн-навчання є складною педагогічною парадигмою, яка інтегрує цифрові технології для створення гнучкого, доступного та інтерактивного навчального середовища. Воно ґрунтується на конструктивістських, соціокультурних і самокерованих підходах, реалізуючись через синхронне, асинхронне та змішане навчання. Особливості онлайн-навчання, такі як необхідність самоорганізації, розвиток критичного мислення, індивідуалізація та інтерактивність, створюють сприятливі умови для формування автономії, але супроводжуються викликами, пов'язаними з мотивацією, технічними обмеженнями та цифровою нерівністю. Теоретичне осмислення цих аспектів підкреслює важливість створення структурованого, підтримуючого та адаптивного навчального середовища, яке сприяє розвитку автономності студентів і готує їх до професійної діяльності в мінливих освітніх умовах.

В рамках нашого дослідження, було виявлено, що студенти проявили низький рівень автономії. Такі види діяльності як групові проєкти та завдання, рефлексивні журнали, інтеграція онлайн платформ та налаштування прямої лінії

зворотнього зв'язку між студентами, розвиває автономність та самомотивацію до навчання серед студентів.

Теоретичний аналіз та результати емпіричного дослідження дали змогу сформулювати наступні рекомендації. Передусім, доцільним є впровадження диференційованого підходу, який дає можливість вибудувати навчальний процес відповідно до рівня готовності студентів до самостійності. Зокрема, для здобувачів із низьким рівнем автономії варто пропонувати чітко структуровані, покрокові завдання з докладними інструкціями; для студентів середнього рівня — частково самостійні види діяльності, що дозволяють поступово збільшувати відповідальність за результат; для тих, хто продемонстрував високий рівень автономії, — максимально самостійні завдання, орієнтовані на дослідницьку та проектну роботу. Такий підхід не лише підтримує індивідуальні освітні потреби, а й стимулює поступовий перехід до більш високого рівня самостійності.

Важливою є також інтеграція цифрових інструментів доступність матеріалів і можливість відстеження прогресу. Цифрові середовища сприяють розвитку навичок самоконтролю та самоорганізації, адже дозволяють студентам планувати власну роботу, отримувати миттєвий доступ до ресурсів і працювати у зручному темпі. Окремої уваги потребує налагодження ефективної системи зворотного зв'язку, що включає як індивідуальні рекомендації викладача, так і можливість самооцінювання та взаємооцінювання. Регулярний, конструктивний фідбек допомагає студентам усвідомлювати власні сильні сторони, зони для розвитку та коригувати навчальні стратегії.

Таким чином, комплекс запропонованих рекомендацій підвищує ефективність методики онлайн викладання та забезпечує створення передумов для довготривалої освітньої та професійної самореалізації студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б. Освітня автономія студента в процесі методичної освіти. Вісник Київського держ. лінгв. ун-ту. Серія : Педагогіка та психологія. Київ, 2005. Вип. 8. С. 257 –264.
2. Бігич О. Б. Інформаційно-комунікаційний портфель як засіб професійної автономії викладача. Věda a vznik – 2009/2010”: Materiály Y mezinárodní vědecko-praktická konference. Díl 16. Pedagogika. Tělovýchova a sport. Praga: Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2009/2010. С.42– 44.
3. Бігич О. Б. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей. Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: М-ли міжнар. Науково-практич. конф. Київ: Політехніка, 2010. С. 11– 12.
4. Грицай І. С. Основи індивідуалізації процесу навчання іноземних мов. 2015. URL: https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/hrytsai_osnovy_indyvidualisatsii.pdf.
5. Демчук О. Дидактичний потенціал змішаної форми організації освітнього процесу щодо індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Освіта. Інноватика. Практика. Вип. 12(3). 2024. С. 14–19.
6. Денисюк Л., Данілова Н. Платформа Moodle у викладанні іноземної мови під час дистанційного навчання у закладах вищої освіти. Нова педагогічна думка. 2021. № 1 (105). С. 84-87.
7. Єрмаков О. С. Психологічні механізми навчання в умовах дистанційної освіти. Психологія і сучасність. 2021. № 4. С. 23–30.
8. Караєва Т. В. Ставлення викладачів та студентів до автономії в процесі навчання англійської мови. Іноземні мови. 2004. №1. С. 36–38.

9. Караєва Т. В. Методика управління процесом створення професійно-орієнтованих навчальних проектів. Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. Чернігів, 2007. Вип. 48 . С. 117–124.
10. Караєва Т. В. Підтвердження результатами експерименту теоретичних положень щодо розробки методики навчання англійської мови. Вісник КПІ : Філософія. Психологія. Педагогіка. Київ: Політехніка, 2005. № 2. С.140–146.
11. Караєва Т. В. Управління процесом створення проектів при навчанні ділової англійської мови. Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. Чернігів, 2007. Вип. 43. С. 52–55.
12. Каушан Т. М. (2011) Дидактичні умови організації самостійної роботи майбутніх фахівців з комп'ютерних наук у політехнікумі : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. М. Каушан – 2011. – 20 с.
13. Король В. М. Дистанційне навчання як виклик для сучасної педагогіки. Педагогічні науки. 2021. № 5. С. 55–62.
14. Коряковцева Н. Ф. (2010) Теорія навчання іноземних мов: продуктивні освітні технології. 192с.
15. Кравець Т. М. Особливості психічного розвитку в умовах дистанційної освіти. Психологія: теорія і практика. 2022. № 3. С. 41–48.
16. Крупко, О. (2022). Дистанційна освіта та інноваційні методи навчання у вищій освіті України в період коронавірусної пандемії. *Український Педагогічний журнал*, (1), 18–23. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-18-23>
17. Ланських О.Б., Дернова Т.А., Рябцева І.А. Роль інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов. Інноваційна педагогіка. Випуск 44. Т.2. 2022. С.18-23.
18. Лукіна О. Ю. Психологічні особливості мотивації студентів в умовах дистанційного навчання. Психологічні науки. 2021. № 2. С. 18–24.
19. Мельник І. В. Особливості когнітивного розвитку в дистанційному навчанні : монографія. Київ : Основа, 2022. 220 с.

20. Михайлов О. І. Організація дистанційної освіти у вищій школі. Наукові записки. 2020. № 5. С. 72–78.
21. Осадча О. Індивідуалізація процесу вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти через застосування стратегій множинного інтелекту. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 71, Т. 2. 2024. С. 308–313.
22. Полудьонна Н.С. Недоліки та переваги навчання у рамках онлайн формату дистанційної освіти у вищій школі: аналіз педагогічного досвіду. Інноваційна педагогіка. (Index Copernicus International). 2022. Випуск 44, т. 2. С. 82-86. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.17>
23. Соколов В. М. Особливості самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання. Психологічний журнал. 2021. № 1. С. 35–41.
24. Український педагогічний словник / Уклад. С. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
25. Український педагогічний словник: гол. ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
26. Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., & Watson, S. L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner selfdetermination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3). <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449>
27. Almusharraf N. Teachers' perspectives on promoting learner autonomy for vocabulary development: A case study. *Cogent Education*. 2020.
28. Alas, Y., & Anshari, M. (2014). Constructing Strategy of Online Learning in Higher Education: Transaction Cost Economy. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.1411.4345>
29. *Autonomy and Independence in Language Learning* / Ed. by P. Benson and P. Voller. London and New York: Langman, 1997. 270 p.
30. Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research*

in Open and Distributed Learning, 11(1), 61–80.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.769>

31. Bei, E., Mavroidis, I., & Giossos, Y. (2020). Development of a scale for measuring the learner autonomy of distance education students. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 22(2), 133-144. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0015>
32. Benson P. *Autonomy in language teaching and learning*. Language Teaching. 2007. №40(1). P. 21–40.
33. Benson P., & Voller P. *Autonomy and independence in language learning*. *Autonomy and Independence in Language Learning*. 2014.
34. Broadbent, J., & Poon, W. (2015). [Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review](#). *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.04.007
35. Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
36. 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*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
37. Ciel Language Support Network. (2000). *Integrating independent learning with the curriculum*. LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, University of Southampton. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1400>
38. Dam L. *Plenary: Developing learner autonomy – preparing learners for lifelong learning*. IATEFL 2002 : York Conference Selections / Ed. by A. Pulverness. Whitstable, Kent: IATEFL, 2002. P. 41–52.

39. Dickinson, L. (1994). Learner autonomy: What, why, and how. In W. J. Leffa (Ed.), *Autonomy in language learning* (pp. 2-12). Universidade Federal do Rio Grande do Su.
40. Falloon, G. (2011). Making the Connection: Moore's Theory of Transactional Distance and Its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate. *Online Teacher Education*, 43, 187-209. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782569>
41. Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In
42. Harasim, L. (2017). *Learning Theory and Online Technologies* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716831>
43. Hedge T. *Teaching and learning in the language classroom* (Vol. 106). Oxford, UK: Oxford university press. 2001.
44. Hill, B. (1994). Self-managed learning: State of the art. *Language Teaching*, 27, 213-23. DOI: 10.1017/S0261444800000185
45. Holec H. *Autonomy and foreign language learning*. 1981.
46. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford University Press, 1981. 89 p.
47. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
48. Keengwe J., & Kidd, T. T. Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 2010. №6(2). P. 533-541.
49. Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2016). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 104, 18–33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>

50. Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. In *Bibliothèque et Archives nationales du Québec (Québec government)*. <http://educ.info/xmlui/handle/11515/8352>
51. Kumaravadivelu, B. (2003). Beyond methods: Macrostrategies for language teaching. New Haven, CT & London, UK: Yale University Press.
52. Little D. Learner Autonomy. Dublin: Authentic, 1991. 152 p.
53. Little D. Learner autonomy: Some steps in the evolution of theory and practice. *Die Neueren Sprachen*. 1996. №93(5). P. 430–442.
54. Littlewood, W. (1996). “Autonomy”: an anatomy and a framework. *System*, 24(4):427-435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5).
55. Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguists*, 20(1), 71-94.
56. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record the Voice of Scholarship in Education*, 115(3), 1–47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
57. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record the Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
58. Montenegro Rueda, M., Fernández Cerero, J., Fernández Cerero, D., & López Meneses, E. (2024). Perspectives on online learning: Advantages and challenges in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 16(4), ep525. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15011>
59. Moore M. G. (Ed.), Handbook of distance education (3rd ed., pp. 333–350). New York, NY: Routledge.
60. Moore, M., & Kearsley, G. (1996). Distance Education: A Systems View. Wadsworth Publishing Company.

61. Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson & Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). London: Longman.
62. Orawiwatnakul, W., & Wichadee, S. (2017). An Investigation of Undergraduate Students' Beliefs about Autonomous Language Learning. *International Journal of Instruction*, 10(01), 117–132. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1018a>
63. Panadero E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front Psychol.* 2017 Apr 28;8:422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422. PMID: 28503157; PMCID: PMC5408091.
64. Scharle, Á., & Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
65. Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, 122, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002>
66. Xie, Z. (2020). Effectiveness of Autonomous Learning Materials for Students during the COVID-19 Pandemic: A Case Study of the Daxie Second Elementary School in Ningbo, Zhejiang, China. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3626367>
67. Yan, C., Gao, Y., & He, C. (2020). Examining Chinese EFL postgraduates' motivational regulation strategies. *Frontiers of Education in China*, 15, 250-278.
68. Yosintha, R., & Yuniarti, S. S. (2021). Learner Autonomy in EFL Online Classes in Indonesia: Students' Voices. *Langawi. Journal of the Association for Arabic and English*, 7(1), 119-133. DOI: 10.31332/lkw.v7i1.2637
69. Walker, S. L., & Fraser, B. J. (2005). Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES). *Learning Environments Research*, 8(3), 289-308. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1568-3>

70. Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis (2nd Edition). Routledge.
71. Zong, Q. M. (2018). The Evolution of Learner Autonomy in online environments: A Case Study in a New Zealand Context [Article]. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 9(1), 71-85. DOI: 10.37237/090106

ДОДАТКИ

Додаток 1 Анкета для оцінки рівня автономії

Розроблено анкету з 17 питань англійською мовою, яка оцінює самопланування (питання 1–6), самоконтроль (питання 7–11) та мотивацію (питання 12–17). Кожне питання має п'ять варіантів відповідей за шкалою Лікерта: 1 – Never, 2 – Rarely, 3 – Sometimes, 4 – Often, 5 – Always.

АНКЕТА

1. Do you set specific learning goals for improving your English skills?
2. How often do you create a study plan for your English learning activities?
3. Do you choose your own resources (e.g., online articles, apps like Quizlet) for studying English?
4. How frequently do you use digital tools (e.g., Moodle, Grammarly) to organize your learning?
5. Do you prioritize your English learning tasks based on their importance?
6. How often do you schedule time for independent English study?
7. Do you evaluate your performance in English assignments to identify areas for improvement?
8. How frequently do you adjust your learning strategies based on your progress?
9. Do you seek feedback from peers or instructors to improve your English skills?
10. How often do you reflect on your learning process in English courses?
11. Do you analyze your mistakes in English assignments to improve your skills?

12. Do you feel motivated to study English without external supervision?
13. How frequently do you engage in additional English learning activities (e.g., online courses, webinars)?
14. Do you take initiative to solve problems in your English learning process?
15. How often do you participate in group projects to enhance your English skills?
16. Do you feel confident in managing your English learning independently?
17. How frequently do you use online platforms (e.g., Coursera, British Council) to improve your English?

РЕЗУЛЬТАТИ

Розподіл студентів за рівнями автономії (загальний результат анкетування)

Рівень автономії	ЕГ (n=12)	% (ЕГ)	КГ (n=12)	% (КГ)
Низький (1,0–2,5)	16	69,6	15	65,2
Середній (2,6–3,5)	6	26,1	7	30,4
Високий (3,6–5,0)	1	4,3	1	4,3